



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR  
Ciências Sociais e Humanas

**Sentir, Pensar e Agir: Núcleo de Apoio à Inclusão  
Social e Laboral de Jovens Portadores de  
Condição de Deficiência no Concelho da Covilhã**

**Joana Gomes Pinheiro**

Tese para obtenção do Grau de Doutor em  
**Educação**  
(3º ciclo de estudos)

Orientador: Prof. Doutora Maria Luísa Branco

**Covilhã, maio de 2018**



# Dedicatória

Aos meus pais, aos meus avós e ao Gonçalo.

À Associação Educar, Reabilitar e Incluir Diferenças (ERID), e aos jovens que acompanha, pelo esforço na luta pela sua inclusão.



# Agradecimentos

A uma Força Maior que sempre me acompanhou.

Aos meus pais e aos meus avós, pelo apoio incondicional e por toda a compreensão em cada fase desta caminhada.

Ao Gonçalo, por esperar por mim.

À Professora Doutora Maria Luísa Branco, pela sua orientação e apoio e pelas palavras sábias em cada momento.

À Associação ERID, pela oportunidade que me têm proporcionado em crescer e aprender com a sua experiência. Aos jovens que acompanha e que tornam possíveis os seus projetos.

Aos estabelecimentos de educação do concelho da Covilhã, por toda a colaboração prestada nas várias fases do projeto. Obrigada, também, por lhe darem continuidade, e permitirem acreditar que é possível uma efetiva inclusão social e laboral dos jovens portadores de condição de deficiência.

Aos alunos que participaram no projeto, por permitirem a sua consecução e por partilharem comigo os seus desejos relativamente ao futuro.

Aos professores coordenadores da Educação Especial dos estabelecimentos de educação do concelho da Covilhã, pela sua imprescindível participação na fase de recolha dos dados e pelo acompanhamento próximo da intervenção realizada.

A todos os parceiros que colaboraram na fase de recolha dos dados e na concretização das várias ações. Obrigada por acreditarem e possibilitarem a continuidade deste projeto.

À ASSOL, pela generosidade na partilha de uma sabedoria imensa na área da transição para a vida pós-escolar de jovens portadores de condição de deficiência.



*Muitas das mudanças que se tornaram importantes foram feitas por pessoas simples, que, sem se sentirem “iluminadas” acharam honestamente que tinham que fazer o que devia ser feito. (...) são aqueles que sabem que as grandes inspirações são inúteis se não tiverem alguém que nelas acredite e aja em função da sua crença. (...) não desistamos de fazer aquilo que sabemos que está certo, ao fim e ao cabo que não desistamos de educar em conformidade com o que fundamentalmente sabemos que está correto.*

(Rodrigues, 2016, p. 13)



## Resumo

A Educação Inclusiva tem vindo a afirmar-se, de forma progressiva, como uma questão de destaque central no plano dos direitos humanos, estando consignada em diversas declarações e convenções internacionais. A escola está formalmente implicada na adequação do processo de ensino-aprendizagem ao perfil de funcionalidade dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), de entre os quais os que beneficiam da medida educativa Currículo Específico Individual (CEI). Este currículo é complementado, no ensino secundário, com um Plano Individual de Transição (PIT), o qual pressupõe a capacitação destes alunos nas vertentes profissional e social, tal como preconizado na Portaria 201-C/2015, de 10 de julho. A educação de todos os alunos, e sobretudo dos alunos com NEE, não ocorre apenas na e através da escola, pressupondo o envolvimento de toda a comunidade. Tal como mencionado na referida portaria, a escola deve, em articulação com diversos parceiros, criar condições para que os alunos desenvolvam os seus PIT's. Acontece que, por motivos diversos, os estabelecimentos de educação do concelho da Covilhã, de acordo com a experiência da investigadora como Terapeuta da Fala em diversos contextos, têm enfrentado dificuldades no estabelecimento dessas parcerias. Surgiu, então, no ano letivo de 2013/2014, a oportunidade da criação de um Núcleo de Apoio que, em articulação com as escolas, as empresas e outras instituições da comunidade local, pudesse agilizar o processo de transição para a vida pós-escolar de jovens com PIT e que constitui o principal objetivo da presente investigação.

Com término no ano letivo de 2016/2017, este estudo caracterizou-se pela utilização de uma metodologia qualitativa através da implementação de um processo de investigação-ação que contemplou a realização de inúmeras ações práticas, consubstanciadas num Programa de Intervenção, junto de diversos atores. Os procedimentos de recolha de dados envolveram a realização de entrevistas semiestruturadas e grupos focais junto de diversos sujeitos considerados como fundamentais no entendimento da problemática em estudo, sendo a análise de conteúdo a técnica selecionada para a análise da informação. A presente investigação contou com a colaboração dos seis professores coordenadores da Educação Especial dos estabelecimentos de educação do concelho da Covilhã, de sete representantes de instituições da comunidade local, de seis representantes do tecido empresarial e de seis alunos com PIT. Todos os alunos apresentavam diagnóstico de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID), a qual tem sido considerada como uma das problemáticas que enfrenta maiores dificuldades no que respeita à inclusão social e laboral, quando comparada com outras tipologias de deficiência.

Após análise da informação recolhida, concluiu-se que, para os vários sujeitos envolvidos no estudo, é fundamental a existência de um núcleo responsável que permita agilizar o referido processo de transição. Importa, neste sentido, dar continuidade ao trabalho iniciado nesta investigação, o qual conta já com uma lista formalizada de vinte e quatro parceiros disponíveis a colaborar com as escolas do concelho da Covilhã no cumprimento dos PIT's dos jovens. Há ainda um longo caminho a percorrer para que o Núcleo de Apoio "Sentir, Pensar e Agir" se efetive, devendo, para isso, ser analisadas todas as sugestões/propostas de continuidade consideradas pelos diversos sujeitos, entre as quais a questão relacionada com a sua sustentabilidade futura. Considera-se, de acordo com a avaliação que foi feita da ação realizada até ao momento, que foram dados os primeiros passos para a efetivação de uma rede colaborativa, a qual poderá contribuir para uma maior equidade nos processos de inclusão social e laboral de jovens com DID no concelho da Covilhã. É imprescindível, nesta ação coordenada, o papel da comunidade no atendimento às necessidades dos jovens, disponibilizando-lhes oportunidades para que possam concretizar os seus projetos de vida.

## Palavras-chave

Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental, Educação Inclusiva, Equidade, Inclusão Social e Laboral, Investigação-ação, Plano Individual de Transição, Rede Colaborativa.



# Abstract

Inclusive Education has been progressively asserting itself as a prominent human rights issue, mentioned in various international declarations and conventions. The school is formally involved in accommodating the learning-teaching process to the functionality profile of students with Special Educational Needs (SEN), inclusive of those students who benefit from the educational measure denominated Specific Individual Curriculum (SIC). In secondary education, this curriculum is complemented with an Individual Transition Plan (ITP), which assumes the students qualification, on both the professional and social levels, as determined in Ordinance 2012-C/2015 of July 10. The education of all students, and particularly of those with SEN, does not occur solely in and through the school, and presupposes the involvement of the entire community. As referred in the aforementioned ordinance, it is for the school to create, in conjunction with various partners, the necessary conditions for the students to develop their ITP's. It so happens that, in accordance with the researcher's experience as speech therapist in various contexts, the educational establishments in the municipality of Covilhã have, for various reasons, been facing some difficulties in the establishment of the above mentioned partnerships. In academic year 2013/2014, the opportunity arose to create a Support Team which, in conjunction with schools, enterprises and other local community institutions, could hasten the process of transition into the post-school life of the youngsters with an ITP, which constitutes the main aim of the present research.

Having reached its completion in academic year 2016/2017, this research is characterised by the adoption of a qualitative methodology by implementing an action-research process, which involved the conducting of countless practical activities with various players, as laid out in an Intervention Programme. Data collection procedures involved the realisation of semi-structured interviews and focus groups with various subjects considered fundamental to the understanding of the issue under research; content analysis was the method adopted to analyse the data collected. The present research had the collaboration of the six Special Education coordinating teachers of the educational establishments in the municipality of Covilhã, of seven representatives from institutions of the local community, of six representatives of the enterprise sector and of six students with an ITP. All students had been diagnosed with Intellectual and Developmental Disability (IDD), which has been considered one of the most problematic disabilities, and, when compared with other disability typologies, that facing the greatest difficulties in what concerns the social and labour market inclusion.

Upon analysis of the gathered information, the conclusion was reached, that it is fundamental for the various subject involved in the research, that there exists a responsible team that makes the referred transition process swiftest. In this sense, it does therefore matter that continuity should be given to the work initiated during this research. It is worthy of note that there are twenty-four partners willing to cooperate with the schools of the Covilhã municipality in the accomplishment of the youngsters' ITP's. There is still a long way to go before the Support Team "Feel, Think and Act" can come into effect, and, for that purpose, all continuity suggestions/proposals considered by the various subjects are to be analysed, including the issue of its future sustainability. In accordance with the evaluation of the activity conducted so far, it is considered that first steps have been taken towards the establishment of a cooperation network, which can contribute to a greater equity in the process of social and labour market inclusion of young people afflicted with IDD in the Covilhã municipality. In this coordinated action, the role of the community in meeting the needs of the young people is of the essence in order to provide them with ample opportunity to fulfil their life projects.

## Keywords

Intellectual and Developmental Disability, Inclusive Education, Equity, Social and Labour Market Inclusion, Action-research, Individual Transition Plan, Cooperation Network.



# Índice

## Capítulo 1

1. Introdução .....	1
1.1. O início de uma caminhada...‘ <i>Ação Sementeira</i> ’ .....	10

### Primeira Parte - Enquadramento Teórico

---

## Capítulo 2

2. Educação Inclusiva .....	15
2.1. A Educação Inclusiva: sua evolução em Portugal - enquadramento legislativo .....	23
2.2. A inclusão escolar: desafios ao próprio conceito .....	32
2.3. A Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental no contexto das Necessidades Educativas Especiais .....	44
2.3.1. O contexto da intervenção: Planeamento Centrado na Pessoa .....	51

## Capítulo 3

3. Inclusão social e laboral e equidade: a utopia que nos faz caminhar .....	58
3.1. Transição para a vida adulta: perspetivando a transição para a vida pós-escolar .....	60
3.1.1. A bússola indica...caminhos a seguir .....	67
3.2. A transição para a vida pós-escolar - contexto português .....	78
3.2.1. Os Planos Individuais de Transição: construindo projetos de vida -	95
3.3. Atividade profissional na população portadora de condição de deficiência: sua relevância e constrangimentos .....	103
3.4. As competências sociais e socioprofissionais .....	119

### Segunda Parte - Estudo Empírico

---

## Capítulo 4

4. Derrubando barreiras, facilitando percursos...o porquê e o como de todo o processo .....	132
4.1. O projeto “Sentir, Pensar e Agir”: a emergência de uma rede colaborativa...construindo projetos de vida e sonhos futuros .....	134
4.2. Definição do problema de investigação .....	138
4.3. Objetivos e questões de investigação .....	140
4.4. Metodologia .....	142

4.4.1. Investigação-ação .....	147
4.5. Caracterização dos sujeitos do estudo .....	154
4.6. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	158
4.6.1. Entrevistas .....	158
4.6.2. Grupos focais .....	161
4.7. Procedimentos .....	163
4.7.1. De âmbito geral .....	163
4.7.2. Programa de Intervenção .....	169
4.8. Análise e tratamento dos dados .....	180
4.9. Apresentação dos resultados .....	183
4.9.1. Resultados da análise das entrevistas aos Professores Coordenadores da Educação Especial .....	184
4.9.2. Resultados da análise das entrevistas aos Alunos .....	211
4.9.3. Resultados da análise do grupo focal realizado com as Instituições da Comunidade Local .....	223
4.9.4. Resultados da análise do grupo focal realizado com as Empresas e Instituições representativas do Tecido Empresarial .....	234
 <b>Capítulo 5</b>	
5. Discussão e Reflexões Finais .....	242
5.1. Resposta às Questões de Investigação e Discussão .....	244
5.2. Reflexões Finais e Implicações para Estudos Futuros .....	269
 <b>Referências</b> .....	273
 <b>Anexos</b>	

# Lista de Figuras

<b>Figura 1</b> - Relação entre o apoio a ser disponibilizado pelas empresas e as capacidades do jovem (Soriano, 2006).	115
<b>Figura 2</b> - Círculo de Suporte (Forest, Pearpoint, Falvey & Rosenberg, 2011).	125
<b>Figura 3</b> - Logótipo provisório do Núcleo de Apoio “Sentir, Pensar e Agir”.	136
<b>Figura 4</b> - Triângulo de Lewin (1946), referido por Coutinho et al. (2009).	148
<b>Figura 5</b> - Ciclo de investigação-ação (Susman & Evered, 1978, referidos por Monteiro, 1995).	151



# Lista de Tabelas

<b>Tabela 1</b> - Processo de transição: facilitadores e barreiras (adaptado da EADSNE, 2002, citada por Soriano, 2002).	68
<b>Tabela 2</b> - Recomendações para o futuro da transição (adaptado de EADSNE, 2002, citada por Soriano, 2006).	70
<b>Tabela 3</b> - Caracterização dos sujeitos do estudo - Professores Coordenadores da Educação Especial.	155
<b>Tabela 4</b> - Caracterização dos sujeitos do estudo - Alunos.	156
<b>Tabela 5</b> - Caracterização dos sujeitos do estudo - Representantes de Instituições da Comunidade Local.	157
<b>Tabela 6</b> - Caracterização dos sujeitos do estudo - Representantes de Empresas e Instituições representativas do Tecido Empresarial.	157
<b>Tabela 7</b> - Apresentação da categoria <i>Experiência escolar</i> com as suas subcategorias (sujeitos A1, A2 e A3).	212
<b>Tabela 8</b> - Apresentação da categoria <i>Experiência escolar</i> com as suas subcategorias (sujeitos A4, A5 e A6).	213
<b>Tabela 9</b> - Apresentação da categoria <i>Apreciação da intervenção</i> com as suas subcategorias (sujeitos A1, A2 e A3).	215
<b>Tabela 10</b> - Apresentação da categoria <i>Apreciação da intervenção</i> com as suas subcategorias (sujeitos A4, A5 e A6).	216
<b>Tabela 11</b> - Apresentação da categoria <i>Perspetivas futuras</i> com as suas subcategorias (sujeitos A1, A2 e A3).	219
<b>Tabela 12</b> - Apresentação da categoria <i>Perspetivas futuras</i> com as suas subcategorias (sujeitos A4, A5 e A6).	220



# Lista de Quadros

<b>Quadro 1</b> - Categorias e subcategorias resultantes da análise das entrevistas aos Professores Coordenadores da Educação Especial.	185
<b>Quadro 2</b> - Categorias e subcategorias resultantes da análise das entrevistas aos Alunos.	211
<b>Quadro 3</b> - Categorias e subcategorias resultantes da análise do grupo focal realizado com as Instituições da Comunidade Local.	223
<b>Quadro 4</b> - Categorias e subcategorias resultantes da análise do grupo focal realizado com as Empresas e Instituições representativas do Tecido Empresarial.	234



# Lista de Fotografias

<b>Fotografia 1</b> - 'Sentir, Pensar e Agir' na ' <i>Ação Sementeira</i> '.	13
<b>Fotografia 2</b> - Atividade alusiva à criação de redes dinamizada na 1ª edição do curso de formação creditado para professores de Educação Especial.	172
<b>Fotografia 3</b> - Atividade alusiva à criação de redes dinamizada na 2ª edição do curso de formação creditado para professores de Educação Especial.	172
<b>Fotografias 4 a 13</b> - Registo fotográfico de algumas das visitas realizadas (Experiências Laborais).	175-176



## Lista de Acrónimos

AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
ACI's	Adequações Curriculares Individuais
AECBP	Associação Empresarial da Covilhã, Belmonte e Penamacor
AERA	American Educational Research Association
AERID	Associação Educar, Reabilitar e Incluir Diferenças
APPACDM	Associação de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental
APPT21	Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21
ASSOL	Associação de Solidariedade Social de Lafões
CAARPD	Centro de Atendimento, Acompanhamento e Reabilitação Social para Pessoas com Deficiência e Incapacidade
CAO	Centro de Atividades Ocupacionais
CeADIn	Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento da Infância
CERCI	Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidade
CEF	Cursos de Educação e Formação
CEI	Currículo Específico Individual
CEI	Contrato Emprego-Inserção
CERI	Centre for Educational Research and Innovation
CFAEBI	Centro de Formação da Associação de Escolas da Beira Interior
CFP	Centros de Formação Profissional
CHCB	Centro Hospitalar Cova da Beira
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CIF-CJ	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - Versão para Crianças e Jovens
CLAS	Conselho Local de Ação Social
CLDS	Contrato Local de Desenvolvimento Social
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPD	Comissão Nacional de Proteção de Dados
CRI	Centro de Recursos para a Inclusão
CRTICee	Centro de Recursos TIC para a Educação Especial
DGE	Direção-Geral da Educação
DGEEC	Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
DID	Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental
EADSNE	European Agency for the Development in Special Needs Education
ECAP	Escala de Comportamento Adaptativo - versão portuguesa
ENSIE	European Network of Social Integration Enterprises
ESE	Escola Superior de Educação
FCSH	Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
FENACERCI	Federação Nacional de Cooperativas de Solidariedade Social
GAPRIC	Gabinete de Apoio a Programas Incluídos na Comunidade
GRACE	Grupo de Reflexão e Apoio à Cidadania Empresarial
GTAEDES	Grupo de Trabalho pelo Apoio a Estudantes com Deficiência no Ensino Superior
IEFP	Instituto do Emprego e Formação Profissional
IGEC	Inspeção-Geral da Educação e Ciência
ILO	International Labour Office

INR	Instituto Nacional de Reabilitação
IPCB	Instituto Politécnico de Castelo Branco
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
ISPA	Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida
LAPA	Liga dos Amigos do Bairro dos Penedos Altos
MIME	Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar
MIPEI	Mapeamento da Implementação de Políticas para a Educação Inclusiva
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCA	Turmas de Percursos Curriculares Alternativos
PEI	Programa Educativo Individual
PIN-ANDEE	Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial
PIT	Plano Individual de Transição
PSP	Polícia de Segurança Pública
QI	Quociente de Inteligência
RESIT	Rede de Empresas Sociais para a Inserção pelo Trabalho
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SNRIPD	Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência
TVA	Transição para a Vida Ativa
UBI	Universidade da Beira Interior
ULS	Unidade Local de Saúde
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNRIC	Centro de Informação Regional das Nações Unidas para a Europa Ocidental
VET	Vocational Education and Training

# Capítulo 1

## 1. Introdução

---

*A inclusão constrói-se pela capacidade de cada um de nós aceitar a mudança e conseguir reconstruir outros caminhos que enriqueçam as nossas práticas educativas estabelecendo novos modelos de atuação pela procura e partilha de saberes...*

(Matos & Januário, 2010, p. 28)

A Educação é um processo deliberado de aquisição do conhecimento e de desenvolvimento de competências que permitem a sua aplicação a situações concretas e que, nas suas múltiplas funções, não é só percebida como responsabilidade do governo, mas da sociedade como um todo (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, [UNESCO], 2015b). Para Boavida e Amado (2008), a Educação é um “campo da vida social aberto à inquirição, à produção de saberes e ao conhecimento científico e, portanto, à sua própria evolução e enriquecimento” (p. 177). Estes autores destacam, também, a urgência das Ciências Sociais na produção de um conhecimento útil e pertinente para os profissionais que trabalham na área da Educação. A reconstrução de novos caminhos na Educação, ou seja, o ato de pesquisa em Educação, deve incentivar a investigação com o intuito de abrir novos horizontes, desconstruir ideias consolidadas, suscitando a necessidade de construção de novos conhecimentos (Brzezinski, 2016). A Educação reporta-se, tendo em conta a perspectiva de Amado (2011), a uma caminhada de aperfeiçoamento, cabendo às Ciências da Educação ‘explicar’ e ‘compreender’ a complexidade do fenómeno educativo por forma a construir, segundo Amado (2014a), um património de saberes que ficará ao dispor das práticas. Investigar no quadro das Ciências da Educação implica, pois, “um compromisso ético, com a transformação e o melhoramento dos indivíduos, das instituições e da sociedade em geral” (p. 28). A Educação torna-se, assim, na condição da própria dinâmica social, a qual, por sua vez, representa a condição da própria coesão de toda a sociedade (Boavida & Amado, 2008).

O mundo está a mudar, pelo que a Educação também tem que mudar, devendo basear-se no respeito e na equidade, tendo em consideração que as dimensões social, económica e ambiental do desenvolvimento sustentável se devem construir conjuntamente (Bokova, 2015). Desenvolvimento sustentável entendido como a ação responsável dos indivíduos e das sociedades para um futuro melhor para todos, local e globalmente (UNESCO, 2015b). Apesar das estruturas internacionais relativas aos direitos humanos terem sido fortalecidas ao longo

de várias décadas, a implementação e proteção destas normas continua a ser um desafio. Neste contexto, torna-se urgente repensar o objetivo da Educação e a organização da aprendizagem, o que requer uma abordagem aberta e flexível para que esta aprendizagem se concretize ao longo da vida, proporcionado a todos oportunidades para realizar o seu potencial para um futuro sustentável e uma vida com dignidade (UNESCO, 2015b). Afirma-se, assim, a garantia da dignidade, da capacidade e do bem-estar das pessoas como o principal objetivo da Educação no século XXI. É, também, de acordo com esta perspetiva, que a Educação deve ser reconhecida como um bem comum, reafirmando-se, desta forma, a sua dimensão coletiva na partilha da responsabilidade e do compromisso com a solidariedade, através da enfatização do processo participativo. É neste sentido que Rodrigues (2016) afirma que “a Inclusão em Educação é uma destas filosofias, um destes valores estruturantes e organizadores que acredita estar a promover o bem comum (não só o dos alunos com condições de deficiência)” (p. 13).

Importa, assim, olhar o fenómeno educativo como um fenómeno humano, caracterizável pela sua complexidade e dinamismo constante (Amado, 2011), através de “autênticos desafios à criatividade e à ruptura das ideias feitas” (Sanchez & Teodoro, 2006, p. 73). A escola constitui-se como um sistema vivo marcado por um enorme grau de complexidade, a qual, enquanto unidade, só pode sê-lo através da diversidade e das relações criadas através dessa mesma diversidade (Narciso, 2007). De acordo com Miguéns (2015) torna-se necessário, pois, um olhar abrangente sobre a escola e sobre os desafios enfrentados pelas crianças e jovens, por forma a analisar o modo como as gerações atuais a sentem e a veem, com o objetivo de “percecionar a mudança, encontrar caminhos e focar horizontes” (p. 13). Para Jorge e Ferreira (2007):

A educação é, e de certa forma sempre foi, um problema social constante, que se apresenta no cruzamento de todos os problemas sociais, pretendendo, por um lado, a modificação da sociedade atual e simultaneamente a preparação da sociedade do futuro. Assim sendo, que perspetivas se nos afiguram para uma sociedade e uma escola mais inclusivas? Que mudanças serão necessárias operar? (p. 335)

Uma das possíveis respostas a estas questões é disponibilizada por Lopes (2016a) quando afirma que “a Escola do século XXI precisa de ser reinventada” (p. 3) para poder enfrentar o grande desafio da promoção da Educação Inclusiva. A escola deve ser orientada por princípios de qualidade e equidade, considerando que, atualmente, o panorama educacional está sob transformações radicais que envolvem métodos, conteúdos e espaços de aprendizagem (UNESCO, 2015b). Destaca-se, neste panorama, a componente social da aprendizagem relacionada com o *aprender a ser* e o *aprender a viver junto*. A Educação Inclusiva configura-se, pois, como uma filosofia imprescindível na sociedade atual (Ortega & Fuentes, 2014) e “obriga a um outro olhar e um outro sentir em relação à riqueza social” (Sanchez & Teodoro, 2006, p. 69). Caracteriza-se, na sua generalidade, como um sistema

educativo de qualidade para todos, com respostas diversificadas no combate à prevenção de desigualdades, promovendo novas aprendizagens, atitudes e comportamentos, e incentivando, ao mesmo tempo, o desenvolvimento pessoal e social.

Historicamente, o conceito de Educação Inclusiva surgiu associado à educação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), mas atualmente apresenta uma maior abrangência na medida em que a tónica é colocada na qualidade da educação e nas mudanças que serão necessárias introduzir nos contextos educativos para dar resposta às necessidades de todos os alunos (Pereira, 2011). Neste sentido, “uma transformação tão profunda, inerente aos princípios da filosofia inclusiva, não pode, única e simplesmente, processar-se com palavras, numa contínua retórica passiva, mas deve, de uma forma concertada, tentar encontrar soluções pragmáticas que permitam a obtenção de resultados concretos” (Correia, 2008, p. 6). É importante, também, que qualquer mudança seja compreendida e desejada, não só pelos educadores, professores e gestores escolares, mas também pelos pais e cidadãos em geral. Neste contexto, Sousa (2016) alerta para a seguinte realidade: “não fomos educados para a diferença, para valorizar a diferença” (p. 8), pelo que “não aprendendo a viver com ela, ela aparece-nos com algo estranho” (p. 8). Concorda, neste sentido, que “as crianças e jovens com NEE ainda são estrangeiros no sentido Romano do conceito, como seres “de fora do império”” (p. 8), pelo que “será em consequência necessária a sensibilização da comunidade, o seu envolvimento” (p. 8).

Em Portugal, à semelhança de outros países, as políticas educativas têm procurado respostas para os desafios patentes nas orientações internacionais, através da incorporação das dimensões política, ética e social nas quais se fundamenta a Educação Inclusiva (Marques, 2011). A promoção da equidade relaciona-se com a promoção da igualdade de oportunidades para todos e com a inclusão, devendo assegurar-se a todos os alunos um nível de formação que lhes permita uma plena integração social (Miguéns, 2015), contemplando três níveis de desenvolvimento essenciais: académico, socioemocional e pessoal (Correia, 2008). Apesar do consenso relativo aos princípios subjacentes a esta filosofia, a Educação Inclusiva está, de acordo com Beltrão (2015), muito longe de ser uma realidade em Portugal. Também Sousa (2016) considera que “do ponto de vista do desenho de política é, de facto, um modelo de educação inclusiva, mas em termos de implementação efetiva, estamos ainda no caminho para a sua concretização” (p. 5). No que respeita à arquitetura e modelo institucional, Portugal aproxima-se das práticas de referência internacionais, e é mesmo, segundo Sousa (2016), um dos poucos países onde a Educação Inclusiva está consagrada e institucionalizada no sistema educativo. Imprescindível considerar, neste panorama, que não é possível “pensar em escolas plenamente inclusivas sem uma sociedade verdadeiramente inclusiva” (p. 5).

Numa época marcada por profundas e aceleradas alterações, desde o plano científico ao plano político, a escola e os seus intervenientes enfrentam vários reptos que põem em causa as rotinas instaladas e desafiam a capacidade de mudança dos próprios professores (Cardoso,

2014). Trabalhar em Educação Especial impõe, assim, como condição, o desenvolvimento de um sentido crítico na procura constante de um melhor desempenho (Nogueira, 2010). Por sua vez, a investigação em Educação Especial, com toda as suas abrangentes implicações, é um dos desafios mais estimulantes da escola (Rodrigues, 2000). A presente investigação surge numa altura em que questões como a transição para a vida pós-escolar de jovens portadores de condição de deficiência, e conceitos como a qualidade de vida e equidade, têm vindo a assumir uma visibilidade crescente.

As escolas têm assegurado a concretização dos princípios que caracterizam a Educação Inclusiva, a qual se tem complementado com os apoios especializados adequados ao atendimento de alunos com NEE (Miguéns, 2015). O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, define os apoios especializados a prestar a estes alunos e “situa-se numa perspetiva claramente inclusiva, reconhecendo e legitimando práticas educativas inclusivas e impulsionando uma mais célere mudança cultural e organizativa das escolas que mais timidamente iniciaram os seus percursos de desenvolvimento” (Marques, 2011, p. 5). Para os alunos com NEE, a filosofia da inclusão reconhece-lhes o direito de poderem aprender junto dos seus pares, proporcionando-lhes aprendizagens similares e interações sociais adequadas (Correia, 2008). Por outro lado, esta filosofia, ainda de acordo com o último autor, pretende quebrar com o estigma da deficiência, preocupando-se com o desenvolvimento global dos alunos “dentro de um espírito de pertença, de participação em todos os aspetos da vida escolar, mas nunca esquecendo a resposta às suas necessidades específicas” (p. 24). São, também, consideradas vantagens para os alunos sem NEE, permitindo-lhes perceber que as diferenças de cada um devem ser respeitadas e aceites, no sentido em que “cada um de nós, sejam quais forem os nossos atributos, terá sempre algo de valor a dar aos outros” (Correia, 2008, p. 24). As escolas podem tornar-se, assim, verdadeiras comunidades de apoio onde todos os alunos se sintam valorizados, sendo necessária, para isso, a criação de uma genuína cultura de escola que se apoie em princípios de igualdade e de respeito mútuo, através da promoção de experiências enriquecedoras que conduzam a uma melhor aceitação da diversidade (Correia, 2008).

Aos alunos que integram as medidas educativas ao abrigo do referido decreto, é-lhes elaborado um Programa Educativo Individual (PEI), que será complementado com um Plano Individual de Transição (PIT), este último no caso dos alunos com Currículo Específico Individual (CEI). Este plano consubstancia o processo de transição para a vida pós-escolar e “alarga consideravelmente o espaço educativo do aluno ao direcionar-se para um conjunto de atividades de carácter social, pré-profissional e profissional ou ocupacional” (Pereira, 2011, p. 21). A escola assume, assim, uma responsabilidade no referido processo de transição, o qual não se deve desenvolver somente neste contexto, nem nas instituições de reabilitação, mas na e com a comunidade, o que leva Sousa (2016) a afirmar que “a transição tem de ser preparada e procurada nas instituições da comunidade, o menos possível nas instituições especializadas” (p. 9). Importa, neste seguimento, sensibilizar a comunidade para este

desafio e para as próprias responsabilidades da inclusão, num movimento que se caracteriza de base cultural e que carece de alguma desconstrução e reconstrução das representações e valores no que às pessoas portadoras de condição de deficiência diz respeito.

Os currículos escolares dos alunos com PIT devem contemplar informações, experiências profissionais e formação de carácter profissional que lhes permita fazer escolhas profissionais, tendo em conta os seus interesses e capacidades. Neste sentido, a escola deve começar o mais cedo possível a preparar os alunos com NEE para o momento da sua transição para a vida ativa, proporcionando-lhes oportunidades que os levem a decidir, o mais autonomamente possível, o seu futuro (Martins, 2001). O processo de desenvolvimento das escolas para a inclusão exige a ativação de mecanismos que permitam, não só adequar os recursos existentes, como também encontrar recursos adicionais que sejam necessários. Para Pereira (2011) é, pois, “da maior importância o mapeamento dos recursos da comunidade a mobilizar através do desenvolvimento de parcerias” (p. 23). A comunidade desempenha, outrossim, um papel relevante na educação e na referida fase de transição destes jovens, cabendo-lhe fazer a ligação entre os serviços comunitários e a escola por forma a responder às necessidades específicas dos alunos e das suas famílias, com vista ao seu desenvolvimento global (Correia, 2008). Compete-lhe, ainda, trabalhar no sentido da sensibilização para a problemática da inclusão. O conhecimento dos recursos da comunidade envolvente e o trabalho em parceria, não só com as instituições da comunidade local, mas também com o tecido empresarial, serão dois dos alicerces de todo o trabalho desenvolvido na presente investigação e, como se verá, detêm especial importância no cumprimento dos referidos PIT's.

A transição da escola para a vida adulta é uma etapa decisiva e marcante na estrutura existencial de todas as pessoas, pelo que é comum a todos os indivíduos, portadores ou não de condição de deficiência, “já que têm de estar dotados das competências necessárias para decidir, o mais autonomamente possível, sobre o seu futuro, de acordo com as suas aptidões, interesses, necessidades e motivações” (Martins, 2001, p. 9). O problema de acesso à vida ativa é colocado, para os jovens com um percurso académico dito normal, quando se frequenta o terceiro ciclo, o ensino secundário ou o ensino superior, mas no que respeita aos alunos com NEE o problema deverá ser colocado mais cedo (Correia, 2008). É durante este período de transição que se devem promover oportunidades para que cada jovem consiga estruturar as suas ideias e os seus sonhos e formar a sua identidade adulta. O objetivo é que cada um consiga ter autonomia e independência pessoal que lhe permita a plena participação na escola e na sociedade, o que ganha especial relevância quando os envolvidos são jovens portadores de condição de deficiência. Assim sendo, uma transição para a vida pós-escolar bem estruturada e eficaz, nos últimos anos da sua escolaridade, é uma condição determinante para o desenvolvimento da inclusão pessoal, social e profissional no futuro destes jovens. Trata-se, portanto, de um processo que deve considerar “uma série de escolhas de entre as opções oferecidas pela escola, com base nas preferências, interesses,

capacidades e necessidades dos jovens com NEE, nas opiniões das famílias e nas exigências e oportunidades da comunidade que os virá a acolher” (Correia, 2008, p. 90). Importa que tal processo seja orientado:

No sentido da crescente tomada de decisões relativas à sua vida e ao seu futuro, devendo o jovem assumir um papel de liderança no processo de transição, em conformidade com os princípios de autodeterminação e de envolvimento individual, à medida que faz as escolhas acerca do seu futuro (Ferreira, 2012, p. 107)

Há, no entanto, que considerar uma multiplicidade de barreiras que se afiguram, nomeadamente a falta de respostas adequadas aos alunos que pretendem fazer uma formação profissional, as listas de espera infundáveis para os alunos que necessitam de ser encaminhados para Centros de Atividades Ocupacionais (CAO), a falta de sensibilidade dos empresários para a empregabilidade da população portadora de condição de deficiência, assim como a falta de apoios do governo para a facilitação da contratação, a falta de articulação entre os vários ministérios envolvidos - Educação, Solidariedade e Segurança Social e do Trabalho e Emprego, entre outras. Após o término da escolaridade obrigatória, dada a escassez de respostas para estes alunos, ou o facto de as respostas existentes não serem adequadas, os jovens facilmente ficam envolvidos numa ausência de perspetivas de futuro laboral/ocupacional e, muito frequentemente, ficam em casa com as famílias (Trindade & Santos, 2012).

O tema da transição para a vida pós-escolar é, segundo Fânzeres, Cruz-Santos e Santos (2016), um tema extremamente atual, dada a sua importância e interesse na partilha dos problemas relativos à formação, à qualificação e ao emprego dos jovens portadores de condição de deficiência, considerando a necessidade emergente na criação de redes colaborativas entre o sistema educativo, o tecido empresarial e as próprias instituições da comunidade local. A efetivação dos PIT's no contexto do ensino secundário tem sido caracterizada como um processo difícil e encarado, até, com algum incómodo (Ferreira & Pereira, 2015), sendo convicção destes autores que, até ser assumido com naturalidade, este processo levará alguns anos. Até lá, há que fazer esta caminhada, na qual a presente investigação terá o seu contributo próprio, afigurando-se como imperativa na procura de respostas e de novas formas de reflexão na referida área.

Embora a população portadora de condição de deficiência esteja constitucionalmente reconhecida como parte integrante da sociedade, a sua inclusão, tanto a nível social como profissional, tem ainda, de acordo com Martins (2001), um longo caminho a percorrer. Para Morato (2001a),

Nos dias de hoje, o paradigma da excelência extremado numa forma dicotómica tendo por base o juízo pela aparência e pelo talento, é definitivamente desumano e nesta circunstância todas as pessoas que têm inscrita na sua corporeidade algo que os

identifica como diferentes, algumas mesmo desde que nasceram, tem sentido e visto muito dificultada a sua compreensão, impedindo por isso a sua aceitação, inserção e portanto a sua transição para uma vida ativa (p. 5).

De acordo com o Grupo de Reflexão e Apoio à Cidadania Empresarial [GRACE] (2005), “o primeiro passo é reconhecer que o preconceito existe. O preconceito é sustentado por todos e deve ser superado por todos. Pessoas com e sem deficiência” (p. 23), o que sugere o envolvimento de todos na luta contra o estigma que teima em persistir. A população portadora de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID) é mesmo um dos grupos mais vulneráveis a esta problemática (Martins, 2001), na medida em que estas pessoas veem aumentadas as dificuldades vivenciadas nesta fase de transição. Este é um constructo complexo no qual se enquadram pessoas com uma enorme variedade idiossincrática, quer do ponto de vista etiológico, quer do ponto de vista funcional, tal como se constata entre as pessoas ditas ‘normais’.

Para um adolescente com DID “existem barreiras extraordinariamente difíceis de transpor, que o podem tornar um indivíduo isolado, perdido num mundo, que, desde logo, se lhe apresenta como hostil e pouco adaptado às suas necessidades” (Martins, 2001, p. 179). Desenvolver amizades, participar em atividades culturais, desportivas e sociais e envolver-se nas decisões que afetam as suas vidas, podem ser consideradas formas de envolvimento na sociedade, envolvendo, portanto, aspetos essenciais no âmbito do desenvolvimento pessoal e social de cada um. As crianças e os jovens portadores de condição de deficiência não acedem, de forma espontânea, às referidas situações, verificando-se, de acordo com Stanoeva et al. (2014), tendo por referência estudos internacionais, que o direito a participar na tomada de decisões é um dos mais negados à população portadora de DID. Devem, pois, ser-lhes proporcionadas oportunidades para desenvolverem as suas capacidades de participação social e de gestão das suas próprias vidas, tendo a conta a sua idade, maturidade e o contexto em que se inserem.

A mudança de atitude referente às pessoas portadoras desta condição tem sido morosa e pouco linear, perdurando o preconceito da deficiência como estigma, registado nas marcas físicas ou nos traços comportamentais. As representações sociais relacionadas com o comportamento, as capacidades e o desempenho das pessoas com DID podem mesmo considerar-se como o maior obstáculo à sua inclusão escolar e social, bem como à sua integração profissional e ao desenvolvimento como adultos, o que tem interferência direta na sua autoestima e motivação (Martins, 2001). A intervenção junto destes jovens deve “potenciar as suas capacidades, visando uma adequada relação com o meio, traduzida numa participação ativa como adultos” (Martins, 2001, p. 179). Preparar o indivíduo com DID para a sua integração profissional deve ser, pois, um dos objetivos mais importantes de toda a sociedade, considerando que a inclusão no mercado de trabalho de pessoas portadoras de condição de deficiência “é o requisito básico para o objetivo maior, que é a sua integração na

sociedade” (Dias, 2008, p. 95). No contexto da responsabilidade social, as empresas e as organizações começam a estar mais atentas a este e a outros problemas sociais. O conceito de responsabilidade social é identificado por Dias (2008) como a força motriz no processo de identificação das práticas de inclusão de pessoas portadoras de condição de deficiência no mercado de trabalho. Esta dinâmica de inclusão pressupõe uma série de indagações, não só sobre as mudanças necessárias em termos da acessibilidade ao espaço físico por parte destas pessoas, mas principalmente nos valores e na cultura organizacional. O processo de mudança deve ser consistente e gerar uma sinergia educacional, o que exige um novo olhar sobre os próprios objetivos da educação na população com DID. Contudo, ainda não existe uma visão funcional e uma definição coerente de todo o processo envolvido, mais concretamente no que respeita à fase de transição para a vida pós-escolar de jovens portadores de condição de deficiência.

A escolha desta temática partiu da própria experiência da investigadora como Terapeuta da Fala, através das funções exercidas em diversos estabelecimentos de educação do distrito de Castelo Branco, a qual, a partir de uma análise real da situação atual, constatou a necessidade de refletir e agir sobre as práticas atuais na área. Pretende-se, com este estudo, colocar ao dispor das escolas um conhecimento prático que lhes permita melhorar as suas próprias práticas no cumprimento dos PIT's dos alunos. Esta capacidade de articular teoria e prática, através de considerações de ordem teórica e da análise de situações concretas no terreno, tem inerente o desenvolvimento de um sentido crítico na busca, também, de um melhor desempenho profissional. Tal pretensão vai ao encontro da opinião defendida por Justino (2014), ao afirmar que todos deveríamos ser mais ativos e inovadores nas formas de concretizar os princípios da inclusão. É imperativa a procura de respostas e de novas formas de reflexão na área da transição para a vida pós-escolar, assim como a necessidade de criar redes e parcerias entre os estabelecimentos de educação e outras instituições da comunidade, onde se incluem as empresas, por forma a permitir a definição dos futuros dos jovens. Imprescindível, de igual forma, a criação de redes de partilha entre as escolas, com o objetivo de resolver problemas semelhantes e de partilhar as boas práticas.

No fundo, pretende-se a transferência de abordagens e conhecimentos inovadores na área em questão, indispensáveis à concretização da igualdade de oportunidades, equidade e inclusão social e laboral dos jovens portadores de condição de deficiência. Pretende-se, também, derrubar barreiras e quebrar preconceitos que ainda existem face à população com DID, através de uma experimentação ativa e reflexiva. Acredita-se que “o que acontece, sem ser por magia ou mistério, é que quando nós acreditamos que os indivíduos são capazes, eles não se “normalizam” evidentemente, mas são, na verdade, mais capazes, vão mais longe do que admitimos” (Morgado, 2015, p. 12). É esta convicção que tem guiado a investigadora até aos dias de hoje, incansável na prossecução de uma caminhada inclusiva. Consciente que “é longa a caminhada já feita. Mas a que está por fazer é incomparavelmente mais longa...” (Vieira & Pereira, 2003, p. 36). Caminhada essa marcada, em determinados momentos, pela utopia, a

qual enquanto “se nos afigure inalcançável, ela é-nos tantas vezes indispensável para podermos praticar um realismo por vezes arrojado e criador, amando as ideias e a comunicação das ideias, a curiosidade intelectual e o ensino/aprendizagem permanente e imbuído nos grandes valores humanos” (Guerreiro, 2013, p. 16).

Importante, nesta caminhada, o aprender a viver juntos, na medida em que a aprendizagem só tem significado na relação com o outro diferente e na descoberta da sua infindável riqueza pessoal (Carneiro, 1996). Tendo em conta os diversos desafios do futuro, a educação tem um papel indispensável na construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social, no qual se inclui o combate à exclusão social (Delors, 1996). Segundo esta perspetiva, a educação deve “assumir a difícil tarefa que consiste em fazer da diversidade, um fator positivo de compreensão mútua, entre indivíduos e grupos humanos” (p. 45). O desenvolvimento desta atitude de empatia, na escola, terá um papel de destaque nos comportamentos sociais ao longo de toda a vida (Delors, 1996), o que será certamente determinante na inclusão social e laboral dos jovens com NEE.

Passando agora a apresentar uma breve referência à metodologia utilizada, considere-se a opinião de Esteves (2006) ao afirmar que “a pluralidade de paradigmas de investigação para tratar os problemas educativos é defensável face à complexidade dos fenómenos que temos pela frente” (p. 105). Face à complexidade da problemática em questão, optou-se pela metodologia de investigação-ação, considerada como “um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 293). A investigação-ação é uma forma de pesquisa que ocorre no lugar da própria ação, é orientada para a melhoria das práticas educativas e envolve a participação dos vários agentes implicados, apresentando uma relação com a inovação pedagógica. Investigar e inovar são, assim, duas atividades que se relacionam e complementam, sendo necessárias à melhoria da educação (Cardoso, 2014). Ainda de acordo com esta perspetiva, a investigação-ação tem-se vindo a afirmar no campo da educação e ao nível da formação de professores, fenómeno que se deve “ao facto de ela constituir uma alternativa à investigação tradicional, aliando a pesquisa à transformação da realidade educativa, e ao consequente desenvolvimento de competências profissionais e pessoais do professor” (p. 33). Procura-se, neste sentido, a ligação entre a teoria e a prática, já atrás mencionada, o aumento do conhecimento prático profissional e a mudança relativa à operacionalização dos PIT's. Para além desta ligação a questões educacionais, a investigação-ação tem vindo a demonstrar capacidade para lidar com problemas sociais e culturais, com ligação entre a investigação e a ação social (Cardoso, 2014).

No que respeita à estrutura do presente trabalho, este encontra-se dividido em duas partes. Numa primeira, o Enquadramento Teórico, pretende-se disponibilizar uma adequada contextualização da temática, através da identificação do quadro genérico do conhecimento produzido na área e das linhas gerais de investigação sobre as quais se vai conceptualizar o

problema, tal como referido por Afonso (2014). Este enquadramento apresenta dois grandes tópicos, um mais geral relacionado com diversas problemáticas no âmbito da Educação Inclusiva, e outro, mais específico, respeitante à inclusão social e laboral de jovens portadores de condição de deficiência, no qual é abordado o processo de transição para a vida pós-escolar. No seguimento, já na parte do Estudo Empírico, são apresentados aspetos relacionados com a contextualização do estudo, através da definição do problema de investigação, com a enunciação dos objetivos e das questões de investigação e com a justificação do tipo de estudo através da caracterização da metodologia utilizada. São, também, caracterizados os sujeitos que participaram na recolha dos dados da investigação, permitindo a consecução da mesma. De seguida, serão descritas as opções tomadas ao longo do percurso de investigação relacionadas com os instrumentos e técnicas de recolha de dados e com os procedimentos tomados no seu decurso. Considerando a grande expressividade que a parte prática tem neste estudo, serão descritos todos os passos dados no terreno através da descrição dos procedimentos realizados, nos quais se incluem os relacionados com o Programa de Intervenção aplicado. Seguidamente, serão descritas as questões relativas à análise e ao tratamento dos dados, assim como serão apresentados os principais resultados da investigação, o que irá culminar com a resposta às questões de investigação e com a apresentação das principais conclusões.

## 1.1. O início de uma caminhada...‘Ação Sementeira’

*Ser utópico é ser reflexivo sobre a realidade que temos e imaginativo sobre a realidade que queremos. (...) Vamos caminhando, caminhantes inquietos, na esperança de, um dia, alcançarmos a utopia....*

(PIN-ANDEE, 2013a, p. X)

A utopia é perspetivada, nesta investigação, como uma força orientadora que lança “para o futuro o estado ideal de perfeição a que aspira o ser humano e situa-o algures, num lugar que, sendo *não-lugar*, se oferece como farol orientador da ação humana, dos indivíduos em comunidade” (Araújo & Araújo, 2006, p. 105).

Este farol, tendo em conta que o paradigma atual na área da transição para a vida pós-escolar se rege pela necessidade de apoios e pela criação de parcerias por forma a efetivar uma consciência colaborativa no atendimento aos jovens portadores de condição de deficiência, orientou precisamente a primeira ação do projeto “Sentir, Pensar e Agir” para o diálogo com a comunidade. Tal como no Projeto ‘Transição para a Vida Adulta e Autodeterminação’, desenvolvido pela Associação de Solidariedade Social de Lafões (ASSOL), o qual será analisado

mais à frente neste trabalho, acredita-se “profundamente que em todas as comunidades existem pessoas e entidades capazes e abertas a cooperarem” (Ferreira & Pereira, 2015, p. 20). Até porque a realidade educativa é “algo demasiado rico e complexo, que transcende em muito o meio escolar e a sua problemática específica” (Boavida & Amado, 2008, p. 160) e “o nível de desenvolvimento de uma comunidade também se afere pela forma como lida com as minorias e é atenta à sua VOZ” (Morgado, 2015, p. 13).

Foi com esta crença que se realizou a primeira ação, considerada como a ‘*Ação Sementeira*’ de todo o trabalho que viria a ser desenvolvido, cujo cartaz de divulgação pode ser consultado através do Anexo A1. Esta ação de sensibilização, intitulada “*Criar Laços na Diferença: (Trans)Formar para permitir voar...*”, realizou-se a 3 de outubro de 2014, em articulação com o Contrato Local de Desenvolvimento Social (CLDS+ Covilhã Solidária), coordenado pelo Lar de São José. Contou com a participação de seis oradores, assumindo a investigadora o papel de moderadora. Registaram-se perto de quarenta presenças, entre representantes dos estabelecimentos de educação do concelho da Covilhã, das empresas e de diversas instituições da comunidade. No início desta ação foi entregue, aos participantes, um documento com um esquema-resumo do projeto e das principais ações a desenvolver (Anexo B1), por forma a que todos pudessem analisar o plano de ação traçado.

Cabem, aqui, alguns comentários registados no questionário distribuído aos participantes desta ação, os quais dão conta da importância da abordagem à área da transição para a vida pós-escolar de jovens portadores de condição de deficiência: “*Importância imperativa na autoformação e integração na vida ativa de jovens com DID*”; “*É urgente começar a agir para facilitar um pouco mais a vida destes jovens*”; “*Muito pertinente e atual para a mudança*”; “*A maior possível, pois muito ainda é o potencial de recursos de vária natureza a explorar, quer do lado das entidades públicas, privadas e dos cidadãos em geral, diretamente ou indiretamente envolvidos. Eu sou uma mãe diretamente interessada*”; “*Aprendi bastante (com os testemunhos das pessoas, com as suas experiências pessoais e profissionais)*”; “*Uma das áreas que carece de maior desenvolvimento, mais estudos para assim se poder passar do ‘Pensar’ ao ‘Agir’*”; “*É uma temática muito pertinente e, sobretudo, revela um conceito altruísta da vida, verdadeiramente sensível e solidário*”; “*É fundamental haver uma integração dos alunos/jovens portadores de deficiência na vida laboral*”; “*Extrema importância, dada a insuficiência de respostas para os jovens com deficiência na comunidade*”; “*Muita importância, uma vez que estes jovens têm muitas dificuldades de integração social depois de sair da escola e finalizada a escolaridade obrigatória*”; “*Esta temática é fundamental para a auto-estima, qualidade de vida e esperança para um futuro autónomo, dando um sentido à vida enquanto pessoa útil dentro de uma sociedade*”.

Um dos objetivos desta iniciativa, para além do alertar para a importância da referida área e da consciencialização e responsabilização de todos, centrou-se na construção de uma estrutura coletiva de ação o que, de acordo com Esteves (2009), se constitui como a primeira

fase de um projeto de investigação-ação, através da criação daquilo que denomina ser o “suporte social embrionário de todo o processo” (p. 275). Tendo em consideração, também, a opinião de Monteiro (1995), a investigação-ação está associada à criação de uma dinâmica participativa através do envolvimento direto dos participantes representativos de uma dada situação, num trabalho conjunto e coordenado, sendo esta questão da participação considerada como um dos aspetos mais inovadores desta metodologia.

Reuniram-se, assim, elementos disponíveis de diversos meios intervenientes e deles representativos numa dinâmica de colaboração o que contribuiu, também, para a elaboração do diagnóstico preliminar relativo à problemática em questão, assim como para o conhecimento do terreno de ação e para a mobilização de parceiros. Através da definição desta estrutura de colaboração procuraram-se consensos e bases para uma intervenção participada, ou seja, uma base para a realização de ações concretas, numa dinâmica de participação, na área da transição para a vida pós-escolar. Retomando Monteiro (1995), a concretização desta dinâmica de participação permite uma maior eficácia e eficiência das estratégias, na medida em que conduz a um melhor conhecimento dos problemas, o que permite uma aferição mais rápida dos impactos conseguidos. A investigadora promoveu o contacto entre os atores cujo papel, “definido em torno da relação da teoria-prática”, se tornou o de um “mediador crítico” (p. 83), tal como perspectivado pelo último autor.

Espera-se que esta estrutura de ação permita enfrentar os inúmeros desafios impostos à área em questão, através da criação de soluções criativas e de laços de apoio, considerando todos os recursos disponíveis (especialmente os humanos), num contexto que se pretende mais participativo, responsável e reflexivo (Denari, 2011). Este repensar do elo social só é possível através da criação de relações que permitam que o viver em conjunto seja conciliável com o reconhecimento dos indivíduos enquanto pessoas, permitindo-lhes condições objetivas para se poderem realizar a si próprios em diversos grupos e lugares e com diversas pertenças (Singly, 2003), nos quais se incluem as pessoas portadoras de condição de deficiência. De acordo com este último autor, existe uma crise de laços sociais, o que se traduz por um desinteresse pelos assuntos coletivos e pela ausência de um compromisso coletivo. Impera a construção de um novo laço social...um laço que saiba unir sem apertar (Singly, 2003), considerando que, para as pessoas portadoras de condição de deficiência, muito da sua vida depende da criação de redes sociais de apoio. De acordo com Rodrigues (2014), o conhecimento, a interação e os laços afetivos são fundamentais para a qualidade de vida destas pessoas. Neste seguimento, interessante a ideia defendida por Bogdan e Biklen (1994) ao afirmarem que “em conjunto com outras pessoas preocupadas com a mudança, quer esta mudança ocorra na avaliação, pedagogia ou modos de ação, os investigadores qualitativos podem ajudar as pessoas a viverem uma vida melhor” (p. 301).

As boas práticas, aquelas que resultam em práticas eficazes, são o melhor meio para a implementação de novas mentalidades, especialmente nas áreas que envolvem a população

portadora de condição de deficiência. Através das participações dos diversos oradores na 'Ação Sementeira', algumas destas práticas foram divulgadas e várias experiências foram partilhadas, as quais se espera que funcionem como verdadeiras alavancas da vontade de participação e de mudança. Para Manley (1996), "a escola tem de semear desde já a boa semente da preocupação pelo outro para evitar que as classes desfavorecidas sejam vítimas duma ideologia de exclusão" (p. 212). Espera-se que este projeto seja uma dessas boas sementes...

Quando questionados acerca do que será mais importante fazer, em primeiro lugar, no atendimento às necessidades das pessoas portadoras de condição de deficiência, se o 'sentir' (gesto do coração), o 'pensar' (gesto do dedo indicador na cabeça) ou o 'agir' (gesto da mão levantada), os participantes concretizam os três gestos, retratados na seguinte fotografia (Fotografia 1), a qual representa a força mobilizadora deste projeto num 'abraço inclusivo do mundo de diferenças', expressão utilizada por Guerreiro (2013).



**Fotografia 1** - 'Sentir, Pensar e Agir' na 'Ação Sementeira'.

De acordo com Pereira e Ferreira (2014), "a inclusão é um desafio que se renova a cada dia" (p. 7) e é um caminho que a todos nos envolve. Neste sentido, considerando a opinião de Rodrigues (2017a), "não vale a pena perguntarmos se somos inclusivos; vale sim a pena perguntar 'O que é que eu hoje fiz para que o meu trabalho me aproximasse mais de uma escola e uma sociedade mais justa, mais equitativa, enfim, mais inclusiva?' É a pergunta do hoje..." (p. 1). A verdade não é, pois, "tanto aquilo que se nos revela mas sobretudo aquilo que se descobre, que conseguimos descobrir num processo em que, para além dos elementos

da experiência, a componente teórica é determinante” (Boavida & Amado, 2008, p. 37). E, assim, terá lugar, de seguida, o Enquadramento Teórico da presente investigação, que iluminará, tal como perspectivado por Alves-Mazzotti (2006), todo o caminho trilhado pela investigadora, desde a definição do problema até à interpretação dos resultados do estudo. Também eles muito centrados na prática relativa à área da transição para a vida pós-escolar de jovens portadores de condição de deficiência, os seguintes dois capítulos perspectivam, de uma forma geral, diversas questões relacionadas com a temática da Educação Inclusiva e da Inclusão Social e Laboral destes jovens.

# Capítulo 2

## 2. Educação Inclusiva

---

*É a esperança na construção de um futuro educativo subjacente à educação inclusiva, dizendo a todos os alunos e restantes agentes educativos que vale a pena ver e fazer acontecer o sonhado, porque o sonhado pode ser efetivado amanhã.*

(Melro & César, 2010)

A trajetória histórica no que respeita ao entendimento e ao atendimento das pessoas portadoras de condição de deficiência traduziu-se, em termos gerais, em concepções de segregação, assistencialismo, integração e de inclusão. No século XIX e início do século XX viveu-se uma fase de segregação na qual foram criadas muitas instituições com o intuito de separar as pessoas portadoras da condição de deficiência das ditas ‘normais’. Seguiram-se movimentos de luta pela normalização, depois pela integração e inclusão, passando-se do princípio de que seriam as pessoas portadoras de condição de deficiência a serem capazes de participar na sociedade por si mesmo, para o princípio de que a comunidade é que teria que assegurar os apoios à sua participação (Pereira, 2014a).

O século XX traz alterações na forma como esta população é vista e tratada, as quais podem ser consideradas como conquistas resultantes de embates sociais, políticos, culturais e económicos (Souza, 2016). Em muito tem contribuído a atividade de diversos organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), a UNESCO, a Organização Mundial da Saúde (OMS), o Conselho da Europa, entre outros. Estes organismos têm elaborado importantes instrumentos jurídicos que têm conduzido ao reconhecimento e à consagração dos direitos das pessoas portadoras de condição de deficiência (Vieira & Pereira, 2003). Desde logo, uma das principais alterações corresponde à forma como era percecionado o conceito de deficiência, verificando-se uma mudança de um paradigma médico (com raízes em concepções biomédicas) para um paradigma social (cuja ênfase é posta no papel da sociedade na construção da própria deficiência), assumindo-se, posteriormente, um paradigma mais interativo. Este último paradigma considera a existência de uma interação entre os fatores individuais e os fatores estruturais, ou seja, uma relação entre a biologia e o contexto social (Pinto, 2012).

Assumindo uma importância social e política, é proclamada, em 1948, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. A luta pelos direitos para todos foi, então, iniciada. Luta essa que, de acordo com Pinto (2012), se encontra longe de estar concluída. Um dos pontos fulcrais desta luta consistiu na reinterpretação dos direitos universais com o objetivo de os tornar mais

significativos e reflexivos no que respeita a grupos específicos, como a população portadora de condição de deficiência. É, assim, adotada em 2006, a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, ratificada por Portugal em 2009, cujo principal objetivo não pretendeu criar novos direitos para esta população, mas sim criar uma oportunidade para se repensar, neste contexto específico, a noção de justiça, esclarecendo que todas as categorias de direitos se lhe aplicam (Pinto, 2012). Mais recente, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos Emergentes*, de 2007, apresenta uma nova perspetiva de uma cidadania participativa através da integração do conceito de responsabilidade partilhada (Rodrigues, 2014).

Anos antes da referida *Convenção*, importa destacar a relevância de dois documentos nesta luta, proclamada, de forma mais concreta, no domínio da Educação Especial. São eles, a *Public-Law 94-142*, de 1975, emitida nos Estados Unidos da América e o *Warnock Report*, de 1978, no Reino Unido. O primeiro documento, designado de *'Education for All Handicapped Children's Act'* defendia já que a educação de crianças e jovens portadores de condição de deficiência deveria ser providenciada em escolas de ensino regular, promovendo a igualdade de oportunidades educacionais. Esta lei veio revolucionar as práticas educativas tradicionais através da adequação dos serviços às necessidades das crianças e dos jovens. O envolvimento das escolas no processo de transição para a vida adulta foi uma das necessidades identificadas, aquando da modificação desta lei, em 1990, a qual passou a designar-se *'Individuals with Disabilities Education Act'*. O *Warnock Report* aborda pela primeira vez o conceito de *'Special Educational Needs'*, introduzindo critérios pedagógicos que passaram a desencadear a ação educativa nesta área. Propõe-se, neste sentido, que as dificuldades das crianças e dos jovens não sejam perspetivadas unicamente sob critérios médicos, mas que sejam, também, contemplados os critérios educativos. A adoção oficial deste conceito só aconteceu em 1981 através do *Education Act*, em Inglaterra (Sanches & Teodoro, 2006), tendo sido verificadas diversas ações por forma a poder operacionalizá-lo, “ao mesmo tempo que se assiste a um profundo debate sobre as mudanças a introduzir nos contextos escolares de modo a serem capazes de responder à diversidade crescente das situações de aprendizagem dos seus alunos” (Conselho Nacional de Educação, [CNE], 2014b, p. 7).

Ainda assim, nesta altura, a preocupação com as questões sociais não era, à partida, uma prioridade das comunidades europeias. O conceito da coesão económica e social destacou-se em 1987 com o *Acto Único Europeu*, no qual estava patente a preocupação em não gerar discriminação negativa face à população portadora de condição de deficiência. Dois anos depois, em 1989, a Carta Comunitária dos direitos fundamentais dos trabalhadores destacava já aspetos relativos à integração profissional desta população. Uma importante etapa no caminho para uma Europa social foi a entrada em vigor do *Tratado de Maastricht*, em 1993. Os conceitos inerentes a este tratado geraram, na União Europeia, uma preocupação direta com a inserção social destas pessoas (Wehrens, 2000).

O conceito de deficiência reporta-se a “uma realidade complexa, que se constrói na relação entre pessoas com e sem deficiência, e não meramente como categoria médica, objetiva e delimitada, inerente à pessoa com deficiência, seja esta consequência de fatores biológicos ou de estruturas sociais” (Pinto, 2012, p. 36). Ainda de acordo com esta perspectiva, apesar de todos os avanços anteriormente referidos, os direitos desta população, na prática, ainda são muitas vezes negados.

Passando, agora, a uma contextualização mais relacionada com a educação, o reconhecimento do seu direito universal foi uma das importantes metas alcançadas (Hegarty, 2000). Nas últimas décadas têm-se vindo a constatar diversas mudanças significativas no que aos princípios da Escola Inclusiva diz respeito (Pires & Rodrigues, 2011). Considerando, para além deste panorama de mudança, as limitações das estatísticas oficiais e a existência de uma enorme variedade prática entre os diversos países, tentar descrever uma panorâmica geral, a nível europeu, acerca do tema da Educação Inclusiva é, segundo Hegarty (2000), um objetivo ambicioso e imprudente. Vários são os documentos que afirmam a interdependência entre o direito à educação e o direito à inclusão, entre eles: a *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança* (1989), a *Declaração de Salamanca* (1994), a própria *Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência* (2006), anteriormente referida, a *Carta Social Europeia* (Artigos 15º e 17º), o *Plano de Ação sobre Deficiência do Conselho da Europa* (Linha de Ação 4) e a *Recomendação do Conselho da Europa* (2013) (Rodrigues, 2014). Esta grande produção de documentos de âmbito científico, elaborados individualmente ou por organizações mundiais, originaram orientações ao nível da política educativa internacional, expressando a necessidade de condições de operacionalização no que respeita à inclusão escolar e social (Sanchez & Teodoro, 2006).

A Educação Inclusiva apresenta como objetivos o de responder à diversidade das necessidades de cada aluno, de aumentar a sua participação em atividades significativas de aprendizagem, de estimular a discussão e de incentivar atitudes positivas. Espera-se, também, uma melhoria, não só ao nível dos enquadramentos sociais e educacionais por forma a enfrentar as novas exigências, como também ao nível dos processos e dos ambientes com o intuito de facilitar a aprendizagem (UNESCO, 2009). Tendo em conta as divergências verificadas em diversos países no que toca à Educação Inclusiva, a UNESCO reorganizou a sua ação neste domínio através da *Conferência Mundial sobre Educação Para Todos*, na Tailândia, em 1990. Os programas da UNESCO no contexto da Educação Inclusiva envolveram vários seminários a partir dos quais se estabeleceram, entre outros aspetos, estratégias de ajuda para os professores que trabalham com crianças com NEE, como a aprendizagem ativa, a negociação de objetivos, a demonstração, a prática e o feedback, a avaliação e o apoio contínuo. É precisamente esta organização que, em 1994, introduz o conceito de inclusão e refere o papel da escola regular, da área de residência de cada criança, no atendimento às suas necessidades específicas.

Os princípios abordados nos referidos programas englobaram outra dimensão com a realização da *Conferência Mundial de Salamanca sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, em 1994. Esta conferência foi reconhecida como a primeira oportunidade internacional significativa no que respeita à matéria da inclusão (Saleh, 2000), sendo perspectivada como fulcral no enquadramento conceptual das políticas de muitos países (*European Agency for Development in Special Needs Education*, [EADSNE], 2009a). A partir desta conferência foi traçado um plano de ação sobre educação com impacto na conceção, no desenvolvimento e no progresso dos sistemas educativos, conceptualizando a escola regular como o verdadeiro meio de educação para todos (Rodrigues & Beltrão, 2014). Ainda assim, para Rodrigues (2016), a *Declaração de Salamanca* continua distante da sua efetiva aplicação, o que o leva a afirmar que parece “incompreensível o tempo que decorre entre sabermos que é preciso uma mudança e a realização das condições para que essa mudança possa acontecer” (p. 13).

A visão do movimento global ‘Educação para Todos’, iniciado em 1990, é reafirmada através da *Declaração de Incheon - Educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*, aprovada em maio de 2015, no *Fórum Mundial de Educação* na cidade de Incheon, na Coreia do Sul. É referido no seu preâmbulo que, apesar dos esforços feitos, se constata “com grande preocupação, que estamos longe de alcançar a educação para todos” (UNESCO, 2015a, p. 1). Nesta declaração é reconhecido o importante papel da educação como o principal impulsionador para o desenvolvimento e para o cumprimento de outras metas propostas pelos *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* (ODS), garantindo a efetivação de outros direitos. A nova visão da agenda de educação, caracterizada por ser holística, ousada e ambiciosa, é captada pelo ODS 4, intitulado ‘*Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos*’. Afirmou-se o compromisso de “fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás” (UNESCO, 2015a, p. 2). Os ODS integram a resolução da ONU, designada ‘*Transformar o nosso mundo: Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável*’, em vigor a partir de 1 de janeiro de 2016. Esta agenda é constituída por dezassete objetivos e aborda várias dimensões do desenvolvimento sustentável - social, económico e ambiental (Centro de Informação Regional das Nações Unidas para a Europa Ocidental, [UNRIC], 2016).

O caminho rumo à Educação Inclusiva não é fácil nem linear, assim como não pode ser levado a cabo por pessoas isoladas. A Educação Inclusiva constitui-se como uma reforma educacional dentro de uma estrutura complexa que é a escola, defendendo ideias como a justiça social, a equidade educativa e a participação democrática (Ortega & Fuentes, 2014). Esta caminhada implica, pois, mudanças sociais, o que, de acordo com Verdugo (2012), torna o processo mais complicado do que se pensava há alguns anos atrás. A tensão relacionada com a mudança social é, para Verdugo (2012), visível em todos os países, sendo necessária a existência de

equipas motivadas e escolas comprometidas com a população portadora de condição de deficiência, o que nem sempre acontece. Pereira (2011) identifica seis fatores essenciais para o desenvolvimento de escolas numa perspetiva de inclusão, a saber: liderança eficaz, reflexão sobre as práticas, envolvimento de toda a comunidade educativa, planificação conjunta entre os profissionais da escola, implementação de estratégias de coordenação e valorização profissional de toda a equipa educativa. Ainda assim, reconhece que “os contextos e as práticas de cada escola são diferentes, pelo que não existe uma fórmula única que possa ser aplicada por todas” (p. 8). Torna-se necessário, neste sentido, que cada escola seja capaz de analisar e repensar as suas próprias práticas.

Tendo em conta a perspetiva de Morgado (2010), a inclusão é um direito do aluno, considerando-se como um exercício de cidadania da comunidade educativa sob o ponto de vista dos agentes educativos. Incluir é, pois, “identificar em cada momento e em cada contexto o que está a constituir-se como mecanismo de exclusão e combater nessa altura e nesse momento da forma possível e diferenciada esse mecanismo” (p. 24). De acordo com esta linha de pensamento, também a perspetiva de Omote (2016) remete para a importância das relações sociais e interpessoais acolhedoras, não só na turma, como em toda a comunidade escolar, as quais podem constituir-se como um fator de relevância na efetivação de um ambiente educacional inclusivo. É importante, também, não esquecer que uma educação de qualidade para alunos com NEE significa educação de qualidade para todos os alunos (EADSNE, 2009a). A meta da Educação Inclusiva é repartida entre alargar o acesso à educação, promover uma participação efetiva e proporcionar oportunidades para os seus alunos realizarem o seu potencial. Nos alunos não se incluem apenas os que estão identificados com NEE, mas qualquer aluno em risco de exclusão em resultado do insucesso escolar.

A exclusão da escola poderá ser atualmente considerada como a primeira etapa de exclusão social (Morgado, 2010). Outros autores como Ortega e Fuentes (2014) defendem esta perspetiva, afirmando que a exclusão escolar e a exclusão social constituem fenómenos que se podem retroalimentar em diversas ocasiões. A exclusão escolar não permite aos alunos “ser utilizada a sua potencialidade de partilha e de enriquecimento do meio escolar através do desafio ao progresso educativo e à mudança de atitudes que a sua presença constitui” (Costa, 2000, p. 61). Privar uma criança ou restringi-la da sua participação em ambientes diversos, implica efeitos adversos no seu processo de desenvolvimento. Neste sentido, Rodrigues (2014) afirma que a não participação em ambientes diversos e inclusivos tem implicações na construção da própria identidade e que a inclusão é imprescindível à construção do conhecimento e à potenciação da participação social. O combate à exclusão escolar é, segundo a perspetiva de Trigo (1997), “um combate sem tréguas” (p. 83), que se trava no interior da escola, através da construção do sucesso educativo para todos os alunos, e no exterior da escola, através, por exemplo, da mobilização de recursos e competências locais. O que se pretende é a integração da escola na comunidade, reforçando a dimensão

social do trabalho que aí se realiza. Sobre a questão da mudança de atitudes, referida atrás por Costa (2000), importa refletir acerca das diferentes abordagens que, segundo Jones (1994), estão envolvidas neste processo. A abordagem informativa que consiste em expor a pessoa a uma variedade de ideias, conceitos e opiniões, a abordagem comportamental relacionada com a criação de situações específicas que impliquem uma resposta positiva face à população portadora de deficiência e a abordagem experimental que envolve a programação de oportunidades de contacto com esta população que correspondam a experiências positivas.

Tendo por base a dimensão social anteriormente mencionada, não é possível, considerando a perspectiva de Rodrigues (2003), a construção de uma escola inclusiva sem que a comunidade dê continuidade aos seus pressupostos, pelo que defende que a expressão mais adequada é 'Educação Inclusiva', ao invés de 'Escola Inclusiva'. O mesmo autor referia, já em 2000, que não é possível exigir tudo à escola, verificando-se a necessidade de a fortalecer nas suas atitudes, nos seus equipamentos, na sua competência e nas suas alternativas, o que poderá passar por uma ligação efetiva com a comunidade. Também a EADSNE (2003a) defende que a "inclusão necessita de apoio do exterior da escola e, especialmente nas primeiras fases do desenvolvimento, a promoção e a demonstração de boas práticas podem diminuir os medos e eliminar o ceticismo" (p. 18). Dando continuidade a esta perspectiva de relação escola-comunidade, Barbosa (2013) afirma que "de nada serve a inclusão no sistema educativo, se não se verificar esta inclusão nos restantes contextos da sociedade" (p. 36). Costa (2000) é da mesma opinião e afirma que a inclusão das crianças e jovens com NEE continua a ser um problema imposto, não só à comunidade educativa e aos diversos agentes educativos, como ao país em geral. A Educação Inclusiva exige claramente uma cultura organizacional e uma filosofia que não englobe só o contexto escolar, mas também a comunidade local, num contexto colaborativo de criação de parcerias (EADSNE, 2009a). A Pró-Inclusão - Associação Nacional de Docentes de Educação Especial [PIN-ANDEE] (2012b) reconhece, de igual forma, a importância das parcerias na construção de uma escola mais inclusiva, o que permite concretizar "o envolvimento dos implicados no processo, num assumir de corresponsabilidades, uma rentabilização de recursos, por conjugação de vontades e esforços" (p. 2). Neste sentido, à escola é atribuído um importantíssimo papel na formação de uma cultura de inclusão através da influência do espaço público no que respeita à criação de um conhecimento alargado à comunidade (Lúcio, 2013).

Considerando, desta feita, uma das entidades de referência no que toca à temática da Educação Inclusiva, a EADSNE faz frequentemente publicações com o objetivo de alargar a informação existente, através da informação disponibilizada pelos diversos países membros. Os principais grupos-alvo deste trabalho são os responsáveis políticos, os especialistas e os profissionais com influência na política e na prática da Educação Especial na Europa, tanto a nível nacional, como local (EADSNE, 2003c). Os projetos desenvolvidos são determinados pelos representantes dos países membros, refletindo as prioridades nacionais, e são

realizados através de diferentes metodologias, como a realização de inquéritos, as revisões da literatura e os intercâmbios de especialistas. Os seus projetos têm contribuído de forma significativa para o debate sobre as melhorias das políticas educativas e sobre a própria prática e a intervenção junto de alunos com NEE e suas famílias, reconhecendo as diferenças nas políticas, práticas e contextos de cada país (EADSNE, 2003c). Destes projetos resultam vários documentos impressos, relatórios e recursos eletrónicos (EADSNE, 2009a), alguns dos quais serão referidos no decorrer deste trabalho.

Segundo a EADSNE (2003b), no que respeita à classificação de um país em função das suas políticas de inclusão, o estágio de desenvolvimento de cada um apresenta uma grande variabilidade devido às constantes mudanças políticas. Vários são os documentos que definem os objetivos dos estados membros no que toca ao apoio de alunos com NEE, implicando um compromisso, por parte de todos os países da União Europeia, na implicação das prioridades definidas. Os países continuam a usar abordagens muito diferenciadas na organização das respostas para estes alunos, podendo ser agrupados em três categorias: via da trajetória única (orientação de quase todos os alunos no sistema regular de ensino, apoiado por serviços centrados nas escolas de ensino regular, como é o caso de Portugal), abordagem múltipla (diversidade de serviços nos sistemas da educação regular e da educação especial) e sistemas educativos distintos (os alunos com NEE frequentam escolas especiais ou classes especiais) (EADSNE, 2009a). Também Rodrigues (2013a) afirma a existência, na Europa, de um cenário muito heterogéneo no que toca a este tema, estando a anterior classificação longe de ser estanque devido às constantes mudanças das políticas na área da Educação Especial (CNE, 2014b).

Os trabalhos elaborados pela EADSNE têm permitido, de igual forma, identificar algumas tendências a nível europeu no que respeita à Educação Inclusiva. A reconversão das escolas especiais em Centro de Recursos para a Inclusão (CRI) é uma dessas tendências, juntando-se às alterações que têm consubstanciado sistemas de financiamento mais inclusivos e à aceitação da elaboração do PEI por parte de todos os países europeus. A participação dos pais tornou-se, também, uma questão central em alguns países. Para além destas tendências, os países membros destacaram, como área essencial ao desenvolvimento da Educação Inclusiva, a avaliação em contextos inclusivos, tendo em conta que as políticas e as práticas de avaliação têm impacto nas escolhas dos alunos e podem influenciar a sua exclusão ou inclusão na escola regular. A descrição das deficiências, no que respeita às suas consequências educativas, é debatida em quase todos os países europeus, sendo considerado que a avaliação deve apresentar um carácter holístico/ecológico, apoiar a aprendizagem e evitar a rotulagem, situação que pode criar consequências negativas para os alunos (EADSNE, 2003b).

Apesar de todos os importantes passos que foram dados rumo a uma Escola Inclusiva, no que respeita às pessoas portadoras de condição de deficiência ainda “existe um grande deficit no conhecimento do que estas pessoas pensam, querem e sonham” (Rodrigues, 2011a, p. 30). A

perspetivação do progresso, da evolução, da responsabilidade, da participação e da autonomia destas pessoas é ainda, segundo esta perspetiva, diminuta, muitas vezes pelo desconhecimento face a determinados aspetos relacionados com a própria deficiência. Por assumir um pilar de destaque na concretização de igualdade de oportunidades para os alunos com NEE em várias etapas das suas vidas, como na educação, na formação profissional, no emprego e na vida social (EADSNE, 2009a), a Educação Inclusiva deverá continuar a ser uma forte aposta, não só da escola, como de toda a comunidade envolvente.

A inclusão transformou-se num chavão que, ao mesmo tempo que tranquiliza as consciências, desinquieta as práticas (Rodrigues, 2013a). Ainda assim, e passados mais de 20 anos da proclamação da *Declaração de Salamanca*, Portugal continua aquém no que se refere ao plano e aos objetivos a ela relacionados (Rodrigues & Beltrão, 2014). Estes últimos autores, apesar de reconhecerem o facto de Portugal continuar a prosseguir uma política inclusiva, concordam que a escola tem ainda um longo caminho a percorrer para ser encarada como uma estrutura promotora de inclusão e equidade. A Educação Inclusiva, na sua prática, ainda carece de melhoria e de um melhor entendimento dos processos para a efetiva afirmação deste paradigma (Profeta & Mazeto, 2013).

Numa perspetiva mais alargada, existe ainda um longo caminho a percorrer para que a inclusão passe do sucesso na escola para o sucesso na sociedade (Ferreira, Cotovio, Meireles-Coelho, 2013). De acordo com Ambrósio (1997b), considerando precisamente esta perspetiva mais alargada, chama-se a atenção para a tensão existente:

Entre o global, o nacional e o local, e para como tem que ser uma preocupação constante tentar verificar a convergência das políticas educativas europeias, da política nacional e das singularidades e diversidades das escolas, das comunidades educativas, no fundo, o processo educativo localizado (p. 14).

Outros autores como Lúcio (2013), reconhecem que, apesar do enorme progresso registado através da multiplicação de programas e ações que promovem a inclusão, falta conhecer a expressão dos resultados obtidos. Também a PIN-ANDEE (2013a) reconhece que, apesar dos compromissos assumidos internacionalmente relativos à temática da inclusão, existe um desfasamento entre essas mesmas políticas e os compromissos assumidos. Rodrigues (2013b) considera, por outro lado, que a escola tem de procurar novos significados para a sua missão considerando que “não é uma instituição intemporal e necessita de se modificar tal como a sociedade e os alunos que lhe chegam se modificam” (p. 2). Conclui-se este primeiro ponto com a opinião de Lúcio (2013) ao considerar uma perspetiva mais alargada de mudança, perspetivando como “essencial que se transite da tolerância pela diferença, para a imposição da diversidade como direito das pessoas e como característica das sociedades modernas” (p. 5).

## 2.1. A Educação Inclusiva: sua evolução em Portugal - enquadramento legislativo

*Se o que se pretende é caminhar para uma inclusão efetiva, é nas atitudes, atuações, práticas e implícitos que esse caminho se constrói.*

(Borges & César, 2011)

Inicia-se este ponto com a descrição, nas suas linhas gerais, da evolução dos conceitos e das práticas relacionados com a Educação Inclusiva em Portugal. Não é possível caracterizar de forma linear estes conceitos e práticas pois, tal como já referia Costa (2000), coexistem nas escolas situações muito diferentes e até mesmo opostas. De acordo com Sousa (2016), “a investigação evidenciou que a educação inclusiva não está ainda assumida na estratégia educativa das escolas como um dos seus pilares fundamentais, como algo que integra nuclearmente a missão das escolas” (p. 6). Ainda assim, tem-se verificado uma progressiva consciencialização da inclusão, no seu valor social e humano, assim como o aumento da informação acerca deste tema. Aspetos considerados como promissores nas políticas da inclusão por Lúcio (2013) que, por outro lado, aponta como dececionante “a inconsequência das ações correspondentes” (p. 4). Como se constata no ponto anterior deste enquadramento, as conceções expressas nas ações tomadas no que respeita às pessoas portadoras de condição de deficiência foram sofrendo alterações substanciais em determinados contextos e momentos da história (Souza, 2016). A par destas transformações globais estão patentes mudanças significativas na resposta a alunos com NEE em Portugal, panorama no qual a Educação Especial assume um papel fundamental (Pires & Rodrigues, 2011).

Os cursos de Educação Especial foram formalmente criados em 1941 no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira pelo professor Vítor Fontes. A partir de 1983 estes cursos passaram a ser oferecidos pelas Escolas Superiores de Educação. A criação do quadro nacional de Educação Especial ocorreu em 2006, sendo que este grupo não possuía uma Associação que o representasse. Foi assim constituída, em 2008, a PIN-ANDEE (Rodrigues, 2010b). Esta Associação, cuja presidência é encabeçada pelo Professor David Rodrigues, é uma organização profissional de cariz científico e pedagógico representativa dos docentes de Educação Especial que apoia o seu trabalho e defende os seus princípios profissionais (PIN-ANDEE, 2011b). Considerada um campo específico de intervenção educativa, a Educação Especial abarca profissionais com formação diferenciada e suplementar. Neste ponto, Espírito Santo (2012) defende que se deve repensar a forma como os cursos de formação podem permitir a construção de uma verdadeira identidade profissional e a aquisição de uma representação que sejam adequadas ao trabalho em Educação Especial.

No que respeita à evolução relativa ao atendimento dos alunos com NEE verifica-se que, até aos anos 70, estes estavam presentes na escola regular em muito pequeno número, frequentando outros estabelecimentos ou permanecendo em casa. Um dos passos importantes a este nível surgiu precisamente “nas décadas de setenta e oitenta, com o aparecimento massivo de Centros de Educação Especial e de Equipas de Educação Especial, atuando estas junto do sistema regular de ensino” (Vieira & Pereira, 2003, p. 23). Esta evolução no que à inclusão na escola regular diz respeito seguiu, na sua generalidade, o caminho traçado nos países ocidentais. As primeiras práticas estiveram relacionadas com alunos com problemáticas num âmbito mais físico e sensorial, sendo posteriormente alargadas a alunos com dificuldades noutros domínios. Começaram por ser criados espaços especiais nos edifícios escolares, passando-se para uma integração nas turmas regulares, em horário completo, com o apoio de um professor especializado (Costa, 2000).

Relativamente à legislação referente ao atendimento dos alunos com NEE, existe um amplo quadro de referência. Começando, desde logo, pela Constituição da República de 1976 que dedica o seu Artigo 71º à salvaguarda dos direitos das pessoas portadoras de condição de deficiência (Vieira & Pereira, 2003). A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, através da qual foi determinado que as crianças e jovens com NEE têm direito a uma educação adequada às suas necessidades, também detém especial destaque. Esta lei defendia já que a educação destes alunos se deve processar, sempre que possível, em estabelecimentos de ensino regular (Costa, 2000). A esta lei fundamental seguiram-se outras que estabeleceram orientações e medidas que as escolas deveriam assumir no atendimento aos alunos com NEE, como a regulamentação das equipas de Educação Especial em 1988 e o Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto, as quais tiveram um contributo na definição da política educativa nesta área (Sanchez & Teodoro, 2006). No preâmbulo deste decreto explicitam-se as mudanças que se pretendem consagrar, como a maior responsabilização por parte da escola pelos problemas dos alunos portadores de condição de deficiência ou com dificuldades de aprendizagem e a adoção da perspetiva de ‘escola para todos’ (CNE, 2014b).

O Decreto-Lei n.º 319/91 introduz o conceito de NEE nas práticas educativas. Este conceito, baseado em critérios pedagógicos, reforça o papel dos pais na orientação educativa dos filhos, defendendo que a educação destas crianças e jovens deve ter lugar “no meio menos restritivo possível” (p. 4390). Este documento estabelece a individualização da intervenção educativa através da elaboração de um PEI para cada aluno. No que se refere ao regime educativo especial, uma das medidas contempladas era o Ensino Especial que englobava dois tipos de currículos: os currículos escolares próprios (tinham como padrão o regime educativo comum) e os currículos alternativos (substituíam os currículos do regime educativo comum). Para estes últimos, é especificado no Artigo 20º que “para efeitos de formação profissional e emprego o aluno cujo programa educativo se traduz num currículo alternativo obtém, no termo da sua escolaridade, um certificado que especifique as competências alcançadas” (p. 4392). A aplicação deste decreto começou a originar práticas relacionadas com o processo de

transição para a vida ativa, ainda que se caracterizassem como situações pontuais. Não existiam, pois, no sistema educativo português, práticas regulares relativas ao planeamento do referido processo. Verificava-se, assim, um grande desfasamento entre a escola e as possibilidades dos alunos aquando do término da escolaridade obrigatória, os quais eram encaminhados para instituições especializadas ou, então, ficavam entregues às suas famílias sem perspectivas de futuro. A EADSNE foi sugerindo que o PEI fosse complementado com um PIT (Soriano, 2006), o que se veio a concretizar com o surgimento do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Com a entrada em vigor deste documento, a transição para a vida ativa dos jovens com NEE de carácter permanente e cujo perfil de funcionalidade não lhes permite adquirir as competências do currículo dito normal, passa a implicar diretamente a escola neste processo.

O quadro normativo no âmbito da Educação Especial tem-se mantido relativamente estável, encontrando-se ainda em vigor o Decreto-Lei n.º 3/2008, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio (Inspeção-Geral da Educação e Ciência, [IGEC], 2014). A assunção do movimento da escola inclusiva surge plasmada neste decreto, tendo a legislação portuguesa vindo a refletir a evolução das conceções na área da Educação Especial (CNE, 2014b). O referido decreto define os apoios especializados para os “alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente” (p. 155) e distingue, à semelhança do Decreto-Lei n.º 319/91, o papel dos pais como uma peça fundamental. São criadas as Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos, as Escolas de Referência para a Educação de Alunos Cegos e com Baixa Visão, as Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo e as Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita.

Considerando, ainda, o Decreto-Lei n.º 3/2008, o PEI é o documento onde se registam e fundamentam as respostas educativas e suas respetivas formas de avaliação (IGEC, 2014), sendo coordenado pelo educador de infância, pelo professor titular de turma no 1.º ciclo do ensino básico, ou pelo diretor de turma nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário. Na opinião de Pereira e Ferreira (2014), se o PEI, para além de todos os aspetos no que diz respeito ao desenvolvimento integral do aluno, integrar os seus sonhos e as suas motivações, “poderemos dar passos para a inclusão” (p. 12). A legislação aponta para o aluno como o centro de todo o processo e recomenda que ele próprio, juntamente com a família, participe na elaboração do PEI, criando uma abertura para a utilização do *Planeamento Centrado na Pessoa*. Este modo de planear detém especial importância no contexto deste trabalho, pelo que será abordado mais à frente com maior pormenor, estando ainda longe de ser considerado uma realidade nas escolas (Pereira, 2014a).

A adoção das medidas educativas visa promover a aprendizagem, a participação e a integração dos alunos com NEE de carácter permanente na vida da escola, através de uma

adequação do currículo aos seus perfis de funcionalidade. A este respeito, o Decreto-Lei n.º 3/2008 contempla as seguintes medidas: Apoio Pedagógico Personalizado, Adequações Curriculares Individuais (ACI), Adequações no Processo de Matrícula, Adequações no Processo de Avaliação, CEI e Tecnologias de Apoio. O CEI, denominado de currículo alternativo no anterior decreto, envolve alterações significativas ao currículo comum e pressupõe o desenvolvimento de atividades de cariz funcional. Esta é a única medida que compromete a obtenção de habilitação académica e/ou profissional, pelo que só deverá ser aplicada depois de esgotadas as restantes medidas educativas (CNE, 2014b). Uma dessas medidas são as ACI, as quais, de acordo com o definido no Decreto-Lei n.º 3/2008, têm como padrão o currículo comum, não colocando em causa as competências terminais de ciclo, nem as competências essenciais das disciplinas. Este tipo de adequações pode consistir na introdução de áreas curriculares específicas, como por exemplo, leitura e escrita em braille e orientação e mobilidade, e de objetivos e conteúdos intermédios que considerem as competências terminais de ciclo ou de curso. Correia (2006) é prudente ao afirmar que antes de determinar se um aluno irá ser apoiado pelos serviços especializados e qual das medidas irá beneficiar, devem conhecer-se as suas capacidades e necessidades, bem como as características dos ambientes em que se insere, por forma a promover o seu sucesso educativo.

Um dos objetivos da Educação Especial, identificados na atual legislação, está relacionado com a preparação para a vida profissional e a transição da escola para o emprego, o que se encontra patente no Artigo 14º. A este nível é referido que o PEI deve ser complementado com um PIT por forma “a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional” (p. 158). Acrescenta-se a importância do desenvolvimento de parcerias ao nível da transição para a vida pós-escolar, particularmente no que respeita ao apoio da transição da escola para o emprego, através da integração em programas de formação profissional, em centros de emprego apoiado ou em CAO. Com o alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos, determinado pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, consubstanciaram-se alterações significativas no planeamento e na organização da Educação Especial, no que respeita ao prolongamento da escolaridade dos alunos com CEI e PIT (IGEC, 2014). Neste seguimento, foi publicada a Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro, que, três meses depois, foi revogada com a publicação da Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho. Estas portarias, pela importância que detêm no enquadramento da presente investigação, serão adiante analisadas com maior pormenor.

Importa, agora, tecer uma reflexão em torno da percentagem de alunos a beneficiar da medida CEI que, de acordo com a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), referida pela IGEC (2016), se situava nos 17,3% no ano letivo de 2015/2016. Considerando a opinião de Trindade e Ferreira (2014), o aumento do número de alunos com CEI pode justificar-se pela inexistência de uma medida educativa intermédia entre esta e as ACI, sendo estas duas medidas as únicas que não são cumuláveis entre si (IGEC, 2016). Esta

situação tem feito com que muitos dos alunos a beneficiar da medida CEI não se encontrem verdadeiramente incluídos nos critérios definidos, o que traz consequências diretas para alguns dos alunos que não se reveem nesta situação e para o número de PIT's implementados, o qual tem tendência a aumentar. Esta situação merece especial reflexão uma vez que, face às implicações que a medida CEI representa para o futuro dos jovens, importa compreender se está a ser feita uma avaliação rigorosa e ponderada antes da sua aplicação (Trindade & Colôa, 2015). Também o CNE, em 2014a, já tinha identificado esta situação dos alunos com NEE cujo perfil de funcionalidade não se enquadra na medida mais restritiva, o CEI, mas que também não têm sucesso com a aplicação das restantes medidas educativas previstas, sendo recomendado o desenvolvimento de uma medida educativa adicional. Por estas e outras razões, o Decreto-Lei n.º 3/2008 é considerado, por vários autores, como restritivo e discriminatório. De acordo com a perspetiva de Leitão (2010) este decreto “parecendo querer combater a exclusão mais não faz do que dar-lhe um “enquadramento legal”” (p. 29). Para Correia (2008), esta legislação “não parece defender os interesses de todos os alunos com NEE” (p. 40), na medida em que parece dar relevância ao atendimento de alunos com determinadas problemáticas, como a cegueira e a baixa visão, a surdez, a Perturbação do Espectro do Autismo e a multideficiência. Conclui-se, neste sentido, de acordo com vários estudos que avaliaram a sua aplicabilidade, que a melhoria deste decreto se afigura como necessária (PIN-ANDEE, 2011b).

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 3/2008 foi introduzida a aplicação do quadro referencial da *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - Versão para Crianças e Jovens* (CIF-CJ). Esta classificação é utilizada nas escolas para avaliar o perfil de funcionalidade dos alunos, por forma a compreender as suas necessidades em contexto educativo, e é uma versão adaptada da *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* (CIF) que engloba as classificações internacionais da OMS. O seu intuito é a definição de uma linguagem comum, pretendendo organizar a informação, clarificar o processo de avaliação, bem como facilitar a comunicação entre professores, família e serviços (Rosário, Leal, Pinto, & Simeonsson, 2009). Esta classificação dispõe de múltiplas funcionalidades e apresenta variadas aplicações, funcionando como ferramenta estatística, clínica e de investigação, a qual é caracterizada através da análise de fatores organizados em informações relativas às Funções do Corpo, à Atividade e Participação e aos Fatores Ambientais.

Na sua versão para crianças e jovens, tendo em conta a perspetiva de Rosário et al. (2009), a CIF-CJ representa um grande contributo relativo à caracterização do perfil funcional de crianças e jovens com base num modelo conceptual ecológico-sistémico. Também para a IGEC (2016), “a utilização deste quadro de referência permite uma avaliação compreensiva e dinâmica da funcionalidade e, conseqüentemente, a introdução das necessárias adequações no processo de ensino e de aprendizagem” (p. 51). Capucha (2008) é igualmente favorável ao emprego da CIF, concordando mesmo que a sua utilização é considerada um progresso no

campo da intervenção, especificamente na Educação Especial. Afirma, neste sentido, que a CIF supera o reducionismo das visões associadas ao paradigma médico e ao paradigma social, na medida em que alerta, não só para as situações problemáticas vivenciadas pelas pessoas, como também para os obstáculos existentes no meio. Já para McAnaney (2007), a CIF “é, provavelmente, o único sistema de classificação sistemática a fazer confluir a saúde, a aprendizagem e a funcionalidade social num sistema coerente e operacional” (p. 96). No entanto, nem todos os autores estão de acordo com este modelo de classificação, persistindo dúvidas relacionadas com a sua implementação, adequabilidade, utilidade e eficácia. Num estudo realizado por Correia e Lavrador (2010), referidos por Brito (2010), conclui-se que existem diversos resultados que põem em causa a utilidade da CIF na determinação da elegibilidade de um aluno para apoio na Educação Especial e conseqüente elaboração do PEI. A falta de formação por parte dos intervenientes, o que os leva a não dominar a linguagem e os conceitos deste instrumento, dificulta o seu próprio entendimento e aplicação (CNE, 2014a), o que pode originar, em diversas situações, avaliações diferentes de um mesmo aluno. O acesso a serviços ou a medidas de apoio, ao invés de estar dependente deste tipo de classificação das incapacidades, deve basear-se na necessidade dos alunos em beneficiar de determinados apoios. Neste âmbito, pode considerar-se, também, a opinião de Florian (2010) para quem a CIF-CJ reforça o problema que a escola tenta resolver, tornando-se “um veículo para fazer julgamentos sumativos a propósito de uma necessidade permanente” (p.11). Surge, assim, a necessidade de verificar se este quadro de referência é efetivamente útil e eficaz na avaliação de crianças e jovens com NEE, justificando-se a necessidade de mais estudos de investigação para que a CIF possa ser usada devidamente na educação (Teles, Ribeiro, & Simões, 2011; CNE, 2014b).

Neste seguimento, torna-se essencial alterar o sistema de elegibilidade dos alunos para apoio pelos serviços de Educação Especial (PIN-ANDEE, 2013b). Esta questão é, também, referida pelo CNE (2014a) que considera que o Decreto-Lei n.º 3/2008 não engloba alunos que apresentam necessidades transitórias ao longo do seu percurso educativo, necessidades essas que, ao carecerem de intervenção especializada, podem tornar-se necessidades permanentes. Este conselho recomenda, neste sentido, que sejam desenvolvidas medidas educativas temporárias como resposta a estas necessidades de carácter transitório. No ‘Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008’, refere-se que as respostas encontradas pelas escolas, para apoiar os alunos não elegíveis para o apoio pela Educação Especial, são os planos de recuperação, os planos de acompanhamento, o apoio socioeducativo, os Cursos de Educação e Formação (CEF), as Turmas de Percursos Curriculares Alternativos (PCA), os gabinetes de apoio aos alunos, entre outras (Simeonsson et al., 2010). Neste panorama verifica-se, pois, que persistem tensões entre a educação ‘especial’ e ‘inclusiva’, verificando-se que, em Portugal, existe um movimento que se direcciona para uma educação mais inclusiva, sendo, ao mesmo tempo, efetuados procedimentos para a identificação das NEE através da utilização da CIF (Florian, 2010), o que pressupõe uma

vertente 'especial'. Os serviços de Educação Especial são serviços de apoio especializado que dão resposta às necessidades especiais dos alunos e consubstanciam-se, na escola, na figura do professor de Educação Especial. Estes serviços são constituídos, na sua maioria, por equipas multidisciplinares, indispensáveis na promoção do sucesso dos alunos com NEE (Correia, 2008). O conceito de inclusão não deve, pois, ser confundido com o de Educação Especial, considerando que inclusão pressupõe aprendizagem em conjunto e Educação Especial engloba um conjunto de serviços de apoio especializado que visa a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades apresentadas pelos alunos. Ambos devem coabitar na escola por forma a que os alunos com NEE beneficiem dos serviços adequados às suas necessidades, numa perspetiva de igualdade de oportunidades (Correia, 2006). Florian (2010) concorda, também, que a Educação Especial não pode ser vista como um sistema paralelo e separado daquele que é oferecido à maioria das crianças e jovens. A opinião de McAnaney (2007) reforça esta ideia ao considerar que “se tratarmos as pessoas de forma diferente e as educarmos num sistema paralelo, elas desenvolver-se-ão, também, de forma diferente, nunca se integrando completamente na sociedade e sendo por esta considerados diferentes” (p. 90). Continua a verificar-se, por outro lado, a ausência de articulação entre o que é definido nas sedes das estruturas e subestruturas onde funciona a Educação Especial e nos órgãos da administração e gestão. Esta tem sido uma das preocupações identificada por diversos agentes escolares, apresentando-se como proposta de melhoria a integração da Educação Especial nos processos globais das organizações escolares (IGEC, 2014). De acordo com esta última instituição, tem-se vindo a verificar um envolvimento cada vez maior das direções das escolas na organização, acompanhamento e orientação do funcionamento da Educação Especial.

A IGEC assumiu, em 2010, a atividade 'Educação Especial - Respostas Educativas' por forma assegurar a qualidade das respostas educativas nesta área, contribuindo para a melhoria do serviço educativo e da qualidade das aprendizagens. De uma forma geral, os procedimentos a ela relacionados pretendem contribuir para a regulação da organização e funcionamento na área da Educação Especial (IGEC, 2014). Uma das questões em discussão, relacionada com a organização e funcionamento desta área, foi relembrada por Silva (2016) e prende-se com a burocracia relacionada com os processos de referenciação, avaliação e acompanhamento dos alunos com NEE, processo que deixa os professores esgotados com a quantidade de documentos que têm que elaborar. Uma outra questão que necessariamente se aborda no contexto português encontra-se relacionada com os efeitos da austeridade nas políticas de apoio às pessoas portadoras da condição de deficiência. Rodrigues (2012a), citando o relatório da União Europeia que avaliou estes efeitos, destacou os cortes drásticos nos recursos para a Educação Inclusiva, referindo que o setor da educação foi efetivamente afetado pelas medidas de austeridade. Tendo em conta este panorama, uma das questões que se impõe é de que forma estes cortes terão impacto na qualidade do sistema educativo português (Rodrigues, 2010a). Uma outra situação, relacionada com a falta de recursos decorrente das

medidas de austeridade, tem originado um retrocesso no que diz respeito às práticas inclusivas e um regresso a práticas segregadoras, como o encaminhamento dos alunos para as instituições de educação especial, pelo que se afigura como necessária a canalização de recursos e financiamento para as escolas regulares (PIN-ANDEE, 2013a). Dentro do tema do financiamento importa, de acordo com Pereira (2014a), identificar novas formas de organização e gestão tendo em conta que, em Portugal, “o financiamento dos apoios é demasiado tipificado e demasiado rígido” (p. 19). Será importante que os recursos humanos e materiais possam ser usados de uma forma mais individualizada e menos dependente de programas tipificados e estáticos. Através de legislação e de políticas de ação, o governo deve disponibilizar condições que permitam a utilização mais flexível dos recursos para a educação (Denari, 2011), não esquecendo que muitos jovens portadores de condição de deficiência são oriundos de meios socioeconómicos e culturais desfavorecidos.

O tema da responsabilização é, igualmente, fulcral no domínio da Educação Inclusiva. Na maioria dos países europeus a responsabilidade recai sobre o Ministério da Educação, mas existe uma tendência para a descentralização. Num contexto descentralizado existe uma maior facilidade de a coletividade local influenciar a educação dos alunos com NEE através da adaptação das políticas às características locais. Para além disso, os desenvolvimentos promissores a nível local podem ser acelerados, contando com a pressão exercida pelos pais, a qual é vista como um importante fator de incitação à mudança. Em suma, a questão da descentralização é central na organização da educação dos alunos com NEE, podendo haver uma melhoria e um reforço das práticas inclusivas através da atuação das autoridades locais e regionais. Em Portugal, esta responsabilização é partilhada por diferentes ministérios, o que acarreta diferentes formas de financiamento, podendo gerar conflitos nas políticas de inclusão (EADSNE, 2003b). Existem claras evidências de dificuldades de articulação entre os serviços e uma das preocupações que atualmente se vive é sobre quem recai a responsabilidade dos alunos com NEE que acabam o décimo segundo ano de escolaridade. As estruturas de apoio, com métodos de trabalho diferentes, devem organizar-se de forma a promover a inclusão na medida em que estas mesmas estruturas, constituídas por diferentes serviços especializados, podem funcionar como uma barreira à inclusão (EADSNE, 2009a). Inevitável é, também, a questão do insucesso e do abandono escolar nos alunos com NEE, para a qual, Rodrigues (2012b), propõe a criação de um Departamento de Equidade e Inclusão (DEI) que permita, ao nível de cada estabelecimento de educação, coordenar as respostas da escola para cada aluno. O mesmo autor confirma a falta de coordenação a nível distrital dos serviços de apoio, o que acarreta uma enorme sobrecarga para as escolas.

Estas e outras questões foram identificadas pelo grupo de trabalho, criado pelo Despacho n.º 706-C/2014, cujos principais objetivos se relacionaram com o desenvolvimento de um estudo para revisão do quadro normativo da Educação Especial, o que se veio a materializar num relatório com propostas de revisão e de melhoria. Algumas destas propostas estiveram relacionadas com a criação de uma medida intermédia entre as ACI e o CEI, com a alteração

da Portaria n.º 275-A/2012, com a organização dos recursos das diferentes tutelas envolvidas (como a Educação, a Saúde, a Segurança Social e o Emprego), com a revisão do modelo de intervenção dos CRI's, com a promoção de ações de sensibilização/informação aos diretores dos estabelecimentos de educação, com a criação de um novo modelo de diploma/certificado que clarifique quais os conhecimentos e capacidades adquiridos pelos alunos por forma a possibilitar, de forma mais efetiva, a inserção na vida pós-escolar e no mercado de trabalho. É, também, recomendado que as escolas informem anualmente as delegações regionais do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) da oferta ocupacional/formativa mais adequada ao perfil de funcionalidade dos jovens que irão completar a escolaridade obrigatória no ano letivo seguinte. No que respeita à formação dos docentes, é identificada a importância da atualização da formação inicial, contínua e especializada no que respeita à temática. Outra das revisões que foi proposta refere-se à intervenção dos técnicos especializados em contextos educativos, cujos conhecimentos deveriam ser mobilizados para a capacitação dos docentes e para o apoio direto a alunos com problemáticas mais complexas ou que estão em processo de transição para a vida pós-escolar, ficando as restantes intervenções, de natureza terapêutica e/ou reabilitativa, sob a responsabilidade do Sistema Nacional de Saúde. Recomenda-se, também, a antecipação do início dos PIT's para os treze anos. Este grupo de trabalho propõe, em jeito de conclusão, o desenvolvimento de um sistema de indicadores relativo à qualidade dos serviços da Educação Especial (Cunha, Alves, Cruz & Duarte, 2014). Em fevereiro de 2015 foi aprovada a Resolução da Assembleia da República n.º 17/2015 relativa à aplicação de algumas destas recomendações propostas pelo CNE.

Na identificação das necessidades atuais, promovendo a reflexão sobre estas e outras questões relacionadas com a Educação Inclusiva, em muito tem contribuído a PIN-ANDEE através da organização de congressos que reúnem importantes personalidades em torno da discussão relativa aos temas emergentes. Nos dias de 26 a 29 de julho de 2015 realizou-se, em Lisboa, um congresso internacional sobre Apoio e Inclusão em Educação (*8th Inclusive and Supportive Education Congress*). Na sua sessão de encerramento foi aprovada a *Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa*, cujo enquadramento integra inúmeros documentos internacionais. É assumido o compromisso de combater todas as formas de exclusão e marginalização, assim como as desigualdades no acesso, na participação e nos próprios resultados da aprendizagem, o que exige consideráveis mudanças nas atitudes e nas práticas, as quais se perspetivam em todos os níveis dos sistemas educativos. É, ainda, destacada a importância da vontade coletiva e da existência de medidas concretas por parte das políticas educacionais, assim como a importância da promoção de comunidades abertas (*Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa*, 2015). Esta vontade coletiva assume especial destaque nesta matéria, considerando que a legislação na área da educação não se tem constituído como o principal instrumento de mudança. Os verdadeiros agentes atuantes baseiam-se em comportamentos e atuações, pelo que, para que a legislação tenha a sua efetividade prática,

“é necessário que siga e suporte o evoluir dos acontecimentos que estão a emergir, que proporcione meios aos programas inovadores que se estão a experimentar e que responda a necessidades, a anseios e a expectativas” (Costa, 2000, p. 63). Ainda tendo em conta esta conceção, a discrepância entre os princípios que se estabelecem na legislação e na prática, pressupõe a existência de obstáculos que restringem a intervenção das medidas legais na realidade. Seguindo esta linha de pensamento, Colôa (2015b) concorda com a existência de um retrocesso no que respeita à afirmação dos discursos da diferença e da diversidade, evidenciando-se, mais frequentemente, uma tolerância pela diferença, ao invés da efetiva equidade e diversidade participativa.

O número de crianças e jovens com NEE tem vindo a aumentar em Portugal, nos últimos três anos, em todos os níveis de educação e ensino das escolas regulares, ao mesmo tempo que se tem assistido a uma diminuição da frequência das escolas especiais (Miguéns, 2015). De acordo com a IGEC (2016), 98,7% das crianças e jovens com NEE frequentaram, durante o ano letivo de 2015/2016, escolas regulares de ensino. Não se tem respondido de forma efetiva a este aumento, considerando que o número de técnicos afetos à Educação Especial no ensino regular (Terapeutas da Fala, Psicólogos, Fisioterapeutas, Terapeutas Ocupacionais e Intérpretes de Língua Gestual) tem vindo a diminuir de forma significativa todos os anos. Apesar dos esforços e dos progressos evidenciados, existem zonas do país sem respostas diferenciadas para os alunos com NEE, como as equipas de intervenção precoce e as unidades de ensino estruturado ou de multideficiência, verificando-se, também, a inexistência de parcerias com CRI's (CNE, 2014a). Esta assimetria de respostas é, pois, um dos desafios a enfrentar. De acordo com Melro e César (2010) existem muitas escolas que ainda vivenciam fragilidades relativas aos desafios dos princípios da Educação Inclusiva porque “cada escola tem uma *história singular*, uma história que apenas a ela lhe pertence, e que a diferencia de cada uma das outras escolas” (Narciso, 2007, p. 89). Outros desafios são enunciados no ponto que se segue.

