

FORMAÇÃO

Revista europeia

PROFISSIONAL



Dossier

Formação profissional
das pessoas com necessidades educativas especiais



Sumário

Editorial

Ano europeu das pessoas portadoras de deficiência 3

Martin Mulder, Éric Fries Guggenheim

Dossiê sobre a “formação profissional de pessoas com necessidades educativas especiais.”

Dispositivos inclusivos de formação profissional para alunos portadores de deficiência 7

Annet De Vroey

O ensino inclusivo está em expansão. Contudo, para poder fomentar a inclusão em todos os domínios da vida, incluindo o do trabalho, a formação profissional deverá também seguir esta via.

Ajudar os jovens desfavorecidos, a obterem uma qualificação de acesso ao ensino superior geral ou o certificado de aptidão profissional 17

Karl Johan Skårbrevik, Randi Bergem, Finn Ove Båtevik

Este artigo apresenta as medidas que deveriam ser implantadas, ao nível do ensino secundário e no sistema de formação de aprendizes para ajudar os jovens deficientes a obter uma qualificação de acesso ao ensino geral ou a um certificado de trabalhador qualificado.

Novos actores na formação de grupos sociais desfavorecidos 25

Cristina Milagre, João Passeiro, Victor Almeida

Este estudo de caso visa definir os perfis emergentes dos actores que intervêm na formação dos grupos socialmente desfavorecidos.

Alunos com necessidades especiais na formação e ensino profissionais na Noruega – Um estudo longitudinal 36

Jon Olav Myklebust

Este artigo baseia-se num estudo longitudinal, que acompanhou alunos com necessidades educativas especiais durante quatro anos de escolaridade do ensino secundário. O estudo centrou-se em alunos dos cursos de formação profissional, e tinha o objectivo de definir as condições que permitem aos alunos alcançar o nível de qualificação requerido.

Investigação

A influência da União Europeia sobre o sistema de formação profissional na Alemanha 46

Dieter Münk

Análise dos efeitos que resultam da globalização, da internacionalização e das estratégias políticas europeias de formação profissional sobre o sistema alemão de formação profissional.

**Avaliação das actividades formativas 62**

Gottfried Langer

Os métodos de avaliação das actividades formativas são adequados à aplicação à categoria privilegiada das organizações públicas e de outras grandes organizações, mas menos apropriados às categorias desfavorecidas da população e do mundo das empresas. Este estudo mostra a possibilidade de ultrapassar o problema através de um novo índice chamado “Grau de Actividade de Formação” (Training Activity Degree).

Leituras**Europa/Internacional 84****Da parte dos Estados Membros 88**

Anne Waniart

Rubrica elaborada pelo serviço de documentação do Cedefop, com o apoio dos membros da rede de documentação.

Errata

O artigo “**Problemáticas e finalidades do aconselhamento na orientação profissional**” do professor Jean Guichard do Conservatoire Nationale des Arts et Métiers de Paris publicado no número 26 Maio-Agosto 2002/III da nossa Revista estava acompanhado de uma fotografia que não correspondia ao autor. Lamentamos este erro inédito nas nossas páginas e apresentamos as mais sinceras desculpas ao Professor Jean Guichard. Publicamos aqui a fotografia que devia ter figurado na edição impressa do número 26.

O erro já foi evidentemente corrigido na versão electrónica do número 26 da Revista Europeia “Formação Profissional” que está acessível em alemão, inglês, espanhol, francês e português no site do Village da formação profissional do Cedefop no endereço: <http://www2.trainingvillage.gr/etv/publications/publications.asp?section=18>



Editorial

2003: o ano europeu das pessoas portadoras de deficiência

Como recorda Viviane Reding, a comissária europeia responsável pela Educação e pela Cultura¹ no dossiê de imprensa de Junho de 2003 dedicado ao Ano Europeu das Pessoas com Deficiência, “em 2003, 37 milhões de europeus vivem com algum tipo de deficiência, o que equivale a um cidadão em cada dez”.

Há muito que esta realidade tem vindo a mobilizar a Europa. Já no tratado que assinalou a sua fundação, a Comunidade Europeia se comprometia a levar a cabo as acções necessárias para combater as diversas formas de discriminação, particularmente das pessoas portadoras de deficiência, assegurando-lhes igualdade de acesso à formação e ao emprego. Esta determinação foi reafirmada no ano 2000 por ocasião do Conselho Europeu realizado em Lisboa, e posteriormente, a partir de 2001, integrada nas linhas directrizes para o emprego.

O ponto de partida desta preocupação baseia-se sem qualquer dúvida nos ideais democráticos e igualitários que presidiram à construção da União Europeia. A ideia fundamental é que perante uma situação de deficiência que pode interpretar-se como uma injustiça aleatória que afecta determinados membros do corpo social, a sociedade dever reagir colectivamente para conseguir inverter essa fatalidade, segundo o princípio da socialização do risco, e compençar a deficiência através de medidas de discriminação positiva.

Contudo, no contexto actual de uma sociedade em envelhecimento, cuja pirâmide de idades oscila sobre uma base demasiado estreita, e uma população activa em redu-

ção incessante relativamente à população global – que o seu trabalho permite manter – a questão da inserção das pessoas portadoras de deficiência ultrapassa a simples problemática dos bons princípios e dos direitos humanos e converte-se numa necessidade económica e social. É cada vez mais evidente que a nossa sociedade deve tentar por todos os meios integrar as pessoas na situação de deficiência, não apenas por essas pessoas precisarem da sociedade, mas sobretudo porque a sociedade tem necessidade da sua contribuição para o esforço colectivo de produção de bens e de serviços comerciais e não comerciais como demonstra o relatório da OCDE intitulado “Transformar a Deficiência em Capacidade”², cujos autores recomendam em particular a “criação de mecanismos individualizados de prestações que associem a readaptação e a formação profissional, o apoio na procura de emprego, subsídios pessoais e a possibilidade de acesso a diferentes formas de emprego”.

Parece contudo que, como afirma Murielle Timmermans, uma jovem mulher invisual que fez um estágio profissional na DG de Emprego e Segurança Social da Comissão Europeia em Bruxelas, “os Estados-Membros não consideram a questão da deficiência como uma prioridade”³ Foi, portanto, para chamar de novo a atenção para o problema, que a Comissão Europeia e o Fórum Europeu das Pessoas Portadoras de Deficiência (FEPD)⁴, decidiram organizar em 2003, mobilizando os Estados-Membros, o Ano Europeu das Pessoas Portadoras de Deficiência, com o objectivo de revelar as dificuldades e as discriminações que essas pessoas enfrentam, dar relevo à sua

Martin Mulder

Presidente da Comissão Editorial da Revista Europeia “Formação Profissional”

Éric Fries

Guggenheim

Chefe de redacção da Revista Europeia “Formação Profissional”

¹ Direcção-Geral da Educação e da Cultura, 2003. Ano europeu das pessoas portadoras de deficiência, exemplos de projectos de educação e de cultura para as pessoas portadoras de deficiência. Dossiê de imprensa, Junho de 2003.

² «Transformar a Deficiência em Capacidade». Políticas para promover o trabalho e a segurança dos salários das pessoas com deficiência, p. 236, OCDE, Paris 2003, ISBN 92-64-29887 (81 03 02 2).

³ Direcção-Geral da Educação e da Cultura, 2003: Ano Europeu das Pessoas Portadoras de Deficiência, Dossiê de imprensa, Junho de 2003, op.cit., p. 33.

⁴ O Fórum Europeu para as Pessoas Portadoras de Deficiência /European Disability Forum é uma organização Europeia de cobertura que representa um grande número de associações de pessoas portadoras de deficiência da União Europeia. A missão do EDF é garantir o pleno acesso dos cidadãos com deficiência aos direitos fundamentais através da sua participação activa no desenvolvimento e na implementação política no seio da União Europeia.



contribuição para a sociedade e ao direito de poderem melhorar a sua vida e de verem alterada a atitude dos outros para com eles.

A escolha feita pela União Europeia é muito clara, é a escolha da integração. No âmbito do ensino e da formação, nomeadamente na formação profissional, isso significa na medida do possível, integrar nos estabelecimentos de ensino para jovens normais, os jovens com situações de deficiência e/ou com necessidades educativas especiais e reduzir ao mínimo a inscrição em estabelecimentos especializados.

A questão merece, contudo, ser debatida. É certo que a integração no sistema escolar normal tem efeitos incontestavelmente positivos em termos de socialização, como defende Annet De Vroey no artigo aqui publicado. Este tipo de ensino prepara simultaneamente os jovens portadores de deficiência para a integração entre os seus pares que não vivem nesse tipo de situação, e os jovens normais para viverem o quotidiano com os seus pares portadores de deficiência. Isto não significa, no entanto, que os sistemas protegidos não respondam muitas vezes melhor às necessidades de ensino especial dos jovens em situação de deficiência tendo, além disso, a vantagem de inspirar confiança aos jovens e às suas famílias, reduzindo o stress e melhorando assim a sua qualidade de vida imediata. Daí a importância de se actuar em estreita colaboração com as famílias e as associações de deficientes e sobretudo de dar formação específica aos intervenientes e formadores especializados, que deverão facilitar a passagem dos jovens portadores de deficiência para um ambiente aberto, como relembram os técnicos da equipa do INOFOR, Cristina Milagre, João Passeiro e Victor Almeida, no seu artigo “Novos Actores na Formação Especial para Grupos Sociais Desfavorecidos”.

Publicamos neste número quatro artigos sobre a formação profissional de pessoas com necessidades educativas especiais.

O primeiro artigo, “Dispositivos Inclusivos de Formação Profissional para Alunos portadores de Deficiência” por Annet De

Vroey, é um artigo de opinião que nos vem da Bélgica e defende a integração em estabelecimentos normais de ensino. A autora declara-se partidária da afectação de educadores especializados a cada escola normal, em vez de os concentrar em instituições especializadas e defende a necessidade de um acompanhamento especializado para os jovens portadores de deficiência ao longo da sua escolaridade em ambiente normal. Annet De Vroey é professora na Universidade Católica de Lovaina, onde prepara, através de um curso suplementar, alunos para serem formadores e poderem intervir como apoio a jovens portadores de deficiência integrados em ambientes normais.

O segundo artigo, “Ajudar os jovens desfavorecidos, a obterem uma qualificação de acesso ao ensino superior geral ou o certificado de aptidão profissional”, resulta de um estudo realizado por três investigadores académicos noruegueses, Karl Johan Skårbrevik da Universidade de Ålesund e Randi Bergem e Finn Ove Båtevik do Instituto de Investigação Møre de Volda. Este artigo apresenta as medidas indispensáveis dentro do sistema educativo normal de nível secundário e da aprendizagem de modo a assegurar aos jovens portadores de deficiência o sucesso no ensino secundário e nos certificados de aptidão profissional. Uma dessas medidas consiste em proporcionar o acompanhamento próximo dos alunos, uma conclusão semelhante à do artigo anterior.

O terceiro elemento do nosso pequeno dossiê é um artigo português escrito por Cristina Milagre, João Passeiro e Victor Almeida, três técnicos superiores do departamento “Metodologia da Formação” do Instituto para a Inovação na Formação (INOFOR), intitulado “Novos Actores na Formação dos Grupos Sociais Desfavorecidos”. Este artigo é um estudo de caso realizado em cinco instituições públicas ou associações que contribuem para a formação e inserção social e profissional de grupos desfavorecidos. Mostra com clareza como a necessidade de ter em consideração as novas carências formativas – as dos públicos desfavorecidos – fez surgir novos tipos de organização formativa cujo



principal objectivo é o apoio à formação, e a emergência de novos actores no sector da formação.

Enfim, o quarto e último artigo do nosso dossiê, “Alunos com necessidades especiais na formação e ensino profissionais na Noruega-um estudo longitudinal” resulta de uma investigação académica realizada por Jon Olav Myklebust, professor associado de sociologia da Universidade de Volda. A sua análise longitudinal corrobora o que foi defendido por Annet De Vroey, designadamente que o facto de integrar os alunos com deficiência em aulas normais em lugar de os inserir em pequenos grupos ou aulas especiais é ainda o melhor meio de lhes permitir obter as competências desejadas.

Alguns leitores vão sem dúvida considerar que os artigos aqui publicados abordam apenas aspectos muito limitados do tema da formação profissional para pessoas portadoras de deficiências. Não contestamos essa apreciação e parece-nos evidente que o debate deve prosseguir nas nossas páginas. Estamos totalmente conscientes de que a Revista Europeia “Formação Profissional” publicou até agora apenas um número muito restrito de artigos sobre a formação profissional das pessoas com deficiência e/ou com necessidades educativas especiais. Por este motivo, a Comissão Editorial da Revista Europeia aproveitou justamente O Ano das Pessoas Portadoras de Deficiência para relançar o tema da formação profissional das pessoas portadoras de deficiência.

Vários factores explicam o espaço diminuto que esse tema ocupa nas nossas páginas:

□ o nosso processo de selecção dos artigos, cujo rigor é garante da qualidade da Revista, assusta muitas vezes as pessoas que trabalham no terreno empregando todos os seus esforços para pôr em prática medidas adequadas de orientação social e profissional, formação geral e profissional e de inserção social e profissional. Estas pessoas hesitam em investir tempo em artigos que correm o risco de serem rejeitados por razões “académicas”. Quando

ultrapassam as primeiras resistências e nos enviam propostas de artigos, ficam muitas vezes desencorajadas pelo trabalho não negligenciável imposto pelas revisões exigidas pela Comissão Editorial. Muitas propostas de artigos ficam nestes casos sem seguimento e inéditas, quando, por vezes, produzir uma publicação interessante para os nossos leitores implicaria apenas um pequeno esforço.

□ as revistas especializadas nesta área, constituem a primeira escolha dos investigadores e absorvem a maior percentagem de boas propostas de artigos académicos porque são directamente reconhecidas pelas instâncias que podem decidir quanto à sua carreira.

No entanto, parece-nos essencial que a orientação e a formação profissionais, a formação ao longo da vida e a inserção social e profissional das pessoas portadoras de deficiência deixem de pertencer ao foro exclusivo das esferas especializadas. A nossa revista é lida por públicos muito variados, investigadores académicos, parceiros sociais, decisores políticos, homens e mulheres da prática profissional, e é publicada em cinco línguas.⁵ A sua vocação é disseminar, na medida do possível, numa perspectiva europeia e comparativa, informações sobre a formação profissional, a orientação, o acesso ao mercado de trabalho, ou seja de um modo geral sobre tudo o que tem a ver com a relação entre a formação e o emprego, com o objectivo de contribuir para o desenvolvimento da formação profissional na Europa e proporcionar aos diferentes actores argumentos, ferramentas e exemplos que lhes sejam úteis na sua actividade quotidiana. Desejamos, por isso, que este primeiro pequeno dossiê sobre a formação profissional das pessoas portadoras de deficiência contribua para abrir um debate e estimule outros autores a dirigirem-nos as suas contribuições sobre um tema que, é óbvio, não vai encerrar-se em 31 de Dezembro de 2003. A este respeito, não resistimos à tentação de citar aqui a resposta da jovem estagiária da DG do Emprego e Assuntos Sociais já acima mencionada, à pergunta posta por um membro da DG da Educação e Cultura:

⁵ Alemão, inglês, espanhol, francês e português.



O que pensa do Ano Europeu das Pessoas Portadoras de Deficiência? Pensa que a União Europeia pode ter um papel impulsionador ao nível da sociedade em geral?

“ É ótimo que a UE tome este tipo de iniciativas. Isso permite dar visibilidade às pessoas portadoras de deficiência nos media e na opinião pública. Mas o problema

reside nos Estados-Membros, para os quais o problema não representa uma prioridade e onde as ações não são de todo em todo visíveis. Talvez fosse necessário que a UE fixasse objectivos precisos, com projectos concretos para serem realizados. Seria também bom que o Ano Europeu das Pessoas Portadoras de Deficiência não se resumisse a um ano!».



Dispositivos inclusivos de formação profissional para alunos portadores de deficiência

Durante a última década muitas crianças portadoras de deficiência frequentaram as vias de ensino “normais”. O ensino e a formação continuam a seguir uma tendência generalizada para uma crescente participação cívica das pessoas portadoras de deficiência. A maior parte dos países da Europa já inscreveram o ensino inclusivo na agenda política. Contudo, em alguns países a transição de um sistema educativo especial (baseado na exclusão) para medidas baseadas na inclusão tem sido muito lenta, reflectindo ainda uma grande hesitação, após muitos anos de funcionamento destes sistemas em paralelo. O ensino básico assume com frequência o desafio da inclusão, mas no ensino secundário e na formação profissional, a inclusão está longe de ser uma prática corrente. Existem numerosos exemplos positivos de integração exercida através de iniciativas privadas, organizações de formação de adultos, segunda oportunidade educativa, etc. Em alguns países (Itália, Noruega, Suécia e Reino Unido) também se observam numerosas experiências positivas de inclusão a todos os níveis de ensino. No entanto, esses exemplos de boa prática não parecem ser, por si só, suficientes para uma opção definitiva a favor do ensino inclusivo.

Face a estas observações, devíamos interrogar-nos se a ausência de ensino inclusivo a todos os níveis não atrasa a participação das pessoas portadoras de deficiência na actividade profissional, ou se a ausência de um sistema coe-

rente de igualdade dos direitos no ensino e na formação profissional não exerce um forte efeito dissuasivo sobre a sua futura participação na vida activa. Por outras palavras: o facto de, até agora, o ensino e a formação não terem ainda conhecido uma verdadeira decisão a favor da inclusão continua a representar um obstáculo importante para o desempenho de uma verdadeira actividade profissional para todos? Creio que este é um obstáculo importante, apesar de haver novas iniciativas exteriores aos meios educativos que se dedicam a encontrar empregos normais e favorecem novos modelos de formação. Contudo, enquanto os alunos portadores de deficiência forem dirigidos para vias especiais de ensino e de formação profissionais, estaremos a perder uma possibilidade muito eficaz de incrementar a participação, de reforçar a cidadania, susceptíveis de enviar um sinal bem claro ao resto da sociedade: gerar um consenso geral, adaptado a todos os níveis educativos, sobre a igualdade de oportunidades para todos os jovens.

A herança do passado

Em alguns países europeus, a Bélgica por exemplo, o ensino (totalmente) inclusivo ainda é um fenómeno bastante recente. O sistema de ensino especial esteve em expansão durante mais de 30 anos e representa mais de 6% do conjunto da população em idade escolar (3 a 18 anos). Embora existam desde há quase 20 anos medidas

Annet De Vroey

VOBO - Curso do terceiro ciclo de formação de professores para o ensino especial. Universidade Católica de Lovaina.