## 2.2. A inclusão escolar: desafios ao próprio conceito

*Todos queremos escolas mais inclusivas. A diferença entre o querer “teórico” e o querer “prático” é que é muitas vezes demasiado evidente”.*

(Rodrigues, 2011b, p. 2)

As escolas vivem atualmente sobre uma pressão enorme, verificando-se uma desmotivação a diversos níveis que envolve os mais variados agentes (Colôa, 2015b). O aumento da tensão entre a pressão exercida sobre os resultados escolares e, por outro lado, as questões relacionadas com os alunos mais vulneráveis, como é o caso dos alunos com NEE, pode fazer

com que o desejo na obtenção dos melhores resultados e da inclusão dos alunos com NEE se torne paradoxal (EADSNE, 2003b). Estas questões podem criar barreiras à própria inclusão, juntamente, segundo a EADSNE (2003b), com o facto de os sistemas de financiamento não encorajarem as práticas educativas, com as condições de apoio nas escolas regulares, algumas já anteriormente descritas, e com o tamanho das turmas do ensino regular. Estes e outros fatores criam obstáculos no caminho da inclusão, alguns dos quais intrínsecos aos próprios alunos, outros extrínsecos. Quanto maior for a capacidade da escola em atuar sobre os fatores extrínsecos, menor é a repercussão dos fatores intrínsecos (Farias, Schastai, & Marochi, 2013), verificando-se, neste sentido, a “necessidade de produzir um conhecimento de cariz não discriminatório” (Rodrigues, 2011a, p. 32). De acordo com Cunha et al. (2014), o número de alunos apoiados pelos serviços especializados da Educação Especial tem vindo a aumentar, duplicando entre 2008/2009 e 2012/2013, com indícios de que tenha continuado a aumentar no ano letivo de 2013/2014, o que, só por si, representa um enorme desafio para as escolas.

Uma questão importante relaciona-se, logo à partida, com a melhoria de toda a escola. Rodrigues (2010b) afirma que este é um processo complexo que engloba uma grande diversidade de estratégias. Este autor continua a sua ideia, identificando a necessidade “de uma escola de grande qualidade para desenvolver a Inclusão” (p. 7), qualidade essa que se mede “também pela qualidade de vida, pela qualidade de valores e pela riqueza dos processos de aprendizagem que é capaz de desenvolver” (p. 7). A discussão em torno da qualidade das escolas e da própria inclusão não se limita às práticas pedagógicas, mas também às práticas sociais envolvidas, ainda, num conjunto de preconceitos (Osório & Leão, 2013). Segundo esta perspetiva, a escola é responsável pela ‘correção social’, situação que impõe diversos desafios à estrutura escolar. Para além do estigma criado em torno das pessoas portadoras de condição de deficiência, diversas questões levam, cada vez mais, a sociedade a ter iniciativas individualizadas que são explicadas pelas diferentes formas com que os atores se relacionam nas suas práticas sociais (Osório & Leão, 2013), o que não facilita o tal envolvimento da comunidade nestas questões.

A PIN-ANDEE organiza diversos congressos nos quais são debatidos temas atuais relacionados com a Educação Inclusiva, como já anteriormente referido. As conclusões resultantes da discussão destes temas podem ser perspetivadas como desafios na implementação de uma educação mais inclusiva. O 1º Congresso Internacional organizado por esta associação foi realizado nos dias de 27 a 29 de novembro de 2009 e esteve relacionado com o tema ‘Ser Professor de Educação Especial’. Nas conclusões dos debates e comunicações apresentadas, destaca-se a necessidade de perspetivar os desafios da Educação Inclusiva no âmbito das políticas educativas globais, o que implica transformações em todo o sistema educativo. Existe, igualmente, uma necessidade evidente em fortalecer a escola com mais recursos, o que terá que ser feito através de uma política inclusiva também ao nível do financiamento (PIN-ANDEE, 2010). No que respeita aos recursos, Rodrigues (2012b) defende que estes não

devem ser direcionados exclusivamente para as unidades de apoio especializado, tendo que ser suficientes e estar disponíveis, também, para apoiar todos os alunos que apresentam dificuldades ao longo do seu percurso escolar. A cooperação entre os vários intervenientes e serviços foi outro dos aspetos em destaque, sendo mesmo considerada como um dos pilares da inclusão. Foi, ainda, concluído que a avaliação dos alunos não se deve centrar na classificação das incapacidades e que a Educação Especial deve efetivar-se como um trabalho complementar, e não como um trabalho paralelo, em todo o processo de inclusão. No que respeita ao trabalho do professor de Educação Especial é referida a necessidade de se clarificar a especificidade desta profissão, valorizando a sua identidade profissional que vai muito além de uma intervenção meramente técnica e isolada. A formação direcionada para estes profissionais deve ser repensada tendo em conta os desafios a enfrentar. Outros aspetos focados ao longo do debate deixaram clara a necessidade de um maior diálogo institucional e de uma audição efetiva dos diversos intervenientes, bem como a avaliação das medidas implementadas. A legislação em vigor também foi abordada, sendo referido que o Decreto-Lei n.º 3/2008 necessita de avaliação e introdução de melhorias, na medida em que são identificadas discrepâncias entre os princípios descritos no preâmbulo e algumas medidas práticas que são contempladas. Os próprios conceitos de inclusão, Educação Especial e NEE, nomeadamente NEE de carácter permanente, carecem de clarificação (PIN-ANDEE, 2010).

Esta associação organizou, também, o 2º Congresso Internacional ‘Derrubar Barreiras. Facilitar Percursos’, realizado a 28 e 29 de outubro de 2011. Debateram-se tópicos relacionados com a mudança nas políticas por forma a manter uma política sistemática e continuada que tenha o consenso nacional, com o conceito de equidade no sentido de analisar se os alunos estão a ser incluídos de forma justa e com o conceito de qualidade de vida. Para além destes temas, foi novamente debatida a questão da colaboração e de articulação entre escolas, serviços, entidades locais e governamentais, nunca esquecendo a participação ativa dos pais. Foi enaltecida a questão da colaboração nas escolas, entre as escolas e para além delas, considerando que para promover a Educação Inclusiva é importante que as escolas aprendam entre si. Alertou-se, também, para a necessidade de repensar as questões relacionadas com a utilização da CIF, assim como para a reavaliação da implementação dos CRI’s. A temática da Transição para a Vida Ativa (TVA) foi, igualmente, analisada. Neste âmbito, referiu-se que ainda existem muitos aspetos a clarificar e a definir, continuando a não existir a fundamental articulação e envolvimento de entidades e de recursos da sociedade. Sendo uma área fundamental, existe um longo caminho a percorrer, exaltando-se a preocupação de o processo de TVA poder não ter consequências devido à ausência de planificações, orientações e recursos que o sustentem (PIN-ANDEE, 2011b).

Como é possível depreender das conclusões destes congressos, e de acordo com Ainscow (2011), o movimento inclusivo é um campo de convergências e divergências caracterizado por avanços e recuos, o que assume uma determinada complexidade, pelo que se deve analisar caso a caso. A construção de um sistema educativo mais inclusivo terá que estar associada ao

conceito de equidade, o qual desafia o próprio conceito de inclusão. Estas ideias são defendidas pelo professor Mel Ainscow, investigador e consultor internacionalmente conhecido, cujo mais recente trabalho de intervenção é denominado ‘Desafio de Manchester’. Este projeto baseia-se na colaboração entre escolas na cidade de Manchester e área circundada, com o objetivo de tornar o seu sistema educativo mais efetivo, equitativo e inclusivo.

Importa destacar o conceito de equidade, o qual, de acordo com Rodrigues (2013a), se relaciona com o “conjunto de estratégias, organização e valores que são necessários para que ninguém seja discriminado” (p. 5). Segundo esta perspetiva, os conceitos de equidade e inclusão encontram-se intimamente ligados e apresentam-se como inseparáveis, considerando o seguinte: “para que haja equidade tem de haver inclusão e a inclusão só faz sentido real num cenário mais alargado de equidade” (p. 5). Uma outra perspetiva refere-se à equidade como uma forma justa da aplicação do direito humano (Profeta & Mazeto, 2013). Já para Justino (2014), o princípio da equidade leva a que se proporcione, a cada aluno, as mesmas oportunidades de sucesso educativo, pressupondo a capacidade de integração da diferença através da consideração de soluções educativas diferentes para problemas individuais, também eles diferentes. Considerando esta linha de pensamento, o princípio da equidade “concretiza-se na forma como somos capazes de acrescentar valor educativo a cada uma das crianças que frequentam o sistema de ensino, independentemente das suas diferenças e das suas capacidades” (p. 4).

Retomando Ainscow (2011), tendo em conta a análise do contexto efetuada, com identificação das áreas que necessitavam de maior atenção e dos recursos humanos necessários, concluiu-se que a capacidade para melhorar o sistema já estava no próprio sistema. Ainscow e os seus colaboradores verificaram que o que seria essencial era estabelecer uma rede de colaborações, criando vias que permitissem a movimentação do conhecimento especializado através do estabelecimento de parcerias entre escolas e a comunidade local. Esta colaboração é, de igual forma, essencial na mobilização de recursos humanos para além do recinto escolar, sendo que o mais importante “é a vontade coletiva, a vontade de pessoas que trabalham juntas, criando um ambiente onde pode ser feito melhor uso do conhecimento específico” (p. 7). Ainscow (2011) refere mesmo que “o sucesso para promover o sistema reside na ideia das parcerias entre escolas” (p. 5). Também a EADSNE (2003a) refere que a cooperação entre escolas, em alguns países, permite o acesso a recursos adicionais para o apoio dos alunos. Para além desta maior disponibilização de recursos, a agência identifica, como mais-valias desta cooperação, a mobilização de forças, o conhecimento e a especialização.

Ainda em conformidade com Ainscow (2011), existem certas tendências preocupantes que requerem especial atenção, como por exemplo o facto de as escolas poderem vir a ter cada vez mais autonomia, a qual terá que envolver necessariamente um processo controlado e

equilibrado. A este respeito, é referido na Recomendação n.º 7/2012 elaborada pelo CNE, que apesar dos riscos que existem na descentralização da educação, o aumento do nível local de responsabilidade “será porventura o maior ganho de um plano-projeto de descentralização da educação” (p. 37907). Tendo ainda como referência este documento, a autonomia das escolas consiste no exercício de uma responsabilidade social pela educação, considerando cada contexto escolar e social para aplicação e avaliação de um projeto educativo próprio. Neste processo, o papel do Estado passará por assumir as suas responsabilidades através da cooperação com outros atores sociais. A autonomia pressupõe, pois, a valorização dos critérios de proximidade através do envolvimento dos parceiros sociais e da responsabilização das entidades locais com intervenção na educação. O princípio da assunção desta centralidade da escola na construção de respostas para os alunos com NEE reúne, de acordo com o CNE (2014a), um amplo consenso. Esta aproximação à realidade escolar e social, através do desenvolvimento de parcerias com instituições da comunidade, pode ser encarada como uma oportunidade para enfrentar os desafios relacionados com a implementação dos PIT's, os quais, como se verá no decorrer deste trabalho, pressupõem uma base de participação comunitária.

As dificuldades económicas afiguram-se como um outro problema, tendo em conta que o seu aprofundar poderá reduzir os recursos a serem disponibilizados às escolas. Neste sentido, Ainscow (2011) refere que os recursos mais importantes são os recursos humanos e que, se os recursos financeiros forem retirados ao sistema educativo, o mesmo ainda fica rico em recursos humanos. Seguindo a mesma linha de pensamento, Verdugo (2012) identifica, também, problemas ao nível dos recursos, mas afirma que a falta deles não deve ser um obstáculo à própria mudança e à promoção das atividades na escola, devendo os profissionais assumir este compromisso e fazer a planificação através dos recursos disponíveis. Em Portugal, os cortes de financiamento e de pessoal na educação têm originado um estado de não contentamento, numa área em que se deveria esperar “a maior reserva de futuro, de otimismo e de mudança” (Rodrigues, 2011c, p. 2). Neste contexto de descontentamento, será essencial, como já referido, a colaboração e coordenação entre diversos parceiros, considerando-se urgente uma política de educação, na medida em que se requerem resultados imediatos. Neste seguimento, Ainscow (2011) menciona que para as escolas se tornarem mais inclusivas e manterem a colaboração e a inovação, necessitam de tempo e de políticas e liderança consistentes. Torna-se importante, pois, que neste processo se reflita sobre a investigação e sobre a forma como todos os envolvidos entendem poder melhorar o sistema educativo (Nogueira, 2011b).

Nesta perspetiva da colaboração, Matos e Januário (2010) referem que as práticas de trabalho colaborativo se constituem como fundamentais na implementação de respostas de qualidade para os alunos com NEE, promovendo a reflexão e a mudança e, conseqüentemente, a melhoria das práticas educativas. Também Narciso (2007) está de acordo que a efetivação de um contexto colaborativo, no sistema escolar, contribui para o desenvolvimento de

competências sócio-afetivas e, também, para o sentido de identidade na escola. Seguindo esta linha de pensamento, Sousa (2016) afirma que “se as escolas continuarem a pensar que a educação destas crianças é com o professor da educação especial e não uma responsabilidade de todos e de cada um dos seus professores, da escola toda” (p. 6), os profissionais vão experienciar “sérias dificuldades em responder aos novos desafios da inclusão educativa” (p. 6). Outra perspectiva é fornecida por Lima e Fialho (2015) através da consideração da colaboração entre docentes como um importante fator de aprendizagem profissional e, até, de eficácia das escolas. Ainda assim, os estudos que relacionam as práticas colaborativas com os níveis de eficácia das escolas são escassos. Num estudo realizado por estes últimos autores, concluiu-se que o trabalho colaborativo “não apresentou associação significativa com as perceções sobre a eficácia da escola” (p. 27) e que, quanto maior é o nível individual de envolvimento colaborativo, menor é a perceção individual da dificuldade do seu trabalho.

Ainda que sabendo de todas as potencialidades deste tipo de trabalho, tendo em conta a opinião de Beltrão (2013), não é fácil trabalhar em rede, identificando-se a falta de autonomia, de trabalho em equipa e de corresponsabilização como fatores que contribuem para esta dificuldade. A solidão profissional dos professores, mencionada por Rodrigues (2010b), carece de soluções para ultrapassar o desafio que se impõe no que respeita à falta de contactos, de trabalho em equipa e à escassez de cooperação e colaboração. Estas dificuldades geram situações definidas, pelo mesmo autor, como “mal-estar docente” (p. 5) e comprometem a qualidade dos documentos produzidos e das respostas educativas desenvolvidas ao nível do planeamento, da implementação das práticas e da avaliação das aprendizagens (IGEC, 2014). Segundo Forte e Flores (2011), os contextos escolares podem não estar a proporcionar as melhores condições para o desenvolvimento profissional dos professores, assim como para o desenvolvimento de práticas de colaboração. Sugerem, assim, que se implementem projetos de formação em contexto escolar com vista à criação de uma cultura colaborativa como forma de responder “aos desafios da docência do séc. XXI” (p. 93).

Para Florian (2010), uma vez introduzida a temática dos profissionais que trabalham na área da educação, é importante tecer algumas considerações acerca do papel do professor de Educação Especial no panorama atual da inclusão. Defende-se que o desenvolvimento da Educação Especial depende da forma como os próprios professores desempenham as suas funções, sendo que o grande desafio destes profissionais é saber como fazer o seu trabalho sem criar o estigma de que alguns alunos são diferentes. Para além disso, é igualmente importante considerar a necessidade que existe ao nível da distribuição de responsabilidades no exercício profissional (Denari, 2011), tendo em conta que os professores de Educação Especial se encontram, muitas vezes, sobrecarregados com questões burocráticas e têm, por isso, menos tempo para o trabalho direto com os alunos. Perante este cenário, o professor de Educação Especial deve encontrar formas de trabalho inovadoras por forma a proporcionar aos alunos experiências ricas de aprendizagem e que se apresentem disponíveis para todos (Florian, 2010). Podem evitar-se, assim, os problemas que frequentemente se associam às

abordagens individualizadas das práticas inclusivas, o que constitui um enorme desafio na medida em que implica uma mudança de foco das necessidades individuais para as necessidades para todos e uma mudança no pensamento pedagógico. Na era da inclusão, o papel do professor de Educação Especial “implica criatividade, inovação e coragem” (Florian, 2010, p. 14), pelo que os profissionais devem refletir e enfrentar o seguinte desafio: “o facto de se designar uma determinada prática como “inclusiva” tem muito pouco a ver, em termos práticos, com práticas inclusivas efetivas” (p. 12). Seguindo esta linha de pensamento, Florian (2010), e os seus colegas, têm vindo a desenvolver o conceito de *Pedagogia Inclusiva*, na qual se perspetiva que a aprendizagem é o resultado da participação na comunidade da sala de aula, contemplando as diferenças individuais de cada um, o que poderá evitar que se criem estigmas quando se consideram alguns alunos como diferentes.

Ligado a este conceito de *Pedagogia Inclusiva* encontra-se a opinião de Perrenoud (2010), ao afirmar que num “sistema educativo que não evolui na direção de uma pedagogia fortemente diferenciada, a inclusão dos alunos «diferentes» ou com necessidades educativas especiais nas turmas regulares é na melhor das hipóteses um ato simbólico” (p. 15) e que “nenhum docente está preparado psicologicamente e didaticamente para a inclusão. Mesmo quando está, isso representa um acréscimo de trabalho centrado nos alunos incluídos e no seu ambiente” (p. 15). O mesmo autor esclarece que a diferenciação pedagógica é uma forma de organização de trabalho, e não um método pedagógico, e toca num ponto essencial relacionado com a formação dos professores, afirmando que “o tratamento das diferenças em função da heterogeneidade não é ainda um elemento central na formação dos docentes” (p. 18). O pendor desta diferenciação não deve recair sobre um ensino inteiramente individualizado. A gestão da diversidade na sala de aula foi identificada pela EADSNE (2003a) como um dos maiores desafios a enfrentar pelas escolas e os seus profissionais. A agência esclarece que a organização de grupos heterogêneos e uma abordagem mais diferenciada do ensino são necessárias a esta gestão e são eficazes na hora de lidar com a diversidade. Junta-se o contributo de Rodrigues (2003), ao afirmar que na diferenciação curricular os alunos educam-se em conjunto, aproveitando o potencial educativo das especificidades de cada um.

A este nível, Matos e Januário (2010) destacam a importância da formação em diferenciação pedagógica, através da modalidade de oficina de formação, que permita aos docentes desenvolver competências através do questionamento e partilha. Para além disso, apontam sugestões relacionadas com a necessidade de repensar a formação inicial de professores, concretamente através da introdução de uma disciplina de *Estratégias de Ensino Inclusivas*. Silva (2016) partilha desta opinião, identificando a necessidade de, num sistema que se apresenta como inclusivo, repensar as questões da formação inicial dos professores, integrando unidades curriculares respeitantes à população portadora de condição de deficiência. Destaca, de igual forma, a importância da sensibilização de todo o corpo docente para a formação em Educação Especial. Também a EADSNE (2003b, 2009a) identifica a necessidade de repensar a formação inicial de todos os professores, sendo que a formação ao

nível da educação destes alunos é encarada como um avanço nas responsabilidades destes profissionais. A EADSNE (2003a) identifica as atitudes dos professores como um fator muito importante na construção de escolas mais inclusivas, pelo que Rodrigues (2013a) invoca, a este respeito, a obrigatoriedade de todos os cursos de formação de professores apresentarem conteúdos que proporcionem oportunidades de reflexão e que os coloquem perante metodologias e experiências relacionadas com os alunos que vivenciam dificuldades em aprender. A ideia atualmente defendida, relacionada com a passagem do modelo terapêutico e reabilitativo para um modelo que privilegie a capacitação para o desenvolvimento educativo inclusivo, remete, também, para a importância da formação inicial dos técnicos especializados que desempenham funções em escolas (Sousa, 2016).

Também a formação especializada é alvo de destaque na medida em que, considerando a recomendação do CNE (2014a), devem ser “desenvolvidos processos urgentes e rigorosos de regulação dos cursos de formação especializada que relevam para o recrutamento de docentes de educação especial, com particular incidência na sua qualidade científica e na componente de prática pedagógica dessa formação” (p. 7). Ao nível da formação é, igualmente, destacada a importância dos serviços responsáveis pela formação de professores, os quais devem assegurar momentos formativos que promovam a qualidade na Educação Inclusiva (EADSNE, 2009a). Como representante do Centro de Formação da PIN-ANDEE, Lopes (2016a) refere que será importante promover a reflexão das práticas pedagógicas através de metodologias colaborativas e da promoção da partilha de experiências vividas. Dentro deste tema é, também, referido que o Ministério da Educação deve assumir um papel de regulação na formação de professores de Educação Especial, através da criação de sistemas contextualizados com a realidade vivida nas escolas (PIN-ANDEE, 2013a, 2013b). Destaca-se, ainda, a necessidade de ouvir os professores de Educação Especial sobre as suas práticas pedagógicas por forma a criar um plano de ação que reflita as necessidades da realidade vivida (Victor, 2013). Neste âmbito, a IGEC (2014) reconhece que nem os centros de formação das associações de escolas, nem as próprias escolas, têm desenvolvido programas de formação que possam responder, com a quantidade e qualidade desejáveis, às necessidades de formação, quer para docentes, quer para assistentes operacionais. Um ponto positivo é que muitos estabelecimentos de educação têm disponibilizado formação interna e ações de sensibilização dirigidas aos profissionais e aos pais, embora se considere que o capital humano não está a ser suficientemente aproveitado.

A formação contínua, numa ótica de desenvolvimento da profissionalidade (IGEC, 2014), apresenta-se de igual forma essencial. Um dos aspetos destacados a este nível relaciona-se com a complexidade da problemática da DID, caracterizada no ponto seguinte do trabalho. Esta complexidade exige à escola reestruturações na sua forma de pensar, agir e lidar com a produção do conhecimento a este nível (Fumes & Silva, 2013). A formação não deve, pois, contemplar apenas o grupo dos professores, mas a comunidade escolar como um todo. Para além disso, este tipo de formação poderá constituir um espaço para o desenvolvimento de

ações colaborativas, permitindo potencializar as práticas pedagógicas (Siqueira, 2013). Considerando esta perspectiva, a reflexão é, também, uma condição necessária ao desenvolvimento, quer no âmbito da dimensão profissional, quer a nível pessoal. Esta reflexão pode levar, entre outros, cada professor a “uma análise de si próprio, com vista à tomada de consciência do efeito das suas expectativas (positivas ou negativas) nos alunos com os quais interage” (Trigo, 1997, p. 86). Retendo esta noção de reflexão, importa perspetivar a importância do profissional reflexivo, como professor-investigador, numa transição entre o professor aplicador e o professor criativo, experimentador e reflexivo (Sanches & Teodoro, 2006).

Cabe, no contexto da presente investigação, analisar algumas questões relacionadas com o conceito de professor-investigador, conceito este que, como se verá na abordagem à metodologia utilizada, se encontra relacionado com o próprio processo de investigação-ação, na medida em que tem inerente o desenvolvimento de práticas reflexivas. Considerando esta linha de pensamento, Sanches (2005) caracteriza a investigação-ação como uma “estratégia de atuação que pode desencadear profissionais mais reflexivos, mais intervenientes nos contextos em que se inserem e desencadeadores de práticas pertinentes, oportunas e adaptadas às situações com as quais trabalham” (p. 127). Conclui, neste sentido, que a investigação-ação “é uma atitude a desenvolver nos professores do século XXI, para poderem dar resposta à diversidade dos seus públicos e aos grandes desafios de uma educação inclusiva” (p. 131). Também Cardoso (2014) afirma a necessidade de os professores, para além da colaboração em projetos de investigação da escola ou extraescola elaborados por outrem, serem eles próprios autores de investigação de problemas no âmbito das suas atividades desenvolvidas em termos profissionais. Os docentes deverão, de acordo com esta perspectiva, “desempenhar um papel ativo e criador no processo educativo” (p. 29) e “ser capazes de definir, corretamente, os seus próprios problemas, de saber interpretar dados da investigação empírica, de planear estratégias de resolução desses mesmos problemas e de avaliar os novos procedimentos” (p. 29).

A afirmação da importância do papel ativo do professor, no que respeita à investigação, não significa que este se deva transformar num investigador profissional, na aceção estrita deste termo. De acordo com Cardoso (2014) significa, sim, que a sua atividade se deverá enquadrar, sobretudo, no contexto da investigação na ação, com o objetivo de melhorar a atividade pedagógica. Mais especificamente, o conceito de ‘profissional reflexivo’ está relacionado com processos de reflexão que ocorrem durante a ação, por exemplo, na tomada de decisões durante o desenvolvimento de uma atividade, e com processos de reflexão sobre a ação, os quais são produzidos fora da prática que vai ser objeto de reflexão (Schön, 1983, referido por Day, 2005). Os professores que refletem durante a ação e sobre a ação participam numa investigação orientada para uma melhor compreensão de si mesmos, como docentes, e para uma melhoria do seu exercício profissional (Day, 2005). Existe, pois, neste processo, o compromisso de questionar de forma sistemática o próprio exercício docente como base do

desenvolvimento (desejo de mudança) e uma preocupação em questionar e pôr à prova a teoria na prática (Stenhouse, 1975, referido por Day, 2005). Os ‘pensadores críticos’ questionam a importância do contexto (as práticas, as estruturas e as ações nunca são independentes do contexto) e exploraram alternativas através da adoção de diferentes perspectivas e pontos de vista, pensando de forma divergente e imaginativa (Brookfield, 1987, referido por Day, 2005). Este compromisso com o pensamento crítico, com a experiência prática e com as possibilidades de mudança, assim como a reinterpretação e a reestruturação do próprio trabalho, assumem particular importância na prática dos professores de Educação Especial, nomeadamente na elaboração e implementação dos PIT’s dos alunos. Destaca-se, de igual forma, a importância do papel destes profissionais como agentes de mudança educativa e social.

Para além da importância atribuída ao profissional reflexivo, Alarcão (2001) conceptualiza a necessidade, também, de “uma escola reflexiva, concebida como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização” (p. 11). A escola deve, neste sentido, adotar um posicionamento dinâmico e aproveitar as sinergias decorrentes da interação com a sociedade, para que, através de uma observação rigorosa da realidade social, consiga descobrir “os melhores caminhos para desempenhar a missão que lhe cabe na sociedade” (p. 26). Para Tavares (2001), este conceito de escola reflexiva pressupõe a existência de uma comunidade de sujeitos na qual o desenvolvimento das relações interpessoais deverá estar no centro da sua ação. Afirma, pois, que “é preciso desenvolver uma nova escola, mais reflexiva e humana, que realmente possibilite a aquisição e a construção de uma outra mentalidade, mais compreensiva, mais flexível, mais resiliente, baseada em valores de verdade, justiça, equidade e solidariedade” (p. 52).

Terminada esta breve análise acerca do conceito de ‘profissional reflexivo’, importa considerar um outro, que também desafia o próprio conceito de inclusão, e que é o de qualidade de vida. Segundo Van Krieken & Sanches (2013), este conceito tem vindo a assumir especial importância no campo investigativo, especialmente no que diz respeito à deficiência intelectual. Num dos seus estudos, concluiu-se que o índice de qualidade de vida apresenta correlação significativa com o acesso ao mundo do trabalho e à saúde, assim como com o apoio institucional, da família e dos amigos (o índice de qualidade de vida é superior nos indivíduos integrados no mercado de trabalho, nos que têm acesso à saúde e ao apoio institucional e nos que têm o apoio da família e dos amigos). Este conceito apresenta uma natureza comprovadamente abstrata, o que pode criar dificuldades aos jovens na sua avaliação pelo facto de ser vivenciada subjetivamente. A OMS tem vindo a atribuir cada vez mais importância à qualidade de vida, fazendo uma associação entre esta e a saúde (Pereira, 2014a). O conceito de qualidade de vida pode ser usado como referência para a prestação de serviços, como fundamento para as práticas baseadas na evidência e como meio para o desenvolvimento de estratégias para melhorar a qualidade. É constituído por oito domínios: desenvolvimento pessoal e autodeterminação (relacionados com a independência), relações

interpessoais, inclusão social e direitos (relacionados com a participação social), bem-estar emocional, bem-estar físico e bem-estar material (relacionados com o bem-estar) (Schallock & Verdugo, 2002, 2003, referidos por Verdugo, Schallock, Gómez & Arias, 2007). A escala GENCAT, desenvolvida por Verdugo et al. (2007), permite avaliar a qualidade de vida de adultos, maiores de dezoito anos, entre os quais se incluem pessoas com deficiência intelectual. Nesta avaliação, é importante não esquecer que “ter mais ou menos qualidade de vida é algo que se expressa na vida quotidiana, nos pequenos mundos da vida quotidiana de cada ator de uma forma única e específica” (Veiga, Silva, Domingues, Saragoça & Fernandes, 2014, p. 30). Já Van Gennep (1996) associa três características à qualidade de vida. A primeira é que deve ser permitido à pessoa dar conteúdo à sua própria vida de acordo com as necessidades básicas. A este nível, o mesmo autor refere que os apoios a prestar devem promover a emancipação da pessoa, considerando como emancipação “a possibilidade da pessoa com deficiência mental poder alcançar uma posição que lhe permita desfrutar de iguais direitos, de modo a tornar-se um elemento respeitado na sociedade” (p. 182). A segunda característica é que a pessoa deve viver de acordo com os padrões acessíveis para todos e a terceira está relacionada com a própria satisfação pessoal. São escassos os estudos que avaliam a qualidade de vida considerando a opinião de pessoas portadoras de condição de deficiência, mais concretamente com diagnóstico de deficiência intelectual e que estão incluídas no mercado de trabalho (Veiga et al., 2014), o que leva os autores a concluir que “conhecer a opinião das pessoas com deficiência, dar-lhes a palavra, não é uma prática comum na investigação científica” (p. 22).

Abordando agora uma outra problemática, reconhece-se que a inclusão até funciona bem no ensino primário, mas que, no ensino secundário, começam a surgir questões problemáticas relacionadas com a especificidade crescente das disciplinas e a diferente organização deste ensino e com o hiato entre os alunos com NEE e os seus pares, o qual vai aumentando com a idade. A inclusão no ensino secundário é, pois, uma das principais áreas de preocupação em quase todos os países europeus (EADSNE, 2003b). Também Morgado (2012) destaca esta preocupação considerando que, com o alargamento da escolaridade obrigatória, as escolas secundárias passam a receber estes jovens, cuja problemática não era conhecida até então. A promoção de atitudes positivas na educação é encarada, neste sentido, como um outro desafio. De acordo com Omote (2016), a questão das atitudes sociais em relação à inclusão tem vindo a merecer destaque no contexto dos debates sobre Educação Inclusiva. A promoção de atitudes positivas é fundamental para aumentar a participação dos jovens portadores de condição de deficiência, as quais parecem ser fortemente determinadas pelas experiências pessoais. Defende-se, então, que sejam implementadas estratégias dirigidas aos fatores atitudinais, como a aprendizagem cooperativa, na qual se inclui a tutoria entre pares (EADSNE, 2009a). Esta prática, pouco desenvolvida em Portugal, poderá contribuir para o desenvolvimento nos planos cognitivo e afetivo (socioemocional) EADSNE (2003a) e é considerada uma mais-valia na assimilação da diferença como algo natural, no trabalho ao

nível do sentido de responsabilidade dos alunos sem NEE ao serem tutores, os quais poderão contribuir para a melhoria da aprendizagem dos colegas que estão a ser apoiados (Silva, 2016). As crianças e jovens com NEE sentem-se, muitas vezes, excluídos da escola regular, sobretudo pelos pares, tal como concluiu Ribeiro (2009) no seu estudo. De acordo com Costa (2010), o maior envolvimento dos alunos com NEE com os seus colegas em ambientes não escolares estimulantes e em atividades diversas promove o inter-relacionamento, o que resultará, de forma mais integrada e enriquecedora, numa melhoria da qualidade de vida destes alunos. Afirma, neste seguimento, que os fatores que efetivamente têm mais impacto na qualidade de vida são os que se encontram relacionados com a existência de relações afetivas significativas, com o convívio com os amigos e com o sentimento de pertença a grupos de pessoas. Importante, nesta matéria, considerar a opinião dos alunos sem condição de deficiência no que respeita à inclusão dos seus colegas com NEE, bem como compreender as suas relações, na medida em que esta poderá ser uma importante via para efetivar o processo de inclusão. Ouvir as vozes dos alunos, como sujeitos atores e autores no processo educativo, leva a (re)pensar a própria prática (Caetano, 2013).

O desenvolvimento de procedimentos que promovam a inclusão é, como acima se adianta, um desafio que se afigura atualmente no contexto europeu. Os procedimentos de monitorização e avaliação do desenvolvimento dos alunos com NEE constituem-se como essenciais, considerando que só através deles é possível fazer coincidir as suas necessidades com os recursos necessários e melhorar a utilização dos financiamentos públicos (EADSNE, 2003b). Neste âmbito, é imprescindível que se exija respostas aos políticos sobre o seu trabalho, assim como se exige aos professores ou a uma organização. Compete-lhes saber explicar, de acordo com Verdugo (2012), quais os planos para se avançar nos sistemas inclusivos. Defende-se, outrossim, que as políticas educativas devem ser suficientemente flexíveis por forma a permitir aceder às necessidades locais e a garantir que a prestação do apoio é consistente em todas as áreas geográficas do país (EADSNE, 2009a).

Num estudo realizado por Pires e Rodrigues (2011), através da análise de entrevistas semiestruturadas a dez professores de Educação Especial, conclui-se que existe, ainda, falta de abertura das escolas e motivação por parte dos profissionais que aí trabalham para a inclusão. Apesar de o número de sujeitos ser pequeno, esta conclusão engloba, de uma forma geral, a perspetiva que se vive na maioria das escolas do nosso país. Ainscow (1999), referido por Pires e Rodrigues (2011), concorda que a Educação Inclusiva requer da escola um processo de melhoria contínua. As estruturas de apoio devem, pois, ser repensadas e organizadas de forma a promover a inclusão. A este nível é importante, também, equacionar a coordenação intersectorial (educação, saúde, serviços sociais, etc.) para que se possa responder, atempadamente, e de forma holística, às diferentes transições ao longo da vida (pré-escolar, escolaridade obrigatória, vida ativa, emprego). A promoção de parcerias é, pois, imprescindível para se conseguir uma maior responsabilização dos serviços prestados (EADSNE, 2009a).

Considerando a opinião de Ferreira (2012) é necessário, para responder a todos os desafios que se impõem, uma organização diferenciada da escola que deverá passar por uma pedagogia centrada nos alunos, através da estruturação das atividades com vista ao seu maior grau de participação, na qual se incluem o desenvolvimento de currículos mais centrados nos contextos de vida do aluno (currículos não formatados) e em abordagens personalizadas de aprendizagem. Afirma, ainda, que para este processo ser concretizável “torna-se imprescindível a participação e o envolvimento dos órgãos de gestão, sendo estes os motores da mudança de atitudes de todos os agentes educativos” (p. 33). A estes respeito, a EADSNE (2003a) afirma que as questões da liderança constituem fatores decisivos na Educação Inclusiva. As práticas transmitem a ideia de que a escola nem sempre institui as mudanças necessárias à efetivação dos ideais da inclusão, considerando-se necessária a promoção de uma cultura mais colaborativa e reflexiva, quebrando o fosso que existe entre os ideais e as práticas (Melro & César, 2010). Para além de todos os desafios identificados, o processo de transição para a vida pós-escolar é, atualmente, talvez um dos mais prementes. Com importante destaque ao nível da presente investigação, esta temática é analisada com o devido pormenor na segunda parte da revisão da literatura. Para já, segue-se uma breve análise acerca de diversas problemáticas relacionadas com a DID.

### **2.3. A Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental no contexto das Necessidades Educativas Especiais**

*Precisamos de um conhecimento que coloque a deficiência não como uma categoria mas um valor das variáveis da diversidade humana.*

(Rodrigues, 2011a, p. 31)

O contexto histórico-cultural e económico dá origem à construção de conceitos como a normalidade, a produtividade ou a eficácia, os quais criam um distanciamento face aos modelos e padrões estabelecidos. Tendo em conta estas apreciações e/ou depreciações surgem denominações, utilizadas ao longo da história, para designar grupos de pessoas diferentes. Estes termos foram expressando as conceções de cada época e um sentido ideológico em função das relações sociais estabelecidas (Rossato & Leonardo, 2011). No cenário escolar, a inclusão passa pela efetivação de um diagnóstico, cujo processo de construção, de acordo com Pereira (2013), não favorece a inclusão, devendo optar-se por um favorecimento da compreensão do aluno considerando as suas potencialidades. Esta categorização das necessidades dos alunos é, muitas vezes, um assunto polémico entre os autores. Para Correia (2008), a classificação das necessidades deve ter como objetivo a elaboração de um programa de intervenção adequado à problemática da criança ou do jovem.

A procura de uma etiologia, a formulação de um prognóstico e a seleção das terapias mais adequadas são outros dos pressupostos que favorecem a classificação (Zubin, 1967, referido por Correia, 2008). Já para Colôa e Santos (2016), citando o *Roeher Institute Toronto* (2004), a categorização dos alunos com NEE, com base nas suas problemáticas, contribui para disfunções no processo de ensino e para o aparecimento de outras problemáticas, como por exemplo, o abandono escolar. Defendem, pois, que é urgente “afastarmo-nos de perspectivas de forte pendor classificativo, com recurso a instrumentos psicométricos para evoluirmos num sentido de processos de avaliação pedagógica interdependentes dos processos de ensino e de aprendizagem” (p. 16). Esta avaliação pedagógica tenta, desta forma, dar resposta a problemas reais com base na relação comunicativa entre os diversos intervenientes e em contextos naturais concretos. Diagnóstico e classificação à parte, uma das mais poderosas estratégias para desenvolver um ambiente de aprendizagem mais inclusivo são mesmo os próprios alunos (Ainscow, 2011). Acontece que, muitas vezes, estes alunos encontram-se à margem da escola e a sua participação nas rotinas e nas aprendizagens é muito pouco ativa (Colôa, 2015b), subsistindo uma questão relativa ao lugar e à função que a educação tem no desenvolvimento dos indivíduos com este tipo de necessidades (Rodrigues, 1995).

O conceito de NEE surge pela primeira vez em Inglaterra no *Warnock Report*, em 1978, como anteriormente referido, e foi formalmente adotado aquando da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Conforme consta no Artigo 1º do Decreto-Lei n.º 3/2008, os alunos com NEE apresentam limitações significativas ao nível da atividade e da participação, patentes num ou vários domínios da vida, que decorrem de alterações estruturais e funcionais de carácter permanente. Tal situação resulta em dificuldades continuadas numa ou várias áreas, entre as quais a aprendizagem, a comunicação, a participação social, a mobilidade, a autonomia, o relacionamento interpessoal, entre outras. Este conceito, que veio substituir o de deficiência em termos educativos (Vieira & Pereira, 2003), tem sido sujeito a várias reinterpretações que, segundo Colôa (2015a), o afastaram da proposta inicial, estando, por isso, envolto em alguma controvérsia no que toca à clareza da sua definição (Nogueira, 2011a). A adoção do conceito de NEE representou um avanço qualitativo no atendimento educativo das crianças e jovens identificados com estas necessidades, contudo isto não apresentou as repercussões esperadas, na medida em que se continua a rotular os alunos que são identificados. Este tipo de rotulagem pode conduzir a uma diminuição de expectativas face ao seu futuro e à própria fragmentação dos esforços, por parte das escolas, para responder à dificuldade dos alunos agrupados em categorias (Colôa, 2015a). Ainda de acordo com esta perspetiva, o conceito de NEE reporta-se a um conjunto de barreiras que os alunos experienciam e que podem condicionar o seu acesso à aprendizagem e à participação, pelo que é sugerida a denominação de «Barreiras à aprendizagem e à participação», em alternativa ao referido conceito.

Os alunos com NEE necessitam, em grande parte dos casos, de usufruir de um conjunto de serviços especializados que responda às suas necessidades, por forma a criar um ambiente

propício ao processo de ensino-aprendizagem, pelo que a escola deverá estar preparada para dar resposta à problemática de cada um. A colaboração entre os profissionais da escola e as famílias apresenta-se como outra das componentes fundamentais (Correia, 2008), tendo em conta que um grande número de alunos é proveniente de ambientes socioeconómicos desfavorecidos, o que poderá influenciar todo o processo de inclusão. Cabem, dentro deste conceito, diversas problemáticas como as necessidades de carácter sensorial, motor, emocional, processológico, desenvolvimental, intelectual e até outras necessidades relacionadas com outros problemas de saúde, como problemas oncológicos ou epilepsia (Correia, 2008). De acordo com a EADSNE (2003a), os tipos de NEE que mais desafios colocam são os que se encontram relacionados com problemáticas comportamentais/sociais e/ou emocionais, as quais incluem, entre outros, problemas relacionados com a desmotivação dos alunos e o abandono escolar. Ao nível das NEE de carácter intelectual incluem-se as crianças e jovens com DID, cujos problemas no funcionamento cognitivo e no comportamento adaptativo lhes causa problemas globais na aprendizagem.

A Associação Americana de Deficiência Mental, atualmente denominada de *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD), foi fundada em 1876 e é o órgão mais antigo e que detém mais prestígio no estudo desta problemática. A DID, ainda vulgarmente designada por ‘Deficiência Mental’, é um campo de investigação que se encontra num momento de redefinição a vários níveis, considerando o próprio paradigma, as terminologias e as metodologias (Santos, 2010). O início do entendimento científico e as propostas de âmbito profissional e social no atendimento às necessidades da população com DID situam-se essencialmente no século XX (Ferreira, 2012). A terminologia ‘Deficiência Mental’ abarca consigo uma certa descredibilização face a esta população quando comparada com os valores da norma que são expectáveis, assumindo um impacto social negativo e remetendo para algo irreversível e sem possibilidade de desenvolvimento. Crê-se que, a este nível, o termo DID apresenta uma menor carga estigmatizante (Rossato & Leonardo, 2011; Santos & Morato, 2012). Perante esta situação é imprescindível, no que toca à investigação mais atual, sublinhar-se a mudança relativa ao construto e à terminologia respeitantes a este diagnóstico (Santos & Morato, 2012), com esperança numa modificação positiva de atitudes e expectativas face à população em questão (Wolfensberger, 2002, referido por Santos & Morato, 2012). A este respeito, Morgado (2015) refere a existência de uma representação muito ambígua e indefinida acerca da DID, concordando que outras problemáticas, como a motora ou a visual, são percebidas de uma forma mais clara, o que resulta da perceção que se instalou sobre a própria natureza dos problemas. Uma outra questão a considerar, consiste em não se limitar o conceito de inteligência pela definição operacional através do Quociente de Inteligência (QI). Detém, também, importância a incorporação do conceito de comportamento adaptativo (Santos & Morato, 2007, citados por Santos, 2010). A nova definição reveste-se, assim, de um carácter mais funcional através de abordagens multidimensionais, onde se encontra incluído o impacto que o envolvimento comporta no

desenvolvimento e a interação entre o contexto e o indivíduo, tendo também em atenção o tipo e a intensidade dos apoios necessários (Santos, 2010).

A heterogeneidade característica da população com DID, assim como a diversidade de modelos conceituais e epistemológicos a ela relacionados, têm contribuído para a dificuldade da sua definição (Ferreira, 2012). Também Belo, Caridade, Cabral e Sousa (2008) afirmam que “as dificuldades inerentes à delimitação deste conceito traduzem a impossibilidade de incluir em definições unitárias todo o espectro da variabilidade inter-individual” (p. 4). De acordo com as diretivas acima mencionadas, a DID é caracterizada pelo “resultado da existência de limitações ao nível do funcionamento intelectual concomitantes com as limitações ao nível das competências adaptativas antes dos 18 anos e que se expressam nas habilidades práticas, cognitivas e sociais” (Luckasson et al., 2002, citados por Santos & Morato, 2012, p. 11). Segundo a perspectiva de Ferreira (2012) a terminologia DID é a que, atualmente, melhor traduz a associação da componente do funcionamento intelectual abaixo da média com as limitações ao nível do comportamento adaptativo.

Luckasson et al. (2002), referidos por Santos e Morato (2012), não classificam as dificuldades em graus (leve, moderado, severo e profundo), mas sim através do tipo de apoios que as pessoas necessitam para as ultrapassar, nomeadamente apoios intermitentes (de natureza episódica e descontínua, tendo em conta que o indivíduo pode não necessitar sempre do mesmo apoio ou pode apenas ter necessidade dele em períodos específicos), apoios limitados (apresentam uma certa consistência, essencialmente nos períodos críticos), apoios extensivos (pressupõem já um acompanhamento regular (diário), não se prevendo o tempo da sua aplicação) e apoios permanentes (como o próprio nome indica, de carácter permanente, considerando-se uma maior intrusividade comparativamente com os restantes). Esta nova conceptualização representa um enorme progresso no que respeita às conceções mais tradicionais e constitui-se como um importante contributo no caminho para a obtenção de um consenso a nível internacional (Belo et al., 2008).

No que respeita às causas que dão origem a esta problemática, Zigler (1984) referido por Claudino (1997), menciona que a diversidade etiológica existente dificulta a própria clarificação do seu conceito. Desde causas orgânicas conhecidas, à existência de um meio sociofamiliar pouco estimulante, ou mesmo causas desconhecidas, o processo de elaboração de um diagnóstico nem sempre é fácil. No que respeita, por exemplo, às causas orgânicas, embora estejam identificados centenas de síndromes genéticas, poderão outros estar ainda por conhecer (Vieira & Pereira, 2003). McLaren e Bryson (1987, 1992), referidos por Santos e Morato (2002), referem que mais de cinquenta por cento da população com este diagnóstico apresenta mais que uma causa possível. Santos e Morato (2002) acrescentam que, na maioria dos casos, a etiologia é desconhecida, pelo que destacam a importância da investigação a este nível. Tendo por base todas estas condicionantes, a incidência desta problemática é difícil de ser calculada (Pelica, 1994, referido por Santos & Morato, 2002).

A heterogeneidade aplica-se, não só às questões da etiologia, mas também às características dos próprios indivíduos com este diagnóstico. Ainda assim, é possível sintetizar algumas características gerais que são comuns a esta problemática, as quais devem ser consideradas aquando da elaboração dos programas de intervenção. Estes indivíduos aprendem um menor número de competências e precisam de mais tempo e uma maior quantidade de tentativas para consolidar uma aprendizagem; apresentam maiores dificuldades na retenção da informação e no seu processo de recuperação; a capacidade de generalização e de transferência de conhecimentos também se encontra afetada; as suas dificuldades aumentam quando são confrontados com atividades complexas (Lou Brown, 1989, referido por Vieira & Pereira, 2003). Também Van Gennep (1996) identifica algumas das situações características desta problemática, como a dificuldade em construir e manter relações interpessoais e em funcionar autonomamente. Acrescenta o risco de incidência de problemas emocionais e comportamentais.

Interessante, e a merecer especial reflexão, a perspetiva de Martins (2001), ao considerar que a autoimagem destas pessoas é particularmente afetada pela forma como os outros as veem. Este ‘eu refletido’, o ‘Eu Social’, é o produto das experiências de relacionamento interpessoal desenvolvidas e da interiorização da imagem negativa que lhes é passada pelos outros, o que pode “comprometer as relações sociais, o sentimento de confiança social, o desempenho profissional, a autoestima e os mecanismos motivacionais do indivíduo” (Martins, 2001, p. 13). Esta desestruturação do ‘eu’ do adolescente com DID tem consequências em termos da sua inclusão educativa, laboral e social (Garcia, 1994, referido por Martins, 2001). Neste seguimento, e no que respeita à inclusão laboral, é mencionado que a relação entre as atitudes e as expectativas das entidades patronais e o processo de tomada de decisão na aceitação de uma pessoa com DID numa empresa pode acarretar expectativas adversas para o sucesso no trabalho. O poder das expectativas pode, pois, ter uma interferência significativa no comportamento, em particular dos indivíduos com DID, o que leva Martins (2001) a concluir que:

No acesso ao mercado de trabalho, a crença que a entidade patronal tem no desempenho destes e o facto de acreditar nas suas capacidades, assume-se como um fator primordial para a qualidade do seu desempenho e da qualidade de satisfação no trabalho que desempenha (p. 105)

Outras questões relacionadas com a inserção destes jovens no mercado de trabalho serão adiante desenvolvidas. Retomando o conceito de DID, a expressão *intellectual disability* foi adotada pela língua inglesa, estando esta nova conceção e terminologia relacionadas com o paradigma mais ecológico, na medida em que se considera que o envolvimento tem impacto no desenvolvimento individual (interação indivíduo-envolvimento). Existe, neste sentido, uma preocupação específica no que respeita às exigências dos fatores ambientais com que estes indivíduos se confrontam no seu dia a dia. Para além disso, o termo dificuldade pode ser

encarado com possibilidade de superação, perspetivando o seu carácter momentâneo e dinâmico (Rossato & Leonardo, 2011). Esta nova perspetiva parece ter atingido um consenso estável e satisfatório no que às expectativas face a esta população diz respeito, reforçando-se a necessidade emergente da modificação de mentalidades e atitudes para com os indivíduos com este diagnóstico. Estas mudanças deverão refletir-se na forma de estar e de intervir, através de novas perspetivas e sistemas de avaliação mais holísticos, por forma a contribuir para uma intervenção mais pertinente, individualizada, menos estigmatizante e mais funcional, sendo a ênfase colocada em termos dos apoios necessários (Santos & Morato, 2012). A este nível perspetiva-se o seguinte: com os apoios adequados, as dificuldades podem ser minimizadas ou mesmo ultrapassadas, em função da manipulação do meio, o que trará melhorias ao nível da qualidade de vida (Santos & Morato, 2002; (Morato & Santos, 2007; Thompson et al., 2008; Verdugo & Schalock, 2010, referidos por Santos & Morato, 2012)). Tendo como referência a perspetiva de outros autores, Bueno (2004), referido por Rossato e Leonardo (2011), concorda, por outro lado, que uma mudança na terminologia não significa que se obtenha uma melhor compreensão das pessoas consideradas diferentes. Na atualidade, coexistem perspetivas que adotam um carácter de inovação através da adoção de um novo paradigma de mudança, no sentido de superar os preconceitos, e outras que permanecem com fortes ligações segregacionistas em relação às pessoas com determinadas dificuldades (Pan, 2008, referido por Rossato & Leonardo, 2011). Num estudo realizado no Brasil por Ghedini, Giroto e Felisberto (2016), é referido que uma das dificuldades encontradas nas escolas, no que respeita à inclusão de alunos com DID, se deve precisamente à falta de compreensão da própria problemática, fruto, muitas vezes, de uma escassa informação sobre este diagnóstico. Tal situação é verificada, também, em Portugal.

Retomando, agora, a temática do comportamento adaptativo, Morato (2001b) considera que este pode ser perspetivado como “um paradigma de compreensão do desenvolvimento humano” (p. 11) e que:

A dignidade, a felicidade e a qualidade de vida de um cidadão com deficiência em geral mas em particular com deficiência mental passam pela compreensão do que é a adaptação e, por isso, do que constitui o comportamento adaptativo de alguém em função da sua idade, da sua cultura própria, do seu nível de responsabilidade pessoal e social na compatibilidade das expectativas dignificantes da comunidade em que se inclui (p. 12).

Tendo em conta a perspetiva de Monroy (2003), a capacidade de adaptação do indivíduo ao mundo é um dos elementos mais relevantes, considerando que é através do conjunto de capacidades, em interação com o meio, que se enfrentam as exigências do dia a dia. O próprio conceito de comportamento adaptativo foi evoluindo, destacando-se a sua importância no entendimento do envolvimento do indivíduo com o contexto que o rodeia. É considerado como uma competência no momento em que o indivíduo lida com as exigências

do meio (Vieira & Pereira, 2003), tendo em conta que “a importância é dada à forma como cada pessoa se adapta às condições de vida e às exigências do seu meio social” (p. 47). Lambert, Nihira e Leland (1993), citados por Santos e Morato (2002), evidenciam três áreas fundamentais na abordagem ao comportamento adaptativo: funcionamento independente (e.g., satisfação das próprias necessidades básicas), responsabilidade pessoal (e.g., estabelecer relações pessoais) e responsabilidade social (e.g., ser membro ativo da sociedade). Luckasson et al. (2002), referidos por Boiça e Albuquerque (2010), afirmam que o comportamento adaptativo engloba competências conceptuais, relacionadas com aspetos académicos, cognitivos e comunicativos, e competências sociais e práticas, que têm ligação à própria autonomia do indivíduo e ao seu funcionamento no quotidiano. Este conceito, fundamental na atualidade, tem-se tornado relevante na avaliação e na planificação do trabalho a desenvolver junto de crianças e jovens com NEE (Boiça & Albuquerque, 2010). Foi mesmo considerado, por Santos e Morato (2002), como um processo inovador na forma como se perspetiva o indivíduo e o papel significativo do contexto ecológico onde se insere, pelo que afirmam que o comportamento adaptativo desempenha um importante papel na “integração e vivência quotidiana de todos os indivíduos” (p. 62).

A enorme heterogeneidade dos indivíduos com DID exige, por outro lado, uma especificidade no que respeita às situações de formação, bem como a necessidade de analisar uma grande diversidade de saídas profissionais (Claudino, 1997). Para além disso é, relativamente a este grupo, que as questões da equidade social se colocam com mais pertinência, constatando-se que, em vários setores sociais, ainda se pensa frequentemente que é uma população condenada a não progredir e a não se adaptar à vida em sociedade. Neste sentido, a inclusão sócio-laboral torna-se, de acordo com Claudino (1997), em algo difícil de alcançar. Fonseca (1995) fornece uma perspetiva mais positiva quando defende que a capacidade de aprender a aprender na população com DID é viável e possível. Outros autores, como Whelan (1977), referido por Claudino (1997), destacam as evidências sobre a capacidade desta população desempenhar tarefas profissionais complexas desde que lhes sejam proporcionadas experiências de formação adequadas. A este nível, Ferreira (2012) destaca que:

Assume especial relevo a forma como as suas competências vão ser trabalhadas, estimuladas e desenvolvidas, na base de uma otimização do seu funcionamento, no seu contexto ambiental, essencial para proporcionar ao máximo um maior equilíbrio, atenuando as suas limitações e a conseqüente diminuição na intensidade de apoios (p. 67)

A definição de inclusão aplicada à população com DID ainda se limita quase exclusivamente ao contexto escolar, verificando-se, entre o período escolar e as fases seguintes ao término da escolaridade obrigatória, uma disparidade no atendimento às suas necessidades. A intervenção junto das crianças e jovens com esta problemática não se pode limitar à educação, tendo em conta que esta mesma educação só é considerada funcional se se passar

a desempenhar um papel na sociedade aquando da idade adulta (Van Gennep, 2003). O processo de TVA traz imensos desafios para qualquer jovem adulto, “e para os estudantes diagnosticados com DID, este desafio pode caracterizar-se como sendo bastante intenso” (Santos, 2010, p. IV), afigurando-se o processo de transição para a vida pós-escolar como uma área de intervenção prioritária no atendimento às necessidades destes jovens (Ferreira, 2012). A problemática da inclusão social e laboral de pessoas portadoras de condição de deficiência será abordada, em mais detalhe, no ponto três deste enquadramento. Para já, apresenta-se uma breve abordagem à intervenção a realizar, na qual se destaca a filosofia do *Planeamento Centrado na Pessoa*.

### 2.3.1. O contexto da intervenção: Planeamento Centrado na Pessoa

*É muito diferente planear o apoio e apoiar alguém que se concebe como capaz ou apoiar alguém no pressuposto que é incapaz de qualquer responsabilização.*

(Rodrigues, 2008, p. 13)

Vive-se, hoje em dia, um momento de redefinição, não só de paradigmas e terminologias, como também das próprias metodologias de intervenção no campo da problemática da DID. Atualmente, a saída do contexto fechado da instituição afigura-se como uma necessidade perentória na efetiva inclusão da pessoa portadora de condição de deficiência no seio da sua comunidade (Santos, 2010).

O ciclo de conferências ‘A Inovação em Educação Especial’, realizado em 1993, abordava já um novo paradigma de atuação da Educação Especial, o qual se deve aproximar, cada vez mais, da intervenção junto da família e da preparação para a obtenção de um emprego, afastando-se da perspetiva somente relacionada com os conteúdos das aprendizagens escolares (Fonseca, 1995). Neste âmbito, Denari (2011) defende que a educação destes indivíduos deve permitir-lhes um *continuum* de desenvolvimento a nível pessoal, social, cultural e cognitivo, tendo em conta o processo de construção da pessoa ao longo da vida. De igual modo, Ferreira (2012) refere que se devem potenciar as suas capacidades em diversas áreas, as quais devem englobar aspetos físicos, afetivos, cognitivos e psicossociais com um duplo objetivo: promover o seu desenvolvimento e facilitar a sua adaptação à vida futura, assegurando uma transição bem-sucedida para contextos para além do escolar.

A atenção começou, assim, a recair sobre um modelo mais centrado nos apoios, no que respeita à sua tipologia, frequência e intensidade. As práticas pedagógicas deverão, pois, centrar-se mais na ação, através da sua vivência prática, verificando-se, como anteriormente mencionado, uma necessidade emergente ao nível da consciencialização da importância do

comportamento adaptativo (Santos, 2010). Defende-se, de acordo com esta perspectiva, o desenvolvimento de programas de intervenção que privilegiem a adaptação do sujeito ao contexto, considerando a inteligência prática (como a independência pessoal nas atividades de vida diária, entre outros) e a inteligência social (relacionada com a compreensão social, a comunicação, entre outros) (Luckasson et al., 2002, citados por Santos, 2010). Os próprios instrumentos de recolha de informação preconizam mais a avaliação dos comportamentos sociais e pessoais do que propriamente as questões da avaliação cognitiva, nunca esquecendo a sua complementaridade através de entrevistas aos intervenientes no processo educativo dos indivíduos e a observação direta dos seus comportamentos. O inventário ecológico *Escala de Comportamento Adaptativo - versão portuguesa* (ECAP), construída por Santos e Morato (2004), é um exemplo deste tipo de instrumentos (Santos, 2010). Esta contextualização ecológica, servirá de base, segundo Santos e Morato (2002), para a elaboração de currículos adequados às necessidades específicas e práticas diárias dos indivíduos e para a própria compreensão evolutiva da problemática. Destaca-se, neste processo, a importância deste tipo de avaliação mais informal através da “comparação dos resultados do aluno com ele mesmo e não com uma amostra estandardizada, na qual não se consideram as características pessoais e envolventes” (p. 121), ambicionado “como meta última a participação adaptativa à vida em sociedade” (p. 151).

O modelo ecológico, ao permitir enquadrar os conteúdos do programa de intervenção no próprio contexto dos ambientes concretos da pessoa, permite que as aprendizagens sejam mais eficazes, dado serem aquelas com um maior índice de funcionalidade. Por isto, este modelo apresenta, de acordo com Vieira e Pereira (2003), algumas vantagens sobre o modelo desenvolvimentista, no qual os conteúdos são organizados em áreas de desenvolvimento, tendo por base a sequência natural do próprio processo de desenvolvimento. Propõem-se, assim, que, na organização dos currículos, haja uma integração destes dois modelos: ao nível da organização, o currículo deverá contemplar as áreas do modelo desenvolvimentista e, no âmbito da implementação, deverá seguir o modelo ecológico. É importante, segundo esta perspectiva, que sejam consideradas, na elaboração dos currículos, áreas fundamentais do desenvolvimento e, ao mesmo tempo, áreas relacionadas com a vida diária do aluno (Vieira & Pereira, 2003).

Os programas de intervenção para a população com este diagnóstico eram, em tempos, sistematicamente despojados de conteúdo e caracterizados por uma desarticulação da idade cronológica. Santos (2010) identifica a adequação das tarefas à idade cronológica como sendo um dos aspetos fundamentais ao nível da intervenção, afirmando que “a adequação de acordo com a idade constitui uma etapa fundamental, significativa e produtiva na interação com os outros, partilhando motivações, experiências e emoções” (p. X). Também Costa, Leitão, Santos, Pinto e Fino (1996) destacam a importância da adoção da perspectiva desenvolvimentista, tendo em conta que a evolução dos comportamentos dos indivíduos com

DID deve orientar-se pela evolução dos indivíduos sem problemáticas, mesmo implicando uma discrepância entre esses comportamentos e a idade cronológica em que ocorrem.

A partir dos anos 70 destaca-se uma progressão ao nível da Educação Especial que acarreta uma evolução significativa na educação de crianças e jovens com DID devido a inúmeros fatores, tais como o aumento do investimento nas equipas multidisciplinares, a qualificação dos recursos humanos, a multiplicação de serviços destinados à investigação, a publicação de documentos e a realização de congressos, seminários e grupos de estudo relacionados com o tema (Costa et al., 1996). Para este desenvolvimento em muito contribuíram as conceções de Freud, Piaget, Montessori, Binet, Watson, Skinner, entre outros, ao proporem uma diminuição da importância do modelo médico como organizador do atendimento a estes indivíduos (Vieira & Pereira, 2003). Entende-se, assim, que a intervenção, no contexto desta população, exige uma pedagogia inovadora através de uma prática interativa que proporcione interações significativas, através da abordagem ao indivíduo como o produto de várias unidades que interagem entre si. O desenho curricular deve ser aberto e progressivo, a partir do qual se concretizam ações que consideram os diferentes contextos de vida, tendo em conta uma abordagem sistémica (Silva, 1995). Intervir com um aluno com DID, acreditando que este apresenta uma limitação irreversível e que a possibilidade de não aprender é algo inevitável é, à partida, uma atitude de exclusão do processo de aprendizagem e do seu próprio desenvolvimento enquanto pessoa. Num estudo realizado por Rossato e Leonardo (2011), no qual se entrevistaram vinte e uma professoras de três escolas especiais do interior do Paraná, constatou-se a evidência da falta de perspetiva no que respeita ao desenvolvimento dos indivíduos com DID, o que ressalta a existência, ainda, de uma ideologia relacionada com o aspeto orgânico. Defendem, neste sentido, que se deverá realizar um trabalho fundamentado nas capacidades e possibilidades de progressão do aluno, através de provocações e desafios ao seu próprio desenvolvimento que combatam o conformismo perante as suas dificuldades.

De acordo com Santos e Morato (2012), a consideração do conceito de comportamento adaptativo e a disponibilização de uma rede de apoios para que os indivíduos com DID possam viver de forma independente são perentórios na planificação de uma intervenção. As aprendizagens devem ocorrer em ambientes o menos restritivos possível e as atividades devem ser adaptadas, considerando a sua significação contextual (Santos, 2010). Para que a efetiva inclusão da população com DID seja uma realidade no panorama português existe ainda um longo caminho a percorrer. Afigura-se como necessária a existência e a implementação de medidas políticas, a concretização de envolvimento inclusivos, a flexibilidade de financiamento e de políticas de apoio, uma maior interligação entre a escola e o setor do emprego, entre outros (Santos, 2010). O próprio princípio da singularidade, identificado no Artigo 4º da Lei n.º 38/2004, de 18 de agosto, é considerado como um dos princípios fundamentais, considerando que “à pessoa com deficiência é reconhecida a singularidade, devendo a sua abordagem ser feita de forma diferenciada, tendo em consideração as circunstâncias pessoais” (p. 5232).

Outro dos passos essenciais, a considerar ao nível da intervenção, passa pela adoção da filosofia subjacente ao *Planeamento Centrado na Pessoa*, cuja visão se encontra relacionada, também, com o comportamento adaptativo anteriormente mencionado. As pessoas portadoras de condição de deficiência começam a ser vistas como sendo capazes de fazer escolhas e de encontrar soluções para os seus problemas, através da criação e da partilha de uma visão de futuro. Esta conceção de que estas pessoas têm competência para gerir a sua própria vida “é algo conceptualmente novo e estimulante mesmo em pessoas com deficiência intelectual” (Rodrigues, 2008, p. 13). No entanto, esta mudança de paradigma ao nível do planeamento tradicional, baseado num diagnóstico e sob o ponto de vista da deficiência, para o *Planeamento Centrado na Pessoa*, relativo à abordagem social e ecológica dos problemas, é um processo lento, difícil e gradual. Exige uma rutura com a cultura tradicional através da consciencialização de que os apoios para esta população não se confinam exclusivamente aos serviços especializados. Contudo, em Portugal, de acordo com Pereira (2014a), os apoios disponibilizados para a realização de atividades e projetos com vista à participação de pessoas portadoras de condição de deficiência na comunidade são menores do que os assegurados em ambientes mais segregados. Existe evidência científica que demonstra a possibilidade de que, com os apoios adequados, se pode viver de forma integrada na comunidade. Para que estas evidências se multipliquem é essencial, então, abraçar o desafio do *Planeamento Centrado na Pessoa*. Trata-se de uma abordagem com um enorme potencial que implica mudanças significativas na prática dos profissionais e ao nível da gestão, interferindo com todos os níveis de funcionamento de uma organização. O essencial deste planeamento são os seus valores e princípios, conforme o paradigma da inclusão social e do respeito pelos direitos humanos. Este tipo de abordagem desenvolveu-se no campo de apoio disponibilizado às pessoas portadoras de condição de deficiência, mas as suas aplicações são diversas, desde pessoas que não têm problemáticas identificadas, mas que vivenciam dificuldades em fazer opções na sua vida, a pessoas idosas. As primeiras referências relacionadas com esta forma de planear os apoios registaram-se em 1979 nos Estados Unidos da América, mas só por volta de 1985 se tornou consensual a designação ainda hoje utilizada (Pereira, 2014a).

O *Planeamento Centrado na Pessoa* é, para Pereira (2014a), uma filosofia que respeita a autonomia pessoal, os princípios da livre escolha e o poder de decisão, considerando a liberdade das pessoas poderem escolher o que querem fazer na sua vida, através da criação de novas ligações e oportunidades no contexto de uma comunidade alargada. Os apoios centram-se, neste sentido, nas escolhas, nas capacidades e nas aspirações das pessoas, não no seu passado ou nas suas dificuldades. O principal objetivo é ajudar a pessoa a alcançar o futuro desejado, sendo ela própria, com a ajuda da sua rede social, a decidir sobre o que pode ou não constar no plano. Outro dos objetivos deste planeamento é mobilizar os apoios que existem na comunidade com o intuito de responder ao que a pessoa quer. Este processo encoraja o envolvimento de não profissionais, ou seja, a família, os amigos, os vizinhos e

diferentes organizações da comunidade, e não se limita ao encaminhamento para os serviços existentes. São as chamadas redes naturais de apoio, promotoras de ligação da pessoa com a comunidade. Quanto mais pessoas estiverem envolvidas melhor, considerando a importância da partilha de responsabilidades e do aumento da própria rede social da pessoa.

O respeito por estes princípios requer uma constante adaptação e afigura-se como um enorme desafio através de um longo processo de aprendizagem que envolve as organizações, as equipas e todos os profissionais. Duas das mudanças que se afiguram como necessárias são o modo como as entidades estabelecem relações com as pessoas e as suas famílias e a forma como se gerem os recursos humanos e materiais (Pereira, 2014a). Neste sentido, é importante que “todas as organizações e pessoas de uma comunidade sejam recursos mobilizáveis em benefício das pessoas fragilizadas” (p. 21) e que os profissionais “sejam capazes de funcionar como promotores de interações com a comunidade” (p. 26), “de desenvolver os suportes comunitários e de dismantelar as barreiras” (p. 30). Este tipo de intervenção aumenta a satisfação dos seus beneficiários e a satisfação dos profissionais que com eles trabalham. Para além disso, existe a evidência de que alguns comportamentos desadequados, como as agressões e o isolamento, tendem a diminuir quando a pessoa começa a adquirir um maior controlo sobre determinados aspetos da sua vida. Estes e outros aspetos deverão ser avaliados através de revisões do plano para incorporação dos ajustes necessários (Pereira, 2014a). Em Portugal, o modo de funcionamento da ASSOL vai ao encontro destes pressupostos, numa tentativa de dar resposta à dificuldade identificada em planificar apoios para quem o objetivo primordial já não se relaciona com o desenvolvimento de capacidades, nem com a aquisição de novas competências. A difusão e a utilização deste tipo de planificação, em Portugal, são procedimentos ainda muito limitados, considerando-se a existência de serviços tipificados sujeitos a regras restritivas no que respeita às políticas públicas, aos serviços e à própria cultura organizacional. A título de exemplo, refira-se que, na Austrália, existe mesmo um apoio financeiro para a realização de processos condicentes com o *Planeamento Centrado na Pessoa* (Pereira, 2014a).

Ainda considerando a experiência de Pereira (2014a), no que a esta filosofia diz respeito, existem diversos instrumentos que podem ajudar no processo de criação da visão de um futuro possível, sendo que para isso é necessária uma equipa de dinamizadores familiarizados com a própria técnica e com a filosofia inerente. Este procedimento mais formal nem sempre é o mais eficaz, verificando-se, em determinadas situações, um melhor resultado através da utilização de estratégias menos formais. É possível, pois, realizar este tipo de planeamento sem recorrer a instrumentos padronizados, dos quais se registam os seguintes que são utilizados pela ASSOL: MAPA (versão original MAPs, *Making Action Plans*) e PATH (Planeamento de Futuros Alternativos e com Esperança; versão original *Planning Alternatives Tomorrows with Hope*), ambos da autoria de Jack Pearpoint e colegas, citados por Pereira (2014a). O primeiro é considerado uma ferramenta para criar planos de ação através da facilitação do processo de recolha de informação acerca das pessoas e/ou das famílias em

questão, com base em perguntas, tais como: qual é a história da pessoa?, quais são os seus sonhos?, quais são as forças, dons e talentos da pessoa?, o que é que a pessoa precisa?, entre outras. O segundo instrumento evoluiu a partir do MAPs e possibilita, à semelhança deste, a definição de objetivos a curto e a longo prazo. A estrutura do PATH divide-se em oito passos que passam pela identificação do sonho da pessoa, pela definição de metas, pela compreensão de como é a vida da pessoa no presente, pela identificação das pessoas a mobilizar (para colaborar), pela definição do papel de cada um, pela planificação das ações que serão levadas a cabo e pelo desencadear da ação (Forest, Pearpoint, Falvey & Rosenberg, 2011). Neste sentido, o resultado da aplicação destes instrumentos pode ser um importante contributo para a planificação/implementação de um PIT.

Tratando-se de um processo coletivo e comunitário, o primeiro passo é a formação de um bom grupo de suporte. Pretende-se, entre outros resultados, que a pessoa desenvolva novas relações, participe na comunidade através da realização de atividades que sejam significativas e úteis, e consiga fazer escolhas, expressando a sua identidade individual. Ajudar a pessoa a alcançar algo que deseja oferece oportunidades para a sua autodescoberta e para aprender a criar expectativas mais realistas no que respeita ao futuro desejado. Existe um ‘olhar positivo’ em todo este processo, o que significa que, através deste modelo de planificação, são valorizados os dons e os talentos únicos de cada pessoa, cada um contribuindo à sua maneira para uma comunidade melhor, através da modificação do seu estatuto dentro dessa mesma comunidade. Apesar das inúmeras potencialidades, este tipo de planeamento não é garantia absoluta de uma vida feliz, tendo em conta que algumas coisas boas da vida não podem ser planeadas. Ainda assim, podem planear-se mudanças para que essas coisas venham a acontecer (Pereira, 2014a).

Torna-se, assim, necessária uma mudança que leve à transição dos modelos de apoios tradicionais, nos quais as pessoas portadoras de condição de deficiência apenas estão presentes, para um modelo de participação ativa nas suas comunidades (Boyd & Davis, 2016). Para que isto se torne uma realidade afigura-se como necessário iniciar uma viagem do ‘bom para o excelente’ (*Good to Great*). Este conceito foi desenvolvido por Collins (2001), citado por Boyd e Davis (2016), não especificamente através de uma abordagem direta à população portadora de condição de deficiência, mas adaptada a este contexto pelos autores identificados. Importa, pois, aproveitar o que já de bom se faz, mas que a intervenção não se limite ao que já existe. Nomeadamente, os contactos com a comunidade podem funcionar como ferramentas para desenvolver e coordenar respostas para que as pessoas portadoras de condição de deficiência possam viver de forma mais autónoma (Schmidt, 2016). Considerando esta perspetiva, o conceito de comunidade pressupõe ação, pelo que é mesmo defendido que este conceito deveria ser um verbo. Neste âmbito, aborda-o da seguinte forma: “A comunidade é a arte de partilhar quem nós somos” (Schmidt, 2016, p. 274). Para que tal se concretize, afirma, ainda, que será necessário preparar a comunidade para que receba estas pessoas, valorizando-as pelo que são e pelos contributos que podem dar. Importa garantir,

neste seguimento, que os serviços sejam disponibilizados a estas pessoas de forma acessível, permitindo-lhes viver de forma independente na comunidade “com a possibilidade de serem elas próprias a gerirem esses serviços” (Vieira & Pereira, 2003, p. 34).

Seguem-se dois exemplos de estudos que sustentam a importância deste tipo de trabalho. A *Quip*, uma associação cívica fundada em 2003 na República Checa, no âmbito do projeto europeu, ‘Ouçam a nossa Voz: Promovendo e encorajando a participação de crianças com deficiência intelectual’, descreveu a sua experiência na aplicação deste tipo de planeamento a uma criança de treze anos com multideficiência. Planearam a ação através do instrumento PATH, o que lhes permitiu obter uma visão mais ampla e uma ideia mais clara acerca das capacidades da criança e dos passos que teriam que seguir para a ajudar. Apesar das dificuldades de comunicação apresentadas, conseguiram identificar-se evoluções, tendo em conta que a criança começou a participar mais ativamente na tomada de decisões que lhe diziam respeito, o que a ajudou a diversificar as suas opções (Stanoeva et al., 2014). Num outro estudo, desta feita realizado por Fernandes (2015), concluiu-se que a implementação de um plano centrado na pessoa contribui para a aquisição de várias competências que irão permitir uma transição mais eficaz para a vida ativa e conseqüente entrada no mercado de trabalho. Sugere-se, neste sentido, que os prestadores de serviços sejam conhecedores do *Planeamento Centrado na Pessoa*, considerando que a aplicação dos seus princípios poderá contribuir para a melhoria da qualidade de vida da pessoa e da sua família.

A ‘Rede de Trabalho Europeia: Novos Caminhos para a Inclusão’ constituiu um projeto europeu, cujo principal objetivo se centrou na promoção do desenvolvimento de serviços centrados na pessoa destinados a pessoas portadoras de condição de deficiência. Foi financiado no âmbito do *Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida - Leonardo da Vinci: Redes Temáticas*, com duração entre janeiro de 2013 e dezembro de 2015. O projeto organizou cursos de formação sobre o *Planeamento Centrado na Pessoa* em diversos países europeus, criou redes de trabalho nacionais para cooperação a nível europeu e disponibilizou apoio às organizações na construção de modelos de intervenção organizacional centrados na pessoa (Federação Nacional de Cooperativas de Solidariedade Social, [FENACERCI], 2016). Para se alcançar a mudança necessária ao desenvolvimento deste tipo de intervenção, este projeto teve por base um modelo inovador de mudança social denominado *Teoria do U*, desenvolvida por Otto Scharmer. De uma forma muito sintética, de acordo com as informações disponibilizadas pela FENACERCI (2016), esta teoria começa com a procura de novas formas de compreender algo (sentir), seguindo através da descoberta de outras formas de construir um futuro melhor (presenciar) e prossegue com o desenvolvimento de novos caminhos para a consolidação desse futuro (concretizar). A filosofia do *Planeamento Centrado na Pessoa* acredita em comunidades inclusivas e que o mundo pode ser mudado, procurando “que cada pessoa encontre uma esperança que a motive a começar cada novo dia” (Pereira, 2014a, p. 42). É com este olhar positivo e com esta convicção que se avança para o capítulo seguinte.

## Capítulo 3

### 3. Inclusão social e laboral e equidade: a utopia que nos faz caminhar

---

*A sociologia das emergências, chama-nos a atenção para a perspectiva de pensar sem barreiras sobre as possibilidades e as potencialidades do que as pessoas com deficiência podem fazer.*

(Rodrigues, 2011a, p. 30)

Considerando a opinião de Araújo e Araújo (2006), a utopia é “a descrição imaginária de uma sociedade ideal, é uma construção imaginária harmoniosa e irreal que não existe em parte nenhuma e que ignora o espaço-tempo empíricos: existe para lá do tempo e do espaço conhecido” (p. 95). É esta utopia que estimula a caminhada, que é simultaneamente uma bússola da mudança e um motor da ação (Beltrão, 2014) na luta pela inclusão social e laboral de pessoas portadoras de condição de deficiência, considerando que “a impossibilidade de substituir a realidade pelo ideal não impede a construção de uma realidade outra que mais se aproxime do ideal” (Araújo & Araújo, 2006, p. 103). Importa, nesta caminhada, considerar as oito grandes áreas de ação, destacadas pelas ‘Estratégia Europeia para a Deficiência 2010-2020: Compromisso renovado a favor de uma Europa sem barreiras’, a saber: acessibilidade, participação, igualdade, emprego, educação e formação, proteção social, saúde e ação externa (Comissão Europeia, 2001). Destacam-se, no enquadramento da presente investigação, as ações relacionadas com a participação, o emprego e a educação e formação, cujos objetivos são formulados, respetivamente, da seguinte forma: “concretizar a plena participação das pessoas com deficiência na sociedade” (p. 7), “capacitar muito mais pessoas com deficiência para que possam garantir a sua subsistência com uma atividade profissional no mercado de trabalho geral” (p. 9) e “promover a inclusividade do ensino e da aprendizagem ao longo da vida para os alunos e os estudantes com deficiências” (p. 9).

Dentro dos grandes conceitos de inclusão e equidade surge a importante fase de transição para a vida ativa. A discussão, em torno deste tema, é muito diferente atualmente comparativamente com os debates realizados há alguns anos atrás. Esta comparação é feita por Rodrigues (2008) que refere que, por exemplo, os projetos e os programas de formação profissional e de emprego eram desenvolvidos “num quadro de experimentação e mesmo de exceção” (p. 13). Nos dias que correm, a informação acerca desta temática é cada vez mais extensa, considerando os vários estudos que têm sido feitos, assim como as várias declarações e documentos políticos elaborados, o que coloca a possibilidade de uma vida profissional como um direito destas pessoas (Rodrigues, 2008).

A transição para a vida ativa é vista como um processo e não como uma simples mudança de estatuto e papel. Esta ideia é defendida por Ferreira (2012) ao afirmar que esta transição deixa “de ter como objetivo quase único o emprego, para potencializar todos os outros fatores que permitem uma vida mais independente e um maior controlo do indivíduo relativamente à sua própria vida” (p. 24). Considerado o modelo ecológico anteriormente referido, “ao estudar as interações que o indivíduo estabelece com o ambiente, dá-nos uma base que permite compreender o comportamento vocacional dos jovens ou estabelecer alguma causalidade entre certas formas de interação ambienteindivíduo e o futuro desenvolvimento laboral do mesmo” (Ferreira, 2012, p. 31). As interações que vão ocorrendo entre o jovem e o meio onde este se encontra inserido condicionam os seus interesses e as suas motivações, o que poderá ter um papel determinante no seu processo de transição para a vida ativa. Importa, pois, que o processo decorra em contextos normalizados e não em situações simuladas e segregadoras.

Já em 1994, no enquadramento da *Declaração de Salamanca* para a Ação, é referido que “os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazerem uma transição eficaz da escola para a vida ativa, quando adultos” (UNESCO, 1994, p.34, citado por Soriano, 2006). É importante, neste sentido, ajudar estes jovens a tornarem-se ativos economicamente, proporcionando-lhes oportunidades de desenvolvimento das competências essenciais à vida diária e oferecendo-lhes formação que corresponda quer às suas expectativas, quer às exigências sociais que se lhes impõem. Tudo isto deve ser concretizado em programas específicos de transição e oportunidades de treino vocacional subsequente. A escola detém, neste sentido, um papel imprescindível, pelo que os tipos de recursos que possui e a sua própria organização devem facilitar este processo. A este respeito, em 2006, Soriano refere que “os tipos de recursos ou a organização da escola não devem interferir com ou impedir que se realize tal processo” (p. 9). Mais uma vez se destaca a *Declaração de Salamanca* que impulsionou a responsabilidade da escola no processo de transição para a vida ativa (Artigo 34º). A transição da escola para o emprego deve envolver, de forma contínua, a participação do aluno e da sua família, a coordenação entre os diversos intervenientes e a colaboração com o setor do emprego (EADSNE, 2002, referida por Soriano, 2006). Importa não esquecer a situação de dependência que vive grande parte da população portadora de condição de deficiência, a qual tem sido questionada pelos movimentos dos direitos humanos nos últimos anos. Vários outros aspetos têm vindo a debate, tais como o direito de terem um trabalho pago e serem reconhecidos por isso, exercendo uma ocupação em locais “normais” de trabalho e não exclusivamente a si destinados. Pereira (1995) reafirma, neste seguimento, a necessidade de efetivar programas de transição estruturados, que englobem as várias esferas da sociedade.

Juntas nos processos de inclusão social e laboral, encontram-se a educação e a formação destes jovens, as quais, segundo Proença (1997), desempenham um papel essencial ao nível do desenvolvimento individual através, não só da aprendizagem da autonomia, como também

da partilha de valores comuns e da transmissão do património cultural, preparando “a pessoa para a vida, para a cidadania” (p. 33). Para que a bússola da mudança conduza à efetiva inclusão social e laboral desta população existem, para além das questões até aqui identificadas, outras que devem ser tomadas em conta durante o processo de transição. Uma delas encontra-se relacionada com a necessidade de se perspetivar a transição de forma holística e a outra com a consideração do direito da escolha individual (Pereira, 1995). Estas e outras questões são particularmente sensíveis quando se aborda a problemática de jovens com NEE, as quais serão tratadas mais especificamente no ponto que se segue.

### **3.1. Transição para a vida adulta: perspetivando a transição para a vida pós-escolar**

*A vida independente exige uma preparação contínua, individual e ambiental, passando por pequenas “transições” até ao mundo do trabalho e à vida adulta.*

(Ferreira, 2012, p. 24)

A problemática envolta neste processo de transição não é específica da população portadora de condição de deficiência, reportando-se a um conceito transversal a todos os membros da sociedade. Este processo pressupõe a obtenção de um estatuto socialmente reconhecido que é o de adulto, do qual é difícil dissociar a obtenção de um emprego (Ribeiro, 2009). A educação para uma via profissional é importante para todos, mas afigura-se como imperativa para os jovens portadores de condição de deficiência (Ferreira, 2012). Cabem primeiramente, neste ponto, alguns aspetos gerais respeitantes a este processo, especificando-se, de seguida, determinadas questões relacionadas com a referida população.

O indivíduo experimenta diferentes transições ao longo da sua vida. A passagem da vida escolar para a vida adulta surge como parte integrante de um longo e complexo processo, no qual a escola tem a importante tarefa de capacitar os jovens com o objetivo de conseguirem “ultrapassar as barreiras ou dificuldades inerentes a quase todas as transições” (Ferreira, 2012, p. 103). Há que considerar uma série de mudanças nesta transição, como as alterações de papel, de rotinas, de exigências e até mesmo ao nível do relacionamento interpessoal. Esta transição tem merecido atenção e preocupação crescentes, considerando-se essencial que, primeiramente, seja entendido o seu conceito. Neste âmbito, verifica-se que o conceito de transição para a vida adulta é referido em vários documentos nacionais e internacionais com definições que envolvem ligeiras diferenças e com denominações, também, dissemelhantes, como TVA e transição da escola para o emprego, entre outras. Apesar disso, todas as definições integram, de uma forma geral, três ideias fundamentais que perspetivam

esta fase como um processo (considerando a importância do trabalho prévio junto dos jovens e do tempo necessário para a transição), como uma situação de transferência (na passagem de um nível educacional ou de uma fase da vida para outra) e como uma mudança (no que respeita às situações pessoal e profissional) (Soriano, 2002). A teoria da transição desenvolvida por Nancy Schlossberg, na década de 80, é considerada, por Jorge e Ferreira (2007), uma importante referência na abordagem a este processo. Conhecida como a teoria dos 4 S's, identifica quatro fatores suscetíveis de influenciar a capacidade individual de lidar com a transição, a saber: Situação (*situation*), Eu (*self*), Suporte (*support*), Estratégias (*strategies*). Tais fatores devem ser cuidadosamente considerados, na medida em que podem ditar o sucesso ou o insucesso neste processo.

Em conformidade com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), tendo como referência o *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI), “a transição para a vida ativa descreve a forma pela qual o indivíduo passa da adolescência para a vida adulta dentro dos parâmetros sociais, culturais, económicos e legais dos diferentes países, regiões, comunidades e famílias” (Pereira, 1995, p. 109). Este processo pode ser visto como uma contínua adaptação que envolve diversas variáveis e que acontece, de forma permanente, ao longo da vida de um indivíduo nos seus momentos críticos, como por exemplo, na entrada no jardim de infância ou no final da escolaridade obrigatória (HELIOS II, 1996, referido por Soriano, 2006). Esta transição integra-se, assim, num complexo processo que deverá ser organizado de uma forma simples, clara e transparente (Soriano, 2002), o que exige uma nova cultura pedagógica e organizacional no que respeita ao atendimento dos jovens portadores de condição de deficiência. Sabe-se que esta transição, quando decorre com sucesso, contribui para um elevado índice de qualidade de vida, permitindo a satisfação dos indivíduos em vários dos domínios relacionados com este conceito (Van Krieken & Sanches, 2013).

Retomando Pereira (1995), tendo em conta o estudo realizado pela OCDE/CERI, a vida adulta envolve quatro áreas fundamentais, a saber: autonomia pessoal e vida independente, emprego, trabalho útil e atividade produtiva, interação social, participação na comunidade, lazer e recreio e papel na família. Estas áreas encontram-se interligadas, com especial atenção dada ao emprego, considerando-se que é a partir dele que a maior parte das referidas áreas conflui. A este nível, Vieira e Pereira (2003) relembram que, apesar da reconhecida importância do emprego, não podem ser esquecidos os direitos à cultura, ao desporto e à recreação. Para além destas áreas, o processo de transição deve considerar, também, dois importantes aspetos que incluem, por um lado, o desenvolvimento psicossocial do indivíduo, atendendo ao seu processo de crescimento e desenvolvimento pessoal. Por outro lado, deve analisar-se o modelo de serviços fornecidos durante esta fase, o que engloba a educação e o sistema de serviços que permitem facilitar a entrada na vida adulta e numa atividade laboral (Pereira, 1995). A mesma autora defende, ainda, o desenvolvimento da coerência e da continuidade entre a escola e a vida adulta, através da criação de programas

de treino e serviços de apoio que integrem treino profissional e prática de trabalho, com o intuito de desenvolver capacidades apropriadas à inserção numa atividade laboral, a uma vida independente, a atividades recreativas e de lazer e, sobretudo, à interação social e à participação na comunidade. Esta participação apresenta-se como um forte indicador no que respeita à inclusão social, o que evidencia que a saída da escola não terá que ser, necessariamente, seguida do início de um trabalho (Labour Force Survey, 2000, citada por Soriano, 2006). Para Casal et al. (1990), referidos por Martins (2001), a transição é um processo de carácter biográfico, na medida em que reflete o grau de investimento realizado pelo meio em momentos cruciais do desenvolvimento do indivíduo. O investimento efetuado pela família, pela escola e pela própria sociedade vai ser determinante no período de transição para a vida ativa.

Recuando à década de 80, um conjunto de estudiosos procurou avaliar a eficácia dos programas educativos que estavam a ser aplicados a pessoas portadoras de condição de deficiência, considerando a sua inserção social e profissional pós-escolar (Edgar, 1988; Hasazi, Preskill, Gordon Roe, Hull, Finck, & Salembier, 1985; Zigmond, & Thornton, 1985, citados por Costa et al., 1996). Os estudos realizados por estes diversos autores tiveram resultados semelhantes, revelando que uma grande percentagem dos jovens portadores de condição de deficiência não efetuava uma integração satisfatória na sociedade. Verificaram, de forma mais concreta, que os jovens apresentavam dificuldades na obtenção de um trabalho remunerado, em serem autónomos e em vivenciarem experiências sociais gratificantes. As conclusões destes estudos impunham uma reforma em vários aspetos, uma vez que não se verificavam resultados úteis para vida e inclusão destes jovens na sociedade. Entre os referidos aspetos, destacam-se os programas e os métodos educativos, os locais de aprendizagem e os próprios intervenientes em todo este processo. O objetivo desta reforma passaria por proporcionar aos alunos com NEE uma transição harmoniosa entre o término da escola e a sua inclusão na sociedade, através da articulação com os recursos existentes na comunidade, sendo este o contexto que antecede o desenvolvimento dos currículos funcionais (Costa et al., 1996).

O aumento do interesse acerca deste tema da transição esteve relacionado com a disseminação do tipo de estudos acima apresentado, com a criação de legislação específica, com o investimento no desenvolvimento de projetos e serviços e com a investigação sobre práticas de transição, o que permitiu obter uma conceptualização mais ampla deste processo (Kohler & Field, 2003). Kohler e os seus colaboradores, referidos por Kohler e Field (2003), sintetizam este processo através de cinco categorias, nomeadamente, o planeamento centrado no aluno (o qual permite o desenvolvimento de competências de autodeterminação, encontrando-se relacionado com a filosofia do *Planeamento Centrado na Pessoa*), o desenvolvimento do aluno (que pressupõe a aquisição de competências diversas), a colaboração entre serviços (através da implementação de um sistema integrado de aprendizagem ao longo da vida), o envolvimento da família e a estrutura do programa

(relacionada com diversas questões, como a filosofia, a planificação, a política, a avaliação e o desenvolvimento de recursos).

Perspetivar, por períodos, esta complexa fase de transição não se afigura uma tarefa fácil. McGinty e Fish (1992), referidos por Pereira (1995), fizeram essa reflexão e apontam, como estádios a percorrer, os últimos anos da escolaridade obrigatória, a educação complementar e a preparação profissional e os primeiros anos de emprego e de vida independente. Considerando o primeiro estágio, relativo aos últimos anos da escolaridade obrigatória de jovens com NEE, o mais consensual é a utilização da expressão ‘transição para a vida pós-escolar’, pelo que é a que será utilizada no âmbito deste trabalho. Esta designação está patente no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, evidenciando, de acordo com Inês (2012), um procedimento prudente no compromisso de garantir a posterior inserção profissional destes jovens. Esta expressão é, igualmente, identificada por Ferreira e Pereira (2015) como a mais adequada e abrangente, uma vez que “independentemente das suas capacidades, todos os jovens terão um dia de transitar da escola para um qualquer modo de vida pós-escolar” (p. 23). A expressão ‘transição da escola para o emprego’ também será empregue, considerando a sua utilização pela EADSNE.

Prudente deve ser, também, a forma como se aborda o período de adolescência vivenciado pelos jovens durante esta fase. A adolescência é um período marcado pelo conceito de desenvolvimento, no qual o adolescente se relaciona com uma nova subjetividade relacionada com transformações sexuais, cognitivas e sociais (Silva & Gonçalves, 1995). Para Martins (2001) os jovens portadores de DID, apesar da heterogeneidade que os caracteriza, experimentam as mesmas preocupações, sentimentos e interesses que os seus pares sem esta condição. Apesar desta certeza, existe ainda um longo caminho a percorrer no entendimento da fase da adolescência nesta população, tendo em conta que o número de estudos relativos a adolescentes portadores de DID é menor quando comparado com os estudos existentes sobre outras fases, como a infância e a idade adulta (Martins, 2001). De uma forma geral, pode considerar-se que a maioria dos jovens com DID possui as características físicas dos adolescentes dito normais, mas carece de capacidades cognitivas e comportamentais que lhes permitam enfrentar, em simultâneo, as exigências do meio e os próprios desejos de serem independentes. Neste sentido, Martins (2001) afirma, também, que:

Muitos são eternamente vistos como crianças e permanecem protegidos em situação de dependência e não lhes é dada oportunidade de se tornarem cidadãos numa sociedade que os aceite, não lhes sendo permitido mostrar as suas capacidades pessoais para uma vida adulta independente e produtiva (p. 10)

Ainda considerando a perspetiva de Martins (2001), muitas pessoas com DID vivem com a sua família até uma idade avançada, pelo que os seus pais continuam a desempenhar o papel parental durante muitas décadas. Todo este período de transição faz com que a família tenha

que reestruturar a sua própria dinâmica (Lopes, Ribeiro & Simões, 2016), sendo indiscutível a sua participação em todo o processo (Kohler & Field, 2003). Há que ter em conta que muitas destas famílias podem estar inseguras ou em conflito quanto aos papéis que os seus filhos irão desempenhar no futuro e quanto ao seu próprio papel na forma como os vão preparar para essa transição (Martins, 2001). Acrescenta-se, ainda, que os pais de jovens com DID têm dificuldade em reconhecer, nos seus filhos, o seu estatuto de adultos o que tende, não só a reduzir as suas expectativas quanto ao futuro, como também terá influência ao nível do próprio desenvolvimento social.

Em 2012, Ferreira concluiu a existência de um grau crescente no que respeita ao envolvimento da família no processo de transição, considerando os diversos documentos elaborados desde a Constituição da República, em 1976. Também as famílias são diretamente afetadas ao longo deste processo, pelo que devem estar diretamente envolvidas por forma a escolher os serviços que melhor dão resposta às suas necessidades e objetivos (Ferreira, 2012). É necessário que os pais sejam envolvidos na ação educativa, inclusive no processo de transição, considerando a responsabilidade fundamental que têm no desenvolvimento dos seus filhos e nos seus projetos de vida (Sousa, 2016). Especificando o seu papel neste processo, as famílias são um elemento muito importante no desenvolvimento da autonomia (Ryan et al., 1989, 1994, citados por Kohler & Field, 2003), da autodeterminação e das perspetivas em relação ao futuro (Morningstar, Turnbull & Turnbull, 1995, citados por Kohler & Field, 2003). São, de igual forma, um elemento-chave para que os jovens encarem o processo de transição com segurança e autoconfiança (Lopes et al., 2016).

Vários são os autores que se têm dedicado ao estudo da influência das famílias nas aspirações profissionais dos jovens. A influência dos pais como modelos ao nível do desenvolvimento profissional apresenta um destaque especial nos jovens portadores de condição de deficiência, ainda que existam poucos estudos que se foquem nesta questão (Lindstrom, Doren, Metheny, Johnson, & Zane, 2007). Citando um estudo realizado por Morningstar et al. (1995), Lindstrom et al. (2007) referem que muitos dos alunos portadores desta condição apresentaram interesses profissionais semelhantes a algum membro das suas famílias. De forma mais específica, Whiston e Keller (2004) concluíram que o desenvolvimento profissional dos jovens é influenciado por dois tipos de variáveis, são elas: variáveis relacionadas com a estrutura familiar (e.g., a ocupação dos pais e o estatuto socioeconómico) e variáveis relativas aos processos familiares (como o envolvimento e o apoio prestado e as expectativas quanto ao futuro). Os mesmos autores caracterizam este processo de influência como sendo complexo e passível de ser afetado por muitos fatores contextuais. Neste seguimento, num estudo realizado por Lindstrom et al. (2007), refere-se que as variáveis relacionadas com os processos familiares apresentam uma maior influência nos resultados verificados a nível pós-escolar do que as características estruturais da família. Apesar desta conclusão, é sugerida a realização de mais estudos entre ambas as variáveis, por forma a esclarecer os seus funcionamentos de forma isolada e em conjunto e a melhor documentar as suas influências

nas escolhas dos jovens. Também Martins (2001) afirma que a estabilidade no seio familiar, assim como a aceitação e a segurança que são transmitidos aos jovens, assumem um papel determinante na sua preparação “para viver no mundo, permitindo a sua identificação e a sua transição para vida ativa” (p. 28).

Em 2008, foi criada a *Associação Pais em Rede*, a qual constitui uma rede solidária que pretende analisar e resolver problemas em conjunto, capacitando os pais e mobilizando a sociedade para a efetiva inclusão destes jovens na sociedade (Beltrão, 2013). Os pais de crianças portadoras de condição de deficiência passam por uma difícil fase de aceitação, o que leva Beltrão (2013) a afirmar que “quando o sofrimento, a angústia, a impotência finalmente são verbalizados, os pais tornam-se capazes de começar a aprender o duro ofício da parentalidade de um filho com deficiência” (p. 26). O fortalecimento da parceria com as famílias poderá propiciar um forte impacto na mudança das práticas dos profissionais, o que irá contribuir para a promoção da qualidade das práticas inclusivas (Carvalho et al., 2016). Deve, por isso, estabelecer-se como objetivo, a promoção de competências dos profissionais relacionadas com práticas orientadas para a intervenção junto das famílias, o que se poderá afirmar como um importante facilitador na inclusão das crianças e jovens com NEE.

A formação centrada na família é outra das questões que merece destaque, em especial nas famílias mais desfavorecidas, considerando que estas encaram, muitas vezes, as práticas da instituição escolar como algo que não compreendem (Delors, 1996). Esta formação poderá aumentar a capacidade de os membros da família trabalharem, de forma eficaz, com os restantes profissionais (Kohler, 1996, 1998, citado por Kohler & Field, 2003). Através deste clima de envolvimento participativo, os pais vão adquirindo capacidades que lhes permitem ensinar aos seus filhos competências funcionais em casa ou noutros contextos (Vieira & Pereira, 2003), dando continuidade ao trabalho que se faz na escola. Outros autores, como Ferreira e Pereira (2015), ressaltam, de igual forma, a importância da intervenção centrada na família “para uma intervenção mais eficiente e consciente no processo de transição” (p. 37). A este nível, o funcionamento da Educação Especial, que supõe a colaboração e a cooperação dos pais, assume um papel essencial na organização de ações de sensibilização e de espaços de partilha de experiências e de saberes (IGEC, 2014). Acredita-se que, a nível local e regional, os pais podem exercer a sua influência mais facilmente junto das autoridades responsáveis, o que pode facilitar uma mudança positiva no que respeita ao processo de inclusão social e laboral (EADSNE, 2003b). Tendo em consideração Ferreira, (2012), “a transição para a vida pós-escolar de pessoas com NEE e a sua inserção sócio-laboral são processos que acarretam dificuldades, não só para os próprios e suas famílias, como para os profissionais que apoiam este processo” (p. 30), o que evidencia, também, a importância da formação para profissionais.

De uma forma geral, pode referir-se que o processo de transição é fortemente influenciado pelas características dos próprios alunos e das suas famílias, e.g. as suas condições

económicas, pelo contexto comunitário e pela viabilidade dos serviços (Kohler & Field, 2003). As condições contextuais, as próprias necessidades das pessoas portadoras de condição de deficiência e as diversas estruturas organizacionais, podem criar constrangimentos que levam a que haja menos oportunidades no mercado de trabalho, comparativamente com a situação de pessoas sem esta condição (Morgado, 2001). Ainda neste âmbito, considerando o contexto europeu, Soriano (2002) confirma a presença de abandono escolar precoce, do nível elevado de taxas de desemprego, assim como da falta de qualificação dos jovens com NEE, os quais não apresentam uma adequada preparação para a transição pós-escolar. Soriano afirma, em 2006, que em diversas situações, estes jovens não estão interessados nas propostas que lhes são feitas e a formação nem sempre está de acordo com os seus interesses e necessidades. Refere, ainda, que a população, em geral, subestima as capacidades destes jovens. Retomando Soriano (2002), no que respeita aos constrangimentos enfrentados por esta população, constam dificuldades em enfrentar mudanças nas condições de trabalho, atitudes negativas dos empregadores, que não reconhecem as suas capacidades, desadequação da formação vocacional à prática e cooperação limitada entre a escola e o setor do emprego. Vários anos nos separam das questões identificadas nestes estudos, mas as suas conclusões refletem a situação que se vive na atualidade. A legislação orientadora das medidas políticas e práticas é imprescindível para apoiar a implementação de um processo de transição bem-sucedido e funciona, também, como uma forma de proteger os direitos dos jovens, tornando-os membros de pleno direito da sociedade. Os governos proporcionam e oferecem diferentes possibilidades, contudo a implementação da legislação é, muitas vezes, complexa (Soriano, 2002).

Durante o processo de transição deve considerar-se, desde logo, a avaliação dos alunos com NEE no que respeita a aspetos ligados à área profissional, como o conhecimento das profissões, a exploração do seu interesse por determinadas áreas, as suas aptidões individuais e o desempenho em competências específicas de trabalho, assim como as suas capacidades de adaptação à comunidade (Ferreira, 2012). Este processo apresenta uma dimensão de maior complexidade nos jovens com DID, comparativamente com outros jovens com outro tipo de condição de deficiência ou sem deficiência. Na prática, esta complexidade traduz-se em maiores dificuldades na inserção profissional e social, não lhes sendo permitido um papel ativo na tomada de decisões acerca do seu futuro (Fernandes & Lima-Rodrigues, 2016). A planificação da transição deve assumir um papel dinâmico e ser conduzida numa perspetiva de futuro através da colaboração de uma equipa multidisciplinar, contando sempre, como já referido, com a colaboração do aluno e da sua família (Ferreira, 2012).

Tendo em conta todos os aspetos acima referidos, torna-se imprescindível analisar que caminhos se devem seguir para que estes jovens consigam construir o seu próprio projeto de vida, através de um processo orientado em termos de perspetiva de futuro, o que será concretizado no seguinte ponto deste enquadramento.

### 3.1.1. A bússola indica...caminhos a seguir

*A inclusão é um oceano imenso, uma dinâmica social extraordinariamente complexa.*

(Sousa, 2016, p. 5)

Para o planeamento dos programas relativos ao processo de transição em muito têm contribuído os estudos realizados pela EADSNE, a qual iniciou, no final de 1999, uma análise à informação existente relativa a este tema, envolvendo uma totalidade de dezasseis países. Neste estudo, denominado 'Transição da Escola para o Emprego', publicado em 2002, foi elaborada uma revisão à informação relacionada com a própria política educativa de cada país, com o processo de implementação do processo de transição da escola para o emprego e com os principais problemas e resultados encontrados neste processo. Os principais objetivos desta análise relacionaram-se com a identificação de estratégias e de processos que se revelavam, à partida, eficazes, e com o levantamento de fatores significativos no processo de transição, através da sua caracterização global e da análise às principais barreiras que se afiguram neste complexo processo (Soriano, 2006).

Os resultados do referido estudo levaram à identificação de recomendações no sentido de melhorar o desenvolvimento e a implementação dos aspetos referentes a este processo. Os procedimentos envolveram a identificação dos principais problemas enfrentados pelos vários agentes envolvidos, dos aspetos chave e dos principais fatores que podem facilitar ou dificultar a implementação do processo de transição. No que diz respeito à resolução dos problemas, ainda presentemente vivenciados, constam medidas relacionadas com a redução do elevado número de jovens portadores de condição de deficiência que abandona a escola e dos que estão desempregados, com o acesso a uma educação e formação de qualidade, com a disponibilização de qualificações adequadas às suas capacidades e necessidades e com o contacto e o entendimento mútuo entre os setores da educação e do emprego (Soriano, 2006).

Os aspetos chave foram identificados através de seis questões relacionadas com a existência e implementação de medidas políticas e práticas, a participação do aluno e da família, o desenvolvimento de um Programa Educativo Individual adequado, o envolvimento e a cooperação entre os diversos intervenientes, a articulação entre os serviços de educação e do emprego e a abordagem a esta transição como parte de um longo processo. Estas questões, apresentados na Tabela 1, foram consideradas sob a perspetiva de facilitadores e barreiras e não podem ser analisados isoladamente, considerando a sua forte interligação como parte integrante deste complexo processo (Soriano, 2002). Os facilitadores e as barreiras identificados, na altura, mantêm um carácter atual na caracterização da situação vivenciada em Portugal, no que respeita ao processo de transição para a vida pós-escolar.