O curso de pós-graduação, com a duração de um ano, forma professores qualificados para o ensino especializado, que vão exercer a sua actividade como um serviço - não um posto fixo.

Todos os anos, cerca de vinte estudantes matriculados no curso, dão apoio dois dias por semana a alunos portadores de deficiência ou que apresentam graves problemas de aprendizagem nas aulas normais. Estas aulas são do ensino básico, secundário e profissional. A equipa do curso de pós-graduação apoia os estudantes na progressão, adaptação e colaboração com os docentes da escola. Este acompanhamento leva-nos a numerosas escolas onde contactamos com os pais, os professores e os alunos, portadores de deficiência ou não. Cada nova solicitação que recebemos mostra-nos como o processo inclusivo é a inovação educativa mais interessante das últimas décadas.



de integração dos alunos nas vias normais, estas não conseguiram reduzir o número total de alunos das escolas especiais, a não ser nos casos em que foram promovidas activamente e integralmente apoiadas por equipas locais ou regionais. Para algumas crianças, a integração “funcionou”, praticamente, sem dificuldade. Alguns estabelecimentos de ensino especial têm já mais professores destacados para dar apoio às aulas normais do que a trabalhar dentro da própria instituição. Por exemplo, alunos apenas com deficiências visuais obtiveram muitas vezes excelentes resultados no ensino básico, secundário, ou mesmo superior, quando beneficiaram da ajuda (limitada) de um professor externo que os apoia algumas horas por semana, quando têm necessidade de uma ajuda especial. Contudo as crianças portadoras de outras deficiências físicas têm com frequência muito mais dificuldade em obter sucesso escolar. Essas razões são múltiplas: dificuldades de acesso à maioria das escolas, maior necessidade de assistência em todas as actividades escolares, e o reduzido número de horas de apoio concedido pelo “plano” de integração. E que dizer das crianças que têm ainda mais necessidade de ajuda nas aulas normais, por exemplo, as que têm dificuldades de comunicação (crianças surdas ou com portadoras de deficiência auditiva, crianças autistas, etc.), ou com problemas cognitivos e de aprendizagem? Neste momento, são muitas as escolas que ainda não estão preparadas para receber crianças que apresentem qualquer espécie de deficiência. As medidas implementadas para melhorar a integração não conseguiram até agora alterar verdadeiramente as atitudes dos estabelecimentos de ensino sobre questões tais como a sua flexibilidade e criatividade ao nível da adaptação às exigências que ela impõe, à sua organização do apoio interno por parte dos professores ou o recurso a um apoio externo em função das necessidades especiais de um ou mais alunos. Enquanto a integração per-

manecer tributária de um sistema restrito e rígido de apoio, apenas os alunos cujos problemas não são muito graves e, principalmente, os que têm pais muito activos e empenhados, podem planear o futuro num ambiente normal de ensino. Os outros terão de esperar que o ensino especial e o ensino normal (incluindo a formação profissional) revejam o seu sistema de valores sobre a deficiência. Penso que é a própria existência da estrutura das escolas especiais em paralelo com as escolas normais que trava o processo da integração e da inclusão. É essa estrutura, que, inscrevendo os alunos na categoria dos deficientes e consequentemente marcando-os de uma maneira ou de outra, permite que a estrutura “médica e terapêutica” da pessoa portadora de deficiência se perpetue. Nessa “ideologia do deficit”, não é suposto que as pessoas portadoras de deficiência possam ganhar a vida, nem ocupar um emprego e não são considerados “aptos” para uma participação plena na sociedade. Não é portanto a deficiência em si mesma, seja ela qual for, que reduz as possibilidades de participação, de aprendizagem e de formação das crianças e dos jovens na escola, mas sim o hábito de dirigir as crianças com necessidades especiais para escolas especiais, cuidados especiais, locais especiais, e o hábito de dar respostas especializadas e terapêuticas aos problemas das necessidades especiais (Fougeyrollas, 1998 OMS, 2001). Os sistemas de valores existentes impedem que o ensino especial se torne num serviço de apoio ao ensino normal, mantendo-o, pelo contrário, no seu estatuto de serviço de pleno direito.

Mudança de perspectiva

A passagem da integração para a procura de uma plena inclusão na escola mostra que são numerosos os que aspiram a uma mudança mais profunda. Enquanto todos os esforços para o sucesso tiverem de partir do aluno (e de algumas horas de ajuda suplementar



de que beneficia), muitas crianças permanecerão excluídas da integração. Muitas delas não conseguirão nunca seguir o mesmo programa, ou acompanhar o ritmo das outras. Essa diferença deveria ser mais um ponto de partida para a inclusão do que um critério de exclusão. Mesmo quando os pais arranjam um apoio privado para auxiliar o filho na sala de aula, a sua intervenção não significa necessariamente uma mudança de atitude – ela ajuda a “máquina” terapêutica a tirar proveito da ausência de apoio na escola e prejudica muitas vezes os esforços de inclusão dos assistentes qualificados (ou não).

Apenas nos casos em que todas as partes envolvidas estão de acordo em considerar que é a própria inclusão do aluno numa via normal que impulsiona o seu processo de aprendizagem e participação presente e futura, e apenas quando não é imposto qualquer limite de tempo para avaliar os progressos realizados, poderá ter lugar a mudança para a inclusão.

Esta noção mais aprofundada da integração, que designamos por inclusão, está lentamente a ser introduzida em algumas aulas e escolas. As escolas básicas foram as primeiras a orientarem-se para esta nova óptica social da igualdade de oportunidades para todos, mantendo contudo uma grande incerteza quanto a essa evolução. Já as escolas secundárias se mostram bastante hesitantes, principalmente quando têm um sistema de programas a vários níveis e diferentes critérios de estudo que reflectem as capacidades intelectuais do aluno mais do que os seus centros de interesse ou aptidões. A este nível, as escolas especiais oferecem muitas vezes uma formação para o emprego mais adequada às necessidades do indivíduo. Numerosas escolas especiais de formação profissional preparam os seus alunos para um emprego integrado, enquanto outras apenas os preparam para um trabalho protegido, afirmando que o mercado de trabalho não lhes poderá proporcionar outro tipo de

empregos. Sou de opinião que é essencial que as vias normais de ensino secundário – como preparação para escolas profissionais e oportunidades (futuras) – devam também seguir esta nova tendência para a igualdade de oportunidades e tomem assim, gradualmente, consciência da importância da inclusão.

Apesar de todos os esforços já realizados ao nível do ensino básico, a formação profissional ainda não tem uma grande experiência da inclusão. Isso deve-se, em parte, ao facto de numerosos alunos portadores de deficiência não demonstrarem particular “habilidade”, o que é em geral considerado como pré-requisito para a formação profissional. No entanto, a necessidade de adaptar o nível, o ritmo e a eficácia do desempenho é sem dúvida ainda mais imperativa no contexto da formação profissional do que no do ensino básico. Também a necessidade de fornecer apoio, não só durante o processo de formação, como durante e após o período de adaptação a um ambiente de trabalho normal pode dissuadir as escolas de se envolverem no complexo processo da inclusão.

Pelo facto de ir para além da integração – exigindo da escola significativos ajustamentos, colocação adequada, professores e formadores – e pelo facto de lidar com objectivos individuais e exigências e condições de trabalho personalizadas, a inclusão é fundamentalmente um desafio ao processo de formação profissional.

Deste modo, os jovens que apresentam qualquer tipo de deficiência ou problema de aprendizagem, não têm muitas vezes uma verdadeira possibilidade de escolha entre ensino normal e ensino especial, sobretudo quando se trata de escolhas profissionais. Alguns destes jovens, dotados de boas capacidades intelectuais, podem integrar-se na escola e estudos superiores normais e escolher para si próprios a profissão que querem exercer. Mas muitos outros,



que têm deficiências múltiplas ou problemas de aprendizagem mais complexos, não têm a liberdade de escolher e nem sequer têm a certeza de poder desempenhar um cargo profissional no mercado de trabalho.

Na minha opinião, todos têm o direito de desempenhar qualquer papel na sociedade. Isso faz parte da qualidade de vida. É por isso que as escolhas profissionais e a formação profissional são tão importantes, e é por isso que devia haver uma maior consciencialização da nova perspectiva do ensino inclusivo. Não deve ocorrer um corte no processo inclusivo de inclusão e de participação, nem no início, nem no meio do processo educativo. Se a inclusão não for totalmente acessível, o futuro do ensino inclusivo vai ser muito incerto e o futuro dos alunos afectados por esta questão não será melhor do que anteriormente. Poderá mesmo ser pior. Para trabalhar com vista à inclusão plena, basta que haja acordo sobre alguns princípios fundamentais que apresentarei e defenderei neste artigo. Se negligenciarmos estes princípios fundamentais da inclusão, não faremos melhor do que antes.

Entretanto, o imperativo de uma formação profissional integrada torna-se cada vez mais premente, e há novas iniciativas a serem adoptadas e apoiadas pelas organizações de formação de adultos mais do que pelas instituições educativas. O sistema de formação profissional para adultos fora do sistema escolar oficial, deve tornar-se um parceiro importante e contínuo na formação profissional escolar. Pelo simples facto de o seu ritmo, a sua eficácia e a sua produtividade serem menores, poderá ser necessário mais tempo e mais formação e vai ser preciso conceber novos modelos de formação contínua, nomeadamente com vista à melhoria das perspectivas de emprego para as pessoas portadoras de deficiência.

A inclusão é um conceito-chave para os desempenhos, escolhas pessoais e formação profissional.

O trabalho desempenha um papel cada vez mais importante na vida dos indivíduos, quer queiramos quer não. As escolhas efectuadas tendo a (futura) profissão como objectivo revestem-se de enorme importância. O trabalho que realizamos confere muitas vezes o estatuto social mais importante e o mais seguro que podemos obter durante uma boa parte da vida. As outras funções sociais, ou posições que assumimos, não têm necessariamente menos valor, e podem mesmo ser de natureza mais profunda ou permanente, mas o próprio facto de ocupar um lugar entre outros indivíduos que exercem uma actividade profissional confere um certo respeito próprio, uma certa dignidade e independência. Entre nós, aqueles que têm a possibilidade de fazer as suas próprias escolhas sem deparar com toda a espécie de barreiras podem talvez considerar-se privilegiados. São muitos os que não só, entre os deficientes, não têm liberdade de escolha. Mas a ideia fundamental da igualdade de oportunidades no ensino é garantir ao maior número possível de alunos essa liberdade de escolha para que possam construir o seu próprio futuro. O meio para o conseguir não é proceder à partida a uma “selecção do mais forte”, nem recorrer à meritocracia – que consiste em encorajar (unicamente) aqueles que se conformam com o sistema e justificam que são dignos de ser encorajados (Nicaise, 2002) – mas antes não abandonar nenhum membro da comunidade escolar. Apenas deste modo todos atingirão um ponto onde poderá ter lugar a escolha equitativa de uma via de formação profissional ou de ensino mais ampla – ou ambas. Qualquer sistema que restrinja as escolhas profissionais num momento demasiado precoce da carreira escolar negligencia a importância das escolhas pessoais.

As pessoas portadoras de deficiência enfrentam frequentemente este tipo de barreiras. Mesmo quando se sabe desde o início que um rapaz ou uma rapariga não vai ser médico ou advogado,



não lhe devemos negar o direito de assumir um papel profissional na sociedade, nem o direito de escolher uma profissão. Um rapaz intelectualmente deficiente pode não vir a ser director de um hospital, mas pode falar em seu próprio nome para dizer que o hospital é o ambiente profissional que ele prefere e que é ali que quer trabalhar. Não devíamos considerar os sonhos destes jovens menos realistas ou menos fiáveis do que os dos outros, que fazem com frequência mudanças de orientação ou de escolha.

Vivemos numa sociedade que encoraja a formação ao longo da vida e onde é possível fazer uma segunda escolha em matéria de formação profissional ou de profissão. Mas no momento de trabalhar, os interessados necessitam muitas vezes de uma grande coragem para abstrair das suas experiências escolares (muitas vezes negativas) e recomeçar. A formação profissional para adultos oferece novas perspectivas às numerosas pessoas portadoras de deficiência, a quem foi dito que as suas escolhas eram limitadas – ou trabalho protegido ou nenhum trabalho – mas não lhes permite recuperar o avanço que os outros têm sobre eles.

Só dando uma formação profissional inclusiva e de qualidade dentro do sistema educativo se poderá evitar que os interessados percam um sentimento importante de posicionamento social, de auto-estima e de independência. Quando se depende de outros para tantas tarefas da vida quotidiana, este tipo de independência – quer financeira quer intelectual – pode fazer toda a diferença numa vida. Este sentimento de interdependência, é tanto maior quanto maior for a confiança depositada pelos outros no nosso desempenho. O mesmo sentimento de interdependência é um dos valores essenciais da inclusão.

A prática do ensino inclusivo

É certo que alguns alunos deficientes já seguem um programa de formação

profissional num ambiente inclusivo. A minha experiência sobre tais fórmulas mostra que estas são de um modo geral organizadas ou com uma equipa de apoio fornecida pelos pais, ou com um apoio oficial, porque esses alunos estão “aptos a ter sucesso” no contexto do programa normal. Na Bélgica, o número de jovens portadores de deficiência que relevam das vias normais da formação profissional secundária mantém-se bastante fraco. No que respeita às escolhas de formação profissional, muitos jovens portadores de deficiência ficam desfavorecidos não só devido às normas que o programa estipula, mas mais ainda pelas exigências práticas: devem ser rápidos, eficazes, ter boas capacidades motoras e grande mobilidade. A transição para o ensino profissional torna-se muitas vezes o momento de ruptura e não o momento de acesso à inclusão.

Enquanto numerosas escolas básicas estão a aprender lentamente a dar resposta às exigências da inclusão, as escolas secundárias, e nomeadamente os estabelecimentos de ensino profissional, vão ter de começar a seguir o seu exemplo. Para conseguirem ter sucesso deverão adoptar as grandes ideias e os grandes princípios da inclusão, essenciais para a participação presente e futura dos interessados entre os seus homólogos. Começemos por examinar os princípios comuns do ensino inclusivo, para revelar em seguida algumas das consequências que daí decorrem, muito especificamente, para a formação profissional.

O ensino inclusivo é um processo permanente que exige a intervenção de numerosos actores. É portanto um processo vulnerável. Ao concentrar-se nas cinco grandes missões da inclusão, oferece às escolas e aos alunos a possibilidade de tirarem proveito desse processo permanente. (De Vroey & Mortier, 2002).

□ Em primeiro lugar, devemos esforçar-nos por atingir uma perspectiva e



uma linguagem comum: na qualidade de comunidade escolar, que atitude temos no confronto com os problemas da aprendizagem e da deficiência, com os problemas comportamentais, com as diferenças de nível dos desempenhos? Que fazemos com os alunos que não conseguem acompanhar o programa? Como comunicamos com eles se têm dificuldades de expressão, de compreensão? Como permanecemos em contacto com os pais? São colocadas numerosas questões que importa discutir. Ao familiarizarmos com o grande objectivo do ensino inclusivo – maximizando a participação em todos os domínios da vida – conseguiremos mudar as atitudes já habituais e considerar os «problemas» mais como diferenças e desafios. Não se trata de uma primeira etapa, mas, por assim dizer, de um substrato no conjunto da escola, que permite às mudanças e às acções mais palpáveis enraizarem-se na cultura, nas práticas e nas políticas da escola (CSIE, 2002).

□ Em segundo lugar, devemos reconhecer a necessidade de um plano educativo individualizado e começar a trabalhar com esse plano. Na inclusão, o PEI não é baseado numa descrição da progressão que deve intervir junto dos interessados ao nível educativo e do seu desenvolvimento, nem em actividades que permitam a recuperação, mas é antes uma forma de um plano de apoio. Identificam-se objectivos individuais a partir das opiniões, dos sonhos, dos interesses, das expectativas e das observações dos principais participantes. Procuram-se as adaptações que se impõem, decide-se de comum acordo, e planifica-se a participação de modo explícito. Organizar a inclusão, é orientar minuciosamente todas as actividades para objectivos específicos e satisfazer as necessidades de apoio. É também planear com cuidado a assistência, sem negligenciar todos os apoios naturais que podem ser ou já foram dispensados pelos homólogos dos interessados. A avalia-

ção dos objectivos individuais, bem como a revisão do apoio dispensado são tarefas permanentes.

□ Analisemos agora a organização e a gestão da prática quotidiana na aula. Os professores e os formadores devem ter consciência do seu «estilo» de ensino, bem como do estilo de aprendizagem dos seus alunos. É essencial que acreditem na capacidade de aprendizagem de cada aluno, mesmo que não consigam «ver» o tipo de desempenho que esperam da maior parte dos alunos. Num dispositivo inclusivo, o ensino deve obrigatoriamente abranger vários níveis, ser cuidadosamente planeado e escolhido. Os professores devem evidentemente ser formados para o planeamento de actividades diferenciadas e habituarem-se a trabalhar melhor com o pessoal de apoio. O modo de colaboração prática na aula é com frequência o mais interessante método de trabalho pela interdependência que introduz entre os alunos. Devem ser estimuladas a tutoria e outras formas de apoio pelos homólogos dos interessados.

□ Para além disto, um dos principais critérios do sucesso da inclusão é o apoio social que deve obrigatoriamente ser garantido. Deve ser planeado e acompanhado pelo PEI. O recurso a esse apoio social deve tornar-se um elemento natural das boas práticas que se inscrevem na cultura da aula e da escola. É provavelmente esse o elo mais vulnerável em todo o processo de inclusão, e daí a necessidade de o tomar em consideração. Conviria especialmente criar diversos sistemas de apoio social entre os homólogos dos interessados, desenvolver boas capacidades de comunicação entre todos os alunos e fazer do professor um operacional modelar de como dar apoio aos outros em vez de se desinteressar deles. As próprias amizades são uma área que deve ser examinada com especial interesse. Os alunos portadores de deficiência têm muitas vezes necessidade de ajuda para manter as suas relações de amizade. Ao organizar actividades para



grupos de amigos, as escolas podem estimular os amigos a tomarem conta uns dos outros.