**Tabela 1** - Processo de transição: facilitadores e barreiras (adaptado da EADSNE, 2002, citada por Soriano, 2002).

Facilitadores	Barreiras
<b>Existência e implementação de medidas políticas e práticas</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- A flexibilidade das políticas legislativas;</li> <li>- Existência de regulamentação nacional;</li> <li>- Apoiar projetos locais (mais próximos da realidade prática local);</li> <li>- Formação/informação aos empregadores (sobre a legislação e a forma como podem melhorar o seu envolvimento);</li> <li>- Organização de grupos de voluntários que permitam facilitar o processo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Práticas individuais que levam à falta de coordenação entre os diversos intervenientes;</li> <li>- A atribuição de algumas medidas sociais, como os subsídios, pode limitar as iniciativas a favor da autonomia e do emprego.</li> </ul>
<b>Participação do aluno e da família</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterização do perfil de competências do jovem, tendo como ponto de partida os seus desejos e as suas necessidades;</li> <li>- Envolvimento dos jovens e dos encarregados de educação nos vários procedimentos;</li> <li>- Os jovens e suas famílias também podem ser apoiados através de círculos de apoio (grupos da comunidade constituídos por membros da família, amigos e profissionais e liderados por um facilitador com formação neste campo);</li> <li>- Estimular os jovens a tomar decisões sobre desenvolvimentos futuros;</li> <li>- Devem ser proporcionadas, aos jovens, experiências práticas em áreas profissionais diversificadas, por forma a melhor conhecer as suas competências e capacidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Superproteção dos jovens (o que pode limitar as suas escolhas pessoais).</li> </ul>
<b>Programa Educativo Individual</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Efetivação das medidas através da elaboração do PIT com abordagem multidisciplinar;</li> <li>- Avaliação regular do programa;</li> <li>- Desenvolvimento de um portefólio que contenha as áreas fortes e as necessidades do jovem;</li> <li>- Os certificados devem refletir as qualificações dos jovens; um sistema de formação por módulos, aprovado pelos empregadores, pode ser uma das soluções.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os programas apresentam orientação essencialmente académica;</li> <li>- Ausência de atribuição de certificados oficiais aos jovens, o que gera uma situação de desigualdade de oportunidades.</li> </ul>
<b>Envolvimento e Cooperação</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existência de uma rede de apoio que assegure a cooperação entre os diversos intervenientes, na qual um dos serviços assume a coordenação;</li> <li>- Definição de tarefas para cada pessoa ou serviço envolvido;</li> <li>- Reforço dos serviços de orientação vocacional;</li> <li>- Formação complementar dirigida aos diversos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de formação que prepare os intervenientes para a cooperação e a partilha;</li> <li>- As regras não são claras, o que faz com que as redes não funcionem de forma eficaz;</li> <li>- Falta de comunicação entre os</li> </ul>

<p>intervenientes;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Papel mais ativo dos empregadores e das instituições ligadas ao tecido empresarial.</li> </ul>	<p>serviços envolvidos (educação, formação, emprego) e inexistência de uma linguagem comum;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O envolvimento dos pais é considerado problemático em alguns casos, considerando que as suas expectativas são diferentes das da escola.</li> </ul>
<b>Relacionamento escola-mercado de trabalho</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Constituir uma rede para melhorar a articulação entre os dois setores;</li> <li>- Implementar medidas criativas para ultrapassar as atitudes negativas face à inserção destes jovens no mercado de trabalho;</li> <li>- Utilizar o sistema dual (combinar a teoria na escola e a prática nas empresas);</li> <li>- Organização flexível e medidas de formação (alargar a formação vocacional durante tanto tempo quanto necessário e introduzir uma formação vocacional extra antes da procura de um emprego);</li> <li>- Melhorar a comunicação entre os setores (levar pessoas ligadas ao setor do emprego à escola para conversarem com alunos e profissionais acerca das possibilidades);</li> <li>- Criação de uma base de dados com ofertas de emprego;</li> <li>- Garantir o acompanhamento do jovem no local de estágio/trabalho;</li> <li>- Garantir medidas de apoio que envolvam recursos pessoais, materiais, financeiros e técnicos às empresas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os serviços de educação e os do emprego funcionam como sistemas fechados com linguagens, métodos de trabalho e objetivos diferentes;</li> <li>- A escola pré-determina o percurso pós-escolar dos jovens, o qual incide, muitas vezes, no emprego protegido. Esta ação pré-determinada pode limitar-lhes o seu desenvolvimento pessoal e profissional.</li> </ul>
<b>A transição para o emprego como parte de um longo processo</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- O processo deve ser iniciado tão precocemente quanto possível;</li> <li>- Assegurar um programa de orientação adequado;</li> <li>- Garantir ao jovem um apoio flexível e um acompanhamento que deverão estender-se para além do percurso escolar;</li> <li>- Nomear uma pessoa de referência, que deverá ser um profissional da escola, para apoiar o jovem durante todo o processo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estruturas rígidas e/ou procedimentos do sistema educativo (e.g., procedimentos rígidos de avaliação e falta de coordenação entre escolas);</li> <li>- Falta de coordenação entre serviços e competição entre eles;</li> <li>- Legislação contraditória que orienta diferentes serviços.</li> </ul>

O estudo 'Transição da Escola para o Emprego' culminou com a apresentação de seis recomendações diretamente relacionadas com os aspetos chave acima mencionados. Apresentam-se, na Tabela 2, as principais questões-problema identificadas para cada

recomendação, as quais correspondem a situações complexas e inter-relacionadas, vistas sob o olhar das políticas e das práticas profissionais (Soriano, 2006).

**Tabela 2 - Recomendações para o futuro da transição (adaptado de EADSNE, 2002, citada por Soriano, 2006).**

<b>Recomendação: Existência e implementação de legislação e de medidas políticas</b>	
<b>Ao nível das políticas</b>	<b>Ao nível da prática profissional</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Garantir medidas concretas que permitam implementar, de forma efetiva, a legislação existente, assegurando a criação de redes locais;</li> <li>- Promover e/ou melhorar as políticas de coordenação efetiva entre os diferentes serviços;</li> <li>- Assegurar um controlo e avaliação mais focalizados nas medidas ‘facilitadoras’ a favor das pessoas portadoras de condição de deficiência;</li> <li>- Disponibilizar a informação sobre medidas legais e políticas direcionadas para os empregadores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ter conhecimento das estratégias, competências e metodologia adequada para implementar a legislação existente;</li> <li>- Avaliar os projetos inovadores locais, os quais podem ter um carácter facilitador em todo o processo;</li> <li>- Dinamizar uma rede local na qual se discuta e planeie uma forma de implementação das políticas.</li> </ul>
<b>Recomendação: Assegurar a participação do jovem, respeitando a sua escolha pessoal</b>	
<b>Ao nível das políticas</b>	<b>Ao nível da prática profissional</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disponibilizar os recursos necessários para as escolas desenvolverem o trabalho com o aluno e a sua família;</li> <li>- Garantir que estes recursos são utilizados eficazmente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disponibilizar o tempo necessário com o aluno e a sua família, no sentido de compreender as suas necessidades e desejos;</li> <li>- Elaborar um plano de transição que envolva os diversos agentes dentro e fora da escola, incluindo já os que poderão vir a estar envolvidos em fases posteriores ao processo;</li> <li>- Adaptar, quando necessário, o plano de transição, em cooperação com o aluno e os restantes intervenientes;</li> <li>- Estimular o aluno no sentido de descobrir as suas capacidades e competências;</li> <li>- Disponibilizar ao aluno e à sua família toda a informação inerente ao processo ou remetê-los para os serviços competentes.</li> </ul>
<b>Recomendação: Implementar um PEI com foco no progresso do jovem e nas mudanças na sua situação escolar</b>	
<b>Ao nível das políticas</b>	<b>Ao nível da prática profissional</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disponibilizar às escolas os recursos necessários que garantam o desenvolvimento dos PEI’s;</li> <li>- Garantir que o PEI inclui um plano de transição, estabelecendo-lhe parâmetros de qualidade;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assegurar que o PEI e o plano de transição sejam centrados no aluno e que a sua aplicação seja decorrente do trabalho em equipa;</li> <li>- Avaliar regularmente o PEI juntamente com o aluno e os restantes agentes;</li> </ul>

- Assegurar que as qualificações se refletem nos certificados obtidos pelos alunos, por forma a evitar situações discriminatórias.	- Desenvolver um portefólio, ou instrumento equivalente, que inclua informação relativa aos conhecimentos, experiências e competências do aluno.
<b>Recomendação: Envolvimento direto e cooperação entre os diversos agentes envolvidos</b>	
<b>Ao nível das políticas</b>	<b>Ao nível da prática profissional</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Efetivar medidas práticas de cooperação entre os serviços, assim como o seu acompanhamento, estabelecendo, de forma clara, as responsabilidades de cada um;</li> <li>- Assegurar que todas as partes envolvidas cumprem as suas funções;</li> <li>- Motivar o tecido empresarial, através de medidas específicas, com vista ao seu direto envolvimento;</li> <li>- Encorajar a cooperação e a coordenação entre todas as entidades envolvidas a nível nacional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ter uma rede de apoio eficaz, à qual se possam dirigir pedidos de apoio e de informação;</li> <li>- Receber formação para se poderem definir melhorar as tarefas de coordenação e aprender a partilhar responsabilidades.</li> </ul>
<b>Recomendação: Cooperação entre a escola e o mercado de trabalho</b>	
<b>Ao nível das políticas</b>	<b>Ao nível da prática profissional</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assegurar que todos os jovens possam experienciar condições reais de trabalho;</li> <li>- Garantir-lhes o acesso a formação prática, respeitando as suas necessidades e interesses;</li> <li>- Planear medidas de formação flexíveis antes da formação no emprego;</li> <li>- Promover incentivos às empresas, encorajando-as a disponibilizar lugares de estágio;</li> <li>- Divulgar os benefícios mútuos através de exemplos de boas práticas de transição, envolvendo o tecido empresarial em campanhas de informação;</li> <li>- Reconhecer a necessidade de uma cooperação formal entre os estabelecimentos de educação e os serviços de emprego;</li> <li>- Disponibilizar recursos para a formação contínua de professores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer bem as características do mercado de trabalho e estar aberto às diversas possibilidades;</li> <li>- Ter tempo disponível para visitar e agendar reuniões nas empresas, aproveitando as capacidades da escola para estabelecer contactos e programas de ação;</li> <li>- Organizar visitas ao contexto educativo, direcionadas a profissionais do setor do emprego;</li> <li>- Assegurar o acompanhamento dos alunos após o término da escolaridade obrigatória.</li> </ul>
<b>Recomendação: Focalização na fase de transição como um processo contínuo</b>	
<b>Ao nível das políticas</b>	<b>Ao nível da prática profissional</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer todas as medidas necessárias à concretização, com sucesso, do processo de transição;</li> <li>- Evitar procedimentos educativos rígidos no que concerne à avaliação;</li> <li>- Facilitar a cooperação e reconhecer o tempo despendido pelos profissionais em todo o processo;</li> <li>- Garantir o desenvolvimento atempado dos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar meios eficazes com vista a facilitar este processo, e.g., orientação adequada, apoio flexível, boa coordenação, entre outros.</li> <li>- O tempo gasto na planificação e implementação de todo este processo deve ser oficialmente formalizado e reconhecido.</li> </ul>

planos de transição, evitando a sua elaboração somente no final da escolaridade obrigatória; - Reconhecer a necessidade de uma pessoa de referência para acompanhamento do aluno durante este processo.	
--	--

As questões identificadas, assim como as recomendações propostas, apesar dos anos que as separam dos dias de hoje, apresentam especial relevância na caracterização do panorama que se vive atualmente em Portugal. As sugestões apresentadas, quer ao nível das políticas, quer ao nível das práticas profissionais, assumem, pois, um carácter pertinente no contexto atual, no que respeita ao processo de transição para a vida pós-escolar de alunos com NEE. A colaboração entre os diversos intervenientes é uma palavra de ordem. Considerando que as expectativas e atitudes em torno das pessoas portadoras de condição de deficiência se podem revelar negativas no que respeita às suas capacidades, a colaboração afigura-se como determinante para o estabelecimento de uma visão realista das suas competências (Ferreira, 2012).

Tendo em conta o importante período relativo à transição para a vida pós-escolar, de acordo com todos os aspetos já referidos, afigura-se como determinante que este processo seja avaliado através da consideração das necessidades futuras dos jovens, evitando-se a categorização (Pereira, 1995). Neste sentido, dois dos conceitos a considerar são o comportamento adaptativo e a funcionalidade, tendo em conta a importância de uma interação dinâmica e da participação efetiva em atividades expectáveis para qualquer cidadão no seio de uma comunidade, sendo que a centralização exclusiva no problema do indivíduo deve ser relegada para segundo plano (Santos & Morato, 2012). Outros conceitos como a autodeterminação começam a ser empregues neste contexto, destacando-se, assim, a importância de um papel proactivo e das capacidades de ação/decisão, por parte das pessoas portadoras de condição de deficiência, no planeamento das suas próprias vidas. A autodeterminação é essencial para o envolvimento dos jovens no planeamento das suas vidas, na medida em que a sua participação efetiva requer o estabelecimento de objetivos e uma autoavaliação de todo o processo e está relacionada com a “convicção de que se alguém tem conhecimento das suas forças, preferências e desafios, pode fazer escolhas e tomar decisões e poderá alcançar as suas aspirações e sonhos” (Pereira, 2014a, p. 40). A autodeterminação pode ser vista, então, como a autonomia para decidir (Veiga et al., 2014). A motivação dos indivíduos desempenha um papel fundamental neste processo, constituindo-se como motor do desenvolvimento humano (Santos & Morato, 2002). Estes últimos autores lembram que mais do que as dificuldades cognitivas, a falta de oportunidades influencia a tomada de decisões por parte destas pessoas. Agir com autodeterminação é, pois, “condição essencial de uma vida com qualidade, no sentido em que faz com que a vida de uma pessoa esteja repleta de

expectativas, de dignidade, de responsabilidade e de oportunidades, para lograr o seu pleno desenvolvimento pessoal e social” (Veiga et al., 2014, p. 20).

A autodeterminação é considerada por Shogren et al. (2007) como uma componente essencial para que um processo de transição seja bem-sucedido, podendo ser influenciada por fatores ambientais. Considerem-se os seguintes exemplos: as pessoas que vivem e trabalham em ambientes mais integrados tendem a ter índices mais elevados de autodeterminação comparativamente com aquelas que convivem em ambientes mais segregadores (Stancliffe, Abery, & Smith, 2000; Wehmeyer & Bolding, 1999, 2001, referidos Shogren et al., 2007); poder fazer escolhas nos próprios contextos de ocorrência é, também, um fator que tende a aumentar a autodeterminação. É, ainda, acrescentado que níveis mais elevados de autodeterminação conduzem a melhores resultados ao nível do comportamento adaptativo (Soresi, Nota & Wehmeyer (in press), referidos por Shogren et al., 2007) e que a capacidade de autodeterminação pode ser influenciada pelo nível de inteligência e pela própria tipologia das dificuldades apresentadas pela pessoa. No seu estudo, Shogren et al. (2007) concluíram que a capacitação dos jovens na fase de transição é um preditor significativo da autodeterminação, o que realça a importância do envolvimento destes no planeamento do processo. Apesar de haver já vários indicadores importantes, o conhecimento acerca dos fatores individuais e das condições ambientais que poderão contribuir ou predizer a autodeterminação continua a ser escasso, assim como escassos são os métodos que se podem utilizar para a sua promoção (Shogren et al, 2007).

Outro dos conceitos, diretamente relacionado com a autodeterminação, é o de autorrepresentação (*self-advocacy*), o qual pode ser explicado como “um processo de rutura de modelos e de mudança interna a respeito do seu papel social, definida como a capacidade que cada indivíduo tem para tomar decisões e realizar escolhas quanto ao que considera importante na sua vida” (Soares & Ferreira, 2013, p. 1). De acordo com esta perspetiva, a compreensão por parte das pessoas portadoras de condição de deficiência do seu próprio valor social constituiu um elemento preponderante ao nível do processo de inclusão, tendo em conta que só através da construção da própria identidade é que se pode assumir um papel ativo na construção do futuro desejado (Ferreira, 2012). Torna-se, assim, fundamental a aquisição de um autoconceito positivo e a possibilidade de orientarem a sua vida o mais autonomamente possível. É, igualmente, imprescindível disponibilizar-lhes oportunidades relevantes e realistas, nas quais possam experimentar e perceber que são capazes de controlar determinados aspetos das suas vidas, não esquecendo a interação regular e planeada com os pares.

A autonomia pessoal nesta população “não é só uma qualidade de vida, mas um direito humano” (Pereira, 1995, p. 110). Ainda assim, e apesar de um dos princípios fundamentais passar pelo envolvimento dos jovens em todo o processo de transição, há ainda um longo caminho a percorrer para se perceber o modo como eles entendem esse envolvimento, sendo

necessárias instruções e guias práticos que permitam trabalhar as capacidades inerentes a estes conceitos (Trainor, 2007). Dantas (2013) partilha uma perspetiva ambiciosa a este nível, concluindo, no seu estudo, que, através de uma experiência de intercâmbio internacional, se conseguiu proporcionar a interação entre pessoas portadoras de condição de deficiência de diferentes contextos culturais, sociais e económicos, o que “contribui para o fortalecimento do empoderamento tanto na esfera pessoal de cada jovem, quanto na esfera coletiva do movimento de autoadvocacia no mundo” (p. 1156).

Uma outra questão a considerar remete-nos para a necessidade da investigação ao nível da orientação profissional destes jovens, a qual se encontra relacionada com o ajustamento entre o que a escola oferece e as suas necessidades respeitantes ao mundo do trabalho (Proença, 1997). A preparação vocacional não está, em muitas das situações, relacionada com as práticas reais de emprego, tendo muitas vezes lugar em espaços segregados. Estas situações fazem com que as pessoas portadoras de condição de deficiência não recebem as qualificações exigidas para o emprego. As questões da formação devem, assim, ser mais ajustadas às atuais exigências do mercado de trabalho (*International Labour Office*, [ILO], 1998, citado por Soriano, 2006). Questões como a gestão provisional das necessidades do mundo do trabalho afiguram-se como necessárias (Proença, 1997). Outras questões-chave prendem-se com aspetos relativos à escolha vocacional, ao ajustamento à formação e ao emprego e ao próprio ajustamento social (Seifert, 1989, referido por Claudino, 1997).

Relativamente à temática da orientação vocacional, a intervenção junto dos grupos especiais tem variado entre a utilização de técnicas e abordagens diferenciadas e a adaptação de técnicas utilizadas na população em geral. Verifica-se, neste sentido, a necessidade do estudo de instrumentos de avaliação psicológica no processo de orientação para a formação e para as escolhas vocacionais desta população, tendo em conta que a orientação vocacional é um dos aspetos fundamentais na obtenção de uma integração socioprofissional adequada (Claudino, 1997). A título de exemplo, refira-se o trabalho desenvolvido pela ASSOL que, para contornar a inexistência de instrumentos adaptados para esta população no que toca ao despiste vocacional, realiza, com os alunos que acompanha em fase de transição para a vida pós-escolar, visitas a instituições e empresas. Estas visitas são planeadas de acordo com os interesses dos jovens e possibilita-lhes o conhecimento da realidade de cada contexto para que, assim, possam decidir acerca das suas preferências, assegurando-se, desta forma, uma escolha informada. Ferreira (2012) concorda, neste seguimento, que a orientação vocacional destes jovens deve contemplar formações e opções de experiências laborais baseadas nas oportunidades disponibilizadas pela comunidade.

Considere-se, de seguida, o projeto desenvolvido pela EADSNE, intitulado *Vocational Education and Training: Policy and Practice in the field of Special Needs Education* (2009-2013), durante o qual uma das etapas consistiu na análise de um questionário respondido por vinte e oito países. Após análise dos resultados, tem-se verificado uma colaboração entre os

departamentos da educação, da economia e do emprego e, em alguns casos, da política social (bem-estar, saúde, desenvolvimento regional, municípios), através da partilha de responsabilidades ao nível do ensino e formação profissionais, referidos como *Vocational Education and Training* (VET) (EADSNE, 2014). Na Europa, estes programas (VET) abrangem diferentes sistemas nacionais, enraizados em contextos económicos e sociais específicos (Comissão Europeia, 2010). Os principais objetivos destes programas passam pelo aumento da empregabilidade e da independência dos jovens, através do desenvolvimento de competências que lhes permita enfrentar situações de desvantagem e de exclusão social (EADSNE, 2014). O VET deve, pois, responder a desafios sociais mais alargados, como por exemplo, a promoção da inclusão social (Comissão Europeia, 2010), considerando que “é crucial garantir que todas as pessoas em idade ativa têm a possibilidade de participar na vida económica e social através da criação de oportunidades de formação acessíveis e equitativas” (p. 3). A educação e a formação assumem, desta forma, um papel essencial na promoção da equidade, da inclusão social e da cidadania ativa, pelo que se conclui que a exclusão social das pessoas pouco qualificadas, nas quais se incluem as pessoas portadoras de condição de deficiência “é, muitas vezes, o resultado da conjugação de diversos elementos como o fraco nível de qualificação formal e a falta de competências essenciais e transversais” (Comissão Europeia, 2010, p. 9).

Verifica-se, a nível europeu, a existência de uma variedade de organizações que lideram o VET de jovens com NEE, como autoridades locais, consórcio de municípios, organizações de apoio à deficiência, organizações não-governamentais e instituições privadas ou públicas, o que pode mesmo variar de região para região dentro de um mesmo país. Sabe-se, ainda, que em vários países estas organizações foram convertidas em centros de recursos. Tais programas são orientados através de um currículo nacional, aprovado com o acordo de representantes dos empregados, dos empregadores e de associações profissionais, com ligação às competências requeridas e às próprias necessidades do mercado de trabalho local. A maioria dos países não dispõe de dados relativos à transição para o emprego, sendo identificada como uma área a melhorar com o objetivo de reduzir o espaço de tempo entre o término da escola e o primeiro emprego. Importante, também, não esquecer que existe um elevado número de jovens com NEE incluídos num grupo designado por ‘*Not in Education, Employment or Training*’ e um reduzido número destes jovens matriculados no ensino superior (EADSNE, 2014), pelo que se requerem ações de melhoria no que respeita ao ensino e formação profissionais numa vertente de aprendizagem ao longo da vida.

Outra das tendências da investigação atual, no que respeita à temática da inclusão social e laboral, envolve jovens portadores de condição de deficiência com diferenças a nível linguístico, cultural e económico (Achola & Greene, 2016; Thoma, Agran & Scott, 2016). Os estudos são ainda escassos, mas muito necessários, considerando que quando estes jovens apresentam, para além da condição de deficiência, uma outra diferença, por exemplo, ao nível da etnia, os obstáculos à sua efetiva inclusão social e laboral são ainda maiores.

A inclusão de jovens portadores de condição de deficiência no ensino superior começa também a ser mais discutida, sendo perspectivada como um desafio que requer uma resposta por parte destes estabelecimentos, como forma de garantir a igualdade de oportunidades a alunos com NEE (Jorge & Ferreira, 2007). Chahini (2016) afirma que esta é uma condição necessária para se poder competir no mercado de trabalho e concorda que, para os jovens sem esta condição, o facto de estudar juntamente com estes jovens parece promover mudanças positivas, tornando as atitudes sociais mais favoráveis em relação à sua inclusão. Na amostra de professores estudada, Chahini (2016) refere que estes, considerando o aspeto ideológico, aceitam a inclusão destes alunos no ensino superior, contudo no que respeita à operacionalização das práticas pedagógicas para a permanência com êxito dos mesmos nas instituições, as atitudes já não são tão favoráveis. As pesquisas neste campo ainda são escassas, sendo necessários esforços sociais e governamentais no plano do ensino universitário para garantir o acesso e a permanência destes jovens. A PIN-ANDEE (2013a) refere mesmo que, em Portugal, as instituições de ensino superior não apresentam um enquadramento legislativo no âmbito da inclusão. Num parecer elaborado por Homem, Mourato e Dominginhos (2017), no âmbito da atuação do CNE, com referência aos resultados de um inquérito nacional realizado pelo Grupo de Trabalho pelo Apoio a Estudantes com Deficiência no Ensino Superior (GTAEDS), eram 1318 os estudantes com NEE que, no ano letivo de 2013/2014, frequentavam o ensino superior, o que evidencia um aumento de 502 estudantes relativamente ao ano letivo de 2006/2007. Desses 1318, destacam-se 256 jovens portadores de deficiência motora e 235 jovens portadores de deficiência visual.

No estudo realizado por Estácio e Almeida (2016), cujo universo de pesquisa correspondeu a alunos com baixa visão, conclui-se que a falta de equipamentos e/ou materiais especializados, assim como a falta de formação do quadro docente, pode comprometer o processo de ensino-aprendizagem destes alunos. Também Jorge e Ferreira (2007), mas agora no que toca a uma amostra de alunos surdos, referem que a inclusão destes jovens no ensino superior tem apresentado “dificuldades, barreiras e discriminações sentindo-se a cada momento falta de alicerces para uma educação plena, que atenda à sua especificidade e individualidade” (p. 342). Tendo em conta um outro estudo, desta feita realizado por Butler, Sheppard-Jones, Whaley, Harrison e Osness (2016), cuja amostra se constituiu por alunos com deficiência intelectual, concluiu-se que a sua participação no ensino superior apresentou um impacto positivo em vários domínios como a saúde, o emprego e as relações interpessoais. Em comparação com o grupo de controlo (não estudantes), os jovens que ingressaram no ensino superior relataram melhores níveis de saúde e apresentaram uma percentagem mais elevada ao nível do emprego. Para os que ainda não conseguiram emprego, a vontade em conseguir um é maior que no outro grupo dos não estudantes, verificando-se também uma maior percentagem na participação em atividades de voluntariado. Ao nível das relações interpessoais é verificada uma maior percentagem no grupo dos estudantes no que respeita à existência de amigos. Contudo, uma considerável percentagem de estudantes afirmou

sentirem-se sozinhos, o que levou Butler et al. (2016) a questionar se realmente se efetivou uma verdadeira inclusão. Considerando um outro estudo, realizado por Nascimento (2013), no Brasil, é referido que, em termos gerais, as políticas públicas de inclusão pouco se refletem no ensino superior no que respeita à acessibilidade, à capacitação dos professores e à disponibilização de recursos materiais adequados.

A educação superior constitui-se, de acordo com Nascimento (2013), como um importante meio para a valorização da diversidade e da cidadania dos alunos com NEE. Afigura-se a necessidade de mais estudos por forma a impulsionar a concretização desta possibilidade e a medir, de forma mais concreta, o impacto da frequência no ensino superior, considerando que, neste contexto, tendo em conta a opinião de Fernandes (2016), ao mesmo tempo que se produz ciência, (trans)formam-se pessoas. Afirma ainda, de acordo com esta perspetiva, que “a universidade deve ser espaço livre de discriminação, que favoreça a convivência com a diversidade em igualdade de condições e oportunidades” (p. 1068). Os estudantes portadores de condição de deficiência representam, por tudo o que já foi mencionado, um desafio para as instituições de ensino superior, não só em termos da eliminação de barreiras arquitetónicas, mas também no que respeita a um acesso mais amplo ao currículo, ao ensino, à aprendizagem e à avaliação (Morgado, Cortés-Veja, López-Gavira, Álvarez & Moriña, 2016). Também Homem et al. (2007), tomando a posição do CNE, consideram que é necessária a criação de condições, não apenas para o acesso, mas também para a frequência destes jovens em condições de efetiva igualdade, como a adaptação dos modelos de ensino, pelo que defendem que “iniciativas inclusivas, facilitadoras do acesso e da frequência de todos os estudantes ao ensino superior, devem ser apoiadas” (p. 7). Reforçam, neste sentido, que as instituições centrais dos ministérios responsáveis pelos ensinos secundário e superior se articulem para analisar a situação de cada estudante, por forma a programar as medidas específicas que se possam vir a justificar em cada instituição e curso do ensino superior. Reconhecem, também, “que as instituições não estão preparadas para desenhar e implementar programas criados especificamente para este tipo de estudantes” (p. 7), pelo que “será importante prever, para além de eventuais apoios financeiros, aconselhamento e acompanhamento por parte de instituições e pessoas especializadas” (p. 7).

Dada por terminada esta breve análise relativa ao ensino superior, conclui-se este ponto com a confirmação da existência de inúmeros programas de transição para a vida pós-escolar implementados, o que é considerado um ponto positivo no que respeita à inclusão social e laboral de jovens portadores de condição de deficiência. Ainda assim, os estudos empíricos sobre a eficácia desta transição são escassos em Portugal (Ferreira, 2012). Verifica-se, portanto, que este processo falha num ponto essencial ligado à avaliação efetiva da sua eficácia e dos impactos nos respetivos alunos (Collet-Klingenberg, 1998, citado por Ferreira, 2012). Apesar desta referência ter já alguns anos, esta situação continua a viver-se atualmente através da escassa inexistência de dados concretos acerca da implementação destes programas (Ferreira, 2012). Começam a surgir resultados de investigação através de

experiências concretas, o que é considerada uma mais-valia nesta caminhada, contudo será importante a criação de um meio sistemático de monitorização dos processos de transição que permita relacionar, de forma efetiva, a teoria com as boas práticas. Uma das condições apontadas para o sucesso da continuação dos programas no período pós-escolar é a importância da criação de ligações com os serviços pós-escolares, a ser estabelecidas entre estes, os alunos e suas famílias (Collet-Klingenberg, 1998, citado por Ferreira, 2012). De acordo com Ferreira (2012), o trabalho a desenvolver junto de jovens portadores de condição de deficiência, especificamente no âmbito da transição para a vida pós-escolar, deve ter como objetivo máximo a obtenção de uma melhor qualidade de vida (Ferreira, 2012). Importa perceber como esta fase de transição se processa em Portugal, o que será analisado no ponto subsequente.

### **3.2. A transição para a vida pós-escolar - contexto português**

*A Escola deve promover, fomentar aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) a realização do seu potencial humano e educá-los como cidadãos responsáveis e intervenientes, constituindo o desenvolvimento vocacional e profissional, uma das primeiras prioridades na sua formação.*

(Fânzeres et al., 2013, p. 3061)

De acordo com Rodrigues (1995) tem-se assistido, em Portugal, a uma evolução legislativa importante no atendimento às necessidades da população portadora de condição de deficiência. Vivenciados mais de 50 anos desde as primeiras ‘experiências de integração’, cerca de 98% dos alunos com NEE são educados em escolas regulares no nosso país (Rodrigues, 2015). Apesar deste avanço, existem aspetos que não são discutidos nem planeados, não se verificando uma avaliação das mudanças que a legislação pressupõe em termos práticos. Esta relação entre sistema e práticas tem merecido pouca atenção por parte dos autores, tal como referiu Rodrigues (1990), citado por Rodrigues (1995), e é uma questão que persiste atualmente. Neste âmbito e, tendo em conta a realidade atual do mundo laboral, afigura-se como fundamental uma análise sobre este processo de transição para a vida pós-escolar de jovens com NEE, nomeadamente ao nível das políticas e medidas existentes, da formação e orientação e das perspetivas de empregabilidade (Barbosa, 2013). Tendo em conta a opinião de Ferreira e Pereira (2015) existe, em Portugal, uma grande diversidade de práticas nesta área, cujos resultados devem ser cuidadosamente analisados.

Perspetivando uma breve análise acerca das principais medidas e procedimentos utilizados no que toca à transição para a vida pós-escolar, num estudo da OCDE/CERI realizado em 1983, é referido que, em Portugal, a educação complementar e a preparação profissional eram, no

referido ano, muito limitadas (Pereira, 1995). De facto, até aos anos 80, finda a escolaridade obrigatória, os alunos com NEE ficavam a cargo das suas famílias ou integravam instituições especialmente a eles destinadas. Nesta vertente, podem referir-se organizações como as CERCI's (Cooperativas de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidade) e as APPACDM's (Associações Portuguesas de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental). Atualmente, seguindo uma tendência a nível europeu, existem os CRI numa filosofia mais inclusiva. Assumindo este contexto de mudança, “gerador de novas identidades, desigualdades e procuras, a escola tem um papel fundamental como fator de promoção de igualdade de oportunidades e como instituição de coesão social” (Guerra, 1997, p. 80). Existe ainda um longo caminho a percorrer nesta matéria, considerando como referência o estudo realizado por Simeonsson et al. (2010), no qual se confirma a inexistência de resposta na comunidade, para além dos CAO, “o que deixa a descoberto a área da inserção profissional ou académica profissionalizante” (p. 324). Foi identificada, também, a falta de articulação com a Segurança Social e de protocolos com instituições da comunidade que permitam ampliar as respostas para os jovens com NEE. Os participantes neste estudo falam mesmo da existência de um divórcio entre a escola e a comunidade, considerando que a escola “faz um percurso no sentido da inclusão” (p. 324), mas que o meio “poucas ou nenhuma oportunidades oferece” (p. 324) neste sentido.

Na abordagem à temática da transição para a vida pós-escolar, importa abordar, deste logo, a seguinte reflexão: os alunos que beneficiam da medida educativa CEI apresentam perfis de funcionalidade muito singulares e divergentes, pelo que qualquer processo tem que se reger pelo princípio da individualidade e da especificidade, não havendo lugar para respostas padronizadas (Santos, 2015). Estes currículos, de índole funcional, anteriormente designados de currículos alternativos, têm como objetivo o desenvolvimento de atividades que não se limitam a uma abordagem ocupacional, mas que possibilitam, aos alunos, uma vida mais autónoma e com maior qualidade, tendo presente tanto o desenvolvimento pessoal como o social (Rodrigues, 2001). Importa refletir sobre o que é a funcionalidade no contexto destes currículos, registando-se para o efeito a opinião de Vieira e Pereira (2003):

Tudo o que o aluno aprende deve ser suscetível de ser utilizado, de imediato ou mais tarde, na sua vida fora da escola e contribuir para aumentar a autonomia tanto nas tarefas de independência pessoal, como permitindo a sua participação em mais e variados ambientes na comunidade em que vive e nas atividades da família (p. 91)

O desenvolvimento da funcionalidade cria, assim, “condições para viabilizar e otimizar as aprendizagens dos alunos, maximizando as competências e oportunidades de inclusão social” (Sousa, 2016, p. 7). Os objetivos a selecionar devem poder ser concretizados em diversos ambientes, e não somente no contexto escolar, sendo perspetivados longitudinalmente, ou seja, devem apresentar utilidade no presente e no futuro. A contextualização do ensino é, para Vieira e Pereira (2003), “a tradução estratégica do conceito de funcionalidade” (p. 135)

através do desenvolvimento de atividades em meios o menos restritivos possíveis, o que irá facilitar a generalização das aquisições. Para além disto, a idade cronológica é considerada, por Vieira e Pereira (2003), como a idade por excelência neste processo de seleção dos objetivos. Ferreira (2012) complementa estas informações referindo que, através de uma cuidada seleção das metas a atingir no que respeita à funcionalidade, se promove a aquisição de competências com o intuito de preparar o aluno para a sua independência no contexto familiar, comunitário e laboral. Concorda, também, que os objetivos e os conteúdos destes currículos não devem ser incompatíveis com os académicos, mas sim perspetivados de forma complementar. Assim sendo, o processo de elaboração dos currículos deve ser flexível, por forma a permitir desenvolver ao máximo as capacidades dos alunos nas vertentes individual e social (Vieira & Pereira, 2003). Em muitas situações, o trabalho desenvolvido ao abrigo dos CEI's é inconsequente na medida em que se baseia em avaliações pouco consistentes e mobiliza pouca participação e envolvimento nos contextos em que o aluno se insere. Esta ideia é defendida por Morgado (2015), para quem este tipo de trabalho “pode ser ele próprio um fator de “debilização”, ou seja, alimenta a sua incapacidade, numa reformulação do princípio de Shirky” (p. 11). Também Ferreira e Pereira (2015) acrescentam, a este respeito, que se terá que pensar no “desenvolvimento de novas formas de apoio, desenvolvidas dentro da própria escola, que permitam manter os alunos com CEI incluídos nas suas turmas e não apenas integrados na escola” (p. 25).

A preparação para uma possível inclusão no mercado laboral e a criação de bases para a participação na comunidade por parte destes jovens terão que começar necessariamente na escola. Imprescindível, neste processo, a construção de currículos cada vez mais funcionais, que incidam em atividades de vida diária, nas suas capacidades pessoais e sociais e em competências mais específicas relacionadas com uma possível integração profissional. Tendo em conta este enquadramento, os alunos com CEI viram o seu currículo complementado com um PIT aquando da entrada em vigor da Portaria n.º 275-A/2012. Esta portaria veio regulamentar precisamente o ensino dos alunos que beneficiavam da referida medida educativa, em processo de transição para a vida pós-escolar. Um dos principais objetivos desta portaria foi o de colmatar as dificuldades relacionadas com o alargamento da escolaridade obrigatória e da situação específica destes alunos ao integrarem o ensino secundário (CNE, 2014a).

A Portaria n.º 275-A/2012 integrava uma matriz curricular cujo objetivo era o de “garantir que os currículos individuais integrem as áreas curriculares consideradas fundamentais, mas simultaneamente dotada da flexibilidade necessária a uma abordagem individualizada capaz de respeitar e responder às especificidades de cada aluno” (p. 5196-(2)). De acordo com esta matriz, correspondente a vinte e cinco horas letivas, o currículo dos alunos deveria contemplar as seguintes componentes: Comunicação, Matemática, Desenvolvimento pessoal, social e laboral (na qual se incluem as Experiências Laborais), Desporto e Saúde, Organização do mundo laboral (na qual se incluem as Competências Socioprofissionais) e Cidadania. As

experiências laborais e as competências socioprofissionais foram destacadas uma vez que foram importantes no desenvolvimento do Programa de Intervenção implementado nesta investigação, considerando que era esta a portaria em vigor aquando da sua elaboração. A natureza desta matriz criou a necessidade de mobilizar recursos de carácter mais especializado, pelo que os CRI's foram identificados como os parceiros preferenciais para o atendimento a estes alunos. Das vinte e cinco horas letivas, cinco estavam sob a responsabilidade da escola e as restantes vinte sob a responsabilidade da instituição parceira. Envolta em alguma crítica, esta portaria encontrou vários obstáculos na sua implementação por parte das escolas, entre os quais a dificuldade no estabelecimento de protocolos com as instituições parceiras (Trindade, 2012). Outras dificuldades estiveram relacionadas com questões ao nível da distribuição do serviço docente, da constituição de turmas e do cumprimento da matriz curricular, esta última com ligação à distribuição da carga horária para estes alunos (IGEC, 2014).

No que toca à exigência de parceria com instituições especializadas, como os CRI's, tal situação encontra-se relacionada, segundo Valles (2012), com as dificuldades das escolas no desenvolvimento de currículos predominantemente funcionais. Face a isto, Pires e Neves (2012) perspetivam a Portaria n.º 275-A/2012 como um retrocesso da educação em Portugal, através da opção por um sistema paralelo em que os alunos regressam às instituições. Neste seguimento, Colôa (2012) prevê uma introdução à “obrigatoriedade” do encaminhamento para as instituições de Educação Especial, o que constitui, para estas, uma reestruturação e um reforço do seu financiamento. A matriz curricular proposta também foi alvo de críticas por apresentar cargas horárias fechadas, não considerando a desejada diferenciação pedagógica (Morgado, 2012). Considera-se, também, que o documento é omissivo no que toca à imprescindível participação destes alunos na escola e à interação com os seus pares.

Uma visão diferente acerca desta portaria é defendida por Cação (2012), para quem o encaminhamento para uma instituição não representa um retrocesso, mas sim mais uma possibilidade de resposta para estes alunos. Alerta, contudo, que esta possibilidade poderá não fazer sentido para todos os alunos com CEI, pelo que compete à comunidade educativa e à família assegurar uma análise que permita identificar qual a melhor resposta para cada aluno. Defende, ainda, que a ação educativa não tem de ocorrer exclusivamente no contexto escolar ou numa instituição, mas sim num quadro de parceria comunitária. Foi esta a visão consubstanciada na presente investigação, durante a qual a intervenção efetuada junto dos alunos, bem como as parcerias criadas para a implementação dos seus PIT's, não ficaram circunscritas à atuação de instituições especializadas, mas preconizaram a participação da comunidade local.

No seu estudo, o CNE (2014a) concluiu que, de uma forma generalizada, a Portaria n.º 275-A/2012, à data, não estava a ser cumprida. Três anos depois do seu surgimento, esta portaria é revogada e entra em vigor a Portaria n.º 201-C/2015. Este novo documento, atualmente em

vigor, orienta a intervenção a realizar junto dos alunos com NEE que beneficiam da medida educativa CEI com quinze ou mais anos de idade e destaca a necessidade de uma cuidada articulação entre os estabelecimentos de educação e as organizações da comunidade. A este nível é referido que “a colaboração de outros agentes da comunidade com a escola, nomeadamente autarquias, serviços e empresas, entre outros, é um fator relevante para o sucesso na transição dos alunos com necessidades educativas especiais” (p. 4782-(7)). Pereira (2008) destaca a importância das parcerias ao considerar que as mesmas possibilitam às escolas uma maior qualidade e eficiência em relação às respostas para os alunos, a considerar desde o momento da referenciação até à conclusão da escolaridade, ou mesmo no que se refere à sua integração em áreas relacionadas com o emprego ou atividades ocupacionais. Menciona, ainda, que as parcerias facilitam a implementação de estratégias de suporte à família. A Portaria n.º 201-C/2015 destaca, de igual forma, a importância da consideração das expectativas do aluno, não esquecendo as próprias exigências sociais, através da disponibilização de experiências, fora da escola, em contextos reais de trabalho. Estão, também, patentes diversos princípios pelos quais os PIT's se devem orientar, um dos quais relacionado com a questão da autodeterminação, atrás referida como um dos aspetos fundamentais na consecução de planos orientados para o *Planeamento Centrado na Pessoa*. É referido que o princípio da autodeterminação “implica o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno mas também os seus interesses e preferências, criando oportunidades para a participação do aluno na tomada de decisões” (p. 4782-(8)). Também não foi esquecida a importância das atividades recreativas, desportivas, culturais, cívicas e de desenvolvimento pessoal e social, tendo em conta o seu papel nas dimensões pessoal e social dos jovens.

Os pontos oito e nove do Artigo 5º desta portaria referem-se à questão da certificação, a qual deve atestar os conhecimentos, as capacidades e as competências adquiridas pelos alunos, devendo ser identificados, no certificado, a área de formação laboral, os locais e a duração dos estágios, assim como as competências sociais e laborais por eles adquiridas. Em relação à certificação, Ribeiro afirmava, já em 2009, que os documentos emitidos pelas escolas são caracterizados como certificados de competências ou de frequência, o que abarca diversos condicionalismos traduzidos na dificuldade do acesso ao emprego e outras oportunidades, do exercício pleno dos direitos, da participação social e, até mesmo, na dificuldade de perceção dos alunos acerca da sua própria condição. De acordo com Valles (2012), para além de nenhuma destas tentativas de certificação ser reconhecida pelas entidades empregadoras, os documentos emitidos podem ser analisados de forma distinta por diferentes entidades. Também a este nível, Ferreira (2012) afirma que a certificação “não é ainda uma prática consolidada, sendo que seria importante repensar esta realidade, na medida em que os elementos de qualificação do aluno, apresentados no certificado, poderão ser um fator facilitador do acesso ao mercado de trabalho” (p. 105). Já em 1996, Delors referenciou a importância da certificação para os alunos em geral, mencionando que a Comissão Europeia,

na publicação *Enseigner et apprendre, vers la société cognitive* de 1995, previa a criação de ‘certificados pessoais de competências’ que reconhecessem os seus conhecimentos e aptidões à medida que os fossem adquirindo, o que irá permitir “valorizar o conjunto das competências e facilitar a transição entre educação e mundo do trabalho” (p. 127). A criação deste tipo de certificados pode aplicar-se, de igual forma, aos jovens portadores de condição de deficiência que estejam a cumprir um PIT.

À semelhança da anterior portaria, também a Portaria n.º 201-C/2015 define uma matriz curricular orientadora, dividida em duas componentes: a Formação Académica e as Atividades de Promoção da Capacitação. Na primeira, incluem-se o Português, a Matemática, uma Língua Estrangeira, a Educação Física e a Oferta de Escola; na segunda, estão identificadas atividades relacionadas com a Vida em casa, Vida na comunidade, Participação nas atividades escolares, Emprego (atividades desenvolvidas em contextos laborais), Saúde e segurança, Atividades sociais e Atividades de defesa de direitos. Este documento determina, também, que estes alunos sejam integrados numa turma do ano de escolaridade que frequentam o que, de acordo com Santos (2015), vem reforçar a importância da participação do aluno na turma e do sentimento de pertença à comunidade escolar. Ainda assim, considera que esta participação deve ser pensada e não se limitar, por exemplo, à participação na disciplina de Educação Física ou a disciplinas de cariz mais prático e funcional. Desde que adequadas ao seu perfil de funcionalidade, estes alunos podem integrar turmas de diversas modalidades educativas, desde turmas do ensino regular, aos cursos profissionais ou vocacionais.

Relativamente à matriz curricular proposta, Santos (2015) considera-a como sendo suficientemente flexível por forma a conseguir adaptar e adequar os conteúdos ao perfil de funcionalidade de cada aluno. Já no que respeita ao desenvolvimento das componentes do currículo, a Portaria n.º 201-C/2015 privilegia que a distribuição das disciplinas de formação académica seja feita junto de docentes dos respetivos grupos de recrutamento, com perfil adequado ao trabalho a realizar junto dos alunos. Numa perspetiva inclusiva esta questão pode ser vista como uma tentativa de envolver mais docentes, não somente os de Educação Especial, no processo educativo destes jovens (Santos, 2015).

Esta portaria caracteriza-se “pela flexibilidade que permite definir percursos educativos ajustados ao perfil de funcionalidade de cada aluno” (Santos, 2015, p. 20). Para que a definição destes percursos seja centrada nos interesses e desejos dos alunos, o conhecimento do terreno a nível local, através do levantamento de instituições e empresas que queiram colaborar no cumprimento dos PIT’s, é imprescindível, devendo o professor de Educação Especial ter conhecimento acerca das estruturas existentes com o objetivo de fazer um encaminhamento adequado dos jovens (Pereira, 1995). Este profissional desempenha, assim, um importante papel em todo o processo de transição, sendo considerado por Ferreira (2012) como “um elemento de referência” (p. 104). O seu trabalho e o de todos os agentes educativos envolvidos é dificultado pela escassez de parcerias, o que limita o conhecimento e

a exploração de possibilidades, assim como a própria escolha por parte do jovem. As suas escolhas limitam-se às parcerias que se conseguem estabelecer, o que poderá não corresponder às expectativas dos alunos. Neste sentido, as parcerias são importantes tendo em conta que quantas mais oportunidades de acesso tiverem a experiências práticas em diferentes contextos profissionais, melhor ficam a conhecer as suas competências e capacidades, o que lhes irá permitir uma escolha mais informada (Soriano, 2002). A própria rede de parcerias pode facilitar uma inserção laboral mais eficaz (Lopes et al., 2016). Analisando em pormenor a Portaria n.º 201-C/2015 é possível verificar que são várias as referências à colaboração, considerando-a como essencial à concretização de todo o processo de transição, o que vai ao encontro das atuais recomendações. Não obstante, o estabelecimento de parcerias não se afigura como um procedimento fácil. No seu estudo, Ribeiro (2009) recolheu opiniões relativas à importância da criação de uma rede social de inclusão, contudo as suas conclusões apontam para a existência de parcerias frágeis e incipientes.

Tomando novamente como referência os facilitadores e as barreiras registados na Tabela 1, constata-se que continuam a existir, em Portugal, inúmeras barreiras e que muitos dos facilitadores ainda não são tidos em conta, pelo que as recomendações apresentadas na Tabela 2 afiguram-se como essenciais no contexto português. Tendo por base esta realidade, Soriano (2006) identifica diversas questões que necessitam de análise e reflexão, as quais também se aplicam ao nosso país. Entre elas, o acesso à educação e à formação (que nem sempre corresponde aos interesses e necessidades dos jovens), a preparação vocacional (a qual, muitas vezes, não tem relação com situações práticas e reais de emprego, tendo lugar em espaços segregados), as taxas de desemprego, as expectativas e atitudes (a população em geral subestima as capacidades destes jovens), a acessibilidade ao local de trabalho (quer em termos físicos, quer em relação a um apoio pessoal e técnico) e a implementação da legislação existente (sistema que aparenta ter falhas na sua aplicação). Outra das questões a melhorar encontra-se relacionada com as instituições exteriores à escola, como o IEFP, a Segurança Social, os Técnicos de Serviço Social locais e as relacionadas com o contexto da saúde (como os médicos de família), tendo em conta que ainda não são envolvidas com regularidade nas equipas de avaliação e intervenção ao nível dos processos de transição. Neste sentido, Ferreira (2012) propõe que, nos próximos planos de ação, se constituam equipas que também envolvam estes serviços da comunidade.

Depreende-se, assim, que o compromisso a assumir a este nível não se afigura como um caminho fácil. De acordo com a PIN-ANDEE (2011a), num documento relativo ao seu contributo para o Relatório de Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008, são diversas as dificuldades no planeamento e implementação de respostas educativas no que diz respeito à transição para a vida pós-escolar. O estabelecimento dos objetivos do PIT, assim como de protocolos de cooperação com outras entidades e as escassas respostas para integração dos alunos, são algumas das dificuldades identificadas. Afigura-se

de igual forma necessário a criação de mecanismos de cooperação entre entidades formadoras, o estabelecimento de protocolos e parcerias com instituições da comunidade e a efetivação da articulação entre os organismos de responsabilidade estatal (Ministério da Educação, do Emprego e da Segurança Social) com o intuito de promover a inclusão social e laboral dos alunos. A PIN-ANDEE (2011a) sugeriu, neste âmbito, a criação de medidas de articulação entre os serviços que se afigurem como facilitadoras na transição destes alunos para a vida pós-escolar e o maior envolvimento dos órgãos de gestão na implementação do respetivo enquadramento legal. Num outro estudo realizado em Portugal, Fânzeres, Cruz-Santos e Santos (2013), através da implementação de um inquérito a nível nacional, procuraram analisar o panorama global relativo ao processo de transição para a vida ativa nas escolas públicas, através da análise da forma como os normativos legais estavam a ser implementados. Estes últimos autores adiantaram, em 2016, alguns resultados preliminares do seu estudo, os quais apontam para a necessidade de uma maior articulação entre a escola e as empresas, da sensibilização do tecido empresarial local e de um desenvolvimento mais estruturado da colaboração com a comunidade em geral. Lopes (2016b) identifica uma outra necessidade relacionada com o desenvolvimento de ações de formação direcionadas para a capacitação dos professores na implementação dos PIT's, resultado da dinamização do projeto 'Na Escol@ e depois da Escol@' pela PIN-ANDEE, focalizado na temática da transição para a vida pós-escolar.

No que respeita ao encaminhamento, após término da escolaridade obrigatória, para os jovens cujo perfil de funcionalidade não lhes permite exercer uma atividade profissional ou uma participação mais ativa na comunidade, devem procurar-se CAO's que permitam responder às suas necessidades. A este nível, refira-se novamente o estudo de Cunha et al. (2014) que aponta para a escassez de oferta destes centros. Aos restantes jovens deve ser-lhes dada oportunidade de uma participação efetiva na comunidade (Fernandes & Lima-Rodrigues, 2016), com possibilidade de entrada no mercado de trabalho através, por exemplo, dos Centros de Formação Profissional (CFP). A formação profissional afigura-se, pois, como um motor para a inclusão social capaz de melhorar o índice de qualidade de vida das pessoas (Ribeiro, 2009). Conclui-se, de acordo com esta perspetiva, que este tipo de formação é muito importante no desenvolvimento de competências pessoais e técnicas, promovendo o acesso ao emprego. Ribeiro (2009) identificou fragilidades ao nível do modelo de formação em instituição, no que respeita ao local (ações desenvolvidas em oficinas abrigadas ou protegidas), à oferta formativa (não ajustada às expetativas de muitos jovens e às necessidades do mercado de trabalho) e à sua própria estrutura (modelo fechado sobre si mesmo, sendo sugerida a criação de um modelo de formação que associe a formação académica e a qualificação profissional). São, também, apontadas críticas à escola considerando que esta continua a delegar a função educativa/formativa que lhe compete em sistemas paralelos (como as APPACDM's e as CERCI's), pelo que Ribeiro (2009) aponta a necessidade de futuras investigações que ambicionem a requalificação da escola regular,

considerando a oferta de um modelo de formação profissional que dê resposta às necessidades de todos. Foram, inclusive, detetadas situações de jovens e famílias que recusam a frequência de formação profissional em instituição devido ao estigma que se criou relativamente a este contexto. Também o ILO (1998), referido por Soriano, (2006), defende que a formação profissional deve ser mais ajustada às atuais exigências do mercado de trabalho. Em Portugal, tendo em conta a crise, este aspeto coloca um desafio enorme a quem trabalha com esta população. Outro dos constrangimentos a este nível relaciona-se com a própria via tradicional de formação profissional que, pela exigência académica, veda o acesso a estes jovens (Valles, 2012).

No estudo realizado por Veiga et al. (2014), com a participação de pessoas portadoras de condição de deficiência incluídas no mercado de trabalho, concluiu-se que a formação profissional que receberam não se ajustou, na generalidade, às suas capacidades nem às necessidades das organizações empregadoras, sobretudo quando os cursos de formação eram referentes a áreas profissionais específicas. Evidencia-se, assim, a necessidade da realização de um trabalho de articulação entre as entidades formadoras e as entidades empregadoras, considerando as características locais, através da identificação das necessidades de formação reconhecidas na região. Neste sentido, devem avaliar-se os níveis de desenvolvimento e os setores económicos com maior empregabilidade para se poder determinar que tipo de formação se irá disponibilizar, munindo os jovens de competências que lhes permitam enfrentar a competitividade e as exigências do mercado de trabalho (Fânzeres et al., 2013).

Outras possíveis situações englobam o encaminhamento para cursos profissionais e escolas profissionais, entre outros (Van Krieken & Sanches, 2013). Algumas escolas profissionais impedem o acesso dos alunos com NEE porque os seus programas não estão preparados para as suas especificidades ao nível do processo de aprendizagem (Soriano, 2002). Neste sentido, é muito importante fazer-se uma avaliação dos recursos disponíveis e adequá-los às necessidades e desejos dos jovens, verificando-se uma necessidade emergente das escolas de formação profissional disponibilizarem vagas para jovens portadoras de condição de deficiência, providenciando as adaptações necessárias (Costa, 2013). Sobre esta questão, a PIN-ANDEE e a Associação Pais-em-Rede (2013) afirmam a carência de cursos a este nível para jovens com NEE e também a necessidade destes jovens continuarem a beneficiar das medidas previstas no Decreto-Lei n.º 3/2008 quando ingressam numa escola profissional, assim como a necessidade de integrar, nestes cursos, professores especializados capazes de apoiar os alunos no desenvolvimento de competências socioprofissionais. O CNE (2014a) alerta, igualmente, para a inexistência de respostas por parte das escolas profissionais no âmbito das NEE. Ao nível da formação, Veiga et al. (2014) concluem que continua a existir “um modelo que tende mais a reproduzir formandos do que a construir pessoas distintas e competentes para se incluírem socialmente nos vários domínios da vida quotidiana a partir da inclusão profissional” (p. 183), parecendo “existir uma espécie de viciação no jogo das aprendizagens das pessoas com deficiência mental” (p. 183). Acrescentam, ainda, que a direccionalidade

colocada nos processos formativos não permite espaço para a criatividade, nem para a reflexão dos formandos sobre o que pretendem e o que gostariam de fazer, o que limita a expressão das suas próprias opiniões. Consideram, assim, que será necessário, também, um tipo de formação que prepare as pessoas portadoras de condição de deficiência a serem autónomas e a tornarem-se mais aptas a responder às diferentes situações que irão enfrentar ao longo da vida.

No que respeita ao encaminhamento para instituições especializadas, Fernandes e Lima-Rodrigues (2016) afirmam que:

As instituições de ensino especial, apesar de desempenharem um papel fundamental na inclusão profissional destes jovens, elas podem constituir mais um símbolo de exclusão social, na medida em que ao confinar no seu espaço a formação de pessoas com deficiência, priva-as de realizarem a sua formação incluídas em grupos de trabalho constituídos também por formandos sem deficiência (p. 1060)

A necessidade de assumir alternativas pedagógicas no interior destas instituições que se foquem em perspetivas pós-escolares foi detetada num estudo realizado por Mascaro (2016). No que respeita ao seu funcionamento, encontram-se organizações muito verticais, pelo que terá que haver uma alteração a este nível para que se alcance uma organização mais horizontal, considerando que:

Há centros de educação especial que trabalham bem em programas e competências, mas é importante trabalhar também o funcionamento na comunidade, preparar a autonomia da pessoa o que implica estar com estas pessoas no meio comunitário e nunca viver de portas fechadas (Verdugo, 2012, p. 5)

No desenvolvimento da ação educativa junto dos alunos com NEE de caráter permanente, os CRI's constituem-se, também, como parceiros privilegiados das escolas. A necessária colaboração entre as escolas e os CRI's surge no seguimento do processo de reorientação das 'escolas especiais' em centros de recursos, movimento que tem vindo a operar nos países europeus e que, em Portugal, foi objeto de acompanhamento por parte da administração educativa (IGEC, 2014). A parceria entre as escolas e os CRI's "constitui-se como um pilar essencial do modelo da educação inclusiva, como alavanca fundamental para o seu desenvolvimento" (Sousa, Mota & Fabela, 2015, p. 4). Apesar da sua reconhecida importância, esta parceria tem sido alvo de diversas críticas, o que, de acordo com os mesmos autores, pressupõe uma melhoria contínua da sua ação. O funcionamento destes centros tem vindo a levantar dúvidas acerca da efetividade das parcerias estabelecidas com as escolas (IGEC, 2014), o que poderá fazer com que se sintam, eles próprios, ameaçados pelo processo de inclusão (EADSNE, 2003b). Já em 2009, as conclusões do 1º Congresso Internacional 'Ser Professor de Educação Especial' apontavam para a necessidade de os CRI's trabalharem de forma mais articulada com as escolas, não se devendo associar a formas mais

conservadoras de intervenção em Educação Especial (PIN-ANDEE, 2010). Em 2010, no estudo realizado por Simeonsson et al., os participantes identificaram dificuldades no estabelecimento de parcerias com estes centros. Também no 2º Congresso Internacional ‘Derrubar Barreiras. Facilitar Percursos’, realizado em 2011, se aborda a questão dos CRI’s, ficando manifestada a necessidade de reavaliação da sua implementação (PIN-ANDEE, 2011b).

No Relatório do Grupo de Trabalho sobre Educação Especial, elaborado por Cunha et al. (2014), são, mais uma vez, identificados diversos constrangimentos nas parcerias estabelecidas entre os estabelecimentos de educação e os CRI’s. As dificuldades inúmeras incluem a falta de proximidade com as escolas, a falta de articulação entre os técnicos e os professores, o alegado desajustamento entre os apoios terapêuticos prestados aos alunos e as suas reais necessidades e o atraso no início da prestação dos serviços. Como propostas de melhoria são referidas, nesse relatório, ações relacionadas com a otimização da articulação entre os CRI’s e as escolas e a revisão do modelo de intervenção destes centros, devendo orientar a sua ação para o atendimento dos alunos que frequentam as unidades especializadas e para os que estão a cumprir um PIT. Para Sousa (2016) a intervenção do CRI’s tem sobrevalorizado alguns apoios, relacionados com o domínio terapêutico, de reabilitação e de trabalho direto com os alunos, em detrimento de outros, entre os quais se encontram os apoios de natureza pedagógica, no que respeita ao apoio aos professores, ao trabalho com as famílias e ao apoio à transição para a vida pós-escolar. Cabe, pois, a estes centros comprometerem-se “com as mudanças necessárias no quadro da sua intervenção, passando do registo da reabilitação para o registo da facilitação do apoio ao desenvolvimento das aprendizagens e da inclusão” (Souza, 2016, p. 8).

Tendo em conta tais constrangimentos, Morgado (2012) concorda que o modelo de parceria com os CRI’s tem-se revelado desajustado. Também a PIN-ANDEE (2013a) considera que estas parcerias não têm respondido de forma adequada às necessidades verificadas, quer da parte das escolas, quer dos alunos. As orientações do Ministério da Educação, no que toca ao funcionamento dos CRI’s, têm por base um modelo tradicional dos apoios, perspetivando-os de uma forma mais reabilitativa do que como promotores da participação dos alunos e da sua inclusão (Pereira, 2014a). No seguimento do estudo acerca do funcionamento dos CRI’s, Sousa (2016) refere que existem experiências de referência em Portugal em matéria relacionada com as práticas da Educação Inclusiva e com a articulação entre as escolas e estes centros, pelo que importa estudá-las e disseminá-las. A ASSOL representa certamente uma dessas referências. A sua filosofia de intervenção não considera os CRI’s somente como uma forma de prestação de serviços às escolas, perspetivando-os, antes, como “uma ferramenta para conseguir cumprir a missão com que foi fundada: promover a inclusão” (Pereira & Ferreira, 2014, p. 8). O CRI da ASSOL tem funcionado como o mediador ao longo de todo o processo de transição, “considerando que o seu apoio passa por criar oportunidades e apoios que possibilitem ao jovem tomar as suas decisões, exprimir os seus desejos e aprender fazendo, utilizando, para isso, os recursos da comunidade” (Pereira & Ferreira, 2014, p. 11).

No que respeita ao processo de transição para a vida pós-escolar, a prática da ASSOL incorpora a realização de estágios no exterior da escola, os quais só resultam como positivos quando se consideram os desejos e os interesses dos alunos e quando há o envolvimento de toda uma rede de apoio (Pereira, 2014a), o que reforça a importância do *Planeamento Centrado na Pessoa*. Este modelo de funcionamento é um exemplo de um modelo aberto à comunidade, cujos pressupostos deveriam ser alargados a todos os CRI's. A ASSOL rege-se pelo princípio de que é a escola a responsável pelo processo educativo do aluno, pelo que assume um papel complementar através da disponibilização de técnicos para trabalhar em articulação com os estabelecimentos de educação (Ferreira & Pereira, 2015). Para além do trabalho realizado nesta instituição, são várias as ações a nível nacional que podem ser tomadas como exemplo na área da transição para a vida pós-escolar de jovens portadores de condição de deficiência. Seguem-se alguns exemplos, iniciando-se, precisamente, com a descrição, em mais pormenor, do trabalho realizado na ASSOL.

A ASSOL é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) fundada há mais de 25 anos. Tem sede em Oliveira de Frades e, através da articulação com os recursos das escolas, pretende desenvolver uma rede de apoios que permita a concretização de condições para a plena inclusão de pessoas portadoras de condição de deficiência (Pereira & Ferreira, 2014). Esta associação funciona como CRI e apresenta uma longa experiência na intervenção ao nível do processo de transição para a vida pós-escolar de jovens com NEE. O início do seu trabalho nesta área remonta a 1991, ano durante o qual a ASSOL estabeleceu um acordo de cooperação com as equipas de Educação Especial do concelho que a circunscreve e com os serviços do Ministério da Educação, conseguindo o financiamento de técnicos para apoio às escolas no processo de transição. Em 1998 inicia, em Tondela, o projeto TRANSIT em moldes semelhantes (Ferreira, 2012). Ao longo dos anos, a ASSOL, em articulação com diversos estabelecimentos de educação, tem desenvolvido uma metodologia através da qual os alunos realizam, numa primeira instância, visitas à comunidade, o que lhes possibilita o desenvolvimento de um conjunto de competências específicas (relacionadas com a independência pessoal, o relacionamento interpessoal, a aquisição de regras de comportamento, entre outras) que servirão de suporte às fases seguintes. Durante estas visitas podem trabalhar-se objetivos específicos que servirão, posteriormente, para explorar áreas complementares que integram o PIT dos alunos (Ferreira, 2012). A importância destas visitas é igualmente destacada por Santos e Morato (2002) ao serem relacionadas com as próprias necessidades básicas da vida em sociedade, pelo que devem, de acordo com Ferreira e Pereira (2015), ser iniciadas ainda durante o ensino básico (Ferreira & Pereira, 2015).

Reavendo Ferreira (2012), a autora identifica, como a próxima fase deste trabalho, as visitas a empresas, levando os alunos aos próprios locais com o objetivo de conhecerem as diferentes áreas profissionais “para que, com um menor grau de incerteza, os alunos possam optar por aquela que melhor responde aos seus interesses pessoais, expectativas próprias e da família” (p. 83). A fase subsequente engloba a realização de estágios de sensibilização, durante os

quais cada aluno terá que cumprir um certo número de objetivos, através da definição de um conjunto de tarefas específicas relacionadas com a área do estágio escolhida pelo próprio aluno. A este nível, para além de treinarem um conjunto de tarefas relacionadas com uma área específica, os jovens desenvolvem capacidades respeitantes ao relacionamento interpessoal. No estudo realizado por Ferreira (2012), os alunos destacaram o estágio como uma das importantes atividades realizadas. Nesta fase, é elaborado um protocolo onde são definidas todas as normas relativas ao estágio, salvaguardando, entre outros, a continuidade do seguro escolar neste contexto; este documento é assinado pela escola, pelo aluno e seu encarregado de educação e pela empresa. No que respeita à escolha do local de estágio, existem fatores externos que podem condicionar este processo, como a própria disponibilidade da empresa, a sua proximidade em relação à escola e os transportes existentes (Ferreira & Pereira, 2015). Em todo este processo é essencial o trabalho realizado pelo técnico de acompanhamento ou técnico de transição, responsável, entre outros, pelo acompanhamento dos alunos em estágio no exterior e pela comunicação entre este contexto, a escola e a própria comunidade (Ferreira, 2012). O trabalho realizado por estes técnicos torna-se difícil de executar pelos professores, na medida em que a sua disponibilidade é condicionada pela rigidez dos horários (Ferreira & Pereira, 2015). Como já referido, a escola detém um papel fundamental neste processo, na medida em que é a ela que cabe toda a responsabilidade no que respeita à sua área de competências (Morgado, 2015).

A avaliação do aluno é sempre tida em conta, quer por parte do técnico que o acompanha, quer por parte da empresa, o que permite conhecer os objetivos que estão a ser atingidos e aqueles que necessitam de uma maior atenção. Esta avaliação contempla, não só o desempenho do jovem nas tarefas, como também a aquisição de competências pessoais como a autonomia e a responsabilidade. Os próprios alunos também fazem uma avaliação do estágio, através da qual registam diversas informações como a sua vontade de continuar ou de mudar de estágio e determinados aspetos relativos ao seu próprio comportamento. A listagem de tarefas ajuda neste procedimento de avaliação e serve de base para a elaboração de um certificado de frequência, aquando do término da escolaridade obrigatória, descrevendo as competências que o aluno adquiriu e as tarefas que consegue realizar (Ferreira, 2012). A avaliação da satisfação das famílias é, de igual forma, contemplada, através de aspetos funcionais relacionados com o próprio processo de transição e com a perceção subjetiva do impacto deste processo nas suas vidas (Ferreira & Pereira, 2015).

Ainda considerando esta metodologia da ASSOL, descrita por Ferreira (2012), a autora conclui que a adesão das empresas do concelho é uma importante mais-valia, “revelando-se evidente o interesse que estes alunos despertam nos empresários, que procuram ser, para além da entidade que assegura o estágio, verdadeiros pedagogos no desenvolvimento destes jovens” (p. 85). Este relacionamento entre a escola e o mercado de trabalho é uma realidade no concelho de Tondela, o que antevê um trabalho de sensibilização realizado no exterior da escola (Ferreira, 2012). Algumas situações relacionadas com as dificuldades de colaboração

por parte das empresas e outras entidades relaciona-se com os primeiros contactos que são feitos através de pedidos formulados de forma genérica. É importante, pois, que se façam pedidos de estágio mais concretos, considerando a especificidade do quadro apresentado pelos alunos e, desta forma, considerando a experiência de Ferreira e Pereira (2015), “as respostas tendem a ser positivas” (p. 20). Ainda tendo em conta a experiência dos mesmos autores, o apoio próximo às empresas é, também, um fator muito importante para o seu envolvimento, assim como o conhecimento do próprio projeto que, à medida que vai aumentando, torna mais fácil encontrar locais disponíveis para colaborar. Ferreira e Pereira (2015) referem mesmo que “a forma mais eficaz de sensibilização da comunidade parece ser a presença dos próprios alunos com NEE” (p. 30). Ainda assim, de acordo com Ferreira (2012), esta colaboração não tem respondido como se pretendia no que respeita à efetiva contratação dos jovens após a escolaridade obrigatória. Também Antunes (2012) concluiu, no seu estudo, que o processo de implementação de um PIT não é garantia da obtenção de um emprego.

Um estudo efetuado no concelho de Tondela, no ano letivo de 2005/2006, cujos principais objetivos se relacionaram com a análise, descrição e reflexão sobre o funcionamento do processo de transição de alunos com NEE, permitiu verificar que todos desenvolveram atividades laborais incluídas em diversas áreas no interior da própria escola, as quais serviram de preparação para as atividades que viriam a ser desenvolvidas no exterior da escola. A este nível, todos os alunos da amostra efetuaram experiências de estágio fora do contexto escolar e alguns deles apresentaram noções acerca do que querem fazer no futuro, demonstrando interesse pelo exercício de uma atividade profissional. Após análise dos resultados, concluiu-se que os processos de transição tiveram um impacto positivo na promoção de competências dos alunos, ainda que se tivesse verificado uma dificuldade de integração profissional pós-escolar, o que requer uma maior sensibilização dirigida ao tecido empresarial para a concretização de medidas de contratação (Ferreira, 2012). Foram identificadas, pela mesma autora, outras dificuldades neste processo, tais como determinados obstáculos centrados na comunidade no que respeita à aceitação destes alunos, no envolvimento da família e nos próprios alunos.

Resumindo o trabalho desenvolvido pela ASSOL na área da transição para a vida pós-escolar: os alunos realizam pequenos estágios, em empresas e outras instituições da comunidade, em atividades escolhidas por eles, durante algumas horas por semana, as quais substituem horas letivas (Ferreira & Pereira, 2015). Interessante a perspetiva de Beltrão (2015) acerca deste trabalho desenvolvido pela ASSOL, quando refere que “os seus agentes têm vindo a transformar as comunidades ao longo dos anos” (p. 10), considerando que, de acordo com Morgado (2015), “só uma comunidade envolvida ativamente acolhe Todos os seus membros nas suas diversas estruturas e atividades” (p. 13). Defende, no seguimento desta perspetiva, que este modelo de transição traduz o princípio da participação e da pertença, como um “verdadeiro critério de inclusão” (p. 13).

Com o objetivo de replicar este modelo de trabalho noutros concelhos do país, a ASSOL, em parceria com a Associação Pais-em-Rede e com o Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (ISPA) apresentou, em 2014, uma candidatura ao Programa Cidadania Ativa promovido pela Fundação Calouste Gulbenkian. Este projeto intitulou-se ‘Transição para a Vida Adulta e Autodeterminação’ e envolveu as regiões de Amarante, Resende, a cidade de Viseu e os seus concelhos rurais, Sintra e Odivelas, numa totalidade de 25 estabelecimentos de educação. Os seus objetivos estiveram relacionados, não só com a divulgação da metodologia utilizada, como também se pretendeu ajudar as escolas e os CRI’s “a acreditarem nesta possibilidade e nos seus benefícios para todas as partes envolvidas nos processos educativos” (Ferreira & Pereira, 2015, p. 15). Para os mesmos autores, a divulgação e generalização das metodologias que se acreditam como potenciadoras da inclusão e a sua utilização por outras entidades, poderá levar ao seu reconhecimento pelas políticas públicas na área da transição para a vida pós-escolar. Esta questão é particularmente importante considerando as dificuldades existentes no reconhecimento e validação das práticas pelos serviços do Ministério da Educação.

Ao longo deste projeto, alguns alunos que estavam em risco de abandono escolar ganharam motivação para a escola, o que leva Ferreira e Pereira (2015) a concluir “que o confronto dos alunos com experiências em que obtêm sucesso, gradualmente, vai trazendo alguma estrutura acrescida à sua vida e, conseqüentemente, tem impactos diretos no sucesso educativo e melhoria das dinâmicas familiares e sociais” (p. 25) e que:

Estes resultados, nomeadamente a necessidade de mais amigos e de maior participação na comunidade parece-nos ser revelador da importância que projetos deste género assumem ao contribuir para que os alunos se sintam mais integrados e mais participativos, pois eles próprios avaliam isso como uma necessidade (p. 72).

Em jeito de conclusão, Ferreira e Pereira (2015), referem-se, também, à grande diversidade existente nos estabelecimentos de educação envolvidos no projeto no que respeita às práticas de transição para a vida pós-escolar, sendo registadas situações em que as escolas utilizavam um modelo semelhante ao da ASSOL e, no pólo inverso, escolas que não desenvolviam nenhuma atividade específica na área.

Tendo ainda como referência o trabalho desenvolvido pela ASSOL nesta área, regista-se um novo projeto, os *Gabinetes de Apoio a Programas Incluídos na Comunidade* (GAPRIC’s). Estes gabinetes pretendem ser uma modalidade de apoio a pessoas portadoras de condição de deficiência “que complete a rede existente e ajude a testar novas modalidades de apoio mais consentâneas com o paradigma da inclusão e disponibilizando apoios mais centrados nas pessoas” (Pereira, 2014b, p. 2). Esta ideia surgiu da necessidade verificada na vida de muitas destas pessoas que, após término da formação profissional, não têm condições para aceder a um emprego e não pretendem um apoio disponibilizado pelo CAO, mas sim continuar a ter

ocupações na comunidade. Espera-se, também, que seja constituída uma rede de GAPRIC's com dimensão nacional por forma a colmatar a falta de respostas em várias zonas do país, muitas das quais sem respostas tipificadas e sem nenhum apoio. Uma das tendências verificadas é o encaminhamento dos jovens para programas existentes nas instituições da área geográfica “sem uma preocupação consistente com a promoção da sua inclusão e participação social” (Pereira, 2014b, p. 3). Estes gabinetes têm como função, segundo o mesmo autor, ativar os apoios naturais existentes nas próprias comunidades através da mobilização de recursos e serviços, facilitando a sua utilização pelas pessoas de que deles necessitem. Os programas de apoio seguem a abordagem metodológica do *Planeamento Centrado na Pessoa*, atrás desenvolvida, e podem articular-se com a rede existente, dotando “os CAOS e outras estruturas de uma nova capacidade” (Pereira, 2014b, p. 7). Não existindo linhas oficiais de financiamento para projetos como os GAPRIC's, a Portaria n.º 60/2015, de 2 de março, que regulamenta a resposta ‘Centro de Atendimento, Acompanhamento e Reabilitação Social para Pessoas com Deficiência e Incapacidade’ (CAARPD), poderá ser um instrumento legal que permita obter esse tal financiamento (Pereira, 2014b).

A Associação Educar, Reabilitar e Incluir Diferenças (ERID), sediada em Castelo Branco e na qual a investigadora desempenha funções como Terapeuta da Fala, tem fundamentado as suas práticas, nesta área, através do conhecimento e contacto próximos com as práticas da ASSOL. No presente ano letivo, 2016/2017, a ERID desenvolve um projeto de transição para a vida pós-escolar, em moldes semelhantes ao projeto ‘Transição para a Vida Adulta e Autodeterminação’ da ASSOL, que já conta com o seu terceiro ano consecutivo de implementação. Esta associação desenvolve uma outra iniciativa, o projeto ‘*ATIVIDA - Competências Sociais e Inclusão Laboral*’, financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian - ‘*Educação Especial 2015: Qualificação das Novas Gerações*’. Este projeto contempla ações de formação direcionadas a vários intervenientes no processo de transição, uma das quais se enquadrou, como se verá mais à frente, na presente investigação. Outras das ações que a ERID tem em mãos designa-se ‘Projetos de Vida - Capacitar para a Autonomia’, financiado pelo *Movimento Mais para Todos* do LIDL. Este projeto tem como finalidade colocar precisamente em prática um GAPRIC, cujos pressupostos foram atrás adiantados.

Outro dos projetos que está a ser desenvolvido a nível nacional é o Projeto OMO - *On My Own...at Work*, apoiado por fundos europeus, com início em setembro de 2014 e término em agosto de 2017. Este projeto pretende facilitar a inclusão laboral, em contexto hoteleiro e de restauração, de pessoas com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, nas quais se incluem as portadoras de Trissomia 21, pretendendo aumentar a oferta de postos de trabalho e de formação para estas pessoas, através do desenvolvimento de material didático e suportes de apoio inovadores. Inclui-se, a este nível, o desenvolvimento de uma aplicação para smartphone ou tablet, como forma de melhorar a autonomia da pessoa no posto de trabalho, e a elaboração de vídeos tutoriais que permitam melhorar a relação da pessoa com os colegas tutores. Ambiciona-se, também, a criação de uma rede europeia de unidades

hoteleiras e de restauração disponíveis a receber estágios de pessoas com este diagnóstico e a adotar os instrumentos desenvolvidos no âmbito do projeto, contando já com parcerias em Itália e Espanha. Em Portugal, um dos parceiros de destaque é a Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21 (APPT21) que, desde 2006, desenvolve um programa de formação profissional no apoio a jovens e famílias para desenvolvimento de competências que lhes permita aceder ao mercado de trabalho. A cadeia de hotéis *Axis* é outro importante parceiro neste projeto. Às empresas que façam parte desta rede de empresas inclusivas e de responsabilidade social ser-lhes-á atribuído um logótipo de Empresa Inclusiva.

Tendo, agora, como referência a crescente preocupação para com os alunos com NEE, após os dezoito anos, e as suas famílias, Morgado (2016) aponta a necessidade de uma via de continuidade da sua formação e desenvolvimento numa perspetiva integrada, afirmando que as dificuldades enfrentadas por estes jovens assentam no seu percurso anterior, pelo que as respostas devem começar a ser criadas bem antes da referida idade. Em relação às instituições especializadas, apesar de identificar a sua importância e as suas excelentes práticas, Morgado (2016) refere que existem pessoas portadoras de condição de deficiência que podem não precisar de respostas institucionalizadas, sugerindo que deva ser repensado o modelo de relação entre estas instituições e as escolas, ainda durante a escolaridade obrigatória. O mesmo autor enuncia o *princípio de Shirky* na medida em que considera que estas instituições tendem a preservar o problema para o qual deveriam ser a solução.

No seguimento desta preocupação, a Agência Lusa, num artigo publicado a 11 de agosto de 2016, afirma que o governo pretende ter, em 2017, resposta para os alunos com NEE com dezoito anos. Tendo em conta a opinião de Ana Sofia Antunes, secretária de Estado da Inclusão das Pessoas com Deficiência, este tipo de solução não tem de passar exclusivamente pelos CAO das instituições especializadas. Este caminho passará pela formação profissional e pela articulação entre os diversos intervenientes, tais como o IEFP, a Segurança Social, as IPSS's, os municípios, as escolas e as famílias, através da criação de uma rede. É referido, também, que existe um grupo de trabalho, ao nível do Instituto Nacional de Reabilitação (INR), que poderá ajudar na procura de respostas para os jovens em fase de transição para a vida pós-escolar.

Costa, já em 2004, considerava a importância da criação de estruturas de atendimento aos jovens, por forma a garantir o seu acompanhamento após a saída da escola. Os estabelecimentos de educação deveriam, assim, continuar a acompanhá-los, o que iria permitir um importante apoio aos jovens e a possibilidade de se poder avaliar os efeitos dos processos de transição. Afigura-se, assim, de extrema importância, assegurar um contínuo entre o sistema educativo e as respostas ao nível pós-escolar. As escolas caminham neste sentido através da implementação dos PIT's, os quais serão abordados no ponto que se segue.

### 3.2.1. Os Planos Individuais de Transição: construindo projetos de vida

*A educação centrada na transição dá ênfase ao desenvolvimento de competências para a vida prática, de forma a assegurar uma participação efectiva na comunidade e centrada nos objectivos de cada aluno.*

(Ferreira, 2012, p. 24)

A escola detém, como vem sendo referido, um papel de destaque no processo de transição para a vida pós-escolar de jovens portadores de condição de deficiência, através da implementação dos PIT's. O desenvolvimento vocacional e profissional inerente à implementação de um PIT deve constituir uma prioridade na formação destes jovens (Fânzeres et al., 2016), sendo considerado como um processo multidimensional que se constrói ao longo do tempo e que visa a consecução de projetos de vida (Ferreira, 2012). Esta última autora afirma que “as escolas orientadas para a transição preocupam-se, fortemente, com o envolvimento da comunidade no desenvolvimento de opções educacionais, de oportunidades de aprendizagem baseadas em contextos reais e, conseqüentemente, da inclusão dos alunos na vida social” (p. 42)

Neste sentido, Beltrão (2015) refere que o processo de transição pode também ser encarado, pela escola, como uma oportunidade de se envolver com a comunidade e de ajudar a assumir um compromisso para com os jovens portadores de condição de deficiência. Ainda considerando o contexto escolar, de acordo com Ibáñez (1995), se se pretende que a escola seja uma preparação para a vida, em concreto para a vida social, é importante fazer com que o aluno se comporte como terá que o fazer no futuro. Para isso, é imprescindível que disponha das estruturas necessárias para que possa desenvolver as competências essenciais à sua vida profissional, não esquecendo que “é na escola que se obtêm as primeiras informações transversais a qualquer função profissional” (p. 27). Esta situação envolve um conjunto de dinâmicas e fatores complexos e pode ser influenciada, direta ou indiretamente, por variáveis relacionadas com a própria organização geral da educação, com a cultura organizacional, a gestão global da escola e os seus recursos humanos e materiais e com o contexto da escola na comunidade.

Várias são as diferenças nas terminologias utilizadas para designar os PIT's em diversos países europeus. Apesar das dissemelhanças a este nível, existe um consenso relativo à necessidade da sua implementação e aos seus benefícios. De acordo com Soriano (2006), “um Plano Individual de Transição é um instrumento, uma ferramenta, sob a forma de documento, no qual é registado o passado, o presente e o futuro desejado dos jovens” (p. 23), devendo garantir-lhes o aconselhamento e o apoio de que necessitam, não somente antes e durante o período de transição, mas também depois. Este plano deve proporcionar oportunidades para a aquisição de aprendizagens académicas funcionais e um outro conjunto de competências

consideradas essenciais ao funcionamento independente (Ferreira, 2012). A mesma autora defende, também, que a escola deve garantir, aos jovens, apoio e aconselhamento antes, durante e após este processo. Importa ressaltar que a sua elaboração se caracteriza como sendo um processo dinâmico, que exige uma permanente revisão de um plano de ação. Os seus procedimentos devem começar a ser implementados o mais cedo possível; os especialistas apontam para dois ou três anos antes do final da escolaridade obrigatória (Soriano, 2006). A este respeito, a mesma autora adianta que é “impossível fixar um momento preciso para todos os jovens em todos os países” (p. 33), uma vez que devem respeitar-se as necessidades individuais dos jovens e as próprias características dos sistemas educativos.

Por isto mesmo, “o PIT é, por natureza, um documento aberto, em constante construção e atualização, de acordo com as experiências que o aluno vai vivenciado” (Ferreira & Pereira, 2015, p. 23) e está estreitamente relacionado com o PEI, devendo ser incluído num portefólio que contemple assuntos relacionados com o processo de transição. Este documento deve preparar o jovem para uma situação real de emprego e garantir a igualdade de oportunidades (Soriano, 2006). Neste sentido, o PIT requer a definição do perfil de empregabilidade do jovem, preparando-o para o acesso ao emprego através da aquisição de competências inerentes ao seu funcionamento como adulto autónomo, o que poderá incluir questões como o manuseamento do dinheiro, a ocupação de tempos livres, a própria participação na comunidade, entre outros (Ferreira, 2012). Também Antunes (2012) destaca, no seu estudo, a importância do PIT, considerando a opinião de uma professora de Educação Especial, a qual refere que estes planos funcionam como facilitadores, na medida em que ajudam os jovens no sentido da sua inclusão no mundo do trabalho, através da aquisição de competências práticas para o desenvolvimento de uma futura profissão.

De uma forma geral, o que se pretende com a implementação destes planos é “ir promovendo “transições” para cenários inclusivos e para o ambiente social, aumentando assim a probabilidade destas pessoas acederem a oportunidades iguais - educacionais e de formação” (Ferreira, 2012, p. 25), respeitando as necessidades e possibilidades do aluno, bem como os valores da família. Para além das questões relativas à educação e à formação, esta planificação deve conter, também, informações relacionadas com o universo de vida do jovem (como a situação familiar, a história médica, entre outras). Afigura-se, de igual importância, o envolvimento direto dos jovens e das suas famílias em todas as fases do planeamento, procedimento que deve ser flexível e envolver a colaboração de todos os intervenientes. De acordo com Soriano (2006) estes são os princípios orientadores básicos de um PIT.

Tendo por base os referidos princípios orientadores, importa considerar as três fases relativas à sua elaboração: Informação, Observação e Orientação, Formação e Qualificações e Apropriação, Emprego e Acompanhamento. Relativamente à primeira, é importante ajudar o

jovem a decidir o que pretender fazer e a encontrar um lugar de formação adequado, através da avaliação das suas capacidades e da identificação dos seus desejos e expectativas. A segunda fase reporta-se às ações a desenvolver durante a formação do jovem, o qual deverá alcançar determinadas competências e a sua corresponde certificação. É importante, nesta fase, o estabelecimento de protocolos com instituições e empresas onde o jovem possa beneficiar de experiências de formação ou estágios. Esta certificação deve englobar informações relacionadas com as competências adquiridas, mesmo no caso de certificados “não formais”, e deve resultar da cooperação entre a escola e a instituição ou empresa onde o jovem desenvolveu o seu PIT. Considerando a terceira fase, o objetivo é o jovem conseguir um emprego, mantê-lo e beneficiar de uma vida com qualidade (Soriano, 2006). O estudo realizado pela EADSNE, em 2002, vai mais longe e define, para cada umas destas fases, as tarefas a realizar pelas partes envolvidas, as quais se devem organizar em equipas de orientação. Esta definição de papéis deve ser clarificada e aceite por todos os intervenientes e pode ser analisada através da consulta do Anexo C1. Neste processo de envolvimento coletivo, o professor de Educação Especial detém um papel essencial na avaliação de todo o processo, tendo em conta o conhecimento que detém acerca do jovem e dos seus contextos de vida (Ferreira, 2012).

Os PIT's apresentam uma relação com os currículos funcionais anteriormente referidos, cujos pressupostos ideológicos se baseiam no princípio de que a população portadora de condição de deficiência tem direito a que lhe seja garantida, de acordo com as suas capacidades, autonomia, autodeterminação e inclusão familiar, social e laboral (Costa et al., 1996). Estes planos permitem criar uma perspetiva individualizada para o futuro (Fânzeres et al., 2013), através do desenvolvimento de competências para a vida, o que incluiu não só competências inerentes à obtenção de um emprego, como também as que estejam relacionadas com o lazer. No fundo, o que se pretende é que o jovem consiga fazer aprendizagens importantes para o seu contexto de vida (Ferreira, 2012). Aprendizagens estas que necessitam de contemplar uma prática real e vivida pelos jovens, tendo em conta que ensinar não é só criar situações de aprendizagem na escola, mas também construir um clima de colaboração e realização global na comunidade (Rivilla, 1995a).

A implementação de um PIT foi considerada, num estudo realizado pela EADSNE, em 2002, como um dos fatores mais relevantes no processo de transição da escola para o emprego. No fundo, estes planos dão voz aos jovens, cumprindo os pressupostos do *Planeamento Centrado na Pessoa*, pelo que se entende que devem ser evitadas as situações em que seguem, simplesmente, o que os outros pensam ser melhor para eles (Soriano, 2006). A importância do PIT é, também, destacada por Inês (2012), considerando-o com um promotor de autonomia, da satisfação pessoal e de aprendizagem de tarefas específicas, o que potencia um maior número de interações pessoais, a criação de vínculos afetivos e uma maior capacidade de adaptação ao mundo fora da escola. A última autora concorda, ainda, que este instrumento

apresenta contributos ao nível do desenvolvimento pessoal, do despiste vocacional e da inclusão social, embora possa não garantir efetivamente uma integração em termos laborais.

Estes planos devem envolver a realização de estágios em contextos externos à escola, como as empresas e as instituições da comunidade, o que representa, por si só, uma aprendizagem de carácter funcional (Ferreira & Pereira, 2015). Também a IGEC (2016) destaca a importância do “desenvolvimento de experiências laborais em instituições da comunidade, empresas, serviços públicos ou outras organizações identificadas pela escola” (p. 69). Este contacto com contextos reais de trabalho facilita, de acordo com Ferreira e Pereira (2015), a generalização e a transferência dos conhecimentos, sobretudo no caso de alunos com dificuldades de ordem cognitiva, como é o caso dos alunos diagnosticados com DID. Na investigação efetuada por Ferreira (2012) conclui-se, também, que a realização de estágios contribui para o desenvolvimento de um conjunto importante de competências de âmbito pessoal e social, essenciais na vida pós-escolar dos jovens. Tais estágios poderão ser efetivados, de acordo com Seca (1997), através de “mecanismos de cooperação de estabelecimentos de ensino em empresas, introduzindo processos mistos de aprendizagem” (p. 103). Delors (1996) também reconhece o valor formativo do trabalho, afirmando que este se constitui como “um espaço privilegiado de educação” (p. 97) que permite a aprendizagem de determinadas aptidões. Acrescenta, ainda, que a formação em contexto real de trabalho permite conciliar o saber com o saber-fazer, o que irá facilitar a inserção na vida ativa. Esta formação, em articulação com as empresas, pode estimular a contratação futura ao permitir que o empregador tenha conhecimento das capacidades e potencialidades do formando com DID (Fernandes & Lima-Rodrigues, 2016). Para além disso, de acordo com a perspetiva dos últimos autores, “a prática, em contextos reais de trabalho, ajuda o aluno a generalizar as suas competências a contextos múltiplos e mais abrangentes do que apenas o escolar” (p. 40), por forma a facilitar uma posterior integração socio-laboral. Esta prática proporciona, de igual forma, oportunidades para o desenvolvimento da própria responsabilidade dos jovens no cumprimento do horário estipulado, na finalização das tarefas, na resolução de problemas, na adoção de comportamentos assertivos, entre outros (Santos & Morato, 2002). Durante esta prática é igualmente importante ensinar os alunos a utilizar os recursos da comunidade que, em algum momento das suas vidas, possam precisar de utilizar (Ferreira, 2012). Neste âmbito, a acessibilidade ao local de estágio, garantida pela rede de transportes, é um fator a considerar tendo em conta que os programas de transição devem contemplar, também, um trabalho direcionado ao treino de autonomia para, neste caso em concreto, os alunos aprenderem a utilizar os transportes de forma autónoma, o que será essencial que ocorra quando o aluno ainda frequenta a escola. Destaca-se, neste ponto, a importância da autossuficiência na comunidade através da utilização adequada dos recursos disponíveis (Santos & Morato, 2002). Relativamente ao desenvolvimento dos estágios em contextos fora da escola, a Portaria n.º 413/99, de 8 de junho, regulamenta as questões do seguro escolar

que no seu Artigo 2º, ponto 1, alínea c), especifica as situações de desenvolvimento de experiências de formação em contexto de trabalho.

Os PIT's são potenciais criadores de situações de sucesso, quer para os jovens, quer para os empregadores, o que irá permitir, aos primeiros, aumentar as suas hipóteses de conseguir um trabalho, aferir os seus interesses e capacidades em consonância com as exigências do contexto de trabalho e aumentar a sua autonomia, motivação e autoestima (Soriano, 2006). A mesma autora, em 2002, referia já que a formação prática em empresas durante o período escolar se revela como imprescindível, na medida em que permite aos alunos um real contacto com o mercado de trabalho, ajudando-os a tomar decisões sobre as possibilidades existentes. Retomando Soriano (2006), chama-se a atenção para as necessidades do mercado de trabalho e do contexto social e para as próprias exigências de ambos, o que deverá envolver a preparação do jovem para algumas das dificuldades com que poderá ser confrontado. Um dos grandes desafios a enfrentar encontra-se, assim, relacionado, não só com a própria preparação do jovem para uma primeira profissão, como também com a sua preparação no sentido de enfrentar as mudanças que irão surgir (Silva, 1997). Uma dessas dificuldades prende-se com o facto das competências inerentes a estes currículos mais funcionais, através da valorização pessoal e profissional do aluno, poderem promover situações de exclusão aquando do processo de transição, por se menosprezar a sua importância comparativamente com as competências adquiridas pelos alunos que seguem o currículo regular (Santos & Morato, 2002).

Destaca-se, neste sentido, a importância da colaboração com os agentes da comunidade, considerando que as experiências desenvolvidas neste contexto são muito importantes na concretização de oportunidades para uma adequada transição. Os parceiros locais e regionais são, pois, imprescindíveis na implementação dos PIT's, no entanto, são ainda visíveis, em Portugal, dificuldades no desenvolvimento do processo de transição para a vida pós-escolar no que respeita a esta colaboração (IGEC, 2014). De acordo com a mesma entidade, tal situação relaciona-se precisamente com a dificuldade em encontrar respostas para a implementação destes planos nos contextos local e regional, nomeadamente ao nível do tecido empresarial, da economia social e de instituições com atividades de carácter ocupacional. Como resposta a estas dificuldades encontram-se, a nível nacional, inúmeras situações em que a componente de formação profissional dos alunos é realizada na própria escola, o que comprova as dificuldades em encontrar respostas fora da própria organização escolar.

Também Inês (2012) comprovou alguns constrangimentos ao nível da realização dos estágios, como a escassez de instituições e empresas disponíveis para os assegurar. Importa considerar esta dificuldade considerando que, para além do perfil do aluno e da opinião da família, a escolha do local de estágio é, também, determinada pela disponibilidade das ofertas e a sua proximidade com a escola. Outros três aspetos menos positivos, identificados no estudo realizado por Inês (2012), encontram-se relacionados com o afastamento do aluno da turma,

considerando as reformulações do horário necessárias à realização do estágio, com a dificuldade em responder a certas expectativas criadas por parte dos alunos e com o número elevado de alunos que cada professor de Educação Especial tem de acompanhar, o qual fica, muitas vezes, sobrecarregado com as inúmeras tarefas inerentes à planificação de cada caso. Daí ser novamente importante ressaltar a importância do envolvimento de todos na implementação destes planos, clarificando as responsabilidades de cada um (Soriano, 2002), tendo em conta que estudos como o de Inês (2012) concluem que a articulação entre os diversos intervenientes ainda não se revela uma prática regular. A este nível, Soriano (2006) refere que é importante nomear uma pessoa de contacto, a qual, para além de fazer um acompanhamento mais próximo de todas as fases da implementação do PIT, fomenta a colaboração entre os diversos agentes. A mesma autora acrescenta que a pessoa de contacto deve visitar várias instituições e empresas, averiguando qual a colocação mais adequada para o jovem.

O mútuo entendimento entre os setores da educação e do emprego, atrás referido por Soriano (2006), apresenta-se, pois, como outro aspeto fundamental a abordar durante o processo de transição para a vida pós-escolar. Assim sendo, a ligação entre a escola e o mundo do trabalho não deve ser entendida, por parte dos empresários, como uma relação unilateral onde não há interação com a escola (Proença, 1997). As atas do Seminário ‘Educar e Formar ao Longo da Vida’, realizado em 1996 no Conselho Nacional de Educação, dão conta de algumas questões que, apesar de não serem diretamente relacionadas com a área da deficiência, podem estabelecer um paralelo com esta área. Neste seguimento, Ambrósio (1997a) refere a importância do desenvolvimento de ações de informação, de sensibilização e de promoção no que toca às possibilidades de educação e formação profissional ao longo da vida, com ênfase, entre outros, no apoio prestado aos grupos mais desfavorecidos. Num dos pontos deste seminário é destacada a importância das empresas enquanto espaços de formação, as quais “devem ter a capacidade de sistematizar as competências que lhe advêm pelo facto de oferecerem formação e de as assimilar, transformando-se eles próprias em organizações formativas, ou seja, enquanto espaços onde se aprende e onde se ensina” (Marques, 1997, p. 47). De acordo com esta perspetiva, a escola e a empresa são vistas como espaços complementares de aquisição de competências numa perspetiva sistémica de educação-formação-emprego. Também Chagas (1997) refere que a escola, sobretudo a um nível não superior, “deve responder no seu desenvolvimento ao aprender pelo trabalho, ou seja, ao saber-fazer” (p. 59). Ao nível das empresas, a formação deve, pois, ser direcionada às necessidades de formação em termos profissionais, mas também nunca descurando a dimensão humana (Proença, 1997). Todas estas questões se revestem da máxima importância quando os envolvidos são jovens portadores de condição de deficiência a cumprir o seu PIT.

O processo de transição deve decorrer durante o tempo necessário para que o jovem consiga adquirir informação e experiência em diferentes locais de trabalho, assim como desenvolver as competências necessárias para poder tomar decisões corretas. Neste seguimento, é

importante, de acordo com Soriano (2006), que o apoio prestado neste processo seja garantido, pelo menos, até à consecução de um primeiro emprego. A pessoa de contacto desempenha aqui um papel essencial, considerando-se que o apoio aos jovens deve continuar a ser disponibilizado após a fase escolar. A informação, a orientação, o aconselhamento e o apoio prestado irão diminuir gradualmente (Soriano, 2006) à medida que o jovem desenvolve as capacidades de adaptação ao novo contexto. Neste processo não deve ser esquecida a capacitação dos jovens no que respeita à gestão do dinheiro, através do incentivo ao seu sentido de responsabilidade (Antunes, 2012). A avaliação de todo o processo de implementação é, de igual forma, imprescindível. É através dos processos avaliativos que se irá assegurar a monitorização da qualidade dos procedimentos realizados, pelo que o planeamento da transição deve ser revisto em momentos definidos para se realizarem as alterações consideradas necessárias (Soriano, 2002). Esta avaliação afigura-se como um processo de reflexão contínua, a qual também deve englobar a autoavaliação do jovem (Soriano, 2006) e a própria satisfação das famílias.

Considerando a perspectiva de Fânzeres et al. (2013), não basta elaborar um PIT só para dar resposta à legislação considerando que “na prática após conclusão da escolaridade obrigatória ou equivalente os alunos não estão preparados para enfrentar um mercado de trabalho” (p. 3060). Os mesmos autores alertam, ainda, para a importância das soluções criadas na própria escola, através da integração dos alunos em atividades a realizar na cantina, no bar, na papelaria, entre outros, mas questionam se serão estas atividades que os alunos irão efetivamente desenvolver no futuro. A PIN-ANDEE (2012a) concorda que para os PIT’s poderem ser realmente cumpridos é necessária uma remodelação no que respeita aos prazos e às medidas propostas. Esta associação destaca, ainda, a necessidade de sensibilizar as estruturas de formação profissional para poder acolher estes alunos e a necessidade da criação de cursos nível 1, em articulação com os estabelecimentos de educação, e de equipas de acompanhamento da implementação de respostas educativas em dois importantes patamares: a transição para o secundário e a transição deste ensino para a vida pós-escolar. Cunha et al. (2014) alertam, no seu estudo, para a desarticulação existente entre o término da escolaridade obrigatória e a vida profissional, não havendo resposta adequada e atempada para as necessidades dos jovens, o que implica uma articulação mais estreita entre o Ministério da Educação e Ciência e o IEFP. A criação de um modelo padrão de PIT é outra das propostas de melhoria, o que permitiria recolher, de forma mais organizada, a informação acerca do processo de transição do aluno, facilitando a consulta por todos os agentes envolvidos, incluindo os que integram os serviços pós-escolares (Ferreira, 2012). A idade em que se deve iniciar o processo de transição também está em debate, sendo considerado, no estudo realizado por Cunha et al. (2014), que aos quinze anos já se inicia demasiado tarde.

Ainda na base das propostas de melhoria para a implementação destes planos, surge a questão relacionada com a metodologia de trabalho de projeto, a qual poderá ser considerada uma mais-valia no trabalho a realizar com os jovens, sendo mesmo considerada

como uma das metodologias inovadoras ao nível da educação profissional (Santos, 2013). A parte do horário em que os alunos desenvolvem atividades na escola poderá estruturar-se através de projetos que resultem dos seus interesses e necessidades, por exemplo diretamente relacionados com a área do estágio que desenvolvem. Esta metodologia é, de acordo com Ferreira (2009), “potenciadora de uma educação escolar com mais sentido e funcionalidade para os alunos” (p. 144), aspeto que se reveste de especial importância para os jovens portadores de condição de deficiência como uma forma de responder à diversidade que os caracteriza. A escolha do tema de acordo com as intenções do aluno dá início ao projeto, o qual tem seguimento através da realização de atividades relacionadas com as suas necessidades, o que implica a procura e mobilização de conceitos de várias áreas. Apesar de estes jovens necessitarem de ajuda na consecução deste tipo de projetos, o trabalho a realizar poderá aumentar a sua autonomia, não só nas tarefas realizadas em contexto escolar, como também facilitar a mobilização de competências para o próprio estágio. Este tipo de intervenção requer que o professor assuma um papel diferente no que respeita ao modelo tradicional de transmissão dos conhecimentos; o seu papel é o de orientador, ajudando os alunos a adquirir as competências necessárias à vida em sociedade (Ferreira, 2009), o que se encontra em consonância com os pressupostos dos PIT's.

Por seu lado, os decisores políticos devem estar conscientes da importância desta fase de transição e desenvolver um enquadramento legal que garanta a efetiva cooperação entre os serviços da educação e do emprego, cabendo aos primeiros ter conhecimento acerca dos desenvolvimentos e das mudanças ocorridas no mercado de trabalho. Os decisores políticos devem, igualmente, contribuir para a definição clara das responsabilidades e recursos financeiros a ser atribuídos aos diferentes serviços envolvidos no desenvolvimento de um PIT (Soriano, 2002). A disponibilização de informação e de apoio aos empregadores são outras questões consideradas essenciais (Soriano, 2006), assim como um maior envolvimento do IEFP nestas questões. No seu estudo, Antunes (2012), após análise da entrevista realizada a um coordenador da formação profissional de uma instituição, realça a importância da investigação nesta área, a qual poderá promover “o ajuste da legislação à especificidade desta população” (p. 54), considerando que “na maioria das vezes as decisões, do ponto de vista legislativo e político, não vão ao encontro das melhores orientações e sim na base da contenção orçamental” (54). Sugere, também, que o PIT deve promover competências de empreendedorismo que permita aos jovens a criação do seu próprio emprego. Considerando todas as propostas de melhoria, Antunes (2012) conclui que os PIT's necessitam “de um salto qualitativo na sua operacionalização” (p. 1). Também para o CNE (2014a) a implementação destes planos deve ser otimizada, tendo em conta que parecem não permitir aos jovens a sua “plena integração social e laboral depois de concluída a escolaridade obrigatória, a que acresce a necessidade de repensar a certificação decorrente deste percurso escolar” (p. 4), numa “clara desadequação do quadro normativo à real disponibilização de recursos” (p. 4). Importante, também, que a educação de todos os alunos, em especial dos alunos com NEE,

recorra “a uma ampla e diversificada oferta de itinerários” (Delors, 1996, p. 22), caminhos esses que podem ser analisados através da implementação dos PIT’s. Importa, de igual forma, de acordo com Veiga, Fernandes e Saragoça (2014), que os jovens aprendam a frequentar contextos sociais relevantes onde se efetivem oportunidades para a criação de laços sociais e para a participação em atividades de grupos ou organizações associativas, com o objetivo de não ficarem “isolados ou excessivamente agregados a rotinas de vida onde entram poucos atores que partilham com eles tempos e espaços de vida” (p. 240).

Apesar de atualmente se defender que esta população tem direito ao trabalho persistem dúvidas se a sua entrada neste contexto está a ser efetivamente considerada. Esta preocupação foi manifestada por Pereira (1995), mas é uma apreensão que coexiste nos dias de hoje, tal como é apresentado no ponto seguinte do trabalho.

### **3.3. Atividade profissional na população portadora de condição de deficiência: sua relevância e constrangimentos**

*A transição para a vida pós-escolar é uma condição fundamental para que todo o esforço que foi desenvolvido em prol das aprendizagens e da educação não seja perdido na inatividade, no desemprego e na dependência.*

(PIN-ANDEE, 2013a, p. IX)

A globalização, a sociedade da informação e a aceleração da revolução científica e pedagógica apresentam-se como grandes desafios que têm confrontado a sociedade. A estes desafios associam-se outros, como os problemas da igualdade de oportunidades e as mudanças que operam no mundo do trabalho (Proença, 1997). Tais mudanças levam este mesmo autor a afirmar que “o trabalho está a mudar para melhor e para pior e esse é um fator essencial a ter presente” (p. 34). Também Seca, em 1997, perspetivava uma sociedade que muda a um ritmo vertiginoso, afirmando que uma grande parte das respostas às solicitações que se impõem encontram-se “nos sistemas de educação e formação flexíveis e evoluídos, adaptados às perspetivas de trabalho e de emprego” (p. 101). Uma ideia defendida por Seca (1997) relaciona-se com as pequenas profissões artesanais que, embora se tenham descuidado em Portugal, podem assumir um papel importante no combate à exclusão “quando a formação escolar de base não possibilita a essas pessoas outras formas de actividade” (p. 101). Estas e outras possibilidades de participação efetiva na sociedade estão, assim, relacionadas com as oportunidades que se proporcionam (Rossato & Leonardo, 2011). A organização socioeconómica, assim como a competitividade que se vive atualmente, fazem com que essas oportunidades sejam diminutas face à realidade vivida, o que gera dinâmicas

que potenciam a exclusão social dos grupos mais vulneráveis (Barbosa, 2013), nos quais se incluem os indivíduos com DID.

Retomando os ODS atrás mencionados, e no que diz respeito ao objetivo 8 '*Promover o crescimento económico inclusivo e sustentável, o emprego pleno e produtivo e o trabalho digno para todos*', as pessoas portadoras de condição de deficiência não são esquecidas, sendo fixada a seguinte meta: "Até 2030, alcançar o emprego pleno e produtivo, e trabalho decente para todas as mulheres e homens, inclusive para os jovens e as pessoas com deficiência, e remuneração igual para trabalho de igual valor" (UNRIC, 2016, p. 16). A igualdade de oportunidades e de tratamento das pessoas portadoras de condição de deficiência, em especial no que se refere ao acesso ao trabalho, justifica a tomada de medidas de discriminação positiva por parte das entidades públicas e das empresas, constituindo-se como uma exigência de cidadania a criação de condições para a sua plena integração social e profissional (GRACE, 2005). As empresas e as organizações têm, neste sentido, uma enorme capacidade de influenciar a transformação da sociedade, através de uma maior sensibilização e, por exemplo, através do envolvimento de toda a cadeia produtiva, por forma a diminuir os preconceitos face a esta população.

Importa refletir sobre estas e outras questões, como a de repensar a ideia da formação ao longo da vida como um processo permanente de aprendizagem, e sobre as implicações que estas mudanças têm quando estão implicadas as pessoas portadoras de condição de deficiência. Para lá das adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, a formação ao longo da vida deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa, o que leva, cada um, a tomar consciência, não só de si próprio, como também do meio ambiente envolvente, e a desempenhar o papel social enquanto trabalhador e cidadão, devendo aproveitar todas as oportunidades que a sociedade lhe oferece (Delors, 1996). Considerando este ritmo acelerado de mudança, a chave para responder às exigências que se impõem está relacionada com a capacitação dos próprios indivíduos (Correia, 2013). Nesta linha de pensamento, Forest e Pearpoint (2011) acreditam que "quando nos centrarmos nas capacidades das pessoas, as comunidades desenvolverão a sua própria capacidade interna para facilitar a inclusão" (p. 91).