□ Finalmente, as competências de cooperação de todos os membros do pessoal e de todas as outras partes interessadas devem ser objecto de uma avaliação. O ensino inclusivo traduz-se por uma necessidade mais intensa de modos de cooperação de acção na escola e alarga também o papel dos membros do pessoal escolar, que devem participar em reuniões regulares com os pais ou outros responsáveis e com centros externos de aconselhamento ou de orientação. Além disso, devem cooperar com o pessoal de apoio, procurar uma mais eficaz colaboração interna e adoptar uma atitude prospectiva para planear o apoio futuro e estabelecer contactos com os parceiros que poderão vir a ser envolvidos. O objectivo é a transição para um modelo de colaboração interdisciplinar e integrada. Isto implica no futuro rever os papéis, dar provas de criatividade, de flexibilidade e partilhar competências.

Estes cinco pontos-chave que devem orientar a acção diferem todos num ponto daquilo que estamos habituados a organizar nas vias especiais: o critério essencial é a partir de agora a preocupação de preservar o ambiente social mais «natural» para o aluno, preparando tanto o ambiente como o aluno para essa participação. Um apoio pode em larga medida emanar do seu próprio grupo social (os seus pares); a sua própria comunidade pode empenhar-se e ocupar-se dele; os objectivos são escolhidos numa base natural, ou seja, tudo o que ele aprende ajuda-o a maximizar a sua participação entre os seus pares. Este modelo ecológico constitui uma base melhor para a inclusão do que o antigo modelo de desenvolvimento e terapêutica.

Ao mesmo tempo, estes cinco princípios levaram a introduzir algumas características muito importantes do ensino especial no ensino normal geral,

designadamente a alteração do currículo a partir de objectivos e materiais personalizados e a assistência baseada num acompanhamento sistemático das competências e da compreensão do aluno.

Como preparar a formação profissional para o ensino inclusivo

O processo de inclusão não deve ser obrigatoriamente diferente na formação profissional. São as mesmas características que são essenciais. Existem contudo certos elementos que distinguem a formação profissional dos outros tipos de ensino inclusivo.

□ Antes de tudo, a formação profissional tem uma ligação bem definida com um determinado perfil profissional. Trata-se frequentemente de uma relação unívoca: o perfil do jardineiro, do cabeleireiro, etc., dita os objectivos e as competências a atingir. As escolas primárias, e mesmo numerosos tipos de escolas secundárias, dão aos alunos uma grande latitude de escolhas no momento de optar por uma profissão, por uma via. Isso dá-lhes a possibilidade de rever os seus objectivos, de modificar as suas avaliações e de adaptar um grande número das suas práticas. Os objectivos finais são mais gerais. A formação profissional pode igualmente rever os seus objectivos e avaliações, mas será que a qualificação que ela confere vai permitir à pessoa portadora de deficiência encontrar um emprego? A primeira das cinco etapas merece por isso uma atenção especial, que consiste em o pessoal da escola discutir o próprio significado da inclusão e preocupar-se com o futuro de cada um. Como podemos maximizar as perspectivas de emprego de todos os alunos, incluindo aqueles cujas aptidões são problemáticas? Vamos permitir-lhes que consagram mais tempo a aprender a desempenhar bem as tarefas essenciais, ou vamos acordar em conjunto em avaliar de maneira diferente os níveis de desempenho dos nossos alunos? Podemos modificar (e provavelmente já o fazemos) as qualificações, ou descre-



vendo os módulos que foram frequentados por um aluno, ou atribuindo uma acreditação auxiliar ou parcial à qualificação de um indivíduo. Em qualquer caso, antes de adaptar os objectivos, é preciso estar atento para que seja dispensado todo o apoio necessário, quer num ambiente de formação quer de trabalho.

□ Nos esquemas de formação profissional, pode ser preciso dedicar mais tempo à observação na aula e às colocações na empresa antes de poder começar a planear o apoio. No nosso esforço para atingir uma aprendizagem tão desenvolvida quanto possível (participação integral ou parcial na aula ou no ambiente de trabalho), teremos de examinar tudo o que possa entrar ou favorecer no futuro a participação plena no trabalho. Devemos portanto analisar bem todas as tarefas a cumprir antes de poder planear adaptações, assistência, ou apoio. É extremamente importante observar o sistema de apoio social já existente, e ter em consideração a falta de apoio em certos momentos essenciais para o processo de aprendizagem do interessado.

□ O planeamento do futuro em colaboração com o aluno desempenha um papel importante no processo de planeamento. O aspecto de proximidade temporal que é o da formação profissional não só reforça o imperativo de cooperação entre os membros do pessoal da escola e os parceiros externos como exige um contributo activo da parte da própria pessoa deficiente. As escolhas pessoais deveriam deixar de ser expressas pelos pais (apenas), mas, dentro do possível, directamente pelos interessados. Isso permitirá uma melhor compreensão do papel social que cada um espera assumir mais tarde, bem como o significado de certas escolhas específicas e a importância de certos amigos e assistentes. As dificuldades que surgem muitas vezes e que não podem ser alteradas muito facilmente deviam ser discutidas com o aluno, para o ajudar, se necessário, a

mudar de perspectiva. O próprio meio de transporte pode, só por si, ser muito fatigante, tornando quase impossível um emprego a tempo inteiro. Mas também pode acontecer que seja o aluno portador de deficiência a propor soluções em que os outros não tinham pensado.

□ A aprendizagem cooperativa não é difícil de integrar na formação profissional. A maior parte das escolas profissionais já pratica o trabalho em cooperação sem o designar por este nome. É em função das tarefas a cumprir e da interdependência das diferentes tarefas realizadas por um grupo que os alunos vão aprender a colaborar e a apoiar-se mutuamente para enriquecer o desempenho do grupo. A nova missão e a nova prioridade do trabalho cooperativo inclusivo poderão consistir no processo de repartição das tarefas no interior do grupo, na fixação colectiva de um objectivo comum e em todos os aspectos comunicativos, sociais e cognitivos do desempenho do grupo.

□ Os sistemas de apoio social são relativamente recentes no ensino profissional, mas podem ser organizados do mesmo modo das outras escolas. A extensão do apoio necessário da parte dos parceiros interessados depende com frequência do grau de interacção necessário ao grupo e da medida em que todos os professores e formadores assumem uma função piloto de modelos de apoio. As fórmulas de assistência pelos tutores, mentores e colegas são métodos úteis para reforçar o apoio e facilitar as relações de amizade. Nos alunos portadores de deficiência, o ritmo manifestamente reduzido, o menor nível de desempenho e a necessidade de assistência podem obrigar a facultar informações claras e honestas aos seus condiscípulos. O risco de incompreensão é maior se estas diferenças evidentes não forem «discutidas» nem abordadas.

□ As escolas especiais de formação profissional preocupam-se principalmente em estabelecer ligação entre as



consequências profissionais e a prática nas condições reais de trabalho. Numerosas escolas cooperam com os parceiros de diversas empresas privadas. A experiência de que estas dispõem parece contudo restrita a um pequeno grupo de estagiários deficientes, sem englobar os alunos confrontados com problemas mais complexos. É a estas escolas e ao seu pessoal que pode competir fornecer conselhos ou apoio aos estabelecimentos normais dispensando uma formação profissional que contribua para o êxito dos esforços de melhoria da sua política e das suas práticas de inclusão.

As organizações de formação dos adultos deficientes constituem uma outra fórmula de formação profissional. Parecem ser mais sensíveis do que os estabelecimentos de ensino à tónica actualmente atribuída às escolhas pessoais e à participação plena das pessoas portadoras de deficiência na vida da colectividade. Oferecem também novas iniciativas de revisão das perspectivas profissionais dos interessados. Ainda há bem poucos anos, muitas pessoas portadoras de deficiência do foro cognitivo frequentavam durante o dia um programa diário num centro de acolhimento onde a participação em diversas actividades parecia ser a principal prioridade. Presentemente, a maior parte dos centros de acolhimento levam os seus participantes a optar por uma actividade principal, permitindo-lhes assim serem paideiros, jardineiros ou qualquer outro «papel» profissional à sua escolha. As iniciativas mais recentes esforçam-se por dar ajuda a estas pessoas portadoras de deficiência a encontrar emprego num ambiente de trabalho inclusivo. Estas experiências podem também servir de modelo para a transição para uma formação profissional inclusiva.

Resumo

O ensino inclusivo progride. No entanto, para que a inclusão abarque todos os domínios da vida, incluindo o emprego, terá de ser prosseguida a formação

profissional. As pessoas portadoras de deficiência enfrentam numerosos obstáculos no momento das suas escolhas profissionais. Para além das dificuldades políticas e económicas, uma das principais barreiras é a opinião da sociedade sobre as pessoas portadoras de deficiência. Só aprendendo em conjunto e fazendo a aquisição das competências profissionais requeridas inseridas no ensino geral (para não portadores de deficiência), será possível às pessoas deficientes ocupar mais tarde uma posição social respeitável. O processo de inclusão influencia não só as suas próprias perspectivas de desenvolvimento e de participação, como afecta a atitude dos companheiros de aula e os seus pares. Se os alunos estão habituados a aprender, a estudar, a comunicar e a trabalhar com os colegas portadores de deficiência, se dispõem de modelos que valorizam, através do seu exemplo, o apoio prestado pelos que os rodeiam, aprenderão assim a orientar, a apoiar e a dar assistência no futuro às pessoas deficientes. Uma fórmula deste tipo pode mais tarde fazer evoluir a atitude de muitos adultos, escolas, parceiros na profissão, empresas e a sociedade. Quando num futuro próximo estas pessoas exercerem uma actividade profissional, saberão como enfrentar problemas relativos ao apoio no ambiente de trabalho. Isto não significa que seja suposto que todas as pessoas portadoras de deficiência trabalhem, mas sim que têm o direito de ocupar um lugar numa colectividade de trabalho, numa comunidade, em todas as áreas da vida social, e de receber uma formação que as prepare para determinadas tarefas profissionais específicas. Se a formação profissional se adaptar aos princípios da inclusão, estamos convencidos que daí resultará uma abertura para uma verdadeira cidadania das pessoas portadoras de deficiência.