As pessoas portadoras de condição de deficiência, e de forma concreta as pessoas com DID, estão envoltas num conjunto de conotações negativas que se foram perpetuando ao longo da história, associadas às ideias de incapacidade e improdutividade. Esta situação tem tido implicações diretas nas oportunidades que lhes são proporcionadas em termos de participação na comunidade e de acesso ao mercado de trabalho (Ferreira, 2012). A inclusão laboral desta população continua a ter uma expressão pouco satisfatória na União Europeia, considerando os objetivos que vêm sendo traçados (Veiga et al., 2014). Segundo estes últimos autores, a taxa de desemprego é mais alta na população com DID comparativamente com outras tipologias de deficiência. De acordo com Martins (2001) as pessoas com DID são consideradas,

geralmente, como operadores não qualificados, desempenhando tarefas rotineiras e repetitivas que não são desejadas pelos restantes trabalhadores. Através de um verdadeiro processo de inclusão deveria ser possível “integrar alguns destes indivíduos através do exercício de profissões diversas, em ambientes que os apoiem, em contextos reais de trabalho” (Martins, 2001, p. 69). O modelo de formação em posto de trabalho é, pois, uma mais-valia para estas pessoas uma vez que, para além de permitir a aquisição das competências necessárias a cada função, consiste numa forma de sensibilização para a entidade patronal que avalia as suas potencialidades profissionais, o que irá facilitar a integração profissional aquando do término da formação.

Tendo em conta a perspetiva de Vieira & Pereira (2003):

O direito ao trabalho para a pessoa com deficiência traduz-se na igualdade de oportunidades no acesso a um posto de trabalho, no direito a uma eficaz formação profissional, no direito à adaptação do posto de trabalho às suas necessidades e capacidades, no direito às mesmas condições de tratamento no que diz respeito a remunerações, na realização do trabalho, tanto quanto possível, em regime socialmente integrado e na interdição de quaisquer formas ou práticas de exploração e discriminação (p. 32).

Nesta ótica, também Lopes et al. (2016) referem que a obtenção de um emprego advém da combinação de fatores que almejam a inclusão social e laboral de todas as pessoas. A sociedade tem de perceber a relevância que o trabalho apresenta, de forma específica, para a população portadora de condição de deficiência, e as suas reais capacidades para o trabalho, para, assim, se poderem diminuir os inúmeros constrangimentos e dificuldades à sua inclusão laboral. De acordo com Fernandes e Lima-Rodrigues (2016) a desinformação quer sobre as incapacidades, quer sobre as suas reais potencialidades, faz com que o preconceito acerca da inclusão laboral desta população aumente, reforçando o estigma social. A taxa de emprego permanece baixa, o que faz com que muitas pessoas portadoras de condição de deficiência se encontrem no limiar da pobreza ou mesmo abaixo (Chen, Blankenship, Austin, Cantu, & Kotbungkair, 2016). O aumento do emprego necessita de uma política ativa que promova a oferta, ao invés de uma estratégia defensiva ou política passiva. Política ativa que considere, também, ativo o papel da própria pessoa no planeamento do seu futuro (Soriano, 2006).

Nesta política ativa importa considerar o papel do IEFP, criado em 1979. Em 1982, através da participação portuguesa num projeto sobre a transição de jovens com deficiência para a vida pós-escolar, incentivado pela Secretaria de Estado para o Emprego, foi elaborado o documento ‘O IEFP e a inserção dos jovens deficientes na vida activa’. Neste documento alerta-se para a existência de diversas necessidades, perspetivadas em duas vertentes: modelo de atendimento, considerando a orientação, a formação e a colocação profissional, e

promoção do emprego. Em 1983, a Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho, adotou a Convenção n.º 159 ('Readaptação Profissional e Emprego de Deficientes'), para a qual Portugal foi um dos primeiros signatários.

As quotas para a contratação de pessoas portadoras de condição de deficiência encontram-se previstas na lei. O Decreto-Lei n.º 29/2001, de 3 de fevereiro, estabelece o sistema de quotas de emprego para a contratação de pessoas com esta condição, com um grau de incapacidade igual ou superior a 60%, nos serviços e organismos da administração central e local, assim como nos institutos públicos respeitantes a serviços personalizados dos Estado ou de fundos públicos. É referido, neste diploma, que:

O número de cidadãos com deficiência trabalhadores da Administração Pública é, no conjunto do universo destes trabalhadores, francamente diminuto, fazendo todo o sentido que o Estado, na sua qualidade de grande empregador, tome a seu cargo a responsabilidade de promover a qualificação laboral do cidadão com deficiência e torne possível o seu acesso a emprego qualificado (p. 588).

Por forma a favorecer a inclusão destas pessoas no mercado de trabalho, é instituída uma quota obrigatória de 5% nos concursos externos de ingresso na função pública, em que o número de lugares a concurso seja igual ou superior a 10. Estão, igualmente, contempladas regras específicas para os concursos em que o número de lugares a preencher seja inferior a 10 e igual ou superior a 3, sendo garantida, nestes casos, a reserva de um lugar para pessoas portadoras de condição de deficiência. Nos concursos em que o número de lugares a preencher seja de um ou dois, o candidato portador desta condição tem preferência em igualdade de classificação, prevalecendo esta sobre qualquer preferência legal. A tipologia das deficiências "abrange as áreas de paralisia cerebral, orgânica, motora, visual, auditiva e mental" (Decreto-Lei n.º 29/2001, Artigo 2º, p. 588). Cabe ao Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, conjuntamente com o Conselho Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, acompanhar a aplicação deste diploma. O Artigo 28º da Lei n.º 38/2004, de 18 de agosto, para além das quotas de emprego previstas para a Administração Pública, menciona que "as empresas devem, tendo em conta a sua dimensão, contratar pessoas com deficiência, mediante contrato de trabalho ou de prestação de serviço, em número até 2% do total de trabalhadores" (p. 5234).

Em 2009 é renovada a importância do trabalho para esta população através da publicação do Decreto-Lei n.º 290/2009, de 12 de outubro, cujo enquadramento referencia o seguinte:

A formação e a inserção profissional de públicos desfavorecidos, em geral, e de pessoas com deficiências e incapacidades, em particular, é uma questão crucial na medida em que o trabalho e o emprego produtivo revestem de uma importância

estruturante para as pessoas, para a família e para a sociedade no seu conjunto (p. 7482)

O referido decreto-lei cria o *Programa de Emprego e Apoio à Qualificação das Pessoas com Deficiências e Incapacidades*, sendo encarado como uma nova geração de programas específicos de emprego para apoiar a integração socioprofissional de grupos em risco de exclusão do mercado de trabalho, através de medidas destinadas especificamente às pessoas com deficiência e incapacidade. Este programa compreende as seguintes medidas: apoio à qualificação (formação profissional), apoios à integração, manutenção e reintegração no mercado de trabalho (ações de informação, avaliação e orientação, apoio à colocação e continuação do apoio pós-colocação, adaptação dos postos de trabalho, eliminação de barreiras arquitetónicas e isenção e redução das contribuições para a Segurança Social), emprego apoiado (com uma abrangência maior do que as anteriores modalidades de emprego protegido; engloba a realização de estágios de inserção e contratos de emprego-inserção; centros de emprego protegido e contratos de emprego apoiado em entidades empregadoras) e prémio de mérito (prémios atribuídos às entidades que se distingam na integração profissional de pessoas com deficiência e incapacidade, assim como às pessoas com deficiência e incapacidade com distinção na criação do próprio emprego). Para além destas medidas específicas é referido que esta população pode aceder a programas e medidas gerais de emprego. As medidas de apoio são importantes recursos no auxílio às empresas, não na fase das experiências laborais e dos estágios de contacto aquando do cumprimento do PIT, mas na fase posterior, por forma a garantir e a facilitar a contratação de pessoas portadoras de condição de deficiência, aumentando a sua empregabilidade (Ferreira, 2012). Os representantes de instituições de apoio à formação profissional que participaram no estudo realizado por Lopes et al. (2016) salientaram, de igual forma, a importância destas medidas. Contudo, concordam que a sua curta duração é impeditiva no que respeita à concretização dos ajustes necessários a cada caso, considerando que “nem sempre as políticas ou diretrizes de empregabilidade representam a realidade e conduzem a melhorias na vida desta população” (p. 26).

O Decreto-Lei n.º 290/2009 pretende interligar a qualificação das pessoas portadoras de condição de deficiência com o sistema regular de formação, prevendo a criação de cursos adaptados, a partir de cursos padronizados, dentro do Catálogo Nacional de Qualificações. Este tipo de cursos permite uma certificação escolar e profissional, podendo optar-se por percursos formativos mais individualizados, caracterizados pela possibilidade de adequação aos próprios formandos, os quais, neste caso em específico, já não permitem a referida certificação. Considere-se o exemplo da ASSOL, cuja experiência na área foi anteriormente descrita, que optou apenas por disponibilizar este tipo de percursos mais individualizados (Pereira, 2014a).

A última das três alterações ao referido documento correspondeu à publicação do Decreto-Lei n.º 108/2015, de 17 de junho. Uma das mudanças verificadas correspondeu à criação da *Marca Entidade Empregadora Inclusiva*, cujo principal objetivo passa pela sensibilização e estimulação de um maior envolvimento da opinião pública relativamente à empregabilidade de pessoas com deficiência e incapacidade, sendo revogada a medida relacionada com a atribuição do prémio de mérito. Para além da distinção que é feita a empresas que se destaquem através de práticas de gestão abertas e inclusivas, são também distinguidas, à semelhança da anterior medida, pessoas portadoras de condição de deficiência envolvidas na criação do próprio emprego. São, igualmente, introduzidos alguns ajustamentos no que respeita aos objetivos, modalidades e fases da formação da qualificação profissional, assim como aos seus destinatários, à atualização e ao reforço do valor dos apoios e à clarificação de determinados conceitos. As medidas de apoio à qualificação e apoio à integração, manutenção e reintegração no mercado de trabalho mantêm-se inalteradas; as duas restantes passam a ser denominadas de Emprego Protegido e Emprego Apoiado em Mercado Aberto. Para garantir o acompanhamento da execução destas medidas foi criado o *Fórum para a Integração Profissional*, constituído por representantes do IEFP e das entidades com atividade na área da reabilitação profissional desta população.

Em todo este trabalho, o IEFP articula com centros de recursos, os quais se constituem como “entidades credenciadas pelo IEFP, I. P., enquanto estruturas de suporte e apoio aos centros de emprego e de intervenção especializada no domínio da reabilitação profissional” (Decreto-Lei n.º 290/2009, Artigo n.º 85, p. 7495). Estes centros estão incumbidos das intervenções técnicas de apoio aos centros de emprego, em atividades como o apoio à colocação e o acompanhamento pós-colocação, a avaliação de postos de trabalho e a eliminação de barreiras arquitetónicas, o emprego apoiado e o apoio às empresas e outras entidades empregadores, a avaliação da capacidade de trabalho, entre outras. O IEFP promove a criação de uma rede de centros de recursos, cuja efetivação é feita mediante a apresentação de uma candidatura de entidades representadas por “pessoas colectivas de direito público que não façam parte da administração directa do Estado e de pessoas colectivas de direito privado sem fins lucrativos” (Decreto-Lei n.º 290/2009, Artigo n.º 84, p. 7495). Neste processo, é dada preferência às entidades com experiência na área da reabilitação profissional de pessoas com deficiência e incapacidade, por forma a garantir a qualidade do apoio técnico prestado.

De acordo com dados disponibilizados pelo IEFP, Delegação Regional do Centro, estavam inscritas no Centro de Emprego, trezentas e setenta e cinco pessoas portadoras de condição de deficiência no distrito de Castelo Branco, no final do mês de dezembro de 2013. Desta totalidade, cento e vinte e seis pessoas pertencem ao concelho da Covilhã, sendo mesmo o concelho com maior número de pessoas inscritas, relativamente aos dados do distrito. Destas cento e vinte e seis pessoas, trinta e uma apresentam diagnóstico de deficiência intelectual e trinta e nove são caracterizadas como portadoras de deficiências músculo-esqueléticas, sendo

estas as duas tipologias de deficiência que correspondem ao maior número de inscritos. Estes dois tipos de deficiência são, também, os que representam o maior número de inscritos ao nível do distrito de Castelo Branco (cento e três pessoas com deficiência intelectual e cento e cinco com deficiências músculo-esqueléticas). Das cento e vinte e seis pessoas inscritas no concelho da Covilhã, mais de metade (setenta e três) apresentam idades compreendidas entre os trinta e cinco e os cinquenta e quatro anos (IEFP, 2014).

Considerando, desta feita, um estudo realizado no Brasil por Suzano et al. (2008), referidos por Lima et al. (2013), constatou-se que, após publicação da lei, houve um maior interesse pela problemática da inserção no mercado de trabalho de pessoas portadoras de condição de deficiência. Verificou-se, assim, um maior interesse das empresas em conhecer melhor a temática da deficiência no sentido de saber como contratar e como gerir o trabalho de um indivíduo nestas condições. Ainda assim, tendo como referência outro estudo realizado no Brasil por Monteiro, Oliveira, Rodrigues e Dias (2011), foram identificadas diversas dificuldades na contratação e manutenção destas pessoas nas empresas, entre as quais a falta de qualificação profissional, o encontrar pessoas com esta condição que estejam disponíveis para trabalhar, as próprias necessidades provenientes da condição de deficiência e a falta de preparação dos gestores das empresas para receber esta população. O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) do Rio Grande do Sul, no Brasil, desenvolveu, em 2009, o 'Programa SENAI de Ações Inclusivas' precisamente com o intuito de promover o acesso de pessoas portadoras de condição de deficiência a mais oportunidades para a obtenção de qualificação profissional, através, por exemplo, da frequência de cursos profissionais (Dias, 2008). O SENAI tem centros de formação espalhados por todo o país e disponibiliza cursos com profissionais capacitados e material didático adequado aos vários tipos de dificuldades - física, intelectual, auditiva, visual ou múltipla.

Num outro estudo, realizado por Gonçalves (2012), é mencionado que, embora continue a não haver igualdade de oportunidades no acesso ao mercado de trabalho por parte desta população, tem-se registado uma evolução positiva nos últimos anos. Desde que lhes sejam disponibilizadas oportunidades, as pessoas portadoras de condição de deficiência conseguem provar que são trabalhadores produtivos, o que faz com que o estigma face às suas capacidades tenda a desaparecer, a partir do momento em que demonstram a sua utilidade para a organização. A temática da integração profissional começa a ser abordada com mais frequência nas comunidades de empresários, estando as empresas mais sensibilizadas para a problemática em questão. Tais aspetos foram considerados como pontos fortes no estudo levado a cabo por Gonçalves (2012), sendo mencionado, por outro lado, um conjunto de aspetos que necessita de reflexão e atuação, dos quais se destacam: as pessoas com maior grau de incapacidade ou com tipologia de deficiência a nível mental são ainda mais discriminadas no acesso ao emprego; o preconceito e o estigma continuam a assumir-se como consideráveis barreiras na sociedade portuguesa; existência de um grande desconhecimento acerca das reais capacidades desta população; em grande parte das situações estas pessoas

não conseguem manter o emprego após término do período dos apoios; devido às baixas qualificações exercem, em muitas situações, profissões pouco valorizadas em termos sociais e até ao nível da remuneração; desconhecimento do conjunto de medidas de incentivo à contratação, entre outros. É identificada, também, uma série de desafios futuros, entre os quais consta a aposta na melhoria dos níveis de escolaridade e das qualificações destas pessoas, a intensificação do combate ao preconceito através da demonstração das boas práticas e da divulgação dos resultados dos estudos conhecidos, a sensibilização da academia para a intensificação da investigação científica na área que conduza a decisões políticas cada vez mais fundamentadas empiricamente, entre outros.

Estas e outras dificuldades, vivenciadas por esta população ao nível da integração profissional, vão ter repercussões em todas as esferas da comunidade. Como consequências identificam-se o desemprego, a dependência financeira e emocional e a falta ou diminuição das relações sociais (Santos, 2010). Tendo em conta a perspetiva de Pereira (1995), o trabalho é, provavelmente, o indicador mais importante da condição de adulto, constituindo uma atividade central na vida dos indivíduos. Exercer uma atividade profissional traz inúmeros benefícios, como a independência económica e o aumento da autoestima, propiciando oportunidades para demonstração das competências, para o autodesenvolvimento e para o estabelecimento de relações interpessoais (Barbosa, 2013). A mesma autora afirma, ainda, que o “emprego é o meio por excelência para participação ativa na sociedade e garantia da igualdade de direitos e oportunidades” (p. 2). Blétière (1997) defende mesmo que um emprego assume, para as pessoas portadoras de condição de deficiência, um papel terapêutico que lhes permite desenvolver capacidades através do estabelecimento de uma relação afetivo-profissional.

A dimensão do trabalho como realidade social contribui para a satisfação não só de necessidades económicas, como também de necessidades psicológicas e sociais, desempenhando um papel essencial à atividade humana (Dejours, 2004, referido por Lima, Tavares, Brito, & Cappelle, 2013). Neste sentido, a inserção numa atividade laboral permite a saída da situação de isolamento social e de dependência a que muitas vezes esta população está sujeita, criando novos vínculos noutros contextos, com outras pessoas e através da realização de outras atividades. Na população portadora de condição de deficiência o trabalho tem vindo a ser considerado como uma importante via para a sua inclusão social (Lima et al., 2013). Estes últimos autores realizaram um estudo com o objetivo de analisar qual o sentido do trabalho para estes indivíduos, partindo da compreensão da subjetividade individual de cada um. Através de entrevistas realizadas em profundidade a indivíduos portadores desta condição, elaboraram categorias que revelaram os vários sentidos do trabalho, entre os quais se destacam o trabalho como meio de sobrevivência, a necessidade de se sentirem úteis na sociedade e a garantia da independência, quer financeira, quer pessoal. Lima et al. (2013) concluíram, neste sentido, que o trabalho é central na vida de todos os entrevistados, mas que para uns a sua importância relaciona-se mais com a própria

subsistência, enquanto que para outros o mais importante é o facto de se sentirem incluídos socialmente. Interessante o ponto de vista de Pereira (1995) ao referir que o trabalho não remunerado também pode ter o seu valor, através da realização de atividades produtivas, embora não profissionais, que podem ser realizadas em casa ou na comunidade. Assim sendo, mesmo que o indivíduo não consiga a inserção numa atividade laboral, pode desenvolver várias atividades ao nível do voluntariado, as quais permitirão ir ao encontro das suas necessidades, desenvolver o sentimento de pertença à comunidade, bem como o desenvolvimento de competências psicossociais essenciais à sua inclusão social.

Tendo em consideração a opinião de Barbosa (2013), “sendo a entrada no mundo de trabalho uma forma privilegiada de socialização e as pessoas com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais continuarem impedidas de avançar neste ponto, provavelmente, será este o seu maior obstáculo à sua integração social”. Esta autora conclui, no seu estudo, que existe uma evidente ligação entre o sucesso da integração no mercado de trabalho e a aceitação social destas pessoas. Os empresários que participaram neste estudo identificaram como objetivos desta integração a valorização pessoal, a integração na comunidade, a independência económica e o sentimento de utilidade. As diferentes relações que o indivíduo estabelece com o trabalho permitem o seu desenvolvimento em diversas áreas, na medida em que este envolve o saber-fazer, a capacidade de refletir, de interpretar e de resolver problemas. Esta inteligência prática é fundamental para a população portadora de condição de deficiência, assim como toda a parte afetiva envolvida, tendo em conta que trabalhar é, outrossim, viver junto. O trabalho deixa, assim, de ser apenas uma atividade para se tornar, igualmente, uma forma de relação social (Dejours, 2004, referido por Lima et al., 2013). Também Veiga et al. (2014) referenciam, no seu estudo, efeitos positivos advindos da entrada de pessoas com DID no mercado de trabalho, o que se refletiu no aumento da sua qualidade de vida. Estes efeitos retratam um fenómeno multidimensional no qual se destaca a valorização pessoal e a felicidade exteriorizada por estas pessoas. Outros aspetos como o valor da pertença ao local de trabalho, o reconhecimento da utilidade pessoal nas funções desempenhadas e a oportunidade de se afastarem de ambientes familiares degradados ou conflituosos, são outros dos efeitos positivos identificados. Apesar de terem sido identificados todos os referidos efeitos, Veiga et al. (2014) verificaram que, para as pessoas com DID da sua amostra, o trabalho tem um maior impacto na qualidade de vida no que respeita à relevância económica, sobretudo quando se tratam de famílias que vivem em situação de pobreza ou outra situação de vulnerabilidade.

A avaliação desta população, com vista à sua inclusão laboral, é outro dos aspetos que merece especial destaque. Este procedimento não se pode basear na utilização massiva de testes estandardizados que não se encontram adaptados para esta utilização concreta e que não consideram as preferências, a formação e experiência laboral das pessoas, nem tão pouco os apoios necessários e as próprias características do posto de trabalho (Ferreira, 2012). Neste âmbito, a mesma autora refere que deverá existir um planeamento ecológico,

conforme o que tem vindo a ser atrás mencionado, que englobe, “para além da avaliação do sujeito, a avaliação da situação do futuro trabalhador (o sujeito no seu contexto), a avaliação do sujeito no posto de trabalho e a avaliação dos próprios postos de trabalho” (p. 54). Esta avaliação, ainda de acordo com Ferreira (2012), revela-se essencial na definição das características que adequam a pessoa a um determinado contexto, ou seja, do seu perfil de empregabilidade, tendo em consideração os seus interesses e capacidades, com relação às experiências e expectativas que são esperadas pela comunidade. É importante considerar, a este respeito, que a forma como um jovem portador de condição de deficiência age e atua na escola, nem sempre é um indicador consistente da forma como irá atuar noutros contextos da vida real e em situações de desenvolvimento de uma atividade laboral (Pereira, 1995).

Retomando o estudo realizado por Barbosa (2013), contactou-se, através de contactos estabelecidos com encarregados de educação de jovens com Trissomia 21, que, em grande parte dos casos, são os próprios familiares a recusarem a hipótese de o seu filho conseguir um contrato de trabalho. Esta situação deve-se ao receio das famílias em perder o apoio em termos financeiros da parte do Estado, em não haver um acompanhamento direto depois da colocação e em, mais tarde, não terem qualquer apoio institucional. A mesma autora conclui, também, que estes jovens apresentam dificuldades na utilização e gestão do próprio dinheiro, o que também poderá criar algum receio por parte dos familiares. Perspetivando, agora, a opinião das entidades que, no referido estudo, empregaram jovens com Trissomia 21, concluiu-se que a inserção em empresas cujos trabalhadores são pessoas ditas “normais” se revelou a melhor forma para integrar estes jovens no mercado de trabalho. Os empregadores identificaram como principais dificuldades nesta integração questões relacionadas com as competências sociais dos jovens, com a falta de autonomia e de apoio e envolvimento por parte das famílias, com processos demorados na obtenção dos benefícios fiscais e com a própria formatação dos postos de trabalho nas empresas. Quanto aos programas de incentivo à contratação, uma das conclusões refere-se à falta de informação e divulgação dos mesmos. Neste estudo, os empregadores apresentaram como propostas de melhoria para os programas de integração socioprofissional o aumento do acompanhamento familiar, a divulgação do trabalho desenvolvido por estes trabalhadores, um acompanhamento institucional mais próximo e a efetivação dos incentivos fiscais e financeiros. As empresas destacaram a responsabilidade social e os ganhos a nível pessoal como dois dos aspetos mais importantes em todo este processo, o que levou Barbosa (2013) a concluir que “a diversidade dentro de uma empresa é um fator positivo no ambiente de trabalho” (p. 85), até para a consciencialização dos restantes colaboradores. Ainda em relação à opinião das empresas, todas afirmaram que as experiências positivas podem ser um fator que favorece a contratação e que as características de cada tipo de DID exercem influência no momento da decisão da contratação. A este nível, destacam-se, ainda, as opiniões das empresas relativas ao trabalho desenvolvido pelos jovens, caracterizando-os como sendo bastante autónomos no exercício das suas funções. Constataram-se, também, inúmeras evoluções, sobretudo a nível social.

Num outro estudo, desta feita realizado por Chen et al. (2016), envolvendo proprietários de pequenos negócios, identificaram-se três fatores que funcionaram como preditores na tomada de decisão para a contratação de uma pessoa portadora desta condição. Um encontrou-se relacionado com o facto de o empregador ter um membro da família ou um amigo nesta condição, o que aumentou a preocupação com a contratação. Outro dos fatores relacionou-se com o estado civil do empregador (indivíduos casados denotaram menor preocupação acerca da contratação destas pessoas) e o último fator esteve relacionado com o conhecimento que o empregador tinha acerca desta população (uma maior consciência acerca desta problemática tendeu a aumentar a preocupação com a contratação). Como razões para a não contratação podem encontrar-se questões relacionadas com a produtividade, com problemas de integração, com a formação inadequada e com os custos adicionais (Lambert, 1989; Mithang, 1979, citados por Barbosa, 2013). As empresas receiam que ao admitir um trabalhador com DID venham a ter prejuízos de tempo, de dinheiro e de pessoal (Linneman & Rylance, 1997, referidos por Martins, 2001) e manifestam preocupações relativas ao perigo da falta de capacidade de segurança desta pessoa dentro da empresa (Fuqua et al., 1984, referidos por Martins, 2001). Por forma a favorecer o emprego de pessoas com DID, os empregadores considerados na amostra do estudo realizado por Martins (2001), identificaram as seguintes propostas: compensações económicas (regalias fiscais, comparticipação do Estado no vencimento e incentivos à contratação), formação profissional (com estágios integrados em posto de trabalho), emprego por quotas e sensibilização às empresas. Registaram-se, também, opiniões contrárias acerca dos incentivos à contratação, defendendo mesmo a sua extinção, por forma a evitar que as empresas contratem trabalhadores portadores de condição de deficiência unicamente para receber o subsídio, o que não contribui para a sua posterior continuidade na empresa.

A divulgação das experiências positivas é outro dos fatores que parece melhorar as atitudes dos empregadores face à contratação (Wilgosh & Mueller, 1989, citados por Barbosa, 2013). Também para Costa, Ribeiro, Marinho e Roque (1997) um dos pressupostos para a integração da pessoa com DID no mercado de trabalho encontra-se relacionado com a mudança de mentalidades, através da multiplicação de experiências de sucesso. Barbosa (2013) refere, neste sentido, que os meios de comunicação social desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão, através da divulgação de projetos inovadores, de experiências de sucesso e das próprias capacidades destes indivíduos, concluindo que a “mudança de atitudes é um dos principais fatores que contribuem para a contratação” (p. 100). Ainda relativamente a este ponto, o IEFP (2004b) reafirma que as contratações bem-sucedidas, quer do ponto de vista da empresa, quer sob a perspetiva da pessoa, representam exemplos que podem vir a incentivar a contratação de trabalhadores portadores de condição de deficiência. O aumento das expectativas face a esta população é, de acordo com Niemiec, Lavin e Owens (2009), o real motor da mudança social, na qual as experiências positivas desempenham um importante papel.

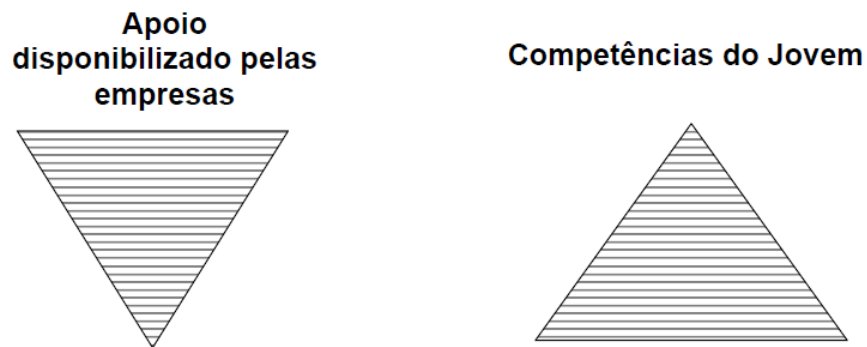
A existência de ideias pré-concebidas e incorretas acerca da pessoa portadora de condição de deficiência constitui um obstáculo na efetivação dessa mudança. Numa publicação do IEFP (2004a) é referido que a imagem negativa da deficiência pode tornar-se um obstáculo, também, na conquista da igualdade de oportunidades. Neste seguimento é referido que:

Os empregadores interessados na implementação de boas práticas de recrutamento e desenvolvimento das carreiras de trabalhadores com deficiência, começam a estar conscientes que a maioria das barreiras com que estas pessoas se confrontam são criadas por atitudes negativas e preconceitos sociais. Estas barreiras são reforçadas por pequenos detalhes de linguagem e comportamento que, embora possam parecer insignificantes, vão reafirmar assumpções erróneas e causar ofensas desnecessárias (p. 6)

Numa outra publicação, o IEFP (2004b) afirma que as pessoas portadoras da condição de deficiência podem tornar-se trabalhadores valorizados, através de uma formação apropriada e do devido apoio por parte da organização. Estas pessoas podem constituir-se como parte integrante da força de trabalho, sendo identificados, para além dos benefícios económicos para os empregadores, benefícios para os restantes empregados e para a organização como um todo. Outras mais-valias são identificadas, como as vantagens financeiras (através de incentivos financeiros introduzidos pelo governo), a conformidade com a lei (em resposta à obrigação da contratação de uma percentagem ou “quota” de trabalhadores nesta condição), o facto destes trabalhadores poderem ser uma fonte única de prática e conhecimento para responder ao segmento de consumidores portadores da mesma condição, o que poderá representar uma estratégia para assegurar este nicho de mercado, a promoção da imagem pública da empresa de uma forma positiva e o facto de as adaptações que são feitas aos postos de trabalho poderem beneficiar a produtividade de todos os trabalhadores. É referido, neste seguimento, que apostar no emprego destas pessoas traz valor acrescentado para a empresa, para os seus produtos e serviços. É, ainda, mencionado pelo IEFP (2004b) que os colegas dos trabalhadores com deficiência devem melhorar o seu conhecimento face a esta condição, não só no que respeita à sua inclusão laboral, como também no que concerne ao processo de inclusão social no geral. Ainda considerando a mesma publicação, é referido que estes trabalhadores têm potencialidades a ser exploradas, sendo que para isso é necessário atribuir-lhes funções adequadas à sua capacidade de trabalho - “trabalhador certo para o lugar certo” (p. 7). Neste seguimento, referenciando o estudo realizado por Fernandes e Lima-Rodrigues (2016), existem profissões mais adequadas para uma pessoa com DID, as quais, de um modo geral, devem obedecer a rotinas e comportar um maior domínio instrumental.

O apoio disponibilizado pelas empresas tende a estar inversamente relacionado com as competências dos jovens portadores de condição de deficiência, como mostra a Figura 1. As empresas até podem iniciar as suas atividades com jovens que necessitem de um menor

apoio. As experiências positivas podem, posteriormente, possibilitar a contratação de jovens com necessidade de diferentes tipos de apoio, inclusive, jovens que necessitem de um maior apoio. À medida que o jovem adquire experiência, o apoio da empresa irá diminuir, proporcionando o movimento descendente representado no triângulo da esquerda (Soriano, 2006).



**Figura 1** - Relação entre o apoio a ser disponibilizado pelas empresas e as capacidades do jovem (Soriano, 2006).

No que respeita a este apoio a ser disponibilizado pelas empresas, Veiga et al. (2014) referem a importância do desenvolvimento de ajudas técnicas e sociais adequadas às necessidades das pessoas portadoras de condição de deficiência, em concreto das pessoas com DID. Estas ajudas podem funcionar como facilitadores do desempenho profissional destas pessoas através, por exemplo, de ajudas que permitam ultrapassar as dificuldades de memorização dos vários passos necessários à consecução de uma tarefa, o que irá trazer uma maior autonomia e satisfação na execução das suas funções. A aplicação criada pelo projeto *On My Own...at Work*, atrás mencionada, poderá representar o primeiro passo dado neste sentido. Outras questões devem ser asseguradas, como as condições para a interação destas pessoas com os restantes colaboradores da organização e com os clientes com os quais interagem no desenvolvimento da sua atividade, tendo em conta as dificuldades existentes na compreensão da problemática por parte de empregadores e colaboradores e a inexperiência dos colaboradores no convívio com estas pessoas. Algumas organizações desenvolvem mesmo um trabalho de sensibilização junto dos colaboradores, através, por exemplo, da criação de grupos de reflexão, de ações de formação e de testemunhos de pessoas portadoras de condição de deficiência já integradas no mercado de trabalho e seus respetivos colegas. Tendo em conta que a segurança das pessoas portadoras de condição de deficiência requer cuidados específicos, deve disponibilizar-se formação para os responsáveis da segurança e colaboradores, sendo imperativa a ponderação de formas específicas de alerta em caso de emergência. As condições de acessibilidade, os níveis de qualificação e as eventuais dificuldades na adaptação ao posto de trabalho também devem ser considerados (GRACE, 2005).

Um elevado número de empregadores, apesar de não se opor à contratação de pessoas portadoras de condição de deficiência, afirma não ter tempo ou não ter conhecimento para se poder envolver neste assunto (IEFP, 2004b). É importante que o Estado apoie as empresas e as motive para a contratação, considerando que existem várias ideias construídas em torno destas questões que não correspondem à realidade, o que cria vários receios aos empregadores. De acordo com Soriano (2006), as pequenas e médias empresas tendem a estar mais abertas à contratação comparativamente com as grandes empresas. Independente disto, a mesma autora refere que é importante procurar empresas que precisem de empregados e, também, de algum apoio financeiro. Continuam a existir, por outro lado, problemas relacionados com a acessibilidade, em termos físicos, aos locais de trabalho, e com o acesso a apoios de âmbito pessoal e técnico, pelo que a disponibilização de informação e apoio aos empregadores é uma questão essencial num processo de contratação. No estudo realizado por Lopes et al. (2016), identificaram-se como obstáculos, à efetivação deste processo, a curta duração das medidas de apoio e os apoios financeiros escassos, assim como a precariedade de ofertas de emprego. Como fatores facilitadores reconheceram-se o contributo da escola na capacitação dos jovens, o apoio da família e a formação profissional frequentada por estes. A efetiva contratação de pessoas portadoras de condição de deficiência é essencial, também, no sentido de se evitar o ciclo de dependência dos serviços uma vez que, depois de concluída a formação profissional, se não houver uma contratação, as pessoas voltam a procurar a instituição que lhes prestou apoio ao nível da formação profissional. Outra das questões essenciais encontra-se relacionada com os dados nacionais dos países, os quais incluem apenas as pessoas que se encontram registadas como desempregadas. Existe uma elevada percentagem de pessoas portadoras de condição de deficiência que não está inscrita nos centros de emprego (Soriano, 2006), sendo esta uma preocupação que carece de maior análise como forma de chegar a estas pessoas, as quais se encontram, em grande parte das situações, em situações de isolamento.

Na abordagem às empresas importa explorar o conceito de ‘emprego personalizado’ (*customized employment*) relacionado com um processo de individualização entre empregados e empregadores como forma de conhecer as necessidades de ambos. É importante, neste processo, analisar as potencialidades, as necessidades e os interesses da pessoa portadora de condição de deficiência, ao mesmo tempo que se consideram as necessidades específicas do empregador. Uma vez avaliadas as capacidades da pessoa, pode negociar-se um emprego personalizado que beneficie ambas as partes (Inge, 2008). Também para Martins (2001), o acesso a trabalho deve possibilitar o equilíbrio entre as necessidades do mercado de trabalho e a concretização do projeto profissional da pessoa portadora de condição de deficiência. Importa, depois, dar oportunidade à pessoa de desenvolver as suas capacidades, tornando-a imprescindível nas tarefas do trabalho normal da empresa, por forma a que não seja sentida como um recurso humano excedentário. Neste sentido, a GRACE (2005) defende que, para qualquer processo de seleção na empresa, se deve poder

perspetivar a seleção de uma pessoa portadora de condição de deficiência, não criando, para isso, funções especificamente para si desenhadas. Veiga et al. (2014) mencionam, no seu estudo, que algumas contratações de pessoas portadoras de condição de deficiência se consideraram como ações de caridade, “decisão que pode ser também entendida como oriunda de um apelo difuso à responsabilidade social das empresas” (p. 118). Valerá a pena, pois, refletir sobre o que será necessário para criar uma sociedade inclusiva, na qual as pessoas portadoras de condição de deficiência tenham lugar no mercado de trabalho e sejam valorizadas pelas suas capacidades. Permanece a questão no que respeita à responsabilidade social das empresas: “Será que apenas é possível promovê-la usando apoios financeiros à contratação, que em termos práticos fazem da inclusão profissional uma espécie de “favor” negociado entre quem emprega e quem promove o emprego?” (Veiga et al., 2014, p. 186).

O desenvolvimento humano sustentável, abordado, em linhas gerais, no capítulo anterior, refere-se ao “progresso obtido pela melhoria de qualidade de toda e qualquer actividade humana” (Kornhauser, 1996, p. 206) e tem ligação direta à pergunta anteriormente colocada. O conceito de responsabilidade social das empresas surge associado ao conceito de sustentabilidade e relaciona-se com um vasto conjunto de atuações inerentes à gestão organizacional socialmente responsável, que torna as empresas corresponsáveis pelo desenvolvimento da sociedade em que se inserem (GRACE, 2011). De acordo com a Comissão das Comunidades Europeias (2001), através da publicação do Livro Verde *‘Promover um quadro europeu para a responsabilidade social das empresas’*, este é um conceito “segundo o qual as empresas decidem, numa base voluntária, contribuir para uma sociedade mais justa e para um ambiente mais limpo” (p. 4). Apesar das práticas socialmente responsáveis existirem em todos os tipos de empresas, este conceito é promovido, sobretudo, pelas grandes empresas. As próprias organizações vão tomando consciência de que a responsabilidade social pode ter um valor económico direto, pelo que acreditam que podem ser responsáveis em termos sociais e ambientais e continuar a ser economicamente sustentáveis. Neste sentido, embora o seu primeiro intuito seja a obtenção de lucro, elas podem, ao mesmo tempo, contribuir para a consecução de objetivos sociais e ambientais, através da integração de práticas de responsabilidade social enquanto investimento estratégico (Comissão das Comunidades Europeias, 2001). Uma das vertentes da responsabilidade social refere-se à promoção, por parte das empresas, da igualdade de oportunidades e de uma atitude positiva face à empregabilidade de pessoas portadoras da condição de deficiência (IEFP, 2004b). Torna-se, assim, cada vez mais clara “a importância estratégica de gerar uma realidade social sem discriminações, que responda à procura e às necessidades de todos os segmentos da sociedade” (GRACE, 2005, p. 11). Num guia, elaborado pela GRACE (2011), propõem-se como práticas a considerar pelas empresas a promoção da diversidade e da inclusão, vistas como valores essenciais para a própria empresa, e a promoção do envolvimento com a comunidade. As práticas de recrutamento responsáveis devem “facilitar a contratação de pessoas provenientes de minorias étnicas, trabalhadores mais idosos, mulheres, desempregados de

longa duração e pessoas em situação de desvantagem no mercado de trabalho” (Comissão das Comunidades Europeias, 2001, p. 9), nas quais se incluem as pessoas portadoras de condição de deficiência. Às empresas cabe, também, um papel fundamental na garantia da aprendizagem ao longo da vida através, e.g., do apoio à transição dos jovens da escola para o mercado de trabalho. Importante, de igual forma, o seu envolvimento em causas locais como o recrutamento de pessoas vítimas de exclusão social. De acordo com o estudo ‘Responsabilidade Social das Empresas na área da Deficiência’, realizado pelo Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (SNRIPD), em 2004, as empresas têm vindo a apresentar uma sensibilidade crescente face aos problemas desta população e à necessidade da sua integração no mercado de trabalho (GRACE, 2005).

Considerando o contributo da Comissão das Comunidades Europeias (2001), as empresas não devem perspetivar as referidas práticas como um encargo, mas como geradoras de impacto com efeitos diretos e indiretos. Como resultado positivo direto (dimensão interna) identifica-se a concretização de um melhor ambiente de trabalho, o que leva a um maior empenho e produtividade por parte dos trabalhadores, através, também, de um investimento nos recursos humanos. Como resultado positivo indireto (dimensão externa) regista-se, e.g., a crescente atenção dos agentes externos, como os consumidores e os investidores, o que irá aumentar as oportunidades de mercado. Neste sentido, a Comissão das Comunidades Europeias (2001) menciona, citando Mori (2000), que “o compromisso de uma empresa com a sua responsabilidade social é um fator que pesa na aquisição de um produto ou serviço” (p. 21). Também para Reis (2005), presidente da direção da GRACE, a incorporação dos valores da responsabilidade social representa uma mais-valia, tanto a nível pessoal, como coletivo. A GRACE (2005) refere, também, o reforço da imagem enquanto entidade socialmente responsável como outra das vantagens. Está comprovado, também, que “a organização inclusiva reforça o espírito de equipa dos seus colaboradores, fortalecendo as sinergias em torno de objectivos comuns e partilhando os mesmos valores” (GRACE, 2005, p. 17), o que tende a humanizar as relações de trabalho. Também Dias (2008) conclui, no seu estudo, que para além dos benefícios para a pessoa contratada, a inclusão no mercado de trabalho de pessoas portadoras de condição de deficiência também traz vantagens à própria empresa, devendo-se, portanto, ultrapassar a ideia do mero assistencialismo às pessoas portadoras desta condição. Afirma, de igual forma, que a responsabilidade social é uma importante ferramenta de mudança e intervenção social. Apesar de haver já alguns resultados identificados, verifica-se a necessidade de mais estudos que investiguem o impacto da responsabilidade social no desempenho das empresas, considerando as dificuldades que estas apresentam na análise das repercussões concretas das ações neste âmbito (Comissão das Comunidades Europeias, 2001).

No âmbito da responsabilidade social ganha força o trabalho realizado pelas Empresas de Inserção, as quais correspondem, de acordo com Quintão (2004), a iniciativas de pessoas e coletividades da sociedade civil que se mobilizam, segundo princípios de solidariedade social,

por forma a dar resposta à emergência das novas necessidades sociais, em particular na resposta às problemáticas do mercado de trabalho. O conceito de Empresas de Inserção surge enquadrado no âmbito de temáticas mais amplas, como o empreendedorismo social, as empresas sociais, a economia social, a economia solidária e o terceiro setor. Estas empresas funcionam numa lógica de articulação da ação económica e da ação social, “mais precisamente, no intuito de colocar a actividade económica de mercado a funcionar de forma eficiente para a eficácia de resultados sociais” (Quintão, 2004, p. 7). Têm como finalidade a inserção social e profissional de pessoas desfavorecidas face ao mercado de trabalho, o que representa um público-alvo muito heterogéneo. Neste contexto, investe-se na criação de capital social, entendido como o conjunto dos recursos comunitários que se criam com base, entre outros, na partilha de sentimento de compromisso e de pertença e em redes formais e informais, e que são utilizados para favorecer ações que irão beneficiar indivíduos e grupos de uma comunidade (*Gabinet d’Estudis Socials*, 2002, citado por Quintão, 2004). Em Portugal, a Rede de Empresas Sociais para a Inserção pelo Trabalho (RESIT), com afiliação à *European Network of Social Integration Enterprises* (ENSIE), é constituída por uma rede informal de organizações cujo objetivo comum é o de potenciar as oportunidades de inserção no mercado de trabalho de pessoas socialmente excluídas ou vulneráveis. Tem como missão, também, aprofundar conhecimentos e partilhar boas práticas no sentido de melhorar a intervenção dos parceiros e dos agentes de inserção, contribuindo para a otimização das respostas ao nível da integração profissional.

Imprescindível, no âmbito das empresas de inserção e em todo o trabalho a realizar junto de pessoas portadoras de condição de deficiência, o desenvolvimento de competências que, no dia a dia, “se edificam como um elo de ligação entre o indivíduo e o seu meio” (Santos & Morato, 2002, p. 51). Segundo os mesmos autores, na obtenção de um emprego estão, pois, implicadas determinadas habilidades, como por exemplo, os comportamentos sociais adequados. Estas e outras questões vão ser abordadas no ponto seguinte.

### **3.4. As competências sociais e socioprofissionais**

*Toda a teoria e investigação do desenvolvimento humano reforça a ideia de que na ajuda prestada para um desenvolvimento saudável, a longo prazo, as relações contam mais do que as coisas. As pessoas contam mais: as coisas contam menos.*

(Pharis & Levin, 1991, citados por Serrano & Abreu, 2010, p. 24)

O movimento inclusivo, abordado no capítulo anterior, é impulsionador de substantivas mudanças nos ambientes educacionais de todos os alunos, em especial dos alunos com NEE. A

escola não apresenta somente objetivos relacionados com o desenvolvimento de competências acadêmicas, mas também abarca objetivos relacionados com as áreas pessoal e social (Ibáñez, 1995), considerando as relações e vivências sociais dos seus alunos, bem como as suas diversas interações. A educação pode, pois, ser considerada, também, como uma experiência social durante a qual as crianças e os jovens aprendem a descobrir-se a si mesmos e a desenvolver relações com os outros (Delors, 1996). As relações interpessoais, entendidas como “laços ou redes de laços que ligam e interligam as ações das pessoas entre si” (Tavares, 2001, p. 32), ganham especial importância a este nível. O desenvolvimento destas relações enquadra-se no conceito de escola reflexiva, anteriormente referido, através das propostas de Alarcão (2001) e Tavares (2001).

A escola deve, assim, preparar as crianças e os jovens para a participação, “mostrando-lhe os seus direitos e deveres, mas também desenvolvendo as suas competências sociais e estimulando o trabalho em equipa” (Delors, 1996, p. 53). Para dar resposta à sua missão, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais, as quais se irão apresentar, ao longo de toda a vida, como os pilares do conhecimento. Esta perspetiva é defendida por Delors (1996) ao enquadrar essas aprendizagens da seguinte forma: *aprender a conhecer*, relacionada com a aquisição dos instrumentos da compreensão, *aprender a fazer*, por forma a se poder agir sobre o meio, *aprender a viver juntos*, na qual se destaca a importância da participação conjunta e da cooperação, da compreensão do outro e da realização de projetos comuns, e *aprender a ser*, via que integra as anteriores aprendizagens. Ora, regra geral, o ensino orienta-se essencialmente para o *aprender a conhecer* e, em menor proporção, para o *aprender a fazer* (Delors, 1996), o que deverá ser objeto de reflexão, especialmente no caso das crianças e jovens que beneficiam da medida educativa CEI. O ensino orientado para o *aprender a fazer* encontra-se ligado à questão da formação profissional e permite, também, a aquisição de competências que tornem a pessoa capaz de enfrentar situações diversas. Também o *aprender a viver juntos* e o *aprender a ser* detêm especial importância na intervenção a realizar juntos dos alunos com NEE.

O conceito de competências sociais tem sido associado a práticas escolares que defendem que as escolas são essencialmente locais de socialização (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn, 2011). Esta inteligência social, tal como classificada por Greenspan (1979, 1981, 1984), referido por Morato (1995), através de Santos e Morato (2002), junta-se à inteligência conceptual (QI) e à inteligência prática (comportamento adaptativo), já anteriormente mencionadas. Apesar de serem constructos diferentes, o comportamento adaptativo e a inteligência afetam a capacidade de ajustamento social dos indivíduos (Santos & Morato, 2002), pelo que os conceitos inerentes a estas três áreas apresentam relações entre si. As competências sociais mantêm relações com outros conceitos que têm vindo a ser abordados no decorrer deste enquadramento, como a qualidade de vida e o próprio modelo ecológico do desenvolvimento.

Para se proporcionar um ambiente educacional com interações positivas é essencial direcionar a intervenção para as áreas onde as crianças e os jovens com NEE apresentam maiores dificuldades. Uma grande parte experencia dificuldades ao nível das competências sociais (Lopes et al., 2011), pelo que uma intervenção direcionada para a parte social é fundamental. As alterações de comportamento, e.g., podem mesmo ser consideradas como barreiras à própria inclusão ativa e ajustada na comunidade (Santos & Morato, 2002). A escola deve, pois, promover a construção de ligações entre o contexto escolar e a própria comunidade com o intuito, não só do desenvolvimento do sentido de pertença, como também do desenvolvimento de capacidades sociais, comunicativas e até cognitivas (Forest et al., 2011). Destaca-se, segundo esta perspetiva, a importância do conceito de interdependência, definida como “a capacidade de nos interligarmos com os indivíduos pertencentes à nossa própria comunidade e de desenvolvermos uma rede de apoios que nos ajude a alcançar os objetivos que temos para a nossa vida” (p. 11).

As competências sociais têm vindo a edificar-se como um constructo fundamental ao nível do estabelecimento do diagnóstico e do prognóstico e da planificação da intervenção na problemática da DID (Santos & Morato, 2002). Importa analisar de que forma estas competências começaram a ser estudadas e definir o seu conceito e alguns aspetos gerais relacionados com o seu desenvolvimento. A citação do célebre psicólogo Henri Wallon, na qual perspetiva o Homem como um ser essencialmente social, suscitou, no seu tempo, diversas críticas despertando, em simultâneo, o interesse pelo estudo na área da psicologia social (Bergeron, 1997). As teorias mais recentes reconhecem o indivíduo precisamente como um ser social por natureza, confirmando a importância das experiências sociais, as quais possibilitam a construção de conhecimentos. O indivíduo perspetiva-se como uma identidade multidimensional (Singly, 2003), cuja socialização ocorre, de acordo com Elkin (1968), por meio das relações sociais e em muitos ambientes, sendo uma função de interação social que ocorre ao longo de toda a vida.

O estudo das competências sociais começou a ser determinante quando Moreno, em 1930, defendeu a importância e a necessidade do seu ensino nas escolas. Desde então os avanços na identificação, na avaliação e no ensino destas competências têm sido significativos. Um exemplo disso é o esforço que muitos autores têm dedicado à definição do seu conceito (Lopes et al., 2011). A este respeito, a terminologia utilizada pelos diversos autores é tão vasta que, em certos momentos, cria alguma confusão em termos da sua conceptualização. As diferentes definições têm muitos pontos em comum, descrevendo, de uma forma geral, a seguinte perspetiva: os comportamentos sociais quando adequados tornam-se em capacidades sociais; estas, por sua vez, quando propriamente desempenhadas conduzem à competência social geral (Rutherford, Chipman, DeGangi, & Anderson, 1992, referidos por Lopes et. al., 2011). A ambiguidade que caracteriza a escolha de uma definição consensual poderá estar relacionada com a dificuldade no estabelecimento de um conjunto de capacidades sociais universalmente aceites, uma vez que, segundo Lopes et al. (2011), “as conceptualizações do

que constitui o comportamento social competente são tão distintas quanto as diferentes culturas” (p. 16). Na literatura relacionada com este tema podem, também, surgir diferentes conceitos que, no entanto, não devem ser confundidos. As habilidades sociais são os comportamentos observáveis, enquanto que a competência social representa o juízo de valor sobre o comportamento social global do indivíduo (Hops & Greenwood, 1988; Hops, 1963, citados por Matos, 1997).

Waters e Sroufe (1983) definem competência social como a capacidade que se tem para gerir o comportamento, o afeto e a cognição de forma a alcançar os objetivos sociais, sem constringer as oportunidades dos pares e sem inviabilizar as oportunidades de objetivos sociais ainda não passíveis de antecipação. Uma outra definição é dada por Gasset e Incera (n.d.), os quais a descrevem como um conjunto de comportamentos e habilidades específicas que nos permitem interagir com os outros da forma mais adequada possível a cada situação e de maneira mutuamente benéfica. Ainda de acordo com este ponto de vista, as competências sociais não são características da personalidade, mas sim um conjunto de comportamentos complexos, adquiridos e aprendidos, que se põe em jogo na interação com outras pessoas. Para Matos (1997), os comportamentos sociais são um conjunto de ações, atitudes e pensamentos apresentados pelo indivíduo em relação à comunidade, aos indivíduos com quem interage e a ele próprio. Têm duas componentes essenciais: as componentes verbais (dos quais se destaca a função da linguagem ao nível da interação social) e as componentes não-verbais (utilizados para iniciar e manter a relação interpessoal; são indicadores de um estado e de uma intencionalidade e têm como objetivo informar sobre a atitude emocional, cognitiva e motivacional do indivíduo). Para Lopes et al. (2011), os comportamentos sociais são as componentes mais básicas da competência social, sendo as capacidades sociais, por sua vez, as mais complexas. Estas últimas “podem ser descritas como os comportamentos sociais que os indivíduos exibem como resposta às tarefas sociais do dia-a-dia” (Lopes et al., 2011, p. 14). Tais competências constituem um suporte à autonomia e à aquisição de competências por parte do indivíduo, constituindo-se como ferramentas fundamentais ao nível do comportamento adaptativo. Nelas se incluem competências emocionais e sociais (como ser independente, seguir regras, ser pontual, etc.), competências pessoais (tal como saber interagir com os outros, fazer apresentações, ser capaz de antecipar e de planear, etc.), competências físicas (relacionadas com competências motoras ou psicomotoras), entre outras (Soriano, 2006).

No que respeita ao desenvolvimento destas competências, considerando Reymond-Rivier (1983), o ser humano não nasce social, vai-se tornando pouco a pouco. A socialização poderá, assim, ser vista como o produto da interação entre o organismo e o meio. De acordo com Portugal (1992), seguindo o posicionamento de Bronfenbrenner, “só no quadro da interacção entre o sujeito e o seu ambiente se pode explicar o comportamento e desenvolvimento humano” (p.33). Já para Martins (2001), a autoimagem e a perceção da condição humana de cada um são cimentadas através do convívio com os outros. Neste âmbito pode, ainda,

destacar-se a opinião de Doise, Deschamps e Mugny (1980), os quais perspetivam a interação social como “um lugar privilegiado de desenvolvimento cognitivo” (p. 243). De acordo com esta perspetiva, os sujeitos elaboram instrumentos cognitivos através de experiências cumulativas e progressivas em situações de interação em que são essencialmente ativos. Também de acordo com Matos (1997), o desenvolvimento cognitivo parece poder ser melhorado através da interação social e das oportunidades ao nível das experiências relacionais, essencialmente quando se trata de sequências relacionais de sucesso. A sociedade é o agente de socialização e cada pessoa, com quem se entra em contacto no decurso da vida, é um agente social, sendo considerado que a exposição a situações sociais novas facilita a aquisição de comportamentos sociais (Gasset e Incera, n.d.).

Importa ter primeiramente em conta que os períodos de desenvolvimento do ser humano apresentam forças, desafios e vulnerabilidades, pelo que é essencial compreender que os acontecimentos da vida são experienciados de forma diferente por todos os indivíduos, consoante o seu nível de funcionamento nos vários domínios (Lopes et al., 2011). Quando se fala em desenvolvimento social, o objetivo é traçar as etapas de uma evolução que começa nos primeiros anos de vida e só termina no final da adolescência, o que implica participação e respostas ativas por parte do sujeito (Reymond-Rivier, 1983). De uma forma geral, as crianças e os jovens podem aprender este tipo de competências através de formas distintas: aprendizagem por experiência própria, aprendizagem por observação do comportamento dos outros, aprendizagem verbal ou por instrução e aprendizagem por retroalimentação interpessoal (Ballesteros & Gil, 2002; Frederick & Morgeson, 2005; Monjas, 1998, 2000, referidos por Baldivieso, 2006). A primeira relaciona-se com a aprendizagem através da própria vivência de cada um; a aprendizagem por observação resulta da exposição da criança/jovem a modelos significativos; na aprendizagem verbal ou por instrução as crianças/jovens aprendem através do que lhes é dito (em casa de forma mais informal e na escola com instruções mais diretas e sistemáticas) e, por último, a aprendizagem por retroalimentação interpessoal relaciona-se com o facto de a criança/jovem aprender considerando o reforço social que viu que outra criança/jovem recebeu perante determinado comportamento.

Os jovens com NEE apresentam, na maioria dos casos, um repertório limitado no que concerne às competências sociais, pelo que enfrentam alguns problemas ao nível do relacionamento com os colegas e com os adultos. Verifica-se, também, a existência de um leque limitado de estratégias de resolução de problemas no relacionamento interpessoal e dificuldades na avaliação, aplicação e controlo dos seus próprios conhecimentos sociais (Martins, 2001). Considerando estas dificuldades, os professores devem proporcionar um ambiente que promova a interação entre os alunos com NEE e os seus pares sem NEE, fomentando sentimentos de amizade e de valorização da própria diferença, através da sensibilização para a filosofia inclusiva (Correia, Rodrigues, Martins, Santos & Ferreira, 2008). É importante, neste sentido, promover comportamentos de interação social entre todos os

alunos permitindo, desta forma, que os alunos com NEE vivenciem um sentimento de pertença à comunidade educativa. Este tipo de sensibilização irá contribuir, por outro lado,

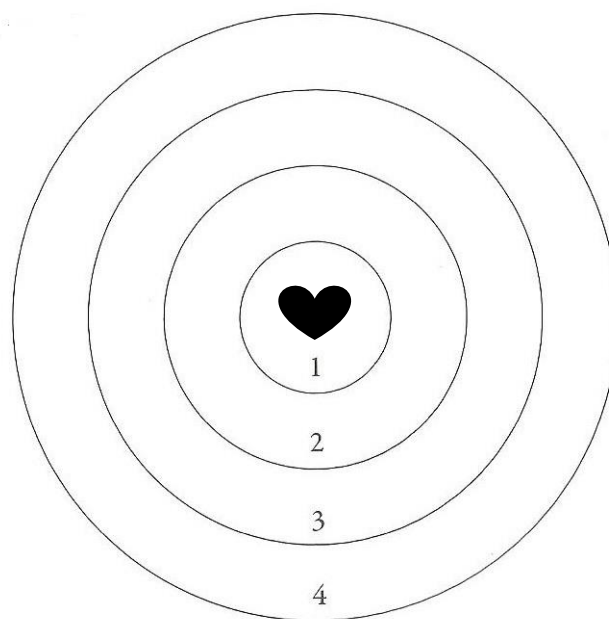
Para uma escola melhor, no sentido em que promoverá o desenvolvimento de atitudes mais positivas perante os alunos com NEE, desencadeará amizades mais duradouras entre todos os alunos e solidificará princípios morais e éticos que criem uma maior sensibilidade perante as necessidades dos outros (Correia et al., 2008, p. 101)

A heterogeneidade dos problemas que a população portadora de condição de deficiência apresenta ao nível das competências sociais é tão grande, que cada intervenção terá que ser a mais adaptada possível às necessidades de cada indivíduo. A própria ECAP, anteriormente referida, apresenta uma parte relacionada com a avaliação dos comportamentos sociais com o objetivo de descrever condutas socialmente desadequadas, destacando a importância da esfera socioemocional (Santos & Morato, 2002). Um relatório limitado a este nível pode conduzir, considerando os últimos autores, à rejeição social e a vários desajustamentos pessoais e sociais, como o insucesso e o abandono escolar. Também Martins (2001) dá o seu contributo a este nível ao afirmar que a competência social de adolescentes com DID se relaciona com a sua adaptação ao meio, fazendo depender da qualidade da relação que aí se estabelece a própria aceitação destes jovens na sociedade e, conseqüentemente, a capacidade, competência e aceitação profissional futuras. Neste sentido, os fatores sócio-relacionais, entendidos como parte integrante da competência social, assumem uma importância substancial na fase de transição para a vida pós-escolar destes jovens, no que respeita ao processo de inclusão social e laboral.

Existem dois tipos de relacionamento que são essenciais no desenvolvimento das crianças/jovens: as relações verticais e as relações horizontais (Hartup, 1989, citado por Matos, 1997). As primeiras referem-se às relações que são estabelecidas entre a criança/jovem e indivíduos com maior poder e conhecimento social (os adultos). Nas relações horizontais, a criança/jovem interage com indivíduos com o mesmo poder social (em geral, crianças e jovens), sendo este o contexto por excelência onde as competências sociais podem ser experimentadas. Estas competências desempenham um papel muito importante nas interações recíprocas, especialmente com o grupo de pares. Segundo Elkin (1968), o grupo de pares tem várias funções distintas no processo de socialização da criança/jovem. De acordo com Lopes et al. (2011), este grupo é visto como um microsistema e “constitui um contexto de aprendizagem básica e de apoio para os desafios do crescimento psicológico e social com que a criança ou jovem se confronta” (p. 31). Ainda tendo em conta esta perspectiva, se não se verificar uma adaptação bem-sucedida ao grupo de pares durante a infância, poderão surgir, mais tarde, problemas de adaptação pessoal e social. As interações diretas estabelecidas com o grupo de pares funcionam como motor ou base motivacional para a participação da criança ou do jovem no meio ambiente, promovem a probabilidade de se confrontarem com situações novas e permitem maximizar a aquisição das competências

sociais (Asher, 1978; Asher & Parker, 1989; Furman & Robbins, 1985; Hartup, 1986; Solano, 1986, referidos por Lopes et al., 2011). A importância do grupo de pares é, igualmente, destacada por Baldivieso (2006) ao considerar o seu relevante papel no desenvolvimento da personalidade, com efeitos positivos no desenvolvimento das competências sociais, o que contribui para a melhoria das relações e para a aquisição do sentido de pertença. É através da relação com os pares que as crianças/jovens adquirem a sua independência e autonomia, o sentido de reciprocidade, de solidariedade e de justiça, as quais representam qualidades indispensáveis à vida em grupo e em sociedade. Para Martins (2001), o papel mais importante do grupo de pares é revelado na adolescência, comparativamente com outros estágios de desenvolvimento, uma vez que o adolescente encontra, na relação com os seus colegas “protótipos dos relacionamentos adultos maduros, podendo aí desenvolver habilidades sociais adultas” (p. 34).

A existência de um círculo de amigos permite ao indivíduo ter uma rede de suporte (Forest et al., 2011). O desenvolvimento desta rede encontra-se diretamente relacionado com o *Planeamento Centrado na Pessoa* anteriormente abordado. Para se iniciar um trabalho a este nível pode começar-se, juntamente com o jovem, por analisar o seu círculo de suporte atual através, como sugerido por Forest et al. (2011), do preenchimento de uma figura (Figura 2) como a que se apresenta:



**Figura 2** - Círculo de Suporte (Forest, Pearpoint, Falvey & Rosenberg, 2011).

No primeiro círculo, o *Círculo da Intimidade*, deve escrever-se o nome das pessoas que estão mais próximas do indivíduo e sem as quais não se pode viver. De seguida, no segundo círculo,

o *Círculo da Amizade*, colocam-se os nomes dos bons amigos (aqueles que quase pertencem ao primeiro círculo). No terceiro círculo, denominado de *Círculo da Participação*, escreve-se o nome das organizações ou grupos em que o indivíduo está envolvido, incluindo as pessoas que lhes pertencem. Por último, no quarto círculo, *Círculo das Trocas*, devem ser colocadas as pessoas que são pagas pela prestação dos serviços aos quais a pessoa recorre. As redes de suporte social promovem a interação social e a participação e ajudam os indivíduos a estar incluídos nas comunidades onde vivem (Veiga et al., 2014). Segundo os mesmos autores, esta teia de apoios mútuos tende a beneficiar os membros que, em algum momento das suas vidas, se encontrem mais fragilizados em termos materiais, físicos ou emocionais e as suas funções são um contributo importante para a qualidade de vida. Vários aspetos relacionados com a falta de apoio a nível social, familiar, afetivo, económico, profissional e de saúde foram considerados as principais preocupações dos pais face ao futuro dos seus filhos com DID, resultados referentes ao estudo elaborado por Martins (2001). Concluiu-se, assim, que esta “lacuna de apoio social leva a preocupações acrescidas quanto à falta de capacidade dos filhos para enfrentar as dificuldades, já que receiam que estes fiquem sem supervisão no futuro” (p. 375), o que reforça a importância da existência de uma rede de suporte. A existência de apoio de familiares e amigos, bem como a perspectiva de um emprego, funcionam como fatores redutores das referidas preocupações. Para além disso, este tipo de apoios é fundamental para alterar o efeito negativo que as baixas expectativas tendem a criar nas pessoas portadoras de condição de deficiência, tendo em conta que as “novas experiências com as quais o indivíduo se confronta e as diferentes reacções que as pessoas vão tendo relativamente à sua expectativa, tendem a mudar a sua auto-percepção” (Martins, 2001, p. 167).

De acordo com a experiência de Forest et al. (2011), a situação mais frequente é a de que as únicas pessoas envolvidas na vida dos indivíduos portadores de condição de deficiência são os elementos da sua família e as que são pagas para a prestação de serviços. O *Círculo da Amizade* e o *Círculo da Participação* encontram-se, muitas vezes, sem qualquer registo. Martins (2001) afirma mesmo que um relacionamento frágil entre adolescentes com DID influencia o seu ajustamento social na vida adulta. O propósito do preenchimento do Círculo de Suporte (Figura 2), que pode mesmo ser considerado como um instrumento de intervenção, é o de começar a preencher estes círculos de fora para dentro, ou seja, a partir da promoção do envolvimento dos jovens em grupos e organizações, iniciar relacionamentos com pessoas que possam estar interessadas em manter relações mais próximas da pessoa em questão. Ferreira e Pereira (2015) alertam para a seguinte realidade:

Um dos problemas na vida das pessoas adultas com deficiência que conseguiram um emprego e o mantêm ao longo de vários anos, consiste nas limitações das suas redes sociais que, com o tempo, tendem a ficar resumidas aos colegas de trabalho e a casa (p. 25)

Para além disso, a observação da vida quotidiana de pessoas portadoras de condição de deficiência continua a comprovar a existência de situações de marginalização, de exclusão e de baixa qualidade de vida. Conseguir um emprego não é, pois, a solução para todos os problemas, nem garantia de inclusão social e de qualidade de vida (Veiga et al., 2014). De acordo com esta ideia, apesar dos progressos verificados, a reabilitação profissional destas pessoas, em relação às políticas e às práticas, tem-se focado sobretudo na aprendizagem de competências como forma de potenciar o desempenho laboral, e não tanto no desenvolvimento de competências que permitam uma participação social ativa. A entrada no mercado de trabalho deve, pois, ser perspectivada como um meio para a criação de oportunidades e não como um fim em si mesmo, tendo em conta que “aquilo que torna valiosa a inclusão profissional são as oportunidades de interação social satisfatória e socialmente valorizada” (Veiga et al., 2014, p. 22).

As realidades acima identificadas originam a perda de competências sociais e relacionais, devendo-se ter em conta que ajudar estas pessoas a promover e a manter sistemas de suporte “é uma responsabilidade cívica e não um favor” (Asante, 2011, p. 81). Torna-se, assim, essencial que os processos de transição para a vida pós-escolar não passem só por experiências de natureza profissionalizante, mas que também “enraizem os jovens nas suas comunidades” (Ferreira & Pereira, 2015, p. 25) através, por exemplo, do seu envolvimento em organizações de natureza cultural, desportiva ou social. As dificuldades ao nível das competências sociais, apresentadas por muitos jovens portadores de condição de deficiência, podem interferir com o sucesso do processo de transição, pelo que uma orientação e intervenção específicas a este nível são imprescindíveis (Lerner, 1989, citado por Ferreira, 2012). Importa, pois, considerar que “o comportamento social adequado, capacidades interpessoais e capacidades de comunicação são também factores determinantes para a obtenção de resultados positivos no campo laboral e na vida comunitária” (Ferreira, 2012, p. 57).

Ao nível das competências relacionais, relativamente ao *saber-ser* e ao *saber-estar*, os empregadores reconheceram, no estudo realizado por Veiga et al. (2014), a mais-valia da formação profissional recebida por parte dos trabalhadores portadores de condição de deficiência. As organizações empregadoras consideram, assim, que “as práticas formativas não produzem profissionais competentes nas áreas de formação frequentadas, mas tornam os ex-formandos razoavelmente competentes para interagirem com as regras vigentes e com os atores com quem irão interagir nos futuros locais de trabalho” (p. 113). Ainda no que respeita a este estudo, os trabalhadores portadores de condição de deficiência tiveram bons níveis de desempenho no que toca a questões relacionadas com a pontualidade, a assiduidade e a higiene e segurança no trabalho. Pela voz de um empresário, Soriano (2006) refere que as competências sociais são mais valorizadas pelos empregadores do que as próprias competências académicas, evidenciando a importância da preparação dos jovens não apenas a um nível profissional. Assim comprova Barbosa (2013), considerando a opinião dos vários

empresários que participaram no seu estudo, através, e.g., da seguinte afirmação “uma dificuldade de relacionamento pode criar nas equipas alguns problemas, levando as empresas a ponderar no momento da contratação” (p. 88). O insucesso nos estágios e as falhas ao nível da contratação estão, pois, mais relacionadas com as características interpessoais e sociais, do que com as dificuldades na execução das tarefas (Claudino, 1997). Também Ferreira e Pereira (2015), após a dinamização do projeto ‘Transição para a Vida Adulta e Autodeterminação’, referem como fatores importantes para o sucesso profissional, na perspetiva dos empregadores, para além da motivação para o trabalho e da capacidade de reagir de forma espontânea às necessidades, as capacidades de relacionamento. Já em 1996, Delors destacava a importância das capacidades de comunicação, de trabalho em equipa e da gestão e resolução de conflitos. Veiga et al. (2014) concluem, pois, que é da interação quotidiana com os colegas e com os patrões que decorre a qualidade de vida no trabalho e a mais-valia da própria inclusão profissional, o que terá impacto na qualidade de vida em termos globais das pessoas portadoras de condição de deficiência.

Destaca-se, assim, a importância do ensino de programas de competências sociais, logo na fase escolar, através dos quais se pode melhorar a capacidade de relacionamento dos jovens com o meio. Estes devem saber agir de maneira apropriada perante diferentes situações, sendo esta aprendizagem útil ao longo de toda a vida (Baldivieso, 2006). Igualmente importante é a criação de programas para desenvolvimento de comportamentos pessoais e sociais adequados ao estatuto de trabalhador, os quais se incluem no âmbito das competências socioprofissionais. Estas competências inserem-se na competência social geral e assumem especial importância na abordagem à problemática da transição para a vida pós-escolar de jovens com NEE. Seguem-se algumas questões gerais respeitantes à intervenção nesta área.

As competências sociais são aprendidas, pelo que conseqüentemente podem ensinar-se e modificar-se. O desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos pode ser otimizado através de uma intervenção direta, ajudando-os a refletir sobre as suas características pessoais e sociais. Os programas criados durante as últimas décadas para intervenção ao nível das competências sociais são inúmeros. Na literatura consultada foram várias as denominações encontradas para designar este tipo de programas, entre elas: promoção do ajustamento social, programas de comunicação interpessoal, programas de habilidades sociais, programas de desenvolvimento pessoal e social, entre outras. Existem, também, os chamados programas de intervenção de competências sociais, utilizados num âmbito mais clínico, e os programas de ensino de competências sociais, direcionados para o campo educativo. A intervenção nesta área afastou-se da perspetiva relacionada unicamente com a diminuição dos comportamentos considerados inadequados, para se centrar na ajuda a ser prestada aos indivíduos no que toca ao desenvolvimento das suas capacidades pessoais e sociais, através da aquisição de novas competências. Verifica-se, assim, a necessidade de uma intervenção que inclua estratégias de generalização das competências adquiridas ao contexto relacional do indivíduo (Mcintosh,

Spencer-Rowe, 1991; Vaughn, Mcintosh, Hogan, 1990, referidos por Matos, 1997). Este tipo de intervenção deverá permitir ao indivíduo refletir sobre o modo como se relaciona com os outros e encontrar e experienciar alternativas flexíveis, ajustadas e adaptadas ao contexto.

Os programas de competências sociais são importantes por inúmeras razões. Algumas das mais importantes encontram-se relacionadas, segundo Baldivieso (2006), com a possibilidade de aumentar a felicidade, a autoestima e a integração no grupo de pares. Este tipo de programas destina-se, de acordo com Matos (1997), “a proporcionar um conjunto de experiências que não tendo ocorrido naturalmente ao longo do desenvolvimento do indivíduo, estiveram na base de uma redução do seu repertório de comportamento” (p.12). Permitem, também, ajudar o jovem a refletir sobre o modo como se relaciona com os outros e a encontrar e experienciar alternativas flexíveis, ajustadas e adaptadas a cada situação (Matos, 1997), reduzindo as variáveis perturbadoras da socialização com vista ao aumento dos comportamentos facilitadores. Uma outra perspetiva é dada por Murgatroyd (1985), referido por Matos (1997), que integra o programa de competências sociais em diferentes níveis: nível remediativo (cujo objetivo é aumentar o repertório dos comportamentos sociais), nível desenvolvimentista (pretende facilitar o uso das competências sociais) e nível específico (cujo intuito é desenvolver competências para fins particulares, como as relacionadas com as diferentes profissões).

Relativamente à seleção dos objetivos a incluir num programa de promoção de competências sociais, é importante ter em conta que se trata de um processo delicado uma vez que deverá envolver as seguintes reflexões: ‘a competência vai ter impacto social?’ e ‘a competência produzirá resultados a longo prazo?’. Outro aspeto importante a ser certificado é se a intervenção vai ser vista como positiva para o indivíduo, ou seja, se ele quer participar de forma ativa e se concorda que é desejável uma modificação comportamental. Em termos sociais, quanto mais aceitável for a intervenção, maior é a probabilidade de o indivíduo aprender a usar a competência, a generaliza-la e a usá-la a longo prazo; se os resultados da intervenção forem vistos como pouco recompensadores, o indivíduo poderá não aderir completamente a ela (Lopes et al., 2011).

De acordo com cada caso, os indivíduos podem requerer uma intervenção individualizada ou em pequeno grupo. Uma outra opção pode estar relacionada com o envolvimento de toda a escola ou da turma, considerando-se, assim, uma intervenção “universal”. Segundo Lopes et al. (2011), este último tipo de intervenção é bastante apropriado no ensino das competências sociais, uma vez que “os grupos constituem situações sociais em que as competências podem ocorrer naturalmente e ser praticadas e reforçadas” (p. 19). Contudo, 10 a 15% dos alunos poderão não corresponder ao método de intervenção “universal” (Sugai et al., 2002, referidos por Lopes et al., 2011) devendo, neste caso, recorrer-se à intervenção “selecionada” através da organização em grupos mais pequenos. Se os alunos não responderem ao método em

pequenos grupos o que, segundo Lopes et al. (2011) poderá ocorrer entre 3 a 5%, pode optar-se por uma intervenção individual.

Em relação ao conteúdo do programa, é importante que este não englobe temas que sejam muito distintos para que o indivíduo não confunda os comportamentos que estão a ser trabalhados. No que concerne à sua constituição, de acordo com Caballo (1993), Monjas (2002) e Muñoz (2002), referidos por Baldivieso (2006), é importante que tais programas considerem os seguintes aspetos:

- a) Instrução verbal, exposição da competência e discussão - o objetivo é que o indivíduo adquira o conceito da competência que se vai trabalhar e conheça as vantagens e as desvantagens da sua ausência e da sua aquisição. Importa, também, conhecer as componentes comportamentais específicas, ou seja, saber como se pode comportar em que cada situação;
- b) Modelagem - consiste em expor o indivíduo a um ou vários modelos que exibam os comportamentos sociais pretendidos para que, através da observação, aprenda a resposta indicada;
- c) Prática - envolve a criação de situações práticas que permitam aplicar o comportamento que se aprendeu através de pequenos grupos e de situações naturais aproveitadas oportunamente;
- d) *Role-play* - através da prática simulada de diferentes situações é possível ensinar ao indivíduo o comportamento desejado, por meio da repetição e ensaio em diferentes contextos, com o intuito de produzir uma aprendizagem significativa, favorecendo a sua generalização e transferência;
- e) Reforço - é importante reforçar os comportamentos que se vão aproximando do desejado; o indivíduo deve ser reforçado positivamente quando se termina, e.g., o *role-play*. O reforço positivo baseia-se no pressuposto de que quanto mais se reforçar um comportamento ou uma resposta através de uma atenção especial, é mais provável que esse comportamento seja posto em prática em diferentes situações e contextos;
- f) *Feedback* - refere-se à informação que deve ser dada após a prática. Desta forma, o indivíduo reconhece o que fez bem, o que deve melhorar e o que devia ter feito de forma diferente;
- g) Tarefas - a atribuição de tarefas consiste em encarregar o indivíduo a utilizar o que aprendeu em situações específicas. As tarefas devem ser precisas (onde, com quem e quando se vai realizar), individualizadas e ajustadas às capacidades de cada indivíduo. Devem ser referentes a comportamentos relevantes e revistas em sessões posteriores.

Um outro aspecto importante a ter em conta está relacionado com o contexto de intervenção. Segundo Lopes et al. (2011) é “irrelevante procurar treinar as competências sociais no vácuo, como se não existem contextos onde elas revelam a sua utilidade adaptativa” (p. 6). Referencia-se, neste sentido, o modelo ecológico de Bronfenbrenner, no qual se destaca que o comportamento social deve ser considerado dentro do contexto em que ocorre. Este aspecto é muito importante na implementação dos PIT’s, na medida em que reforça a necessidade da criação de parcerias que permitam aos jovens trabalhar estas competências no próprio contexto de ocorrência. Opinião reforçada por Pereira (2014a) ao considerar que as pessoas que apresentam limitações nas funções cognitivas, por apresentarem dificuldades em generalizar e transferir conhecimentos, não podem ser preparadas num ambiente e ser-lhes depois exigido que funcionem num outro contexto. Assim, o objetivo será apoiar a pessoa na situação, “deixá-la aprender com as experiências dessa situação e dar-lhe o apoio necessário enquanto não tem a autonomia desejada” (p. 54).

As competências socioprofissionais são referidas na Portaria n.º 275-A/2012 como componente do currículo, de acordo com a matriz curricular sugerida neste documento. Na Portaria n.º 201-C/2015, atualmente em vigor, esta denominação não é utilizada, mas são definidos objetivos para esta área, os quais integram diversas componentes da atual matriz curricular. Registam-se alguns desses objetivos: interagir com elementos da comunidade, aprender e realizar as tarefas atribuídas, interagir de forma adequada com os colegas, interagir adequadamente com os supervisores, estabelecer relações positivas com os outros, manter uma conversa, comunicar com os outros em contextos sociais, fazer e manter amigos, comunicar desejos e necessidades e aprender e utilizar estratégias de resolução de problemas e de autorregulação, em casa e na comunidade. Todos estes objetivos destacam a importância da abordagem a estas competências em contexto escolar.

Dado por concluído o Enquadramento Teórico, reconhecendo que muito mais haveria a dizer, seguem-se os capítulos relativos ao Estudo Empírico. De acordo com Pardal e Lopes (2011), uma investigação não é uma sucessão linear de etapas que se cumprem de acordo com uma ordem inalterável, evidenciando-se a importância da articulação entre as componentes teóricas e práticas na construção da especificidade de cada investigação. Afirmam que:

As opções, a construção e a organização de processos, compondo um modelo de análise particular, variam em função da natureza e da especificidade do objeto de estudo, e conforme a acuidade e a imaginação do investigador, particularizando cada investigação específica (p. 14).

## Capítulo 4

### 4. Derrubando barreiras, facilitando percursos...o porquê e o como de todo o processo

---

*As políticas devem ter como objetivo facilitar a partilha de boas práticas, assim como apoiar a investigação e o desenvolvimento de novas abordagens educacionais, métodos e instrumentos.*

(EADSNE, 2009a)

O Enquadramento Teórico, elaborado na primeira parte deste trabalho, teve como principais objetivos o conhecimento do estado de conhecimentos na área da transição para a vida pós-escolar de jovens portadores de condição de deficiência, bem como as questões em aberto deixadas pelos investigadores (Almeida & Freire, 2003). Este quadro teórico apresenta um papel de destaque na compreensão da especificidade das decisões tomadas durante o estudo empírico, nomeadamente ao nível da definição do problema de investigação, dos objetivos e das próprias questões de investigação (Amado, 2016), adiante especificados. A relação entre a teoria e a pesquisa empírica caracteriza-se, pois, por uma natureza circular, afigurando-se num campo de interação recíproca (Afonso, 2014).

A forma como se erige o conhecimento em Educação e em Educação Especial é, e continuará a ser, um assunto relevante e em aberto (Rodrigues, 2011a). O Conselho Nacional de Investigação dos Estados Unidos, referido pelo mesmo autor, publicou em 2002 um documento onde se enumeram seis princípios orientadores que devem guiar uma investigação científica, a saber: procurar colocar questões que se possam investigar através da prática, estabelecer ligação entre a investigação e a teoria, utilizar métodos que direcionem a investigação diretamente para os problemas, elaborar com clareza uma cadeia de raciocínio, proporcionar a replicação e generalização dos resultados e partilhar a investigação com o intuito de a validar e de obter a opinião dos profissionais. De uma forma geral, estes princípios orientadores estão patentes ao longo do presente processo investigativo o que, para além da pertinência do tema evidenciada no Enquadramento Teórico, enaltece o seu valor em termos práticos. Envolta em alguma complexidade e através de um considerável esforço e exigência pessoal e profissional, esta investigação apresenta-se como um ponto de partida para derrubar barreiras e facilitar percursos no sentido da criação de projetos de vida válidos para jovens com NEE, em fase de transição para a vida pós-escolar. Habermas (n.d.), referido por Coutinho et al. (2009), afirma mesmo que uma investigação deve sempre abarcar uma intenção de mudança.

A resposta ambicionada, enquadrada numa investigação de natureza qualitativa, é vivenciada no terreno pela própria investigadora. Ao vivenciar esta “imersão no “campo”, ninguém fica igual ao que era, em termos emocionais, de abertura e de compreensão do “outro”, de disponibilidade e flexibilidade para lidar com incertezas e riscos inerentes ao processo de investigação” (Amado, 2016, p. 42). Coutinho et al. (2009) destaca, neste sentido, a dimensão pessoal deste tipo de investigação, a qual, para além de exigir qualidades específicas ao investigador, como a simpatia, a humildade e a capacidade de empatia, revela-se “um tipo de prática que deixa marcas indeléveis em quem nele se envolva francamente” (p. 48).

Uma investigação no terreno, como a que se apresenta, coloca várias exigências ao investigador, tal como se poderá constatar no desenvolvimento do presente capítulo. Entre estas exigências contam-se a necessidade de aprofundar continuamente o conhecimento da situação, a capacidade de autocrítica, o envolvimento e o compromisso em “transferir” o conhecimento (Almeida & Freire, 2003). Estão patentes, de igual forma, exigências no plano relacionado com as atitudes, como o saber ouvir, a humildade e a honestidade, e no plano ético, como a confidencialidade e o cumprimento dos contratos estabelecidos (Amado, 2014a). Este conjunto de responsabilidades, considerando a perspetiva de Lima (2006), “justifica e exige que a investigação seja conduzida de uma forma metodologicamente competente e eticamente responsável” (p. 155). A considerar, também, a opinião de Souza, Souza e Costa (2016), ao defenderem que a investigação é sustentada por um processo contínuo de questionamento, durante o qual os investigadores devem questionar todas as fases da investigação, “firmando a coerência interna da investigação” (p. 133) na medida em que é importante “corrigir rumos e interligar compreensões que, de outra forma, poderiam causar a dispersão dos rumos principais da investigação” (p. 133).

Com o presente capítulo pretende-se enquadrar, com relação à teoria, o plano de trabalho desta investigação, acompanhado de algumas reflexões metodológicas. Este processo relaciona-se com a segunda fase de uma investigação-ação durante a qual, segundo Esteves (2009), se elabora o plano, visto como um conjunto selecionado de objetivos e respetivas condições de realização. Tal como previsto por Pardal e Lopes (2011), verificaram-se inúmeras interações entre os diversos momentos deste percurso, o que possibilitou “o aprofundamento ou melhoramento do conteúdo de uma dada etapa como resultado dos processos” (p. 14) que se desenvolveram em etapas subsequentes. Tendo em conta a forte componente prática que reveste todo este estudo, e por forma a melhor compreender o seu propósito, será, primeiramente, apresentado um ponto que contextualiza a génese do Núcleo do Apoio e as linhas gerais que o caracterizam, lembrando o início de um caminho nem sempre fácil, que muitas vezes outros desistiram de trilhar...

## 4.1. O projeto “Sentir, Pensar e Agir”: a emergência de uma rede colaborativa...construindo projetos de vida e sonhos futuros

*Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação de conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais.*

(Duarte, 2002, p. 140)

Cardoso (2014) referencia um trabalho seu, elaborado em 2000, no qual caracteriza o conceito de inovação através de quatro atributos internos relacionados com a ideia de novidade, de mudança, de processo e de melhoria. Tendo em conta esta caracterização, a inovação traz sempre algo de diferente do que já existe num âmbito específico e encontra-se ligada a um projeto que abarca um propósito de mudança que requer uma ação persistente. Um processo inovador é, pois, de acordo com esta perspectiva, um fenómeno dinâmico que implica o esforço conjugado dos diversos intervenientes, e que tem subjacente a melhoria das práticas educativas e a visão de um futuro melhor. Ao trazer a ideia de novidade, ao pretender uma mudança no sentido da melhoria das práticas no cumprimento dos PIT's e da própria valorização das capacidades dos jovens portadores de condição de deficiência, através de um processo cuidadosamente pensado, o projeto “Sentir, Pensar e Agir” pode ser considerado como um projeto inovador. Ciente dos desafios que um processo deste género coloca, a investigadora concorda com Cardoso (2014) quando esta afirma que “a inovação não é um empreendimento fácil” (p. 20).

Com a entrada em vigor da Portaria n.º 275-A/2012, no ano letivo de 2012/2013, várias foram as críticas e as dificuldades enfrentadas no seu cumprimento, algumas das quais identificadas no Enquadramento Teórico. Estas dificuldades foram sentidas pela própria investigadora, em funções como Terapeuta da Fala em vários estabelecimentos de educação do distrito de Castelo Branco. Com o início desta investigação, no ano letivo de 2013/2014, pretendeu-se “enfrentar” esta portaria e encontrar respostas e novas formas de reflexão na área da transição para a vida pós-escolar, através da criação de parcerias com empresas e instituições da comunidade local para o cumprimento dos PIT's de jovens com NEE, não somente através de instituições especializadas, como os CRI, tal como previsto na referida portaria. A necessidade da criação de parcerias surgiu, não só pelo facto de no concelho da Covilhã não haver um CRI próximo, mas também (e sobretudo) pela visão de futuro almejada pela própria investigadora, considerando a sua experiência profissional e as diretrizes emanadas do quadro teórico elaborado. Três anos depois da publicação da Portaria n.º 275-A/2012, entra em vigor

a Portaria n.º 201-C/2015 que vem dar força a esta visão de futuro e à pertinência da criação de um Núcleo de Apoio que facilite o cumprimento dos PIT's destes jovens. A atual portaria evidencia a necessidade da criação de redes e parcerias entre os estabelecimentos de educação, outras instituições da comunidade e o tecido empresarial. Importante será também a criação de redes de partilha entre as escolas com o objetivo de resolver problemas semelhantes e de partilhar as boas práticas.

A criação deste Núcleo de Apoio, esta ideia de mudança, surgiu a partir de análises e reflexões da situação concreta vivida no concelho da Covilhã, de uma atitude autocrítica e de um desejo de melhoria progressiva por parte da investigadora, através de uma relação muito próxima com as práticas dos estabelecimentos de educação do concelho, no que à área da transição para a vida pós-escolar diz respeito. A planificação da ação iniciou-se, tal como perspectivado por Cardoso (2014), com uma ideia geral sobre uma melhoria e mudança desejáveis, as quais, neste caso em concreto, se relacionam com o atendimento aos alunos com PIT. Importante, pois, esta análise inicial através da recolha de dados que permitiram uma melhor caracterização da situação. A estrutura deste núcleo foi projetada, assim, com base nesta recolha de dados inicial, no Enquadramento Teórico elaborado, com destaque para as recomendações da EADSNE (Soriano, 2006), na própria experiência da investigadora e nas características locais do concelho. O conhecimento do terreno apresenta especial importância em todo este processo, durante o qual se atuou tendo em conta o que se sabe, o que se sente, o que se passou, o que se passa e onde se quer chegar, descobrindo, com entusiasmo, novas ideias e formas de operacionalização que permitam a otimização da intervenção na referida área. Num estudo sobre a empregabilidade de pessoas portadores de condição de deficiência, Niemiec et al. (2009) destacam a importância de se pensar globalmente e agir localmente, através da criação de “equipas de ação na comunidade” (p. 141) que organizem planos de ação, considerando as situações específicas que existem numa comunidade em particular, o que evidencia a importância da criação do Núcleo de Apoio. O sucesso destas equipas é o compromisso com a ação e uma das ferramentas importantes neste processo é, ainda de acordo com os últimos autores, estar “*persistently present*” (p. 144), por forma a manter o foco da atenção nos principais objetivos.

A estrutura do núcleo encontra-se direcionada para as fases ‘Informação, Observação e Orientação’ e ‘Formação e Qualificações’, identificadas por Soriano (2006) como duas das fases na elaboração dos PIT's. Quando bem trabalhadas, estas duas fases podem facilitar o jovem a conseguir um emprego, o que se encontra relacionado com a terceira fase do processo, denominada ‘Apropriação, Emprego e Acompanhamento’. Considerando as informações presentes no parágrafo anterior, relacionadas com as necessidades existentes no concelho da Covilhã no que ao atendimento dos jovens em fase de transição para a vida pós-escolar diz respeito, organizou-se uma estrutura baseada em três eixos de intervenção, nos quais a investigadora teve uma intervenção ativa, a saber: ‘Eixo de Intervenção 1 - Formação’, ‘Eixo de Intervenção 2 - Intervenção junto dos alunos’ e ‘Eixo de Intervenção 3 -

*Constituição e dinamização da rede de parceiros*. Cada um destes eixos será abordado em pormenor mais adiante, aquando da apresentação do Programa de Intervenção posto em prática. Esta estrutura foi ancorada nos pressupostos do *Planeamento Centrado na Pessoa*, analisados no Enquadramento Teórico.

A denominação de Núcleo de Apoio “Sentir, Pensar e Agir” advém da interpretação da própria investigadora acerca do que representa, para si, trabalhar com crianças e jovens portadores de condição de deficiência. São três verbos que a acompanham desde a elaboração da sua Dissertação de Mestrado e que têm pautado a sua intervenção como Terapeuta da Fala. É primeiramente importante, de acordo com a sua perspetiva, *sentir* as necessidades destas crianças e jovens para se poder *pensar* e *agir* em conformidade com o que ambicionam para o seu futuro. Tendo em conta o propósito de transformação de uma realidade a que este projeto se propõe, procedeu-se a uma tentativa de elaboração de um logótipo (Figura 3) para este núcleo, que contém a imagem da borboleta precisamente pela metáfora estabelecida com a sua metamorfose.



**Figura 3** - Logótipo provisório do Núcleo de Apoio “Sentir, Pensar e Agir”.

O processo de dinamização do Núcleo de Apoio esteve, numa primeira fase, muito focado na inserção no mercado de trabalho. Com o decurso da ação, o foco começou também a ser direcionado para questões relacionadas com a inclusão social dos jovens, considerando a importância de outros fatores para a sua independência e um maior controlo no que respeita às suas próprias vidas, que não somente a obtenção de um emprego, tal como defendido por Ferreira (2012). De acordo com esta perspetiva, o objetivo não está somente centrado na criação de uma rede de parceiros disponíveis a colaborar com os estabelecimentos de educação, mas também na criação de uma rede social para que estes jovens possam vivenciar um verdadeiro sentimento de pertença à comunidade, perspetivando a importância do Círculo de Suporte de Forest et al. (2011).

A importância de um grupo de suporte é, igualmente, destacada por Costa (2004) ao considerar que este poderá constituir um importante apoio, não só durante o processo de transição, como também após a saída da escola. Outro dos objetivos do Núcleo de Apoio passa precisamente por assegurar a continuidade entre o sistema educativo e o término da escolaridade obrigatória. De acordo com Fânzeres et al. (2013), é na escola que os jovens

iniciam um percurso de aprendizagem profissional, pelo que esta deve funcionar como uma ponte com a comunidade, assumindo um papel de intermediária, através do estabelecimento de protocolos e acordos de formação, no sentido de ajudar os jovens a definir os seus projetos de vida. Veja-se precisamente o núcleo como uma ponte...também perspetivado com o intuito de “ajudar as pessoas com alguma deficiência e incapacidade a chegarem aos lugares onde decorre a vida das pessoas sem deficiência, participando da forma possível no conjunto de atividades da comunidade em que vivem” (Ferreira & Pereira, 2015, p. 16). A ideia é, tendo em conta este ponto de vista, os jovens agirem nos espaços naturais da sua comunidade e não criar espaços especiais para eles.

Pretende-se, outrossim, facilitar a construção de uma consciência colaborativa, criadora e esperançada na construção de valores, programas e decisões de transformação da realidade. Cabe aqui destacar a importância dos parceiros e da identificação das pessoas certas a mobilizar, tendo em conta que, de acordo com o ponto de vista de Niemiec et al. (2009), é mais importante encontrar pessoas que tenham interesse em colaborar e energia para trabalhar nos assuntos reais, do que representantes de organizações influentes que não contribuam para a melhoria da situação. As pessoas certas podem não ter todas as respostas, mas acreditam que os seus esforços podem trazer melhores respostas do que as existentes (Niemiec et al., 2009). O Núcleo de Apoio pode, pois, representar uma oportunidade para a mudança de atitudes face à valorização dos jovens portadores de condição de deficiência, através dos três tipos de abordagem a esta mudança referidos por Jones (1984). Pode, também, ser perspetivado como gerador de experiências de sucesso, as quais são vistas, por Barbosa (2013), como um dos principais fatores que contribuem para a contratação de pessoas portadoras da condição de deficiência.

A própria evolução do processo investigativo levou à alteração do título da tese, a qual inicialmente se intitulava “Sentir, Pensar e Agir: Núcleo de Apoio à Inserção de Indivíduos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental no Mercado de Trabalho no Concelho da Covilhã” e passou a designar-se “Sentir, Pensar e Agir: Núcleo de Apoio à Inclusão Social e Laboral de Jovens Portadores de Condição de Deficiência no Concelho da Covilhã”. Inicialmente, o estudo foi pensado para abranger o distrito de Castelo Branco, mas, com o decorrer da ação, considerou-se demasiado ambicioso. Ainda assim, a partilha de experiências e de boas práticas na área da transição para a vida pós-escolar foi alargada também ao concelho de Castelo Branco, considerando o trabalho desenvolvido pela investigadora na Associação ERID.

Partilha-se a ideia de Beltrão (2015) quando afirma que “sozinho/a não posso fazer nada. É verdade. Mas pode-se fazer em rede e cada vez há mais gente que decidiu entrar nesta aventura que se chama inclusão” (p. 10). A construção desta rede colaborativa revelou ser um processo regenerativo, através do ajustamento às variáveis contextuais, e dinâmico, na medida em que tentou dar resposta às diversas necessidades que foram surgindo. Afirmou-se,

pois, como um processo complexo, mas as questões que envolvem a Educação Especial são inerentemente complexas, pelo que reduzi-las a problemas simples e tentar a sua resolução através de medidas ‘simples e eficazes’ conduz, de acordo com Rodrigues (2011a), a decisões que não dão resposta às necessidades.

## 4.2. Definição do problema de investigação

*A inclusão é elegante na sua simplicidade e tal como o amor assustadora na sua complexidade.*

(Forest, 1994, p. 77)

A definição do problema de investigação nem sempre é um processo fácil, considerando a complexidade dos fenómenos em presença. De acordo com Smeyers (2010), um problema de investigação em educação é, no seu ponto de partida, uma realidade educacional particular caracterizada como insatisfatória pelas partes envolvidas. No presente estudo, a sua definição, tal como previsto por Almeida e Freire (2003), teve como referência a experiência profissional da investigadora que levou precisamente à identificação dessa insatisfação e das necessidades na área da transição para a vida pós-escolar de jovens com NEE no concelho da Covilhã.

Importante, pois, numa primeira fase de conceptualização do problema de investigação, as experiências e o conhecimento profissional específico da realidade vivida nas escolas, por parte da investigadora, também destacados por Afonso (2014). Esta mobilização da experiência pessoal e profissional do investigador é, segundo esta perspetiva, resultado de uma análise reflexiva teoricamente contextualizada, especificando o seu olhar perante a investigação, o que torna o processo mais transparente e autocrítico. Esta ligação estreita entre investigação e prática profissional permitiu orientar a investigação para um problema prático, uma questão em aberto no atual panorama da transição para a vida pós-escolar de jovens portadores de condição de deficiência, relacionada com a importância da constituição de uma rede colaborativa.

### **Problema de investigação**

Como é que a constituição de uma rede colaborativa pode agilizar o cumprimento dos PIT's e subsequente inclusão social e laboral de jovens com DID no concelho da Covilhã?

Para Tuckman (1994), um problema de investigação terá que cumprir determinadas exigências específicas, nomeadamente: praticabilidade (consiste em avaliar se o estudo está

dentro dos limites de recursos do próprio investigador e se há razão para acreditar que se pode chegar a uma resposta para o problema formulado), amplitude crítica (pretende avaliar se, a partir do problema enunciado, há resultados potenciais suficientes), interesse (considerar se está ou não relacionado com os interesses do investigador e se há entusiasmo por parte deste na resposta ao problema), valor teórico (avaliar se efetivamente o estudo terá a sua importância reconhecida, preenchendo uma lacuna na área em estudo) e valor prático (relacionado com o contributo em termos práticos e com a aplicabilidade dos seus resultados). Foi feita uma análise a todas estas questões, considerando-se que, tal como já referenciado na Introdução e em alguns trechos do Enquadramento Teórico, o problema de investigação se reveste de uma importância comprovada na abordagem à referida temática. A própria relevância do Núcleo de Apoio foi já evidenciada no ponto anterior. A este respeito pode, ainda, acrescentar-se que no estudo ‘Transição da Escola para o Emprego’, realizado pela EADSNE, todos os países destacaram progressos respeitantes aos índices de qualificação e às oportunidades disponibilizadas aos jovens com NEE, progressos esses que resultaram, de uma forma geral, da implementação de projetos locais criados para ultrapassar as dificuldades existentes (Soriano, 2002), o que destaca a importância do valor prático do presente estudo. Para além disso, existe uma carência de dados e de investigação no que respeita à inserção profissional/obtenção de emprego de jovens e adultos portadores de condição de deficiência (Lopes et al., 2016).

Del Valle et al. (2014) reafirmam a importância da investigação na identificação das práticas atuais na área da inclusão laboral de pessoas portadoras de condição de deficiência, destacando a relevância das práticas baseadas na evidência e na sua demonstração empírica, assim como da identificação de práticas inovadoras, emergentes e promissoras. O conceito *knowledge translation* relaciona-se com a análise sistemática e colaborativa e com a avaliação, identificação e aplicação prática dos resultados da investigação por parte dos investigadores, das pessoas que trabalham nos próprios contextos, como os professores, e dos decisores políticos, entre outros, com o objetivo de melhorar a vida das pessoas portadoras de condição de deficiência (*National Center for the Dissemination of Disability Research*, 2005, referido por Leahy et al., 2014). Este conceito é relativamente recente nesta área e está a ganhar reconhecimento como um importante complemento para a investigação, promovendo a transferência e a aplicação das boas práticas identificadas (Leahy et al., 2014). Um dos principais objetivos deste processo é fazer chegar às mãos das pessoas que trabalham no terreno as práticas baseadas na evidência, num formato de fácil acesso, utilização e partilha (Lui, Anderson, Matthews, Nierenhausen & Schlegelmilch, 2014). Neste sentido, é também importante desenvolver o modelo *knowledge-to-action* que, juntamente com os princípios do *knowledge translation*, poderão facilitar a divulgação das práticas baseadas na evidência (Lui et al., 2014). Este modelo envolve dois componentes: a própria criação do conhecimento e um ciclo de ação. Este ciclo de ação envolve a aplicação do conhecimento, através da consideração de fatores contextuais, da identificação de barreiras à utilização

deste conhecimento e da avaliação dos seus resultados (Graham et al., 2006, referidos por Lui et al., 2014). Destaca-se, considerando estas perspetivas, a relevância do problema de investigação enunciado e a sua forma de operacionalização, através da criação de um Núcleo de Apoio. Quebrar a lacuna existente entre a investigação e a prática, através da disponibilização de ferramentas a quem trabalha no terreno, é outro dos seus objetivos. Este processo interativo de transferência do conhecimento pretende disponibilizar, aos intervenientes no processo de transição para a vida pós-escolar de jovens com NEE, informação significativa e útil, o que atualmente se constitui como uma prática de extrema relevância.

O crescente número de alunos que integram a medida educativa CEI faz com que o número de PIT's implementados venha a aumentar, o que se considera mais um aspeto que releva a pertinência do problema de investigação formulado. No presente ano letivo (2016/2017) encontram-se matriculados, nos seis estabelecimentos de educação do concelho da Covilhã, sessenta e cinco alunos a beneficiar de um CEI, vinte e um dos quais têm já um PIT implementado.

O problema de investigação “coloca-se ao investigador sob a forma de questões indagadoras para as quais é preciso procurar respostas. Elas serão tão menos difíceis de encontrar quanto mais bem identificado estiver o problema em estudo” (Alarcão, 2016, p. 107). Os objetivos e as questões de investigação são enunciados no ponto que se segue.

### 4.3. Objetivos e questões de investigação

*A complexidade do fenómeno educativo suporta os múltiplos, e aparentemente desconstruídos, itinerários de investigação, os quais devem ser entendidos como complementares para uma melhor compreensão do processo educativo tendo, como horizonte, o seu aperfeiçoamento constante e contínuo.*

(Amado, 2014a)

A revisão da literatura é uma interface entre a delimitação do problema e a formulação das questões de investigação (Almeida & Freire, 2003). Por sua vez, as questões de investigação “fazem as pontes entre a teoria, metodologia, desenho de investigação, análise dos dados e seus resultados” (Souza et al., 2016, p. 130) e são os guias que orientam a investigação. Segundo estes últimos autores, as questões de investigação são, de igual forma, fundamentais na análise da informação recolhida, ajudando o investigador a manter o rumo do estudo.

A pesquisa científica tem, assim, como principal objetivo obter respostas para questões precisas que merecem uma investigação (Fortin, 2000), as quais devem ser norteadas pelos objetivos delineados. De acordo com Pardal e Lopes (2011), as questões de investigação devem ser precisas, unívocas, realistas e formuladas com a intenção de compreensão e explicação de uma dada realidade. O objetivo é, pois, obter um adequado desenvolvimento do trabalho e uma adequada compreensão do mesmo, em conformidade com o quadro conceptual.

A presente investigação caracteriza-se pela utilização de uma metodologia qualitativa, a ser analisada no ponto seguinte do trabalho. De acordo com Souza et al. (2016):

O equilíbrio das questões na investigação qualitativa é muito mais exigente porque deve ser bem definido e, ao mesmo tempo flexível e aberto à intervenção dos contextos e da análise dos dados. Na investigação qualitativa as questões de investigação são, em última análise, o resultado da curiosidade, preocupação ou fascínio do investigador sobre um contexto complexo e holístico e não uma mera medição de variáveis controladas (p. 126).

Também para Bogdan e Biklen (1994), as questões que orientam um estudo qualitativo devem ser de natureza mais aberta e revelar uma maior preocupação pelo processo e significado e não tanto pelas suas causas e efeitos. Devem, de igual modo, ser relevantes tendo em conta o problema de investigação formulado (Almeida & Freire, 2003) e ser orientadas para a ação, considerando que a sua própria formulação não é estática, mas dinâmica (Souza et al., 2016). As questões de investigação formuladas no presente estudo emergiram, assim, da contextualização feita no Enquadramento Teórico e do próprio estudo empírico. De acordo com Alarcão (2016), “é o modo como o investigador questiona a realidade que determina os objetivos do estudo e a metodologia a seguir” (p. 110).

Retomando Bogdan e Biklen (1994), “o investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação” (p. 50). Tendo como referência a perspetiva destes autores, o investigador qualitativo defende “que a formulação das questões deve ser resultante da recolha de dados e não efetuada *a priori*” (p. 83), considerando que é o próprio estudo que estrutura a investigação.

Tendo em conta o acima exposto, definiram-se como **objetivos**:

1. Criar o Núcleo de Apoio “Sentir, Pensar e Agir”;
2. Dinamizar o Núcleo de Apoio nos seus três eixos de intervenção;

3. Avaliar a ação do Núcleo de Apoio sob a perspectiva futura da intervenção na área da transição para a vida pós-escolar de jovens com DID.

Seguidamente traçaram-se as **questões de investigação**:

1. Qual a importância da criação de uma rede colaborativa, através de um Núcleo de Apoio, para a futura inclusão social e laboral de jovens com DID?
2. Qual a avaliação, feita pelos professores, pelos jovens e pelos parceiros, do papel desempenhado pelo Núcleo de Apoio “Sentir, Pensar e Agir” até ao momento?
3. Como pode ser efetivado e dinamizado este núcleo no futuro?

#### 4.4. Metodologia

*A influência dos métodos qualitativos no estudo de várias questões educacionais é cada vez maior. Muitos dos investigadores educacionais manifestam uma atitude positiva face às mudanças que se têm vindo a verificar nas estratégias de investigação, contemplando a abordagem qualitativa tanto a nível pedagógico como a nível da condução da investigação.*

(Bogdan & Biklen, 1994, p. 11)

A investigação torna-se possível através da aplicação de determinados métodos e técnicas, sendo que o tipo de metodologia a utilizar é uma das principais questões com o que o investigador se depara. No processo de seleção da metodologia é importante considerar as informações presentes no Enquadramento Teórico, na medida em que é fundamental, tal como defende Amado (2010), não separar a teoria do método, acentuando-se uma tendência para um movimento cíclico entre teoria e prática (Almeida & Freire, 2003). Far-se-á, pois, neste ponto, uma descrição do percurso em termos metodológicos através da apresentação do *design* do estudo, o qual é definido, por Almeida e Freire (2003), como o conjunto de procedimentos e orientações a que a condução de uma investigação deve obedecer. Tal percurso é considerado o mais adequado para dar resposta ao problema de investigação formulado, tendo em conta a operacionalização da estratégia de investigação assumida, tal como perspectivado por Afonso (2014). O conceito de retroalimentação constante relaciona-se com a possibilidade de poder vir a melhorar o decurso da investigação, como por exemplo, o seu *design*, através da flexibilização do próprio processo, em coerência com o problema de investigação e as suas especificidades.

A Educação é uma área de investigação no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, através da qual se produz conhecimento acerca de uma realidade social específica que se encontra relacionada com a ação e os contextos educativos. A designação *Investigação em Educação* é, segundo Amado (2014a), a que melhor abrange os fatores e as problemáticas que se colocam à produção de conhecimento no campo educativo. De acordo com este último autor, realizar uma investigação em Educação “não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo” (p. 19). O seu objeto, que é também um objetivo, é o aperfeiçoamento do ser humano através, não só da transformação e do melhoramento dos indivíduos, como também das instituições e da sociedade em geral (Amado, 2011). Esta área de natureza socio-prática tem atravessado, como campo de estudo, “um conjunto de tensões relativamente ao seu ponto de ancoragem no percurso de conquista do estatuto social de saber científico” (Roldão, 2015, p. 25), sendo vista como uma ciência ou campo científico em construção.

Com o decorrer do tempo, a investigação em Educação tem vindo a alcançar uma maior autonomia, assim como o desenvolvimento de uma comunidade científica própria (Afonso, 2014). O campo científico de investigação nesta área é complexo e multifacetado, verificando-se uma diversidade de paradigmas e de questões epistemológicas e metodológicas. O fenómeno educativo oferece, pois, às Ciências da Educação um campo muito aberto no que respeita à investigação empírica, o que não lhe retira a obrigação de cumprir com todas as exigências do rigor e de se reger pelos critérios que os paradigmas científicos têm estabelecido (Amado, 2011).

Um paradigma, considerando Bogdan e Biklen (1994), é um conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições, com relação lógica entre si, que permite orientar o pensamento e a investigação. O paradigma sócio-crítico incorpora uma abordagem emancipatória que visa promover a justiça social para os grupos desfavorecidos (Oliver, 1992, referido por Pinto, 2012) e é o que melhor enquadra a presente investigação, a qual procura facilitar a implementação de soluções que almejem a melhoria da ação, no que respeita à implementação dos PIT's de jovens com NEE. Este paradigma apresenta, para além de um maior dinamismo na forma de encarar a realidade e uma maior interatividade social, uma maior proximidade do real pela predominância da participação e da reflexão crítica e intencionalmente transformadora (Stenhouse, 1983, referido por Coutinho et al., 2009). Esta reflexão crítica e a atitude operacional de práticas podem ser mesmo consideradas como pontos de partida de possíveis teorias (Coutinho et al., 2009). Uma das críticas a este paradigma é identificada por Amado (2014a) e relaciona-se com a possibilidade de os valores defendidos pelo próprio investigador poderem determinar e condicionar as descobertas; uma das respostas a esta crítica é apresentada por Carspecken (1996), referido pelo mesmo autor, para quem a razão e o elemento motivador para fazer a investigação advêm precisamente desses mesmos valores.

Importante a opinião de Egrý e Fonseca (2015) ao estabelecerem uma relação entre este conhecimento crítico e a metodologia qualitativa, considerando que “ao propiciar o aprofundamento da visão da realidade, buscando a essência dos fenômenos, a pesquisa qualitativa pode ser a chave para a produção de um conhecimento crítico, emancipador e profundamente comprometido com a transformação social” (p. 93). Esta metodologia enquadra-se, pois, num conjunto de paradigmas que contrastam com uma visão positivista da ciência, sujeita a olhares críticos e avaliadores, tendo em conta o peso que a tradição e a cultura concedem ao paradigma hipotético-dedutivo (Amado, 2010).

A importância que tem vindo a ser dada à metodologia qualitativa poderá ter a ver com as novas preocupações da investigação nas Ciências Sociais e Humanas, a saber: as significações pessoais dos fenômenos, as suas representações e a natureza interativa da sua construção (Almeida & Freire, 2003). Os estudos qualitativos são mesmos considerados os mais adequados para estudar muitos contextos e fenômenos no âmbito das Ciências da Educação (Coutinho, 2015). De acordo com Ponte (2006), “os resultados a que tem conduzido a tradição positivista têm ficado muito aquém das expectativas” (p. 15), daí a pertinência da investigação perspetivar outros objetivos que não se proponham somente a comprovar leis que descrevam o funcionamento dos fenômenos, para que possamos ir “acrescentando novos elementos que enriquecem o nosso conhecimento colectivo acerca desses problemas e fenômenos” (p. 15).

Em Educação, a investigação qualitativa pode assumir várias formas e ser conduzida em múltiplos contextos, podendo ser designada de *naturalista*, tendo em conta que o estudo dos fenômenos é realizado no próprio contexto de ocorrência (Bogdan & Biklen, 1994). As metodologias e técnicas qualitativas sofreram uma grande fluidez de estatuto teórico-epistemológico e de formas de aplicação e tratamento. A partir dos anos setenta, o interesse por este tipo de pesquisas emerge em resultado do trabalho de Max Weber (Guerra, 2006), tendo-se vindo a verificar um interesse crescente na sua utilização (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005). Também Roldão (2015) afirma que, em Educação, a predominância de estudos qualitativos é uma tendência transversal a diversos países. Já ao nível dos modelos privilegiados na investigação da realidade socioeducativa, Sánchez (1995) destaca o estudo de caso e a investigação-ação.

Revisitando Afonso (2014), “a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social, usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e interrelacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (p.18). Esta pesquisa tem como objetivo obter, junto dos sujeitos a investigar, a informação e a compreensão de certa realidade, tendo em conta os contextos humanos nos quais os fenômenos de atribuição de sentido se verificam, com o intuito de contribuir para a melhoria da situação estudada e para a resolução de problemas vivenciados no próprio contexto (Amado, 2010). Por isto, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o

contexto” (p. 48). Uma das principais características deste tipo de pesquisa consiste no facto “de a pessoa do investigador ser o principal «instrumento»” (Amado, 2010, p. 125), o qual se vai descobrindo e formando a si próprio no decorrer da investigação (Amado, 2016). O grande poder mobilizador e transformador da investigação qualitativa é identificado por Sánchez (2015) como outra das suas características.

Os investigadores qualitativos preocupam-se mais com os próprios detalhes do processo da pesquisa do que simplesmente com os seus resultados e tendem a analisar os dados de forma indutiva (Bogdan & Biklen, 1994), pelo que se torna importante “reconhecer que a qualidade na pesquisa qualitativa está na dependência da produção de um conhecimento socialmente significativo para as pessoas e o conjunto da sociedade” (Egry & Fonseca, 2015, p. 100). Também para Pardal e Lopes (2011), a ênfase da investigação qualitativa é colocada no processo de investigação, enquanto que na investigação quantitativa o destaque encontra-se no produto da investigação. Ainda assim, existe a preocupação de garantir tanto a qualidade do processo, como dos resultados, em coerência com a complexidade do problema formulado, tal como referido por Colón (2015).

A ênfase é colocada, pois, no contexto da descoberta, durante a qual o investigador procura a formulação de conceitos, teorias ou modelos com base num conjunto de informações que podem surgir quer no decurso, quer no final da investigação. A lógica da investigação qualitativa não é gerada *à priori* pelos quadros de análise do investigador, mas sim através da análise do material empírico. A construção do objeto, da análise e das hipóteses é contínuo desde o início até ao final da pesquisa, pelo que as construções explicativas são elaboradas no decurso do estudo, através da interação entre os quadros de referência conceptuais e os dados recolhidos (Guerra, 2006). Esta estratégia indutiva e aberta oferece uma vantagem na investigação de áreas pouco exploradas (Pinto, 2012), pelo que detém especial importância no contexto da presente investigação.

Tendo em conta a perspectiva de Alarcão (2016), vários são os “dilemas” que se colocam aos jovens investigadores nas áreas das Ciências Sociais e Humanas, nomeadamente aos que seguem pesquisas de tipo qualitativo. Segundo esta perspectiva, as “situações dilemáticas não se devem atribuir apenas à falta de maturidade dos pesquisadores, mas sobretudo à natureza do campo em estudo, de difícil e formalizada estruturação” (p. 103); estes dilemas são de vária ordem e convergem para uma questão central: “o que é a realidade e como é que eu, pesquisador, me posiciono face a ela?” (p. 104). De acordo com a mesma autora, estes dilemas são, na verdade, situações problemáticas que se vão clarificando através de leituras, de reflexões e de aprofundamentos no decurso da investigação.

Outra das temáticas frequentemente abordada, respeitante à metodologia qualitativa, relaciona-se com as diversas críticas no que respeita à subjetividade, sobretudo na análise dos dados (Oliveira, 2016). A este respeito, Colón (2015) afirma que o critério da objetividade

se adapta mal à peculiaridade do objeto de conhecimento (o social) da metodologia qualitativa, o qual, em última instância, aborda fenômenos e processos sempre protagonizados por sujeitos. No presente estudo, a investigadora assumiu uma postura ativa na situação em estudo, o que assegurou um conhecimento mais aprofundado da realidade, estando consciente dos possíveis efeitos da subjetividade inerente à sua presença, o que implicou um conhecimento de si própria e a identificação dos riscos de contaminação e enviesamento, tal como previsto por Alarcão (2016). Esta última autora afirma, assim, que:

Nesta situação, não pode esquecer-se de que não é um mero participante que investiga, mas um investigador que, para o ser, assume também participar (...) distanciando-se para dar sentido à realidade sem a deturpar com a sua visão, embora tenha de conceder-se que, ao olhá-la, não é totalmente neutro” (p. 114).

Ainda considerando a perspetiva de Alarcão (2016), o investigador deve disciplinar-se para ser neutro tanto quando possível e, quando quiser apresentar a sua visão personalizada, terá de o dar a conhecer.

Também a questão relacionada com a generalização dos resultados qualitativos é frequentemente observada. A este respeito, Bogdan e Biklen (1994) defendem que “a preocupação central não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (p. 66). Uma outra situação refere-se à falsa crença de que esta metodologia, “por não exigir um aparato estatístico complexo, se pode considerar uma orientação metodológica ‘facilitista’” (Amado, 2016, p. 46). Autores como Côte e Turgeon (2002) e Humble e Sharp (2012), referidos pelo último autor, concordam que a prática desmente esta visão, conferindo à investigação qualitativa exigências semelhantes de complexidade às de outras vias, ainda que com diferentes critérios de validação científica.

A este nível coloca-se, também, a questão se a abordagem qualitativa é, de facto, considerada científica. Para Alarcão (2016), o conceito de ciência encerra muita subjetividade e destaca a importância de que cada um se posicione perante a sua própria conceção, pelo que considera que “o que constitui o motor da ciência é a capacidade de identificar problemas e encontrar soluções, processo que envolve a atitude de questionar” (p. 111). Conhecer não significa, pois, “a exclusão e o “desperdício” da experiência quotidiana (do senso comum, da emoção e do afeto)” (Amado, 2016, p. 50). Esta é a visão da ciência partilhada pela investigadora.

Equacionando as particularidades do trabalho de investigação desenvolvido/a desenvolver, optou-se pela estratégia de investigação-ação, seguindo-se uma análise das suas principais características.

#### 4.4.1. Investigação-ação

*São condições do processo de investigação-ação: disponibilidade dos indivíduos para se envolverem no processo, o ponto de partida é a realidade concreta do indivíduo, partindo dos seus verdadeiros interesses, considerar que o Homem evolui e se transforma a partir das relações sociais e concebe uma formação teórica e prática que permite aos indivíduos construir e dinamizar o seu próprio projeto de ação.*

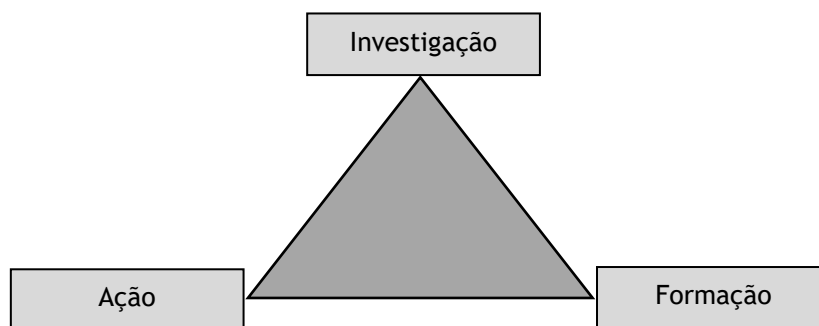
(Sánchez, 1995)

Esteves (2009) reconhece o trabalho de Kurt Lewin como sendo pioneiro no que respeita à utilização do conceito de ‘*action-research*’. Tal trabalho esteve enquadrado no âmbito da Psicologia e foi realizado considerando os problemas sociais da sociedade americana. Na década de 40 do século passado, o trabalho de Kurt Lewin fez com que esta metodologia ganhasse um outro tipo de estatuto. Atualmente, há uma revalorização das estratégias de investigação-ação, possibilitando que o próprio processo de investigação se constitua como um instrumento de transformação (Sánchez, 2015). Também Cardoso (2014) reconhece as potencialidades desta forma de pesquisa ao atribuir-lhe importantes contributos para a inovação e para a formação dos educadores, o que tem permitido a sua difusão em cursos de formação inicial e contínua de professores. A investigação-ação, ao poder aplicar-se a contextos de investigação tão diversificados, torna a sua definição e a sua caracterização num processo complexo, pelo que serão apresentadas, de seguida, as perspetivas que melhor se enquadram no contexto da presente investigação.

De uma forma geral, de acordo com Sánchez (1995), as definições de investigação-ação englobam diversas vertentes, algumas das quais consideram-na como um processo dirigido à resolução de problemas instituído na ação, enquanto outras relevam os aspetos da investigação, ação e colaboração. Podem ainda referir-se, em conformidade com o mesmo autor, as definições que integram as noções de mudança, melhoria e transformação da realidade social e as que destacam a importância da implicação e participação dos indivíduos que intervêm nas situações sociais sobre as quais se atua. Alguns autores perspetivam-na como uma modalidade de investigação qualitativa, enquanto que para outros é considerada uma modalidade de planos de investigação “pluri” ou “multi” metodológicos, também referenciados como mistos (Coutinho 2005, referido por Coutinho, et al., 2009). A investigação-ação é uma das modalidades da investigação aplicada (Sanches, 2005), na medida em que tem como objetivo produzir resultados que se possam aplicar na tomada de decisões práticas ou na melhoria de programas aquando da sua aplicação (Schein, 1987, referido por Bogdan & Biklen, 1994). Esta modalidade pode, também, constituir-se como uma “estratégia organizativa para agregar as pessoas activamente face a questões particulares”

(Bogdan & Biklen, 1994, p. 297), fortalecendo o empenho e encorajando a prossecução dos objetivos.

Tal como referido por Simões (1990) e Esteves (2009), um processo de investigação-ação apresenta um triplo objetivo, na medida em que se procura a produção de conhecimento sobre a realidade, a modificação de uma realidade (relacionada com objetivos de inovação, através da introdução de transformações com o intuito de solucionar problemas identificados) e a transformação dos atores (com ligação aos objetivos de formação de competências por intermédio do desenvolvimento de um processo de aprendizagem social, envolvendo todos os participantes num processo amplo de transformação social, cultural e política). A implicação dos indivíduos neste processo de mudança individual e social tende a ampliar a comunidade de participantes (Sánchez, 1995). Assim sendo, para um processo de investigação-ação estar completo tem que contemplar os três vértices do triângulo representado na Figura 4.



**Figura 4** - Triângulo de Lewin (1946), referido por Coutinho et al. (2009).

A investigação-ação afigura-se, assim, como um processo que inclui investigação (que leva à compreensão) e ação (que gera mudança), através do estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação dentro da realidade em estudo. O saber (novo conhecimento) e a própria mudança social constroem-se em paralelo (Coutinho et al., 2009). Cada vértice apresenta determinados pontos de complexidade, pelo que, sendo considerados em conjunto, as dificuldades multiplicam-se (Simões, 1990). Neste processo detêm especial importância os conceitos de práticas baseadas na evidência, *knowledge translation* e *knowledge-to-action*, anteriormente mencionados.

Este tipo de investigação coloca-se no pólo oposto da investigação hipotético-dedutiva (Amado, 2010) e pode ser conceptualizada, de acordo com Afonso (2014), como um tipo especial de estudo de caso. Também Stenhouse (1994), referido por Amado e Freire (2014), considera a existência do estudo de caso de investigação-ação, cuja preocupação é a de contribuir para o desenvolvimento do caso. Ponte (2006) não partilha desta opinião ao considerar que no estudo de caso não existe a pretensão de modificar a realidade, mas sim de compreendê-la tal como ela se apresenta, o que não acontece na investigação-ação,

considerando o seu objetivo de melhoria da situação estudada. Neste sentido, Ponte (2006) afirma que o estudo de caso “não é uma abordagem virada para o estudo de situações de intervenção conduzidas pelo investigador” (p. 8), pelo que defende que se diferencia dos trabalhos de investigação-ação, nos quais “as problemáticas e as decisões relativas ao desenvolvimento da investigação são partilhadas pelo investigador e outros participantes e onde não se verifica o descomprometimento daquele em relação ao objecto de estudo” (p. 12).

Este tipo de estratégia apresenta uma especificidade própria cuja “ênfase não está tanto em obter um conhecimento científico generalizável, mas um saber contextualizado, que corresponde a uma situação e propósito particular” (Cardoso, 2014, p. 41). A investigação-ação “recobre uma realidade complexa e multifacetada, consistindo numa estratégia de investigação muito eclética, embora com uma metodologia conceptualmente muito estruturada e formalizada” (Afonso, 2014, p. 77). Através de um processo cíclico ou em espiral com alternância entre ação e reflexão crítica, sempre focalizada num problema, esta é uma metodologia de pesquisa essencialmente prática que considera a resolução de problemas reais (Coutinho et al., 2009). Também Carr e Kemmis (1988), referidos por Sánchez (1995), caracterizam o processo de investigação-ação como uma espiral autorreflexiva que envolve ciclos sucessivos de planificação, ação, observação, reflexão, mudança e reformulação.

Autores como Burrell e Morgan (n. d.), referidos por Afonso (2014), destacam a perspetiva *ideográfica* na abordagem à investigação-ação, na medida em que se entende que a compreensão da realidade social só é possível através do conhecimento direto das questões que se pretendem estudar. O contacto próximo com os atores da realidade em estudo, assim como a possibilidade de análise do contexto e a evolução dessa mesma realidade, são aspetos que detêm especial importância. Desta forma, “é exigido do pesquisador uma imersão nesse contexto e uma apropriação das relações que ali se configuram como forma de nele atuar e intervir com os demais atores para a construção de novas práticas” (Franco, 2016, p. 830). Este processo é visto por alguns autores como subjetivo mas, segundo Bogdan e Biklen (1994), “aqueles que conduzem investigação-ação acreditam que a objectividade se relaciona com a integridade enquanto investigador e com a honestidade posta no relato das descobertas” (p. 295).

De acordo com Esteves (2009), existem duas modalidades de investigação-ação: a *investigação-para-a-ação* e a *investigação-na/pela-ação*. A primeira é desencadeada pela necessidade de informação/conhecimento de uma dada situação ou problema, com o objetivo de agir sobre ela e encontrar uma solução. Neste processo existe uma separação total da própria investigação em relação ao decurso da ação sobre o objeto, sendo considerada a versão fraca da investigação, numa perspetiva orientada segundo uma modalidade mais tradicional e positivista. A chamada versão forte da investigação-ação é conhecida como

*investigação-na/pela-ação* e apresenta três grandes objetivos. Um objetivo relacionado com a investigação em si, na busca de produção de novos conhecimentos; um objetivo de inovação, considerando a modificação da realidade sobre a qual se vai atuar e um objetivo de formação de competências, naquilo que se pode designar de dinamização de um processo de aprendizagem social (Esteves, 1986, referido por Monteiro, 1995), reforçando a ideia já anteriormente defendida por Simões (1990) e Esteves (2009). Assim sendo, a resposta às questões ‘Como agir? Em que medida e em que contexto?’ não pode ser dada “fora da análise concreta da situação de investigação” (Esteves, 2009, p. 270).

É nesta última modalidade (*investigação-na/pela-ação*) que se enquadra o presente trabalho, cujo principal objetivo não é a procura de uma solução definitiva para o problema de investigação, mas a evolução da própria situação em estudo. Decorre daqui a necessidade de o enquadrar como um processo coletivo, numa vertente de intervenção/implicação/participação, que redimensiona, tal como perspectivado por Esteves (1986), referido por Monteiro (1995), a atividade de investigação e a relação entre o investigador e o seu objeto de estudo. Neste caso em concreto, a investigadora é a moderadora de todo o processo e a modalidade é precisamente uma modalidade emancipadora (crítica), preconizando, de forma intencional, a mudança (Coutinho et al., 2009) relacionada com a efetivação do processo de inclusão social e laboral de jovens portadores de condição de deficiência.

Depois desta contextualização, podem referir-se as principais características da investigação-ação. Um processo deste género é participativo e colaborativo, na medida em que implica todos os intervenientes no processo, incluindo o próprio investigador; é prático e interventivo, considerando a intervenção sobre uma realidade; é cíclico, tendo em conta que as descobertas são avaliadas e implementadas no ciclo seguinte, não se confinando a um único ciclo; é crítico, através do envolvimento de agentes de mudança críticos e autocríticos e é autoavaliativo pois contempla a avaliação das modificações, perspectivando a produção de novos conhecimentos (Cortesão, 1998, Coutinho, 2005, Zuber-Skerritt, 1992, referidos por Coutinho et al., 2009). É, pois, um tipo de investigação com consequências visíveis (Pardal & Lopes, 2011).

A investigação-ação apresenta um carácter gradual, pelo que não é um processo linear, nem os seus resultados são instantâneos (Calhoun, 1994, referida por Afonso, 2014). Importa distinguir este processo da observação participante, durante a qual o terreno é controlado de modo a evitar, o mais possível, que não se verifiquem transformações. As eventuais transformações que possam ocorrer na observação participante não são, nem devem fazer parte dos propósitos do investigador (Esteves, 2009), ao contrário do que se pretende através da investigação-ação. Apresenta-se, na Figura 5, um exemplo de um ciclo que caracteriza a investigação-ação.



**Figura 5** - Ciclo de investigação-ação (Susman & Evered, 1978, referidos por Monteiro, 1995).

Precisamente por ser uma modalidade de investigação na qual o investigador se envolve direta e ativamente e por estar associada à mudança social, a investigação-ação não é entendida, por alguns autores, como ‘verdadeira’ investigação (Bogdan & Biklen, 1994). É o caso de Esteves (2009) ao considerar que a investigação-ação “não faz parte da metodologia oficialmente reconhecida nas ciências sociais” (p. 252), constituindo-se como uma inovação metodológica. Por outro lado, encontram-se autores que perspetivam a importância da investigação em contextos de vida real, com o objetivo de compreender a realidade através da sua transformação. Neste âmbito, a investigação-ação tem-se revelado como um:

Importante pretexto para a reflexão sobre outros aspetos, tais como: o lugar e a importância da investigação social para a melhoria das formas de vida de pessoas, grupos e comunidades; as relações entre ciência social, política e ética; as relações entre a teoria e a prática; e as relações entre investigação universitária e a sociedade (Amado, 2010, p. 132)

O lugar da investigação-ação na Educação também é destacado por vários autores, tal como considerado por Coutinho et al. (2009), através da identificação de algumas das suas características:

O conceito de colaboração associado ao de desejo de mudança são pedras fundamentais na construção de qualquer projecto de investigação em educação, no pressuposto de que só uma intervenção de carácter activo e personalizável (...) poderá obter realmente os frutos desejados, ou seja, a melhoria da situação identificada (367)

Um dos principais objetivos da investigação-ação é, de facto, promover a mudança social (Sanches, 2005), a qual é perspectivada, neste trabalho, no campo educativo. Pretende-se, neste caso em concreto, através de uma atividade de compreensão e explicação de uma realidade, relacionada com a transição para a vida pós-escolar de jovens portadores de condição de deficiência, melhorar a situação atual no que respeita à operacionalização dos seus PIT's. A elaboração de um PIT, tal como abordado no Enquadramento Teórico, é um processo dinâmico que exige uma permanente revisão de um plano de ação (Soriano, 2006), o que, por si só, evidencia a importância da utilização de um processo investigação-ação que possibilite otimizar a sua implementação. Os principais objetivos da escolha deste tipo de metodologia passam, de igual forma, pelo melhoramento e reformulação das práticas da investigadora, na sua atuação como Terapeuta da Fala, através da análise dos efeitos de uma intervenção, adiante especificada.

A investigação-ação aparece frequentemente relacionada com o contexto educativo precisamente porque a escola é um terreno propício a gerar incertezas, anseios e problemas e onde a vontade de mudar se reaviva constantemente. Constitui-se, assim, como um desafio para todos os profissionais que almejam a melhoria das práticas educativas, sendo esta a metodologia mais adequada a favorecer as mudanças, quer ao nível dos profissionais, quer ao nível das instituições educativas. Esta mudança só é possível quando toda a comunidade educativa está implicada num dinamismo de ação e intervenção (Coutinho et al., 2009). As estratégias utilizadas pela investigação-ação têm mesmo sido consideradas como eficazes na resolução de problemas relacionados com a inclusão de crianças e jovens com NEE (Cortesão & Stoer, 1997, referidos por Amado, 2014a). Também Sanches (2005) associa à investigação-ação aplicada ao campo educativo, sob a perspectiva da Educação Inclusiva, vantagens para situações particulares, para o sistema e para os próprios implicados, tendo em conta que “o vaivém da ação-reflexão sistemático e continuado feito pelo professor dá origem a uma práxis mais informada, mais rigorosa, mais científica” (p. 139). Cardoso (2014) acrescenta, ainda, que as mudanças nas escolas implementadas através da investigação-ação serão mais expressivas quanto maior for a colaboração num projeto, tendo em conta que as parcerias permitem estimular a troca de saberes e de diferentes perspectivas e encorajam outros mais relutantes a experimentar novas ideias.

A mudança é uma ação complicada que deve envolver e implicar os indivíduos que vivenciam determinada situação. Segundo Sanches (2005), a mudança, geradora de uma Educação Inclusiva, é um dos grandes desafios da escola e a investigação-ação é considerada necessária neste processo de construção. Este tipo de metodologia pode, assim, tornar os profissionais mais reflexivos e interventivos nos contextos em que atuam, dando resposta aos inúmeros desafios impostos pela educação de hoje. Também para Altrichter et al. (1993), referidos por Afonso (2014), a investigação-ação ajuda os professores a enfrentar os desafios e os problemas relacionados com as suas práticas, concretizando inovações de uma forma reflexiva.

Um dos pré-requisitos para fazer investigação-ação numa escola é a existência de uma equipa facilitadora que lidere o processo (Calhoun, 1994, referida por Afonso, 2014). De acordo com esta perspetiva, uma abordagem centrada na resolução coletiva dos problemas da escola contribuirá, por um lado, para o desenvolvimento profissional individual e, por outro, para a melhoria da qualidade da educação. Assim, tendo em conta a perspetiva de Sanches (2005):

A implicação de todos os intervenientes no processo de tomada de decisão sobre as mudanças a realizar e a sua operacionalização, numa dinâmica de ação/reflexão/ação contínua e sistemática, poderá ser, para o professor em geral e para o professor de apoio educativo em particular, uma estratégia eficaz de resolução de alguns dos problemas com que se confronta (p. 128)

Com ligação direta a este envolvimento dos intervenientes encontra-se o desenvolvimento de práticas reflexivas. Considerando a perspetiva de Day (2005), a investigação-ação oferece boas oportunidades de participar em processos de formação contínua e de desenvolvimento profissional de carácter holístico, o que permite ao professor, de acordo com Coutinho et al. (2009), compreender melhor os acontecimentos relativos à sua ação educativa, encontrar soluções para os problemas e desafios que surgem e, posteriormente, reorientar as suas práticas. Também para Cardoso (2014) a investigação-ação constitui um eficiente modo de formação contínua de professores, considerando a possibilidade de compreensão das suas próprias práticas pedagógicas, o que se revela fundamental na renovação das metodologias de ensino-aprendizagem e no aperfeiçoamento profissional. A própria participação destes profissionais em processos de investigação, assim como a observação dos efeitos positivos das suas ações, constituem uma forma de garantir o sucesso e a continuidade de projetos considerados inovadores (Cardoso, 2014). Retomando Day (2005), é referido que os professores passam a maior parte do tempo a planificar e a atuar, em processos de construção da prática, e a menor parte do tempo a observar e a refletir, em processos de desconstrução da prática, situação que carece de reflexão. Esta reflexão não é, de acordo com o último autor, só um processo cognitivo uma vez que, ao mesmo tempo, exige um compromisso emocional, implicando a cabeça e o coração. A investigação-ação estimula, assim, o professor a transcender as próprias limitações impostas pelas escolas e a trabalhar para melhorar o sistema existente (O'Hanlon, 1996, referido por Day, 2005). As referidas situações estão relacionadas com os conceitos de professor-investigador e de profissional reflexivo analisados no Enquadramento Teórico, nos quais está implícito o envolvimento dos profissionais em processos de investigação-ação.

O papel da investigação-ação na formação de professores é destacado por Cardoso (2014) ao afirmar que:

Ao nível da formação, a investigação-ação surge como uma abordagem metodológica bastante útil, reconhecida por apoiar os professores na investigação dos problemas

que emergem da sua própria prática quotidiana, para os quais é necessário encontrar soluções, que permitam a melhoria da ação pedagógica, num processo de adaptação e desenvolvimento profissional contínuo (p. 14)

Esta abordagem apresenta-se, assim, como uma estratégia adequada à formação pela investigação para a inovação, considerando que é realizada pelos próprios professores num âmbito colaborativo, faz uma associação entre a teoria e a prática, estimula a reflexão e centra-se na resolução de problemas identificados pelos próprios professores (Cardoso, 2014). De acordo com esta abordagem é importante, de igual forma, ter em conta que a formação contínua de professores se revela uma variável importante em termos da mudança educacional.

Os aspetos acima mencionados caracterizam, de uma forma geral, a metodologia a ser utilizada, a qual se afigura como a mais adequada para a concretização dos objetivos propostos. As opções metodológicas foram ponderadas em termos pragmáticos, estando presente a preocupação de, tal como referenciou Afonso (2014), considerar o contexto da produção da investigação e a avaliação das circunstâncias em que esta será desenvolvida, ou seja, o contexto empírico específico.

## 4.5. Caracterização dos sujeitos do estudo

*A investigação de realidades sociais centra-se, em primeira instância, no modo como elas são interpretadas, entendidas, experienciadas e produzidas pelos próprios atores/sujeitos.*

(Amado, 2010)

A escolha dos sujeitos na presente investigação não dependeu de construções estatísticas e contou com a intencionalidade da própria investigadora na sua seleção, considerando-se, por conveniente, a escolha pelos grupos de sujeitos que participaram diretamente na dinamização do Núcleo de Apoio. O que se pretende com esta escolha não é, pois, a definição de uma imensidade de sujeitos estatisticamente representativos, mas sim uma pequena dimensão de sujeitos socialmente representativos, tal como previsto por Guerra (2006). A questão que se coloca é a da representatividade social de um pequeno número de indivíduos diretamente relacionados com o próprio contexto da investigação. Neste sentido, tendo em conta Guerra (2006), não é aconselhável chamar “amostras” aos universos de análise qualitativa, já que este é um conceito ligado a uma representatividade estatística.

Os sujeitos do estudo estão enquadrados em quatro grupos, nos quais estão incluídos os Professores Coordenadores da Educação Especial dos estabelecimentos de educação do concelho da Covilhã, os alunos que beneficiaram do Programa de Intervenção e os representantes de diversas instituições da comunidade local e do tecido empresarial. Os dados relativos à caracterização geral de cada um destes grupos encontram-se representados nas tabelas seguidamente apresentadas, sendo referentes à data de realização das entrevistas e dos grupos focais.

#### a) Professores Coordenadores da Educação Especial

Participaram, na recolha dos dados da investigação, os seis professores coordenadores da Educação Especial dos seis estabelecimentos de educação do concelho da Covilhã. Todos eles estiveram envolvidos na realização do projeto, ainda que os professores das escolas com ensino secundário tenham tido uma ligação mais direta, no que respeita à intervenção realizada. Apresenta-se, de seguida, a Tabela 3 com a caracterização geral destes sujeitos.

**Tabela 3** - Caracterização dos sujeitos do estudo - Professores Coordenadores da Educação Especial.

Sujeitos	Idade	Género	Tempo de serviço na Educação Especial	Situação profissional
P1	58 anos	Masculino	18 anos	Quadro de Agrupamento
P2	40 anos	Feminino	8 anos	Contratada
P3	55 anos	Masculino	18 anos	Quadro de Agrupamento
P4	58 anos	Feminino	37 anos	Quadro de Agrupamento
P5	51 anos	Feminino	30 anos	Quadro de Agrupamento
P6	54 anos	Feminino	12 anos	Quadro de Agrupamento

#### b) Alunos

Foram selecionados seis alunos, dois de cada estabelecimento de educação com ensino secundário no concelho da Covilhã. Constituíram critérios de seleção:

- Integração de medidas educativas ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, nomeadamente Currículo Específico Individual (CEI), complementado com um Plano Individual de Transição (PIT);
- Matrícula no ensino secundário;
- Diagnóstico de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID);
- Perfil de funcionalidade compatível com o tipo de intervenção a realizar durante a dinamização do projeto.

A caracterização relativa à tipologia das NEE/ambiente socioeconómico dos alunos encontra-se representada na Tabela 4. Tal caracterização foi elaborada com base na consulta dos documentos presentes no processo escolar de cada um.

**Tabela 4 - Caracterização dos sujeitos do estudo - Alunos.**

Sujeitos	Idade / Ano de escolaridade	Género	Tipologia das NEE/ambiente socioeconómico
A1	18 anos 10º ano	Masculino	Défice grave nas funções intelectuais, com repercussão em vários domínios da atividade e participação. Vive com o pai e com a mãe; família com ambiente socioeconómico desfavorecido e pouco estimulante.
A2	16 anos 10º ano	Masculino	Dificuldades acentuadas nas funções mentais globais e nas funções mentais específicas, com repercussão em vários domínios da atividade e participação. Antecedentes familiares de dificuldades de aprendizagem. Vive em habitação social com a mãe e uma irmã; apresentam dificuldades económicas.
A3	18 anos 11º ano	Masculino	Défice cognitivo com dificuldades significativas em diversas áreas, o que conduz a repercussões em vários domínios da atividade e participação. Vive com o pai, a mãe e a irmã; ambiente socioeconómico favorecido com grande apoio por parte dos seus familiares.
A4	16 anos 10º ano	Masculino	Défice cognitivo com limitações acentuadas em várias áreas, o que acarreta repercussões em vários domínios da atividade e participação; aluno emocionalmente instável. Ambiente socioeconómico desfavorecido e pouco estimulante.
A5	18 anos 11º ano	Masculino	Défice cognitivo grave, associado a alterações do comportamento e características de Perturbação do Espectro do Autismo, com repercussão em vários domínios da atividade e participação. Vive com os pais e um irmão; família materna com historial de défice cognitivo.

A6	16 anos 10º ano	Masculino	Défice cognitivo, com desempenho muito inferior à média, o que conduz a repercussões em vários domínios da atividade e participação. Família com carências socioeconómicas e ambiente com estrutura pouco sólida; antecedentes familiares de dificuldades de aprendizagem.
----	--------------------	-----------	--

### c) Representantes de Instituições da Comunidade Local

No que respeita a este grupo estiveram envolvidos, no processo de recolha de dados, sete representantes de instituições do concelho da Covilhã, com participação direta na parte prática do projeto. Segue-se a Tabela 5 com a sua caracterização geral.

**Tabela 5** - Caracterização dos sujeitos do estudo - Representantes de Instituições da Comunidade Local.

Sujeitos	Idade	Género	Estatuto
I1	57 anos	Feminino	Diretora de um estabelecimento de Educação
I2	49 anos	Feminino	Representante de uma instituição
I3	48 anos	Feminino	Diretora de um estabelecimento de Educação
I4	59 anos	Masculino	Diretor de um estabelecimento de Educação
I5	26 anos	Feminino	Representante de uma IPSS
I6	43 anos	Feminino	Representante de uma instituição
I7	51 anos	Feminino	Representante de uma instituição

### d) Representantes de Empresas e Instituições representativas do Tecido Empresarial

Este grupo de sujeitos participou, de igual forma, durante a implementação do projeto. A caracterização geral da totalidade dos seis sujeitos pode ser consultada através da Tabela 6.

**Tabela 6** - Caracterização dos sujeitos do estudo - Representantes de Empresas e Instituições representativas do Tecido Empresarial.

Sujeitos	Idade	Género	Estatuto
E1.1	27 anos	Masculino	Dono de uma empresa
E1.2	29 anos	Feminino	Dono de uma empresa (a mesma que o sujeito E1.1)
E2	37 anos	Feminino	Representante de uma empresa
E3	51 anos	Masculino	Representante de uma instituição com ligação ao tecido empresarial

E4	36 anos	Masculino	Dono de uma empresa
E5	35 anos	Feminino	Representante de uma instituição com ligação ao tecido empresarial

## 4.6. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

*Os bons investigadores estão conscientes dos seus fundamentos teóricos, servindo-se deles para recolher e analisar os dados.*

(Bogdan & Biklen, 1994, p. 52)

Cabe, neste ponto, de acordo com Afonso (2014), a apresentação do dispositivo de técnicas usadas, descrevendo-se o modo como foram utilizadas no terreno. As técnicas de recolha de dados são, de acordo com Pardal e Lopes (2011), “um instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa, um modo de se conseguir a efetivação do conjunto de operações em que consiste o método, com vista à verificação empírica” (p. 70). O objetivo é, pois, a obtenção de informação significativa (Almeida & Freire, 2003).

A entrevista e o grupo focal foram as técnicas utilizadas na presente investigação, considerando a sua adequação ao objeto e ao tipo de estudo. Ambas as técnicas são baseadas na comunicação e interação pessoal entre o entrevistador e o entrevistado, sendo revestidas de grande efetividade na captação do sentido expresso nos diversos discursos sobre os acontecimentos, fenómenos sociais, opiniões, perceções e vivências pessoais (Sánchez, 1995). No tipo de estudos, como este que se apresenta, um dos problemas é, precisamente, quando os indivíduos são a fonte de informação, tendo em conta a possibilidade de as respostas serem afetadas por potenciais enviesamentos, como por exemplo, o facto de saberem que o seu discurso está a ser gravado, a interação entrevistador-entrevistado e os constrangimentos associados a esta interação (Vala, 2009). Estas questões foram tidas em conta na aplicação de cada técnica, sendo apresentadas, de seguida, algumas questões relativas a cada situação.

### 4.6.1. Entrevistas

A entrevista consiste numa interação verbal que ocorre entre o entrevistador e o entrevistado numa situação de face a face (Afonso, 2014), podendo considerar-se como uma “conversa intencional orientada por objetivos precisos” (Amado & Ferreira, 2014, p. 207). Utiliza-se para recolher dados descritivos que consideram a linguagem do próprio sujeito e é um processo que requer flexibilidade, o que significa “responder à situação imediata, ao entrevistado sentado à sua frente e não a um conjunto de procedimentos ou estereótipos

predeterminados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 137). Ainda tendo por base a perspectiva destes últimos autores, “as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos” (p. 136).

Todo o processo teve início com a elaboração dos guiões de entrevista, construídos com base no quadro teórico formulado, na própria problematização do estudo, nas características dos grupos a serem entrevistados e nas dimensões a avaliar, tal como identificado por Almeida e Freire (2003). Durante este processo de elaboração foram consultados outros instrumentos já construídos que apresentam alguma similaridade com o requerido neste estudo, no que respeita ao constructo, aos objetivos e à população-alvo. Ainda assim, e por se tratar de uma investigação muito concreta, tendo em conta as inúmeras ações práticas realizadas num contexto particular, deve considerar-se a especificidade dos instrumentos elaborados. Depois de terminada a primeira versão dos guiões, foi feita uma análise qualitativa aos seus itens o que permitiu, tal como previsto por Almeida e Freire (2003), a identificação de ambiguidades no seu formato e conteúdo. Após as reformulações, apresenta-se a versão final dos três guiões para a realização das entrevistas aos Professores Coordenadores da Educação Especial (Anexo D1), aos Alunos (Anexo E1) e aos seus Encarregados de Educação (Anexo F1). As entrevistas aos Encarregados de Educação não foram realizadas, considerando os motivos identificados mais adiante.

Os três guiões de entrevista encontram-se divididos em dimensões, com relação direta aos Eixos de Intervenção do Núcleo de Apoio, cada uma com objetivos específicos, os quais foram explicitados aos inquiridos no decorrer das entrevistas. A questão mais importante na construção de um guião é, segundo Guerra (2006), a clarificação dos objetivos e das dimensões de análise que a entrevista comporta, o que também foi considerado neste processo.

No que respeita à estrutura, as entrevistas realizadas são de tipo semiestruturado, caracterizadas como um intermédio entre as entrevistas estruturadas e as não estruturadas, e são conduzidas precisamente a partir de um guião, o qual se apresenta, de acordo com Afonso (2014), como o instrumento de gestão da própria entrevista. Considerando a perspectiva do mesmo autor, o guião da entrevista deve ter como base as questões de partida e os próprios eixos de análise do projeto e apresenta, tipicamente, um carácter matricial a partir do qual a entrevista é organizada por objetivos e por questões, itens ou tópicos. Mesmo utilizando guiões, “as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135), pelo que não há uma imposição rígida das questões.

Em relação à formulação das perguntas considerou-se que, tal como identificado por Sánchez (1995), o entrevistador se deve adaptar à linguagem do entrevistado, formulando perguntas claras, que evitem múltiplas interpretações e neutras, por forma a não sugerir uma determinada resposta. A linguagem deve, portanto, ser acessível ao entrevistado e o tema deve motivá-lo a responder (Ghiglione & Matalon, 1993). Neste processo, considerando os mesmos autores, os papéis do entrevistador e do entrevistado devem ser claramente definidos e a informação a recolher deve ser o mais alargada possível. Antes de iniciar as entrevistas foi entregue um documento com uma breve apresentação do estudo. O objetivo deste documento foi, também, o de assegurar a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos, constando um pedido de autorização para a gravação em áudio da entrevista. Os participantes foram convidados a assinar um termo de consentimento informado, o qual, no caso dos alunos, foi assinado pelos Encarregados de Educação (Anexo G1). Os participantes foram, também, informados da estrutura da entrevista através da identificação das suas dimensões e da duração média prevista, sendo valorizado o seu papel no fornecimento de informações, tendo em conta o seu estatuto de informador privilegiado (Guerra, 2006).

Diversas recomendações práticas foram consideradas, como a criação de um ambiente de descontração, a permissão pela livre expressão dos participantes, a não emissão de juízos de valor (Sánchez, 1995), mantendo a investigadora uma atitude de ouvinte atento que procura compreender o que é dito pelo entrevistado, através de uma atitude de não-crítica e de não-avaliação (Ghiglione & Matalon, 1993). Importante, também, a manutenção de uma postura neutra face ao que é dito, ainda que a ética da relação estabelecida nas entrevistas seja comunicacional e não apenas racional, pelo que se revelaram fundamentais, de acordo com Guerra (2006), as capacidades de empatia e interação humana. A ordem das questões também foi tida em conta, a qual se orientou em função do próprio desenvolvimento da entrevista, considerando que as respostas não dependem apenas de condições externas, mas do que se passa durante a própria entrevista (Amado & Ferreira, 2014).

O local de realização das entrevistas foi outro dos aspetos que foi tido em conta. Foram efetuadas nos próprios estabelecimentos onde os professores desempenhavam funções e onde os alunos se encontravam matriculados, considerando que, segundo Guerra (2006), o controlo do território da entrevista deixa os sujeitos mais à vontade. Foram avaliadas determinadas condições físicas do espaço, como a sonoridade, e do material a utilizar, como a verificação do funcionamento do gravador. Nas entrevistas realizadas junto dos alunos, a investigadora fez-se acompanhar de material visual específico, como por exemplo fotografias, com o objetivo de os facilitar a relembrem as atividades desenvolvidas.

As entrevistas aos Professores Coordenadores da Educação Especial, numa totalidade de seis, foram realizadas entre os dias 7 e 17 de julho de 2015 e tiveram, em média, uma duração de cinquenta e cinco minutos. As entrevistas aos Alunos, igualmente numa totalidade de seis,

foram realizadas entre os dias 9 de junho de 2015 e 18 de junho de 2015, com uma duração média de dezasseis minutos.

#### **4.6.2. Grupos focais**

Também conhecidos como grupos de discussão, os grupos focais referem-se a reuniões de pequenos grupos, constituídos por elementos que representam situações sociais de referência, através das quais se estabelecem conversas sobre as suas experiências, opiniões e vivências no decorrer de discussões abertas e fluentes. Considerando a forte componente de colaboração e de reflexão conjunta que sustentam esta investigação, a realização de grupos focais detém especial importância. Esta técnica é importante na análise das atitudes e das imagens coletivas que se desenvolvem em relação ao tema da investigação, tendo em conta que são os próprios grupos a elaborar, de forma espontânea, o seu discurso através de um processo semi-diretivo controlado pelo investigador (Sánchez, 1995).

Os grupos focais, denominados de «estudos com grupos de referência» por Amado (2010), não devem ser confundidos com a «entrevista de grupo», considerando que, tal como se depreende da primeira denominação, são realizados com grupos considerados de referência no enquadramento da investigação e não com grupos cuja seleção poderá ser mais aleatória. A sua realização consiste em envolver um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, existindo um moderador que controla e estimula a interação. De acordo com Amado e Ferreira (2014), a principal característica de um grupo focal é, precisamente, o facto de a produção dos dados surgir no contexto da interação entre os participantes, o que a distingue de outras técnicas como a entrevista de grupo; outra das suas características é o facto de “se centrar num tópico (foco) particular e específico” (p. 226). Os seus objetivos passam pela identificação da informação que existe num determinado contexto sobre um certo fenómeno ou tema, pela identificação das diferenças de pensamento, não se procurando um consenso, e pela estimulação do aparecimento de novos conhecimentos (Amado & Ferreira, 2014). A articulação de modos distintos de pensar, linguagens próprias, especializações, conhecimentos e capacidades que se complementam permite, de igual forma, o diagnóstico de problemas inerentes à problemática em discussão. Também Bogdan e Biklen (1994) afirmam que “ao reflectir sobre um tópico, os sujeitos podem estimular-se uns aos outros, avançando ideias que se podem explorar mais tarde” (p. 138). Ainda que se considerem as diferenças nas opiniões, “há que atender ao facto de as pessoas estarem em grupo, o que uniformiza muitas das opiniões dos participantes, de modo que o que sobressai é um pensamento mais coletivo do que individual.” (Amado & Ferreira, 2014, p. 232).

À semelhança das entrevistas, o processo foi iniciado através da elaboração dos guiões, os quais se apresentam sob a forma de roteiros de debate. Os mesmos procedimentos

considerados na elaboração dos guiões das entrevistas foram equacionados durante o processo de elaboração dos roteiros de debate. Foram elaborados dois roteiros de debate que se materializaram na realização de dois grupos focais. Um desses momentos foi concretizado junto de diversas instituições da comunidade local que participaram diretamente no projeto (ver roteiro de debate no Anexo H1) e o outro junto de empresas e instituições representativas do tecido empresarial, igualmente com participação no projeto (ver roteiro de debate no Anexo I1). Os sujeitos selecionados consideram-se, assim, tal como referenciado por Fern (2001), citado por Afonso (2014), como interlocutores privilegiados, considerando o conhecimento que detêm ao nível do desenvolvimento do projeto. Os roteiros foram organizados em torno de tópicos temáticos com ligação direta à problemática em estudo, aos quais se juntaram diversas diretivas para dinamização do debate. O número ideal de participantes varia, de acordo com Amado e Ferreira (2014), entre os quatro e os quinze.

Vários aspetos foram tidos em conta na preparação e dinamização dos referidos grupos focais, como a definição e clarificação de determinados conceitos ou questões através de um resumo inicial para contextualização do projeto e das suas principais ações. Também a importância na criação de um ambiente descontraído e de confiança não foi esquecida, uma vez que é necessária “uma atmosfera aberta, de modo a que os participantes se sintam à vontade para colaborar e partilhar ideias e sentimentos” (Amado & Ferreira, 2014, p. 228). Foram, de igual forma, consideradas determinadas condições para estímulo do próprio processo de comunicação, como foi o caso da disposição das mesas em “U”. As condições físicas do espaço, como a acústica da sala, considerando que estavam presentes diferentes vozes, por vezes, em simultâneo, e do material a utilizar foram, igualmente, verificadas. Na sala estiveram presentes equipamentos de gravação, com uma presença mais ou menos discreta, sendo os participantes avisados da sua presença. Por forma a assegurar a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos, assim como garantir a autorização para a gravação em áudio da entrevista por parte de cada um dos participantes, foi entregue um documento para ser assinado por cada um (Anexo J1).

A investigadora assumiu o papel de moderador durante a realização dos grupos focais. O moderador deve, de acordo com Amado e Ferreira (2014), conhecer a dinâmica de grupos, promover a interação e a discussão aberta dentro do grupo e estar familiarizado com a problemática. Deve, também, saber quando intervir, manter o foco no tema em questão e manter as pessoas ativas. Apesar de a investigadora não ter experiência na dinamização deste tipo de debate, foi realizada uma preparação prévia considerando todas as indicações fornecidas pelos diversos autores citados. Os grupos focais envolvem problemas específicos como a dificuldade que resulta, precisamente, do duplo papel que o investigador tem que assumir (entrevistador e moderador) e a dificuldade relacionada com o próprio registo áudio, considerando que a sobreposição das vozes dos entrevistados pode dificultar a compreensão e posterior transcrição do discurso. Podem considerar-se, também, dificuldades em conciliar as disponibilidades dos participantes na marcação da data e hora para a realização do debate, e

dificuldades de gestão deste tipo de entrevista decorrentes do eventual enviesamento do entrevistador (atitude, comportamento, posição social, entre outros), o que pode influenciar respostas entendidas como socialmente desejáveis (Afonso, 2014). Estas dificuldades foram vivenciadas pela investigadora, a qual se esforçou-se por reduzir ao máximo a sua interferência durante a dinamização dos dois grupos focais.

O grupo focal efetuado junto das instituições da comunidade local contou com a participação de sete representantes de instituições do concelho da Covilhã e foi realizado no dia 24 de julho de 2015; registou-se uma duração de uma hora e vinte e seis minutos. Já o grupo focal efetuado junto das empresas e instituições representativas do tecido empresarial foi realizado no dia 30 de outubro de 2015, com uma duração de uma hora e seis minutos e com a presença de seis sujeitos.

## 4.7. Procedimentos

*Na investigação qualitativa em educação, o investigador comporta-se mais de acordo com o viajante que não planeia do que com aquele que o faz meticulosamente.*

(Bogdan & Biklen, 1994, p. 83)

Segue-se a descrição do conjunto de procedimentos levados a cabo durante o estudo empírico, os quais, considerando as diversas ações realizadas e para um mais fácil entendimento das ações empreendidas, se estruturam em procedimentos de âmbito geral e em procedimentos mais específicos, incluindo, estes últimos, o Programa de Intervenção implementado.

### 4.7.1. De âmbito geral

Considerando a citação acima, e de acordo com os mesmos autores, “não se trata de negar a existência do plano, mas em investigação qualitativa trata-se de um plano flexível” (p. 83) e de “um processo evolutivo” (p. 107). O planeamento foi, pois, efetuado ao longo de toda a investigação. Inicia-se, com este ponto, considerando Esteves (2009), a terceira fase de uma investigação-ação, na qual se descreve pormenorizadamente o processo de investigação empreendido, o que inclui a própria divulgação dos resultados obtidos.

O processo de conceção e de execução deste projeto de investigação percorreu várias fases que, tal como perspetivado por Afonso (2014), se interligaram e sucederam cronologicamente. Esta parte prática, nas suas inúmeras ações desenvolvidas, decorreu, tal

como afirma este último autor, através da própria dinâmica do processo. Tal especificidade no planeamento dos procedimentos a efetuar deveu-se, em grande parte, às próprias características da investigação-ação e do seu ciclo em espiral. Encontram-se ligados a este ciclo procedimentos relacionados com o conhecimento do terreno e com o diagnóstico de necessidades na área da transição para a vida pós-escolar de jovens portadores de condição de deficiência no concelho da Covilhã, com a planificação da ação, com a própria ação e com a sua avaliação. A reflexão decorrente desta mesma ação também esteve presente através da análise das potencialidades e dos constrangimentos do projeto. Este ciclo foi atrás representado na Figura 5 (ciclo da investigação-ação), aquando da caracterização da metodologia utilizada.

Os procedimentos mais gerais, relacionados com a conceção do Núcleo de Apoio, já foram adiantados no primeiro ponto do presente capítulo. As ações levadas a cabo, adiante denominadas de Programa de Intervenção, foram documentadas através da observação, a qual constituiu a base para a reflexão. A partir da reflexão, a ação foi-se reconstruindo, o que permitiu encontrar, de acordo com Cardoso (2014), “o sentido dos processos, os problemas e as restrições que se manifestaram durante a ação desenvolvida” (p. 32). Cabe, de seguida, descrever outro tipo de procedimentos, tendo em conta que este processo “mais do que cumprir uma formalidade, oferece a possibilidade a outros de refazer o caminho e, desse modo, avaliar com mais segurança as afirmações que fazemos” (Duarte, 2002, p.140). A descrição deste caminho não se afigura como uma tarefa fácil, considerando as diversas características relacionadas com a investigação-ação; “uma dessas características é o seu carácter *complexo*; outra é o facto de, por sua natureza, ser um *processo coletivo*, que instaura *novas regras de ação*” (Esteves, 2009, p. 271).

Um dos problemas fulcrais neste processo, tendo em conta que o presente estudo privilegia um contacto direto e continuado com os atores sociais, foi a negociação do acesso, tal como previsto por Afonso (2014). Foi necessário, primeiramente, realizar dois pedidos de autorização a duas entidades externas aos estabelecimentos de educação. Só posteriormente foi possível contactar as escolas para poder apresentar o projeto. O primeiro pedido de autorização foi endereçado à Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPD), a qual se caracteriza como uma entidade administrativa independente cuja atribuição genérica é controlar e fiscalizar o processamento de dados pessoais, considerando o respeito pelos direitos do Homem, suas liberdades e garantias consagradas na lei. Para o efeito, foi preenchido um formulário com informações gerais acerca dos dados a ser recolhidos. Após análise pela referida entidade, o pedido foi deferido e elaborado um relatório com a Autorização n.º 9945/2014 de 28 de outubro de 2014. Constam neste documento, a consultar no Anexo K1, as obrigações a cumprir por forma a proteger os dados recolhidos. O segundo pedido de autorização foi dirigido à Direção-Geral da Educação (DGE), no âmbito da realização de estudos de investigação em meio escolar, através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME). Para além da nota metodológica e de outras

informações de carácter mais geral acerca do estudo, foi necessário anexar os instrumentos de recolha de dados a ser utilizados e a autorização da CNPD. Após apreciação, o pedido de autorização do inquérito n.º 0463500001 foi aprovado a 20 de novembro de 2014 (Anexo L1).

Nesta negociação de acesso é necessário, segundo Afonso (2014), estabelecer relações de confiança, o que se veio a revelar fundamental na aceitação da realização do estudo em meio escolar por parte dos estabelecimentos de educação. Ainda que as autorizações da CNPD e da DGE sejam favoráveis à realização de um determinado estudo, a sua concretização está sempre sujeita à autorização por parte da direção das escolas. Foram contactados os seis estabelecimentos de educação do concelho da Covilhã, cujo conjunto envolve três estabelecimentos de ensino básico e três de ensino secundário. O interesse em participar no projeto foi manifestado por todas as escolas através de um documento elaborado para esse fim, juntamente com o qual seguiu uma breve nota metodológica para contextualização geral da investigação (Anexo M1). Para divulgação do projeto pela comunidade educativa foi disponibilizado às escolas um cartaz com informações gerais acerca do trabalho a ser realizado (Anexo N1). De seguida, foram elaborados dois modelos de protocolo, designados de Acordos de Colaboração, tendo em conta que a participação das escolas secundárias e das escolas básicas apresentou diferenças na operacionalização dos procedimentos, conforme os Anexos O1 e P1. A principal diferença residiu no facto de os alunos que beneficiaram do Programa de Intervenção estarem matriculados nas escolas secundárias. Para a seleção dos alunos foram realizadas reuniões com os professores de Educação Especial através da análise dos seus perfis de funcionalidade, considerando as especificidades do trabalho a ser realizado. Após concordância dos próprios alunos em participar no projeto, foi enviado aos Encarregados de Educação um documento (Anexo Q1) para formalização da autorização à participação dos seus educandos. Os seis alunos selecionados frequentam os três estabelecimentos de educação do concelho da Covilhã com ensino secundário (dois alunos de cada escola). Durante todo este processo teve-se em conta que “ao negociar a autorização para efectuar um estudo, o investigador deve ser claro e explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos do acordo e deve respeitá-lo até à conclusão do estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 77).

A construção dos instrumentos de recolha de dados, atrás apresentados, foi efetuada aquando dos pedidos de autorização à CNPD e à DGE, o que complexificou o procedimento tendo em conta que a investigadora ainda não estava a trabalhar no terreno e que nem todas as ações estavam definidas, considerando a evolução do próprio processo investigativo. Foi, então, construída a base destes instrumentos, os quais constituíram um requisito prévio à solicitação de tais autorizações, salvaguardando sempre que, ao tratar-se de uma investigação-ação, poderiam surgir algumas alterações nos seus conteúdos.

A primeira ação (*‘Ação Sementeira’*) foi realizada a 3 de outubro de 2014 e, após todos os procedimentos relacionados com os pedidos de autorização aos estabelecimentos de

educação e com a assinatura dos Acordos de Colaboração, deu-se início, em janeiro de 2015, à implementação do Programa de Intervenção, descrito no ponto seguinte. Em janeiro do referido ano foram, também, iniciados os procedimentos relativos ao processo de acreditação do Curso de Formação “*A investigação-ação: o professor-investigador na elaboração dos Planos Individuais de Transição (PIT)*”, através do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. O pedido de acreditação foi feito através do Centro de Formação da Associação de Escolas da Beira Interior (CFAEBI) e só foi concretizado a 8 de outubro de 2015, conforme o Anexo R1. Este revelou ser um processo moroso que condicionou a realização das ações previstas no âmbito da formação.

Os procedimentos relacionados com a recolha dos dados tiveram início no mês de junho de 2015, com a realização das entrevistas aos Alunos e aos Professores Coordenadores da Educação Especial e prolongaram-se até outubro de 2015, com a realização dos grupos focais junto das Instituições da Comunidade Local e das Empresas e Instituições representativas do Tecido Empresarial. As entrevistas foram realizadas nas respetivas escolas dos sujeitos, enquanto que os grupos focais tiveram lugar numa sala do Espaço *WorkIn*, localizado na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) da Universidade da Beira Interior (UBI). Os grupos focais, por envolverem vários participantes, colocaram algumas dificuldades na marcação de uma data em que todos pudessem estar presentes.

Os dados decorrentes das entrevistas e dos grupos focais devem, de acordo com Lessard-Hébert et al. (2005), registar-se por escrito, ser codificados e seguidamente tratados. Cabe, neste procedimento, um conjunto de normas éticas e deontológicas da investigação e da escrita, algumas identificadas por Amado (2016), a saber: o respeito pelos sujeitos que se disponibilizaram a participar na recolha dos dados, os cuidados na manutenção do seu anonimato, a fidelidade e rigor no registo das transcrições dos seus discursos e a aplicação socialmente benéfica do conhecimento que se produziu, evitando usos indevidos das informações recolhidas. Bogdan e Biklen (1994) referem, a este nível, duas questões fundamentais a ter em conta: o consentimento informado, relacionado com o facto de os sujeitos aderirem voluntariamente a projetos de investigação, tendo conhecimento da natureza do estudo, e a proteção dos sujeitos, na medida em que não devem ser expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir da própria investigação.

Ainda em relação à questão dos princípios éticos, existe uma série de outros aspetos que foram tomados em conta na realização da presente investigação. Tendo como referência o Código de Ética, elaborado pela *American Educational Research Association* (AERA) (2011), consideraram-se uma série de princípios que serão, de seguida, descritos. O princípio da Competência Profissional, através do reconhecimento das limitações enquanto profissional que trabalha na área da Educação e enquanto investigadora, consultando outros profissionais quando assim se justificou. O princípio da Integridade segundo o qual a investigação deve ser conduzida de forma digna, agindo conscientemente por forma a não prejudicar o bem-estar

dos participantes. O princípio da Responsabilidade Profissional, Científica e Académica, através da aceitação de toda a responsabilidade inerente ao trabalho enquanto investigadora. O princípio do Respeito pelos Direitos das Pessoas, pela sua Dignidade e Diversidade e o princípio da Responsabilidade Social, considerando a responsabilidade social e científica para com a própria comunidade de sujeitos envolvida. A AERA (2011) identifica, também, um conjunto de padrões éticos que se encontram patentes neste estudo, nomeadamente: os dados não foram fabricados ou falsificados e para os resultados de outros estudos foram sempre identificados os seus autores; a informação confidencial foi protegida e os resultados e outra informação pertinente foram sendo divulgados ao longo do estudo. Também Amado (2014b) chama a atenção para um aspeto importante, com ligação às anteriores questões éticas, relacionado com a “necessidade de não trair a confiança depositada no investigador pelas pessoas participantes no trabalho desenvolvido no terreno de pesquisa.” (p. 355).

Todo o processo foi pautado, tal como mencionado por Vieira (1999), referido por Boavida e Amado (2008), pela preocupação em adequar as respostas às questões de investigação formuladas, em legitimar os processos metodológicos utilizados e em demonstrar a credibilidade das conclusões. Estas preocupações remetem para a questão da validade da investigação e para os critérios que foram tidos em conta para a obtenção da confiabilidade do próprio estudo. Lincoln e Guba (1985), referidos por Coutinho (2015), estabelecem um paralelo entre os critérios de cientificidade (*parallel criteria*) de uma investigação quantitativa e de uma investigação qualitativa.

De forma mais concreta, no que respeita aos critérios de cientificidade, as questões a ter em conta são o valor de verdade, a aplicabilidade, a consistência do método e a neutralidade. O primeiro diz respeito à confiança que se deve estabelecer na verdade das descobertas e o conceito a aplicar à metodologia qualitativa é o de credibilidade. A este respeito, foram tidas em consideração as questões relacionadas com a credibilidade descritiva (obtida durante a recolha dos dados, garantindo a fidelidade ao que se observou e ouviu; aqui detém especial importância a gravação das entrevistas e dos grupos focais), a credibilidade interpretativa (garantia de que os registos captam fielmente a perspetiva dos entrevistados, cabendo à investigadora distinguir as suas próprias conceções das dos informantes) e a credibilidade teórica (conseguida através da coerência entre os dados recolhidos e a construção interpretativa e teórica realizada pela investigadora). Estas questões da credibilidade foram descritas por Boavida e Amado (2008), inspirados em Maxwell (1992, 1996), os quais também enumeram diversos procedimentos necessários para a garantir. A este nível, diferenciam-se determinados aspetos relacionados com os procedimentos de recolha de dados (nos quais o tempo prolongado de presença da investigadora no terreno foi considerado uma mais-valia, assim como a justificação dos sujeitos selecionados e a descrição de todos os passos dados no terreno), com os procedimentos da análise dos dados (baseados na indução e dedução e na triangulação) e com os procedimentos de controlo relacionados com a corroboração pelos participantes, sendo-lhes solicitado que efetuassem leituras dos dados recolhidos.

Importa desenvolver a questão da triangulação tendo em conta a importância dos seus dois objetivos complementares: clarificar o significado da informação recolhida e identificar significados complementares ou alternativos que melhor especifiquem a complexidade do contexto em estudo (Afonso, 2014). A triangulação consiste em combinar, numa mesma pesquisa, diversas fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados com o intuito de obter uma compreensão mais completa dos fenómenos em estudo (Coutinho, 2008). Os referidos objetivos são, assim, conseguidos através da multiplicação de várias técnicas de recolha de dados (entrevistas e grupos focais, neste estudo), das fontes dos dados (e.g., recorrer a diferentes pessoas), do cruzamento das perspetivas dos diversos informantes, do cruzamento do próprio estado da arte com os discursos produzidos pelos entrevistados, entre outros (Becker, 1999, referido por Afonso, 2014; Boavida & Amado, 2008). A importância da triangulação foi tida em conta na presente investigação através da realização dos procedimentos atrás referenciados.

Retomando a segunda questão, a da aplicabilidade, cujo conceito associado à investigação qualitativa é a transferibilidade, o que se pretende é saber em que medida os resultados são generalizáveis e se têm aplicação a outros contextos (Boavida & Amado, 2008). A investigação qualitativa, tal como já anteriormente referido, sublinha “a especificidade do que é singular e excecional” (Amado & Vieira, 2014b, p. 365), pelo que o seu objetivo não é a generalização, o que não impede que se possa realizar alguma transferência entre contextos similares.

A consistência do método relaciona-se com o conceito de confiança e com a questão de se saber se os contextos de avaliação produzem resultados idênticos, ou seja, se as descobertas seriam repetidas se se replicasse a investigação com os mesmos participantes (ou semelhantes) e no mesmo contexto (ou semelhante). Coutinho (2008) afirma que, na pesquisa qualitativa, “este tipo de replicabilidade é impossível de conseguir fruto da flexibilidade do desenho, da constante interação entre investigador e participantes que levam a que os resultados sejam “irrepetíveis”” (p.10). A consistência não se relaciona apenas com os instrumentos, mas também com o tipo de análise dos dados e com a interpretação que deles se faz (Amado & Vieira, 2014b). Dois dos requisitos apontados pelos últimos autores para garantir a confiança nos resultados encontram-se relacionados com a realização de um trabalho cuidadoso e exaustivo, possibilitando a triangulação das conclusões, e com a descrição rigorosa dos procedimentos realizados, fornecendo todos os registos utilizados - *audit trail*. Tal preocupação permite, de acordo com Coutinho (2008), traçar todo o processo da pesquisa por forma a que outro investigador/auditor externo consiga seguir a linha de pensamento do investigador na forma como trabalhou os dados e, a partir deles, chegou às conclusões.

Por fim, a neutralidade, relacionada com a confirmabilidade, reporta-se ao facto de as descobertas resultarem apenas da função dos participantes e das condições da investigação e

não das inclinações, motivações, interesses e perspetivas do investigador. O cuidado no armazenamento dos dados, referido por Coutinho (2015), foi um dos procedimentos importantes a este nível. Para Amado e Vieira (2014b), esta neutralidade poderá ser difícil de conseguir “na medida em que investigador e participantes poderão estar muito próximos em termos emocionais, sociais e culturais” (p. 369).

Durante a fase de recolha de dados outras estratégias foram utilizadas para assegurar as questões relacionadas com a fiabilidade e a validade. Entre elas, destacam-se a coerência metodológica, a adequação da amostragem, o pensar de forma teórica e o desenvolvimento da teoria (Morse et al., 2002, referidos por Coutinho, 2008). A questão da coerência metodológica está relacionada com o cuidado que foi tido na articulação das questões de investigação com os procedimentos metodológicos, considerando a natureza interativa da pesquisa qualitativa. Relativamente à escolha dos sujeitos, teve-se em conta, de acordo com Coutinho (2008), que estes devem incluir os “participantes que melhor representam ou melhor conhecem o tópico sobre o qual incide a pesquisa” (p. 12), por forma a garantir a multiplicidade de aspetos do fenómeno em estudo. A terceira estratégia refere-se à necessidade da criação de uma base teórica sólida que permita sustentar a interpretação dos dados e, por último, a quarta estratégia “implica progredir com sensatez entre a perspectiva micro dos dados para uma compreensão macro de tipo conceptual/teórica” (Coutinho, 2008, p. 13).

A avaliação de todo o processo é uma das questões essenciais numa investigação-ação. Ao longo do estudo foi estabelecida uma estreita ligação entre a avaliação e a intervenção, considerando as ações que foram desenvolvidas e as ações futuras, na procura de uma otimização da intervenção, tendo por base a perspetiva de Monteiro (1995). O procedimento avaliativo foi sendo sempre integrado na dinâmica da ação através da avaliação do desenho e da própria conceptualização do projeto, do seu funcionamento e modo de operacionalização das estratégias e do seu impacto.

#### **4.7.2. Programa de Intervenção**

*A educação é uma caminhada de aperfeiçoamento que os membros de uma comunidade humana realizam com a ajuda e o apoio de outros membros; o aperfeiçoamento e enriquecimento não são, desse modo, somente individuais mas coletivos, devendo produzir mudanças desejáveis da sociedade e na cultura.*

(Amado, 2014a, p. 21)

O caminho trilhado na presente investigação começou a ser traçado no ano letivo de 2013/2014, através da revisão da literatura acerca do tema e da conceptualização geral dos

procedimentos a realizar para a criação do Núcleo de Apoio. No ano letivo seguinte, 2014/2015, deu-se início à implementação do Programa de Intervenção, seguidamente apresentado, o qual envolveu procedimentos que se estenderam durante o ano letivo de 2015/2016 e que tiveram o seu término no início do ano letivo de 2016/2017.

O Programa de Intervenção foi elaborado com base na estrutura do Núcleo de Apoio, considerando os seus três Eixos de Intervenção, a saber:

➤ **Eixo de Intervenção 1 - Formação:** relacionado com a formação dirigida à comunidade local, aos professores, aos pais de jovens portadores de condição de deficiência e às empresas.

➤ **Eixo de Intervenção 2 - Intervenção junto dos alunos:** relativo à intervenção junto dos alunos, mais concretamente ao nível da promoção de competências socioprofissionais e da criação de oportunidades para conhecimento de diversos contextos laborais (experiências laborais).

➤ **Eixo de Intervenção 3 - Constituição e dinamização da rede de parceiros:** relacionado com os procedimentos relativos à criação e dinamização da rede de parcerias formalizadas.

Após a descrição geral dos três eixos de intervenção, segue-se a enumeração de todas as ações realizadas no âmbito da atuação de cada um.

#### **Eixo de Intervenção 1 - Formação**

Enquadram-se, nesta secção, um conjunto de ações de formação dirigidas a diferentes públicos, as quais são entendidas, tal como referido por Monteiro (1995), não só como formas de transmissão do saber, mas também como meios de transformação de atitudes e de mudança de mentalidades. Descrevem-se, de seguida, as ações de formação levadas a cabo, duas das quais não foram possíveis de concretizar.

- Ação de Sensibilização “*Criar laços na Diferença: (Trans)Formar para permitir voar...*”, realizada a 3 de outubro de 2014. Esta iniciativa foi a primeira a ser realizada sendo, por isso, considerada como a ‘*Ação Sementeira*’ do projeto. Tal como descrito na Introdução do presente trabalho, foi uma ação dirigida à comunidade local com o intuito de divulgar o projeto e promover a reflexão acerca da temática da transição para a vida pós-escolar de jovens portadores de condição de deficiência.

- Ação de Sensibilização “*O trabalho na diferença, a diferença no trabalho*” dirigida ao tecido empresarial. A sua realização estava prevista para 21 de fevereiro de 2015, mas não foi efetivada por não se terem registado inscrições. Pretendia-se, com esta ação, a apresentação

do projeto às empresas e a sensibilização relativa à importância do trabalho para pessoas portadoras de condição de deficiência, através da apresentação de algumas das suas capacidades como forma de valorizar o seu contributo enquanto parte integrante da força de trabalho de uma empresa. Esta iniciativa teve a colaboração da Associação Empresarial da Covilhã, Belmonte e Penamacor (AECBP) na sua divulgação. O cartaz elaborado para o efeito pode ser consultado no Anexo S1.

- Ação de Sensibilização “*A investigação-ação na elaboração dos Planos Individuais de Transição*”, realizada a 27 de maio de 2015. Esta ação foi dirigida a professores, no geral, e a técnicos especializados em desempenho de funções nos estabelecimentos de educação. O seu principal objetivo esteve relacionado com a apresentação de alguns resultados intermédios da investigação, destacando a importância da investigação-ação nas escolas. Contou com a presença de quinze professores, a maioria pertencente a grupos da Educação Especial. O cartaz de divulgação desta ação pode ser consultado no Anexo T1.

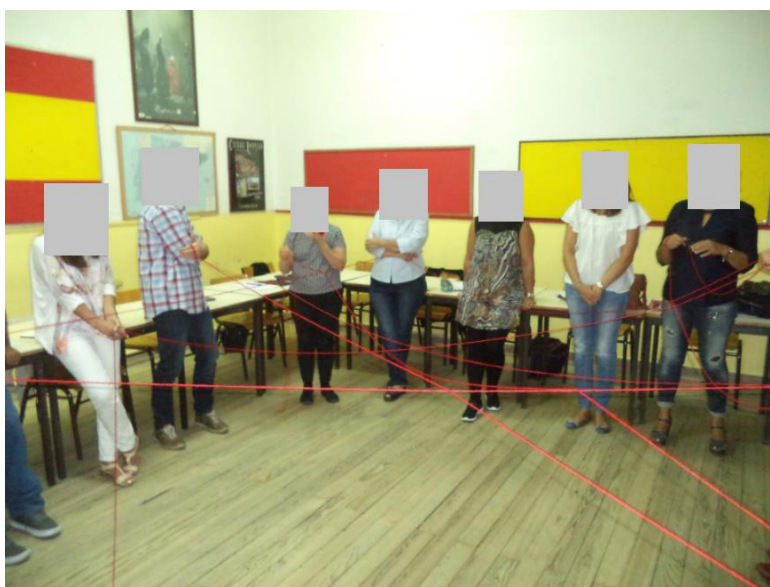
- Tertúlia “*Perspetivando a fase de transição para a vida pós-escolar*”, prevista para 3 de junho de 2015, não foi realizada por não se terem registado inscrições. Esta ação estava pensada para pais de alunos com NEE em fase de transição para a vida pós-escolar, estando também aberta à participação de professores e técnicos especializados interessados. O seu objetivo consistia em debater as principais dificuldades sentidas pelas famílias durante a referida fase, disponibilizando conhecimentos que lhes permitisse uma ajuda mais informada na preparação do futuro dos seus educandos. Esta ação foi divulgada no mesmo cartaz da anterior, podendo, por isso, ser consultada através do Anexo T1.

- Formação creditada, “*A investigação-ação: o professor-investigador na elaboração dos Planos Individuais de Transição (PIT)*”, para professores de Educação Especial, através da modalidade de curso de formação, contando com duas edições. A primeira foi realizada na Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB), através da cedência da ação pelo CFAEBI, durante os meses de fevereiro e março de 2016. A outra edição foi realizada na Covilhã, através do CFAEBI, durante os meses de setembro e outubro de 2016, apesar de estar prevista para os meses de abril e maio. A primeira edição contou com a presença de sete professoras, três das quais não pertenciam à Educação Especial; na segunda edição participaram dezasseis professores, todos pertencentes a grupos da Educação Especial. Este curso integrou-se no projeto ‘*ATIVIDA - Competências Sociais e Inclusão Laboral*’, da Associação ERID, no âmbito do programa da Fundação Calouste Gulbenkian - ‘*Educação Especial 2015: Qualificação das Novas Gerações*’ e o seu cartaz de divulgação é apresentado no Anexo U1. Os seus principais objetivos passaram pela compreensão da importância da investigação-ação na Educação Especial, para uma intervenção informada sobre as próprias ações dos docentes e para uma abordagem sustentada em contextos de mudança social alargada. Pretendeu-se, também, a identificação dos aspetos gerais no que à elaboração dos PIT’s diz respeito e a compreensão da importância da articulação dos

estabelecimentos de educação com instituições da comunidade e com o tecido empresarial, para o desenvolvimento de estratégias efetivas de colaboração na operacionalização desses planos. Através de práticas simuladas durante o curso de formação pretendeu-se, de igual forma, que os conhecimentos pudessem ser aplicados, posteriormente, na prática profissional dos docentes. O incentivo à constituição de grupos de reflexão-colaboração foi uma constante ao longo das duas edições, com o objetivo de os professores de Educação Especial se poderem vir a apoiar mais uns aos outros, através da partilha de ideias e da construção de propostas de ação na área da transição para a vida pós-escolar, em articulação com outros agentes externos à escola. Este incentivo à criação de redes de colaboração pode ser ilustrado através das duas fotografias (Fotografias 2 e 3) seguidamente apresentadas.



**Fotografia 2** - Atividade alusiva à criação de redes dinamizada na 1ª edição do curso de formação creditado para professores de Educação Especial.



**Fotografia 3** - Atividade alusiva à criação de redes dinamizada na 2ª edição do curso de formação creditado para professores de Educação Especial.

Acrescentam-se, ainda, vários comentários de professores de Educação Especial relacionados com a sua participação na segunda edição deste curso, os quais sustentam a importância dada à questão da investigação-ação por parte destes docentes: *“Esta formação levou a que várias escolas da zona da Covilhã partilhassem o que se passa no dia a dia nas escolas (...)”*; *“Chegámos à conclusão que a partilha é o melhor método de trabalho e aprendizagem. Deve-se continuar a implementar este tipo de formação”*; *“A ação correspondeu às expectativas e foi um ótimo ponto de partida para novas metodologias e projetos a implementar na escola”*; *“Ação com uma temática muito pertinente e importante por nos ajudar a estruturar o trabalho e como resolver a questão da transição de um aluno para a vida pós-escolar”*; *“Gostei bastante da ação. Esta temática, para mim, sempre foi muito importante já que é fundamental ter em conta a articulação entre a escola e a comunidade. (...) Foi muito importante a partilha de experiências com os colegas de outras escolas”*; *“Esta ação foi muito positiva, além de ser um tema pertinente para os docentes de Educação Especial, proporcionou momentos de reflexão, discussão com todos os elementos que têm outras realidades de outras escolas”*; *“Teve o condão de desencadear inquietações que me levarão na busca de maior e mais eficaz informação relacionada com a temática do ‘professor investigador’ na ação investigação”*.

## **Eixo de Intervenção 2 - *Intervenção junto dos alunos***

Este conjunto de ações refere-se à intervenção realizada junto dos alunos e contou com a participação de uma totalidade de seis jovens, dois de cada estabelecimento de educação com ensino secundário do concelho da Covilhã. Após autorização para participação dos alunos no projeto por parte dos Encarregados de Educação, foi celebrado um protocolo com as três escolas (Anexo O1), no qual constavam já, de uma forma geral, as principais atividades a realizar. Estas atividades foram direcionadas para duas das componentes do currículo dos alunos, especificadas na Portaria n.º 275-A/2012, então em vigor: as Competências Socioprofissionais e as Experiências Laborais. Este período de intervenção teve uma duração de seis meses, de janeiro a junho de 2015, e integrou as seguintes fases:

- Meses de janeiro e fevereiro de 2015. Pretendeu-se, nesta primeira fase, a criação de uma relação empática com os alunos e o conhecimento e exploração dos seus interesses e desejos em termos de perspetivas futuras. Iniciou-se, também, o trabalho ao nível das competências socioprofissionais em contexto escola, com periodicidade de uma vez por semana e duração de uma hora e trinta minutos por sessão, à exceção de dois alunos com os quais, por causa dos seus horários, só foi possível realizar a intervenção com frequência quinzenal. Antes do início da intervenção propriamente dita, foram realizadas várias visitas às escolas para um primeiro contacto com os alunos e conhecimento do perfil de funcionalidade de cada um.

As atividades tiveram início a 27 de janeiro, sendo realizadas quatro sessões junto de quatro dos alunos e duas sessões junto dos restantes dois, este último número tendo em conta o motivo atrás apresentado. O tipo de trabalho realizado teve como objetivo dar a conhecer aos alunos algumas competências necessárias à sua inclusão laboral, levando-os a refletir sobre as competências necessárias ao perfil de um bom trabalhador. Foram trabalhadas, neste sentido, diversas questões direcionadas para a compreensão global sobre as competências profissionais e as regras básicas de funcionamento do mercado de trabalho, sendo abordadas diversas competências socioprofissionais de âmbito mais geral (comunicação interpessoal, postura, higiene pessoal, resolução de problemas e conflitos pessoais, entre outras). Podem ser consultados, no Anexo V1, alguns materiais elaborados para este efeito.

- Meses de março a maio de 2015. Nesta segunda fase da intervenção foram realizadas diversas visitas a empresas e instituições da comunidade, as quais se integraram na componente Experiências Laborais. As visitas foram realizadas com uma periodicidade semanal para quatro dos alunos e com periodicidade quinzenal para os restantes dois; em ambos os casos, a duração das visitas foi de entre duas a três horas. Os locais foram selecionados de acordo com os interesses dos alunos, cujo levantamento foi efetuado na fase anterior da intervenção. Estas visitas pretenderam dar a conhecer aos alunos contextos reais de trabalho possibilitando-lhes, através de perceções mais realistas de cada local, apoiar a construção de um projeto de futuro adequado às suas capacidades e potencialidades. Possibilitaram, de igual forma, trabalhar determinadas competências socioprofissionais em contextos naturais de ocorrência, o que permitiu a transferência dos conhecimentos trabalhados em contexto escola. Para além disso, também permitiram explicitar as principais funções de diversas profissões e abordar competências socioprofissionais mais específicas, como sendo o respeito pelos horários, a assiduidade, o interesse e esforço na aprendizagem, a utilização correta dos equipamentos, bem como aspetos relacionadas com a higiene e segurança no trabalho, entre outros.

O trabalho, neste âmbito, teve início a 3 de março, sendo realizada uma totalidade de nove visitas com quatro dos alunos e uma totalidade de quatro visitas com os outros dois jovens. A saída e a entrada dos alunos nas respetivas escolas, no início da deslocação e após término das visitas, foi registado em documento próprio. As visitas foram organizadas por cada parceiro, tendo sido precedidas de uma explicação por parte da investigadora dos objetivos a alcançar com estas experiências. A primeira visita envolveu a participação dos alunos num workshop com a temática “Transição para a Vida Ativa”, organizado pelo CLDS+ Covilhã Solidária, o que favoreceu a articulação com o trabalho desenvolvido em contexto escola na fase anterior. Seguiram-se as restantes visitas, sendo apresentados, de seguida, alguns registos fotográficos recolhidos durante as mesmas (Fotografias 4 a 13). Note-se a diversidade de contextos visitados e as inúmeras experiências diferenciadas que os alunos puderam experimentar, bem como os diversos contactos que tiveram com diferentes pessoas.





**Fotografias 4 a 13** - Registo fotográfico de algumas das visitas realizadas (Experiências Laborais).

As visitas, para além de proporcionarem ótimas oportunidades para o conhecimento de diversas experiências laborais, criaram a oportunidade de trabalhar diversas questões relacionadas com as competências socioprofissionais, favorecendo, ainda, o trabalho de outros objetivos definidos na Portaria n.º 275-A/2012, a saber: desenvolvimento pessoal, social e laboral (atividades socialmente úteis), desporto e saúde (desporto, bem-estar e qualidade de vida), organização do mundo laboral (higiene e segurança no trabalho, conhecimento do mundo laboral) e cidadania (participação cívica, solidariedade (voluntariado)). As diversas atividades desenvolvidas permitiram, de igual forma, fomentar aspetos relacionados com o autoconhecimento, o autocontrolo e a autoestima, aumentando a responsabilidade pessoal dos alunos.

No final do mês de maio realizou-se uma sessão para consolidação dos conhecimentos adquiridos, dando-se início à elaboração de um portefólio para registo do trabalho realizado. O portefólio contém, para além do registo fotográfico de todas as visitas realizadas, algumas fotografias de atividades relativas às disciplinas dos currículos dos alunos, realizadas em contexto escola. O objetivo deste documento é fornecer uma visão geral do trabalho que os alunos realizaram durante o ano letivo de 2014/2015. Este género de documento poderá permitir, no final da escolaridade obrigatória, se os estabelecimentos de educação adotarem o procedimento de elaboração de portefólios, uma perceção mais realista das experiências vivenciadas e dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, o que poderá ser uma mais-valia em termos da sua inclusão laboral. O modelo de portefólio elaborado com os alunos neste estudo pode ser consultado no Anexo W1.

Dois dos alunos tiveram, ainda, a oportunidade de apresentar, no dia 2 de junho, o trabalho que realizaram junto de colegas com CEI de uma escola básica. Esta atividade constituiu-se como mais uma forma de divulgação das ações realizadas e uma excelente oportunidade de desenvolvimento de várias competências ao nível da comunicação por parte dos alunos, os quais apresentaram as suas experiências com enorme satisfação, o que contribuiu para o

aumento da sua autoestima. Inicialmente estava prevista a realização de um estágio aquando do término das visitas. Tal não foi possível tendo em conta a organização dos horários dos alunos nas escolas, considerando-se que o tempo era insuficiente para a consecução de tal procedimento.

No final da intervenção foi elaborado um Relatório de Contextualização e Avaliação para cada aluno. Estes documentos foram entregues aos respetivos professores coordenadores da Educação Especial de cada estabelecimento de educação para apresentação em Conselho de Turma. Pode consultar-se, no Anexo X1, um exemplo de relatório elaborado.

### **Eixo de Intervenção 3 - *Constituição e dinamização da rede de parceiros***

As primeiras parcerias formalizadas pretenderam dar cumprimento ao estipulado para a realização da intervenção junto dos alunos durante o ano letivo de 2014/2015. Recorde-se que a primeira iniciativa, considerada como a '*Ação Sementeira*', foi abordada no capítulo da Introdução e teve um papel muito importante em todo o trabalho que viria a ser desenvolvido no que respeita à constituição da rede de parceiros. Após conhecimento dos interesses e desejos dos alunos, efetuaram-se contactos junto de empresas e instituições para realizar visitas de contacto. Nesta primeira fase foram estabelecidas onze parcerias através de um Acordo de Colaboração assinado entre ambas as partes (ver modelo através da consulta do Anexo Y1), com término em agosto de 2015. Identificam-se, de seguida, os parceiros que colaboraram nesta primeira fase:

- ✓ Associação Empresarial da Covilhã, Belmonte e Penamacor (AECBP);
- ✓ Contrato Local de Desenvolvimento Social (CLDS, + Covilhã Solidária - sob a coordenação do Lar de São José);
- ✓ Cooperativa Agrícola dos Fruticultores da Cova da Beira;
- ✓ Districovilhã, Supermercados Lda. (Intermarché);
- ✓ Ginásio "In Corpore Sano" (sob a coordenação de Districovilhã, Supermercados Lda.);
- ✓ Liga dos Amigos do Bairro dos Penedos Altos (LAPA);
- ✓ Modelo Distribuição, Materiais de Construção SA (Maxmat, Covilhã);
- ✓ Padarias Dias & Pereira dos Santos, Lda.;
- ✓ Polícia de Segurança Pública (PSP), Divisão Policial da Covilhã;
- ✓ Segurança Social, Centro Distrital de Castelo Branco.
- ✓ Station Covilhã, Centro de Manutenção de Veículos, Lda. (Roady).

Refira-se que as visitas foram realizadas junto de nove dos anteriores parceiros. Os restantes, que incluem a AECBP e a Segurança Social, tiveram uma participação mais direta no âmbito da divulgação do projeto.

A segunda fase decorreu durante o ano letivo de 2015/2016 através da formalização de novas parcerias para efetivação de uma rede de parceiros a colaborar com os estabelecimentos de educação do concelho da Covilhã no cumprimento dos PIT dos alunos, a partir do ano letivo de 2016/2017. Pode consultar-se, no anexo Z1, o modelo de Acordo de Colaboração elaborado para efetivação deste procedimento de formalização. Este novo acordo clarifica o papel da investigadora nesta nova fase e identifica os estabelecimentos de educação como parte fundamental no que respeita ao apoio técnico-pedagógico a ser prestado no acompanhamento dos alunos. O período de vigência destas novas parcerias decorre desde a data da sua assinatura até à rescisão, por qualquer das partes, assim que se entenda por conveniente. Esta fase terminou com a apresentação, em documento próprio (Anexo A2), da lista de parceiros às escolas, no qual se especifica, também, o papel da investigadora e dos estabelecimentos de educação a partir desta fase. As novas parcerias foram, também, divulgadas na 2ª edição do curso de formação *“A investigação-ação: o professor-investigador na elaboração dos Planos Individuais de Transição (PIT)”*.

As escolas devem tomar a iniciativa de contactar os parceiros, de acordo com o perfil de funcionalidade dos alunos e com os seus interesses e desejos. Cabe à investigadora acompanhar, de forma indireta, este trabalho de colaboração, facilitando o desenvolvimento de novas parcerias. Importa também considerar que esta lista de parceiros representa um procedimento aberto, pelo que os estabelecimentos de educação devem continuar a procurar outras parcerias com empresas e instituições da comunidade, tendo sempre em conta os interesses e desejos dos alunos que acompanham. Constam desta lista vinte e quatro parceiros, a saber:

- ✓ Ana Duarte Rogeiro Unipessoal, Lda.;
- ✓ Associação de Socorros Mútuos, Mutualista Covilhanense;
- ✓ AECBP;
- ✓ Associação Humanitária dos Bombeiros Voluntários da Covilhã;
- ✓ Associação Recreativa Musical Covilhanense, Banda da Covilhã;
- ✓ CICOL - Soluções Globais de Escritório;
- ✓ F13, Instituto de Beleza;
- ✓ Fraternidade de Nuno Álvares;
- ✓ Frutaria da Ramalha;
- ✓ Grupo Desportivo da Mata;
- ✓ Happy Wish;
- ✓ IziFun, Lda.;
- ✓ LAPA;
- ✓ Liga dos Amigos do Centro Hospitalar da Cova da Beira;
- ✓ Modatex - Centro de Formação Profissional da Indústria Têxtil, Vestuário, Confeção e Lanifícios;
- ✓ Padaria Dias & Pereira dos Santos, Lda.;

- ✓ PSP, Divisão Policial da Covilhã;
- ✓ Rede Social, Câmara Municipal da Covilhã;
- ✓ Re-food 4 Good - Núcleo da Covilhã;
- ✓ Santa Casa da Misericórdia da Covilhã;
- ✓ Segurança Social, Centro Distrital de Castelo Branco.
- ✓ Twintex, Indústria de Confeção Lda.;
- ✓ União das Freguesias de Cantar Galo e Vila do Carvalho;
- ✓ Universidade da Beira Interior.

A todos estes parceiros foi pedida autorização para divulgação do nome da empresa/instituição, através do consentimento registado no documento que pode ser consultado no Anexo B2.

### Outras ações

Durante a implementação do projeto foram efetivadas várias ações que permitiram a divulgação do trabalho que estava a ser desenvolvido. Tais ações tiveram como objetivo facilitar a criação de uma consciência colaborativa, na procura de respostas e de novas formas de atuação, na área da transição para a vida pós-escolar de jovens portadores de condição de deficiência.

No ano letivo de 2014/2015, de janeiro a junho de 2015, foram elaboradas *newsletters*, com periodicidade mensal, para divulgação das ações a ser implementadas, fornecendo o ponto de situação relativo ao desenvolvimento do projeto. Estes documentos podem ser analisados através da consulta do Anexo C2. Nesse mesmo ano foi publicada uma notícia no jornal *Notícias da Covilhã* (Ano CI, n. ° 5529), edição de 16 de abril de 2015, intitulada “Projecto quer pôr alunos com deficiência intelectual a ver como se trabalha nas empresas” (Anexo D2).

No dia 5 de junho de 2015 a investigadora dinamizou o workshop “O professor investigador na elaboração dos Planos Individuais de Transição: perspetivando planos de ação” no 1º *Congresso de Educação, Pedagogia & Inovação*. Este congresso, intitulado “A Inovação Educativa e os Desafios da Educação para o Séc. XXI”, foi organizado pela ESE do IPCB e pelo Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento da Infância (CeADIn), pertencente à mesma instituição. O resumo deste workshop ficou publicado no Livro de Resumos, numa edição do IPCB.

No dia 26 de junho de 2015 foram desenvolvidas duas ações. Na parte da manhã, no Seminário “Tecnologia: Um caminho para a Inclusão” da organização do Agrupamento de Escolas Amato Lusitano e do Centro de Recursos TIC para a Educação Especial (CRTICee) de Castelo Branco, através da participação da investigadora como oradora na comunicação “Transição para a Vida Ativa - Testemunhos Reais: Inserção de Indivíduos com DID no Mercado de Trabalho”. Na

parte da tarde, no *II Encontro de Neurodesenvolvimento da Beira Interior*, com a temática “A Transição para a Vida Adulta: Angústia de Futuro”, a investigadora participou com a apresentação de um poster (Anexo E2). Esta foi uma iniciativa conjunta dos Serviços de Pediatria da Unidade Local de Saúde (ULS) da Guarda, do Centro Hospitalar Cova da Beira (CHCB) e da ULS de Castelo Branco que se realizou, nesse ano, na ULS da Guarda.

Ao longo do projeto foram, também, elaborados diversos documentos para sua divulgação e como forma de incentivo à participação, alguns dos quais dirigidos diretamente ao tecido empresarial, outros à comunidade em geral. Apresentam-se, no Anexo F2, exemplos de documentos elaborados para este fim. De referir, também, as diversas participações em reuniões da Rede Social, constituída por um Conselho Local de Ação Social (CLAS) e integrada na atuação da Câmara Municipal da Covilhã, para divulgação das ações a desenvolver, constituindo-se, de igual forma, como uma oportunidade para angariação de novos parceiros. Foi, ainda, elaborada uma outra notícia, desta vez publicada pelo *Urbi et Orbi - Jornal Online da UBI, da Região e do Resto* a 6 de janeiro de 2016, a qual pode ser consultada no Anexo G2.

Após a apresentação das ações relacionadas com a intervenção realizada, segue-se a exposição dos procedimentos relativos à análise e tratamento dos dados recolhidos.

#### **4.8. Análise e tratamento dos dados**

*A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.*

(Bogdan & Biklen, 1994, p. 205)

O tratamento da informação qualitativa caracteriza-se por ser um processo moroso e reflexivo, passível de ser caracterizado numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento. Não existe uma formatação prévia do dispositivo a ser utilizado, pelo que a sua construção e consolidação são conseguidas à medida que os dados vão sendo trabalhados (Afonso, 2014). Os dados são os materiais recolhidos do universo em estudo e são os elementos que constituem a base de análise. A este nível, Bogdan e Biklen (1994), afirmam que “sempre que fazemos análises somos, usualmente, parte do diálogo acerca do tópico que estamos a considerar” (p. 232), evidenciando o papel do próprio investigador neste tipo de procedimentos.

O tratamento dos dados do presente estudo foi feito com recurso à análise de conteúdo, a qual é considerada, por Vala (2009), como uma das técnicas mais comuns utilizadas na investigação empírica no âmbito das Ciências Sociais e Humanas. É uma técnica flexível que

se pode adaptar às estratégias e técnicas de recolha de dados e que aposta “na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em “categorias”, tendo em conta as “condições de produção” (circunstâncias sociais, conjunturais e pessoais) desses mesmos conteúdos, com vista à explicação e compreensão dos mesmos” (Amado, 2016, p. 54). Para Guerra (2006), esta técnica:

Tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objecto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular regras de inferência (p. 62)

Trata-se, pois, de efetuar inferências sobre as mensagens que foram inventariadas e sistematizadas, através da desmontagem de um discurso para a produção de um novo (Vala, 2009). Ainda de acordo com o último autor, “não há modelos ideais em análise de conteúdo” (p. 126), pelo que todos os procedimentos devem ser orientados pelo referencial teórico e pelos próprios objetivos da investigação. Neste processo a sequência de etapas seguidas na presente investigação não foi linear pois, tal como previsto por Esteves (2006), a lógica que se constrói numa relação dialética com os próprios dados, obriga “o analista a avanços e recuos até encontrar a ou as formas de análise que o satisfaçam” (p. 112).

Antes do início do trabalho sobre os dados, houve um distanciamento do trabalho de campo como forma de melhor perspetivar as relações entre o material recolhido, procedimento identificado como essencial por Bogdan e Biklen (1994). Retomando o material empírico, e após transcrição dos dados resultantes das entrevistas e dos grupos focais, a primeira fase da análise, tal como previsto pelos mesmos autores, envolveu procedimentos relacionados com a organização física da informação, através da leitura repetida dos textos para familiarização com os dados, a chamada leitura flutuante por Esteves (2006). A constituição do *corpus* documental regeu-se, tal como descrito por Bardin (1997), pelos princípios da homogeneidade, considerando que todos os documentos devem referir-se à mesma problemática, e da pertinência, tendo em conta a adequação do *corpus* no entendimento da problemática em estudo. Em relação à transcrição das entrevistas e dos grupos focais assegurou-se, tal como apontado por Amado e Ferreira (2014), a fidelidade ao discurso dos entrevistados. As transcrições foram efetuadas pela própria investigadora o que permitiu, considerando os últimos autores, uma maior fidelidade e o levantamento prévio de algumas ideias a incorporar na análise dos dados.

Tendo agora em conta a perspetiva de Bogdan e Biklen (1994), o desenvolvimento do sistema de codificação envolveu vários passos: primeiro percorreram-se os dados na procura de regularidades, padrões e tópicos e, de seguida, escreveram-se palavras e frases em representação desses mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases constituíram-se como as categorias de codificação dos dados e representam um meio de os clarificar. Segundo

Vala (2009), uma categoria é composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender. Seguiram-se procedimentos relacionados com a organização hierárquica do material empírico, já segmentado em unidades de sentido, através da sua integração em categorias mais específicas, as subcategorias, as quais derivam de categorias mais amplas. As unidades de sentido ou de registo são os segmentos de conteúdo que se selecionam e que integram as categorias e as subcategorias (Vala, 2009) e o seu recorte é, segundo Esteves (2006), uma das operações mais delicadas de todo o processo. Cada entrevista foi considerada como uma unidade de contexto, tendo em conta que é cada uma delas, na sua integridade, que permite “compreender o sentido de cada uma das unidades de registo que foram recortadas e que se pretende codificar” (Esteves, 2006, p. 115). Foi realizada, primeiramente, uma análise “vertical” através de uma síntese individual de cada sujeito e, de seguida, uma análise “horizontal” através da abordagem de cada um dos temas, salientando as diferentes abordagens de cada inquirido (tipologia de análise baseada em Ghiglione & Matalon, 1993). É com base nesta análise horizontal que são apresentados os resultados desta investigação. O tipo de categorização utilizado pode designar-se de análise categorial se se considerar Bardin (1977) ou de análise temática, tendo em conta a perspectiva de Ghiglione e Matalon (1993).

As categorias e as subcategorias desta investigação foram construídas com base na problemática em estudo e em leituras convergentes ao tema, apresentando, os sistemas finais de categorias, uma relação direta com os três eixos de intervenção do Núcleo de Apoio. As grelhas de categorização, tal como previsto por Afonso (2014), necessitaram de adaptações e aperfeiçoamentos sucessivos, sendo alteradas e reformuladas à medida que os procedimentos relativos à análise dos dados iam avançando. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as categorias podem ser modificadas, podem desenvolver-se novas categorias e as categorias anteriores podem ser abandonadas, o que, de facto, aconteceu. A saturação das categorias foi conseguida quando as categorias utilizadas para codificar os dados se apresentaram como satisfatórias e exaustivas, tal como enunciado por Amado e Freire (2014). Uma vez construídas, as categorias foram, assim, sujeitas a um teste de validade interna por forma a assegurar a sua exaustividade, garantido que todas as unidades de sentido selecionadas foram colocadas numa categoria e que todas foram efetivamente codificadas, e a sua exclusividade, considerando que uma mesma unidade de sentido só possa caber numa categoria (Vala, 2009). Para além destes princípios, Esteves (2006) enumera outros, os quais foram, de igual forma, considerados: exclusão mútua (o conteúdo de cada uma das categorias e subcategorias não se sobrepõe ao conteúdo definido para nenhuma das restantes), homogeneidade (relacionada com a coerência de critérios que tem que existir por forma a tornar a categorização legível como um todo), pertinência (as categorias e as subcategorias têm sentido face ao material empírico e ao próprio quadro teórico) e produtividade (um conjunto de categorias deve fornecer, segundo Bardin (1977), referida pelo mesmo autor, resultados férteis que tragam novas possibilidades de análise ao investigador).

O desenvolvimento de categorias resulta, pois, “da interação entre os eixos da análise que presidiram à conceção e operacionalização do dispositivo de recolha de dados e as regularidades, padrões e tópicos que emergem da leitura analítica dos textos” (Afonso, 2014, p. 129). O resultado final reporta-se a um *corpus* de informação organizada em função do quadro teórico, dos objetivos e das questões de investigação (Afonso, 2014; Souza et al., 2016; Vala, 2009). O resultado de todos estes procedimentos materializou-se na construção de quatro sistemas de categorização, os quais resultaram da análise das entrevistas realizadas aos professores coordenadores da Educação Especial e aos alunos e da análise dos grupos focais realizados junto das instituições da comunidade e das empresas. Para cada sistema de categorização foi elaborada uma grelha de análise com as respetivas categorias, subcategorias e unidades de sentido, identificadas com o objetivo de facilitar a apresentação, a análise e a discussão dos resultados. A cada sujeito foi atribuído um código, a saber: professores coordenadores da Educação Especial (sujeitos P1, P2, P3, P4, P5 e P6), alunos (A1, A2, A3, A4, A5 e A6), instituições da comunidade (I1, I2, I3, I4, I5, I6 e I7) e empresas (E1.1, E1.2, E2, E3, E4 e E5). A investigadora é identificada por I.

A análise de conteúdo foi efetuada através da combinação de um processo dedutivo (com algumas categorias a resultar diretamente da própria estrutura do Núcleo de Apoio, considerando os seus três eixos de intervenção) com um processo indutivo (no qual as categorias e as subcategorias emergiram diretamente da análise dos dados recolhidos). A utilização destes dois processos, num mesmo estudo, é prevista por Mayring (2000) num artigo em que descreve vários trabalhos que recorreram precisamente à combinação de processos dedutivos e indutivos na análise dos dados. Vários são os autores que formulam críticas metodológicas à análise de conteúdo, entre eles Henry e Moscovici (1968), Burgelin (citado por Morin, 1968) e Pêcheux (1969), referidos por Vala (2009). Entre os vários argumentos destaca-se aquele que refere a problemática da intervenção do codificador na constituição do sentido do texto, tendo em conta que qualquer conteúdo é suscetível de interpretações diversas.

#### **4.9. Apresentação dos resultados**

*Os dados são progressivamente transformados num novo texto, o qual é resultado de uma construção interpretativa singular, resultante do contacto entre aquele contexto empírico particular e o olhar, também específico, daquele investigador concreto.*

(Afonso, 2014, p. 126)

A presente investigação contou com a realização de uma totalidade de doze entrevistas, seis das quais envolveram a participação dos Professores Coordenadores da Educação Especial dos

seis estabelecimentos de educação do concelho da Covilhã, e as restantes seis envolveram a participação dos seis Alunos que participaram diretamente na parte prática implementada, atrás designada de Programa de Intervenção. Conta-se, ainda, a realização de dois grupos focais, um junto de Instituições da Comunidade Local e o outro junto de Empresas e Instituições representativas do Tecido Empresarial. As entrevistas aos Encarregados de Educação não foram realizadas, tendo em conta que não se concretizou, tal como inicialmente previsto, uma participação ativa da sua parte, considerando, neste sentido, que as questões estruturantes do guião pressupunham um envolvimento mais direto destes sujeitos.

Os dados recolhidos pela investigadora no terreno, sob a forma de notas de campo, aquando da implementação do Programa de Intervenção, também foram importantes, na medida em que contribuíram para a reflexão sobre a ação. Tais dados não serão formalmente apresentados tendo em conta que não foram registados de forma sistemática, constituindo-se como uma forma de registo informal por parte da investigadora. Segue-se a apresentação dos resultados estruturados com base nos quatro grupos de sujeitos.

#### **4.9.1. Resultados da análise das entrevistas aos Professores Coordenadores da Educação Especial**

Da análise feita às entrevistas semiestruturadas, realizadas junto dos professores coordenadores da Educação Especial dos seis estabelecimentos de Educação do concelho da Covilhã, resultaram cinco categorias divididas em diversas subcategorias, as quais se encontram expressas no Quadro 1. A transcrição completa das seis entrevistas e a grelha de análise com registo das unidades de sentido podem ser consultadas através do Anexo H2 e do Anexo I2, respetivamente.

##### **Categoria 1. Formação**

Descritivo: Agrupa afirmações do que tem sido feito ao nível da formação, considerando a área da transição para a vida pós-escolar de jovens com NEE, e do que poderá ser melhorado neste contexto. Os testemunhos recolhidos foram organizados em três grandes temáticas.

##### Subcategorias:

- 1.1. Frequência de ações de formação
- 1.2. Oferta de formação por parte dos estabelecimentos de educação
- 1.3. Perspetivas sobre formação: destinatários e modalidades

##### **Categoria 2. Intervenção junto dos alunos com NEE**

Descritivo: Recolhe as afirmações relacionadas com a apreciação do trabalho realizado junto destes alunos. Pela sua complexidade, foi organizada em oito subcategorias.