Bibliografia

Booth, T.; Ainscow, M. *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools.* Bristol: CSIE, 2002.



- De Vroey, Annet; Mortier, Kathleen.** *Polyfonie in de klas. Praktijkboek voor inclusie.* Luvaina: Acco, 2002.
- Fougeyrollas, P. et al.** *The Quebec classifications: disability creation process.* Quebec: INDCP, 1998.
- Gartner, A.; Lipski, D.** Beyond special education: Toward a quality system for all students. *Harvard Educational Review*, nº 57, p. 367-395.
- Hall, J.T.** *Social devaluation and special education: The right to full mainstream inclusion and an honest statement.* Londres / Pensilvania: Jessica Kingley, 1997.
- Johnson, R.; Johnson, D.** An overview of cooperative learning. In: Thousand, J. S. Villa, R.; Nevin, A (ed.) *Creativity and collaborative learning: a practical guide to empowering students and teachers.* Baltimore: P. Brookes.
- Nicaise, Ides.** Gelijke onderwijskansen. *Article préliminaire pour le projet Prioritaire Nascholingproject Boeiend Verschil.* Luvaina:VOBO, 2002.
- O'Brien, J., O'Brien, C.** *Inclusion as a force for school renewal* In: Stainback, W. *Inclusion, a guide for education.* Baltimore: P. Brookes, 1996, pp.29-49.
- OMS.** *Classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé.* Genève: OMS, 2002.
- Porter, G. L.; Richler, D.** *Changing Canadian schools: perspectives on disability and inclusion.* Toronto: G. Allen Roeher Institute, 1992.
- Unesco.** *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux,* Paris: Unesco, 1994.
- Villa, R.; Thousand, J.** Student collaboration: An essential for curriculum delivery in the 21st century. In: Stainback, S; Stainback, W. (ed.), *Curriculum considerations in inclusive schools: Facilitating learning for all students.* Baltimore: O. Brookes, pp.117-131.



Ajudar os jovens desfavorecidos a obterem uma qualificação geral ou profissional do secundário superior

Introdução

Na Noruega, todos os jovens entre os 16 e os 19 anos têm direito ao ensino de nível secundário superior. Este direito, regido por disposições legais, entrou em vigor com a reforma do ensino secundário superior em 1994, conhecida pelo nome de «Reforma 94». O objectivo desta reforma é garantir que o maior número possível de alunos obtenha quer o diploma do ensino secundário superior geral, que dá acesso aos estudos superiores universitários ou não, quer a um certificado de trabalhador qualificado. Com a finalidade de ajudar os jovens desfavorecidos ou portadores de deficiência a atingir este objectivo, os jovens nestas circunstâncias têm prioridade na inscrição para o primeiro ano da via que escolheram, tendo nesse caso direito a um ensino especial. Estas medidas baseiam-se numa avaliação dos problemas que estes jovens encontraram no ensino secundário inferior.

A avaliação da Reforma 94 incidiu nas consequências desta reforma para os jovens desfavorecidos (Kvalsund & Myklebust, 1998). Esta avaliação mostra que, entre os alunos incluídos neste grupo que se inscreveram no primeiro ano do secundário superior em 1995, cerca de 45% abandonaram os estudos durante os três primeiros anos. Esta avaliação revela também que um número elevado destes alunos fizeram os seus estudos ou a sua formação

em grupos separados ou em aulas especiais, o que podia ter constituído um obstáculo à obtenção de um diploma ou de um certificado.

Com base nestes resultados, o Ministério da Educação lançou um projecto trienal tendo em vista avaliar o modo como os estabelecimentos de ensino poderiam estabelecer e pôr em prática programas individualizados para os alunos desfavorecidos que preparam uma qualificação geral ou profissional do ensino secundário superior, contribuindo assim para atingir o objectivo da Reforma 94.

O projecto apresentado neste artigo é um dos numerosos projectos de investigação e de desenvolvimento postos em prática na sequência de exercícios de avaliação da Reforma 94. Entre estes projectos, podemos nomeadamente citar Partial competence (Skårbrevik & Båtevik 2000) e Differensiering og tilrettelegging i vidererega* ende opplæring (Dale, 2002)¹. O primeiro visava examinar o modo como os alunos poderiam adquirir as competências ou as qualificações parciais que sancionam certos módulos, tal como são descritos nos programas de ensino. O segundo visava identificar os dispositivos que, no plano prático, poderiam permitir estabelecer um programa individualizado para cada aluno, em função das suas necessidades de ensino e das suas aptidões.

Karl J. Skårbrevik
Instituto Universitário de Ålesund

Randi Bergem
Møre Research

Finn Ove Båtevik
Møre Research

Este artigo examina as medidas que, ao nível do ensino secundário superior, devem ser tomadas pelos estabelecimentos de ensino e pelo sistema de aprendizagem para ajudar os jovens portadores de deficiência a obter um diploma do ensino geral ou um certificado de trabalhador qualificado. Os resultados deste exame baseiam-se nas conclusões de um projecto da iniciativa do Ministério da Educação da Noruega. Este projecto permitiu adquirir conhecimentos e a experiência sobre o modo como os estabelecimentos de ensino poderiam planejar, organizar e implementar programas individualizados para os jovens desfavorecidos. Todos os alunos que participaram neste projecto preparavam ou o diploma do ensino secundário superior geral, ou um certificado de trabalhador qualificado e, no final do período abrangido por este projecto, cerca de 77% visavam sempre este objectivo.

¹ «Competência parcial» e «Diferenciação e organização no ensino secundário superior».



Avaliação do projecto

O projecto apresentado foi avaliado pelos autores deste artigo. Foi efectuado em nove estabelecimentos do ensino secundário superior de três condados. Num desses condados, participaram igualmente no projecto quatro centros de formação. A avaliação baseava-se nos relatórios redigidos pelos coordenadores do projecto nos condados e em entrevistas com os próprios coordenadores, com os coordenadores dos estabelecimentos de ensino e dos centros de formação, bem como com os alunos, os aprendizes e seus empregadores. As entrevistas com o coordenador de cada condado e com o coordenador local ao nível do estabelecimento de ensino foram conduzidos duas vezes por ano. O maior número possível de professores foi interrogado pelo menos uma vez por ano. As entrevistas com as outras partes envolvidas foram conduzidas uma ou duas vezes no decorrer do período abrangido pelo projecto. Foi elaborado um guia para estas entrevistas que incidia sobre os aspectos do programa importantes para os alunos; estas entrevistas podiam por isso variar conforme o tipo de alunos. Para além disto, foram recolhidos os dados anuais respeitantes ao seu aproveitamento. Como a maior parte destes estudantes preparava um certificado de trabalhador qualificado, o presente artigo centrou-se nesse grupo. É importante sublinhar que embora os alunos participantes neste projecto seguissem programas individualizados, estes programas inscreviam-se no âmbito dos principais objectivos definidos pelo ensino secundário superior.

O ensino secundário superior na Noruega

Na Noruega, no secundário superior, os alunos que preparam o diploma do ensino geral frequentam um programa de três anos e os que preparam um certificado de trabalhador qualificado frequentam dois anos de formação escolar (um ano do curso básico e um ano de curso avançado, seguidos de dois anos de formação em aprendizagem. Durante esses dois anos de aprendizagem a responsabilidade da formação compete à empresa de acolhimento e, entre o aprendiz

e o empregador é estabelecido um contrato de formação. As empresas que acolhem os jovens para aprendizagem recebem uma ajuda do governo, à qual se junta um subsídio suplementar quando os jovens necessitam de uma atenção especial da parte do empregador. Cada condado possui um centro para a aprendizagem, encarregado de acreditar as empresas de acolhimento e de ajudar os alunos dos estabelecimentos do ensino secundário superior a contactá-las e a obter um contrato de formação. O centro para a aprendizagem está igualmente encarregado de nomear uma comissão que avalia o desempenho dos aprendizes antes da atribuição do certificado de trabalhador qualificado. As empresas que pertencem ao mesmo ramo de actividade criam, também, com frequência, o seu próprio centro de formação que as ajuda a recrutar e a formar os aprendizes e lhes dá apoio geral durante o período de aprendizagem.

Alunos e aprendizes participantes no projecto

O quadro 1 apresenta os deficientes identificados entre os 64 alunos e aprendizes que participaram no projecto. Alguns jovens eram portadores de deficiências múltiplas pelo que o conjunto das deficiências é assim superior ao número total de participantes.

Como o quadro mostra, a maioria dos adolescentes seleccionados para participar neste projecto tinha problemas psicossociais e/ou dificuldades de concentração ou de aprendizagem. As deficiências físicas eram menos frequentes, mas alguns adolescentes tinham deficiências visuais ou auditivas ou problemas ortopédicos. Comparando com a amostra dos aprendizes desfavorecidos estudada por Kvalsund e Myklebust (1998) no âmbito da avaliação da Reforma 94, essa amostragem continha mais indivíduos com problemas psicossociais e/ou dificuldades de concentração.