Subcategorias:

- 2.1. Obstáculos/dificuldades à concretização da Educação Inclusiva
- 2.2. Benefícios da Inclusão
- 2.3. Planos Individuais de Transição: implementação/operacionalização
- 2.4. Importância do desenvolvimento das Competências Socioprofissionais
- 2.5. Importância das Experiências Laborais
- 2.6. Reconhecimento das capacidades dos alunos para o trabalho
- 2.7. Importância da criação de oportunidades de participação/inserção no mercado de trabalho
- 2.8. Papel da família

### **Categoria 3. Parcerias**

Descritivo: Engloba aspetos que permitem compreender o funcionamento das parcerias estabelecidas no âmbito do cumprimento dos PIT's e perspetivar a importância dada à partilha de experiências entre as escolas, os quais se organizam em duas subcategorias.

Subcategorias:

- 3.1. Recetividade/resistências
- 3.2. Importância da partilha de experiências

### **Categoria 4. Perspetivas sobre o projeto “Sentir, Pensar e Agir”**

Descritivo: Inclui os testemunhos relacionados com a avaliação do projeto, incluindo a metodologia utilizada, e com a importância da existência de uma rede de parceiros no cumprimento dos PIT's, através da estruturação em três subcategorias.

Subcategorias:

- 4.1. Avaliação geral
- 4.2. Importância atribuída à metodologia utilizada (investigação-ação)
- 4.3. Oportunidade da constituição de uma rede de parceiros

### **Categoria 5. Condições/propostas de continuidade**

Descritivo: Contempla as sugestões dos sujeitos no que à continuidade do projeto diz respeito, sendo abordados aspetos relacionados com as formas de poder operacionalizar o Núcleo de Apoio e com os intervenientes responsáveis pela sua dinamização, através de uma estruturação em seis subcategorias.

Subcategorias:

- 5.1. Criação de um núcleo responsável
- 5.2. Investimento/sensibilização
- 5.3. Divulgação
- 5.4. Corresponsabilização da comunidade
- 5.5. Figura do mediador
- 5.6. Participação dos alunos em ações de voluntariado

**Quadro 1** - Categorias e subcategorias resultantes da análise das entrevistas aos Professores Coordenadores da Educação Especial.

Apresentam-se, de seguida, os dados organizados em categorias e subcategorias.

### **Categoria 1 - Formação**

No que respeita à subcategoria *Frequência de ações de formação*, quatro dos entrevistados referiram já ter feito formação na área. Como afirma o sujeito P1, *“Já fiz formação, pronto em diversas áreas e, inclusive, estive também a trabalhar na antiga ACM, que era uma instituição que trabalhava só com alunos deficientes mentais e outros. Onde adquiri muita experiência, quer ao nível do contacto com os alunos, também ao nível dos professores”* (página 1), o que destaca, também, a importância da formação adquirida através da experiência. Também o sujeito P4 refere que *“Já, já fiz, já fiz formação. Para já, no ano passado, fiz uma formação creditada sobre, sobre a temática, sobre os PIT’s. (...) o meu trabalho final de curso, de especialização, foi mesmo virado para a temática...ou seja, era o posicionamento das empresas face ao emprego de pessoas com deficiência...era esse o título do meu trabalho, em noventa e nove. Portanto, já nessa altura sentia esta grande necessidade”* (página 1), evidenciando uma preocupação que já não é recente. Os sujeitos P2 e P5 mencionam que abordaram a problemática da transição para a vida pós-escolar também nas suas pós-graduações. A não frequência de ações de formação é justificada, num dos casos, por não encontrar formação específica (*“Não, nunca fiz formação, porque à partida nunca houve formação (...) uma área vocacional mesmo para poder aprender a lidar com este tipo de, de situações e com este tipo de alunos”* (P3, página 1)) e, no outro caso, porque não identificou necessidade tendo em conta o tipo de trabalho que desenvolve (*“Não, nunca fiz. (...) não senti essa necessidade porque nós não temos alunos que, que necessitem desta área”* (P6, página 1)).

Na subcategoria *Oferta de formação por parte dos estabelecimentos de educação*, constata-se que as próprias escolas não têm apostado muito na formação direcionada para a área da transição, sendo identificados diversos motivos. Como menciona o sujeito P5, *“toda a formação que nós temos tido, somos, somos nós que nos voltamos para fora para, para fazer, para receber”* (página 2). Os motivos identificados passam pela falta de sensibilidade face à temática, pelos custos envolvidos, pela escassez de recursos humanos e pelas mudanças verificadas ao nível da legislação, como se pode verificar através dos seguintes testemunhos: *“Não tem havido assim grande, grande formação nessa área por dois motivos. Primeiro, porque a formação envolve custos, não é? E a gente sabe que as direções estão limitadas em termos de verbas (...). E depois (...) Noto que realmente há uma...não há aquela sensibilidade da maior parte dos professores (...) noto que não há muita sensibilidade para este tipo de ações, para este tipo de trabalho”* (P1, páginas 1 e 2); *“internamente não se fez, mas também é devido ao facto de sermos pouco docentes e, e cada um estar com bastantes casos complicados (...). Houve uma proposta para se fazer uma formação, mas não se chegou a concretizar, também devido ao facto de termos muitas atividades”* (P2, página 1); *“Eu tenho pensado nisso (...) mas como a lei está sempre a mudar... E esperemos agora, com a nova lei*

*que vem aí, abra, abra, caminhos e um campo vasto para este tipo de situações” (P3, página 1). A importância da formação e do papel desempenhado pela escola são, também, evidenciados através do testemunho do sujeito P1 que refere que “desde que haja sensibilidade por parte das pessoas, isso vai existindo, não é? (...) as escolas têm um papel muito importante nessa área. (...) tem que haver formação, as pessoas têm que estar incentivadas, têm que estar moralizadas para desenvolver este tipo de trabalho” (página 3). Destaca-se, aqui, o papel da formação no incremento da motivação ao nível do desenvolvimento do trabalho docente. Ainda no que respeita à oferta de formação, o sujeito P4 menciona a realização de uma ação em articulação com o IEF: “nós tivemos que fazer uma ação cá sobre, sobre a transição para a vida ativa com o Centro de Emprego...disponibilizaram-se a vir cá. Que era uma área que realmente não estava muito trabalhada, mas precisava de ser trabalhada” (página 19).*

Na subcategoria ***Perspetivas sobre formação: destinatários e modalidades***, no que respeita à tipologia de formação, cinco dos professores destacaram claramente a necessidade de formação de carácter mais prático. É o caso do participante P2 quando refere que “*Eu acho que deveríamos ter ações mais práticas. (...) precisamos de ir para o terreno (...). Ir contactar com as empresas, ir falar com, com as pessoas responsáveis, e sensibilizá-los para abrirem mais um bocadinho as mentes para trabalhar com os nossos alunos*” (página 3). Através deste testemunho sobressai, também, a formação/sensibilização que resulta para as empresas da presença, no terreno, dos professores e dos alunos. Outros exemplos são fornecidos pelo sujeito P4 ao mencionar que “*o preenchimento do PIT está mais que debatido. (...) Agora, a operacionalização é realmente a questão (...) Onde falha ainda muita coisa*” (páginas 4 e 5) e pelo sujeito P5 quando afirma que “*nós passamos muito por uma opção teórica. (...) Mas o, o pôr em prática se calhar é aí que há mais lacunas*” (página 5). Neste sentido, em relação às formações direcionadas para a elaboração dos PIT’s, o sujeito P6 defende que “*é importante a formação para o construir e é extremamente importante a, a formação de como o ponho em prática*” (página 5). O sujeito P3 tem uma outra perspetiva, considerando já a revogação da Portaria n.º 275-A/2012, pelo que afirma que “*a formação que deveria haver, em primeiro lugar devemos saber o que vai sair daqui. (...) Do despacho novo. Depois a partir daí é que podia-se pensar no tipo de formação que podia ser dado*” (página 7).

Em relação aos destinatários da formação, destacam-se, no discurso dos professores, as famílias, os diretores dos estabelecimentos de educação, os professores, não só os pertencentes aos grupos da Educação Especial, os assistentes operacionais, a comunidade escolar no geral e as empresas; seguem-se algumas das opiniões recolhidas: “*para já formação para a família (...) é fundamental. (...) É fundamental haver formação para os diretores das escolas, também (...) Depois, os professores das escolas (...). Eu quando falo em professores, não estou a falar dos da Educação Especial, falo mais nos outros (...) E depois os funcionários*” (P1, páginas 5 e 6); “*a maior parte da formação não deveria ser só para os*

*professores da Educação Especial, mas para os professores que trabalham com este tipo de alunos (...) a família, como a parte da instituição, das empresas. (...) há pessoas nas empresas que não percebem como lidar, que não têm formação nenhuma (...) haver formação dentro da própria empresa mesmo, as próprias empresas estarem sensibilizadas para este tipo de situações. (...) Como devia de haver, também, uma, uma formação, uma sensibilização (...) Para a comunidade toda, dentro da escola.”* (P3, páginas 7 e 21); *“A formação às empresas. (...) O despertar as consciências é fundamental”* (P4, página 16).

## **Categoria 2 - Intervenção junto dos alunos com NEE**

Relativamente aos *Obstáculos/dificuldades à concretização da Educação Inclusiva*, os sujeitos entrevistados são unânimes na identificação da falta de condições das escolas e de disponibilidade do professor de Educação Especial. É o caso do sujeito P1 que realça a importância do apoio direto que tem que ser prestado aos alunos e a carga burocrática que os professores têm que suportar na organização dos processos, o que lhes retira disponibilidade para se envolverem noutras atividades. O sujeito P3 admite a falta de meios e de recursos humanos especializados (*“o professor de Educação Especial tem condições...pode ter condições desde, desde que tenha meios para trabalhar. Faltam os meios (...) a nível de pessoal auxiliar...eu neste momento tenho cá uma, uma auxiliar (...). Mas devia estar preparada para trabalhar com este tipo de alunos. (...) falta-me pessoal técnico cá dentro da escola, falta-me um Terapeuta da Fala* (páginas 4, 6 e 7)), mencionando, também, como uma dificuldade, à semelhança do sujeito P1, a carga burocrática com que os professores de Educação Especial têm que lidar. Já o sujeito P4, para além da falta de disponibilidade, aponta uma outra dificuldade relacionada com a falta de vocação de alguns profissionais para o trabalho na área da Educação Especial, afirmando que *“nem toda a gente, estará muito vocacionada para, para esta área”* (página 4). O sujeito P5, à semelhança dos anteriores sujeitos, aponta como dificuldades a falta de recursos e de tempo, admitindo que para participar, de forma efetiva, na intervenção que foi desenvolvida no âmbito da presente investigação, *“tinha que ser alguém que, se calhar, tivesse praticamente só envolvida, ou quase envolvida só neste projeto (...). (...) é muito difícil haver alguém que esteja com as condições necessárias para, para se envolver”* (página 4). Um dos sujeitos menciona, numa outra dimensão do trabalho dos professores de Educação Especial, dificuldades concretas no estabelecimento de contactos, por exemplo com as empresas, considerando o número reduzido de professores colocados na sua escola, os quais têm que acompanhar um alargado número de alunos, concluindo que *“é muito complicado tratar de tudo e tentar sair da escola para conhecer novas empresas”* (P2, página 3). A este respeito, o sujeito P6 considera que, dependendo da organização da carga horária fora da componente letiva, os docentes podem ter espaço para o estabelecimento de contactos, o que exige, também, uma pré-disponibilidade para o fazer, o que, na sua opinião, nem sempre acontece.

Outra das dificuldades sentidas é descrita por três dos entrevistados e encontra-se relacionada com o facto de outros docentes, como os professores titulares de turma e os diretos de turma, não se envolverem, como está previsto na legislação, no acompanhamento dos alunos com NEE. O sujeito P1 afirma, neste sentido, que *“há uma certa destituição de responsabilidades dos professores para com esses alunos. (...) O responsável é sempre o diretor de turma. O docente de Educação Especial é um colaborador, é um participativo. (...) eu acho que isso é realmente uma dificuldade muito, muito, muito grande que existe”* (página 17). Também o sujeito P6 alerta para esta situação: *“Foram horas de insistência de reuniões no sentido de os professores do regular têm obrigatoriamente de perceber e de saber, e de dar as suas sugestões porque são eles que estão todos os dias com os alunos. (...) Nós, Educação Especial, sentimos isto com os, os professores do regular e vivemos isto, esta luta todos os dias”* (páginas 15 e 16). A este respeito, o sujeito P3 refere mesmo que se considera *“um pouco à margem dos outros, dos outros professores. Porque sou eu que trabalho mais tempo com eles, mas não sou responsável por eles”* (página 5).

Durante a análise das entrevistas realizadas aos professores coordenadores da Educação Especial foram identificadas outras dificuldades/obstáculos à concretização de uma Educação Inclusiva, os quais se prendem com os preconceitos ainda existentes. A própria relação destes alunos com os seus pares e a sua rejeição na constituição de grupos, por exemplo, pode contribuir para a sua baixa autoestima (*“estes alunos normalmente têm uma autoestima baixa, fruto de tudo, não é? Deste contexto todo. E, por vezes, a escola também é madrasta (...). E os próprios colegas deles também têm um relacionamento, por vezes, difícil com eles e afastam-nos. (...) Eu acho que os pares é extremamente importante. Dentro da sala de aula verifica-se isso. Na constituição de grupos de trabalho, normalmente estes alunos são sempre postos...delegados para segundo plano”* (P1, página 9). O mesmo sujeito concorda, pois, *“que as pessoas têm uma ideia enraizada de que estes alunos são, são diferentes e que não conseguem fazer aquilo que os outros fazem. Quando isto é um erro, é um erro”* (página 11), defendendo a necessidade de *“demonstrar a essas pessoas que realmente elas estão, estão erradas. E é o tal trabalho intenso que tem de ser feito”* (página 11). Por outro lado, o sujeito P6 considera não haver estigma em relação à deficiência por parte das pessoas com quem tem contactado, contudo admite *“que quando nós solicitamos alguma coisa...aquilo vem assim uma série de (...) De entraves”* (página 8). O sujeito P3 alerta para as questões relacionadas com o número de alunos por turma, o que poderá fazer com que os alunos com NEE se sintam pouco apoiados e com a rejeição por parte das famílias dos alunos ditos normais (*“uma grande parte dos pais, dos ditos normais, não querem estes alunos dentro da sala porque dizem que (...) atrapalham a aprendizagem dos seus próprios filhos”* (página 12)). A ideia de que a concretização de uma Educação Inclusiva não se esgota na escola, implicando uma outra atitude da sociedade, transparece no testemunho do sujeito P1, quando refere: *“as pessoas (...) que trabalham diariamente com estes alunos, como é o nosso*

*caso, sentem-se, também, impotentes para fazer qualquer tipo de trabalho porque já estão a perspetivar que, no futuro, estes alunos não têm acompanhamento” (página 3).*

O sujeito P4 assinala alguns problemas decorrentes da legislação em vigor e considera mesmo que os jovens que beneficiam da medida educativa CEI estão a ser penalizados pelo facto de esta ser uma medida muito restritiva. O mesmo sujeito refere a sua angústia logo aquando da decisão de aplicar esta medida, considerando as implicações que apresenta em termos de perspetivas de futuro para os jovens: *“Uma das coisas que nos deixa, neste momento que não temos obrigatoriedade de fazer os PIT’s...mas uma das coisas que nos deixa angustiados é, antes, direi, de chegarem aí, é passar um aluno para CEI (...). (...) eu saber que tenho ali um aluno que não tem nenhuma medida entre as adequações e o CEI, ou é uma coisa ou outra, e se eu continuo com as adequações ele sai-me da escola, abandona-me a escola...passo-o para CEI e corto-lhe as pernas e isso para mim é o mais premente”* (páginas 2 e 10). O sujeito P4 continua a defender a sua ideia, identificando algumas das contrariedades com que estes alunos se deparam: *“não poderem aceder a um curso profissional ou vocacional (...) não haver nada que os possa certificar, portanto eu acho que é uma maldade que fazem a estes alunos”* (página 3).

No que diz respeito à subcategoria **Benefícios da Inclusão** são destacadas as mais-valias da inclusão escolar e laboral destes jovens, caso do participante P1, que considera que *“se o aluno estiver inserido no mercado de trabalho, se for reconhecido o seu valor, se for aceite pelos seus pares, se for tratado como um ser igual (...) Se for tratado, na escola, como uma pessoa que está incluída no seu ambiente (...) Só tem benefícios”* (página 20). Já o participante P3 destaca os benefícios em termos sociais, resultado das relações de amizade que os alunos com NEE estabelecem com os pares (*“A escola inclusiva leva a que todos os alunos partilhem os saberes que existem dentro da, da própria escola. (...) Devem estar inseridos dentro do, do grupo dos seus colegas, que são aquele grupo de amigos que, um dia mais tarde, irão perdurar até, para a vida deles. (...) São amigos para a vida. (...) se nós isolamos não criam amigos, não criam amizades, ou seja, em vez de estarmos a...a fazer inclusão, estamos a fazer exclusão”* (páginas 4 e 5)). O mesmo sujeito destaca, ainda, a importância do ensino diversificado, do facto de alunos sem NEE poderem conviver com alunos portadores de condição de deficiência, conhecendo as suas problemáticas, e da tutoria entre pares, a qual, um dia mais tarde, poderá trazer repercussões no que respeita à inclusão laboral dos jovens (*“dentro da escola estes alunos deviam andar com os alunos bons...ou seja, os bons alunos e excelentes alunos deviam ter umas horas para trabalhar com este tipo de alunos. (...) Levava a que um dia, depois lá fora, quando se encontrassem lá fora... E podia ser, um excelente aluno aqui, podia ser, opá, um médico, um engenheiro e ver ‘Opá olha eu dou-te aqui umas horas, vens para aqui trabalhar”* (página 27).

Nesta linha de raciocínio são partilhados exemplos de uma atividade e de um projeto desenvolvidos em dois estabelecimentos de educação com benefícios, não só para os próprios

alunos com NEE, como para todos os que compartilharam tais experiências: *“na sala de Educação Especial, nós montámos um minimercado (...) envolvemos a escola toda (...) fizemos com a Unidade de Ensino Estruturado (...) uma dinamização de uma compra. (...) os alunos da Unidade fizeram as compras, tinham uma receita base para trabalhar (...) e eles tinham que ir comprar os ovos, a farinha e essas coisas. E os alunos de CEI, que não são da Unidade, estiveram na caixa...portanto a fazer as, com uma calculadora”* (P4, página 6), *“Nós iniciámos, há uns anos atrás, um projeto que era “Ler com todos os sentidos”. (...) verificámos que nós tínhamos muitas crianças com graves, graves, graves dificuldades de acesso à leitura e à escrita, que estavam integrados nas nossas turmas de quarto, quinto e sexto ano (...) percebemos que, se calhar, nós também podíamos apresentar as nossas obras, os nossos alunos também podiam perfeitamente, pronto, fazê-lo. (...) pegámos nas obras que os miúdos queriam ler, as transformávamos com eles em Comunicar com Símbolos e eles apresentavam à turma (...) uma maneira diferente, mas eles também, também a liam”* (P6, páginas 8 e 9).

O participante P2 menciona, por outro lado, a importância da capacitação destes jovens, através da sua inclusão escolar, social e laboral, por forma a melhorar a sua aceitação na sociedade e, assim, poderem ultrapassar algumas barreiras que dificultam esse processo. Neste seguimento, os sujeitos P4 e P5 perspetivam a importância da inclusão destes jovens e do seu contacto com a comunidade no sentido da mudança de mentalidades, através da valorização das suas capacidades, o que é evidenciado através das seguintes afirmações: *“Porque essas pessoas replicam nos outros, nos conhecidos (...) e...se tiverem uma boa experiência e, muitas vezes, dizem ‘Eu não fazia a mínima ideia que estes miúdos sabiam tanto e eram tão capazes e eram tão responsáveis e tão colaboradores.’ E, e realmente isso, para mim, é a mudança da mentalidade”* (páginas 12 e 13), *“o sensibilizar a comunidade empregadora (...) Acho que essa sensibilização é o mais importante, para mim, deste trabalho (...) quando eles perceberem que realmente até há possibilidade no mundo trabalho para eles, para alguns deles, acho que essa é a maior riqueza do trabalho”* (página 12), respetivamente.

No âmbito da subcategoria **Planos Individuais de Transição: implementação/operacionalização**, todos os professores afirmaram a importância destes planos. Para o sujeito P1, o encaminhamento destes alunos para percursos diferenciados deve começar desde cedo, destacando a importância das vivências diárias neste processo *“tentamos encaminhá-los já para percursos diferentes (...) Eu acho que é muito, muito, muito importante eles começarem logo...eu não diria sequer nos últimos três anos, mas pronto antes (...) eles estão muito mais motivados, muito mais moralizados, sentem-se úteis...portanto eu acho que é muito importante isto para a formação dos jovens começarmos o mais cedo possível”* (páginas 4 e 7)). O sujeito P3 afirma, neste sentido, que é importante *“que eles consigam aprender algo (...) para a vida deles, que seja útil, útil para eles”* (página 1) e realça a importância da legislação destes planos, considerando a realidade vivida por estes jovens antes do alargamento da escolaridade obrigatória: *“eu estou a trabalhar com*

*PIT's há dois anos, que foi quando começaram a escolaridade obrigatória até aos dezoito anos, comecei a ter, começaram a chegar estes alunos. Porque chegavam ao nono ano, ou iam para casa ou iam para, para associações”* (página 3). Os três professores que lecionam em escolas básicas reiteram a importância destes planos e admitem continuar a implementar os seus pressupostos, apesar de não haver, neste momento, legislação que os regule neste ciclo de ensino. É o caso do participante P4 quando afirma que *“nós temos aqui uma política no Agrupamento que é iniciar os miúdos em atividades ocupacionais dentro da escola, desde cedo...os CEI's não é? E depois, chegando aí ao oitavo, ao oitavo ano, pô-los em atividades já mais dirigidas para, para despiste de áreas que eles gostam”* (página 2). Também o participante P6 refere que *“os miúdos quando, quando nos chegam, ou quando chegam ao sexto ano, e na avaliação dos seus CEI's...normalmente nós procuramos (...) dar algumas indicações de que tipo de percurso é que sugerimos para que o miúdo faça. (...) há determinadas tarefas que elas podem, podem realizar. (...) um pouquinho mais orientado para cursos vocacionais ou cursos profissionais”* (página 2).

Algumas práticas mais concretas, no que toca à otimização da implementação/operacionalização dos PIT's, são mencionadas pelos três professores que desempenham funções nas escolas secundárias do concelho. São referidas a organização dos horários dos professores de Educação Especial, para a articulação com o local de estágio do aluno, e dos restantes professores que os vão acompanhar, a manutenção do vínculo entre o aluno e o anterior estabelecimento de educação e a criação de material específico para trabalhar com os alunos. Refira-se, a título de exemplo, a opinião do sujeito P3, o qual aborda duas destas questões: *“Nós agora estamos a fazer uma tabela para não haver confusão, como houve este ano, para, no início do ano, saberem quem é que vai trabalhar com estes alunos”* (página 10), *“tenho aqui uma plataforma, que é o “Igual Mais”, que é uma plataforma (...) onde nós estamos a criar materiais para trabalharmos com este tipo de alunos. Por exemplo, tenho um manual (...) sobre Matemática Funcional. E eu criei um manual, também com fichas adaptadas a este tipo de alunos, que é as TIC Funcionais”* (página 3).

Várias são as condições que devem ser consideradas na implementação/operacionalização destes planos, as quais continuam a requerer reflexão por parte de todos os intervenientes no processo educativo dos alunos. De acordo com o testemunho dos professores entrevistados, estas condições relacionam-se com as questões da certificação dos alunos, do seu encaminhamento para instituições especializadas, do preconceito que ainda continua a existir face às suas capacidades, da falta de formação das empresas para os receber em estágios e do próprio enquadramento legislativo. No que respeita à questão da certificação, registam-se diversas sugestões que lhe poderão vir a dar resposta. De acordo com o sujeito P1 *“para a escola certificar em termos de competências, a escola tem que ter um percurso delineado (...) Se não tiver um percurso delineado que lhe permita chegar ao fim e certificar aquilo que foi feito...vai certificar o quê?”* (página 21) acrescentando ainda que *“é mais importante a*

*situação profissional no contexto pós-escolar do que propriamente a certificação” (página 21). Na opinião do sujeito P2, as próprias empresas podem certificar os alunos através de uma estreita articulação com a escola, destacando a importância da certificação para o aumento da motivação dos alunos. O sujeito P4 partilha desta opinião respeitante à motivação, referindo que “*nós temos alunos muito conscientes e que dizem ‘Como vai ser? Então eu não tenho um certificado? Nada me certifica...’. (...) ‘Ando aqui a trabalhar para quê?’. Eles tendem a desistir” (página 19). O sujeito P3 valoriza, de igual forma, a certificação, mas, desta feita, na identificação das experiências vivenciadas pelos alunos com o seguinte objetivo: “Que é para depois pegar naquele certificado, o Centro de Emprego ou onde ele estiver a trabalhar, saber o que é que ele já fez” (página 33), admitindo que esta deve ser “uma certificação daquilo que eles aprenderam. (...) ao longo da escolaridade obrigatória e dentro da própria escola e fora da própria escola, ele adquiriu estas aprendizagens todas” (página 33). O sujeito P5 sugere, à semelhança do sujeito P2, “arranjar-se alguns tipos de parceiros que pudessem dar algum tipo de formação que lhes pudesse atribuir no final um, um certificado, nem que seja certificado de competências (...) teve uma formação própria e específica” (página 17). Por fim, o sujeito P6 chama a atenção para uma realidade vivida nas escolas: “eu não vejo a maior parte das escolas (...) No nosso concelho. Que possam estar preparadas para os certificar em alguma coisa. (...) Certificar em autonomia? Em comunicação? É algo tão subjetivo (...) Para os certificar numa vertente profissional (...) Se são as escolas do regular, da rede pública, aí uma volta grande têm que levar. Porque são poucas as escolas que conseguem ter oficinas para os certificar” (página 12). Este mesmo sujeito partilha a existência, em tempos, de uma prática na sua escola que consistia na disponibilização de formação aos alunos na área da carpintaria, dinamizada numa oficina montada dentro do próprio estabelecimento de educação, o que permitia a certificação numa área concreta. Neste sentido, o sujeito P3 defende que “Ou a escola cria meios, dentro da própria escola, oficinas...e, e haver professores adaptados para trabalhar com este tipo de alunos ou então andamos aqui a brincar com isto” (página 3).**

Outra das questões, presente no discurso do sujeito P2, é o encaminhamento destes jovens para uma instituição especializada de referência no concelho da Covilhã, na medida que, nem sempre, se obtém resposta favorável (“*temos uma dificuldade com a (...)...porque a (...) é uma instituição que já lá tem muitos alunos. E, como tem muitos alunos, para manter a qualidade que tem, se for a receber mais, torna-se mais complicado” (página 7)*). Também o sujeito P3 menciona dificuldades neste tipo de encaminhamento, tendo em conta que, por vezes, as instituições especializadas sugeridas pela escola não fazem parte do concelho da Covilhã, o que não tem correspondido aos interesses dos jovens e das suas famílias. Já o sujeito P5 considera uma outra dimensão do problema e faz referência aos preconceitos que ainda existem e que acabam por influenciar as práticas relacionadas com o cumprimento dos PIT’s (“*pelo entrave das entidades (...). Os tais preconceitos, os tais receios... (...) com todos estes receios acaba por haver um entrave à, à...à concretização do, do, do PIT na prática” (página*

5)). O sujeito P3 refere-se, por outro lado, à falta de formação das empresas para receber estes jovens, tendo em conta o seguinte: *“muitas vezes, a gente encaminha estes alunos para fazer uma formação dentro das próprias empresas, que nem a própria empresa sabe o que há de fazer, (...) nem como é feita a própria avaliação”* (página 3).

Uma outra condição essencial à concretização destes planos relaciona-se com a legislação que os regulamenta. Dois dos professores referiram-se às dificuldades no cumprimento da Portaria n.º 275-A/2012, na resposta à parte prática da matriz curricular e em relação à abstração de algumas das suas componentes: *“Quando no início do ano os alunos foram para a (...), para o décimo ano, havia aquela dificuldade em saber o que é que se ia fazer, qual era a resposta que se ia dar a estes alunos. E eu notei essa dificuldade por parte da direção na aplicação da anterior portaria (...) Porque a anterior portaria também já definia uma parte curricular, mas definia também uma parte, uma componente toda ela prática também (...) E se calhar é mais fácil a escola adaptar-se à parte curricular (...) Do que propriamente à outra parte, à componente prática”* (P1, página 16); *“eu pego aqui num nome, atividades socialmente úteis, o que é isso? Engloba o quê? Engloba tudo. (...) Ou seja, devia ser coisas mais específicas. (...) deve haver uma, uma sincronização ao nível das próprias componentes curriculares”* (P3, página 2). Este último sujeito afirma mesmo que uma legislação pouco clara dificulta o trabalho a ser desenvolvido pelas escolas. O sujeito P1 aborda, também, a nova portaria (Portaria n.º 201-C/2015) com alguma cautela: *“a ideia parece-me boa, parece-me bastante aceitável...vamos ver é se é concretizável (...) Mas eu tenho, eu tenho algum receio que isto acabe por ficar só no papel e que, no próximo ano letivo, os alunos estejam nas escolas e que as escolas não tenham respostas e eles continuem a estar em salas de aula a ter ocupações, a ter ocupações...é essa a realidade”* (página 5).

**A Importância do desenvolvimento das Competências Socioprofissionais** é, de um modo geral, assinalada por todos os entrevistados. O participante P1 refere que, na sua escola, a intervenção a este nível começa desde cedo, concluindo que *“é uma área que tem que ser realmente também muito trabalhada”* (página 9). Adianta que estas competências devem ser consideradas dentro e fora do contexto da sala de aula, na organização dos trabalhos de grupo e no convívio com os pares: *“tem que se trabalhar também essa área, dentro da sala de aula, na organização dos trabalhos, dos grupos de trabalhos. Fora da sala de aula, no convívio entre eles, também se nota muito isso. Eles estão, pronto, juntam-se, aquele grupo de alunos com mais dificuldades, os outros, por vezes, até são ofensivos na relação que têm com eles”* (página 9). Também o participante P2 afirma a sua relevância e a importância de se começar a trabalhar desde cedo esta área, destacando a importância do conhecimento de várias profissões e do modo de agir de acordo com cada contexto, referindo, também, que os interesses dos alunos são um fator essencial neste tipo de trabalho: *“Procuramos chegar sempre à parte que eles mais gostam, que eles têm mais aptidão para realizar. Por exemplo, a (...) como gosta de cozinha, nós, procurávamos mais situações que tivessem a ver com a cozinha. E motivá-los sempre neste sentido de procurar e de formá-los tanto na parte social,*

*como profissional”* (página 4). Considerando, agora, o testemunho de um outro sujeito, é destacada, também, a importância deste trabalho para a preparação das visitas a realizar com os alunos, tendo em conta a seguinte opinião: *“quando nós vamos com este tipo de alunos a, a uma empresa, primeiro temos que o preparar. Ou seja, quando chegar lá (...) o impacto já não é tão grande”* (P3, páginas 13 e 14).

O participante P4 garante que o trabalho ao nível das competências socioprofissionais faz parte das práticas da sua escola, afirmando a abordagem a situações problemáticas que servem de base a esta intervenção. O mesmo participante dá um exemplo de um aluno que, por evidenciar alguns comportamentos desadequados, os professores consideraram que ainda não estaria preparado para realizar uma atividade fora da escola. Afirma, neste sentido, que *“os que têm problemas graves de relação normalmente nem os colocamos em trabalho fora da escola”* (página 12), situação que realça o impacto de uma competência social desadequada. O sujeito P5 reforça a importância destas competências a vários níveis, o que se encontra patente nesta sua participação: *“Acho que é muito importante até porque estes alunos necessitam muito mais do que qualquer outro aluno de antecipação. (...) E o irem previamente preparados para o que vão encontrar dá-lhes mais segurança, além de lhes dar um outro tipo de visão (...) do que estão à espera (...). (...) e a questão até mesmo da autoestima deles”* (página 6). Alguns dos alunos com CEI desenvolvem atividades em unidades de apoio especializado, pelo que requerem outro tipo de intervenção tendo em conta as características dos seus perfis de funcionalidade. Assim o afirma o sujeito P6, considerando o seguinte: *“os nossos CEI’s estão muito ligados à, à Unidade de Multifuncionária, pronto... E eles aqui têm, mesmo em trabalho rotineiro, as crianças têm algumas dificuldades que, a nível de aquisição de competências para o mercado de trabalho, elas estão um pouquinho comprometidas”* (página 2). Este último sujeito destaca a importância do desenvolvimento destas competências ao afirmar que a capacitação dos alunos, no âmbito socioprofissional, permite que eles sigam os seus interesses e que, caso se verifique que não têm competências para determinada atividade, o seu percurso possa ser direcionado para outra área.

Para finalizar a apresentação dos resultados desta subcategoria, regista-se a opinião dos sujeitos P2 e P6, os quais sugerem áreas importantes a trabalhar ao nível das competências socioprofissionais, tendo em conta os seguintes contributos: *“a parte da autonomia, a parte da socialização, acho que são muito importantes porque eles...há muitos alunos que ficam inibidos quando saem da escola. Aqui na escola trabalham, conhecem bem os professores, trabalham bem e conseguem fazer realmente o seu trabalho. (...) E, depois, a nível social, a nível de, de autonomia, acabam por se contrair um bocadinho e não mostram aquilo que realmente valem”* (página 6), *“Socialização...depende da problemática, mas ela é muito, ela é muito trabalhada (...). A autonomia, sim, a comunicação, também. Mas, o saber estar em grupo, eu acho que é (...) fundamental”* (página 7), respetivamente.

Também ao nível da subcategoria *Importância das Experiências Laborais* todos os docentes destacaram a relevância deste tipo de trabalho, dando exemplos de como o operacionalizam nas suas escolas. Para o sujeito P3, “*O impacto que existe ao nível da intervenção é que eles aprendam algo, fiquem a conhecer o mundo do trabalho*” (página 9), opinião corroborada pelos sujeitos P5 e P6 ao destacarem a importância do conhecimento das profissões na formulação de uma decisão mais informada, por parte dos alunos, no que respeita ao seu futuro. O sujeito P6 afirma, neste sentido, que “*Esta experiência prática, nestes alunos, tem que acontecer porque a conceção que eu faço de uma determinada profissão, se eu não a experimento antes (...). E mais neles que (...) podem ter uma conceção de que é aquilo que querem e (...) quando a praticam, a efetivam (...) Não corresponder às expectativas que têm*” (páginas 6 e 7). O sujeito P5 afirma mesmo que tais experiências podem constituir uma importante base para a elaboração dos PIT’s e defende a existência de “*um período de experiência (...) Mais alargado, para eles poderem ter realmente a noção se realmente têm capacidades para (...) desempenhar aquelas funções, se é aquilo que eles gostariam de, de desempenhar*” (páginas 8 e 9). Também para os sujeitos P2 e P4 a experimentação é considerada uma mais-valia para os jovens; registre-se a opinião do sujeito P2 ao considerar que “*o facto de usarem, usarem as coisas e experimentarem no terreno torna tudo muito mais facilitado. (...) É mais fácil depois a escolha...porque eles experimentando veem qual é a sua área mais forte, aquilo que ele gosta mais e depois vamos tentar direcioná-lo para essa área*” (página 5).

Este tipo de experiências permite aos jovens uma melhor perceção das suas capacidades e contribui para a definição das suas áreas fortes, podendo ser perspectivado como uma forma de despiste vocacional, tal como perspectivado no seguinte testemunho: “*quanto maior for o leque de oportunidades (...) mais probabilidade os alunos têm de se perceber aquilo que realmente conseguem fazer. (...) isto é quase, isto é quase um despiste vocacional, não é? Portanto, nós também temos a preocupação de fazer este despiste vocacional aos alunos. Para quê? Para vermos quais são as capacidades, as áreas fortes deles (...). Eu acho que esta diversidade de propostas, de intervenções, permite que o aluno saiba qual é a sua área forte, (...) onde é que pode chegar...pôr de parte logo aquelas que ele vê que, a priori, tem mais dificuldades... Portanto, e isto só vai contribuir para a boa formação dele*” (P1, página 8). A opinião do sujeito P3 é concordante com a do sujeito P1, pelo que afirma que esta experimentação “*leva a que os alunos passem por um certo número de funções e vejam qual é a que tem mais apetência*” (página 14).

As experiências laborais, para o participante P2, ao permitirem um contacto direto dos empregadores e, no fundo, de uma comunidade em geral, com estes jovens, podem funcionar como uma alavanca para a mudança de mentalidades no que respeita à valorização das suas capacidades (“*quando veem que os miúdos até conseguem e até estão interessados e estão empenhados e até conseguem fazer as coisas, eles acabam por mudar de, de opinião*” (página 9)), o que, de acordo com a sua perspectiva, poderá ter repercussões no futuro destes jovens

*“este contacto com as empresas vai abrir portas para uma possível integração futura”* (página 13)). Outro professor partilha desta opinião: *“Ele também está a fazer estágio, todas as manhãs, todos os dias (...) Poderá um dia mais tarde haver frutos. Ele poder ingressar numa (...) formação lá”* (P3, páginas 15 e 16). Para além de todas as vantagens identificadas, o sujeito P2 alerta para a seguinte realidade: *“O meu medo nesta questão é que... imagine que eles foram a determinado sítio, adoraram aquele tipo de atividade. E depois, quando eles dizem ‘Pronto eu fui, até gostei, é para ali que eu quero ir’... e depois não haver disponibilidade”* (página 7), evidenciando a necessidade de também se realizar um trabalho cuidado em termos da gestão das expectativas dos jovens.

Tais experiências podem ser proporcionadas através de diferentes metodologias. Dois dos professores descreveram situações de experiências proporcionadas aos alunos em contexto escola: *“este ano implementámos muitas coisas novas. Na oficina de culinária, o ateliê de têxteis e madeiras, o desporto e saúde”* (P2, página 1), *“já no sexto ano pusemos uma aluna que precisa realmente de ter iniciativa... (...) pusemo-la aqui no apoio ao piso, ou seja, ela rega as plantas, ela ajuda a limpar os corrimões, ajuda a limpar as salas que estão aqui disponíveis. E, na biblioteca, na ajuda da arrumação dos livros (...) tivemos uma aluna no Jardim de Infância, foi uma mais-valia porque ela tinha muitas dificuldades ao nível da comunicação e as crianças foram uma mais-valia”* (P4, páginas 9 e 11). Por sua vez, o sujeito P3 relatou um funcionamento por estágios: *“uma coisa que eu faço com este tipo de alunos aqui (...) consigo arranjar uma, uma instituição onde eles (...), o número de horas que os outros colegas vão fazer, eles vão fazer numa Junta de Freguesia, ou numa, numa associação”* (página 4).

Na subcategoria **Reconhecimento das capacidades dos alunos para o trabalho**, quatro dos professores destacaram diretamente algumas competências destes jovens no que respeita à sua inserção no mercado de trabalho. Para o participante P3 muitos destes jovens são independentes e apresentam como motivação a possibilidade de serem autónomos na gestão das suas próprias vidas. O mesmo sujeito concorda, também, que *“são pessoas que são adaptadas mais para o mundo do, do saber-fazer, da parte do manual, do que da parte (...) do intelectual. (...) Eles são pessoas preparadas para, para o mundo prático”* (páginas 4 e 24). De uma forma mais concreta, o participante P4 destaca as capacidades, o interesse e a experiência prática que estes alunos têm, ao afirmar que *“os nossos alunos de CEI têm já essas experiências já a nível ocupacional e profissional...o que é uma mais-valia. São alunos bons, que na prática são bons e interessados, mais interessados até que os outros”* (página 2). Este mesmo sujeito partilha uma experiência por si vivenciada: *“eu trabalhei numa instituição (...) E quando os miúdos saíam para procurar trabalho e diziam que tinham estado na instituição, as portas fecharam-se. (...) a partir do momento em que deixaram...que puseram de lado que tinham estado na instituição, arranjavam trabalho porque eles eram ótimos trabalhadores. (...) E, portanto, com estes miúdos está a acontecer o mesmo”* (página

19), o que espelha os preconceitos ainda presentes na mente das pessoas no que toca a reconhecer as capacidades destes jovens e a dar-lhes uma oportunidade.

Também o sujeito P6 reconhece as capacidades dos jovens; admite a necessidade de treino e de apoio, mas concorda que, depois de uma fase inicial de adaptação a um posto de trabalho, os jovens não vão precisar desse apoio tão direto. Destaca, também, as suas capacidades na realização de um trabalho rotineiro, o que lhes dá segurança e uma maior eficácia na realização das tarefas, comparativamente com o desempenho das pessoas ditas normais: *“há trabalhos que são extremamente rotineiros e que as pessoas começam...a produtividade a baixar pela rotina. Coisa que não acontece, muitas vezes, com estas crianças. Porque este sentir que faz-se durante muitas horas a mesma coisa (...) estas crianças isso dá-lhes alguma segurança ao fazê-lo. (...) Portanto, acabam por ser eficazes, perfeitamente eficazes a fazer determinado tipo de tarefas”* (páginas 10 e 11). A mesma opinião é partilhada pelo sujeito P5 ao afirmar o seguinte: *“o serem treinados, se calhar até numa tarefa rotineira, são capazes de ser muito mais eficazes do que realmente uma pessoa que tem vontade até de, de mudar. Há muitos que gostam da rotina porque se sentem bem, dá-lhes segurança (...) A rotina, e fazer aquilo constantemente acaba por lhes criar muito mais segurança no que estão a fazer... (...) E um grande sucesso na (...) parte do trabalho”* (páginas 14 e 15).

Ainda no que respeita ao reconhecimento das capacidades dos alunos, três dos professores partilham casos de sucesso, através dos quais estas capacidades são evidenciadas. Regista-se, a título de exemplo, o testemunho do participante P4: *“Nós tivemos um aluno no ano passado nos Bombeiros Voluntários, que foi um grande gosto desse aluno. Só foi para os Bombeiros depois de ele mostrar que era capaz de se portar e de ser responsável (...) correu maravilhosamente bem (...) o feedback que nós tivemos dos chefes lá dos Bombeiros, foi que queriam lá mais iguais aquele aluno...porque nunca estava parado, não era preciso dizerem-lhe que...ele via as coisas para fazer”* (página 8).

Inicia-se a apresentação dos resultados da subcategoria **Importância da criação de oportunidades de participação/inserção no mercado de trabalho** com uma questão colocada pelo sujeito P3: *“Os outros vão para a faculdade e tiram formação e vão trabalhar. E estes?”* (página 15), o que evidencia a preocupação com o futuro destes jovens e a importância de lhes serem proporcionadas oportunidades para a sua efetiva participação enquanto cidadãos. Esta preocupação é partilhada pelo sujeito P1, referindo-se precisamente às escassas oportunidades que lhes são disponibilizadas, o que influencia a própria perceção por parte dos alunos das suas reais capacidades (*“estes alunos se virem que realmente são capazes de fazer determinadas atividades, como os outros... Porque eles, às vezes, até eles próprios pensam que não são capazes porque também nunca ninguém lhes deu essas oportunidades”* (página 6)). Defende, assim, que *“Temos que dar mais oportunidades de, desta gente mostrar que são pessoas válidas para ser aceites pela sociedade”* (página 9). O mesmo sujeito destaca a importância para estes alunos, tal como para qualquer pessoa, de se

sentirem aceites e úteis na sua comunidade. O que acontece, em muitos casos, é que estes jovens, de acordo com a perspetiva do sujeito P2, *“têm uma ideia de que não são bem aceites na comunidade e não são bem aceites na sociedade”* (página 9).

O participante P5 alerta para o facto de a inserção no mercado de trabalho poder *“não ser a realidade para todos”* (página 3), dado o comprometimento dos seus perfis de funcionalidade, mas mostrou-se confiante ao afirmar que esta situação é possível para alguns jovens. O participante P2 destacou alguns benefícios resultantes da oportunidade de trabalhar numa empresa, considerando o seguinte recorte do seu discurso: *“ao serem bem recebidos numa empresa e ‘Bem afinal eu até sei fazer, eu até consigo’. Isso vai-lhes aumentar a autoestima, vai-lhes aumentar a confiança e até vão fazer melhor o seu trabalho e depois se forem elogiados pelas pessoas que trabalham lá, ainda, ainda melhor”* (página 9). Os sujeitos P3, P4 e P5 reforçaram, igualmente, a importância do trabalho para estes jovens; o sujeito P4 afirma, neste seguimento, que *“O facto de serem donos do próprio nariz. Ganharem o seu próprio dinheiro. Saberem dirigir, saberem fazer as coisas e isso é (...) É o objetivo máximo, é o ser humano (...) É o poder ter um projeto de vida”* (páginas 16 e 17). Registam-se, com base no testemunho destes três participantes, diversos benefícios que poderão resultar da inserção destes jovens no mercado de trabalho, como o aumento da autoestima e da confiança nas suas capacidades, a autonomia, a independência financeira e o convívio com os colegas de trabalho através do estabelecimento de relações interpessoais positivas.

Os sujeitos P4 e P5 chamam, também, a atenção para a importância da divulgação das experiências de sucesso como forma de quebrar barreiras no envolvimento dos parceiros e como possibilidade de aumentar as oportunidades para estes jovens: *“Se forem experiências de sucesso, se os empresários gostarem e gostam, porque por aquilo que nós vimos naquela ação, isto passa. Eles fazem aquelas reuniões até nas associações, na associação comercial e, portanto, isto passa”* (página 16), *“só com, com estes alunos envolvidos no mercado de trabalho e verem que realmente até há possibilidade (...) que têm sucesso (...) A atividade deles tem sucesso (...) Só quando começarem a perceber que realmente é uma riqueza até para a própria empresa...envolver estes alunos (...) Envolvê-los e que realmente há sucesso é que quebra as barreiras para que outras, outras entidades se envolvam também”* (página 11), respetivamente.

O **Papel da família** é destacado por três dos entrevistados. O participante P1 realça, desde logo, a importância de a família assumir as suas obrigações para com os seus educandos, referindo que *“o primeiro passo tem que ser dado pela família (...) A família tem que, tem que ter a noção daquilo que tem em casa, das dificuldades dos filhos, e quando eles vêm para a escola a família não se pode destituir das suas obrigações, não é? E isso às vezes isso acontece, e entregam-nos”* (página 2). Também o sujeito P3 afirma que *“a família tem que estar a par, tem que haver uma, uma grande responsabilização da família”* (página 14) e que *“quando a família trabalha com a escola, e a escola trabalha com a família, há só um...eles*

*são impecáveis*” (página 18), destacando a influência da família no próprio comportamento dos alunos. O envolvimento da família é, de igual forma, salientado pelo sujeito P4 ao considerar que *“há coisas que, às vezes, nós não, não pensamos que são importantes e são muito importantes. Como o tipo de vida que os miúdos têm (...) E manter a família envolvida neste processo é, é fundamental”* (página 5). Retomando o discurso do sujeito P3 é referido, ainda, que *“a família se for uma família coesa, uma família unida, onde haja, onde haja um princípio, não vários princípios...não é agora o coitadinho. Eles não são coitadinhos nenhuns”* (página 14), o que ressalta a importância de também as famílias acreditarem e valorizarem as capacidades dos jovens.

### **Categoria 3 - Parcerias**

Ao nível da subcategoria *Recetividade/resistências*, todos os professores mostraram estar sensibilizados para o trabalho em parceria, afirmando a sua efetivação na prática no que respeita à implementação dos PIT's. É o caso dos sujeitos P1 e P2: *“os de CEI principalmente (...) sempre os orientámos para atividades (...) para além do currículo (...). Aquelas atividades funcionais, em termos curriculares que eles têm que ter, mas tudo o resto é com parcerias externas. (...) A nossa perspectiva, a nossa visão também já vai nesse sentido”* (página 4), *“todos os alunos que estão com PIT têm todos (...) protocolo com outras instituições (...) e fazem o seu, o seu PIT lá (...) nós trabalhamos muito com certas instituições que já são, que já estão abertas à escola e onde os nossos alunos também já se sentem bastante integrados”* (páginas 5, 6 e 7), respetivamente. Os sujeitos P2 e P5, por seu lado, relatam boas experiências em resultado deste trabalho em parceria, tal como é possível comprovar através dos seguintes contributos: *“E é assim, até hoje, tudo correu muito bem, não houve assim uma experiência menos, menos boa”* (página 6), *“temos tido boa abertura das pessoas que têm estado a receber estes alunos. De início (...) podem ter uns certos receios (...). É, assim, as pessoas também são escolhidas quase a dedo”* (página 7), respetivamente.

Alguns professores identificaram as dificuldades que têm encontrado no estabelecimento de parcerias para cumprimento dos PIT's dos seus alunos, o que se encontra patente nas seguintes afirmações: *“a maior parte das empresas, não estão recetivas a este tipo de trabalho, nem a este tipo de iniciativas (...) embora reconheçam a sua importância”* (P1, página 2), *“faz-se sempre um contacto com muitas instituições, algumas abrem mais um bocadinho as portas e outras fecham-nos logo as portas”* (P2, página 7), *“Eles dizem-nos que sim senhora, que não há problema nenhum, que não há nada...depois quando nós tentamos introduzir e levar e estar em contexto, mexe com a rotina profissional, com as rotinas... (...) da comunidade local foram...não sentimos muita abertura”* (P6, páginas 9 e 10).

Apesar destas resistências, o trabalho que tem vindo a ser efetuado por algumas escolas tem dado os seus frutos, como assinalado pelo sujeito P1. Este sujeito realça a influência do

trabalho em parceria no que respeita à receptividade da própria comunidade onde está localizada a sua escola ao afirmar que *“Eu acho que a comunidade aqui do (...) está a reagir ou reage já de maneira diferente. (...) Já aceita melhor. (...) Eu agora não tenho qualquer problema em chegar a qualquer lugar, a qualquer entidade (...) eu já tenho quase a certeza que as pessoas não vão dizer que não. (...) eu acho que isto também é fruto do trabalho que foi feito”* (página 10). A ultrapassagem destas resistências requer a realização de um trabalho direto com os parceiros quando os alunos cumprem, por exemplo, um estágio: *“se eles estiverem sempre a trabalhar ao mesmo lado que nós...nós conseguimos chegar ao aluno, conseguimos chegar às dificuldades que eles apresentam, conseguimos melhorar aquilo, aquilo que falta melhorar. Se não, se não conseguirmos manter contacto com a instituição (...) acabamos por perdê-los um bocadinho e não saber como ajudar”* (P2, página 7). O sujeito P4, por sua vez, destaca a importância dos conhecimentos pessoais e da dinâmica dos próprios docentes no estabelecimento das parcerias *“tem muito a ver com os nossos conhecimentos e com a nossa dinâmica. (...) Tem muito a ver com os nossos conhecimentos, também, e a maneira como nos conhecem (...) Tem muito a ver com a nossa iniciativa”* (página 11)) e partilha uma situação na qual foi aceite uma parceria pelo facto de a pessoa responsável ter contacto direto com uma pessoa portadora de condição de deficiência *“bati à primeira porta onde bati foi onde fiquei, que foi logo aceite, porquê? Porque na família há um caso de deficiência”* (página 11)).

No que concerne à **Importância da partilha de experiências**, todos os professores assumiram, de uma forma geral, a importância desta prática. Quatro dos quais fizeram-no de forma direta, o que pode ser observado através dos seguintes exemplos: *“É importante no sentido de...cada um dá a sua ideia e também nós vamos aprendendo coisas novas e vamos sabendo ‘Olha se eu fiz assim, e até correu bem, podes experimentar também’ (...) E havendo uma articulação entre os vários Agrupamentos, entre as várias...as escolas secundárias principalmente, faz muita, muita falta. (...) As pessoas contarem experiências (...) Haver uma partilha de conhecimentos, eu acho que era muito importante”* (P2, página 15), *“o contacto com os outros Agrupamentos, com os outros professores de Educação Especial era fundamental, é muito, muito importante”* (P4, página 14). Apesar da importância atribuída à partilha, os sujeitos P5 e P6 admitem que esta não é uma prática regular. Ainda assim, o sujeito P6 ao mencionar que *“Por norma nós procuramos (...) O que é que as escolas, até para que se possa dar informação ao encarregado de educação no ato da matrícula, nós procuramos o que é que esta escola oferece, o que é que aquela outra oferece (...). (...) este intercâmbio a nível de escolas é (...) É feito”* (página 3), admite haver um momento de partilha, ainda que fique circunscrito ao período de matrículas. Refere, ainda, que a efetivação desta prática *“Também depende de quem está na Educação Especial”* (página 21). Dois dos sujeitos identificaram, como obstáculos à efetivação da partilha entre os estabelecimentos de educação, o facto de cada escola se fechar muito sobre si mesma e a existência de rivalidades entre escolas *“cada escola, pronto...fecha-se, faz o seu trabalho, o*

*seu projeto está a correr bem, faz a sua avaliação, mas depois se calhar não interage com outros, não interliga com outros porque cada um está a fazer o seu” (P1, página 22), “há rivalidades aqui entre escolas” (P3, página 35)).*

O sujeito P3 fala na existência de um núcleo *“há uns anos atrás”* (página 34) que reunia todas as escolas para discutirem determinadas questões, admitindo que *“articulação era quando havia o, o núcleo, o núcleo da, da própria Educação Especial. Isso sim”* (página 35). Também o sujeito P4 afirma a existência e a importância desse núcleo, referindo que *“Havia uma estrutura (...) que era um serviço e havia reuniões dos docentes de Educação Especial do concelho (...) era uma mais-valia porque os professores de Educação Especial trocavam experiências (...) e sentimos, eu pessoalmente sinto falta dessas, desse contacto”* (página 14). Considerando os obstáculos identificados à efetivação da partilha entre escolas, o entrevistado P5 questiona, *“Mas também como é que se podia fazer essa partilha? Se calhar também não é tão fácil assim”* (página 18). Uma possível resposta a esta questão é fornecida pelo entrevistado P1 ao afirmar a necessidade de uma estrutura, tal como acima defendido pelos sujeitos P3 e P4, *“Se existir um órgão com responsabilidades na implementação destes projetos, destas parcerias (...) É muito mais fácil articular-se (...) Porque assim se calhar é difícil (...)”* (página 22)).

#### **Categoria 4 - Perspetivas sobre o projeto “Sentir, Pensar e Agir”**

No que respeita à subcategoria *Avaliação geral*, os docentes manifestaram a sua opinião acerca do trabalho realizado e destacaram a importância da sua implementação através da identificação de vários benefícios. Dois dos docentes destacaram, desde logo, o impacto da ‘Ação Sementeira’, a primeira ação a ser realizada no âmbito do projeto: *“Eu achei muito interessante (...) dentro dessa, dessa ação havia um certo número de empresas, onde eles falavam da importância que estes alunos podiam ter dentro da, da, da sua própria empresa, aquilo que eles podiam fazer e o enriquecimento que dava à própria empresa e às próprias famílias destes alunos (...). (...) Fiquei muito sensibilizado de ver lá uma série de algumas empresas”* (P3, página 2); *“o facto de a Joana ter feito este projeto foi extremamente importante e a primeira ação que fez do lançamento foi, para mim, foi fantástica. (...) vim de lá realmente com um grãozinho de esperança”* (P4, página 3).

A importância do projeto foi evidenciada, de uma forma geral, por todos os professores. Começando pelo sujeito P1 que afirma que *“vi que realmente era um projeto muito interessante, que tinha pernas para andar...e a prova é que os alunos foram, participaram, gostaram... (...) eu acho que é fundamental isto, só espero é que ele não acabe”* (página 7). Já o sujeito P5 destaca mesmo, como ponto essencial do projeto, o facto de permitir alertar para a necessidade da criação de uma rede/núcleo que funcione como apoio à implementação dos PIT's, ao afirmar que *“não tenho notado...grande necessidade de fazerem esse tipo de*

*criação de rede (...). E acho que tem que começar a haver (...) principalmente nas secundárias (...) o alertar para essa preocupação acho que foi o mais importante deste trabalho”* (páginas 2 e 3). Os mesmos sujeitos, P1 e P5, realçam a possibilidade proporcionada pelo projeto no que respeita à mudança de mentalidades que permita a valorização das capacidades destes jovens. O sujeito P1 considera, neste sentido, *“que as pessoas se calhar têm uma maneira já diferente de ver também as situações, pelo menos aquelas que lidaram mais com eles”* (página 15). Outro dos aspetos, focado por dois dos entrevistados, relaciona-se com a pertinência do projeto considerando a adequação dos seus objetivos aos pressupostos defendidos pela escola e aos interesses dos próprios alunos: *“com o aparecimento deste projeto, penso que as coisas se tornaram mais simples. Ou seja, a escola viu que havia ali uma resposta para a qual inicialmente não tinha resposta (...) penso que o programa que foi feito para estes alunos foi um programa que estava mais ou menos idealizado e enquadrado na mente das pessoas (...) Só que havia ali uma dificuldade em pô-lo em execução. (...) o programa adequou-se perfeitamente à, aos objetivos dos alunos, aos objetivos da escola, que também é fundamental”* (P1, página 16), *“Foi à procura das, das competências e dos gostos do aluno, do perfil de funcionalidade dele e foi ao encontro daquilo que o aluno pretendia (...) Conseguiu articular sim, perfeitamente, com o PIT”* (P2, página 11).

Os professores referiram diversos benefícios para os alunos e para as suas famílias, advindos do trabalho realizado no âmbito deste projeto. É o caso do sujeito P2 que considerou o aumento da motivação, da autoestima e da confiança nas próprias capacidades por parte dos jovens (*“para além da motivação dos alunos que foi excelente, que eles adoraram...as visitas, aqui mesmo a parte da formação, aqui e na ação. (...) Mesmo a nível da autoestima e de confiança em si próprios. (...) acabam por ter vivências que lhes permitem criar outras, outras condições”* (páginas 10 e 11)). Este sujeito refere, também, a importância das experiências vivenciadas pelos alunos no próprio entendimento do que é um PIT, o que poderá levar a uma participação mais informada da sua parte na implementação destes planos. O entrevistado P3, para além de considerar a motivação dos alunos no desenrolar das atividades, destaca, também, a importância deste tipo de trabalho para as próprias famílias dos jovens (*“Foram ver o mundo lá fora (...) A parte do mundo prático, para eles conhecerem, é enriquecedor. (...) É aquilo que vai ser a vida deles (...). Até a mãe chegou a falar comigo e disse ‘Ah, o meu filho até levou uma pizza para casa!’ (...) E isso é muito importante, tanto para eles, como para a própria família”* (páginas 25 e 27)). Também o entrevistado P5 refere, para além do aumento da autoestima dos alunos pelo facto de sentirem que estão a participar no mundo do trabalho, a importância para as famílias como forma de as tranquilizar face à possibilidade de uma resposta, para os seus educandos, aquando do término da escolaridade obrigatória. O mesmo sujeito concorda que as experiências disponibilizadas aos jovens podem mesmo ter repercussões no seu futuro através de uma possível integração no mercado de trabalho (*“Eu acho que haverá alunos que conseguiam efetivamente ficar e (...) haver uma continuidade, não só durante o projeto, mas*

*até mesmo para a vida ativa. (...) Eu acho que para alguns é capaz de haver possibilidades”* (página 14)). Neste seguimento, o sujeito P4 destaca, de igual forma, a importância das ações desenvolvidas na capacitação dos jovens: *“eu acho que este projeto os favorece a eles (...) em termos de, de ofertas e de possibilidades, nós estamos a dar mais do que propriamente até os outros têm. Estou a falar dos alunos que não vão para a Universidade, pronto... Mas esses também têm mais armas para se defenderem. (...) nós estamos a dar uma possibilidade fantástica se continuar o projeto”* (P4, página 14). O sujeito P2 considerou, por outro lado, o projeto como uma mais-valia na sua prática profissional, para além dos benefícios para os alunos acima identificados, tendo em conta o seguinte: *“A mim ajudou-me imenso porque nós já trabalhávamos as competências socioprofissionais e já trabalhávamos com eles no PIT, mas foi-nos abrindo outros caminhos, foi-nos abrindo outras ideias, foi-nos ajudando mesmo a lidar com os alunos e ver quais eram os gostos que eles tinham”* (página 11).

Três dos docentes referem-se à **Importância atribuída à metodologia utilizada (investigação-ação)**. Começando pelo sujeito P1 que afirma que *“é extremamente importante para o professor de Educação Especial (...) porque a gente adquire experiência na vida à custa daquilo que vai fazendo, daquilo que vai aprendendo (...) Daquilo que vai sendo inovação”* (página 17). O mesmo sujeito refere que fazer investigação-ação é também uma forma de formação para os docentes de Educação Especial, podendo tornar as suas atuações mais eficazes. O sujeito P2 realça, por sua vez, a importância da investigação-ação no conhecimento do perfil de funcionalidade dos seus alunos, opinião que se destaca através da seguinte afirmação: *“é muito importante haver esta sensibilização e haver esta investigação para saber qual é o perfil dos, dos nossos alunos, quais é que são as capacidades que eles têm e descobrir qual será a área que eles gostariam mais e que eles têm mais apetências para, para trabalhar”* (página 2). Outra opinião relativa a esta importância é fornecida pelo sujeito P4, o qual considera que através da investigação-ação se pode verificar quem, na comunidade, está disponível para colaborar (*“é extremamente importante. Para já deu-nos, deu-nos algumas pistas até de entidades que nos podiam, que nos podiam ajudar, não é? E ver qual é, qual é o pulso da sociedade também em relação, em relação a estes alunos”* (página 2)).

São vários os docentes a destacar a **Oportunidade da constituição de uma rede de parceiros**. O participante P5 concorda mesmo que a efetivação de uma rede de parceiros foi o passo mais importante dado na presente investigação, afirmando que *“o que eu acho mais importante neste trabalho e, e, na altura, por acaso fiquei bastante entusiasmada...é, é haver parceiros, a criação de uma rede de parceiros. Que não existe, pelo menos na nossa, aqui na nossa localidade...proximamente não há”* (página 2). Já para o sujeito P2, o conhecimento de novos parceiros dispostos a colaborar com as escolas foi uma mais-valia. A importância das novas parcerias foi, igualmente, considerada pelo sujeito P4 ao evidenciar a dificuldade em encontrar empresas/instituições disponíveis: *“o seu projeto é uma mais-valia (...) tenho-me debatido com essa dificuldade. Onde é que procuramos? Onde? Quem? (...) E*

normalmente quando conseguimos são pessoas que estão, que estão já estão predispostas a colaborar porque já têm pessoas de família com dificuldades, com problemas também” (página 3). Também o sujeito P6 evidencia a pertinência da rede de parceiros para as escolas, as quais já podem aproveitar as parcerias formalizadas (“É assim, às escolas interessa não perder (...) Vão aproveitar o que, de facto, está no terreno” (página 19)), o que possibilita a escolha do local mais adequado para cada jovem (“Porque eu depois procuro, dentro dos parceiros, onde é que eu posso, de facto, ir treiná-lo” (página 6)). De acordo com esta linha de pensamento, o sujeito P5 compara esta rede a uma bolsa de recursos que permite apoiar o trabalho do professor de Educação Especial. A reiterar a pertinência da constituição da rede de parceiros registam-se os testemunhos dos sujeitos P1 e P5, no sentido da importância de dar continuidade à rede de parcerias já formalizadas: “Primeiro, o que é importante é continuarmos com esta rede de parceiros. (...) eu acho que este projeto proporcionou isso e acho que é fundamental que se dê continuidade a este tipo de trabalho” (página 11), “é uma pena se realmente esta rede de parceiros se perde no caminho. (...) a maior tristeza será realmente perder...não haver uma continuidade nesta rede de parceiros. Porque, para já, é um desbravar de caminho que não tem havido aqui” (página 10), respetivamente.

Todos os professores identificaram benefícios para os alunos resultantes da constituição da rede de parceiros. Para o sujeito P1 esta rede possibilita um maior número de respostas para os jovens, opinião partilhada pelo sujeito P4 ao afirmar que “temos muita procura e termos mais oferta é uma mais-valia” (página 17). Este último sujeito refere que os alunos beneficiam da disponibilidade dos parceiros em colaborar com as escolas (“É claro que os nossos alunos beneficiam, e muito, dessa disponibilidade” (página 12)), considerando que, de acordo com o sujeito P2, essa disponibilidade representa uma possibilidade para o desenvolvimento de estágios (“se houver oportunidade de algum dos nossos alunos fazer lá já um PIT era ótimo” (página 8)). Também o participante P3 perspetiva esta rede como “Uma porta aberta para este tipo de pessoas irem para lá fazer formação e aprendizagens” (página 21) e vai mais longe ao afirmar que se criam oportunidades para “futuramente ficarem lá a trabalhar” (página 21). Perspetivando também o futuro dos jovens, o participante P5 afirma que “são tantos os benefícios para os alunos (...) se realmente se perder os alunos acabam por ficar pior ainda (...) Quer dizer...o que se faz? Qual é o futuro deles?” (página 10), testemunho que destaca o impacto que a rede de parceiros poderá ter na vida destes jovens. Também o sujeito P6 concorda que esta rede favorece os alunos, realçando a sua importância no processo de certificação.

#### **Categoria 5 - Condições/propostas de continuidade**

Os seis professores referiram a necessidade da **Criação de um núcleo responsável**, dando continuidade à intervenção que foi realizada durante o projeto, pelo que todos destacam a importância da existência de um Núcleo de Apoio no atendimento às necessidades dos alunos

com PIT, dando diferentes sugestões quanto à sua operacionalização. O sujeito P1 afirma, a este respeito, que *“isto poderia passar por uma nova estratégia que era... Como existe a CPCJ, existir, por exemplo, uma comissão de educação que interviesse com estes jovens. (...) estes alunos também acabam por estar em risco...é outro tipo de risco, mas também é risco”* (páginas 2 e 3), afirmando a necessidade de um grupo de estudo *“que canalizasse todos estes alunos e que os recebesse”* (página 5). O sujeito P4 partilha desta opinião ao defender que *“o núcleo faz falta sem dúvida nenhuma. Porque, lá está, até fisicamente a gente tem que saber onde é que se deve dirigir”* (página 20), ainda que considere que, na prática, será difícil de implementar (*“Na prática vejo que será difícil de implementar. Cada vez mais, pela orgânica da nossa sociedade e pelas dificuldades que há”* (página 20)). Também o sujeito P6 evidencia a necessidade de um Núcleo de Apoio, considerando o seguinte: *“existir uma entidade que, a quem nós recorrêssemos (...) essa necessidade existe. (...) Ela deve funcionar, de facto, como (...) núcleo (...) É aqui que nós vamos buscar...esta é a base. (...) Um gabinete de apoio ao utente, por exemplo”* (páginas 4, 24 e 25). Este último sujeito levanta a questão relacionada com os custos inerentes à própria dinamização do núcleo: *“não sei como é que é remunerado (...) Porque tem que haver despesas inerentes a... A deslocação tem que existir, o telefone tem que existir (...) Quanto mais não seja a remuneração de alguém que faça mexer estes cordelinhos”* (página 24), o que poderá causar alguns constrangimentos na sua implementação.

A importância da existência de um Núcleo de Apoio é diretamente destacada por quatro dos professores. Começando pelo sujeito P1, o qual realça a importância deste apoio não só para as escolas e para os jovens, mas também para as suas famílias, tal como é possível verificar através do seguinte testemunho: *“é muito bom para todos, para todos...para a escola, para a família, para os alunos”* (página 5). Também o sujeito P2 identifica mais-valias para todos os intervenientes, destacando a importância da colaboração e da intervenção no terreno. Já o sujeito P5 perspetiva a importância deste núcleo como uma bolsa de parceiros disponíveis a colaborar com as escolas, considerando que *“estão ali os dados todos e se a gente precisar vai e recolhe ali. (...) Haver algo...alguma entidade (...) que reunisse todos os dados e tudo e, quando alguém precisasse, recorria ali àquela, chamemos bolsa (...) Isso era importantíssimo”* (página 19). O sujeito P6 evidencia, por outro, a importância deste suporte também para outras pessoas portadoras de condição de deficiência, que não só os jovens com PIT, ao considerar o seguinte: *“Porque pode alguém não estar em escola e, de repente, precisa de uma coisa destas. (...) Se é uma rede de parceiros porque é que só há de empregar meninos em PIT, não é? (...) Há de haver se calhar muitas pessoas com deficiência em casa que não, que não têm acesso, nem possibilidade de formação (...) Que já saíram da escola”* (página 25).

Quatro dos docentes sugerem entidades a incluir na dinamização deste núcleo, das quais se destacam a Câmara Municipal da Covilhã, o Centro de Emprego e a UBI. O participante P1 refere as quatro entidades que, na sua opinião, deveriam estar envolvidas (*“Onde houvesse*

*uma interligação da Câmara, Universidade, Centro de Emprego e Escolas (...) as autarquias, portanto as câmaras, a Universidade (...) Têm tantos gabinetes de estudo, gabinetes de trabalho, porque é que não se dedicam, portanto, a esta área? Que é uma área de integração social?” (P1, páginas 2 e 12)), evidenciando o papel da UBI na efetivação deste núcleo. O mesmo participante afirma, ainda, a importância de “corresponsabilizar os diretores das escolas para isso também” (página 23). O sujeito P3 menciona, de igual forma, duas das entidades já mencionadas pelo sujeito P1, destacando a importância na atribuição de responsabilidades: “eu acho aqui que tem duas coisas viáveis que podia haver. Uma temos a Câmara, que podia muito bem lidar com essa parte aí, a Câmara Municipal da Covilhã com as Juntas de Freguesia (...) e outra era o Centro de Emprego. (...) isto para funcionar bem tem que haver responsáveis” (páginas 36 e 37). No que respeita ao papel do Centro de Emprego, o mesmo sujeito refere que seria importante esta instituição conhecer os jovens que se encontram em fase de transição para a vida pós-escolar, assim como o seu percurso escolar e as próprias competências que já foram por eles adquiridas. O sujeito P4 concorda com os anteriores sujeitos ao considerar a importância da associação do Núcleo de Apoio a uma instituição já consolidada: “passarem este tipo de mais-valia (...) por exemplo para uma instituição. (...) Seria mais fácil numa coisa que já está implementada (...) aproveitar o que já existe e poder-se inserir e fazer um trabalho com quem é que estaria disponível para integrar” (página 20), destacando, também, o papel do Centro de Emprego nesta estrutura. Já o sujeito P6 destaca o papel da Câmara Municipal ao considerar que o núcleo deve “funcionar num sítio onde pessoas com deficiência se podem dirigir (...) na Câmara também pode existir” (página 24)). Numa outra perspetiva, o sujeito P5 sugere o envolvimento de uma Associação de Pais: “se realmente os professores (...) não têm possibilidade de se envolverem tão ativamente na continuidade do projeto, porque não uma Associação de Pais? Que são as pessoas que estão também muito envolvidas (...) se calhar até mais ainda que os professores...têm os filhos lá. E muito interessados, pessoas muito interessadas e preocupadas com a situação” (página 11).*

Este núcleo responsável deverá, pois, incluir a constituição de uma rede alargada e estável de parceiros. Para o sujeito P1, o papel das empresas é fundamental nesta rede através de uma estreita articulação com as escolas, de acordo com o seguinte trecho do seu discurso: “devia ser uma coisa muito útil para esta zona, haver uma, uma equipa (...) onde tivesse associado um certo número de empresas (...) essas empresas deviam estar associadas às próprias escolas (...) Que era uma maneira de nós depois fazermos os próprios, os próprios planos, através de um PIT (...). De acordo com a vocação deles, o, o, eles saberem aquilo que eles gostam...para depois ser aplicado numa dessas empresas” (página 2). O sujeito P4 afirma, neste sentido, que “Tem de haver uma rede organizada em moldes muito, mas mesmo muito bem organizada (...) vão cair todos...os Agrupamento vão cair todos em cima daqueles empresários que se disponibilizaram, daquelas empresas que se disponibilizaram e isso vai ser, vai ser, vai ser complicado” (página 15).

Ao nível da subcategoria *Investimento/sensibilização*, cinco dos docentes mencionaram determinadas condições/propostas relacionadas com a continuidade do projeto e com a possibilidade de os jovens portadores de condição de deficiência poderem ingressar no mercado de trabalho. Os cinco sujeitos referem-se à questão da sensibilização como algo essencial na abordagem à temática da inclusão social e laboral destes jovens. Começando pelo sujeito P1 que fala na importância de escolher as pessoas certas para que se consigam atingir tais objetivos: *“as pessoas também têm a sua influência e o conhecimento que às vezes as pessoas têm, também contribui para que estas coisas possam realmente andar (...) é sensibilizar as pessoas, é escolher as pessoas, isto também é importante, é escolher as pessoas certas para isto (...) É preciso haver realmente aquela sensibilidade, aquela vontade (...) de dar a volta à situação”* (páginas 8 e 14). Menciona, ainda, a necessidade da sensibilização às famílias, considerando a importância do seu envolvimento em todo o processo. Já o sujeito P5 considera importante sensibilizar os diretores de turma e os próprios diretores dos estabelecimentos de educação para esta temática. Por sua vez, o sujeito P2 destaca a importância da sensibilidade, perante a temática, dos próprios professores de Educação Especial e das empresas na continuidade deste trabalho (*“havendo sensibilidade dos docentes de Educação Especial e mesmo das empresas, eu acho que se vai fazer uma força para haver uma continuidade”* (página 17)).

No que respeita à inclusão laboral dos jovens, o sujeito P1 refere-se, ainda, à importância da mudança de mentalidade dos empregadores através da valorização das capacidades destes alunos: *“Isso vai depender muito também das empresas (...) Se eles mudarem a mentalidade e virem que realmente os nossos alunos, que têm estes problemas, que até conseguem fazer, às vezes tão bem ou melhor que os outros e criar condições para que eles possam elaborar lá o seu, o seu projeto de vida”* (página 12). O sujeito P3 menciona, neste sentido, que a inclusão laboral *“depende da sensibilização das empresas (...) Da sensibilização das pessoas que trabalham nas empresas (...) depende da sensibilização do, do mundo do trabalho, depende da sensibilização empresarial”* (páginas 20, 21 e 27). O mesmo sujeito alarga a importância da sensibilização à própria comunidade ao considerar que o processo de inclusão depende, também, *“da sensibilização da comunidade, depende da sensibilização da, da, da Câmara Municipal da Covilhã, das Juntas de Freguesia, das coletividades, isto tudo, tudo”* (página 27). Ainda no que respeita à questão da sensibilização, o sujeito P4 evidencia a importância das experiências de sucesso para a concretização do referido processo, considerando este seu testemunho: *“É despertar as consciências, o começar, o dar o pontapé de saída, porque se as coisas forem de sucesso (...) E se tivermos pessoas bem formadas dentro dos, dos, dos...empresários e das empresas, mesmo que seja uma, uma experiência que não teve tanto sucesso, podemos dizer ‘Porque é que não resultou?’, ‘Mas não vou fechar a porta por causa de não ter resultado’. (...) Não desistir”* (página 16).

Os seis professores afirmaram, de uma forma geral, a importância de continuar a investir no projeto. É o caso do sujeito P1 ao afirmar que *“Não estou a pensar que ele acabe porque é*

*assim...porque eu tenho que, para além de tudo, pensar nos alunos e no bem para eles. Uma garantia posso aqui deixar... (...) se eventualmente, houver algum problema e ele venha a acabar, o nosso agrupamento vai dar ou vai procurar continuar a dar resposta, junto das entidades que receberam nestes anos, ou este ano, estes alunos, no sentido de haver uma continuidade em termos de trabalho. (...) Espero que ele não acabe”* (P1, página 20). O mesmo sujeito considera, pois, *“que é preciso haver um investimento e as pessoas se, se preocuparem, as pessoas se preocuparem com este tipo de iniciativas e com este tipo de respostas”* (página 3). Os sujeitos P3 e P5 concordam com a necessidade do investimento neste género de iniciativas, considerando como necessária uma maior ligação entre a componente académica e laboral: *“essa parte toda do desenvolvimento pessoal, social e laboral devia ser logo começado logo do início do ano. (...) Entrar na parte da componente do horário dele, ter aquelas atividades e ter aqueles, aqueles parceiros”* (página 20), *“continuar a intervir na parte da formação, mas depois na, na própria colocação de... (...) No fundo, o passo a seguir é, é tão importante para os alunos, como realmente para as pessoas que os empregam porque há a constatação, de facto, que...não é teórico. Que dá, dá par pôr na prática. (...) investir mesmo nessa parte e colocar mesmo, ir para o mundo do trabalho e ver o que é que vai dar. (...) ir para a realidade”* (páginas 20 e 21), respetivamente.

Três dos docentes evidenciam a importância da **Divulgação** do projeto e das boas práticas na área da transição para a vida pós-escolar de jovens com NEE, o que se revela evidente nos seguintes fragmentos dos seus discursos: *“Eu acho que a comunicação social, como em tudo, tem sempre um papel muito importante nestas coisas. Na, na divulgação das boas experiências (...) Das boas metodologias, dos bons projetos... (...) eu acho que é, é também, é uma maneira de chegarmos aos outros, não é? De alertarmos os outros, também, para aquilo que (...) é um problema social e das respostas que (...) estão a ser dadas e que há pessoas interessadas e a trabalhar nestas áreas”* (P1, páginas 12 e 13), *“O perder o medo. (...) Há receios (...). Agora, é assim, se começar a haver uma prática e isto começar a ser divulgado, também se perdem esses receios. Também tudo vai de uma questão de se tentar, não é? E desbravar caminho”* (P5, páginas 5 e 6), *“Muita divulgação. Aqui envolveu a escolaridade e a divulgação veio muito às escolas (...) Mas, mais para, para fora, mais para fora (...) Tem que ir mais longe”* (P6, página 26).

No que respeita à subcategoria **Corresponsabilização da comunidade**, quatro dos entrevistados referem-se à importância do envolvimento da comunidade no processo de inclusão social e laboral dos jovens. O sujeito P4 afirma, neste sentido, que *“a comunidade é fundamental. É pena é que a escola tenha muito poucas ofertas porque a escola realmente é o primeiro meio onde os miúdos deviam trabalhar e depois passar, passar para a comunidade lá fora”* (página 11), alertando para o facto de haver uma escassez de respostas por parte dos estabelecimentos de educação no que toca à preparação destes jovens para o mundo laboral, o que ressalta a importância do envolvimento de outras instituições da comunidade. Também o sujeito P3 destaca a importância do papel da comunidade, defendendo que esta deve

conhecer as necessidades dos jovens e assumir um compromisso para com eles, pelo que concorda com o seguinte: *“a própria comunidade tem que os receber. Se a comunidade não, não os receber, se os rejeitar (...) por mais que faça a escola... (...) A própria comunidade é que tem que assumir esse compromisso com este tipo de pessoas”* (páginas 24 e 27). Neste compromisso, que é de todos, o sujeito P6 alerta para a possibilidade de o professor de Educação Especial se desresponsabilizar das suas funções por ter precisamente a colaboração de outras instituições, afirmando que *“podemos cair no risco de o professor de Educação Especial se desresponsabilizar”* (página 14). Defende, neste seguimento, que *“quem está à frente do projeto e depois vai trabalhar no auxílio ao professor de Educação Especial, não permitir que (...) Que isto aconteça”* (página 14). Tendo por base este compromisso coletivo, é, pois, *“importante haver realmente essa uniformização de atitudes e de intervenção para dar resposta a estes alunos”* (P1, página 3).

Três dos professores ressaltaram a importância da **Figura do mediador** ao nível do apoio, no terreno, ao professor de Educação Especial e às próprias empresas, sendo perspectivado como um intermediário e um elo de ligação entre as escolas e os parceiros que colaboram no cumprimento dos PIT's. Neste sentido, o participante P2 refere que *“era importante haver (...) uma pessoa que fosse responsável por mediar (...). (...) aqui no concelho pelo menos. (...) era importante haver uma pessoa que investigasse e que procurasse e que andasse pelo terreno e ver quem é que podia e quem é que não podia ajudar...para facilitar”* (páginas 3 e 8). O participante P4 menciona, por outro lado, a importância do mediador no apoio às empresas, considerando o seguinte: *“Imagine que há uma empresa que quer ficar com um deles (...) os empregadores também terem um suporte a esse nível de quais são as ajudas que possam ter do Estado e não terem de estar a ir para o Centro de Emprego. (...) Haver uma pessoa que seja...para não dar essa preocupação às empresas (...) Ter essa pessoa que lhe dá essa ajuda, penso que seria fundamental numa estrutura dessas”* (P4, página 21). Esta pessoa ficaria responsável pela articulação entre as escolas e os parceiros, ideia que é defendida pelos sujeitos P4 e P6: *“como é que isso se vai operacionalizar? Temos uma lista de empresas e depois nós vamos às empresas? É como lhe digo, ou fica uma pessoa a dinamizar...fica disponível para ser contactada, ser o intermediário entre as empresas e a escola”* (página 17), *“Se não passa de vez em quando no terreno, para fazer o ponto da situação... (...) de vez em quando, pontualmente, reúna e não sai do terreno (...) Porque é um elo de ligação”* (página 19), respetivamente.

Dois dos docentes destacaram a importância da **Participação dos alunos em ações de voluntariado**, tendo em conta os seguintes testemunhos: *“até se sentem mais úteis para a sociedade e acabam por ganhar outro gosto em fazer as coisas. Estão a ajudar, é importante ajudar. (...) Eles iam-se sentir bem a ajudar os outros e iam abrir outras, outros caminhos”* (P2, página 13), *“eu acho que esse tipo de, de alegria que eles têm (...) E que nós às vezes ao longo da vida vamos perdendo...transmitem aquela espontaneidade que eles têm, aquela*

*inocência (...) no fundo o sentirem-se felizes por coisas poucas e por coisas mínimas... O estar a fazer voluntariado eu acho que se calhar transmitiriam isso” (P5, página 15).*

#### **4.9.2. Resultados da análise das entrevistas aos Alunos**

Apresentam-se, de seguida, os resultados referentes à análise das entrevistas realizadas aos alunos. Por estes apresentarem algumas dificuldades na expressão dos seus pensamentos e na justificação das suas ideias, o que faz com que as suas respostas sejam mais diretas, alguns dos resultados vão ser apresentados sob a forma de tabelas. Primeiramente, registam-se todas as categorias e subcategorias resultantes desta análise, as quais estão representadas no Quadro 2. A transcrição completa de cada uma das entrevistas pode ser consultada no Anexo J2 e as grelhas de análise com registo das unidades de sentido selecionadas no Anexo K2.

##### **Categoria 1. Experiência escolar**

Descritivo: Opinião dos alunos relativa ao estabelecimento de educação que frequentam, comentando também alguns aspetos relacionados com o seu currículo.

Subcategorias:

- 1.1. Valorização da escola
- 1.2. Apreciação do currículo

##### **Categoria 2. Apreciação da intervenção**

Descritivo: Recolhe a avaliação dos alunos sobre a intervenção implementada nas suas várias vertentes e em termos globais.

Subcategorias:

- 2.1. Importância do desenvolvimento das Competências Socioprofissionais
- 2.2. Avaliação das Experiências Laborais
- 2.3. Reconhecimento das suas capacidades
- 2.4. Opinião geral acerca da intervenção

##### **Categoria 3. Perspetivas futuras**

Descritivo: Regista as respostas dos alunos face às suas perspetivas futuras, as quais englobam opiniões acerca da continuidade do projeto.

Subcategorias:

- 3.1. Objetivos
- 3.2. Apoio da família
- 3.3. Continuidade do projeto

**Quadro 2** - Categorias e subcategorias resultantes da análise das entrevistas aos Alunos.

Segue-se a apresentação dos dados organizados por categorias e subcategorias.

## Categoria 1 - Experiência escolar

A informação relativa a cada subcategoria pode ser consultada através das tabelas 7 e 8.

**Tabela 7** - Apresentação da categoria *Experiência escolar* com as suas subcategorias (sujeitos A1, A2 e A3).

1. Experiência escolar				
		A1	A2	A3
1.1. Valorização da escola	<u>O que gosta</u>	Professores Disciplinas Ajudar os funcionários Estar na biblioteca	É limpa Tem tudo o que precisa	Referência aos amigos Adquirir conhecimentos
	<u>O que não gosta</u>	-----	-----	-----
1.2. Apreciação do currículo	<u>Tipologia</u>	Sabe que tem um currículo especial  Refere que ninguém lhe explicou o porquê deste currículo	Sabe que tem um currículo especial  Refere que ninguém lhe explicou o porquê deste currículo	Sabe que tem um currículo especial  Refere que não foram explicadas as implicações para o futuro
	<u>Desenvolvimento do PIT</u>	Dentro da escola	Dentro da escola	Fora da escola (padaria)
	<u>Disciplinas</u>	Jardinagem, apoio ao ginásio, horta, estufa, artes, Português, Matemática  * As que mais gosta: Português, Artes  * As que menos gosta: Jardinagem	Jardinagem, apoio ao ginásio, estufa, artes  * As que mais gosta: Apoio ao ginásio, Artes  * As que menos gosta: Jardinagem	Educação Física Matemática  * A que mais gosta: Educação Física  * A que menos gosta: Matemática

**Tabela 8** - Apresentação da categoria *Experiência escolar* com as suas subcategorias (sujeitos A4, A5 e A6).

1. Experiência escolar				
		A4	A5	A6
1.1. Valorização da escola	<u>O que gosta</u>	Ir à biblioteca, ao bar e ao refeitório	Professores Funcionários Estar com os amigos	Pessoas Colegas CTE
	<u>O que não gosta</u>	-----	-----	-----
1.2. Apreciação do currículo	<u>Tipologia</u>	Referiu não saber que tem um currículo especial e que nenhum professor lhe explicou o porquê deste currículo	Sabe que tem um currículo especial  Refere que o professor de Educação Especial lhe explicou o porquê deste currículo	Sabe que tem um currículo especial  Refere que a Psicóloga e a Diretora de Turma lhe explicaram o porquê deste currículo
	<u>Desenvolvimento do PIT</u>	Fora da escola (Bombeiros)	Dentro da escola (mas com estágio no exterior no último período)	Dentro da escola (mas com estágio no exterior no último período)
	<u>Disciplinas</u>	Português, Matemática, Organização do Mundo Laboral, Espanhol, Ateliê de madeiras, Educação para a saúde  * As que mais gosta: Todas  * As que menos gosta: Nenhuma	Oficina Matemática Inglês Cidadania Experiência laborais (portaria, biblioteca) Educação Física Multimédia História  * As que mais gosta: Educação Física, Multimédia  * As que menos gosta: História, Experiências Laborais	Oficina Matemática Inglês Português Multimédia Física  * A que mais gosta: Multimédia  * A que menos gosta: Física

Em relação à subcategoria **Valorização da escola**, todos os alunos referiram gostar do seu estabelecimento de educação. Mencionaram gostar de diversas pessoas e locais, tal como se verifica através dos seguintes testemunhos: *“Ajudar os funcionários... (...) ir para a biblioteca. (...) Vou para o computador jogar”* (A1, página 1), *“Gosto de ir à biblioteca. (...) Ir ao bar. Ir ao refeitório”* (A4, página 1), *“Das pessoas, dos colegas”* (A6, página 1). O sujeito A2 refere, também, as condições físicas da sua escola (*“É limpa. Tem as necessidades todas. Gosto de cá tar, é bonita”* (página 1)). A importância atribuída à escola por parte destes jovens é evidenciada nos discursos dos sujeitos A3 e A5; de acordo com a opinião deste último sujeito, o seu estabelecimento de educação *“É uma, uma boa escola. Os funcionários e os professores são simpáticos. Gosto de tar, tar aqui. Sinto-me mais, uma pessoa mais diferente. (...) Gosto de tar nesta escola”* (página 1). Nenhum aluno referiu aspetos menos positivos no que concerne à avaliação relativa ao estabelecimento de educação frequentado.

No que respeita à subcategoria **Apreciação do currículo**, cinco dos seis alunos entrevistados afirmaram saber qual a tipologia do seu currículo, tal como se pode verificar nos seguintes exemplos: *“Currículo especial”* (A1, página 2), *“Mais para o apoio”* (A2, página 1); apenas um aluno mencionou não saber. Quando questionados acerca da justificação da necessidade de beneficiarem de um CEI, metade dos alunos referiu que ninguém lhes explicou as razões desta medida. Os restantes três referem que lhes foram explicadas essas razões, mas o sujeito A3 alerta para uma situação: o facto de não lhe terem sido explicadas as consequências de um currículo deste género (*“como eu tenho algumas dificuldades e, e prontos...nem todas as pessoas são iguais... (...) quando fui metido neste currículo (...) se calhar a professora não explicou, quem estava dentro deste assunto, não explicou tão bem aos pais. Se calhar um problema destes é não explicar tão aos pais o que isso vai trazer para o futuro. E, e aí é que está o problema destes currículos”* (página 1)).

Ainda no âmbito desta subcategoria, cabem as considerações feitas pelos jovens sobre o desenvolvimento dos respetivos PIT's. Para quatro dos alunos, o PIT é desenvolvido dentro da escola; dois destes alunos iam desenvolver um estágio numa instituição externa à escola, mas só no terceiro período letivo. Nos restantes dois casos, o PIT estava já a ser desenvolvido numa empresa e numa instituição externas à escola, os quais descrevem a experiência da seguinte forma: *“passo numa padaria (...) Mas já fiz o PIT noutras padarias (...) aquilo já não é novo para nós. E é bom elaborar mais um bocadinho os nossos conhecimentos, aprender mais um pouco e, e por isso é que é bom ir para outras padarias aprender. Eu ensino também aquilo um pouco que sei. (...) É o convívio, é, é aprender... (...) Faço, faço pão, faço bolos, amasso a massa, tendo a massa, faço um bocadinho de tudo o que se faz numa padaria”* (A3, página 2), *“É aos Bombeiros. (...) Trabalho na oficina. (...) A barrer, a limpar as peças... (...) E...a arranjar o carro”* (A4, página 2). Este último sujeito mostrou interesse em mudar de local de estágio. Os alunos mencionaram, também, algumas das disciplinas frequentadas na escola, identificando as suas preferidas e aquelas que, por outro lado, não gostam tanto.

## Categoria 2 - Apreciação da intervenção

Os resultados organizados por subcategorias encontram-se registados nas tabelas 9 e 10 seguidamente apresentadas.

**Tabela 9** - Apresentação da categoria *Apreciação da intervenção* com as suas subcategorias (sujeitos A1, A2 e A3).

2. Apreciação da intervenção				
		A1	A2	A3
2.1. Importância do desenvolvimento das Competências Socioprofissionais	<u>Reconhecimento da sua importância</u>	✓	✓	✓
	<u>Abordagem anterior</u>	x	x	✓
2.2. Avaliação das Experiências Laborais	<u>Reconhecimento da sua importância</u>	✓	✓	✓
	<u>Experiências anteriores</u>	x	x	x
	<u>Preferências</u>	Maxmat Roady Intermarché	Ginásio Padaria	Ginásio
	<u>Atitude de quem os recebeu</u>	Positiva	Positiva	Positiva
2.3. Reconhecimento das suas capacidades	<u>Pontos fortes</u>	Responsável Simpático Ser assíduo Pontual Ajudar os colegas	Gosta de trabalhar Gosta de colaborar	Comunicativo Simpático Gosta de aprender Perfeição no trabalho
	<u>Considera que já está preparado para trabalhar</u>	✓	x	✓
2.4. Opinião geral acerca da intervenção	<u>Apreciação geral</u>	Gostou de tudo Reconheceu a importância das visitas	Sair da escola Gostou das visitas	Conhecer coisas novas Gostou das visitas

	<u>Reconhecimento da importância da presença da investigadora</u>	✓	✓	✓
--	---	---	---	---

**Tabela 10** - Apresentação da categoria *Apreciação da intervenção* com as suas subcategorias (sujeitos A4, A5 e A6).

<b>2. Apreciação da intervenção</b>				
		<b>A4</b>	<b>A5</b>	<b>A6</b>
2.1. Importância do desenvolvimento das Competências Socioprofissionais	<u>Reconhecimento da sua importância</u>	✓	✓	✓
	<u>Abordagem anterior</u>	x	x	x
2.2. Avaliação das Experiências Laborais	<u>Reconhecimento da sua importância</u>	✓	✓	✓
	<u>Experiências anteriores</u>	x	x	x
	<u>Preferências</u>	Ginásio	Maxmat	PSP Ginásio
	<u>Atitude de quem os recebeu</u>	Positiva	Positiva	Positiva
2.3. Reconhecimento das suas capacidades	<u>Pontos fortes</u>	Referiu que tem muitos, mas não identificou nenhum por iniciativa	Cumprir horários Respeitar os outros Cumprir ordens	Ponderado Gostar daquilo que faz
	<u>Considera que já está preparado para trabalhar</u>	Referiu não saber	(Não lhe foi colocada a questão)	x
2.4. Opinião geral acerca da intervenção	<u>Apreciação geral</u>	Gostou mais das visitas	Gostou do trabalho realizado na escola e das visitas	Apontou um aspeto menos positivo relacionado com o facto de

				uma das visitas ter sido mais curta
	<u>Reconhecimento da importância da presença da investigadora</u>	✓	✓	✓

No que concerne à subcategoria **Importância do desenvolvimento das Competências Socioprofissionais**, todos os alunos reconheceram como relevante a sua abordagem na escola. Dois dos alunos identificaram, de uma forma muito geral, algumas destas competências, como é possível verificar através dos seguintes excertos dos seus discursos: “*Ser, ser simpático. Não ser resmungão. Ser...prestável...*” (A1, página 4), “*Dar bem com os colegas... (...) Pedir ajuda quando não sou, souber o que fazer*” (A4, página 3). O participante A3 afirmou já conhecer algumas questões relacionadas com estas competências, embora admita que não de forma tão específica como foram abordadas durante a intervenção: “*eu também sei alguns conhecimentos sobre essa matéria, mas se calhar tão aprofundadamente, se calhar não*” (página 3). Este mesmo participante destacou a importância da abordagem a estas competências como forma de preparar os alunos para o que vão encontrar quando terminarem a escolaridade obrigatória, referido que “*isto é bom para, para alertar um pouco os alunos o que é o mundo lá fora*” (página 3). O participante A3 foi mesmo o único a afirmar já ter algum conhecimento das questões relacionadas com esta temática. Também os sujeitos A5 e A6 destacam a importância destas competências da seguinte forma: “*Porque alguma coisa que eu não consiga fazer lá no trabalho...podia ser mau*” (página 3), “*Então porque assim já estão a, a falar sobre essas coisas. Quando forem para o mercado de trabalho...*” (página 3), respetivamente.

Ao nível da subcategoria **Avaliação das Experiências Laborais**, todos os participantes reconheceram a importância das visitas realizadas. O sujeito A1 destaca precisamente a aprendizagem efetuada durante as visitas (“*Aprendi mais em ir às empresas. Aprende-se muito mais*” (página 9)); também o sujeito A2 refere que se aprende mais ao visitar os próprios locais (“*Sairmos da escola*” (página 4)). Os sujeitos A3, A5 e A6 também opinaram sobre a sua importância destas experiências. O sujeito A3 referiu, neste sentido, que “*é bom conhecer locais novos, pessoas novas, como, como se trabalha nesses locais (...) foi uma experiência boa (...) a gente nestas visitas, pensando que não, está sempre a aprender*” (páginas 3 e 5). O mesmo sujeito manifestou a sua satisfação pelo facto de ter experienciado uma nova tarefa (“*E também me meteram, gostei muito...viram que eu sou muito social...meteram-me telefonista (risos). (...) Pronto, e eu safei-me bem*” (página 4)). Já o participante A5 referiu que não gostou de uma visita, considerando os perigos que conseguiu identificar na prática da atividade profissional relacionada com a área da mecânica, o que lhe

permitiu modificar a sua opinião em termos da área preferencial. Nenhum dos alunos afirmou terem-lhe sido proporcionadas experiências deste género em fases anteriores à dinamização do projeto. Os seis alunos identificaram as preferências relacionadas com os locais visitados, as quais se encontram registadas nas tabelas acima. Em relação à atitude dos parceiros, todos os alunos classificaram como positiva a forma como foram recebidos pelos vários responsáveis dos locais visitados, cinco dos quais também mencionaram a forma como se sentiram durante as visitas: *“Senti-me bem (...) foram bem prestáveis”* (A1, página 4), *“A primeira visita senti-me meio envergonhado. A segunda e o resto (...) já gostei”* (A2, página 3), *“Fomos bem recebidos. Não tenho nada a apontar. Explicaram o que se fazia lá dentro no preciso local. Áhh...explicaram o que, prontos, o que no dia a dia fazem, como recebem as pessoas”* (A3, página 4), *“Sim, à vontade. É como se tivesse lá a trabalhar”* (A5, página 3), *“Motivado”* (A6, página 3).

Em relação à subcategoria **Reconhecimento das suas capacidades**, os alunos apresentaram, de uma forma muito geral, algumas questões que consideram ser pontos fortes para, futuramente, poderem vir a ser bons trabalhadores. Apresentam-se algumas respostas: *“Ser assíduo. (...) Chegar a horas...ao trabalho. (...) Ajudar os colegas”* (A1, página 8), *“gosto de trabalhar. Gosto de fazer mais coisas. É isso. Gosto de colaborar”* (A2, página 6), *“os meus pontos fortes é ser comunicativo, ser simpático, aprender, aprender e dar a aprender. E receber informações. Áhh...prontos, saber fazer o trabalho e bem feito, não é só sabê-lo fazer”* (A3, página 7). Considerando os cinco alunos aos quais foi colocada a questão se estariam preparados para trabalhar, dois deles referiram que sim, dois mencionaram que não e um referiu não saber. Um dos alunos que considera não estar ainda preparado justificou-se da seguinte forma: *“Isso agora não sei. Ainda não tive num, não tive tipo estagiar e não tive mesmo a fazer tipo...para ver se tou preparado ou não. (...) porque só aí é que se vê se tenho competências ou não. (...) isto é uma escola. Num trabalho tem-se mais responsabilidades”* (A6, página 6), o que evidencia a importância da realização de estágios nesta fase de transição.

Em termos da **Opinião geral acerca da intervenção**, todos os alunos avaliaram como positivo o trabalho realizado. O participante A1 refere ter gostado de tudo, quer do trabalho realizado em contexto escola, quer das visitas (*“Gostei de tudo... (...) Foi da parte das visitas e da, da, da escola”* (página 5)); quando questionado novamente sobre o que mais gostou, este participante referiu ser do trabalho realizado fora da escola, através das várias visitas efetuadas. O sujeito A5 também mencionou ter gostado do trabalho realizado em ambos os contextos (*“Gostei das duas”* (página 5)), mas destacou, à semelhança do sujeito A1, a importância das visitas (*“É pa, para aprendermos...porque podemos amanhã ir para lá trabalhar e já podíamos saber alguma, algumas coisas”* (página 5)). Já o sujeito A4 destacou de imediato que o que mais gostou *“Foi de ir a visitar...”* (página 4).

Os alunos, na sua totalidade, realçaram o papel da investigadora e a sua presença nos diversos locais visitados. Um deles, o participante A5, refere-se a esta presença como uma forma de assegurar que a visita foi realizada em âmbito escolar, responsabilizando a escola pelo facto de algo poder correr menos bem (“*Podia acontecer alguma coisa e depois quem pagava era a escola. Não era nós. Era a escola é que pagava*” (pagina 5)). Já o participante A6 destaca a importância de a investigadora conhecer os representantes dos locais visitados (“*porque essa pessoa conhecia...conhecia as pessoas, os empresários, quem mandava nas empresas*” (página 3)). Também o participante A3 afirma que “*ter alguém como a professora é, é sensacional. Sem palavras. Claro que a professora é muito simpática, faz tudo para nós aprendermos mais um pouco daquilo que nós sabemos*” (página 4).

### Categoria 3 - Perspetivas futuras

Apresentam-se as tabelas 11 e 12 com a informação relativa a cada subcategoria.

**Tabela 11** - Apresentação da categoria *Perspetivas futuras* com as suas subcategorias (sujeitos A1, A2 e A3).

3. Perspetivas futuras				
		A1	A2	A3
3.1. Objetivos	<u>O que pretende fazer quando a escola acabar</u>	Arranjar um emprego	Procurar trabalho	Reforçar a experiência que já tem Tirar um curso profissional
	<u>Justificação</u>	Ganhar dinheiro	Ganhar dinheiro Faz bem Conhecer pessoas	Ganhar dinheiro Emprego como parte integrante da vida
	<u>Área pretendida / Local selecionado</u>	Trabalhar na quinta Ajudar a mãe Rody	Ginásio	Padaria Ciclista profissional
	<u>Reconhecimento da importância da formação específica</u>	✓ Mecânica	(Não lhe foi colocada a questão)	✓ Padaria / Pastelaria
	<u>Participação num grupo de voluntariado</u>	✓	✓	✓

3.2. Apoio da família		✓	✓	✓
3.3. Continuidade do projeto	<u>Importância</u>	✓	✓	✓

**Tabela 12** - Apresentação da categoria *Perspetivas futuras* com as suas subcategorias (sujeitos A4, A5 e A6).

3. Perspetivas futuras				
		A4	A5	A6
3.1. Objetivos	<u>O que pretende fazer quando a escola acabar</u>	Ter um trabalho	Arranjar um emprego	Seguir carreira militar Ir trabalhar para junto da irmã
	<u>Justificação</u>	Ganhar dinheiro	Gosta de trabalhar Não gosta de estar parado Ganhar dinheiro	Ganhar dinheiro Importância de se fazer o que se gosta
	<u>Área pretendida / Local selecionado</u>	Trabalhar com o pai Intermarché	Fábrica do pai Maxmat	Empresa da irmã PSP Ginásio Maxmat
	<u>Reconhecimento da importância da formação específica</u>	(Não lhe foi colocada a questão)	✓ Eletricidade	✓ Carreira militar
	<u>Participação num grupo de voluntariado</u>	✓	x	✓ (mas depende do tipo de voluntariado)
3.2. Apoio da família		✓	✓	✓
3.3. Continuidade do projeto	<u>Importância</u>	✓	✓	✓

Quando questionados acerca do que pretendem fazer quando terminarem a escolaridade obrigatória, subcategoria **Objetivos**, todos os alunos mencionaram que ambicionam ter um emprego. Seguem-se algumas das afirmações neste sentido: *“Penso ir à procura de trabalho”* (A2, página 5), *“Queria ir pó pé do meu pai. Ou pé pó do meu pai ou ali pá polícia...trabalhar”* (A4, página 5), *“Eu era haver um emprego”* (A5, página 6). Para além da vontade de trabalhar, o sujeito A3 apresentou, também, a sua ambição em formalizar a experiência que já tem nas áreas da padaria/pastelaria através da realização de um curso profissional: *“Então o que eu gostaria de fazer era reforçar um bocadinho sobre o meu futuro, que é a padaria. Tirar, prontos, uma carta profissional porque saber só fazer, prontos (...) Claro que, que saber fazer é um ponto positivo, mas temos que ter uma base pá gente chegar mais longe. (...) não é ter só paleio, também temos que ter escrito no papel o que nós sabemos”* (página 5). Este mesmo sujeito partilhou, também, um dos seus sonhos: *“gostava de ser um ciclista profissional porque, porque também tenho, para além da, da padaria, prontos, a gente tem, tem sonhos quando é de pequenino e às vezes realizam-se, mas outras vezes não. E esse era o meu segundo sonho era ser um ciclista, mas acho que vou ser só assim ciclista amador, que já, que já não é mau”* (páginas 2 e 7).

Todos os alunos apresentaram uma justificação comum para o facto de pretenderem ter um emprego, a qual se relacionou com questões financeiras, tal como é possível verificar através dos seguintes testemunhos: *“Porque tenho, tenho que ter dinheiro”* (A1, página 6), *“receber o dinheiro ao final do mês dá, dá muito jeito. Mesmo vivendo na casa dos pais, ter dinheiro só nosso é totalmente diferente. Também temos as despesas pessoais”* (A3, página 5), *“Ganha-se...o ordenado para sustentar, para pagar as coisas”* (A5, página 6). Para além da possibilidade de ganharem dinheiro, três dos alunos apresentaram outras razões que justificam a importância de ter um emprego, caracterizando-o como algo que possibilita conhecer novas pessoas, que faz parte integrante da vida e que é garantia de futuro (*“Não é só por causa do dinheiro e faz bem. (...) E consigo arranjar colegas”* (A2, página 5), *“E, e é bom ter emprego. (...) Porque um emprego faz parte da, da vida”* (A3, páginas 5 e 6), *“Tão porque sem emprego (...) não temos futuro. (...) E, ao mesmo tempo, tamos a fazer...ou a maioria das pessoas tá, que é a fazer o que gosta”* (A6, página 5)).

No que respeita às preferências relativas ao local onde gostariam de trabalhar, cinco dos alunos apresentaram como referência a atividade profissional de algum membro da sua família, o que ficou patente através da apresentação de alguns testemunhos acima. Apenas o sujeito A2 não apresentou referências neste sentido, referindo que gostaria de trabalhar num ginásio (*“Porque eu gosto do ginásio. E...e faz bem aos músculos, aos abdominais... Eu gosto muito do ginásio! (...) Podia ajudar a arrumar os materiais. Ajudar as pessoas. (...) Dizer onde é que era o ginásio. Dizer onde é que era a máquina onde devia de ir primeiro para aquecer os músculos”* (A2, páginas 6 e 7)). Para além da referência à família, todos os alunos referiram um ou mais locais em que gostariam de trabalhar, considerando as visitas que foram realizadas ao longo da intervenção.

Ainda em relação à subcategoria **Objetivos**, a questão relacionada com a importância da formação específica foi colocada a quatro alunos. Os quatro reconheceram a importância deste tipo de formação e apresentaram a área pretendida; seguem-se dois exemplos das opiniões manifestadas: *“É um bocadinho para mecânica”* (A1, página 8), *“O meu pai disse como ele tirou o curso de eletricidade, eu podia tirá-lo. (...) De eletricidade”* (A5, página 9). Quanto à participação num grupo de voluntariado, quatro dos participantes referiram que gostariam de fazer parte de atividades deste género: *“Fazer voluntariado é bom”* (A1, página 9), *“Porque estou a ser simpático. E aquelas pessoas, e aquelas pessoas precisam. Se eu algum dia tiver mal também me podem ajudar a mim”* (A2, página 7), *“(…) ajudar as pessoas é sempre bom. Claro que há pessoas que têm dificuldades como toda a gente”* (A3, página 7), *“Porque elas não têm comida nem água. E não têm dinheiro para, para comprar as coisas”* (A4, página 7). Um dos alunos referiu que gostaria de participar, mas que depende do tipo de voluntariado *“Depende do voluntariado. (...) Tem certas coisas que não gosto, mas também tem algumas que são boas. Que é ajudar as pessoas. (...) Eu não tenho jeito para conversar. (...) não gosto de sítios com muita gente”* (A6, páginas 8 e 9)), enquanto outro afirmou que não gostaria de participar em grupos deste género, justificando-se da seguinte forma: *“Não, não gosto. (...) Não, me sinto à vontade e eu, às vezes, quando estou...sinto-me nervoso”* (A5, página 9).

No que respeita à subcategoria **Apoio da família**, todos os alunos mencionaram conversar sobre o seu futuro com algum membro da sua família. O sujeito A1 refere que os seus pais consideraram positivo que arranje um emprego *“Acham que sim, que era bom”* (A1, página 7)). Registam-se, de seguida, as participações dos restantes alunos: *“Ela disse ‘Quando acabares o décimo segundo ano tens que ir à procura de trabalho’. E eu disse tá bem, não te preocupes que eu vou tentar”* (A2, página 5), *“Assim mais, mais com o meu pai. Que o meu pai me ajuda um pouco neste, prontos, neste futuro. Ele também é padeiro (...) E, prontos, e converso com ele o que é que hei de fazer. Prontos, e ele ajuda-me”* (A3, página 6), *“a minha avó quer que eu arranje um, um emprego”* (A4, página 5), *“Eu disse assim ‘Eu gostava de trabalhar ao pé de ti’ e ele ‘Oh por mim era tudo bem’”* (A5, página 7), *“Acham bem ter projetos, ter uma ideia daquilo que quero seguir”* (A6, página 6).

Finalmente, ao nível da subcategoria **Continuidade do projeto**, os seis alunos consideraram que seria importante para eles continuar com o tipo de atividades realizadas durante a intervenção. Neste seguimento, registaram-se as seguintes opiniões: *“Acho que era bom aprender mais coisas novas”* (A1, página 9), *“Porque é bonito e conhecemos mais pessoal”* (A2, página 7), *“Claro que sim. É sempre bom reforçar essa barra. Áhh...nunca, nunca é demais aprender. (...) Gostava era de reforçar o meu currículo e, e assim...porque o mundo do trabalho, como eu já referi, já, já, prontos, faço-o no dia a dia”* (A3, páginas 7 e 8), *“Porque é importante ver as, as empresas. (...) Porque é para quando...quando nós lá formos escolher uma, uma empresa que nós queremos lá trabalhar”* (A4, página 7), *“A conhecer...áhh, a ver quais é que são os objetivos das empresas”* (A6, página 9).

### 4.9.3. Resultados da análise do grupo focal realizado com as Instituições da Comunidade Local

Segue-se a apresentação dos resultados obtidos através da análise do grupo focal realizado junto das instituições da comunidade local. A transcrição literal deste debate pode ser consultada no Anexo L2 e a grelha de análise que agrupa as unidades de sentido nas categorias e subcategorias encontra-se no Anexo M2. Recorde-se que este grupo foi constituído por sete elementos de instituições representativas de vários setores da comunidade local, três dos quais fazem parte da direção de estabelecimentos de educação do concelho da Covilhã. As categorias e subcategorias formuladas podem ser consultadas no Quadro 3.

<b>Categoria 1. Situação atual</b> Descritivo: Enquadra as perspetivas dos diretores das escolas e dos representantes das outras instituições da comunidade no que respeita à temática da transição para a vida pós-escolar. Subcategorias: <ul style="list-style-type: none"><li>1.1. Práticas/experiências das escolas</li><li>1.2. Dificuldades identificadas pelas escolas</li><li>1.3. Perspetivas das outras instituições da comunidade</li><li>1.4. Necessidade de uma sociedade mais inclusiva</li></ul>
<b>Categoria 2. Avaliação geral do projeto</b> Descritivo: Agrupa a opinião dos participantes no que respeita à intervenção realizada.
<b>Categoria 3. Condições/propostas de continuidade</b> Descritivo: Integra as sugestões expressas pelos sujeitos no sentido da continuidade do projeto. Subcategorias: <ul style="list-style-type: none"><li>3.1. Criação de um núcleo responsável</li><li>3.2. Continuidade/papel das parcerias</li><li>3.3. Atuação do IEFP e das empresas</li><li>3.4. Sensibilização/consciencialização por parte da comunidade</li></ul>

**Quadro 3** - Categorias e subcategorias resultantes da análise do grupo focal realizado com as Instituições da Comunidade Local.

A apresentação dos resultados estruturados em categorias e subcategorias é realizada de seguida.

## Categoria 1 - Situação atual

Ao nível da subcategoria *Práticas/experiências das escolas*, os representantes de três dos estabelecimentos de educação do concelho da Covilhã partilham diversas práticas no que respeita à implementação dos PIT's, bem como situações concretas vivenciadas em cada um dos estabelecimentos. As duas representantes das escolas de ensino básico afirmam a existência, nos seus estabelecimentos, de uma prática de orientação dos alunos com CEI, apesar da mudança de legislação que se registou. A este respeito, o sujeito I1 refere que *“nós no terceiro ciclo, já organizávamos o PIT dos nossos alunos para orientar o seu percurso escolar ou laboral (...) no sentido de os encaminhar e de começar a detetar, o mais precocemente possível, quais eram as sensibilidades deles com base em pontos fortes, em áreas que eram uma mais-valia para ele, para eles”* (páginas 1 e 2). Defende, assim, que apesar de em termos legislativos a elaboração do PIT no ensino básico não estar prevista na lei, *“sendo diretora de uma escola básica, para nós faz todo o sentido continuar a orientar os jovens”* (página 2). Também a outra representante menciona a mudança de legislação (*“nós já o fazíamos, já o fazíamos porque era até ao nono ano. (...) A partir do momento em que a legislação mudou, complicou-nos um bocadito o, o sistema”* (I3, página 4)), mas reforça a intenção, defendida pelo sujeito I1, de continuarem a proporcionar aos alunos oportunidades para o desenvolvimento de competências que prevejam a sua inclusão social e laboral.

A efetivação de parcerias e a sua importância na concretização da intervenção a realizar junto destes alunos é reconhecida pelos três representantes das escolas, tal como menciona o sujeito I3: *“nós continuamos com os nossos parceiros. (...) nós não vamos deixar de, realmente, funcionar com as parcerias”* (página 4), destacando a colaboração dos parceiros nos estágios dos alunos (*“Os estágios eles têm, eles têm colaborado. (...) no início algum, alguns um bocadito mais renitentes do que outros, mas depois vão entrando, vão conhecendo as crianças e acabam por aceitar”* (página 15)). Também o sujeito I4 se refere às parcerias como uma prática efetivada na sua escola ao considerar o seguinte: *“As parcerias e os protocolos das diversas instituições com várias empresas que sempre existiram aqui e ali, de uma maneira mais diversificada, e em consonância, também, com a disponibilidade local”* (página 6).

Para além das práticas relacionadas com o estabelecimento de parcerias, a questão relativa à intervenção junto das famílias não ficou esquecida no discurso dos participantes. O sujeito I1 menciona que a família tem colaborado com a escola na orientação dos seus educandos e alerta para a necessidade de as escolas realizarem um trabalho no sentido de ajudarem as famílias a aceitar a condição dos seus filhos, processo que, na sua opinião, não se afigura fácil: *“Nós entendemos quando uma família tem uma criança com um problema, seja ele mais ou menos grave, não é fácil de aceitar. E, e demoram muito os pais a, a aceitar que têm ali uma criança especial. E isso também é dramático, é doloroso. Áhh...e tem que se trabalhar também nesse sentido”* (página 18). Numa outra dimensão relacionada com a

questão da família, o sujeito I4 fala da importância do trabalho que as escolas realizam ao nível da autonomia dos alunos, o qual terá repercussão no contexto casa, o que está patente no seguinte testemunho: *“A escola mais no sentido da promoção dessa autonomia e depois essa autonomia e esse ganho autonómico chega a casa, não é? E ele demonstra que é capaz de fazer outras coisas que ainda não tinha feito”* (página 19).

Cabem, ainda, nesta subcategoria, alguns testemunhos de experiências positivas partilhadas pelos sujeitos. A este nível, o sujeito I1 refere dois casos de alunos em estágio, destacando as mais-valias decorrentes desta experiência e do facto de poderem experienciar vivências em diversos contextos laborais (*“Porque se eles não tiverem acesso a várias áreas não têm oportunidade de escolha!”* (página 3)). Já o sujeito I3 relata um caso de sucesso que se materializou na posterior contratação de um dos seus alunos após o estágio: *“nós temos, tivemos sucesso. Por exemplo, eu agora estou a recordar um, um miúdo que foi para o Hospital a fazer um estágio (...) E está lá a trabalhar!”* (página 15), destacando as capacidades destes jovens para o trabalho (*“eles acatam muito bem com as ordens e acabam por ser bons trabalhadores e trabalham bem!”* (página 15)). Da mesma forma, o sujeito I4 evidencia as capacidades dos jovens, considerando o seguinte testemunho: *“De vez em quando aparecem-nos aqueles alunos ãhh...indisciplinados, incumpridores, tal. Vai para estágio e vem de lá com um louvor, excepcional! Trabalhou, trabalhou, cumpriu, maravilha! Alguns deles, que nunca faziam nada, até no final do estágio ficam lá. Não é? E isto é uma grande surpresa para alguns professores e uma grande surpresa para todos, às vezes para eles próprios porque são eles próprios que dizem ‘Sou capaz!’. (...) há alunos que trabalham se calhar melhor do que os outros que lá estão que não são NEE’s”* (páginas 11 e 22).

Os três diretores dos estabelecimentos de educação referiram-se a diversas ***Dificuldades identificadas pelas escolas*** no que respeita ao cumprimento dos PIT’s. O participante I1 manifesta, também, a sua preocupação considerando a existência de muitos jovens que já estão fora da escola, mas que não têm uma resposta que lhes permita construir o seu próprio futuro. Numa outra dimensão do problema, o mesmo participante alerta para a situação da falta de recursos nas escolas, o que pode condicionar a orientação de todos os alunos, incluindo os alunos com NEE, como se verifica através do seguinte contributo: *“os recursos das escolas nem sempre dispõe de um psicólogo atempadamente ou com horas suficientes para poder fazer o tal, a tal orientação abrangente. Que podia muito bem começar no, no sétimo ano de escolaridade. (...) E até, porque não, mais cedo. Áhh...para estas crianças eu penso que ainda mais se justifica”* (página 2). O sujeito I3 chama a atenção para uma outra realidade relacionada com o facto de a sua escola estar situada na periferia da cidade, o que levanta problemas que têm a ver com a própria formalização de parcerias e com o transporte e a alimentação dos alunos: *“Nós, se calhar, deparamo-nos com uma situação um bocado diferente. Nós somos de periferia. (...) E as nossas empresas são mais locais. E não temos assim tanta...ãhh tantas respostas”* (página 4). Também o sujeito I4, apesar de representar uma escola mais central, relata uma situação que comprova que nem sempre é fácil conseguir

um local de estágio, o que pode dificultar o processo de inclusão destes jovens: *“um dos parceiros (...) solicitámos-lhe um, um, um acompanhamento de um estagiário. (...) Depois de lhes explicarmos, veio indeferido. Pronto. E, portanto, aqui está um, um, um ponto que corrobora a necessidade e a urgência de... Se as escolas estiverem a trabalhar no sentido da inclusão e se, do lado de lá, não quiserem incluir, áhh...nada feito”* (página 11).

Ao nível da subcategoria *Perspetivas das outras instituições da comunidade*, são vários os sujeitos que afirmam a consonância entre os objetivos do projeto e os objetivos de intervenção da sua própria instituição. É o caso do sujeito I2 quando refere que tem lidado com esta problemática no seu trabalho, a qual coloca, muitas vezes, dificuldades na resolução de determinadas situações (*“é uma problemática com a qual nós também lidamos no nosso dia a dia de trabalho e que, muitas vezes, nos questionamos, também, como, como resolver algumas situações”* (página 7)). Também o sujeito I5 identifica as áreas da inclusão social e laboral como objetivos da intervenção da instituição que representa, destacando a importância de começarem a ser trabalhadas desde cedo: *“este é um projeto com o que, com o qual nos identificamos porque falamos, ao fim ao cabo, de intervenção social. E dos nossos princípios também se passa por aí (...) estando aqui o princípio da integração social (...) nós trabalhamos a integração social a vários níveis e os jovens, se começarmos desde início logo, é muito mais fácil no futuro rever-se esta integração social”* (página 8).

A importância do papel dos técnicos é destacada por dois dos participantes. A este respeito, o sujeito I6 valoriza o papel dos técnicos das instituições enquanto agentes que vão atuar junto dos seus superiores (*“deve partir (...) de nós próprios. Técnicos, não é? Que estamos à frente. E, e sensibilizar depois superiormente e, e os colegas (...) Para estas questões”* (página 13)). Também o participante I7 destaca o debate como uma forma de melhor conhecer o projeto para, posteriormente, poder fornecer informações sobre ele aos seus superiores: *“Acho que esta também é uma forma de eu transmitir para dentro o que é que é este projeto (...) Para depois poderem ver de que forma é que se podem articular com, com estas crianças. (...) E, portanto, o meu papel, hoje em dia, é transmitir o que é que é...é vir aqui aprender o que é que é o processo e depois transmitir”* (página 9). O sujeito I2, por sua vez, realça o trabalho que fazem junto das famílias dos jovens portadores de condição de deficiência, destacando a necessidade de estes viverem a sua própria vida sem estarem somente dependentes de algum apoio: *“alguma experiência do nosso trabalho também é isso que nós tentamos sensibilizar também as próprias famílias dos jovens (...) o jovem não precisa só de uma pensão, ou de comprar isto ou aquilo...precisa de viver a vida! Que tem muitos anos ainda pela frente e precisa de a viver”* (página 18).

Dois dos sujeitos salientam a importância do trabalho em parceria, caso do participante I2 que considera, também, que as entidades se encontram mais disponíveis para colaborar. Neste sentido, o participante I6 destaca a importância de o projeto ter estado representado na Rede Social, uma vez que dela fazem parte inúmeras entidades parceiras do concelho da

Covilhã (*“a Rede Social tem várias entidades parceiras, praticamente quase todas aqui do concelho, e isso deve ter sido muito importante para vocês, também, neste caso, nesse, nesse projeto”* (página 9)).

Vários são os testemunhos que defendem a ***Necessidade de uma sociedade mais inclusiva***. No que a esta temática diz respeito, o participante I2 concorda que as pessoas estão mais sensibilizadas para a problemática que envolve estes jovens o que, ainda assim, não se tem traduzido em termos práticos. Alerta, pois, para a necessidade de cada um fazer uma reflexão pessoal acerca das questões da inclusão social e laboral para se poder sensibilizar os outros, entre os quais os próprios serviços públicos considerando que, na sua opinião, são, em muitas situações, os últimos a acolher estes jovens: *“nós também temos mesmo que olhar para dentro de nós. Às vezes estamos a defender ideias que, na prática, às vezes nós somos os primeiros a falhar com elas (...) Os próprios serviços públicos, como entidade recetiva a, a estes jovens, não é? Muitas vezes somos os últimos a, a acolhê-los, que a realidade é essa”* (página 10).

Também o participante I7 concorda com esta vertente mais pessoal, na medida em que defende que terá que haver um esforço por parte de todos para se tentar perceber o próprio ‘mundo’ dos jovens. O mesmo sujeito defende a importância da inclusão, mas refere que, por vezes, as pessoas não sabem como é que podem ajudar estes jovens e de que forma podem dar o seu contributo neste processo, o que se encontra patente no seguinte testemunho: *“Às vezes as pessoas também são confrontadas com situações e não sabem como é que podem ajudar. (...) qualquer cidadão, por melhor boa vontade que tenha, se também não tiver ahh...formação ou, ou pronto, ou capacidade, fica sem poder ajudar, ainda que queira”* (página 25). Na sequência desta constatação, o participante I7 defende a necessidade de uma educação para a diferença ao considerar que *“normalmente as pessoas são educadas para a igualdade, mas não são educadas para a diferença. E isso faz toda a diferença!”* (página 12). Também o sujeito I4 refere que é neste processo de educação para a diferença que se encontra a possibilidade de concretizar a tão desejada igualdade de oportunidades para as pessoas portadoras de condição de deficiência.

Três dos participantes partilharam experiências menos positivas, por si vivenciadas, relacionadas com a não aceitação desta população. Refira-se, a título de exemplo, a seguinte situação: *“Eu posso-vos dizer que na universidade tive um colega de turma, colega de grupo inclusivamente (...) todos os meus colegas colocaram, quando foi a hora de fazer grupo, ninguém queria ficar com a, o rapaz que era invisual”* (I5, página 10). Considerando a existência de muitas destas situações de discriminação por parte da população em geral, o sujeito I1 afirma que *“Não podemos ter a ideia de que isto vai mudar em um ano, ou dois ou três (...) é uma questão de atitude, uma questão de postura, uma questão de mentalidade, de evolução, que, se calhar, a sociedade ainda não tem. E precisa de ter. E, e essa evolução das mentalidades é o que mais demora”* (página 23).

## Categoria 2 - Avaliação geral do projeto

A grande maioria dos sujeitos faz uma avaliação positiva do projeto em várias dimensões. É o caso do sujeito I4 que reconhece a pertinência do projeto, felicitando a investigadora pelo trabalho realizado (*“dar-lhe os parabéns pelo projeto (...) Que se nós aqui estamos é porque achámos útil e extremamente interessante. Pelo seu empenho sempre ao longo do ano”* (página 38)). O mesmo sujeito refere que o projeto permitiu dar uma outra dimensão ao trabalho que as escolas já desenvolvem e realça a importância do contacto direto com os parceiros, cuja atuação permite concretizar a realização de um trabalho mais prático junto dos alunos, através, por exemplo, da realização de estágios. À semelhança deste sujeito, também o sujeito I1, reconhece a importância do projeto, referindo que uma das suas vantagens é estar a ser desenvolvido precisamente na altura em que os estabelecimentos de educação, com ensino secundário, começam a receber jovens portadores de condição de deficiência.

O sujeito I2 refere-se, de igual forma, à importância do trabalho realizado durante a implementação do projeto e dos novos dados que serão disponibilizados, respeitantes à problemática da inclusão social e laboral de jovens portadores de condição de deficiência. Atribuiu, à sua instituição, um papel no combate à institucionalização destes jovens, destacando o projeto como uma mais-valia neste sentido: *“Um dos nossos objetivos, também, é combater um bocado a ideia da, da institucionalização dos jovens. Portanto, para nós é mesmo a, a última linha, digamos assim. Portanto, é um projeto que também pode, pode-nos ajudar precisamente que algumas situações que não tiveram resposta na comunidade acabaram por, por terminar numa instituição. Que é isso que nós, no dia a dia, tentamos evitar”* (página 8). Já o participante I5 valoriza a experiência que, como parceiros, tiveram junto dos jovens que participaram na fase de intervenção do trabalho e menciona a necessidade de quebrar com determinadas representações negativas acerca destas pessoas, atribuindo ao projeto um importante papel ao nível da sensibilização: *“eu acho que, lá está, o, o, estigma... É, é muito necessário ãh...romper, ao fim ao cabo (...) E acho que estes projetos, também, acabam por fazer isso e colocarmo-nos muito mais sensí, sensíveis para essa situação”* (página 10).

A importância da criação de uma rede de parceiros que, em colaboração com os estabelecimentos de educação, permita agilizar o processo de transição para a vida pós-escolar dos jovens, foi enaltecida por alguns dos sujeitos. Refira-se o caso do sujeito I4 que destaca a importância da lista de parceiros criada e a possibilidade que se gerou para a partilha dos recursos entre os diversos intervenientes. Também o sujeito I1 menciona a importância da existência de uma rede de parceiros que irá permitir disponibilizar respostas aos alunos enquanto estiverem na escola, assim como perspetivar determinadas opções após a sua saída deste contexto. Neste âmbito, foi destacada a importância da colaboração na área em questão, tendo em conta que *“só com este trabalho de conjunto é possível chegarmos a*

*algum lado*” (I2, página 7). O mesmo sujeito destaca, neste sentido, a importância da representação do projeto no CLAS (Rede Social) como forma de sensibilizar a comunidade local. O participante I5 considera, outrossim, a importância do projeto ao nível da consciencialização e sensibilização da comunidade e, vai mais longe, ao perspetivar que o tipo de resposta que o projeto pretende dar pode mesmo colocar-se a nível do distrito de Castelo Branco, considerando que, na sua opinião, não existe uma resposta deste género em termos distritais: *“Acho que não há tanto mesmo a nível distrital nesse sentido”* (página 10).

A um nível mais específico, o sujeito I4 realçou, ainda, a importância das *newsletters* que foram elaboradas, na medida em que considera corresponderem a uma forma de divulgação positiva de todo o trabalho realizado e das próprias capacidades dos alunos (*“Acho que a newsletter é uma boa ideia, acho que é uma partilha e a tal divulgação positiva daquilo que é feito. (...) E, e para os alunos, eles verem-se ali como atores, ou como personagens centrais, é, é extramente importante”* (página 38)). O sujeito I2 refere, por sua vez, a importância da oportunidade de reflexão que se criou através da participação no debate: *“Vou partilhar também estas suas ideias e o projeto com as minhas colegas do serviço. Para nós também foi bom. No meio da azáfama do serviço, de tanta área de trabalho, também poder parar um bocadinho para pensar um bocadinho mais nestas situações”* (página 37).

### **Categoria 3 - Condições/propostas de continuidade**

Ao longo da realização do grupo focal foram vários os testemunhos dos participantes que apontaram para a necessidade da *Criação de um núcleo responsável* como uma das condições/propostas de continuidade. Destacam-se, nesta subcategoria, a relevância deste núcleo e diversas sugestões no que toca à sua operacionalização.

Os sujeitos referiram-se à importância, em diferentes níveis, da existência de um núcleo. Neste âmbito, o participante I4 concorda que o núcleo *“é fundamental (...) Porque se não chegam ali aos dezoito anos, quando saírem da escola, ficam entregues a si próprios!”* (página 19), destacando, também, a importância da continuidade do trabalho já iniciado através do projeto. Também o sujeito I1 salienta a necessidade de haver uma resposta breve, para estes alunos, depois da escolaridade obrigatória que responda, de igual forma, às expectativas dos próprios jovens face à sua entrada na idade adulta, tendo em conta o seguinte testemunho: *“eles também têm um crescimento e têm um desenvolvimento. Eles também se começam a ver como adultos capazes de fazer”* (página 20). O mesmo sujeito realça, por outro lado, a importância do apoio às famílias que poderá ser disponibilizado através deste núcleo, as quais, em muitos casos, não têm os recursos suficientes para poderem orientar os seus educandos em termos futuros.

Considerando, agora, o crescente número de alunos com CEI, que terão o seu currículo complementado com um PIT no ensino secundário, o participante I3 considera fundamental a criação do núcleo, o que é evidenciado neste pequeno diálogo com o participante I2: *“Em termos de dimensão do problema (...) de miúdos que se encontram nesta situação, nestas idades e com essas necessidades. (...) se a dimensão também justificará a grandeza assim de um projeto, entende? (...) Eu não conheço os números...”* (I2, página 16) / *“Se fizerem um levantamento dos alunos que há nas escolas, são muitos”* (I3, página 16) / *“E isso pode justificar...”* (I2, página 16) / *“Justifica-se!”* (I3, página 16).

No que respeita às sugestões para a sua operacionalização, o participante I5 considera que, havendo algo mais concreto, os parceiros se sentiriam mais seguros em colaborar (*“Se calhar estávamos muito mais dispostos a, a avançar com muito mais e a entregar se calhar muito mais (...) se já houvesse alguma coisa mais segura”* (página 26), por forma a garantir *“não só a segurança às escolas, e mais uma resposta ou mais um mecanismo onde eles podem ir obter resposta, mas também às empresas e também aos parceiros”* (página 37). O mesmo sujeito destaca o papel que a UBI poderia ter na operacionalização deste núcleo através, por exemplo, da criação de um gabinete que pudesse fomentar a colaboração entre os vários intervenientes. Continua a sua argumentação referindo que *“a ideia seria que também se possa aproveitar os recursos humanos que as escolas têm, o bom trabalho que as escolas já têm e que possa haver uma equipa de trabalho multidisciplinar que possa fazer esse tal trabalho”* (página 27), considerando que, por outro lado, se torna mais fácil conseguir um financiamento para o projeto através da ligação à UBI. O sujeito I2 concorda, também, que a associação do projeto à própria universidade poderá ser uma mais-valia, tendo em conta a sua ligação às empresas: *“A universidade não tem já uma ligação muito próxima às empresas? (...) Se calhar já tem uma aceitação, perante as empresas, diferente, a própria universidade”* (página 27). O sujeito I5 partilhou uma outra sugestão que corresponde a uma intervenção mais direta ao nível da Rede Social, o que iria permitir criar um impacto maior em diferentes zonas do concelho da Covilhã.

Dois dos participantes consideram mesmo que não serão necessários muitos recursos para operacionalizar este núcleo, pelo que são da opinião que, aproveitando o trabalho que as escolas já fazem na área da transição para a vida pós-escolar, é só uma questão de efetivar a articulação com os restantes intervenientes neste processo (*“conseguia-se com poucos recursos...porque veja, não há muitos recursos aqui implicados”* (I5, página 28) / *“Pois não, pois não. É só uma questão de articulação”* (I1, página 28) / *“Vocês já estão a fazer esse trabalho e bem, não é? É tentar (...) Articular isso num só”* (I5, página 28)). A importância da existência de um local físico onde as pessoas se possam dirigir foi, igualmente, abordada. A este respeito, o sujeito I1 considera que *“é importante haver aqui um local (...) era...formidável se houvesse uma empresa que pudesse chegar ao pé dessa, desse organismo, seja ele onde for e com quem, e dizer assim ‘Eu gostava de ter aqui um jovem que esteja no,*

*na sua formação secundária para isto ou para aquilo.’. E não ser só a escola a dizer ‘Olha, eu preciso de ir por este caminho.’” (página 27).*

Relativamente à subcategoria **Continuidade/papel das parcerias**, todos os participantes concordaram continuar a fazer parte da lista de parceiros do projeto, embora nem todos o tenham verbalizado. O sujeito I2 destaca o papel da sua instituição na sensibilização junto das IPSS's, considerando que estas poderão vir a ser futuros empregadores de jovens portadores de condição de deficiência: *“O contributo que a (...) também pode dar (...) é a sensibilização junto das, das IPSS's, das associações com quem trabalha mais diretamente e que acompanha (...) podemos contribuir no sentido de alertar mais ainda para estas situações destes jovens, a inserção nessas próprias instituições em termos laborais”* (página 7). O sujeito I5 afirma que estão *“disponíveis para continuar a estabelecer parceria”* (página 8), sendo sugerida a ‘partilha’ dos parceiros que a sua instituição já contempla, com o objetivo de alargar a lista de parceiros criada no âmbito do projeto. O mesmo sujeito considera, também, que a sua instituição poderá ter um importante papel numa possível candidatura do projeto a algum tipo de financiamento. De uma forma mais geral, o participante I6 também forneceu a sua opinião ao afirmar que *“esta parceria deverá continuar, aliás faz todo o sentido, sendo jovens (...) Acho que estamos abertos para (...) Para contribuir e continuar”* (página 9).

Um dos representantes dos estabelecimentos de educação afirmou, de igual forma, a sua intenção em continuar a colaborar no âmbito do projeto, destacando, neste seguimento, o importante papel das escolas na formação das novas gerações, o que poderá vir a representar um importante contributo ao nível da mudança de mentalidades face ao futuro dos jovens portadores de condição de deficiência: *“Também está na nossa mão (...) formar as novas gerações e estamos a trabalhar nesse sentido. (...) Temos que dar tempo porque, de facto, há muitas ideias erradas e continuam-se a dizer barbaridades”* (I1, página 30).

Os participantes evidenciaram a **Atuação do IIEFP e das empresas** como outra das condições essenciais no que concerne à inclusão laboral dos jovens portadores de condição de deficiência. Tal como refere o sujeito I4, *“para quem (...) esteja mais orientado para uma inserção o mais rápida possível, dentro do mercado de trabalho, obviamente que é fundamental essa articulação com as empresas”* (página 6), devendo, para isso, de acordo com a opinião do sujeito I2, haver uma intervenção mais ativa por parte do Centro de Emprego.

A sensibilização às empresas foi outra das questões abordada, sendo mesmo considerada como essencial na abordagem à temática da integração profissional de jovens portadores de condição de deficiência (*“a sensibilização às empresas é fundamental, é fundamental, e se calhar esse debate que vão ter com o Centro de Emprego e com as empresas, é, é, é mesmo essencial”* (I2, página 7)). O sujeito I2 faz referência à importância do grupo focal a ser

realizado junto das empresas, procedimento que considera ser, também, uma forma de sensibilização. A este respeito, o sujeito I5 considera, igualmente, importante que as empresas conheçam as medidas de apoio à contratação (*“o problema aqui, e coloca-se e muito, é também as empresas terem essa informação”* (página 28)) e dá um exemplo de uma dessas medidas: *“o IEFP, neste momento, tem os projetos que é os CEI mais, que têm um financiamento que pode ser atribuído na colocação de pessoas com algum tipo de limitações”* (página 28). Sobre esta medida, o Contrato Emprego-Inserção (CEI), o participante I2, apesar de reconhecer a sua importância, considera que esta é uma medida temporária e que as empresas e as instituições devem criar postos de trabalho efetivos para estes jovens. Defende, neste seguimento, que relativamente ao trabalho iniciado nas escolas através dos estágios, *“A ideia não era que as empresas ficassem só pelo ‘Sim senhora, colaborámos nos estágios.’ (...) Era o mesmo que houvesse outro vínculo”* (I2, página 15), opinião complementada pelos sujeitos I1 e I3 (*Que houvesse... (I2, página 15) / “Contratação!”* (I1, página 15) / *“Integrá-lo! Este é que é o grande passo!”* (I3, página 15)). Foram destacadas outras duas condições essenciais relacionadas com a desmistificação dos custos a ser suportados pelas empresas e com a burocracia necessária à contratação destas pessoas, o que leva o empregador a desistir de contratar, tal como relata o sujeito I5: *“Porque, hoje em dia, nós vamos ao IEFP...eu já, já me aconteceu. Eu sou presidente de uma associação de solidariedade social (...), e eu quis colocar uma pessoa a fazer um CEI mais. Eu não consegui! Ainda não tenho essa pessoa! (...) E depois é normal que as pessoas desistam”* (página 28).

Três dos participantes referiram-se à divulgação dos casos de sucesso e à partilha de experiências positivas, relacionados com a contratação de pessoas portadoras de condição de deficiência, como outra das condições essenciais. Neste sentido, o sujeito I5 destaca o papel da Associação Empresarial ao considerar o seu contributo na divulgação, junto dos empresários, de experiências de empresas com participação nesta matéria, o que poderá incentivar uma maior participação do tecido empresarial. O sujeito I2 partilha desta opinião ao afirmar que *“o próprio exemplo de cada entidade (...) Se já há um conjunto de empresas que habitualmente colabora com as escolas nos estágios (...) e que estão muito sensibilizados para a, para a situação, se calhar eles são um veículo muito importante para, para sensibilizar os pares”* (páginas 21 e 23). Também o sujeito I4 concorda com os sujeitos I2 e I5, considerando que as próprias empresas devem adotar uma outra estratégia de abordagem à problemática (*“formalmente, a empresa está com receio...tem cá um aluno NEE. Negativo. Então porque é que a empresa não joga com isso pelo positivo? (...) é essa partilha do positivo e, e pô-lo fora”* (página 22)). O mesmo sujeito é da opinião que os casos de sucesso raramente são divulgados, tendo em conta a seguinte afirmação: *“Porque, muitas das vezes, ou, ou, ou imensíssimas vezes, nós não publicitamos positivamente estes, estes casos de sucesso”* (página 23).

Os participantes consideram, de igual forma, essencial a **Sensibilização/consciencialização por parte da comunidade**, pelo que o sujeito I4 afirma que *“é fundamental, o futuro dos*

*nossos alunos que é a nossa preocupação maior (...) E, portanto, dentro desta perspectiva futura, a articulação com a comunidade é essencial”* (página 6). À semelhança deste participante, também o sujeito I5 destaca a importância do trabalho efetuado ao nível da comunidade, considerando-o mesmo como uma forma de conseguir chegar às próprias empresas, as quais são parte integrante dessa mesma comunidade. O sujeito I1 partilha destas opiniões, considerando a importância das respostas ao nível da comunidade para o futuro destes jovens, os quais necessitam atingir a sua independência, pelo que afirma que *“Tem que ser a sociedade a dar a resposta! (...) Portanto, alguma coisa tem que acontecer para se receber estes jovens, que são jovens adultos (...) porque eles não podem ficar dependentes das famílias”* (páginas 17 e 18). A importância da APPACDM da Covilhã, enquanto instituição da comunidade no atendimento a jovens portadores de condição de deficiência, também não foi esquecida (*“a APP não tem só o internamento num lar (...) Também tem o centro de atividades ocupacionais e que estes jovens também, alguns, não sei, que se enquadrem e poderão passar também por aí. Até pela formação que eles têm, que dão de, de muito práticos cursos práticos”* (I2, página 35)). Esta instituição funciona como parceira de vários estabelecimentos de educação do concelho, ainda que, no âmbito deste projeto, não tenha tido uma participação direta. Tal situação leva o sujeito I2 a afirmar que *“Então também temos que sensibilizar a APPACDM”* (página 36), no que respeita à sua abertura para a participação em projetos que contemplem outras propostas de futuro para os jovens, que não somente as suas valências.

Importante, também, a este nível comunitário, a questão de se poder partilhar o conhecimento com outras instituições com maior experiência na área da transição para a vida pós-escolar, como se pode verificar através dos seguintes contributos: *“Eu acho que o conhecimento nunca é demais. E se os outros já avançaram e se conseguiram dar esse salto, tínhamos que nos basear nessa informação”* (I5, página 32); *“convidar quem tem experiências positivas (...) Porque isso da partilha é bom para nós que convidamos o outro a vir, mas também é uma mais-valia para o outro, que vem mostrar aquilo que já faz”* (I1, página 32).

A sensibilização/consciencialização por parte da comunidade passa, também, no entender de alguns dos participantes, pela abertura do próprio município à questão da diferença, o que leva o sujeito I5 a colocar a seguinte questão: *“Será que o nosso município é assim tão aberto às diferenças? Aqui estamos a falar de umas diferenças muito específicas, mas se calhar o município não é assim tão aberto para as diferenças”* (página 20). Justifica esta sua posição considerando que os próprios setores públicos não dão a devida importância a determinadas questões, como por exemplo, as relacionadas com as acessibilidades. O sujeito I1 também aborda a questão das acessibilidades e da importância da intervenção do município, partilhando o seguinte exemplo: *“em termos de acessibilidade, é importante que a Câmara pegasse nessa área. Porque estou a pensar numa aluna cega que lá tenho (...) numa passadeira com semáforo, ela não sabe quando tem que atravessar”* (página 24). Falou-se, ainda, na escassez do acesso através de rampas e da informação disponibilizada em braille. A

visibilidade destas questões pode ser mesmo considerada uma forma de sensibilização, na medida em que *“enquanto cidadãos normais, se virmos aquilo (...) é uma forma, também, de consciencialização e de sensibilização porque vamos ver que já estão preocupados e que nós também nos temos que preocupar”* (15, página 24).

#### **4.9.4. Resultados da análise do grupo focal realizado com as Empresas e Instituições representativas do Tecido Empresarial**

A transcrição literal deste grupo focal e a grelha de registo das unidades de sentido consideradas podem ser consultadas nos Anexos N2 e O2, respetivamente. Participaram, neste procedimento de recolha de dados, seis sujeitos, quatro em representação de empresas e dois em representação de instituições ligadas ao tecido empresarial. A informação relativa às categorias e subcategorias resultantes da análise destes dados é apresentada no Quadro 4.

##### **Categoria 1. Posição atual**

Descritivo: Relata as perspetivas dos participantes relativamente à temática da inclusão laboral de pessoas portadoras de condição de deficiência.

Subcategorias:

- 1.1. Sensibilidade para a inclusão laboral
- 1.2. Abordagem diferenciada
- 1.3. Resistências
- 1.4. Lucro vs Inclusão
- 1.5. Regulamentação insuficiente

##### **Categoria 2. Avaliação geral do projeto**

Descritivo: Reúne a opinião dos participantes no que respeita à intervenção realizada.

##### **Categoria 3. Condições/propostas de continuidade**

Descritivo: Agrupa as sugestões dos participantes no que concerne à continuidade do projeto.

Subcategorias:

- 3.1. Sensibilização/consciencialização por parte da comunidade
- 3.2. Papel do Estado
- 3.3. Responsabilidade social
- 3.4. Ações a desenvolver

**Quadro 4** - Categorias e subcategorias resultantes da análise do grupo focal realizado com as Empresas e Instituições representativas do Tecido Empresarial.

Segue-se a apresentação dos resultados por categorias e subcategorias.

### Categoria 1 - Posição atual

Ao nível da subcategoria **Sensibilidade para a inclusão laboral**, três dos sujeitos destacaram a importância da temática em questão, registrando-se, a título exemplificativo, a opinião do sujeito E4 ao afirmar que *“o tema é, é absolutamente essencial, importante, determinante nas vidas e nos nossos comportamentos sociais”* (página 4). Apesar de afirmarem a importância do tema, dois dos participantes concordam que a sua abordagem ao nível do tecido empresarial não é fácil, considerando as seguintes opiniões: *“tu tentares incluir pessoas com deficiência, com algum tipo de deficiência, no mercado laboral, e tentar explicar isso a um empresário é muito complicado”* (E1.1, página 1), *“em noventa e nove vírgula nove por cento dos casos, haverá uma rejeição imediata ao tema e nem sequer uma (...) predisposição para integrar, para falar, para se pensar no assunto”* (E3, página 4). Ainda assim, o sujeito E3 defende que os empresários são pessoas sensíveis e predispostas a compreender os problemas da sociedade. Já o sujeito E4 quando afirma que *“Uma coisa é vir a pedir a pessoas para estarem aqui num debate, outra coisa é pedir a pessoas, a empresários para, para... (...) Aceitar uma pessoa com deficiência para trabalhar na empresa. Isso vai ouvir coisas piores ainda! Quase de certeza absoluta”* (página 16) parece referir-se a alguma falta de sensibilidade ao nível da integração profissional de pessoas portadoras de condição de deficiência. O mesmo sujeito concorda, neste seguimento, que é preciso dar oportunidades a estas pessoas de demonstrarem as suas capacidades, o que poderá conduzir a um processo de mudança de mentalidades face ao entendimento desta população.

Ainda dentro desta temática, o sujeito E3 partilha a experiência de um trabalhador portador de condição de deficiência cuja integração profissional pressupõe uma atuação conjunta de toda a empresa: *“eles têm um surdo-mudo a trabalhar na empresa, na construção civil. Surdo profundo. E vocês não podem imaginar o trabalho e as alterações que aquele, que aquela pessoa dá numa obra. Os colegas tiveram todos que aprender, nós tivemos...nós também participámos no processo e também ajudámos”* (página 12). Neste seguimento, o mesmo sujeito alerta, também, para a importância da sensibilização dos restantes trabalhadores, por forma a evitar situações de rejeição (*“vai ter outro problema que é a integração na própria equipa da empresa. Ou seja, são as próprias pessoas depois que vão rejeitar e que vão criar problemas”* (página 26)).

A maioria dos participantes concorda com uma **Abordagem diferenciada** no que respeita à tipologia do quadro apresentado pela pessoa e à necessidade de adequação das tarefas às suas capacidades. Quatro dos sujeitos reconhecem capacidades às pessoas portadoras de condição de deficiência, como é o caso do sujeito E3 ao afirmar que *“as pessoas têm naturalmente capacidades, têm naturalmente apetências que nós temos que saber*

*desenvolver e encontrá-las”* (páginas 5 e 6). Também os sujeitos E1.2 e E4 distinguem estas capacidades e colocam a possibilidade de poder contratar uma pessoa nestas condições. O primeiro sujeito refere o seguinte: *“no nosso caso, o armazém, se calhar, porque é que não poder incluir na arrumação do armazém ou até mesmo, dependendo da pessoa, porque isso depois tinha que ter ahh...tinha que ir lá trabalhar connosco e vermos como é que ele trabalha... Porque não?”* (página 2); o segundo refere-se a essa possibilidade da seguinte forma: *“Conseguia lá ter alguém com deficiência a trabalhar? Conseguia! Agora tenho que analisar o que é que, as competências da pessoa. Onde é que eu a posso inserir”* (página 7).

Dois dos sujeitos dão exemplos de casos de sucesso relativos à integração profissional de pessoas com diferentes problemáticas. O sujeito E5 relata uma situação de uma jovem com Paralisia Cerebral que colaborava na organização documental na sua instituição, valorizando a sua colaboração (*“Para mim até era uma mais-valia”* (página 9)). Já o sujeito E4 refere-se à seguinte situação: *“Eu conheço um trabalhador surdo-mudo numa empresa, numa empresa de doces, embalagens e tudo, trabalha mais do que qualquer das pessoas que lá estão!”* (página 16).

O sujeito E1.1 considera que o processo de aprendizagem das pessoas portadoras de condição de deficiência é diferente das restantes e que, para se conseguir uma adequada integração profissional, *“Tem que se restringir bastante (...) a tarefa à pessoa”* (página 3). O mesmo sujeito concorda, ainda, que este processo de integração é mais difícil quando se trata de uma pessoa com dificuldades a nível intelectual, comparativamente com um caso de uma pessoa com dificuldades motoras: *“Em termos de alguma deficiência cognitiva ou mental é, é, para mim, muito complicado, eu como empresário, pensar na contratação dessa pessoa. Contudo, em termos de...tem um problema paralítico, etcétera, o que quer que seja, tem menos uma perna...isso não implica nada se eu tiver uma tarefa para ele, cuja ele possa fazer”* (página 2).

Vários foram os sujeitos que identificaram **Resistências** ao nível do processo de integração profissional destas pessoas, entre as quais o receio das empresas em arriscar uma contratação (*“A contratação de uma pessoa com alguma dificuldade, seja ela motora ou cognitiva, pode ter outras limitações. E as pessoas ficam no, na apreensão e não arriscam na contratação”* (E5, página 9)). Outras situações foram identificadas, como o facto de as empresas não aproveitarem os financiamentos que existem como forma de incentivo à contratação e o facto das pessoas portadoras de condição de deficiência não apresentarem candidaturas quando existe uma vaga disponível, o que leva o sujeito E1.1 a questionar se será um problema respeitante aos próprios candidatos ou relativo à própria gestão do IEFP. O sujeito E4 partilha uma situação por si vivenciada que perspetiva dificuldades na integração profissional de outras pessoas que, não tendo deficiência, têm um aspeto algo diferente (*“Que vamos ter esse problema com uma pessoa com algumas limitações ou com deficiência na empresa, eu também tive com um que tinha o cabelo muito comprido cheio de rastas”* (página 14)), o que

antevê um funcionamento da sociedade ainda muito baseado nas questões da aparência. Também o sujeito E5 identificou uma outra situação que pode criar resistência, no que respeita ao processo de inclusão laboral, relacionada com o facto de muitos pais não aceitarem a problemática dos seus filhos.

O sujeito E3 concorda que o facto de se identificarem tantas barreiras à contratação de pessoas portadoras de condição de deficiência *“não é só da culpa da empresa ou só responsabilidade da empresa! É da sociedade em geral!”* (página 29), considerando mesmo que ainda existe algum tabu na abordagem a esta problemática. Afirma, neste seguimento, que *“a sociedade, de um modo geral, gosta desta lógica da, da proteção, do coitadinho, da caridade...abordar o assunto dessa perspetiva e eu acho que é absolutamente errado!”* (página 30). Tendo em conta este panorama, o sujeito E5 não perspetiva um futuro promissor para os jovens portadores de condição de deficiência aquando do término da escolaridade obrigatória, afirmando que possivelmente ficarão em casa ao cuidado dos seus pais. Concorda, pois, que deve existir, na sequência da opinião do sujeito E3, uma *“via não de caridade, mas de...da operacionalidade das, das pessoas com, com algumas dificuldades”* (página 31).

A temática relacionada com o **Lucro vs Inclusão** também foi abordada pelos participantes. Dois dos sujeitos referiram-se diretamente à importância do lucro no funcionamento das empresas, as quais são consideradas como entidades objetivas, tal como afirmou o sujeito E3: *“o drama das empresas (...) tem a ver com esta realidade objetiva de, de fazer reproduzir uma empresa e fazê-la, de facto, ser viável”* (página 11). Tal preocupação face ao lucro faz com que, em determinadas situações, como é o caso da contratação de pessoas portadoras de condição de deficiência, os empresários não arrisquem (*“tentamos sempre, ou pelo menos acho que, que é assim, que as coisas sejam o mínimo arriscadas possível”* (E1.1 página 9)). Também o sujeito E5 concorda que as empresas *“Ficam à defesa”* (página 9) perante esta situação e aborda a questão do próprio valor do seguro neste tipo de contratações, considerando que *“É capaz de ser o maior limitador porque o seguro agrava em função da, da, da pessoa”* (página 18). O sujeito E3 partilha desta opinião, pelo que também considera que *“fica mais caro, muito mais caro, dá muito mais problemas”* (página 12).

A questão relacionada com o tempo que é necessário dispensar nos procedimentos de contratação e de formação destas pessoas encontra-se diretamente relacionada com a questão do lucro, sendo abordada por três dos participantes. O sujeito E1.1 afirma, neste sentido, que *“Tempo é dinheiro e nós não podemos estar a alocar outros recursos humanos, a formar ou a tentar incluir pessoas com alguma deficiência (...) nós não estamos ali, estamos a perder (...) se calhar a palavra perder pode ser um bocadinho negativa, mas estamos a alocar tempo a formar uma pessoa com (...) algum tipo de deficiência”* (páginas 1 e 2). Os sujeitos E3 e E5 consideram que os empresários não têm tempo para tratar dos referidos procedimentos, registando-se a opinião do sujeito E3 ao concordar que *“muitos porcentos das empresas dizem logo que não e não têm tempo para isso e vou-me aborrecer com isso”*

(página 11). O mesmo sujeito concorda, também, que a própria formação dirigida às empresas é perspectivada como um investimento, pelo que afirma que *“A abordagem formativa de empresários (...) Se ele não vir resultados, se ele não identifica...esqueça, é uma perda de tempo para todos”* (páginas 26 e 27).

Dois dos sujeitos afirmam a existência de **Regulamentação insuficiente**, o que não permite que aos empresários se sintam seguros na contratação de uma pessoa portadora de condição de deficiência. De acordo com esta perspetiva, o sujeito E3 afirma que a efetivação destas contratações *“não é um problema só de vontade, é um problema objetivo, técnico”* (página 13), opinião complementada pelo sujeito E1.1 ao referir que é um problema *“De legislação, também”* (página 13). O sujeito E3 prossegue a sua argumentação ao considerar que *“Não há legislação, não há apoio, não há regras, não há seguros, não há uma quantidade de enquadramentos sociais e, e de responsabilidade do Estado”* (página 12), o que pode limitar as empresas na sua atuação: *“em termos de seguros, de acidentes pessoais e em termos de, daquilo que podem ser consequências a terceiros (...) se dessa, dessa relação acontecer alguma, enfim, algum prejuízo que, naturalmente, nós somos responsáveis, mas que depois do ponto de vista do enquadramento legal, dos direitos, das obrigações, daquilo que são as proteções que nós temos, não há, do ponto de vista social e do ponto de vista regulamentar”* (página 5).

## Categoria 2 - Avaliação geral do projeto

Quatro dos sujeitos fizeram uma **Avaliação geral do projeto**, mencionando o que, na sua opinião, resultou como mais importante da intervenção realizada. É o caso do sujeito E3 que considera que o projeto veio formalizar alguns procedimentos na área da transição para a vida pós-escolar de jovens portadores de condição de deficiência, funcionando, também, como um alerta para a situação em que estes jovens se encontram: *“trabalhos como o da Joana conferem o direito e a possibilidade de não estarmos desatentos e, no fundo, alertar para a necessidade de que na mudança alguma coisa vai ter que acontecer”* (página 32). O mesmo sujeito considera, ainda, que o projeto forneceu importantes indicações acerca do caminho a seguir nesta área (*“ainda bem que temos trabalhos destes que nos deem indicações de como é que a seguir se faz”* (página 32)). De igual forma, o sujeito E4 acredita que este tipo de trabalhos pode mesmo funcionar como um incentivo à contratação destes jovens, opinião complementada pelo sujeito E5 que considera existir uma maior sensibilização face à temática através deste tipo de intervenção.

O sujeito E4 enaltece o trabalho realizado ao afirmar que considerou *“que realmente era para darmos uma oportunidade a pessoas com deficiência de estar a estagiar na empresa. (...) achei bastante interessante e acho que era isso que deveria ser feito”* (páginas 15 e 16) e que só ficou a conhecer este tipo de trabalho através da divulgação que foi sendo feita do

projeto. O participante E2 destaca, de forma mais concreta, a sua experiência, tendo em conta a sua participação numa das visitas realizadas com os jovens, destacando, também, a importância deste tipo de atividades para os próprios: *“tivemos uma experiência muito, muito agradável com os miúdos. Tivemos lá a apresentar a (...), viram as máquinas...eles ficaram encantados com, com a parte laboral. Pusemos os meninos a fazer pizzas, que eles adoraram (...) foram experiências agradáveis. E para eles acho que foi ótimo”* (páginas 3 e 4).

### **Categoria 3 - Condições/propostas de continuidade**

A questão da **Sensibilização/consciencialização por parte da comunidade**, como uma condição essencial para a efetivação do trabalho que foi iniciado através da presente investigação, foi destacada por três dos sujeitos. A inclusão social e laboral de pessoas portadoras de condição de deficiência é, para o sujeito E3, *“uma responsabilidade de, de todos. E da sociedade, dos estados, dos, dos, das empresas, de pessoas como a Joana que estudam e têm vontade e são voluntariosas”* (página 6). Defende que este processo de intervenção coletiva seja *“um processo genuíno, autêntico e que coletivamente nós possamos contribuir para mudanças na sociedade”* (página 6), tendo em conta que a problemática da deficiência poderá tocar diretamente cada um de nós em determinado momento das nossas vidas.

O sujeito E5 sugere, como forma de sensibilização/consciencialização para a problemática em questão, a realização de ações de formação junto dos professores e das empresas. Concorda, neste sentido, que os professores *“têm que estar preparados, ou melhor preparados, para incentivar os alunos numa perspectiva de continuidade”* (página 8) e propõe uma formação para as empresas com testemunhos, na própria pessoa, de jovens portadores de condição de deficiência que estejam a viver uma situação de desemprego, possibilitando-lhes mostrar as suas motivações: *“Identificar as pessoas com essas dificuldades e fazeres ações de sensibilização com testemunhos deles. (...) Chamar os empresários, por exemplo à AECBP, que tem uma grande quantidade de empresários da região...por exemplo, fazer-se um workshop em que há testemunhos dessas pessoas com essas dificuldades”* (página 16). Os empresários ficariam, assim, a perceber, na opinião do sujeito E5, que estas pessoas são motivadas e que têm vontade de aprender, o que poderá incentivar a contratação por parte das empresas.

O próprio **Papel do Estado** nesta matéria é evidenciado pelos sujeitos E3 e E1.1. O primeiro considera que deve ser redefinida *“a relação e a responsabilidade do Estado em função dos parceiros que encontra para cumprir as suas missões...porque o que nós estamos a falar é da integração de todos numa sociedade que tem que ser inclusiva e tem que, naturalmente, ter a resposta de todos!”* (páginas 18 e 19). Este sujeito concorda que *“os Estados têm instrumentos de política e de financiamento público que, naturalmente, devem servir de*

*alavancas*” (página 13), neste caso para a contratação de pessoas portadoras de condição de deficiência, devendo o Estado, neste seguimento, apoiar mais as empresas neste processo de contratação. O sujeito E1.1 considera que, no referido processo, é essencial o papel da função pública, considerando o seguinte testemunho: *“deveria haver mais obrigação por parte da função pública em contratar pessoas deste género do que propriamente as empresas. (...) seria mais fácil, se calhar, primeiro incutir e as pessoas começarem a familiarizar-se vendo pessoas no setor público, portanto...e a partir daí as empresas vinham um bocadinho por, por arrasto”* (página 25).

A questão da **Responsabilidade social** também não ficou esquecida. Dois dos participantes debateram esta questão, como é o caso do sujeito E3 ao demonstrar preocupação face a uma situação que denominou de *“industrialização da caridade”* (página 4). Concorda que as empresas *“podem abordar isto de uma perspetiva de responsabilidade social, naturalmente, mas não no coitadismo”* (página 33) e afirma, neste seguimento, que *“essa responsabilidade social tem que ser valorizada (...) quando eu conseguir fazer perceber que (...) eu tenho uma pessoa com uma determinada limitação, e que a minha responsabilidade social, ao incluir a pessoa com essa limitação, toca e atrai pais, famílias, grupos”* (página 33). Para este sujeito, a responsabilidade social tem que ser desmistificada no sentido de se considerarem, também, os próprios interesses das empresas neste processo (*“uma organização que é, naturalmente, movida por interesses, tem que ver na responsabilidade social a forma de converter esse interesse nalguma coisa útil”* (página 34)). O sujeito E5 concorda com esta perspetiva e dá um exemplo de uma empresa que considera ter um trabalho consistente na área da responsabilidade social, o que admite influenciar o seu comportamento enquanto consumidor: *“porque é que o senhor Nabeiro da Delta é tão conceituado? (...) a empresa Delta (...) Tem um, um grande trabalho na área da responsabilidade social. (...) Eu vou comprar cápsulas da, da, da Delta porque (...) Eles investem dinheiro”* (página 34).

Todos os participantes se mostraram disponíveis para continuar a colaborar no âmbito do projeto, dando sugestões de **Ações a desenvolver**. Quatro dos sujeitos concordam que se dê continuidade à abordagem prática já desenvolvida no que concerne ao trabalho realizado junto dos alunos. Os sujeitos E1.1, E1.2 e E4 afirmam, neste sentido, a importância das visitas e da realização de estágios o que, de acordo com o sujeito E4, poderá ser uma forma de ajudar os empresários a lidar com a problemática (*“fazermos estágios, fazermos entrevistas e avaliações, também para as pessoas...depois, no futuro (...) os empresários têm que lidar com isto não só no papel, têm que lidar, lidar na realidade”* (página 15)). Também os sujeitos E3 e E5 concordam com este tipo de abordagem mais prática e informal: *“As empresas têm muito má relação com o discurso académico, com a forma da abordagem académica, da perguntinha certinha (...) E isto não ajuda a que possa criar adesão da parte das empresas. Eles não gostam disto, não têm tempo para isto (...) dizer para não fazer uma abordagem científica ou académica da coisa, e fazer uma abordagem mais prática”* (página 32) / *“Mais prática, mais informal”* (página 33), respetivamente.

A realização de mais encontros e debates que promovam a reflexão, relacionados com a inclusão laboral de pessoas portadoras de condição de deficiência, foi sugerida por quatro dos participantes. O sujeito E5 propõe, de acordo com esta perspectiva, a realização de *“Um jantar temático em que há um debate de ideias no final”* (página 27). Na sequência desta proposta, o sujeito E3 sugere a realização de um jantar, na presença de empresários, que conte com a colaboração de jovens portadores de condição de deficiência, o que poderá representar uma oportunidade de estes mostrarem as suas capacidades. De acordo com esta perspectiva de colaboração, o sujeito E4 considera importante a reflexão acerca da temática em questão para que se possa delinear um plano que permita uma ação consertada dos diversos intervenientes, tendo em conta o seguinte: *“é esse trabalho (...) que é preciso desenvolver. É este trabalhinho aqui que estamos a pensar! O que fazer? Como é que podemos colaborar? É isso é que é preciso trabalhar bem! Depois o resto, vai aparecendo”* (página 32).

A divulgação de experiências de sucesso e das ações que vão sendo desenvolvidas, respeitantes ao processo de inclusão laboral destes jovens, constituíram outras das ações propostas, desta feita por dois dos sujeitos. O participante E5 acredita que a divulgação de experiências de sucesso poderá incentivar a contratação de mais pessoas portadoras de condição de deficiência, considerando este seu testemunho: *“Tiveram este projeto, se for comentado com outra empresa, com outro empresário que tenha... ‘Ah tivemos lá, foi tão interessante!’. Até é capaz de dizer ‘Ah se calhar até aceitava cá uma pessoa.’”* (página 20). O participante E3 concorda que este tipo de iniciativas deve ser divulgado, sugerindo, neste sentido, uma maior visibilidade das ações desenvolvidas através, por exemplo, da realização de vídeos que conte com a participação dos jovens (*“não pode ser no, no back office, que estejam escondidas, porque se estiverem escondidas não têm qualquer importância e ninguém sabe o que é que está a acontecer. Podem saber se fizerem os tais vídeos e as tais reportagens públicas e os meios de comunicação que possam ajudar”* (página 33)).

O participante E1.1 sugere que o projeto possa ser associado a uma instituição, com financiamento próprio, que permita a sustentabilidade do trabalho a realizar na área da transição para a vida pós-escolar de jovens portadores de condição de deficiência: *“Poderia haver algum tipo de associação que promova... (...) Que tenha verbas próprias... Seja o próprio IEFP ou um instituto do estado qualquer que financie essa associação”* (página 27).

## Capítulo 5

### 5. Discussão e Reflexões Finais

---

*A grande maioria das investigações qualitativas são aquilo que se designa por investigação do “cavaleiro solitário”, isto é, o investigador enfrenta, isoladamente, o mundo empírico, partindo só, para voltar com os resultados.*

(Bogdan & Biklen, 1994, p. 108)

No início desta longa caminhada a investigadora partiu só, de facto, mas, ao voltar com os resultados, não voltou só. Investigar em Educação implica, para Amado (2010), um processo de grande abertura à inovação e à criatividade e revela-se um tipo de prática que, pela sua dimensão pessoal, “deixa marcas indeléveis em quem nele se envolva francamente” (p. 125).

Neste caminho:

É importante sairmos do casulo, rompermos com o estabelecido e seguro, para tentar algo maior e transformar-se, o que exige esforço e paciência para esperar o tempo certo, tempo de se fortalecer e de ganhar espaço, o tempo de romper paradigmas. Esse é um processo de luta, muitas vezes solitário, podendo ser comparado ao da lagarta, que não vira borboleta se apressar sua metamorfose. Que maravilha ela se torna, quando ganha uma nova identidade e voa, exibindo sua altivez! (Profeta & Mazeto, 2013, p. 2761)

Nos trilhos da Educação Inclusiva percebe-se que este é um caminho com idas e voltas, um caminho que não tem um mapa delineado. É necessária uma mudança de paradigma que valorize o ser humano enquanto entidade capaz de se afirmar, a si próprio, enquanto pessoa e cidadão, apesar das diferenças que possa apresentar (Camacho, 2004). As possibilidades de ação podem constituir-se nas mais diversas direções em razão da complexidade inerente à própria temática (Pires, Queiroz, Tacca & Rocha, 2013).

Nas suas grandes linhas de orientação, a política pública é coerente com os princípios da Educação Inclusiva, todavia as condições em que se realiza a educação dos alunos com NEE carecem, de acordo com o CNE (2014a), de inúmeras melhorias. Considerando este panorama, Camacho (2004) afirma que:

Estamos perante um objetivo aliciante ainda que ambicioso, no qual decisores políticos, gestores, técnicos, famílias e comunidades se devem comprometer, no sentido de trabalhar para que uma parte muito significativa da população não seja afastada e punida - sem culpa nem julgamento - do convívio e da riqueza que o

ambiente inclusivo proporciona a todos, num processo de desenvolvimento pessoal, social e de aprendizagem mútua e permanente (p. 5)

A implementação dos PIT's é uma das temáticas que, atualmente, tem merecido especial atenção, carecendo, ela própria, de melhorias em todo o processo de transição para a vida pós-escolar de jovens portadores de condição de deficiência. Para Narciso (2007) são estas situações, geradoras de alguma tensão, que são potencialmente catalisadoras de criatividade e de mudança. A presente investigação tenta encontrar algumas respostas para esta área num concelho do interior do país, a Covilhã, o qual não apresentava uma resposta articulada entre os estabelecimentos de educação, o tecido empresarial e as instituições da comunidade local na resposta a estes alunos. Importa, pois, considerar que “nem a investigação se deve esquecer do real circundante e dos problemas concretos, nem a realidade prática, que constitui a atividade educativa, pode ignorar os resultados da investigação” (Boavida & Amado, 2008, p. 324). Neste sentido, Osório e Leão (2013) afirmam que “a inclusão depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição política com uma transformação social, a partir de atitudes concretas” (p. 697).

O fosso entre o plano teórico e o plano prático é imenso, e parece intransponível. Quem o afirma é Beltrão (2015) ao referir que esse fosso não é muito notado na medida em que a maioria fica do lado da teoria. Menciona, ainda, que as reformas se fazem sem o envolvimento dos autores e que não se formam os agentes, identificando a Portaria n.º 201-C/2015 como um destes casos. Chegou a altura de, efetivamente, se começar a refletir mais sobre a prática, envolver mais os autores e formar os agentes, fazendo jus aos conceitos de *knowledge translation* e *knowledge-to-action* mencionados aquando da enunciação do problema de investigação. É neste sentido que, no âmbito deste trabalho, se considera que:

O processo educativo é o resultado do esforço de todos e todos são corresponsáveis na resolução dos problemas que são os seus problemas. A cooperação e a partilha de experiências e de saberes é uma forma de encorajar o não ao isolamento e a criação de espaços de formação, de investigação, de ação e de reflexão (Sanchez & Teodoro, 2006, p. 72)

De acordo com Colón (2015), a qualidade das conclusões depende, em parte, da capacidade do investigador se incluir, ele mesmo, na complexa equação de análise, nunca esquecendo, tal como referido por Amado (2016), o seu valor de verdade, assente na credibilidade descritiva, interpretativa e teórica. Este último capítulo, “sintetiza em si as apropriações de um saber e de um saber-fazer possibilitadoras de uma ação futura mais eficaz” (Monteiro, 1995, p. 66). Mais concretamente, incorpora a ordem de um conhecimento mais ligado ao enriquecimento da prática e à melhoria da dinâmica da ação no que respeita à implementação dos PIT's. Neste processo, “o desenvolvimento da ciência exige um diálogo permanente entre teoria e facto no processo de investigação” (Pardal & Lopes, 2011, p. 50),

o que torna a resposta às questões de investigação, e a sua ligação com a teoria, uma ação primordial na consecução de uma investigação. Segue-se, deste modo, a resposta às questões de investigação, incorporando uma reflexão acerca dos resultados obtidos, tendo em conta a sua ligação com alguns dos referenciais explorados no Enquadramento Teórico.

## 5.1. Resposta às Questões de Investigação e Discussão

*O pensamento humano vai-se descobrindo como um agente dinâmico e provocador, vai-se-lhe reconhecendo capacidade criadora na medida em que a verdade científica se transforma em algo de construído intelectualmente a partir dos dados disponíveis.*

(Boavida & Amado, 2008, p. 37)

### 1. Qual a importância da criação de uma rede colaborativa, através de um Núcleo de Apoio, para a futura inclusão social e laboral de jovens com DID?

Todos os sujeitos envolvidos na recolha dos dados da presente investigação (professores coordenadores da Educação Especial dos estabelecimentos de educação do concelho da Covilhã, jovens que beneficiaram do Programa de Intervenção e parceiros que colaboraram na dinamização do núcleo) afirmaram a importância desta rede colaborativa no cumprimento dos PIT's dos alunos, como forma de potenciar a sua inclusão social e laboral. Relembre-se que a estrutura do Núcleo de Apoio, durante a implementação da parte prática da presente investigação, constituiu-se da seguinte forma: *'Eixo de Intervenção 1 - Formação'*, *'Eixo de Intervenção 2 - Intervenção junto dos alunos'* e *'Eixo de Intervenção 3 - Constituição e dinamização da rede de parceiros'*. A formação, a intervenção junto dos alunos e a constituição de redes colaborativas têm sido identificadas como importantes questões a considerar na fase da transição para a vida pós-escolar de jovens portadores de condição de deficiência, podendo o Núcleo de Apoio constituir-se como uma resposta às necessidades que têm vindo a ser identificadas no concelho da Covilhã. Esta rede colaborativa apresenta-se, de igual forma, como uma importante resposta às dificuldades vivenciadas pelas escolas no cumprimento da legislação relativa à implementação dos PIT's. Importa destacar a diversidade da rede de parceiros criada através desta investigação, considerando as diversas áreas envolvidas, e a sua potencialidade na facilitação do processo de inclusão social e laboral dos jovens. Esta diversidade de respostas é essencial como salientado pelo sujeito P6, quando refere que *"a oferta não é idêntica, de maneira nenhuma (...) Aos alunos do regular. Pelas características dos alunos que estão, que vão passar para PIT (...) têm características, de facto, de, de funcionalidade um pouquinho limitadas"* (página 6).

Os professores e os diretores dos estabelecimentos de educação afirmaram já funcionar através de parcerias na implementação destes planos, ainda que alguns sujeitos admitam que nem sempre é fácil o seu estabelecimento, identificando algumas resistências à colaboração, por exemplo, na efetivação de locais de estágios. O sujeito I1 refere-se precisamente a uma situação em que recorre à colaboração de uma entidade, destacando a importância do trabalho em parceria, por exemplo na facilitação do acesso dos alunos ao local de estágio: *“eu tenho conseguido, com a Câmara, o alargamento do passe escolar porque o passe escolar é casa-escola, escola-casa. (...) a Câmara tem, tem facilitado nesse sentido. O que também é extremamente positivo. (...) E é preciso dizer estas situações que são muito boas porque se não houver, se os parceiros não ajudarem e se complicam, é muito mais difícil”* (página 5). Ainda assim, nem sempre é fácil encontrar entidades dispostas a colaborar, situação que se agrava, de acordo com o sujeito I3, nas escolas da periferia da cidade da Covilhã (*“tem sido um bocado difícil realmente fazer essas parcerias. Nós o que queríamos era, exatamente, trazê-los cá à Covilhã. O que depois dificulta outras, outras situações. (...) Que são os transportes. É a alimentação, também, deles durante o dia quando fazem um dia inteiro”* (página 4)). Também a falta de recursos humanos foi identificada como uma das dificuldades no cumprimento dos PIT's. O Núcleo de Apoio poderá, pois, facilitar e otimizar o trabalho que as escolas já desenvolvem na criação de oportunidades de participação/inserção no mercado de trabalho para os alunos. Registe-se a opinião do sujeito I4 ao considerar que este núcleo se encontra *“orientado para três aspetos ou três objetivos: articulador, acelerador, facilitador!”* (página 37). Esta rede colaborativa poderá, neste sentido, permitir ultrapassar algumas das dificuldades identificadas pelas escolas no que respeita à área da transição para a vida pós-escolar, como a falta de recursos e a dificuldade no estabelecimento de parcerias. Tal intervenção poderá alargar o leque de respostas para os alunos fora do contexto escolar, evitando as situações em que os PIT's são cumpridos exclusivamente dentro do espaço escolar.

Este tipo de intervenção coletiva, que responsabiliza toda uma comunidade na efetivação da inclusão social e laboral de jovens portadores de condição de deficiência, poderá permitir dar resposta aos próprios desejos e objetivos dos alunos no planeamento do seu futuro. Tal como é possível verificar através dos contributos dos alunos que participaram neste estudo, todos eles ambicionam algo para a sua vida, identificando o que pretendem fazer após término da escolaridade obrigatória. Tal como os outros jovens, também eles têm objetivos que desejam ver cumpridos, um dos quais relacionado, de acordo com os seis alunos entrevistados, com a obtenção de um emprego. A possibilidade de ganharem o seu próprio dinheiro e de conhecerem novas pessoas foram duas das razões apontadas para essa vontade. Esta constatação vai ao encontro dos resultados obtidos no estudo realizado por Lima et al. (2013) ao verificarem que, no seu estudo, o trabalho foi identificado como uma questão central na vida de todos os entrevistados. A importância do trabalho como resposta, não só às necessidades económicas, mas também às necessidades psicológicas e sociais, foi identificada

por Dejours (2004), referido por Lima et al. (2013), o que destaca, de acordo com os últimos autores, a relevância da obtenção de um emprego ao nível da inclusão social.

Apesar da importância atribuída ao emprego, a sua obtenção não é garantia de inclusão social, tal como afirmado por Veiga et al. (2014). Importa, pois, considerar um outro tipo de atividades que permita a participação dos jovens na comunidade numa outra vertente mais social. Tal como perspetiva o sujeito P3, *“se a parte do associativismo, dentro das coletividades e dos grupos recreativos, houver a dança, a música nos grupos recreativos, o arrumar (...) lá as prateleiras... (...) o ir ao correio e levar umas encomendas (...) Dar uma responsabilidade a ele, uma tarefa (...) é enriquecedor para este tipo de alunos. Estes alunos aqui sentem-se felizes que depois, até a própria comunidade se sente feliz, ao, ao tê-los”* (página 28). O Núcleo de Apoio, tendo em conta a intervenção de parceiros específicos, poderá fomentar, considerando a importância desta dimensão mais social, a participação dos jovens em grupos de voluntariado, o que poderá ser um importante recurso na obtenção de um efetivo sentimento de pertença à comunidade, assim como no próprio reconhecimento da sua utilidade enquanto cidadãos. Cinco dos seis alunos que participaram neste estudo afirmaram o seu interesse em participar em atividades de voluntariado.

A criação de redes colaborativas para o cumprimento dos PIT's é uma das diretivas atualmente consideradas, tendo sido perspetivada, por Soriano (2002), como um facilitador ao nível do processo de transição para a vida pós-escolar de jovens portadores de condição de deficiência. Também Ainscow (2011), Ferreira (2012), Santos e Morato (2012) e Pereira (2014a) consideram que a disponibilização de uma rede de apoios é indispensável durante a fase de planificação da intervenção a efetuar junto dos jovens, possibilitando-lhes, posteriormente, um maior grau de independência e uma participação mais ativa na comunidade a que pertencem. A rede de parcerias pode facilitar, de acordo com Lopes et al. (2016), uma inserção laboral mais eficaz para estes jovens, o que evidencia a importância do Núcleo de Apoio, não só durante a fase escolar, como também após o término da escolaridade obrigatória. Direcionado para a intervenção nas fases 1 e 2 da elaboração dos PIT's ('Informação, Observação e Orientação' e 'Formação e Qualificações'), definidas por Soriano (2006), a ação deste núcleo poderá facilitar os procedimentos relacionados com a fase posterior, denominada de 'Apropriação, Emprego e Acompanhamento'. A criação destas redes é defendida inclusivamente pela atual secretária de Estado da Inclusão das Pessoas com Deficiência, Doutora Ana Sofia Antunes, a qual considera que o futuro destes jovens não tem de passar exclusivamente pelos CAO's das instituições especializadas.

De acordo com esta abordagem colaborativa, o Núcleo de Apoio poderá ser perspetivado como uma oportunidade para a constituição de uma rede de suporte, considerando a diversidade de parceiros envolvida, que permita aos jovens alcançar o futuro por eles desejado, através de oportunidades para exercer a sua autodeterminação, o que encontra ligação com o *Planeamento Centrado na Pessoa*. Estes jovens precisam de se sentir integrados

na comunidade a que pertencem e apresentam necessidades como todas as outras pessoas, o que leva o sujeito P3 a afirmar que *“é a vida deles, é o bem-estar deles, é sentirem-se bem, é serem felizes... (...) a felicidade (...) deles é igual à felicidade de uma pessoa normal”* (página 28). A importância das redes de suporte foi evidenciada por diversos autores, como Forest et al. (2011), Martins (2001) e Veiga et al. (2014), podendo constituir um importante contributo para o aumento da qualidade de vida dos jovens. Muitos deles vivem em ambientes destruídos e socioeconomicamente desfavorecidos, o que não lhes possibilita concretizar as suas intenções face ao futuro. Veja-se o caso dos seis alunos que participaram neste estudo, dos quais só um apresentava um ambiente estruturado e facilitador da sua inclusão social e laboral. A ação do Núcleo de Apoio poderá ser perspectivada como um apoio direto a estes jovens e às suas famílias, o que poderá evitar situações de dependência e de exclusão social.

No que concerne à efetivação do processo de inclusão, os professores identificaram diversos obstáculos à concretização da Educação Inclusiva, entre os quais a falta de respostas para os alunos que cumprem um PIT após a sua saída da escola. É o caso do sujeito P3 que colocou a seguinte questão: *“quando estes alunos perfazem, perfazem os dezoito anos vão fazer o quê? Vão para casa?”* (página 8). O Núcleo de Apoio poderá ser uma das possíveis respostas aos obstáculos/dificuldades que têm vindo a ser identificados, o que, através da intervenção conjunta entre as escolas e os diversos parceiros, poderá potenciar a criação de oportunidades efetivas de inclusão a diversos níveis. A falta de disponibilidade do professor de Educação Especial para, por exemplo, estabelecer contactos com empresas e outras instituições foi, também, identificada como uma dificuldade. A intervenção do Núcleo de Apoio poderá, neste sentido, constituir um importante apoio ao trabalho do professor de Educação Especial, facilitando o contacto com os contextos exteriores à escola.

Todos os professores afirmaram a importância dos PIT's. Para o sujeito P5 estes documentos *“estão sempre em aberto para se reformular e adaptar e alterar. (...) Para depois poder dar a hipótese (...) ao adolescente envolvido, se realmente era aquilo ou não”* (página 9), o que destaca a importância da flexibilidade na sua implementação. Mesmo os estabelecimentos de educação com ensino básico, apesar de legalmente não estarem comprometidos com a implementação destes planos, admitem continuar a considerar alguns dos seus pressupostos na intervenção a realizar junto dos alunos com CEI, através da criação de oportunidades para o desenvolvimento de competências que prevejam a sua inclusão social e laboral. Tal é o caso da escola onde o sujeito P5 desempenha funções, como é possível verificar através do seguinte excerto do seu discurso: *“Nós aqui também já estamos a fazer um bocadinho o pré-PIT (...) se lhe podemos chamar isso (...) No fundo estamos a tentar descobrir o que é que eles...quais são as apetências, quais são os desejos, quais são as vontades, porque no fundo um PIT também envolve tudo isso (...) Daqui eles já podem levar uma (...) Uma base do que é que provavelmente, mais tarde, poderão desenvolver num PIT”* (páginas 4, 5 e 7).

Ao nível da implementação destes planos foram destacadas duas componentes da matriz curricular propostas na Portaria n.º 275-A/2012, na altura em vigor: as Competências Socioprofissionais e as Experiências Laborais. O *‘Eixo de Intervenção 2 - Intervenção junto dos alunos’* do Núcleo de Apoio estruturou-se precisamente com base nestas duas componentes, o que, por si só, constituiu uma mais-valia para os alunos. O desenvolvimento das competências socioprofissionais e a disponibilização de oportunidades para o conhecimento de diversas experiências laborais deve começar desde cedo nas escolas, tendo o Núcleo de Apoio, através da atuação dos seus diversos parceiros, um papel fundamental na planificação a efetuar nestas duas vertentes. Registe-se, neste sentido, a intenção do sujeito P4 ao mencionar que *“o que nós queremos é competências socioprofissionais, queremos pô-los no mundo do trabalho, não só a trabalhar, como a estar com os seus pares sem, sem Necessidades Educativas Especiais”* (página 9). Considerando que, de acordo com Martins (2001), grande parte destes jovens apresentam um reportório limitado ao nível das competências sociais, é importante a escola disponibilizar-lhes oportunidades para o seu desenvolvimento, aprendizagem essa que, segundo Baldivieso (2006), será importante para toda a vida, incluindo a possibilidade de aumentar a felicidade, a autoestima e a integração no grupo de pares. É imprescindível que esta intervenção seja efetuada no próprio contexto de ocorrência, tal como referido por Lopes et al. (2011) e Pereira (2014a), aspeto que evidencia, mais uma vez, o papel do Núcleo de Apoio na disponibilização de oportunidades para que estes jovens consigam desenvolver as suas competências sociais e, mais especificamente, as competências socioprofissionais, através de estágios em empresas e/ou instituições e da sua participação em atividades desenvolvidas na comunidade. A própria rede de parcerias pode, considerando a perspetiva de Lopes et al. (2016), facilitar uma inserção laboral mais eficaz.

O participante P2 considera importante, neste sentido, *“eles realmente experimentarem outras coisas diferentes e haver mais abertura. Mesmo que fosse dentro do mesmo contexto...mas mudarem de sítio, falarem com outras pessoas, contactarem com...acho que aprendiam um bocadinho mais e veriam um bocadinho mais”* (página 6). A possibilidade de poder desenvolver este tipo de competências em contexto real facilita a implementação de programas de intervenção, os quais envolvem, de acordo com Caballo (1993), Monjas (2002) e Muñoz (2002), referidos por Baldivieso (2006), diversos aspetos que pressupõem essa tal intervenção baseada em situações reais, como a modelagem, o *role-play* e a própria atribuição de tarefas, entre outros. Considerando as dificuldades na capacidade de generalização e de transferência do conhecimento que os indivíduos com DID apresentam, de acordo com Lou Brown (1989), referido por Vieira e Pereira (2003), este tipo de intervenção poderá, também, facilitar a retenção da informação e a sua posterior generalização para outros contextos. Para além disso, as experiências laborais poderão constituir uma importante forma de despiste vocacional, tal como previsto por Ferreira (2012). Um dos alunos que participou nesta investigação mudou de opinião no que toca aos seus interesses em termos de perspetivas futuras, considerando a visita que fez a um dos locais inicialmente identificado

como preferencial, o que se encontra patente no seguinte trecho do seu discurso: *“Uma coisa que eu não gostei tanto foi...muito difícil. (...) eu gostava de ser mecânico, mas só que, por outro lado, também há o perigo. (...) vê-se logo que aqueles senhores ali trabalham muito. (...) Pode ser perigoso porque um pode tirar a roda, ao ficar com a mão encravada no motor, e não tirá-la... Não! Ou pode, de repente, o, os carros sobem e aquilo cair e a pessoa lá em baixo... (...) fiquei com um bocadinho de medo”* (A5, páginas 5 e 6)). Tal possibilidade é, também, colocada por um dos professores, ao afirmar que *“esta realidade também é muito importante porque eles estiveram, conseguiram ver, no local (...) Aquela profissão...o que é que fazem? O que é que não fazem? (...) Eu acho que é importantíssimo porque aí, até eles mesmo, vão pensar assim ‘Olha eu gostava daquilo, mas afinal se calhar nem é bem aquilo que eu quero’”* (P5, página 8). As experiências laborais constituem, na opinião do mesmo sujeito, a base para a elaboração dos PIT's.

Os professores afirmaram, no entanto, a existência de diversos aspetos que continuam a requerer reflexão por parte de todos os intervenientes no processo educativo dos alunos no que respeita à implementação/operacionalização destes planos, entre os quais a certificação e o encaminhamento dos jovens para instituições especializadas, o não reconhecimento das suas capacidades, a falta de formação das empresas e o próprio enquadramento legislativo. Através dos seus três eixos de intervenção, o Núcleo de Apoio poderá assegurar um importante contributo na otimização de cada um dos referidos aspetos, seguindo-se uma breve análise de cada situação.

Os certificados emitidos pelas escolas têm colocado diversos obstáculos aos alunos na concretização da igualdade de oportunidades, como por exemplo, no acesso ao mercado de trabalho, tal como previsto pelo CNE (2014a), por Ribeiro (2009) e Valles (2012). Tais certificados devem resultar, de acordo com Soriano (2006), da articulação entre a escola e o local de estágio do aluno, bem como da articulação com todos os parceiros que permitam a aquisição de competências transversais ao processo de inclusão social e laboral dos jovens. O Núcleo de Apoio ao possibilitar-lhes o contacto com diversos contextos laborais, disponibilizando-lhes, também, oportunidades para a participação ativa em diversas atividades da comunidade, pode permitir a elaboração de certificados mais ricos em experiências práticas, o que constituirá certamente um importante passo na concretização da igualdade de oportunidades para estes jovens. Esta rede colaborativa, ao fomentar a articulação entre a escola e as empresas/instituições nas quais os jovens desenvolvem os seus estágios, poderá efetivar a articulação necessária ao nível do processo de elaboração dos certificados. O participante P2 defende, neste seguimento, que *“as próprias empresas podem certificar os alunos... Formar, sei lá, um estágio e qualificar o aluno para tal competência. (...) Eles podem criar, por exemplo, vai para tal empresa...no final do ano passar um certificado como o aluno tem habilitações e tem competências para realizar...e descrever mesmo algumas das funções que exerceu na empresa. Era importante. (...) a escola e a empresa podiam-se unir de modo a certificarem o aluno”* (página 14). Estes documentos

devem conter, entre outros, informações relativas às competências socioprofissionais adquiridas pelos jovens, assim como registos relacionados com as experiências laborais vivenciadas, podendo ser registados num portefólio, tal como efetuado nesta investigação. A elaboração de portefólios foi mesmo considerada como um facilitador no processo de transição pela EADSNE (2002), citada por Soriano (2002). As duas áreas acima mencionadas constituíram os pilares de intervenção do Núcleo de Apoio junto dos jovens e a sua importância foi realçada por diversos dos professores, o que constitui mais um fator que evidencia a importância da rede colaborativa que foi criada.

O encaminhamento para instituições especializadas deve, de facto, ser evitado para os casos que apresentem um perfil mais funcional, com autonomia e competências para exercer um outro tipo de atividades mais integrado na comunidade, tal como previsto por Fernandes e Lima-Rodrigues (2016). Para os alunos com um perfil de funcionalidade mais comprometido, deve equacionar-se este encaminhamento, procedimento que apresenta alguns constrangimentos na medida em que, de acordo com alguns testemunhos dos professores, nem sempre é fácil obter uma resposta no concelho da Covilhã. Refira-se, a este nível, a experiência do participante P3 ao afirmar: *“Eu tive muitos alunos aqui que encaminhei-os para a (...) da Guarda. Aprender o quê? Jardinagem, aprender mecânica, aprender carpintaria (...) Eles não estão lá porque eles não quiseram ir para lá. Porque a mãe não quis ir para lá (...) Era longe, e não queria que o filho fosse para lá”* (página 31), o que comprova que as respostas no concelho da Covilhã não estão a ser suficientes para dar resposta às necessidades verificadas. A solução encontrada, através do encaminhamento para instituições sediadas fora do concelho, parece não responder aos interesses dos alunos e das suas famílias. Esta escassez de resposta no encaminhamento para CAO's, por exemplo, foi, também, identificada no estudo de Cunha et al. (2014) e constitui alvo de reflexão. Para os jovens que apresentem, então, um funcionamento mais autónomo, o Núcleo de Apoio pode disponibilizar-lhes um conjunto de oportunidades, de acordo com as suas necessidades, capacidades e interesses, que lhes permita uma participação mais ativa enquanto membros de uma comunidade, evitando-se, desta forma, a dependência de uma instituição especializada. Não se trata de desvalorizar o trabalho que é feito nestas instituições, o qual detém especial importância no atendimento às necessidades de alguns destes jovens. Considera-se, contudo, que o seu funcionamento deve ser reequacionado, o que, de acordo com Verdugo (2012), passará por uma organização mais horizontal, preparando os seus utentes, também, para uma maior participação comunitária, não restringindo os seus serviços à própria instituição.

Os professores entrevistados reconhecem as capacidades destes jovens para o trabalho. É o caso do sujeito P4 quando refere que *“Estes alunos de CEI são uma mais-valia, são muito bons a trabalhar”* (página 10). Já o sujeito P5 partilha um exemplo de um caso de sucesso: *“Nós temos um aluno que está como bate-chapas, está a adorar... A energia dele, ele também é muito enérgico...está a ser impecável e o senhor está encantado com ele. Para o próximo ano vai repetir...no mesmo sítio”* (página 7). Também os diretores das escolas destacaram as

capacidades destes alunos, através da partilha de experiências positivas relacionadas com o seu desempenho em estágios; registe-se o caso de uma aluna partilhado pelo sujeito I1: *“Tivemos, este ano, uma miúda que a área dela é...começou por dizer que era trabalhar com crianças e, de facto, é muito boa. Pusemo-la, acompanhada por uma educadora, num dos jardins de infância, mais perto da escola sede. E ela ia ajudar a, a educadora junto das crianças. Este ano, abriu-se-lhe uma outra oportunidade e fizemos um protocolo com uma cabeleireira e ela esteve lá duas horas por semana, numa manhã, e correu lindamente”* (página 5). Num outro caso, a diretora de um dos estabelecimentos de educação, I3, refere que, após a realização de um estágio, um dos jovens conseguiu ver reconhecidas as suas capacidades, sendo-lhe efetivado um contrato de trabalho.

À semelhança dos anteriores sujeitos, também alguns empresários, que participaram no procedimento de recolha dos dados da presente investigação, reconhecem as capacidades das pessoas portadoras de condição de deficiência, dois dos quais admitiram mesmo a possibilidade de vir a contratar uma destas pessoas. É o caso do sujeito E4 ao afirmar que *“se eu fosse trabalhar com ele, se calhar não tinha jeito para fazer algumas coisas que uma pessoa com deficiência podia ter! (...) as pessoas com deficiência também têm direitos, têm capacidades e, às vezes, algumas delas, bastante mais apuradas do que, do que as pessoas sem deficiência”* (página 7). Os sujeitos E4 e E5 relatam dois casos de sucesso relacionados com a integração profissional de pessoas com deficiência, destacando as suas capacidades e as mais-valias para a empresa/instituição contratante. Contudo, a população em geral continua a não reconhecer as capacidades destas pessoas. Apesar dos inúmeros progressos alcançados no que respeita ao atendimento das suas necessidades, subsistem dificuldades no entendimento dos seus pensamentos, desejos e sonhos, tal como afirmado por Rodrigues (2011a). As próprias famílias têm dificuldades em reconhecer, nos jovens, o papel de adultos o que, de acordo com Martins (2001), tende a reduzir as expectativas destes quanto ao futuro, influenciando o seu próprio desenvolvimento social. Do lado das empresas existe, também, uma dificuldade no reconhecimento da capacidade destas pessoas para o trabalho, sendo-lhes disponibilizadas poucas oportunidades para uma efetiva inclusão laboral. O Núcleo de Apoio poderá funcionar como uma alavanca para o reconhecimento do valor dos jovens em fase de transição para a vida pós-escolar, através da criação de oportunidades de participação/inserção no mercado de trabalho, o que envolve um processo complexo e demorado de mudança de mentalidades. Ao colocar em prática uma abordagem experimental (referida por Jones, 1994), possibilitando o contacto direto dos parceiros com estes jovens, o Núcleo de Apoio poderá constituir uma importante ferramenta no caminho para a mudança de mentalidades, tal como perspetivado por diversos participantes no estudo. O sujeito P4 concorda, neste sentido, que é possível desmistificar o estigma através deste tipo de ação, o que, de acordo com o sujeito I1, se constitui como um processo lento ao afirmar que *“Até podemos ter uma legislação excelente, mas depois, na prática, as pessoas não estão a chegar lá. Portanto, vamos precisar de algum tempo”* (página 23). Ao envolver a participação de

jovens com DID, a ação do Núcleo de Apoio poderá permitir desmistificar algumas ideias enraizadas no que respeita ao entendimento da própria problemática referente a este diagnóstico, o qual, de acordo com alguns autores, coloca maiores obstáculos à sua efetiva inclusão, comparativamente com outros tipos de deficiência. O sujeito P4 considera, neste seguimento, que *“A mais-valia, para mim, não está no, no lado dos nossos alunos, mas está no lado de quem, de quem os vai aceitar”* (página 12).

No que respeita ao enquadramento legislativo, dois dos professores mencionaram a existência de dificuldades no cumprimento do Portaria n.º 275-A/2012, em vigor durante a implementação da parte prática desta investigação, ao nível da resposta à componente prática da matriz curricular. O Núcleo de Apoio, através dos seus parceiros, poderá desempenhar um importante papel na criação de respostas que permita dar cumprimento à matriz curricular atualmente considerada na Portaria n.º. 201-C/2015. A partilha de experiências entre as escolas e os outros agentes envolvidos no processo de transição para a vida pós-escolar e a divulgação das boas práticas são certamente importantes questões que permitem, entre outros aspetos, dar cumprimento à legislação em vigor. Todos os professores afirmaram a importância desta partilha, registando-se a opinião do sujeito P4 que considera que é importante ter conhecimento de como as escolas do concelho trabalham a área da transição, tendo em conta o seguinte: *“achei interessantíssimo a visão que cada Agrupamento, que cada pessoa individual tinha das questões e da maneira de as abordar. E logo por aí se vê o mundo que isto é. Portanto, a própria Educação Especial, apesar de ter uma, uma legislação única, que tem que se cumprir, portanto, a visão e a implementação das coisas são diferentes. (...) A troca de experiências é fundamental, é muito importante”* (página 13). Apesar do reconhecimento da importância da partilha, os professores admitem que não é uma prática comum entre as escolas do concelho. Registe-se, a este respeito, a opinião dos sujeitos P5 e P6: *“Não há quase (...) no ano passado, quando fizemos a formação dos PIT’s (...) houve ali uma partilha, mas tirando isso não há mais partilha”* (página 17), *“há muito pouca partilha (...) Nós comunicamos pouco”* (página 21), respetivamente. A dinâmica do Núcleo de Apoio poderá corresponder a um importante estímulo à efetivação desta prática e à divulgação de práticas baseadas na evidência, o que integra os conceitos de *knowledge translation* e *knowledge-to-action* anteriormente abordados.

O Núcleo de Apoio, através do *‘Eixo de Intervenção 1 - Formação’*, poderá responder à escassez de oferta, por parte dos estabelecimentos de educação, no que respeita a ações relacionadas com a transição para a vida pós-escolar, identificada pelos professores. Estes referiram, ainda, diversos motivos para a sua não realização, desde os custos envolvidos, à falta de sensibilidade perante a temática. A própria IGEC (2014) reconhece que a formação disponibilizada em diversas áreas, quer pelas escolas, quer pelos centros de formação, não tem correspondido às necessidades verificadas. A maior parte dos professores identificou a necessidade de um tipo de formação de carácter mais prático que permita agilizar a implementação dos PIT’s. É o caso do sujeito P6 que identifica mesmo algumas dificuldades

decorrentes desta situação: *“quando nós procuramos alguma formação, ela vem quase sempre muito teórica. (...) e depois, em prática, há instrumentos de trabalho que nós não temos, que não aprendemos a construir, que, que não vimos construído, e que nos cria assim algumas, algumas dificuldades”* (página 5). Também a identificação dos destinatários que deveriam ter formação nesta área não foi esquecida. A comunidade escolar, incluindo as famílias, todos os professores, os próprios diretores dos estabelecimentos de educação e os assistentes operacionais deveriam ter oportunidades de adquirir um maior conhecimento sobre como atuar e qual o contributo que cada um pode dar nesta área. Também a formação às empresas foi identificada como uma necessidade. Relativamente à formação direcionada para os diretores das escolas, registre-se a opinião do sujeito P1 ao concordar que *“Se os diretores tiverem formação e eles estiverem sensibilizados, eles conseguem criar os mecanismos dentro da escola para as pessoas que lá estão poderem fazer um trabalho bom”* (página 5). Tal constatação vai ao encontro do que foi referido por alguns autores, como Ainscow (2011), EADSNE (2003a) e Pereira (2011), ao afirmarem a necessidade de uma liderança informada e eficaz para o desenvolvimento das escolas numa perspetiva de inclusão.

O Núcleo de Apoio, através do *‘Eixo de Intervenção 1 - Formação’*, poderá desempenhar um papel decisivo na resolução do problema identificado, assim como disponibilizar um tipo de formação de carácter mais prático respeitante à operacionalização dos PIT’s, à semelhança do que foi feito na presente investigação. Esta formação de cariz mais prático encontra ligação com a própria metodologia de investigação-ação. Alguns dos professores destacaram a importância da formação em investigação-ação, o que valoriza as ações de formação levadas a cabo durante a implementação do Programa de Intervenção. Este tipo de iniciativas poderá contribuir para a formação de professores mais reflexivos, tal como perspectivado por Sanches (2005), o que corresponde a uma importante mais-valia para a otimização das práticas na área da transição para a vida pós-escolar, em concreto. Para Sanches (2005), a investigação-ação poderá mesmo funcionar como uma estratégia na resposta aos inúmeros desafios impostos à consecução da Educação Inclusiva. Decorre daqui a importância do profissional reflexivo, como professor-investigador (Sanches & Teodoro, 2006), considerando que, de acordo com Cardoso (2014), os próprios professores devem ser autores de investigação que permita melhorias ao nível das práticas pedagógicas. O Núcleo de Apoio, ao proporcionar oportunidades de formação em investigação-ação e ao disponibilizar um contacto próximo com as práticas ao nível da implementação dos PIT’s, constitui um importante contributo na formação de profissionais mais reflexivos e comprometidos com a prática numa perspetiva de colaboração. A falta de formação ao nível das empresas para receber os jovens em estágio poderá ser colmatada, também, através da ação do Núcleo de Apoio, o qual poderá funcionar como uma ligação entre a escola e o setor do emprego o que, de acordo com a EADSNE (2002), citada por Soriano (2002), corresponde a um importante facilitador no processo de transição.

Este compromisso coletivo no atendimento aos jovens nesta fase de transição poderá ser, de acordo com todas as justificações apresentadas, um importante facilitador na operacionalização dos seus PIT'S durante a escolaridade obrigatória. Ainda assim, a intervenção do Núcleo de Apoio não se limita ao período escolar, na medida em que a sua ação se pode estender ao período pós saída dos jovens da escola, dando resposta à preocupação evidenciada por alguns dos sujeitos. É o caso do participante I1 ao colocar a seguinte questão: *“o problema está a ser empurrado agora para depois do décimo segundo ano. O que é que vão fazer?”* (página 17). A necessidade de um acompanhamento após a saída destes jovens da escola tem sido considerada por alguns autores, como Costa (2004) e a EADSNE (2002), referida por Soriano (2002, 2006). Este compromisso no derrubar de barreiras impostas ao processo de inclusão social e laboral dos jovens e no facilitar de percursos rumo a um futuro desejado encontra-se em consonância com os objetivos delineados pelos GAPRIC's, atualmente em implementação, o que evidencia a pertinência desta ação. Esta intervenção pode, pois, constituir uma resposta para os jovens que, já tendo terminado a sua escolaridade obrigatória, se encontram em casa sem perspectivas de futuro ao cuidado das suas famílias, tal como perspectivado pelos sujeitos I1 e P4: *“Ou iam, de facto, para uma instituição ou ficavam com as famílias e as famílias faziam o que podiam com eles. Muitos deles, se calhar, ainda estão nas famílias! Não têm a sua autonomia, nunca terão a sua autonomia financeira, nada disso”* (página 17), *“Porque as famílias normalmente depois começam a envelhecer e estes alunos precisam de ser autónomos, precisam de ser pessoas que saibam dirigir a sua própria vida e não ser dependentes toda a vida da sociedade e dar-lhe essas armas”* (página 17), respetivamente. O sujeito P6 perspectiva, de igual forma, que o Núcleo de Apoio poderá constituir uma resposta para pessoas portadoras de condição de deficiência que, na sua fase adulta, ainda se encontram dependentes das suas famílias.

Tendo em conta todas as informações anteriormente mencionadas, considera-se que a existência de uma rede colaborativa poderá ser um importante facilitador ao permitir efetivar os projetos de vida ambicionados pelos jovens, os quais, de acordo com o sujeito I2, não devem estar sempre dependentes de algum tipo de subsídio, mas sim conseguir a sua independência financeira. A EADSNE (2002), referida por Soriano (2002), considera mesmo que a atribuição de algumas medidas sociais pode limitar as iniciativas a favor da autonomia e do emprego. Todos os alunos entrevistados demonstraram interesse na obtenção de um emprego; o sujeito A3 referiu que gostaria de tirar um curso profissional na área da padaria/pastelaria e partilhou que um dos seus sonhos era ser ciclista profissional. São jovens que, tal como os seus colegas sem NEE, têm objetivos para o futuro, pelo que importa disponibilizar-lhes oportunidades para que acreditem nas suas capacidades e para que desenvolvam a autodeterminação necessária à concretização das suas intenções. Referiram como objetivo principal de um emprego a possibilidade de ganharem o seu próprio dinheiro; outros benefícios foram identificados tal como a possibilidade de conhecer pessoas e a concretização de uma garantia de futuro. Para um dos jovens, A3, um emprego é mesmo uma

parte integrante da vida. Conclui-se, à semelhança do estudo realizado por Lima et al. (2013), que o trabalho é um ponto central na vida destes jovens, o qual desempenha, de acordo com um dos alunos, um papel essencial à atividade humana, tal como perspetivado por Dejours (2004), referido por Lima et al. (2013). O sujeito P5 destaca, também, a importância das envolvências emocionais proporcionadas, dando o seguinte exemplo: *“uma das coisas que eu reparei, lá na ASSOL (...) e nos alunos que nós fomos ver, é que, além do trabalho que eles estavam a fazer, o mais importante nem era o trabalho que eles desempenhavam, alguns deles. Era a riqueza humana que se criou à volta daquele (...) aluno. (...) E nós precisamos muito disso, eles também (...) Não só do trabalho, mas também de todas essas envolvências emocionais que se geram à volta de tudo isto”* (P5, páginas 15 e 16). Importa, pois, capacitar os alunos *“Porque as famílias normalmente depois começam a envelhecer e estes alunos precisam de ser autónomos, precisam de ser pessoas que saibam dirigir a sua própria vida e não ser dependentes toda a vida da sociedade e dar-lhe essas armas”* (P4, página 17).

A família desempenha um papel importante em todo o processo de transição, tal como afirmam alguns autores, como Ryan et al. (1989), (1994), citados por Kohler e Field (2003) e Morningstar et al. (1995), citados por Kohler e Field (2003). Nem todas as famílias têm a capacidade e os recursos necessários ao apoio a prestar aos seus educandos nesta fase, o que leva o sujeito I1 a considerar o seguinte: *“Porque se a criança ficar no seio da família, porque nem todas as famílias têm um nível social que lhes permita, pelos seus meios... (...) Se a família tem capacidade, encontra um caminho. O problema maior é quando a família não tem, ou pela sua formação, ou pelo seu poder económico, de, de encontrar os percursos”* (página 19). A colaboração entre os profissionais que trabalham na escola e as famílias é, pois, na opinião de Correia (2008), um dos aspetos considerados fundamentais neste processo, sendo, de igual forma, destacada a sua importância por alguns dos professores, como é o caso do sujeito P6 ao afirmar que *“nessa rede também os pais estão lá sempre envolvidos...a família tem que estar sempre envolvida”* (página 16).

Cinco dos alunos apresentaram mesmo como referência para o futuro a atividade profissional de algum membro da família, tal como referido no estudo de Morningstar et al. (1995), citado por Lindstrom et al. (2007), ao considerar que muitos jovens portadores de condição de deficiência apresentam interesses semelhantes a algum familiar. Refira-se, a título de exemplo, as opiniões partilhadas por dois dos alunos: *“Mas lá na minha quinta (...) Só tenho só animais...cabras, pronto. Também era bom! (...) Ajudava a minha mãe”* (A1, página 7); *“Nem que fosse pá fábrica onde o meu pai tá. Também era bom! (...) assim quando eu for ao pé do meu pai lá a mexer nas máquinas, trabalhar... Gosto muito, não gosto de ter aqueles empregos muito parados”* (A5, página 6). Todos os alunos afirmaram conversar com algum membro familiar acerca do seu futuro, ainda que não haja registo de um envolvimento mais ativo por parte da família no processo de transição dos seus educandos. O Núcleo de Apoio poderá disponibilizar formação centrada na família para uma ajuda mais informada a prestar

aos seus filhos, disponibilizando-lhes o apoio necessário nas várias fases deste processo, considerando que, segundo Lopes et al. (2016), o papel dos familiares é fundamental para que os jovens se situam seguros e ganhem autoconfiança nas suas capacidades. Outros autores realçam a pertinência desta formação, evidenciando a importância de os membros da família trabalharem em articulação com os diversos profissionais (Kohler, 1996, 1998, citado por Kohler & Field, 2003), permitindo ensinar aos seus filhos competências funcionais, dando continuidade ao trabalho realizado em contexto escolar (Vieira & Pereira, 2003).

Tal como a maior parte das famílias não sabe como ajudar os seus educandos na sua preparação para enfrentar o futuro, também muitas pessoas, de acordo com a opinião do sujeito I7, não sabem como o fazer. O Núcleo de Apoio poderá disponibilizar uma importante orientação neste sentido através da responsabilização de cada um dos envolvidos em tarefas concretas, o que, de acordo com o acima exposto, poderá corresponder a uma mais-valia para todos os intervenientes, respondendo, de forma efetiva, ao crescente número de alunos com CEI aos quais, mais tarde, será implementado um PIT.

## **2. Qual a avaliação, feita pelos professores, pelos jovens e pelos parceiros, do papel desempenhado pelo Núcleo de Apoio “Sentir, Pensar e Agir” até ao momento?**

De uma forma geral, todos os participantes avaliaram como positiva a intervenção realizada, destacando a importância da abordagem à problemática da transição para a vida pós-escolar de jovens portadores de condição de deficiência. Refira-se, a título de exemplo, a opinião do sujeito E5: *“aceitei, desde logo, o desafio porque acho que, de facto, é um tema muito pertinente”* (página 7). Foi igualmente destacada, por todos, a importância de se dar continuidade ao trabalho iniciado. É o caso do participante I4 ao considerar que *“o projeto facilitou a ponte e aquilo que nós queremos agora é que a ponte não seja construída e fique, mas que a passagem para o outro lado persista”* (página 6). Os diferentes grupos de sujeitos destacaram diversos aspetos que permitem avaliar o papel do Núcleo de Apoio, seguindo-se a apresentação de cada perspetiva.

Os professores evidenciaram, na sua generalidade, a importância do trabalho levado a cabo, não esquecendo o impacto criado através da realização da ‘*Ação Sementeira*’, destacado por dois dos docentes. Em relação à intervenção propriamente dita, registre-se a opinião do sujeito P1 ao afirmar que *“Sei que realmente foram feitas boas experiências, sei que os alunos aceitaram muito bem este tipo de situação. Sei que este é um tipo de trabalho que dá frutos”* (página 14). O mesmo sujeito defende que o acompanhamento realizado pela investigadora foi muito positivo (*“o acompanhamento acho que é, foi realmente excelente, muito bom”* (página 14)), destacando benefícios para todas as partes envolvidas (*“Penso que toda a gente sai enriquecida com este tipo de trabalhos, de iniciativas”* (página 14)), o que

realça o impacto das ações desenvolvidas. De forma mais concreta, o sujeito P5 refere que este projeto alertou para a necessidade da criação de uma rede colaborativa o que, na sua opinião, é um dos contributos mais relevantes (*“Alertar realmente as escolas, não só as escolas, criar a tal rede de parceiros, alertar as instituições, que estão a aderir, que realmente é possível”* (páginas 2 e 3)). Considera, neste seguimento, que os parceiros começam a perceber o tipo de trabalho a desenvolver junto dos jovens, identificando um impacto positivo ao nível do tecido empresarial: *“Já percebem muito melhor o sentido (...) Que se pretende com eles (...) é a parte mais, mais positiva também para o próximo ano. (...) O haver essa sensibilização no mundo empresarial acho que é ótimo para o próximo (...) ano letivo e para os próximos que hão de vir”* (página 16).

A oportunidade da constituição de uma rede de parceiros foi destacada por vários professores como sendo um dos pontos mais pertinentes do trabalho realizado durante a presente investigação. Constam, na opinião dos docentes, diversos benefícios advindos deste funcionamento em rede, os quais envolvem, não só mais-valias para os alunos, como também para os próprios professores. Ao permitir dar a conhecer às escolas novas parcerias, esta rede permitiu alargar as oportunidades de resposta para os alunos (*“abrir o leque de oportunidades acho que sim (...). Isso é fundamental também. (...) Quanto maior for o número de parceiros, maior a possibilidade de resposta para estes alunos”* (P1, página 11)), o que poderá ter um impacto favorável no planeamento dos seus futuros e no próprio processo de certificação (*“É óbvio que favorece. A maior parte destes alunos, se essa rede não estiver formada, vai ser o quê? (...) Se não existirem os parceiros lá fora, certifico-os em quê?”* (P6, páginas 12 e 13)). No que respeita aos benefícios para os professores, considere-se a opinião dos sujeitos P2 e P5 para quem esta rede permite apoiar o seu trabalho: *“Houve uma série de, de empresas, empresas e outras instituições, que nós não tínhamos ainda conhecimento de que estavam abertos a tais protocolos e a nos dar apoio neste, neste nível. Eu acho que foi muito importante”* (página 8), *“Eu acho que apoia e muito. (...) Porque no fundo seria quase uma bolsa (...) de recursos. (...) Haver uma entidade que nos ajudasse, que colaborasse conosco (...) seria uma riqueza muito grande”* (página 13), respetivamente.