Resultados

O projecto incidia apenas sobre um período de três anos. A maior parte dos partici-



pantes que preparava o diploma do ensino secundário superior geral não estaria em condições de obter uma qualificação completa no decorrer do projecto devido ao tempo suplementar de que necessitava para terminar o programa, e alguns deles apenas foram integrados no projecto durante o seu segundo ano. Portanto, as conclusões dizem respeito à situação do projecto no final do ano escolar 2000/2001 (Primavera 2001), no momento em que a maioria dos alunos ainda não tinha acabado os estudos ou a aprendizagem. Contudo, a maioria progredira suficientemente no programa, de modo a permitir determinar se a obtenção de uma qualificação geral ou profissional se baseava numa perspectiva realista. No final do período coberto pelo projecto, os estabelecimentos de ensino ou os centros de aprendizagem tinham estabelecido com os alunos um plano que definia os objectivos relacionados com o resto do programa. O quadro 2 apresenta os objectivos definidos desse modo.

O objectivo do projecto era ajudar o maior número possível de participantes a obter um diploma de ensino geral ou um certificado de trabalhador qualificado. No fim do período coberto pelo projecto, este objectivo abrangia ainda 77% dos participantes, dos quais 39% eram orientados para um certificado de trabalhador qualificado e 10% para um diploma de ensino geral. Os restantes tinham abandonado ou preparavam um diploma de competências parciais, que é atribuído aos alunos que não estão em condições de obter uma qualificação geral ou profissional padrão (Skårbrevik & Båtevik, 2000). No fim do projecto, 24 alunos (38%) estavam no último ano do ensino geral, ou tinham iniciado a sua aprendizagem.

A taxa de abandono é inferior à do estudo complementar dos alunos desfavorecidos conduzido no âmbito da avaliação da Reforma 94 (Myklebust, 2001), onde a taxa de abandono do grupo estudado era de 45% no final do terceiro ano. Parecia que as medidas tomadas no quadro do presente projecto tinham encorajado os alunos a prosseguir o seu programa e que tinham

Deficiências nos participantes no projecto

Quadro 1

	Número
Deficiências visuais	4
Deficiências auditivas	2
Problemas ortopédicos ou de coordenação motora	8
Problemas de fala ou de articulação	15
Dificuldades de aprendizagem	32
Problemas psicossociais	40
Problemas médicos	11

contribuído para aumentar o número daqueles que obtêm um diploma ou um certificado completo.

Importância de um novo contexto de ensino e de formação

Regra geral, os problemas que os alunos encontram no ensino básico e secundário inferior permitem determinar as suas necessidades de ensino especial ou outras medidas no momento de entrada no ensino secundário superior. Assim sendo, no ensino secundário superior, os alunos enfrentam uma cultura diferente, novas matérias e novos professores e, para muitos deles, um ambiente mais propício à aprendizagem. É o que Bronfenbrenner (1979) classifica como «transição ecológica». Para 13 dos 64 alunos que participaram no projecto, a transição do secundário inferior para o secundário superior constituiu uma mudança significativa. Para metade deles, a cooperação entre o estabelecimento de ensino e os alunos permitiu eliminar, melhor ou pior, os problemas sociais. Para os outros, o novo contexto social foi a oportunidade para encontrar novas identidades e novos papéis, o que parece ter tido influência sobre o seu comportamento e sobre a sua motivação. Em certos casos, foi observado que os problemas, tanto



Quadro 2

Objectivos dos alunos para o ensino secundário superior no final do período de projecto

	Rapazes	Raparigas	Total
Exame de entrada para o ensino superior	6	4	10
Diploma de artesão	26	13	39
Diploma de competências parciais	7	2	9
Fora do ensino secundário superior	5	1	6
Totais	44	20	64

comportamentais como de aprendizagem, encontrados no secundário inferior não pareceram no secundário superior.

No caso de muitos alunos que participaram no projecto, tinha sido considerado que um ritmo de aprendizagem mais lento era uma medida apropriada. Os alunos tinham tido frequentemente necessidade de dois anos para acabar o curso básico do primeiro ano. Alguns alunos da via profissional tinham também precisado de dois anos para acabar o curso avançado. Segundo os planos definidos, 21 (34%) acabariam os cursos necessários para obter uma qualificação geral ou profissional nos prazos normalmente previstos de 3 ou 4 anos, 12 (19%) acabariam em 5 anos e 9 (14%) em 6 ou mais anos.² Para os alunos da via profissional, este ritmo de ensino escolar mais lento era acompanhado por uma formação prática no local de trabalho e era considerado tanto pelos professores como pelos alunos como uma medida prática para garantir a conclusão do programa.

O curso básico do primeiro ano parece constituir um obstáculo para muitos alunos que optam pela via profissional. No entanto, dá a impressão que aqueles que conseguem passar esta meta, concluem mais facilmente, quer os cursos de nível mais avançado quer a aprendizagem. No final do projecto, 54 alunos (84%) tinham concluído pelo menos o primeiro ano do secundário superior.

Na via profissional do secundário superior, um terço das matérias do curso básico

tem ligação ao ensino geral. Uma percentagem grande de alunos que participaram neste projecto tinha reprovado nestas matérias no ensino básico e secundário inferior, por falta de conhecimentos, competências e motivação fundamentais, necessárias a este tipo de trabalho escolar. O prolongamento da duração dos cursos básicos para dois anos e a sua combinação com uma formação fora do estabelecimento de ensino permitiram-lhes considerar de maneira mais positiva o ensino secundário superior. O fardo das matérias teóricas tornou-se assim menos pesado e os alunos tomaram consciência de que eram capazes de realizar as suas tarefas no local de trabalho. Isso aumentou a sua auto-segurança e, com o tempo, a motivação para completarem as unidades necessárias à obtenção do certificado que relevam do ensino geral. Um projecto anterior, relativo a um grupo alvo quase idêntico, chegara a conclusões semelhantes (Skårbrevik & Båtevik, 2000). A muitos alunos que seguiam esta combinação de ensino escolar e de formação prática foi oferecido um contrato de aprendizagem na mesma empresa.

Prevenir o abandono

Muitos alunos participantes deste projecto tinham problemas sociais ou psicossociais associados a problemas de concentração. Sem a atenção especial de que foram objecto ao longo de todo este projecto, muitos deles teriam abandonado. Os professores devem acima de tudo mostrar um interesse positivo pelos alunos e, como declarou um desses jovens, a assiduidade deve ser reconhecida e apreciada e os motivos de ausência devem ficar esclarecidos. Frequentemente, esses alunos faltam aos cursos durante muitos dias sem que o estabelecimento de ensino tome qualquer medida no sentido de se informar das razões dessa ausência. Se esta se prolonga por várias semanas, pode tornar-se extremamente difícil convencer o aluno a retomar os estudos ou a formação. Alguns estabelecimentos de ensino que participam neste projecto introduziram medidas específicas destinadas a evitar este tipo de situação. É necessária uma estreita cooperação

² Para sete dos alunos, verificou-se ser difícil fazer uma estimativa do tempo que seria necessário para obter uma qualificação geral ou profissional. Em alguns casos, encontrar um lugar para a aprendizagem poderia levar tempo.



entre os professores, os orientadores e os pais, e, em alguns casos, os psicólogos escolares ou os serviços sociais, em particular quando os jovens estão no início da aprendizagem. O empregador e os outros trabalhadores fazem quase sempre tudo o que é possível para ajudar os aprendizes quando surgem problemas. Contudo, é muitas vezes necessária assistência da parte dos centros de formação ou de outros serviços que conhecem os aprendizes, e, em certos casos, da parte do estabelecimento de ensino. Os conselheiros escolares, que também conhecem os aprendizes, possuem conhecimentos e competências profissionais que lhes permitem intervir de modo construtivo no caso de surgirem eventuais problemas. De um modo geral, a responsabilidade da escola para com os alunos cessa quando estes começam a aprendizagem. No entanto, neste projecto, pareceu importante que o conselheiro ou um professor continuasse durante todo o período de aprendizagem ao lado do empregador para ajudar os alunos com problemas de ordem social ou prática. Isto pressupõe uma integração reforçada da formação escolar e do sistema de aprendizagem.

Questões formais relacionadas com a transição

Diversas formas de transição dentro do ensino secundário superior, e em particular da formação em aprendizagem, passam igualmente por processos formais. Quando os alunos acabam o curso básico, devem pedir para ser admitidos num dos cursos mais especializados do segundo ano. A seguir ao segundo ano, deve ser encontrado um local de aprendizagem. Uma das tarefas-chave do projecto era contribuir para determinar os processos susceptíveis de facilitar a transição do estabelecimento de ensino para o local de trabalho e para a aprendizagem. Isso exigiu uma cooperação estreita entre o aluno, a escola, o centro de aprendizagem do condado, os centros de formação estabelecidos pelos empregadores e a empresa. Por exemplo, a empresa

deve introduzir um pedido de subvenção complementar do governo para os aprendizes que necessitam de atenção especial. As formalidades requeridas envolvem para o empregador uma sobrecarga de trabalho considerada pesada. A concessão das subvenções demora tempo, o que aumenta ainda mais a dificuldade em encontrar locais de aprendizagem para os jovens desfavorecidos. Com base nas conclusões do projecto foram criados novos processos para permitir às empresas receber os subsídios antes de serem contactadas, o que facilita consideravelmente a obtenção de um contrato de aprendizagem.