Outros aspetos que permitem avaliar de forma positiva a ação do Núcleo de Apoio foram destacados: a adequação dos objetivos do projeto aos objetivos das escolas e aos interesses dos próprios alunos no cumprimento dos PIT's, o aumento da motivação, da autoestima e do conhecimento das capacidades por parte dos jovens, a importância deste trabalho para as próprias famílias e a possibilidade de os resultados do estudo influenciarem a atuação de instâncias superiores. No que respeita a este último aspeto, o sujeito P4 afirma que *“nas conclusões (...) fazer chegar estas preocupações (...) ao Ministério da Educação (...) e o Ministério do Trabalho e da Segurança Social, que têm que trabalhar em parceria (...) eu penso que o seu projeto realmente teve essa mais-valia se as suas conclusões forem nesse sentido e se elas forem...chegarem às consciências daquela gente e se puder mudar alguma coisa já era ótimo”* (páginas 18, 19 e 20). O sujeito P2 destaca diretamente benefícios para os

alunos, decorrentes da intervenção realizada, ao afirmar que estes ficaram com uma ideia mais concreta do que constitui um PIT, o que lhes permite uma participação mais informada durante a sua elaboração e implementação: *“mesmo eles agora, já têm outra ideia do que é um PIT (...) Porque o PIT é realizado sempre em conjunto com o aluno e com os pais e o perfil de funcionalidade deles conta muito. E se eles derem a sua opinião, o seu gosto, eu acho que tem todo, tem todo o valor”* (página 14). O envolvimento dos jovens nos vários procedimentos é mesmo considerado pela EADSNE (2002), referida por Soriano (2002), como um dos facilitadores ao nível do processo de transição, os quais devem ser estimulados a tomar decisões sobre desenvolvimentos futuros.

A importância da capacitação dos jovens através da disponibilização de oportunidades para o conhecimento de diversos contextos laborais, considerando as várias visitas realizadas, também foi destacada pelos professores. Tenha-se em consideração, como exemplo, a opinião do sujeito P2 ao considerar que *“foi muito importante porque eles acabaram por conhecer locais novos que não conheciam e experimentaram novas vivências e isto tudo é abrangente e acabam por criar expectativas de uma profissão mais tarde”* (página 10). São vários os professores que, neste seguimento, identificam repercussões positivas para o futuro dos jovens, decorrentes das oportunidades que foram criadas. Tendo ainda em conta a importância das experiências laborais proporcionadas, o participante P6 afirma que a ação do Núcleo de Apoio *“é um ponto de ligação entre a escola e, de facto, o mercado de trabalho”* (página 4), destacando, ainda, a importância, para o professor de Educação Especial, da colaboração de alguém que trabalhe mais no terreno, como foi o caso do trabalho realizado pela própria investigadora como moderadora de todo o processo. Soriano (2006) refere-se precisamente à importância de nomear uma pessoa de contacto que possa acompanhar as fases de implementação dos PIT's, fomentando a colaboração entre os agentes envolvidos, o que poderá constituir um importante apoio ao trabalho do professor de Educação Especial, tal como registado na resposta à primeira questão de investigação.

A ação do Núcleo de Apoio também teve um impacto positivo junto das famílias dos jovens, tal como evidenciado no seguinte testemunho: *“E até mesmo para as famílias envolvidas (...) O saberem que os filhos até são capazes de conseguirem desenvolver um trabalho e que possam sobreviver com aquele tipo de, de desempenho...um dia que eles cá não estejam, que no fundo deve ser a preocupação dos pais”* (P5, páginas 12 e13). Este contributo destaca a importância das próprias famílias valorizarem as capacidades dos seus filhos, permitindo-lhes gerir, com um pouco mais de tranquilidade, a fase de transição para a vida pós-escolar. De acordo com Ferreira (2012), também as famílias são afetadas ao longo deste processo, pelo que disponibilizar-lhes expectativas mais positivas relativamente ao futuro dos seus filhos poderá diminuir a angústia face à ausência de respostas.

A própria metodologia utilizada na consecução deste estudo (investigação-ação) também foi alvo de apreciação por parte dos professores. Três deles referiram-se diretamente aos

benefícios deste tipo de metodologia, considerando todo o trabalho que foi feito junto dos diversos atores fora do contexto escolar, que envolveram a possibilidade de tornar as atuações dos professores mais eficazes e de aumentar o número de parceiros a colaborar com as escolas, tornado mais efetivo o conhecimento do perfil dos alunos através das diversas experiências práticas vivenciadas. Considere-se a opinião do sujeito P1 ao afirmar que *“acaba por ser quase uma formação também para o docente de Educação Especial. Ao sair com estes alunos, ao contactar o meio, ao inseri-los no mercado de trabalho, ao ver como é que as coisas funcionam, a pessoa vai e sai mais enriquecida. Vê e aprende como é que as coisas têm que ser contornadas para este apoio ser mais eficaz”* (página 17). Também o sujeito P2 refere que *“foi uma ação que, que nos abriu também um bocadinho, a nós e aos alunos, novas perspetivas para o futuro deles”* (página 2). A importância da investigação-ação foi considerada por diversos autores no Enquadramento Teórico e no Estudo Empírico, na parte referente à caracterização da metodologia, o que vai ao encontro da opinião defendida pelos professores. Sanches (2005) concorda que a investigação-ação, perspectivada como uma estratégia de atuação nas escolas, pode mesmo ser uma resposta que permite enfrentar os diversos desafios da Educação Inclusiva, entre os quais se encontra o próprio processo de transição para a vida pós-escolar. A atuação dos professores, enquadrada no contexto da investigação na ação, poderá, de acordo com Cardoso (2014), melhorar a prática pedagógica, o que corrobora a opinião do sujeito P1 acima apresentada. A formação disponibilizada aos docentes permitiu criar oportunidades de reflexão sobre as práticas o que, segundo Pereira (2011), é um fator essencial para o desenvolvimento das escolas numa perspetiva de inclusão.

A relevância da intervenção realizada foi considerada, de igual forma, pelos próprios alunos, os quais destacaram a importância das oportunidades disponibilizadas para o desenvolvimento das competências socioprofissionais, reconhecendo a importância da sua abordagem ainda em contexto escolar. Só um dos jovens referiu ter já algum conhecimento acerca deste tipo de competências, o que evidencia a pertinência da intervenção realizada. Também a importância da experimentação prática no que toca às experiências laborais, através das várias visitas realizadas, foi reconhecida por todos os alunos. Tais experiências, de acordo com os seus testemunhos, ainda não lhes tinham sido disponibilizadas em momentos anteriores do seu percurso escolar. O sujeito A1 referiu mesmo que aprendeu mais nas deslocações que fez às empresas e às instituições do que somente através de uma abordagem teórica aos diferentes contextos efetuada no espaço escolar. Registam-se, também, as opiniões dos sujeitos A5 e A6: *“Fomos a ver empresas que, que nunca fomos a ver”* (página 10); *“Achei interessante conhecer os sítios”* (página 3), respetivamente. Todos os alunos conseguiram identificar áreas preferenciais tendo como referência os locais visitados, o que destaca a importância de o levantamento dos seus interesses ter sido realizado antes do planeamento das visitas. A receção por parte dos parceiros foi avaliada como positiva por todos os alunos, permitindo deixá-los à vontade durante as visitas. O próprio reconhecimento das capacidades dos jovens foi facilitado através desta abordagem mais prática; cinco dos

alunos afirmaram mesmo já estar preparados para trabalhar, o que também destaca a sua motivação na obtenção de um emprego.

Todos os alunos avaliaram como positivo o trabalho desenvolvido. É o caso do participante A3 que, de uma forma geral, avalia a intervenção da seguinte forma: *“O que gostei mais foi de conhecer coisas novas. (...) Acho que tudo correu bem. (...) Acho que não tenho nada a dizer sobre o negativo, tudo pelo positivo”* (página 5). Os alunos destacaram, ainda, o papel da investigadora na implementação do Programa de Intervenção e no acompanhamento direto durante as visitas e a importância da continuidade do trabalho iniciado neste estudo.

Os representantes das instituições da comunidade local também valorizaram a intervenção efetuada, sendo destacados, entre outros aspetos, o facto de o projeto surgir num momento oportuno e de facilitar o trabalho que as escolas já vinham desenvolvendo, não esquecendo o trabalho realizado junto dos parceiros, o que se pode comprovar através das seguintes opiniões: *“o projeto tem essa vantagem também. É que está a, a nascer ou apareceu na altura em que as secundárias se estão a deparar com o problema. (...) neste momento, o problema está no secundário”* (I1, página 17), *“acho que este projeto é interessante e, e, e facilita e amplifica, digamos assim, o trabalho que as escolas tinham. (...) um dos aspetos importantes aqui do projeto foi falar com o lado de lá (...) Falar com os parceiros, formar também e, e, e estar com eles”* (I4, páginas 6 e 11). Um outro sujeito, I2, refere-se à importância dos dados a ser disponibilizados com o término da investigação, os quais, pelo facto de estarem muito instituídos na prática, constituem uma mais-valia na identificação de caminhos a seguir no que respeita à problemática em questão. O mesmo sujeito atribui a este tipo de intervenção um importante papel no combate à institucionalização dos jovens, os quais poderão ambicionar outro tipo de respostas que não as diretamente relacionadas com as instituições especializadas. De acordo com o sujeito I5 os dados que serão disponibilizados e o trabalho efetuado apresenta destaque não só no concelho da Covilhã, como mesmo ao nível do distrito de Castelo Branco.

A importância da criação de uma rede de parceiros foi, à semelhança dos professores, realçada por alguns dos representantes das instituições da comunidade local. Para um dos sujeitos, I4, esta lista possibilita a partilha de recursos, identificando mais-valias para todos os envolvidos: *“um aspeto que acho que é extremamente positivo, aquela lista de novas empresas e novas parcerias para o futuro (...) há uma coisa que se ganha logo que é a partilha dos, dos recursos dos agrupamentos (...) Com outros elementos do projeto e, também, com novas empresas. E, portanto, aí, acho que todos ficaremos a ganhar”* (páginas 6 e 7). Também o sujeito I1 avalia a importância desta rede na criação de respostas para os alunos que ainda estão dentro da escolaridade obrigatória, o que permite perspetivar diversas opções após a sua saída da escola. Já o sujeito I5 destaca a importância da sensibilização e consciencialização da comunidade através da efetivação das parcerias: *“E sendo um projeto que, para além de fazer esta mediação, fazer esta tal lista a, a, de possíveis parceiros,*

*possíveis articulações, pode também ter um papel muito importante na questão da consciencialização e da sensibilização da comunidade”* (página 26), pelo que também foi enaltecida a importância da representação do projeto no CLAS.

Outros aspetos que permitem avaliar a intervenção realizada até ao momento, considerando ainda a opinião dos representantes das instituições da comunidade local, relacionam-se com a importância da elaboração das *newsletters*, o que, segundo o participante I4, permitiu, para além da divulgação do projeto, destacar as próprias capacidades dos jovens. O sujeito I5 relata, por sua vez, boas experiências vivenciadas através da presença dos jovens na sua instituição ao afirmar que *“também nós aprendemos com estes jovens e foi o caso nesta curta experiência que foi boa, foi recíproca, ao fim ao cabo. Nesse sentido, nós também já tínhamos dito que foi muito produtivo esta, esta parceria”* (página 8). Por fim, o sujeito I2 enaltece a oportunidade de reflexão criada através da realização do próprio debate entre as diferentes instituições.

No que diz respeito aos dados resultantes do grupo focal realizado junto dos empresários e dos representantes das instituições com ligação ao tecido empresarial, alguns dos sujeitos destacaram a importância da abordagem à temática da inclusão laboral de pessoas portadoras de condição de deficiência, considerando outros que se houvesse mais iniciativas deste género existiria uma maior sensibilização, o que poderia resultar num aumento ao nível da contratação destas pessoas: *“Se houvesse mais Joanas, se calhar as coisas estavam um bocadinho diferentes...nesta, nesta, nesta área. (...) se houvesse mais Joanas... (risos), a fazer este tipo de trabalho, se calhar (...) tínhamos...”* (E4, páginas 6 e 7) / *“Uma maior sensibilização”* (E5, página 7) / *“E tínhamos muita gente com deficiência a trabalhar nas empresas, de certeza absoluta”* (E4, página 7). Foi, também, destacada, neste grupo de sujeitos, a importância do projeto como incentivo à contratação destas pessoas e do seu papel ao nível da sensibilização dos diferentes intervenientes.

### **3. Como pode ser efetivado e dinamizado este núcleo no futuro?**

A importância comprovada da existência de uma rede colaborativa que, em articulação com as escolas, permita agilizar o processo de transição para a vida pós-escolar de jovens com PIT, assim como a avaliação positiva realizada por todos os sujeitos envolvidos no projeto dinamizado na presente investigação, relevam a pertinência da intervenção realizada e da sua continuidade. Apesar do Núcleo de Apoio “Sentir, Pensar e Agir” não estar formalmente efetivado, considera-se que foram dados os primeiros passos para a constituição de uma rede colaborativa no concelho da Covilhã. Os sujeitos P1 e P5 referem-se precisamente à importância de dar continuidade ao trabalho iniciado, o que se torna evidente nas seguintes afirmações: *“a única coisa que eu posso desejar é que, que este núcleo tenha pernas para*

*andar e que este projeto tenha continuidade”* (página 23), *“acho que tem (...) todas as condições para ser um sucesso (...) tem que haver envolvimento para não se deixar morrer uma coisa que está (...) a ser criada, que está a ser (...) muito rica (...) e muito útil”* (páginas 19 e 20), respetivamente. Importa analisar, neste sentido, as condições/propostas de continuidade sugeridas através dos discursos dos diversos sujeitos.

Tendo por base a experiência da investigadora no terreno e os próprios dados fornecidos pelos professores e pelos alunos, é possível identificar que são várias as boas práticas levadas a cabo pelas escolas no que respeita ao cumprimento dos PIT’s dos jovens. Algumas das escolas têm encontrado soluções dentro do próprio recinto escolar, tal como relatado pelos sujeitos P2 e P4, o que tem correspondido a boas experiências de formação socioprofissional. A título de exemplo regista-se a experiência partilhada pelo sujeito P2, o qual menciona que foi possível trabalhar diversas competências transversais através de um ateliê de cozinha dinamizado na sua escola: *“A parte da, da cozinha achei...foi muito benéfico (...) foi muito prática, foi muito boa porque eles pesquisavam as receitas, eles copiavam as receitas, eles é que iam comprar os, os ingredientes (...). É uma transversalidade de...acabavam por trabalhar também a matemática para a vida e o português”* (páginas 4 e 5). Quatro dos seis alunos que participaram nesta investigação cumpriam os seus PIT’s em atividades desenvolvidas dentro da própria escola. Ainda assim, e apesar de se reconhecer a importância das experiências desenvolvidas neste contexto, a investigadora é da opinião que tais experiências se devem realizar fora do contexto escolar, tendo por base a importância da participação comunitária, das vivências experienciadas nouro tipo de contextos e da aprendizagem da autossuficiência na comunidade, através da aprendizagem relativa à utilização adequada dos recursos disponíveis, tal como defendido por Santos e Morato (2002). Não basta, pois, elaborar um PIT só para dar cumprimento à legislação. Importa considerar, de acordo com Fânzeres et al. (2013), os contextos reais onde os jovens poderão vir a desenvolver os seus projetos de vida, ressaltando a importância da intervenção realizada em contextos externos à escola. A efetivação e dinamização deste núcleo deverá, neste seguimento, continuar a apostar nas parcerias exteriores às escolas, as quais poderão constituir uma mais-valia na resposta aos interesses e às necessidades dos jovens aquando do término da escolaridade obrigatória.

Também os professores concordam com a efetivação de um núcleo responsável através da constituição de uma rede bem organizada, dando continuidade ao trabalho iniciado nesta investigação. É o caso do sujeito P1 que afirma que *“devia haver aí a criação de um núcleo (...) que tivesse sobre si esta responsabilidade de, dentro do concelho, dentro das escolas, onde há estes alunos, trabalhar esta área, fazer interligações entre tudo e depois chegar ao fim e dizer assim ‘Epá, nós temos vinte alunos, sim senhora, fizemos um trabalho bom...Desses vinte, dez conseguiram entrar no mercado de trabalho. Estamos satisfeitos. Vamos continuar.’”* (página 22). Por seu lado, o sujeito P2 destacou a importância desta continuidade, referindo-se à necessidade da colaboração e da intervenção no terreno, considerando o seguinte: *“Eu acho que era uma mais-valia para todos. Porque havendo esse*

*núcleo, havia um grupo que estava estritamente específico para trabalhar na área e todos podiam ajudar, todos podiam intervir, todos podiam opinar, mas aquele grupo...era aquele grupo que ia intervir mais concretamente no terreno”* (página 15). A necessidade do conhecimento da realidade das escolas e da intervenção que está a ser realizada no terreno é importante na elaboração da própria legislação, considerando que, de acordo com o sujeito P1, *“as pessoas às vezes estão sentadas nos gabinetes e não sabem bem qual é a realidade das escolas, é preciso estar no terreno”* (página 16), o que cria determinados constrangimentos na sua aplicação.

Os vários professores dão sugestões de como poderá ser efetivado este núcleo, uma das quais refere-se ao envolvimento de entidades na sua dinamização, sendo importante corresponsabilizar os diversos agentes que poderão estar envolvidos no processo, atribuindo-lhes responsabilidades concretas. A importância da atribuição de responsabilidades foi destacada pela EADSNE (2002), referida por Soriano (2006), a qual defende que, para cada fase de implementação de um PIT, se devem definir tarefas específicas a realizar pelas diversas partes envolvidas. Destacam-se, no discurso destes sujeitos, as seguintes entidades: Câmara Municipal da Covilhã, IEFP, Associação de Pais e UBI.

Importa, neste processo conjunto, de acordo com a opinião de um dos professores entrevistados, P1, corresponsabilizar os diretores das escolas perante a atuação na área da transição para a vida pós-escolar. Uma liderança eficaz e comprometida com os problemas da escola é mesmo identificada, por Pereira (2011), como um dos fatores essenciais à consecução da Educação Inclusiva. Também Ainscow (2011) e a EADSNE (2003a) identificam a necessidade de uma liderança consistente para que as escolas se tornem mais inclusivas.

Neste processo, será importante, também, a corresponsabilização da própria comunidade no processo de inclusão social e laboral dos jovens. Este compromisso coletivo corresponde a uma importante resposta no atendimento às necessidades futuras dos jovens, sendo para isso necessário que a própria comunidade os conheça. Assim o afirma o sujeito P3 ao considerar que *“a própria comunidade e onde eles estão inseridos, onde eles habitam, conhecerem o, o handicap que eles têm (...) o que é que a própria comunidade irá dar futuramente a este tipo (...) de alunos (...) A parte das instituições, a parte das Juntas de Freguesia, a parte das Câmaras Municipais, ou seja, tudo o que envolve a comunidade, devem ter conhecimento deste tipo de alunos”* (página 23). Na Portaria 201-C/2015, atualmente vigor, é precisamente destacada a importância do papel da comunidade, sendo a colaboração com os diversos agentes considerada como um fator relevante para o sucesso ao nível do processo de transição.

Importa que neste processo de colaboração, tal como mencionado pelo sujeito P6, o professor de Educação Especial e a escola não se desresponsabilizem do seu papel em todo o acompanhamento técnico-pedagógico requerido. É, pois, importante que as escolas criem

condições para que a efetivação desta colaboração seja possível, o que passará, entre outros, pela organização do horário do professor de Educação Especial, por forma a garantir-lhe disponibilidade para a intervenção a ser realizada fora do contexto escolar. O sujeito P1 alerta para a seguinte realidade: *“O docente de Educação Especial, para além da componente letiva que tem...que essa componente letiva tem que ser para dar apoio aos alunos (...) Tem toda uma carga burocrática que é inconcebível (...) hoje em dia, o professor de Educação Especial está mais cheio de papéis do que propriamente em termos de trabalho com os alunos”* (página 18). Também o sujeito P2 afirma que *“o facto de sermos poucos docentes numa escola e haver tantos alunos com estas dificuldades, acabamos por nos limitar um bocadinho à escola e não sair à procura de outras, de outras coisas”* (página 3). A EADSNE (2002), referida por Soriano (2006), recomenda mesmo que o tempo despendido pelos profissionais na planificação e implementação de todo este processo de transição deve ser oficialmente formalizado e reconhecido.

Para que a efetivação do Núcleo de Apoio “Sentir, Pensar e Agir” seja possível é necessário, ainda tendo em conta a opinião dos professores, para além da corresponsabilização dos diversos agentes, continuar a apostar-se na sensibilização relativa à inclusão social e laboral dos jovens portadores de condição de deficiência, verificando-se a necessidade, de acordo com o sujeito P1, de escolher as pessoas certas para este tipo de trabalho. Importa sensibilizar os diretores de turma e os diretores das escolas, as empresas e a comunidade em geral, não esquecendo as próprias famílias dos jovens. No que respeita ao envolvimento da família, o sujeito P1 afirma que *“a tal sensibilização para a parte da família que é importante (...) penso que as famílias também, se forem questionadas, responderão afirmativamente a este tipo de trabalho”* (página 14). O trabalho junto das famílias ganha especial relevância, também, no discurso de alguns autores. É o caso de Martins (2001) ao afirmar que as famílias se sentem inseguras quanto ao papel que os seus filhos vão assumir no futuro e quanto ao seu próprio papel na preparação do processo de transição, o que corrobora a necessidade da sensibilização junto dos membros familiares. As famílias têm um importante papel no desenvolvimento dos seus filhos e na consecução dos seus projetos de vida (Souza, 2016), permitindo-lhes encarar o processo de transição com segurança e autoconfiança (Lopes et al., 2016), o que realça a necessidade do seu envolvimento neste processo.

As experiências de sucesso detêm especial importância na concretização do processo de inclusão, sobretudo em termos laborais, pelo que devem merecer especial destaque na sensibilização a efetuar, podendo alcançar-se, através da sua divulgação, o reconhecimento das capacidades dos jovens para o trabalho e, posteriormente, a sua efetiva contratação. A importância das experiências de sucesso é destacada por Costa et al. (1997) e Barbosa (2013), segundo os quais estas experiências poderão levar à mudança de mentalidades, permitindo o aumento das expectativas face à população portadora de condição de deficiência. Este aumento é mesmo considerado por Niemiec et al. (2009) como o motor da mudança pretendida. Também a EADSNE (2002), referida por Soriano (2006), aponta como

recomendação a divulgação das boas práticas de transição, considerando o envolvimento do tecido empresarial em campanhas de informação.

Importa continuar a investir no projeto, dando continuidade às suas ações, tal como perspectivado pelo sujeito P2: *“Agora eu acho que é dar continuidade porque se o projeto foi excelente e criou aqui (...) condições fantásticas para que nós pudéssemos ter outra abertura e outra visão do que se faz (...) lá fora... Devia agora haver uma continuidade”* (páginas 16 e 17). Dois dos professores referem que deverá haver uma maior ligação entre a componente académica e laboral na elaboração dos PIT's devendo, por isso, continuar a investir-se na criação de parcerias entre as escolas, as empresas e as instituições da comunidade local. Será imprescindível, de igual forma, apostar numa maior divulgação do projeto e das boas práticas na área da transição para a vida pós-escolar, tal como perspectivado pelo participante P1 ao afirmar que deverá *“haver uma maior informação a nível, também, da sociedade deste tipo de atividades”* (página 23).

A dinamização do Núcleo de Apoio deverá considerar, de acordo com a opinião de alguns professores, a existência de um mediador, à semelhança do papel desempenhado pela investigadora nesta investigação. Segundo o participante P2, *“Faz muita falta uma pessoa que vá para o terreno e que pesquise e que procure e que abra caminhos para, para os nossos alunos poderem experimentar e fazer novas vivências”* (página 11). Este mediador detém especial importância na intervenção a realizar no terreno, constituindo-se como um elo de ligação entre as escolas e os parceiros, podendo, também, prestar um apoio mais próximo junto das empresas.

Através do grupo focal realizado com as instituições da comunidade local chegou-se à conclusão que, para além das escolas, existem outras organizações preocupadas com o futuro dos jovens portadores de condição de deficiência. Falta unir esforços, conjugar sinergias, para que a colaboração se efetive entre os diversos agentes, sendo destacada, neste mesmo grupo focal, a importância do trabalho em parceria. A este nível, o participante I2 considera que existe uma maior abertura à colaboração, o que se perspetiva como um importante pré-requisito à efetivação do Núcleo de Apoio (*“A mim parece-me que já foi mais assim, as entidades estarem mais fechadas sobre si (...) Pelo trabalho que vou tendo (...) as entidades estão... (...) Mais abertas a trabalhar em conjunto”* (página 31)). Será importante, pois, aproveitar o contributo que cada agente da comunidade poderá dar para a efetivação da inclusão social e laboral dos jovens. A importância desta perspetiva de ação local, através da criação de equipas que permitam agir na comunidade, é destacada por Niemiec et al. (2009), o que reforça a importância da colaboração entre os diversos agentes.

Neste sentido, foram vários os representantes das instituições que concordam, à semelhança da opinião apresentada pelos professores, com a criação de um núcleo responsável, dando continuidade ao trabalho iniciado na presente investigação. Este núcleo poderá permitir,

entre tantas possibilidades apresentadas na resposta à primeira questão de investigação, criar respostas para os alunos aquando do término da escolaridade obrigatória, respondendo às suas expectativas enquanto jovens adultos, não esquecendo a importância do apoio a ser prestado às suas famílias. É imprescindível, tendo em conta a sua importância, considerar as diversas sugestões apresentadas, as quais, de acordo com os mesmos sujeitos, passam precisamente pela efetivação de algo mais concreto, através também da implementação de um espaço físico próprio, que garanta a consistência à colaboração entre as escolas e as entidades parceiras. O papel da UBI é novamente destacado neste grupo de sujeitos através, por exemplo, da criação de um gabinete, tal como perspectivado pelo participante I5: *“poderia ser algo até feito na Universidade da Beira Interior. Um gabinete...em que as escolas também tivessem o seu papel porque as escolas são o principal, na linha de intervenção são quem mais lida. Depois, por outro lado, também, as empresas, a parte que vai receber. E acho que a UBI teria toda a relevância (...) e seria importante inclusivamente para a universidade e para o meio onde ela está inserida, ter um gabinete que pudesse trabalhar nessas áreas”* (página 26). O mesmo participante destaca, ainda, a importância da sustentabilidade do Núcleo de Apoio, afirmando que seria mais fácil obter um financiamento através precisamente da sua ligação à UBI. Também o sujeito I2 reconhece o papel que a UBI poderá ter na consolidação da ação do núcleo, destacando a importância da sua ligação às empresas. Considerou-se, ainda, que seria importante uma representação mais direta do próprio projeto nas reuniões da Rede Social da Covilhã, representada pelo CLAS, o que poderá criar um maior impacto em diferentes zonas do concelho. Assim o afirma o sujeito I5 ao considerar que *“Através da Rede Social, arranjares uns parceiros específicos de cada zona e podias ir partilhar por zonas. (...) escolheres alguns elementos chave para que possas ir semeando, mas em vários lados ao mesmo tempo. E aí vais criar um impacto maior”* (página 20).

A atuação do IEPF e das empresas é outra das condições apontada como essencial por alguns dos representantes das instituições da comunidade local. O sujeito I2 concorda, pois, que *“O Centro de Emprego também tem que mexer mais! Tem que abanar um bocadinho a estrutura. Porque senão...assim não vamos lá! Eles são fundamentais”* (página 38). Destaca-se a necessidade de uma intervenção mais ativa por parte do IEPF, à semelhança da opinião apresentada por alguns dos professores. Importa sensibilizar as empresas para a contratação de pessoas portadoras de condição de deficiência, disponibilizando-lhes mais informação acerca das medidas de apoio à contratação. Será imprescindível, neste sentido, desmistificar a ideia dos custos elevados a suportar por parte das empresas e proporcionar-lhes um apoio mais direto no processo de contratação, cuja burocracia, de acordo com o sujeito I5, leva os empregadores a desistir do processo. Revela-se essencial, de igual forma, a criação de postos de trabalho efetivo para os jovens e não somente postos de trabalho temporário com base no período de vigência das medidas de apoio. Destaca-se, na sensibilização a realizar junto das empresas, o papel das Associações Empresariais como incentivo à colaboração do tecido

empresarial. É importante, neste processo, a divulgação dos casos de sucesso junto dos empregadores, condição também identificada como essencial do lado dos professores. Afigura-se como necessária uma nova estratégia por parte das empresas na abordagem à problemática em questão, a qual, de acordo com o sujeito I4, passará por uma abordagem positiva através do reconhecimento dos benefícios para a própria empresa advindos da contratação de uma pessoa portadora de condição de deficiência.

Todos os representantes das instituições se mostraram disponíveis para continuar a colaborar, evidenciando a continuidade/papel das parcerias e a sensibilização/consciencialização por parte da comunidade como condições essenciais à efetivação do Núcleo de Apoio. Destacaram a importância da colaboração e chegaram à conclusão que não serão necessários muitos recursos para a efetivação deste núcleo, devendo-se, neste sentido, aproveitar os recursos humanos das escolas e o trabalho que estas já desenvolvem na área da transição para a vida pós-escolar. Será imprescindível, outrossim, a resposta da sociedade, em geral, e do município da Covilhã, em particular, noutras questões inerentes à própria problemática da diferença, como por exemplo a relacionada com as acessibilidades das pessoas portadoras de condição de deficiência. Uma maior abertura do município à questão da diferença poderá, de acordo com alguns sujeitos de grupo, corresponder a uma outra forma de sensibilizar a população. Foi ainda considerada a importância da partilha com outras instituições que detêm um maior conhecimento e uma experiência mais consolidada na área.

Também alguns dos representantes do tecido empresarial concordaram que uma das condições essenciais é a sensibilização/consciencialização por parte da comunidade, considerando que a inclusão social e laboral das pessoas portadoras de condição de deficiência é da responsabilidade de toda a sociedade. O sujeito E3 afirma mesmo que esta é uma temática que poderá tocar diretamente cada um de nós em determinado momento das nossas vidas (*“temos todos que ter a noção de que, a qualquer momento, podemos ser todos nós tocados pela questão e pelo tema e, portanto, há que enquadrá-lo e, e fazer parte da vida. Mas abordá-lo nesta lógica clara de que, de facto, vamos, vamos precisar de intervir”* (página 5)). Todos os sujeitos deste grupo demonstraram a sua intenção em continuar a colaborar no âmbito do projeto, quatro dos quais consideram essencial manter a abordagem prática juntos dos alunos, através da realização de visitas e estágios em empresas. Tal abordagem corresponde, também, de acordo com o sujeito E4, a uma forma de ajudar os empresários a lidar com a problemática. Será igualmente imprescindível realizar ações de sensibilização/formação junto das empresas; um dos sujeitos, E5, sugere a realização de uma ação que integre os testemunhos de jovens com deficiência em situação de desemprego, o que irá permitir demonstrar as suas motivações e incentivar à sua contratação. Foi destacada a importância da participação dos jovens portadores de condição de deficiência neste tipo de eventos, por forma a demonstrem as suas capacidades. Também a divulgação de experiências de sucesso foi considerada essencial, tal como nos anteriores grupos de sujeitos. Afigura-se como necessária, também, uma maior divulgação das ações a desenvolver o que, juntamente

com a difusão das experiências bem-sucedidas ao nível da contratação, poderá criar mais oportunidades de integração socioprofissional para os jovens.

Os professores, os representantes das instituições da comunidade local e os empresários e representantes do tecido empresarial afirmaram, de uma forma geral, a necessidade de uma sociedade mais inclusiva como condição essencial à efetivação do Núcleo de Apoio e dos processos de inclusão social e laboral de pessoas portadoras de condição de deficiência. Tendo em conta a perspetiva do sujeito I2, existe uma maior sensibilidade perante a problemática em questão, mas tal não se tem traduzido em termos práticos, pelo que concorda que *“as pessoas estão mais sensíveis a falar sobre estes assuntos, mas na prática, no concreto, ainda não está efetivada essa, portanto...essa integração, digamos assim, da, destes jovens”* (página 7). O mesmo sujeito afirma que os serviços públicos devem refletir sobre as suas práticas no sentido de efetivarem mais contratações de pessoas nesta condição. Dois dos sujeitos, I6 e I7, realçam a importância, neste processo, do papel dos técnicos das instituições como agentes que vão atuar junto dos seus superiores, devendo, cada um dos cidadãos, enquanto membros de uma comunidade, fazer uma reflexão pessoal enquanto sujeitos preocupados e implicados na problemática. O sujeito I2 concorda, neste sentido, que *“se calhar, também temos que fazer uma reflexão pessoal, cada um por si, e de serviços mesmo em relação a isso, para podermos também sensibilizar os outros e chamar os outros a isto (...) Se não acreditarmos no que estamos a fazer e se não tivermos essa convicção, dificilmente conseguimos convencer os outros a fazê-lo”* (páginas 10 e 11). Importa, numa sociedade que se quer mais inclusiva, perceber os contextos de vida das pessoas portadoras de condição de deficiência, os seus interesses e os seus objetivos de futuro, pelo que o sujeito I7 afirma que *“é preciso haver inclusão destas crianças, mas se formos ver bem, nós...nós, eu quando digo nós, também digo as empresas, as escolas (...) também devemos pensar em inclusão no mundo das crianças. Porque não é só inclui-las! Nós também não devemos tê-las como um mundo à parte, também devemos tentar entrar”* (página 9). De acordo com o mesmo sujeito, importa considerar a efetivação de uma educação para a diferença, tendo em conta que *“as pessoas são educadas para tratar o outro como um semelhante. E é como que seja assim. Mas, às vezes, é preciso perceber a diferença”* (página 12), tal como perspetivado por Sousa (2016) na Introdução deste trabalho. É através desta educação para a diferença que, segundo o sujeito I4, se pode alcançar a igualdade de oportunidades. A concretização da tão ambicionada igualdade de oportunidades não tem sido um processo fácil, estando ainda presentes muitos preconceitos, tal como afirma o sujeito E3: *“depois há outra dimensão...as pessoas escondem-se, as pessoas ainda têm alguma... (...) Tabu...vergonhas à volta disto”* (página 29).

## 5.2. Reflexões Finais e Implicações para Estudos Futuros

*Procura-se, no sentido de aprofundar conhecimentos acerca desta realidade, descortinar obstáculos, conhecer formas de atuação, opiniões, opções de mudança em prol de uma adequada inserção na vida pós-escolar, que garanta a estes jovens uma maior qualidade de vida.*

(Ferreira, 2012, p.19)

Apresentam-se, de seguida, algumas considerações como corolário do trabalho desenvolvido.

No presente estudo ficou reconhecida a importância da Educação Inclusiva, sendo identificados inúmeros benefícios resultantes do processo de inclusão. Importa disponibilizar aos alunos oportunidades para o desenvolvimento das suas capacidades, na medida em que a sua capacitação poderá ajudá-los a ultrapassar algumas barreiras que dificultam esse processo. Imprescindível, de igual forma, considerar as expectativas dos jovens e das suas famílias, na medida em que todos devem fazer parte integrante do referido processo, o qual inclui a fase de transição para a vida pós-escolar.

Apesar do reconhecimento da sua importância, o caminho rumo a uma Educação para Todos não se afigura fácil, existindo ainda diversos obstáculos/dificuldades à concretização da Educação Inclusiva. As redes colaborativas poderão permitir enfrentar alguns desses obstáculos, mais concretamente no que diz respeito à área da transição para a vida pós-escolar, possibilitando aos jovens portadores de condição de deficiência concretizar os seus projetos de vida, o que evidencia a pertinência do problema de investigação formulado.

Considera-se importante que as escolas se continuem a envolver ativamente no processo de transição para a vida pós-escolar dos alunos, contribuindo para a sua otimização, através de uma ligação mais efetiva entre as áreas da educação, da formação e do emprego. Importa, neste contexto, refletir sobre a diferença existente entre um atendimento a estes jovens meramente ocupacional ou o representado pelo modelo de vida independente (Ferreira, 2012), este último pautado pelos princípios do *Planeamento Centrado na Pessoa*. Tais princípios devem ser tidos em consideração na implementação dos processos de transição, devendo refletir-se sobre as possíveis formas de os colocar em prática nas escolas, através de um investimento mais efetivo ao nível da formação.

As escolas devem igualmente reconhecer a importância da intervenção junto das famílias dos jovens que estão em processo de transição, pondo em prática mecanismos de apoio efetivo. Considera-se importante, neste sentido, que se invista na formação para a promoção de competências dos professores e de outros profissionais relacionadas com práticas orientadas para a intervenção junto das famílias. Devem, também, ser criadas condições favoráveis ao

desenvolvimento do trabalho colaborativo dos professores e à participação de toda a comunidade. O desenvolvimento de ações de formação direcionadas para a capacitação dos professores na implementação dos PIT's também não deve ser esquecido. Será, ainda, imprescindível, no que toca à questão da formação, a sensibilização de todo o corpo docente para a formação em Educação Especial.

Importa, neste seguimento, que as escolas deem continuidade ao trabalho iniciado na presente investigação, como forma de agilizar o processo de transição para a vida pós-escolar dos jovens que acompanham. Será imprescindível, neste trabalho, considerar os facilitadores e as barreiras, bem como todas as recomendações propostas pela EADSNE (2002), referida por Soriano (2002, 2006), e que foram identificadas no presente trabalho, as quais representam, apesar dos anos que delas nos separam, indicações muito pertinentes face às atuais necessidades na área em questão. Entre empresas, instituições da comunidade e grupos de voluntariado, os estabelecimentos de educação do concelho da Covilhã têm ao seu dispor um conjunto de pessoas dispostas a colaborar na implementação dos PIT's dos alunos, o que, não só facilita o trabalho das escolas, como possibilita, aos alunos, um outro olhar sobre os seus futuros. De acordo com a avaliação informal, realizada pela investigadora, do trabalho que as escolas têm desenvolvido com base nesta rede de parceiros, parece haver uma tendência para a escolha de empresas para os locais de estágio, em detrimento de outros parceiros que poderão possibilitar uma participação mais ativa dos alunos na comunidade. A participação dos alunos em ações de voluntariado, por exemplo, poderá proporcionar aos jovens o desenvolvimento do sentimento de utilidade, permitindo, também, o desenvolvimento das competências sociais. Importa, neste sentido, continuar a disponibilizar formação aos professores que contribua para a implementação de PIT's que privilegiem, de forma mais efetiva, a participação dos alunos na própria comunidade, o que será fundamental ao nível do processo de inclusão social.

Pretende-se, de uma forma geral, com o término desta investigação, a produção de conhecimento científico na área da transição para a vida pós-escolar de jovens portadores de condição de deficiência, o que se espera que contribua, de acordo com Afonso (2014), para “um avanço na compreensão da realidade por parte do coletivo da comunidade científica em que a pesquisa se realiza” (p. 61). Avanço esse que se espera que contribua para a otimização da implementação/operacionalização dos PIT's e, conseqüentemente, para a efetivação da inclusão social e laboral dos jovens. Foram vários os obstáculos identificados na implementação deste projeto (algumas das quais se encontram precisamente relacionadas com o seu carácter de inovação e com a ideia de mudança pretendida). Considerando o impacto positivo que teve de acordo com a opinião dos diversos sujeitos, deverão criar-se as condições necessárias para que possa ter continuidade, devendo, para isso, refletir-se acerca da sua sustentabilidade futura.

A realização deste estudo apresentou, também, algumas limitações. A inexperiência da investigadora na consecução de alguns dos procedimentos, como a condução das entrevistas e dos grupos focais e a realização da análise de conteúdo no procedimento de análise dos dados, criaram alguns constrangimentos na sua implementação, na medida em que exigiram uma maior disponibilidade de tempo na sua preparação. A disponibilidade da investigadora não permitiu, por outro lado, que fosse abrangido um maior número de alunos, o que teria certamente correspondido a uma maior variabilidade de dados no que respeita a este grupo de sujeitos. Considerando o limite temporal estipulado para a concretização do estudo, não se puderam realizar os estágios inicialmente considerados no Programa de Intervenção, os quais permitiriam demonstrar, de forma mais efetiva, as capacidades dos jovens para o trabalho. A grande quantidade de dados conseguida através dos vários procedimentos de recolha foi considerada uma mais-valia, no entanto colocou algumas dificuldades na organização/categorização de toda a informação. Alguns dos temas que surgiram não puderam ser aprofundados, o que abre caminhos para investigações futuras. A divulgação do projeto deveria ter englobado um maior número de ações, o que não se concretizou devido, mais uma vez, ao limite imposto pela disponibilidade em termos de tempo por parte da investigadora.

Persistem, ainda, algumas dúvidas acerca de como o Núcleo de Apoio poderá ser efetivado. Através do compromisso da investigadora em seguir os pressupostos norteadores da ação desenvolvida durante este estudo e da colaboração dos diversos parceiros que já se mostraram dispostos a colaborar, espera-se que todo o esforço empreendido dê frutos e que realmente se criem condições para a continuidade e a otimização da intervenção. A obrigatoriedade do desenvolvimento de um PIT, considerando a Portaria 201-C/2015, tal como acontece com muita legislação, pode levar vários anos até que a sua prática se generalize, “seja por falhas na organização das escolas e dos CRIs, seja por falta de conhecimento das metodologias adequadas” (Ferreira & Pereira, 2015, p. 19). Considere-se a opinião de Correia (2013) ao afirmar que “se a mudança de mentalidades carece de tempo e persistência, ações que a promovam não podem ser adiadas. É urgente que saibamos **pensar** e **agir** de forma inclusiva!” (p. 21). Acrescente-se o **sentir...** E assim quero terminar, curiosamente da mesma forma como terminei a minha Dissertação de Mestrado, com uma referência à mesma criança, portadora de condição de deficiência, que me acompanhou nessa experiência e que, uns anos mais tarde, agora adolescente, esteve presente na ‘*Ação Sementeira*’. Diz ela, na parte das sugestões para o projeto “Sentir, Pensar e Agir” do questionário que preencheu:

*Sentir é uma boa sugestão...*

*Acho que aqui o coração, portanto, a emotividade...tudo isso deve entrar muito. (...) Só com a lei não se vai lá.*  
(P4, páginas 5 e 6)

*É pensar, agir e persistir! (...) E persistir! Muito!*  
(E5, página 18)

*No fundo, não podemos perder a vontade, nem a esperança, nem o interesse, nem o entusiasmo que realmente as coisas são possíveis.*  
(P5, página 13)

*Importante é começar, mas começar bem e com vontade séria de prosseguir.*  
(Lúcio, 2013, p. 5)

*Hoje é cada vez mais realidade aquilo que era a UTOPIA de ontem.*  
(Pereira, 2004, p. 3)

*Hoje na Primavera de 2017 ao ver estas flores, acreditamos nos frutos. Talvez estes frutos sonhados não cheguem neste Verão ou mesmo até no Outono, mas estão aí porque até as flores, até as nossas crenças e utopias, têm uma força telúrica.*

(Rodrigues, 2017b, p. 1)

## Referências

Achola, E. O., & Greene, G. (2016). Person-family centered transition planning: Improving post-school outcomes to culturally diverse youth and families. *Journal of Vocational Rehabilitation, 45*(2), 173-183. doi: 10.3233/JVR-160821

Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Agência Lusa. (2016, 11 de agosto). Governo pretende ter em 2017 resposta para alunos com NEE com 18 anos. *Jornal Público on-line*. Recuperado de <https://www.publico.pt/sociedade/noticia/governo-pretende-ter-em-2017-resposta-para-alunos-nee-com-18-anos-1741034>

Ainscow, M. (2011, dezembro). Ser incluído é muito importante e necessário para desenvolver o sistema escolar, onde cada criança é valorizada pela contribuição que pode dar. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, 2*(2), 4-7.

Alarcão, I. (Org.). (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: ARTMED.

Alarcão, I. (2016). “Dilemas” do jovem investigador: Dos “dilemas” aos problemas. In A. Costa, F. Souza, & D. Souza (Orgs.), *Investigação qualitativa: Inovação, dilemas e desafios* (pp. 103-123), Volume 1, Edição Digital. Ludomedia. Recuperado de <http://www.ludomedia.pt/>

Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (3a ed.). Braga: Psiquilibrios.

Alves-Mazzotti, A. (2006). A “Revisão da Bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis - o retorno. In J. Lima, & J. Pacheco (orgs.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 29-40). Porto: Porto Editora.

Amado, J. (2010). Ensinar e aprender a investigar - reflexões a pretexto de um programa de iniciação à pesquisa qualitativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 44*(1), 119-142. Recuperado de <http://www.uc.pt/fpce/rppedagogia>

Amado, J. (2011). Ciências da Educação - que estatuto epistemológico? *Revista Portuguesa de Pedagogia, Extra-Série*, 45-55. Recuperado de <http://www.uc.pt/fpce/rppedagogia>

Amado, J. (Coord.). (2014a). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2a ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J. (2014b). Vª Parte: Problemáticas de validação, apresentação dos dados e teorização. In J. Amado, (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação (2a ed.)* (pp. 353-356). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J. (2016). A Formação em investigação qualitativa: Notas para a construção de um programa. In A. Costa, F. Souza, & D. Souza (Orgs.), *Investigação qualitativa: Inovação, dilemas e desafios* (pp. 39-67), Volume 1, Edição Digital. Ludomedia. Recuperado de <http://www.ludomedia.pt/>

Amado, J., Costa, A., & Crusoé, N. (2014). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado, (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação (2a ed.)* (pp. 301-351). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado, (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação (2a ed.)* (pp. 207-232). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J., & Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado, (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação (2a ed.)* (pp. 121-143). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J., & Vieira, C. (2014b). A validação da investigação qualitativa. In J. Amado, (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação (2a ed.)* (pp. 357-376). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Ambrósio, M. T. (1997a). Nota prévia. In Conselho Nacional de Educação, *Educar e formar ao longo da vida*, Atas do Seminário, (p. 7). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Ambrósio, M. T. (1997b). In Conselho Nacional de Educação, *Educar e formar ao longo da vida*, Atas do Seminário, (pp. 13-15). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

American Educational Research Association, [AERA]. (2011). Code of ethics. *Educational Researcher*, 40(3), 145-156. doi: 10.3102/0013189X11410403

Antunes, E. (2012). *Impacto do PIT na qualidade de vida de uma jovem com dificuldade intelectual e desenvolvimental* (Dissertação de Mestrado). Recuperado de <http://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/1614>

Araújo, J. M., & Araújo, A. F. (2006). Utopia e educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(1), 95-117. Recuperado de <http://www.uc.pt/fpce/rppedagogia>

Asante, S. (2011). O que é a inclusão? In M. Forest, J. Pearpoint, M. Falvey, & R. Rosenberg, *Toda a minha vida é um círculo* (p. 81). Oliveira de Frades: ASSOL.

Baldivieso, C. (2006). *Efectos de un programa de enseñanza en habilidades sociales* (Tese de Doutoramento), Departamento de Psicología Evolutiva e de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, Granada. Recuperado de <http://hera.ugr.es/tesisugr/15885574.pdf>

Barbosa, V. (2013). *Empregabilidade de jovens e adultos com Trissomia 21* (Dissertação de Mestrado). Recuperado de <http://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/6029>

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barreiro, E., & Gonçalves, F. (2005, abril, maio, junho). Formar e integrar - Uma vocação. *Revista Diversidades*, 2(8), 4-5. Recuperado de [http://www02.madeira-edu.pt/dre/publicacoes\\_dre/revista\\_diversidades.aspx](http://www02.madeira-edu.pt/dre/publicacoes_dre/revista_diversidades.aspx)

Belo, C., Caridade, H., Cabral, L., & Sousa, R. (2008, outubro-dezembro). Deficiência intelectual: Terminologia e conceptualização. *Revista Diversidades*, 6(22), 4-9. Recuperado de [http://www02.madeira-edu.pt/dre/publicacoes\\_dre/revista\\_diversidades.aspx](http://www02.madeira-edu.pt/dre/publicacoes_dre/revista_diversidades.aspx)

Beltrão, L. (2013, maio). Caminham ao nosso lado... *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 4(1), 25-26.

Beltrão, L. (2014, dezembro). Escola inclusiva, democracia em curso. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 5(2), 17.

Beltrão, L. (2015). Prefácio 1. In S. Ferreira & M. Pereira (coord.), *Projeto "Transição para a vida adulta e autodeterminação"* (pp. 9-10). ASSOL, Fundação Calouste Gulbenkian.

Bergeron, M. (1977). *O Desenvolvimento psicológico da criança: Da primeira infância à adolescência*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Blétière, A. C. (1997, maio-agosto). O deficiente mental e o emprego: um projecto profissional realista. *Integrar*, 13, 41-46.

Boavida, J., & Amado, J. (2008). *Ciências da educação: Epistemologia, identidade e perspectivas (2a ed.)*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Boiça, S. M., & Albuquerque, C. P. (2010). Acordo interavaliadores em relação ao comportamento adaptativo de crianças com Necessidades Educativas Especiais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44(2), 131-155. Recuperado de <http://www.uc.pt/fpce/rppedagogia>

Bokova, I. (2015). Foreword. In United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, [UNESCO], *Rethinking education: Towards a global common good?*, (pp. 3-4). Recuperado de <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Cairo/images/RethinkingEducation.pdf>

Borges, I, & César, M. (2011, dezembro). Processos de inclusão de dois alunos surdos nas aulas de matemática do 12º ano de escolaridade. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 2(2), 8-17.

Boyd, J., & Davis, C. (2016). When good is no longer good enough: Transitioning to greatness. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 44(3), 279-285. doi: 10.3233/JVR-160798

Brito, L. (2010, novembro). A Utilidade da CIF em educação: Um estudo exploratório. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 1(2), 29-30.

Brzezinski, I. (2016). A investigação qualitativa em teses e dissertações dos programas de mestrado e doutorado em educação: Estado do conhecimento. In A. Costa, F. Souza, & D. Souza (Orgs.), *Investigação qualitativa: Inovação, dilemas e desafios* (pp. 69-101), Volume 1, Edição Digital. Ludomedia. Recuperado de <http://www.ludomedia.pt/>

Butler, L., Sheppard-Jones, K., Whaley, B., Harrison, B., & Osness, M. (2016). Does participation in higher education make a difference in life outcomes for students with intellectual disability? *Journal of Vocational Rehabilitation*, 44(3), 295-298. doi: 10.3233/JVR-160804

Cação, R. (2012, novembro). Necessidades Educativas Especiais e o alargamento da escolaridade obrigatória: Escola inclusiva e escola reclusiva: Dois conceitos distantes? Dossier Temático - Transição para a Vida Pós-Escolar: Comentário à Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 3(2), V-VI.

Caetano, E. S. (2013). Cotidiano escolar e inclusão: A percepção de estudantes de uma turma de terceiro ano do ensino fundamental sobre a presença de colegas com deficiência na escola e em sala de aula. *Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade"*, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. Recuperado de <http://congressopinandee2013.weebly.com/>

Camacho, M. J. (2004, outubro, novembro, dezembro). No trilho da inclusão. *Revista Diversidades*, 2(6), 4-5. Recuperado de [http://www02.madeira-edu.pt/dre/publicacoes\\_dre/revista\\_diversidades.aspx](http://www02.madeira-edu.pt/dre/publicacoes_dre/revista_diversidades.aspx)

Capucha, L. (2008). Prefácio. In F. Pereira (Coord.), *Educação especial: Manual de apoio à prática* (pp. 5-10). Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo. Recuperado de <http://www.cedema.org.pt/docs/Manual%20ApoioDecretoLei3-2008.pdf>

Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a investigação-ação: Desafios para a formação de professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Carneiro, R. (1996). Nota de introdução à edição portuguesa. In J. Delors (Coord.), *Educação: Um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI* (pp. 9-10). Porto: ASA Editores.

Carvalho, C., Almeida, I., Felgueiras, I., Carvalho, L., Valério, P., & Fernandes, E. (2016). Promover parcerias eficazes - família/profissionais. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 919-922. doi: 10.1111/1471-3802.12231

Centro de Informação Regional das Nações Unidas para a Europa Ocidental, [UNRIC]. (2016). *Guia sobre desenvolvimento sustentável: 17 objetivos para transformar o nosso mundo*. Recuperado de [http://www.unric.org/pt/images/stories/2016/ods\\_2educacao\\_web\\_pages.pdf](http://www.unric.org/pt/images/stories/2016/ods_2educacao_web_pages.pdf)

Chagas, C. (1997). In Conselho Nacional de Educação, *Educar e formar ao longo da vida*, Atas do Seminário, (p. 59-60). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Chahini, T. H. (2016). Inclusão de alunos com deficiência na educação superior. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 598-602. doi: 10.1111/1471-3802.12318

Chen, R. K., Blankenship, C. J., Austin, B. S., Cantu, V. C., & Kotbungkair, W. (2016). Hiring of people with disabilities: Perceptions of hispanic small business owners. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 45, 185-196. doi:10.3233/JVR-160822

Claudino, A. (1997). *A Orientação para a formação profissional de jovens com deficiência intelectual*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Colôa, J. (2012, novembro). Dúvidas em redor da Portaria 275-A/2012 de 11 de setembro ou o eterno retorno às instituições de Educação Especial. Dossier Temático - Transição para a Vida Pós-Escolar: Comentário à Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 3(2), X-XII.

Colôa, J. (2015a, dezembro). Contributos para uma reflexão crítica do conceito de Necessidades Educativas Especiais. *Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 6(2), 4-10.

Colôa, J. (2015b, junho). Entrevista. *Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 6(2), 13-18.

Colôa, J., & Santos, L. (2016, dezembro). O processo de avaliação enquanto mecanismo de inclusão. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 7(2), 14-19.

Colón, J. Z. (2015). El reto de la calidad en investigación cualitativa. In A. Costa, F. Souza, & D. Souza (Orgs.), *Investigação qualitativa: Inovação, dilemas e desafios* (pp. 125-141), Volume 2, 1ª edição. Ludomedia. Recuperado de <http://www.ludomedia.pt/>

Comissão das Comunidades Europeias. (2001). *Livro Verde - Promover um quadro europeu para a responsabilidade social das empresas*. Recuperado de: [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/empl/20020416/doc05a\\_pt.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/empl/20020416/doc05a_pt.pdf)

Comissão Europeia. (2001). *Estratégia europeia para a deficiência 2010-2020: Compromisso renovado a favor de uma Europa sem barreiras*. Recuperado de: <http://www.inr.pt/category/1/3/recursos>

Comissão Europeia. (2010). *Dar um novo impulso à cooperação europeia no domínio do ensino e da formação profissionais para apoiar a estratégia «Europa 2020»*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0296&from=PT>

Conselho Nacional de Educação, [CNE]. (2014a). *Recomendação: Políticas públicas de Educação Especial*. Lisboa. Recuperado de <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/907-recomendacao-sobre-politicas-publicas-de-educacao-especial>

Conselho Nacional de Educação, [CNE]. (2014b). *Relatório técnico: Políticas públicas de Educação Especial*. Lisboa. Recuperado de <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/907-recomendacao-sobre-politicas-publicas-de-educacao-especial>

Correia, I. (2013, maio). Mensagens inclusivas precisam-se! *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 4(1), 20-21.

Correia, L. M. (2006). Educação especial e inclusão: Do radicalismo às boas práticas educativas. *Revista de Educação e Reabilitação*, 13(V), 65-82.

Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores (2a ed.)*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M., Rodrigues, A., Martins, A. P., Santos, A. C., & Ferreira, R. M. (2008). Intervenção com alunos com Necessidades Educativas Especiais. In L. M. Correia, *Inclusão e*

*Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores (2a ed.)* (95-144). Porto: Porto Editora.

Costa, A. M. (2000). Condições favoráveis e desfavoráveis ao desenvolvimento da integração em Portugal. In D. Rodrigues (Org.), *Seminário europeu Helios II - Escola e integração na Europa: Valores e práticas* (pp. 57-72). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Faculdade de Motricidade Humana.

Costa, A. M. (2004). *Educação e transição para a vida pós-escolar de alunos com deficiência intelectual acentuada: Caracterização das respostas educativas proporcionadas aos alunos dos 2.º e 3.º ciclos com currículos alternativos ao abrigo do DL 319/91*. Lisboa: Ministério da Educação.

Costa, A. M. (2010, junho). O Legado de Lou Brown. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 1(1), 32-33.

Costa, R. O. (2013). A Educação profissional no contexto da educação inclusiva. *Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade"*, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. Recuperado de <http://congressopinandee2013.weebly.com/>

Costa, A., Leitão, F., Santos, J., Pinto, J., & Fino, M. (1996). *Currículos funcionais: Sua caracterização*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Costa, B., Ribeiro, J., Marinho, J., & Roque, L. (1997, maio-agosto). Integrar é possível... *Integrar*, 13, 52-59.

Coutinho, C. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: Questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12(1), 5-15. Recuperado de [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7884/1/005a015\\_ART01\\_Coutinho%5Brev\\_OK%5D.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7884/1/005a015_ART01_Coutinho%5Brev_OK%5D.pdf)

Coutinho, C. (2015). Avaliação da qualidade da investigação qualitativa: Algumas considerações teóricas e recomendações práticas. In A. Costa, F. Souza, & D. Souza (Orgs.), *Investigação qualitativa: Inovação, dilemas e desafios* (pp. 103-123), Volume 2, 1ª edição. Ludomedia. Recuperado de <http://www.ludomedia.pt/>

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(2), 455-479. Recuperado de [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o\\_Ac%C3%A7%C3%A3o\\_Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF)

Cunha, P. M., (Coord.), Alves, A. P., Cruz, I., & Duarte, L. (2014). *Relatório do grupo de trabalho sobre Educação Especial*. Ministério da Educação e Ciência, Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. Recuperado de <http://inclusaoaquilino.blogspot.pt/2014/07/relatorio-final-do-grupo-de-trabalho.html>

Dantas, T. (2013). Intercâmbio internacional de jovens com deficiência: Experiência de formação para o exercício da autoadvocacia no Canadá e Brasil. *Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade"*, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. Recuperado de <http://congressopinandee2013.weebly.com/>

Day, C. (2005). *Formar docentes: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.

Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa. (2015). Lisboa: *8th Inclusive and Supportive Education Congress*. Recuperado de <http://isec2015lisbon-pt.weebly.com/declaraccedilatildeo-de-lisboa-sobre-equidade-educativa.html>

Decreto-Lei n.º 319/1991, de 23 de agosto. Regulamenta o regime educativo especial considerando as adaptações das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Ministério da Educação. Diário da República, 1ª série, n.º 193.

Decreto-Lei n.º 29/2001, de 3 de fevereiro. Estabelece o sistema de quotas de emprego para pessoas com deficiência. Ministério da Reforma do Estado e da Administração Pública. Diário da República, 1ª série-A, n.º 29. Recuperado de <http://www.ipv.pt/secretaria/dl2901.pdf>

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Define os apoios especializados a prestar para a adequação do processo educativo de alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente. Ministério da Educação. Diário da República, 1ª série, n.º 4. Recuperado de <http://www.dge.mec.pt/legislacao-3>

Decreto-Lei n.º 290/2009, de 12 de outubro. Cria o Programa de Emprego e Apoio à Qualificação das pessoas com deficiências e incapacidades e define o regime de concessão de apoio técnico e financeiro para o desenvolvimento das políticas de emprego e apoio à qualificação destas pessoas. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Diário da República, 1ª série, n.º 197. Recuperado de <https://www.iefp.pt/reabilitacao-profissional>

Decreto-Lei n.º 108/2015, de 17 de junho. Procede à terceira alteração ao Decreto n.º 290/2009, de 12 de outubro. Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. Diário da República, 1ª série, n.º 116. Recuperado de <https://www.iefp.pt/reabilitacao-profissional>

Del Valle, R., Leahy, M., Sherman, S., Anderson, C., Tansey, T., & Schoen, B. (2014). Promising best practices that lead to employment in vocational rehabilitation: Findings from a

four-state multiple case study. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 41(2), 99-113. DOI:10.3233/JVR-140708

Delors, J. (Coord.) (1996). *Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: ASA Editores.

Denari, F. E. (2011, junho). Docência e diversidade: Elementos para uma educação (mais) inclusiva. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 2(1), 13-22.

Dias, B. C. (2008). *Inclusão de pessoas portadoras de deficiência: Um tipo de responsabilidade social* (Dissertação de Mestrado). Recuperado de <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/4651/1/402240.pdf>

Doise, W., Deschamps, J., & Mugny, G. (1980). *Psicologia social experimental*. Lisboa: Moraes Editores.

Duarte, C. (2015, outubro). Passado, presente e futuro da educação inclusiva. *Aprender: Revista da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre*, 36, 2-7. Recuperado de <http://www.esep.pt/aprender/index.php/revistas/116-revista-aprender-n-36>

Duarte, R. (2002, março). Pesquisa qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, 115, 139-154. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>

Egry, E. Y., & Fonseca, R. M. (2015). Acerca da qualidade nas pesquisas qualitativas em enfermagem. In A. Costa, F. Souza, & D. Souza (Orgs.), *Investigação qualitativa: Inovação, dilemas e desafios* (pp. 75-102), Volume 2, 1ª edição. Ludomedia. Recuperado de <http://www.ludomedia.pt/>

Elkin, F. (1968). *A criança e a sociedade*. Brasil: Bloch Editores.

Espírito Santo, J. A. (2012, junho). A identidade profissional de futuros docentes de Educação Especial no contexto de intervenções educativas. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 3(1), 22-25.

Estácio, M. A., & Almeida, D. A. (2016). Pessoas com deficiência no ensino superior. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 836-840. doi: 10.1111/1471-3802.12223

Esteves, A. (2009). A investigação-acção. In S.S. Augusto, J. M. Pinto (Orgs). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 251-278). Porto: Edições Afrontamento.

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima, & J. Pacheco (orgs.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.

European Agency for Development in Special Needs Education, [EADSNE]. (2003a). *Educação inclusiva e práticas de sala de aula: Relatório síntese*. Recuperado de [https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices\\_iecp-pt.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-pt.pdf)

European Agency for Development in Special Needs Education, [EADSNE]. (2003b). *Necessidades Educativas Especiais na Europa*. Recuperado de [https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe\\_sne\\_europe\\_pt.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_pt.pdf)

European Agency for Development in Special Needs Education, [EADSNE]. (2003c). *Princípios-chave para a educação especial: Recomendações para responsáveis políticos*. Recuperado de [https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-in-special-needs-education\\_keyp-pt.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-in-special-needs-education_keyp-pt.pdf)

European Agency for Development in Special Needs Education, [EADSNE]. (2009a). *Princípios-chave para a promoção da qualidade na educação inclusiva - Recomendações para decisores políticos*. Recuperado de [https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education\\_key-principles-PT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-PT.pdf)

European Agency for Development in Special Needs Education, [EADSNE]. (2009b). *Desenvolvimento de um conjunto de indicadores - para a educação inclusiva na Europa*. Recuperado de [https://www.european-agency.org/sites/default/files/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe\\_indicators-PT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe_indicators-PT.pdf)

European Agency for Development in Special Needs Education, [EADSNE]. (2011a). *Mapeamento da implementação de políticas para a educação inclusiva: Uma análise dos desafios e oportunidades para o desenvolvimento de indicadores*. Recuperado de [https://www.european-agency.org/sites/default/files/mipie\\_MIPIE-summary-of-proposals-PT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/mipie_MIPIE-summary-of-proposals-PT.pdf)

European Agency for Development in Special Needs Education, [EADSNE]. (2011b). *Princípios-chave para a promoção da qualidade na educação inclusiva: Recomendações para a prática*. Recuperado de [https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education\\_key-principles-PT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-PT.pdf)

European Agency for Development in Special Needs Education, [EADSNE]. (2013). *Padrões europeus de boas práticas no ensino e formação profissional: Participação de alunos com NEE/incapacidades no EFP*. Recuperado de [https://www.european-agency.org/sites/default/files/european-patterns-of-successful-practice-in-vet\\_VET-Report\\_PT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/european-patterns-of-successful-practice-in-vet_VET-Report_PT.pdf)

European Agency for Development in Special Needs Education, [EADSNE]. (2014). *Vocational Education and Training (VET): Summary of country information*. Recuperado de

<https://www.european-agency.org/sites/default/files/VET%20Summary%20of%20Country%20information%202014.pdf>

Farias, E. R., Schastai, M. B., & Marochi, Z. M. (2013). Inclusão escolar de alunos com deficiência: Avanços na qualidade de ensino e aprendizagem. *Atas do III Congresso Internacional “Educação Inclusiva e Equidade”*, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. Recuperado de <http://congressopinandee2013.weebly.com/>

Fânzeres, L. J., Cruz-Santos, A., & Santos, S. (2013). A Transição para a vida ativa dos alunos com NEE: Estudo da realidade nacional. *Atas do III Congresso Internacional “Educação Inclusiva e Equidade”*, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. Recuperado de <http://congressopinandee2013.weebly.com/>

Fânzeres, L. J., Cruz-Santos, A., & Santos, S. (2016). A Transição para a vida adulta dos alunos com NEE: Perceções dos profissionais. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 1050-1054. doi: 10.1111/1471-3802.12133

FENACERCI, (2016). *Projeto rede de trabalho europeia: Novos caminhos para a inclusão*. Recuperado de <http://fenacerci.pt/web/fenacerci/projetos.html#5>

Fernandes, R. A. (2015). *Estudo de um caso de transição para a vida ativa: Importância da planificação centrada na pessoa* (Dissertação de Mestrado). Recuperado de: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/12767>

Fernandes, Z. B. (2016). Universidade inclusiva: (Trans)formação e cidadania. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 1067-1070. doi: 10.1111/1471-3802.12251

Fernandes, H. E., & Lima-Rodrigues, L. M. (2016). A Transição para a vida ativa em jovens com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais: O caso da CERCIMB/PORTUGAL. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 1055-1060. doi: 10.1111/1471-3802.12134

Ferreira, C. A. (2009). A avaliação na metodologia de trabalho de projecto: Uma experiência na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(1), 143-158. Recuperado de <http://www.uc.pt/fpce/rppedagogia>

Ferreira, S. S. (2012). *Transição para a vida pós-escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais*, 2ª edição. Viseu: PsicoSoma.

Ferreira, S. S., & Pereira, M. C. (Coord.). (2015). *Projeto “Transição para a vida adulta e autodeterminação”*. ASSOL, Fundação Calouste Gulbenkian.

Ferreira, L., Cotovio, A. P., & Meireles-Coelho, C. (2013). Da mesma educação para todos à melhor educação para cada um: A escola nova de Faria de Vasconcelos. *Atas do III Congresso*

*Internacional “Educação Inclusiva e Equidade”*, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. Recuperado de <http://congressopinandee2013.weebly.com/>

Florian, L. (2010, junho). Inclusão e Necessidades Especiais: O que significa ser professor de Educação Especial na era da inclusão. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 1(1), 8-14.

Fonseca, V. (1995). A modificabilidade cognitiva no contexto da reforma educativa. In D. Rodrigues (Org.), *A inovação em Educação Especial* (pp. 9-17). Lisboa: Secção de Educação Especial da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Forest, M. (1994). Inclusão é não excluir ninguém. In M. Forest, J. Pearpoint, M. Falvey, & R. Rosenberg, *Toda a minha vida é um círculo* (p. 77). Oliveira de Frades: ASSOL.

Forest, M., & Pearpoint, J. (2011). Joel e Bryce: Uma lição de amizade. In M. Forest, J. Pearpoint, M. Falvey, & R. Rosenberg, *Toda a minha vida é um círculo* (pp. 84-93). Oliveira de Frades: ASSOL.

Forest, M., Pearpoint, J., Falvey, M., & Rosenberg, R. (2011). *Toda a minha vida é um círculo*. Oliveira de Frades: ASSOL.

Forte, A., & Flores, M. A. (2011). Aprendizagem e(m) colaboração: Reflexões sobre um projeto de intervenção/formação numa EB 2/3. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45(2), 93-131. Recuperado de <http://www.uc.pt/fpce/rppedagogia>

Fortin, M. (2000). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusodidacta.

Franco, M. A. (2016). Pesquisa-ação e a formação do professor em serviço. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 827-830. doi: 10.1111/1471-3802.12339

Fumes, N., & Silva, T. (2013). Educação inclusiva, formação do professor e deficiência intelectual: (Re)construindo saberes. *Atas do III Congresso Internacional “Educação Inclusiva e Equidade”*, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. Recuperado de <http://congressopinandee2013.weebly.com/>

Gasset, D., & Incera, R. (n.d.). TÚ Y YO aprendemos a relacionarnos. Federación Española de Síndrome de Down. Recuperado de [http://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/32L\\_hsocialesfamilias1.pdf](http://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/32L_hsocialesfamilias1.pdf)

Ghedini, S. G., Giroto, C. R., & Felisberto, L. T. (2016). Deficiência intelectual: Compreensão de professores. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 360-365. doi: 10.1111/1471-3802.12160

- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gonçalves, J. (Coord.). (2012). *O emprego das pessoas com deficiências ou incapacidade - uma abordagem pela igualdade de oportunidades*. Lisboa: Gabinete de Estratégia e Planeamento, Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Recuperado de [http://www.cartasocial.pt/pdf/emprego\\_pdi.pdf](http://www.cartasocial.pt/pdf/emprego_pdi.pdf)
- Grupo de Reflexão e Apoio à Cidadania Empresarial, [GRACE]. (2005). *A integração de pessoas com deficiência nas empresas: Como atuar*. Recuperado de [http://www.deficienciavisual.pt/x-leg-aba-A\\_Integracao\\_de\\_Pessoas\\_com\\_Deficiencia\\_nas\\_Empresas-Como\\_actuar.pdf](http://www.deficienciavisual.pt/x-leg-aba-A_Integracao_de_Pessoas_com_Deficiencia_nas_Empresas-Como_actuar.pdf)
- Grupo de Reflexão e Apoio à Cidadania Empresarial, [GRACE]. (2011). *Primeiros passos: Guia prático para a responsabilidade social das empresas*. Recuperado de <http://www.grace.pt/publicacoes>
- Guerra, I. (1997). In Conselho Nacional de Educação, *Educar e formar ao longo da vida*, Atas do Seminário, (pp. 73-81). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Estoril: Príncipia Editora.
- Guerreiro, A. (2013). Breve testemunho. *VI Seminário de Educação Inclusiva - Para uma educação inclusiva: Dos conceitos às práticas*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Recuperado de <http://www.ulusofona.pt/>
- Hegarty, S. (2000). A integração na Europa, um desafio contemporâneo. In D. Rodrigues (Org.), *Seminário europeu Helios II - Escola e integração na Europa: Valores e práticas* (pp. 33-47). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Faculdade de Motricidade Humana.
- Homem, A. P., Mourato, J., & Dominginhos, P. (2017). *Parecer - Estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Recuperado de [http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Parecer\\_EstudantesNEEEEnsino\\_Superior.pdf](http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Parecer_EstudantesNEEEEnsino_Superior.pdf)
- Ibáñez, R. (1995). Fundamentos de la educación social. In Á. Soto, A. Rivilla, & S. Torre (Coord.). *Didáctica general: Modelos y estrategias para la intervención social* (pp. 13-35). Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- Inês, H. N. (2012). *O Plano Individual de Transição no 3º ciclo: Que repercussões?* (Dissertação de Mestrado). Recuperado de

<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2547/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Helena%20In%C3%AAs.pdf>

Inge, K. (2008). Customized employment. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 28(3), 133-134. Recuperado de <http://www.iospress.nl/journal/journal-of-vocational-rehabilitation/>

Inspeção-Geral da Educação e Ciência, [IGEC]. (2014). *Educação Especial - Respostas educativas: Relatório 2012-2013*. Recuperado de [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/EE\\_2012-2013\\_RELATORIO.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/EE_2012-2013_RELATORIO.pdf)

Inspeção-Geral da Educação e Ciência, [IGEC]. (2016). *A escola inclusiva: Desafios*. Recuperado de [http://www.ige.min-edu.pt/content\\_01.asp?BtreeID=01&newsID=1694&auxID=news](http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=01&newsID=1694&auxID=news)

Instituto do Emprego e Formação Profissional, [IEFP]. (2004a). *Interação com a pessoa com deficiência: Manual de etiqueta*. Lisboa: Departamento de Emprego, Direcção de Serviços de Programas de Inserção. ISBN: 972-732-854-7

Instituto do Emprego e Formação Profissional, [IEFP]. (2004b). *Valor acrescentado do trabalhador com (D)eficiência*. Lisboa: Departamento de Emprego, Direcção de Serviços de Programas de Inserção. ISBN: 972-732-855-5

Instituto do Emprego e Formação Profissional, [IEFP]. (2014). Dados fornecidos pela Direcção de Serviços de Planeamento, Gestão e Controlo da Delegação Regional do Centro.

Jones, L. (Ed.). (1984). *Attitudes and attitude change in Special Education: Theory and practice* [Adobe Reader]. Recuperado de <https://archive.org/details/attitudesattitud00regi>

Jorge, A., & Ferreira, J. (2007). Transição de alunos surdos para o ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(3), 335-357. Recuperado de <http://www.uc.pt/fpce/rppedagogia>

Justino, D. (2014, dezembro). Equidade pressupõe capacidade integrativa da diferença e não a submissão a um padrão de aprendizagem único. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 5(2), 4-6.

Kohler, P., & Field, S. (2003). Transition-focused education: Foundation for the future. *The Journal of Special Education*, 37(3), 174-183. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=EJ785945>

Kornhauser, A. (1996). Criar oportunidades. In J. Delors (Coord.), *Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI* (pp. 205-210). Porto: ASA Editores.

Leahy, M., Chan, F., Lui, J., Rosenthal, D., Tansey, T., Wehman, P., et al. (2014). An analysis

of evidence-based best practices in the public vocational rehabilitation program: Gaps, future directions, and recommended steps to move forward. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 41(2), 147-163. DOI:10.3233/JVR-140707

Lei n.º 38/2004, de 18 de agosto. Define as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência. Assembleia da República. Diário da República, I Série-A, n.º 195. Recuperado de [http://www.inr.pt/bibliopac/diplomas/lei\\_38\\_2004.htm](http://www.inr.pt/bibliopac/diplomas/lei_38_2004.htm)

Leitão, F. A. (2010, junho). Alguns paradoxos da educação actual. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 1(1), 29-31.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, J. (2006). Ética na investigação. In J. Lima, & J. Pacheco (orgs.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-159). Porto: Porto Editora.

Lima, J., & Fialho, A. (2015). Colaboração entre professores e percepções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 49(2), 27-53. doi.org/10.14195/1647-8614\_49-2\_2

Lima, M., Tavares, N., Brito, M., & Cappelle, M. (2013, março-abril). O sentido do trabalho para pessoas com deficiência. *Revista de Administração Mackenzie*, 14(2). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ram/v14n2/a03v14n2.pdf>

Lindstrom, L., Doren, B., Metheny, J., Johnson, P., & Zane, C. (2007). Transition to employment: Role of the family in career development. *Exceptional Children*, 73(3). Recuperado de <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=52af7212-ced2-4623-9f1a-6adaf784381d%40sessionmgr4008&vid=14&hid=4102>

Lopes, I. (2016a, junho). Palavras do Centro de Formação. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 7(1), 3.

Lopes, I. (2016b, dezembro). Palavras do Centro de Formação. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 7(2), 3.

Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S., & Quinn, M. (2011). *Competências sociais: Aspectos comportamentais, emocionais e da aprendizagem* (2a ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.

Lopes, M., Ribeiro, C., & Simões, C. (2016, junho). A inserção profissional/obtenção de emprego dos adultos com deficiência. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 7(1), 21-28.

Lúcio, L. (2013, maio). Entrevista - Laborinho Lúcio. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 4(1), 4-5.

Lui, J., Anderson, A., Matthews, P., Nierenhausen, E., & Schlegelmilch, A. (2014). Knowledge translation strategies to improve the resources for rehabilitation counselors to employ best practices in the delivery of vocational rehabilitation services. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 41(2), 137-145. DOI:10.3233/JVR-140706

Manley, M. (1996). Educação, autonomização e reconciliação social. In J. Delors (Coord.), *Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI* (pp. 211-213). Porto: ASA Editores.

Marques, A. (2011). Finalidade do guia. In F. Pereira (Coord.), *Educação inclusiva e educação especial - Indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas: Um guia para directores* (pp. 5-6). Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo. Recuperado de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/guia\\_diretor\\_16\\_9\\_net.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/guia_diretor_16_9_net.pdf)

Marques, M. (1997). In Conselho Nacional de Educação, *Educar e formar ao longo da vida*, Atas do Seminário, (p. 45-50). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Martins, M. A. (2001). *Deficiência mental e desempenho profissional*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Mascaro, C. A. (2016). Deficiência intelectual e educação profissional. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 355-359. doi: 10.1111/1471-3802.12296

Matos, M. (1997). *Comunicação e gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Edições FMH.

Matos, M. M., & Januário, C. (2010, junho). Diferenciação curricular: Uma abordagem das práticas de intervenção educativa no 2º ciclo do ensino básico. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 1(1), 20-28.

Mayring, P. (2000, June). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385>

McAnaney, D. (2007). O contributo da CIF (versão para crianças e jovens) para a Educação Especial. In F. Pereira (Coord.), *Educação Especial: Manual de apoio à prática* (pp. 87-101).

Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo. Recuperado de <http://www.cedema.org.pt/docs/Manual%20ApoioDecretoLei3-2008.pdf>

McKenney, S. (2014). As early as possible. In European Agency for Development in Special Needs Education, [EADSNE], *Inclusive education in Europe: Putting theory into practice* (pp. 25-38). Recuperado de [https://www.european-agency.org/sites/default/files/International%20Conference-%20First%20resultst\\_0.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/International%20Conference-%20First%20resultst_0.pdf)

Meijer, C. J. (2014). European Agency: Key messages and outlook. In European Agency for Development in Special Needs Education, [EADSNE], *Inclusive education in Europe: Putting theory into practice* (pp. 8-11). Recuperado de [https://www.european-agency.org/sites/default/files/International%20Conference-%20First%20resultst\\_0.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/International%20Conference-%20First%20resultst_0.pdf)

Melro, J, & César, M. (2010, novembro). Educação inclusiva: Desafios à profissionalidade docente e às aprendizagens dos alunos surdos. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 1(2), 10-17.

Miguéns, M. (Coord). (2015). *Estado da educação 2015*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Recuperado de [http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Estado\\_da\\_Educacao\\_2015\\_versao\\_digital.pdf](http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Estado_da_Educacao_2015_versao_digital.pdf)

Monroy, A. (2003). *Desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades adaptativas como facilitadores da inclusão social de alunos com deficiência mental: Uma proposta de formação continuada para professores* (Tese de Doutoramento). Recuperado de <http://ddd.uab.cat/record/38083>

Monteiro, A. (1995). O lugar e o papel dos actores num processo de investigação-acção. Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica, Trabalho de Síntese. Universidade da Beira Interior, Covilhã.

Monteiro, L., Oliveira, S., Rodrigues, S., & Dias, C. (2011, setembro-dezembro). Responsabilidade social empresarial: Inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(3), 459-480. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17n3/v17n3a08.pdf>

Morato, P. P. (2001a). Prefácio. In M. A. Martins, *Deficiência mental e desempenho profissional* (pp. 5-6). Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Morato, P. P. (2001b). Prefácio. In S. Santos & P. Morato, *Comportamento adaptativo* (pp. 11-12). Coleção Educação Especial, 8. Porto: Porto Editora.

Morgado, J. (2010, novembro). Educação inclusiva - é preciso insistir. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 1(2), 24-25.

Morgado, J. (2012, novembro). Alunos com Necessidades Educativas Especiais, integrados ou “entregados”? Dossier Temático - Transição para a Vida Pós-Escolar: Comentário à Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 3(2), VIII-IX.

Morgado, J. (2015). Prefácio 2. In S. Ferreira & M. Pereira (coord.), *Projeto “Transição para a vida Adulta e autodeterminação”* (pp. 11-13). ASSOL, Fundação Calouste Gulbenkian.

Morgado, J. (2016). Os alunos com Necessidades Educativas Especiais. E depois dos 18 anos? *Jornal Público on-line*. Recuperado de <https://www.publico.pt/sociedade/noticia/os-alunos-com-necessidades-educativas-especiais-e-depois-dos-18-anos-1740784?page=-1>

Morgado, V. (2001). Transition from school to work and adult life. In C. Meijer, & A. Watkins (Eds.), *Special Needs Education: European perspectives* (pp. 39-44). Recuperado da página web da European Agency for Development in Special Needs Education: <https://www.european-agency.org/>

Morgado, B., Cortés-Veja, M., López-Gavira, R., Álvarez, E., & Moriña, A. (2016). Inclusive education in higher education? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 639-642. doi: 10.1111/1471-3802.12323

Narciso, I. (2007). Contextos colaborativos no sistema escolar - ponto nodal da acção sistémica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(1), 87-102. Recuperado de <http://www.uc.pt/fpce/rppedagogia>

Nascimento, C. (2013). Um olhar sobre as políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. *Atas do III Congresso Internacional “Educação Inclusiva e Equidade”*, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. Recuperado de <http://congressopinandee2013.weebly.com/>

Niemiec, B., Lavin, D., & Owens, L. (2009). Establishing a national employment first agenda. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 31, 139-144. doi: 10.3233/JVR-2009-0483

Nogueira, J. (2011a, junho). Editorial. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 2(1), 3.

Nogueira, J. (2011b, dezembro). Editorial. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 2(2), 3.

Oliveira, M. M. (2016). Círculo hermenêutico dialético como carro-chefe da metodologia interativa e ferramenta para sequência didática. In A. Costa, F. Souza, & D. Souza (Orgs.), *Investigação qualitativa: Inovação, dilemas e desafios* (pp. 13-37), Volume 1, Edição Digital. Ludomedia. Recuperado de <http://www.ludomedia.pt/>

Omote, S. (2016). Escala de atitudes sociais em relação à inclusão. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 470-473. doi: 10.1111/1471-3802.12308

Ortega, J. L., & Fuentes, A. R. (2014). El reto de una educación de calidad en la escuela inclusiva. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(1), 39-54. doi.org/10.14195/1647-8614\_48-1\_3

Osório, A. C., & Leão, T. C. (2013, setembro-dezembro). Diversidade e educação especial em diálogos: Reflexões sobre os discursos da inclusão. *Revista Educação Especial*, 26(47), 685-698. Recuperado de <http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/8269/pdf>

Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Pereira, C. (2004, outubro, novembro, dezembro). Editorial. *Revista Diversidades*, 2(6), 3. Recuperado de [http://www02.madeira-edu.pt/dre/publicacoes\\_dre/revista\\_diversidades.aspx](http://www02.madeira-edu.pt/dre/publicacoes_dre/revista_diversidades.aspx)

Pereira, C. (2005, abril, maio, junho). Editorial. *Revista Diversidades*, 2(8), 3. Recuperado de [http://www02.madeira-edu.pt/dre/publicacoes\\_dre/revista\\_diversidades.aspx](http://www02.madeira-edu.pt/dre/publicacoes_dre/revista_diversidades.aspx)

Pereira, F. (Coord.). (2008). *Educação especial: Manual de apoio à prática*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo. Recuperado de <http://www.cedema.org.pt/docs/Manual%20ApoioDecretoLei3-2008.pdf>

Pereira, F. (Coord.). (2011). *Educação inclusiva e educação especial - Indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas: Um guia para directores*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo. Recuperado de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/guia\\_diretor\\_16\\_9\\_net.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/guia_diretor_16_9_net.pdf)

Pereira, K. R. (2013). O diagnóstico no processo de inclusão escolar - Uma reflexão necessária. *Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade"*, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. Recuperado de <http://congressopinandee2013.weebly.com/>

Pereira, M. (1995). Transição para a vida activa. In D. Rodrigues (Org.), *A inovação em Educação Especial* (pp. 105-123). Lisboa: Secção de Educação Especial da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Pereira, M. (2014a). *Apoios centrados nas pessoas*. Oliveira de Frades: Associação de Solidariedade Social de Lafões.

Pereira, M. (2014b). *Gabinetes de Apoio a Programas Incluídos na Comunidade - (GAPRIC): Manual de procedimentos*. Oliveira de Frades: Associação de Solidariedade Social de Lafões.

Pereira, M., & Ferreira, S. (2014, dezembro). A inclusão é um desafio que se renova a cada dia. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 5(2), 7-12.

Perrenoud, P. (2010, junho). Não existe inclusão eficaz sem diferenciação pedagógica dentro das turmas regulares. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 1(1), 15-19.

Pinto, P. (2012). *Dilemas da diversidade: Interrogar a deficiência, o género e o papel das políticas públicas em Portugal*. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Pires, E., Queiroz, N., Tacca, M., Rocha, K. (2013). Inclusão escolar ou socialização? *Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade"*, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. Recuperado de <http://congressopinandee2013.weebly.com/>

Pires, R., & Neves, H. (2012, novembro). Introdução. Dossier Temático - Transição para a Vida Pós-Escolar: Comentário à Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 3(2), II.

Pires, R., & Rodrigues, D. (2011, junho). Ser professor de Educação Especial: Um olhar sobre o perfil e práticas profissionais. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 2(1), 7-12.

Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132. Recuperado de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3007>

Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho. Regula o ensino de alunos com 15 ou mais anos de idade, com currículo específico individual (CEI), em processo de transição para a vida pós-escolar. Ministério da Educação e Ciência, Diário da República, 1.ª série, n.º 133. Recuperado de <http://www.dge.mec.pt/legislacao-3>

Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro. Regula o ensino de alunos com currículo específico individual (CEI), em processo de transição para a vida pós-escolar. Ministério da Educação e Ciência, Diário da República, 1.ª série, n.º 176. Recuperado de <http://www.sippeb.pt/portaria-que-regula-o-ensino-de-alunos-com-curriculo-especifico-individual-cei-2/>

Portaria n.º 413/99, de 8 de junho. Regulamento do seguro escolar. Ministérios das Finanças, da Educação e da Saúde, Diário da República, I Série-B, n.º 132. Recuperado de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/AccaoSocialEscolar/p\\_413\\_99\\_.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/AccaoSocialEscolar/p_413_99_.pdf)

Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE.

Proença, J. (1997). In Conselho Nacional de Educação, *Educar e formar ao longo da vida*, Atas do Seminário, (pp. 33-39, 65-68). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Profeta, M. S., & Mazeto, M. V. (2013). Educação inclusiva, equidade e direitos humanos: Nada por nós sem nós. *Atas do III Congresso Internacional “Educação Inclusiva e Equidade”*, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. Recuperado de <http://congressopinandee2013.weebly.com/>

Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, [PIN-ANDEE]. (2010, dezembro). Dossier Temático - 1º Congresso Internacional “Ser Professor de Educação Especial”. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 1(1), I-XII.

Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, [PIN-ANDEE]. (2011a, junho). Contributos da Pró-Inclusão ANDEE para o relatório de avaliação externa da implementação do Decreto 3/2008. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 2(1), 23-26.

Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, [PIN-ANDEE]. (2011b, dezembro). Dossier Temático - 2º Congresso Internacional “Derrubar Barreiras. Facilitar Percursos”. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 2(2), I-XII.

Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, [PIN-ANDEE]. (2012a, janeiro). Educação inclusiva e especial: Propostas de melhoria do sistema educativo: Documento enviado à Secretaria de Estado do ensino básico e secundário em 16.1.2012. Newsletter n.º 33. Recuperado de <http://proandee.weebly.com/newsletter.html>

Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, [PIN-ANDEE]. (2012b, dezembro). Notícias da ANDEE: Falando com quem faz... Newsletter n.º 51. Recuperado de <http://proandee.weebly.com/newsletter.html>

Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, [PIN-ANDEE]. (2013a, dezembro). Dossier Temático - III Congresso Internacional “Educação Inclusiva e Equidade”. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 4(2), I-XII.

Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, [PIN-ANDEE]. (2013b, maio). Memorando da PIN ANDEE. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 4(1), 33-34.

Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, [PIN-ANDEE], & Associação *Pais em Rede*. (2013, dezembro). Concentração nacional por uma educação inclusiva de qualidade. *Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 4(2), 31-32.

Quintão, C. (2004). *Empresas de inserção e renovação do terceiro sector - notas em torno das problemáticas e desafios no contexto da União Europeia*. VIII Luso-Africano-Brasileiro de Ciências Sociais - A Questão Social no Novo Milénio. Recuperado de <http://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/propostas/pdfs/cquintao.pdf>

Recomendação n.º 7/2012. Recomendação sobre autonomia das escolas. Diário da República, 2.ª série, n.º 227. Recuperado de [http://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/2012/Rec.\\_Autonomia.pdf](http://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/2012/Rec._Autonomia.pdf)

Reis, J. (2005). Prefácio. In GRACE, *A integração de pessoas com deficiência nas empresas: Como actuar* (p. 5). Recuperado de [http://www.deficienciavisual.pt/x-leg-aba-A\\_Integracao\\_de\\_Pessoas\\_com\\_Deficiencia\\_nas\\_Empresas-Como\\_actuar.pdf](http://www.deficienciavisual.pt/x-leg-aba-A_Integracao_de_Pessoas_com_Deficiencia_nas_Empresas-Como_actuar.pdf)

Resolução da Assembleia da República n.º 17/2015. Aplicação das recomendações do Conselho Nacional de Educação relativamente ao enquadramento legal da Educação Especial. Diário da República, 1.ª série, n.º 35. Recuperado de <https://dre.pt/web/guest/home/-/dre/66536459/details/maximized?serie=I&dreId=66536457>

Reymond-River, B. (1983). *O desenvolvimento social da criança e do adolescente*. Lisboa: Editorial Aster.

Ribeiro, S. (2009). *Inclusão social dos jovens com deficiência mental: O papel da formação profissional* (Dissertação de Mestrado). Recuperado de <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/755>

Rivilla, A. (1995a). Teoría de la enseñanza para la educación social. In Á. Soto, A. Rivilla, & S. Torre (Coord.), *Didáctica general: Modelos y estrategias para la intervención social* (pp. 37-80). Madrid: Editorial Universitas, S.A.

- Rivilla, A. (1995b). La construcción del curriculum para la educación social: Perspectivas y modelo curricular para la acción social. In Á. Soto, A. Rivilla, & S. Torre (Coord.), *Didáctica general: Modelos y estrategias para la intervención social* (pp. 37-80). Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- Rodrigues, D. (1995). Dimensões da metodologia de intervenção com crianças com Necessidades Especiais. In D. Rodrigues (Org.), *A inovação em Educação Especial* (pp. 99-104). Lisboa: Secção de Educação Especial da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Rodrigues, D. (Org.). (2000). *Seminário europeu Helios II - Escola e integração na Europa: Valores e práticas*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença - valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues D. (2003). Educação inclusiva: As boas notícias e as más Notícias. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão - Da educação à sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2008). *Prefácio*. In S. Ferreira, *Transição para a vida pós-escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais*, 2ª edição (pp. 13-16). Viseu: PsicoSoma.
- Rodrigues, D. (2010a, novembro). A crise e a educação (inclusiva). *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 1(2), 26-27.
- Rodrigues, D. (2010b, junho). A inclusão não tem alternativa credível. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 1(1), 4-7.
- Rodrigues, D. (2011a, dezembro). Construir um conhecimento prudente. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 2(2), 30-32.
- Rodrigues, D. (2011b, junho). O nosso compromisso. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 2(1), 2.
- Rodrigues, D. (2011c, dezembro). Palavras do Presidente. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 2(2), 2.
- Rodrigues, D. (2012a, novembro). Editorial. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 3(2), 2.
- Rodrigues, D. (2012b, junho). Palavras do Presidente. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 3(1), 2.

Rodrigues, D. (2013a, dezembro). A inclusão tornou-se um chavão que tranquiliza as consciências mas desinquieta as práticas. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 4(2), 4-5.

Rodrigues, D. (2013b, junho). Editorial. Newsletter da Pró-Inclusão - Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, n.º 62, 1-2. Recuperado de <http://proandee.weebly.com/newsletter.html>

Rodrigues, D. (2014, maio). A inclusão como direito humano emergente. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 5(1), 6-10.

Rodrigues, D. (2015, dezembro). Dossier Temático - 8th Inclusive and Supportive Education Congress. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 6(2), I-XII.

Rodrigues, D. (2016, dezembro). A teoria e a prática. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 7(2), 12-13.

Rodrigues, D. (2017a, fevereiro). Editorial. Newsletter da Pró-Inclusão - Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, n.º 106, 1. Recuperado de <http://proandee.weebly.com/newsletter.html>

Rodrigues, D. (2017b, abril). Editorial. Newsletter da Pró-Inclusão - Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, n.º 108, 1. Recuperado de <http://proandee.weebly.com/newsletter.html>

Rodrigues, D., & Beltrão, L. (2014, dezembro). MANIFESTO pela educação inclusiva: Salamanca 20 anos depois. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 5(2), 21-22.

Roldão, M. C. (2015). Produção e uso do conhecimento: Tensões e desafios na investigação educacional. In A. Costa, F. Souza, & D. Souza (Orgs.), *Investigação qualitativa: Inovação, dilemas e desafios* (pp. 15-40), Volume 2, 1ª edição. Ludomedia. Recuperado de <http://www.ludomedia.pt/>

Rosário, H., Leal, T., Pinto, A. I., & Simeonsson, R. J. (2009). Utilidade da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde: Versão para Crianças e Jovens (CIF-CJ) no contexto da intervenção precoce e da Educação Especial. *Psicologia*, XXIII(2). Recuperado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/psi/v23n2/v23n2a09.pdf>

Rossato, S. P., & Leonardo, N. S. (2011, janeiro-abril). A deficiência intelectual na concepção de educadores da Educação Especial: Contribuições da Psicologia Histórico Cultural. *Revista*

*Brasileira de Educação Especial*, 17(1). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17n1/v17n1a06.pdf>

Saleh, L. (2000). UNESCO e Necessidades Educativas Especiais. In D. Rodrigues (Org.), *Seminário europeu Helios II - Escola e integração na Europa: Valores e práticas* (pp. 51-55). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Faculdade de Motricidade Humana.

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir: Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142. Recuperado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf>

Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: Cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83. Recuperado de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>

Sánchez, A. (1995). La investigación como fundamento de la intervención social. In Á. Soto, A. Rivilla, & S. Torre (Coord.), *Didáctica general: Modelos y estrategias para la intervención social* (pp. 37-80). Madrid: Editorial Universitas, S.A.

Sánchez, C. (2015). Orígenes y evolución de la investigación cualitativa en educación. In A. Costa, F. Souza, & D. Souza (Orgs.), *Investigação qualitativa: Inovação, dilemas e desafios* (pp. 41-74), Volume 2, 1ª edição. Ludomedia. Recuperado de <http://www.ludomedia.pt/>

Santos, J. A. (2015). Transição para a vida pós-Escolar: Nas asas da Portaria n.º 201-C/2015. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 6(2), 19-20.

Santos, M. A. (2013). Trabalho por desenvolvimento de competências - O diferencial na aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual na educação profissional: Um relato de experiência no SENAC SP. *Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade"*, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. Recuperado de <http://congressopinandee2013.weebly.com/>

Santos, S. (2010, novembro). Dossier Temático - A DID (Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental) na atualidade. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 1(2), I-XVI.

Santos, S., & Morato, P. (2002). *Comportamento adaptativo*. Coleção Educação Especial, 8. Porto: Porto Editora.

Santos, S., & Morato, P. (2012, janeiro-março). Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID): Porquê?.

*Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(1). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n1/a02v18n1.pdf>

Schmidt, R. (2016). Community connections: Moving from a culture of caregiving to community building. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 44(3), 273-277. doi: 10.3233/JVR-160797

Seca, M. (1997). In Conselho Nacional de Educação, *Educar e formar ao longo da vida*, Atas do Seminário, (p. 95-104). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Serrano, A., & Abreu, F. (2010, janeiro, fevereiro, março). Intervenção precoce na DREER: Um projecto de investigação-acção. *Revista Diversidades*, 7(27), 24-27. Recuperado de [http://www02.madeira-edu.pt/dre/publicacoes\\_dre/revista\\_diversidades.aspx](http://www02.madeira-edu.pt/dre/publicacoes_dre/revista_diversidades.aspx)

Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Soukup, J. H., Little, T. D., Garner, N., & Lawrence, M. (2007). Examining individual and ecological predictors of the self-determination of students with disabilities. *Exceptional Children*, 73(4), 488-509. doi: 10.1177/001440290707300406

Silva, C. S. (2016). Singularidades de uma escola do futuro. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 986-988. doi: 10.1111/1471-3802.12242

Silva, J. (1995). Desenvolvimento e adaptações curriculares. In D. Rodrigues (Org.), *A inovação em Educação Especial* (pp. 27-47). Lisboa: Secção de Educação Especial da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Silva, M. C. (1997). In Conselho Nacional de Educação, *Educar e formar ao longo da vida*, Atas do Seminário, (pp. 39-45). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Silva, R., & Gonçalves, É. (1995). Adolescência e deficiência mental. In D. Rodrigues (Org.), *A inovação em Educação Especial* (pp. 49-71). Lisboa: Secção de Educação Especial da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Simeonsson, R., Ferreira, M., Maia, M., Pinheiro, S., Tavares, A., & Alves, S. (2010). *Projecto da avaliação externa da implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008: Relatório final*. Recuperado de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/estudo\\_simeonsson.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/estudo_simeonsson.pdf)

Simões, A. (1990). A investigação-acção: Natureza e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 39-51. Recuperado de <http://docslide.com.br/documents/a-investigacao-acao-natureza-e-validade.html>

Singly, F. (2003). *Uns com os outros: Quando o individualismo cria laços*. Lisboa: Instituto Piaget.

Siqueira, A. P. (2013). Currículo e práticas pedagógicas: Possibilidades de acesso e apropriação do conhecimento. *Atas do III Congresso Internacional “Educação Inclusiva e Equidade”*, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. Recuperado de <http://congressopinandee2013.weebly.com/>

Skoglund, P. (2014). Fundamental challenges and dimensions of inclusion in Sweden and Europe. How does inclusion benefit all? In European Agency for Development in Special Needs Education, [EADSNE], *Inclusive education in Europe: Putting theory into practice* (pp. 39-56). Recuperado de [https://www.european-agency.org/sites/default/files/International%20Conference-%20First%20resultst\\_0.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/International%20Conference-%20First%20resultst_0.pdf)

Smeyers, P. (2010). Revisiting philosophy of education. *Teoría de la Educación*, 22(1), 91-116. Recuperado de [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/7133/8300](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/7133/8300)

Soares, A., & Ferreira, W. (2013). Nada sobre nós sem nós: Estudo sobre a autoadvocacia de jovens com deficiência. *Atas do III Congresso Internacional “Educação Inclusiva e Equidade”*, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. Recuperado de <http://congressopinandee2013.weebly.com/>

Soriano, V. (Ed.). (2002). *Transição da escola para o emprego: Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com Necessidades Educativas Especiais em 16 países europeus*. European Agency for Development in Special Needs Education. Recuperado de <https://www.european-agency.org/>

Soriano, V. (Ed.). (2006). *Planos Individuais de Transição: Apoiar a transição da escola para o emprego*. European Agency for Development in Special Needs Education. Recuperado de <https://www.european-agency.org/>

Sousa, J. (2016, dezembro). As crianças e os jovens com Necessidades Educativas Especiais não serão, ainda, estrangeiros nas nossas escolas? *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 7(2), 4-11.

Sousa, J. (Coord.), Mota, A., & Fabela, S. (2015). *Necessidades Especiais de educação. Parceria entre a escola e o CRI: Uma estratégia para a inclusão*. Lisboa: Direção-Geral da Educação; Direção de Serviços de Educação Especial e de Apoios Socioeducativos. Recuperado de <http://www.dge.mec.pt/>

Souza, S. B. (2016). Deficiência: A trajetória de uma concepção. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 366-370. doi: 10.1111/1471-3802.12297

Souza, F. N., Souza, D. N., & Costa, A. P. (2016). Importância do questionamento no processo de investigação qualitativa. In A. Costa, F. Souza, & D. Souza (Orgs.), *Investigação qualitativa: Inovação, dilemas e desafios* (pp. 125-145), Volume 1, Edição Digital. Ludomedia. Recuperado de <http://www.ludomedia.pt/>

Stanoeva, B., Dimitrova, A., Parmakova, M., Saltsgiver, L., Johnová, M., & Čebišová, R. (2014). *Participando na minha vida: Oçam a minha voz!* Fundação Cedar e QUIP: Relatório de um projeto liderado pela Inclusion Europe. Recuperado de [http://www.fenacerci.pt/web/homenews/2779-Hear\\_my\\_voice\\_life\\_PT\\_02.pdf](http://www.fenacerci.pt/web/homenews/2779-Hear_my_voice_life_PT_02.pdf)

Tavares, J. (2001). Relações interpessoais em uma escola reflexiva. In I. Alarcão, *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 31-64). Porto Alegre: ARTMED.

Teles, A., Ribeiro, C., & Simões, C. (2011, dezembro). A Aplicabilidade da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 2(2), 18-26.

Thoma, C. A., Agran, M., & Scott, L. A. (2016). Transition to adult life for students who are Black and have disabilities: What do we know and what do we need to know? *Journal of Vocational Rehabilitation*, 45(2), 149-158. doi: 10.3233/JVR-160819

Trainor, A. A. (2007). Perceptions of adolescent girls with LD regarding self-determination and postsecondary transition planning. *Learning Disability Quarterly*, 30. Recuperado de <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=16c8840f-3782-4351-a6eb-0d4712e45ee7%40sessionmgr4008&hid=4202>

Trigo, M. (1997). In Conselho Nacional de Educação, *Educar e formar ao longo da vida*, Atas do Seminário, (p. 82-94). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Trindade, A. R. (2012, novembro). Refletindo em “Alta Voz”. Dossier Temático - Transição para a Vida Pós-Escolar: Comentário à Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 3(2), I-XVI.

Trindade, A. R., & Colôa, J. (2015, dezembro). Breve análise de dados sobre Necessidades Especiais de Educação do ano letivo 2010/2011 ao ano letivo 2014/2015. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 6(2), 21-23.

Trindade, A. R., & Ferreira, A. M. (2014, maio). Apresentação dos dados publicados pela DGEEC sobre NEE 2012-2013. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 5(1), 18-23.

Trindade, A. R., & Santos, N. (2012, julho). Notícias. Newsletter da Pró-Inclusão - Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, n.º 4. Recuperado de <http://proandee.weebly.com/newsletter.html>

Tuckman, B. (1994). *Manual de investigação em educação*, 4ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, [UNESCO]. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Recuperado de [http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/dokumente/upload/140a4\\_177849s.pdf](http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/dokumente/upload/140a4_177849s.pdf)

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, [UNESCO]. (2015a). *Declaração de Incheon - Educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Fórum Mundial de Educação de 2015. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, [UNESCO]. (2015b). *Rethinking education: Towards a global common good?* Recuperado de <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Cairo/images/RethinkingEducation.pdf>

Vala, J. (2009). A análise de conteúdo. In S.S. Augusto, J. M. Pinto (Orgs), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Valles, M. (2012, novembro). Portaria 275-A/2012 de 11 de setembro. Dossier Temático - Transição para a Vida Pós-Escolar: Comentário à Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 3(2), XIII.

Van Genneep, A. (1996). A evolução dos pontos de vista sobre a deficiência mental e os apoios a pessoas com deficiência mental. In F. Vieira, & M. Pereira (Coord.), *“Se houvera quem me ensinara...”: A Educação de Pessoas com Deficiência Mental* (pp. 177-194). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Van Genneep, A. (2003). Prefácio. In F. Vieira, & M. Pereira (Coord.), *“Se houvera quem me ensinara...”: A educação de pessoas com deficiência mental* (pp. 7-8). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Van Krieken, A. I., & Sanches, S. (2013, maio). A qualidade de vida dos jovens com NEE após a escolaridade. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 4(1), 13-18.

Veiga, C., Fernandes, L., & Saragoça, J. (2014). Participação comunitária e satisfação com a vida. In C. Vieira, C. Silva, I. Domingues, J. Saragoça, & L. Fernandes, *Inclusão profissional e qualidade de vida* (pp. 211-242). Recuperado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32563/1/Inclusao%20Profissional%20e%20Qualidade%20de%20Vida.pdf>

Veiga, C., Silva, C., Domingues, I., Saragoça, J., & Fernandes, L. (2014). *Inclusão profissional e qualidade de vida*. Coimbra: FORMEM. Recuperado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32563/1/Inclusao%20Profissional%20e%20Qualidade%20de%20Vida.pdf>

Verdugo, M. A. (2012). Cada profissional deve ser responsável pelas decisões a tomar no sentido de melhorar a qualidade de vida dos seus alunos, a sua participação social e a sua independência. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 3(1), 4-7.

Verdugo, M.A., Schalock, R. L., Gómez, L. E., & Arias, B. (2007). Construcción de escalas de calidad de vida multidimensionales centradas en el contexto: Da Escala GENCAT. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 38(4), 57-72. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/236117357\\_Construccion\\_de\\_escalas\\_de\\_calidad\\_de\\_vida\\_multidimensionales\\_centradas\\_en\\_el\\_contexto\\_la\\_Escala\\_GENCAT](https://www.researchgate.net/publication/236117357_Construccion_de_escalas_de_calidad_de_vida_multidimensionales_centradas_en_el_contexto_la_Escala_GENCAT)

Victor, S. L. (2013). Política de Educação Especial: Novas demandas para a formação docente? *Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade"*, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. Recuperado de <http://congressopinandee2013.weebly.com/>

Vieira, F., & Pereira, M. (Coord.). (2003). *"Se houvera quem me ensinara...": A educação de pessoas com deficiência mental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Waters, E. & Sroufe, L. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3. Recuperado de [http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/online/online\\_2/competence\\_developmental\\_construct.pdf](http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/online/online_2/competence_developmental_construct.pdf)

Wehrens, B. (2000). Os contextos do programa Helios. In D. Rodrigues (Org.), *Seminário europeu Helios II - Escola e integração na Europa: Valores e práticas* (pp. 23-29). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Faculdade de Motricidade Humana.

Whiston, S. C., Keller, B. K. (2004). The influences of the family of origin on career development: A review and analysis. *The Counseling Psychologist*, 32(4). Abstract recuperado de <http://tcp.sagepub.com/content/32/4/493.abstract>