Alternância entre estabelecimento de ensino e local de trabalho

Numerosos empregadores mostraram-se inicialmente reticentes em acolher aprendizes que careciam de uma atenção especial. Para ultrapassar essa reticência, os estabelecimentos de ensino desenvolveram esforços concretos para apresentar com muita antecedência os seus aprendizes às empresas adequadas, por exemplo antes destes terem completado o curso básico, o qual estava nessas circunstâncias organizado segundo um ritmo de progressão mais lento. Esta fórmula era contudo na maior parte das vezes aplicada aos cursos de nível avançado, depois da transição para a aprendizagem ter sido planeada. Na maioria das vezes, os aprendizes passavam um ou dois dias por semana no local de trabalho e esta opção revelou-se eficaz por diversas razões. Primeiro, os potenciais empregadores podiam conhecer os jovens e, em muitos casos, passavam a considerar sob um aspecto mais positivo a perspectiva de os acolher mais tarde como aprendizes. Segundo, os aprendizes podiam associar teoria e prática e reconhecer a pertinência dos cursos oferecidos pelo estabelecimento de ensino. A possibilidade de sair do estabelecimento de ensino e realizar um trabalho prático aumentou a motivação dos alunos, mesmo que por isso tivessem atrasado um ano na obtenção do certificado. A alternativa envolvia um ris-



co de malogro escolar, que, em qualquer caso, necessitaria de um ano de formação suplementar. A fórmula de alternância nem sempre era fácil de pôr em prática. Exigia, com efeito, que a empresa se adaptasse aos ritmos escolares e, para evitar problemas, era essencial a cooperação entre os estabelecimentos de ensino, os alunos e os empregadores.

O papel dos centros de formação

Os centros de formação são criados por diversas empresas e têm como missão ajudar estas a recrutar e formar os aprendizes. Num dos condados, alguns desses centros participavam também do projecto, enquanto nos outros condados, esses centros participavam apenas quando os coordenadores locais o achavam necessário. A cooperação com esses centros foi determinante para encontrar um local de aprendizagem para numerosos aprendizes. No entanto, os centros recusavam por vezes dar prioridade aos jovens desfavorecidos. Os empregadores são livres de recrutar os aprendizes da sua escolha e não é surpreendente constatar que alguns contratam apenas os aprendizes mais aptos. Em muitos casos, sem os esforços específicos desenvolvidos pela família, os professores ou outras pessoas que conhecem os alunos, teria sido difícil encontrar-lhes um local de aprendizagem. Manifestamente, o objectivo do ensino secundário superior, que é o de fornecer a todos os jovens a possibilidade de obter um certificado de trabalhador qualificado, só pode ser realizado se os alunos dispuserem de uma rede que os ajude a encontrar um local de aprendizagem. Na sequência do projecto 16 adolescentes (25%) tinham assinado um contrato de aprendizagem e outros tinham estabelecido contactos nesse sentido com um empregador. As entrevistas entre os alunos e os empregadores, bem como as informações recolhidas junto dos professores locais que participavam no projecto, revelam que os processos habituais não são suficientes para encontrar postos de aprendizagem para estes adolescentes e que o apoio dos estabelecimentos de ensino ou dos centros de aprendizagem é necessário.

Os centros de formação também forneceram apoio aos empregadores organizando regularmente encontros com os aprendizes para discutir os problemas ligados à formação ou outras questões. Na opinião dos empregadores, este apoio contribuiu para assegurar a qualidade da formação e é particularmente importante para trabalhar com os jovens desfavorecidos.

A informação desempenha um papel-chave na passagem dos alunos de um ano para o outro ou na transição do estabelecimento de ensino para a aprendizagem, e a falta de informação é uma causa frequente de insatisfação para praticamente todas as partes envolvidas. É importante transmitir a informação pertinente sobre o aluno ou o aprendiz e tomar consciência que, numa nova situação de aprendizagem ou de formação, os problemas do aluno podem ser diferentes dos do contexto anterior, podendo mesmo desaparecer. Os empregadores que não têm experiência de acolhimento de alunos mostram-se por vezes reticentes e receiam ter de enfrentar dificuldades, mas o nosso estudo revela que alguns empregadores que no passado acolheram jovens desfavorecidos em aprendizagem estão mais disponíveis para acolher este tipo de trabalhadores no futuro. Verifica-se ser contraproduativo reter informação para obter um posto de aprendizagem, a partir do momento em que isso possa destruir a confiança indispensável entre empregador e estabelecimento de ensino ou outros serviços implicados e, em consequência, tornar difícil para o empregador planear e dispensar uma formação satisfatória ao aprendiz.

Cooperação

Muitos dos alunos e aprendizes tinham problemas sociais e psicossociais. Para este grupo, o apoio relacionado com estas dificuldades tornou-se tão importante como os ajustamentos específicos do programa de estudos ou de formação. Em muitos casos os problemas de ensino desapareceram quando os problemas sociais ou psicossociais destes jovens foram resolvidos e a sua situação social estabilizou. Isto exigiu, contudo, uma estreita colaboração entre os jo-



vens e a família, os serviços sociais, os psicólogos escolares, ou outros serviços extra-escolares. Oficialmente, a responsabilidade do estabelecimento de ensino cessa de se exercer quando os alunos acabam a formação teórica e começam à procura de um local de aprendizagem. Este projecto evidencia que, para esses alunos, o estabelecimento de ensino pode representar um importante papel de coordenador, quer durante a fase de procura de um local de aprendizagem como durante a própria aprendizagem.

Se os estabelecimentos de ensino dispõem de conselheiros e de coordenadores locais de projecto para tratar estes problemas, as empresas não dispõem de tais recursos. Quando surgem problemas, o empregador pode apenas dirigir-se ao centro de aprendizagem do condado ou aos centros de formação. Como foi sublinhado pelos empregadores no contexto de outros estudos, as empresas que acolheram aprendizes portadores de deficiências graves não teriam capacidade para levar a bom termo a sua formação sem o apoio destes centros (Båtevik, 2000). Durante toda a duração do projecto verificou-se ser importante criar grupos de apoio que reuniam representantes da unidade de psicologia do estabelecimento de ensino e dos serviços sociais ou do centro de formação para certos aprendizes. Estes grupos puderam ajudar tanto os aprendizes como os empregadores a resolver os problemas relacionados com a formação ou com a situação social destes jovens.

Debate

O presente artigo examinou essencialmente o caso dos alunos que preparam um certificado de trabalhador qualificado. Dez alunos preparavam o diploma do ensino secundário superior geral e a maioria era portadora de deficiências físicas ou de deficiências visuais ou auditivas. Regra geral, os estabelecimentos de ensino respondiam de modo satisfatório às suas necessidades físicas ou técnicas. O progresso destes alunos foi também satisfatório, apesar de a maior parte frequentar um programa individualizado e precisar de mais de

três anos para obter o diploma. O principal problema destes jovens foi a sua integração social com os outros alunos.

Vários dos alunos inscritos na via profissional tinham necessidade de um novo recomeço no secundário superior. Durante anos, conheceram o insucesso escolar no ensino básico e secundário inferior e muitos deles tinham tido necessidade de um apoio educativo específico prolongado. O estabelecimento de ensino secundário superior forneceu um novo contexto de aprendizagem, que permitiu a muitos efectuar esse novo recomeço.

Com a reforma do ensino secundário superior de 1994, a maior parte das matérias gerais da via profissional foram integradas nos cursos de base do primeiro ano. Em consequência, estes alunos reencontraram as matérias em que tinham anteriormente fracassado. Por outro lado consideram que estas matérias gerais têm pouca pertinência para a profissão para que estão orientados. Sentem necessidade de um contexto que estimule acima de tudo a confiança em si próprios. O nosso estudo revela que, para muitos deles, a combinação da formação teórica e da formação prática durante os primeiros anos contribuiu para o bom êxito obtido. A utilização de um ambiente de aprendizagem extra-escolar permite uma organização flexível dos cursos e tem provado ser extremamente benéfica para os jovens com necessidades educativas especiais. Estas conclusões são corroboradas por outros projectos (Skårbrevik & Båtevik, 2000). Esta combinação de ensino escolar e de formação prática no local de trabalho poderia revelar-se extremamente útil para todos os alunos inscritos na via profissional do ensino secundário superior. Para este efeito impõe-se uma reformulação dos programas, a fim de reforçar a vertente prática da formação durante o primeiro ano. O Parlamento norueguês pediu ao ministério que tomasse iniciativas tendo em vista a crescente integração da teoria e da prática no ensino profissional (Innst. S. nº139, 2001-2002).

A lei sobre o ensino estabelece, para todos os jovens, o direito formal de frequentarem pelo menos três anos de ensino secundário superior.



dário superior. No entanto, a formação que prepara para o certificado de trabalhador qualificado lesa gravemente este direito, a partir do momento em que o empregador tem toda a liberdade para aceitar ou não um jovem sem contrato de aprendizagem. Isso constitui uma fraqueza na tradição igualitária do sistema de ensino norueguês, que pode desfavorecer um aluno cujas aptidões pessoais ou recursos sociais sejam menores. É particularmente difícil obter um posto de aprendizagem para estes jovens. O nosso estudo revela que o sucesso nesta área depende muitas vezes do conhecimento pessoal do jovem por parte dos proprietários de pequenas empresas locais, ou dos esforços específicos realizados pelo estabelecimento de ensino

ou pelos centros de formação. Este problema foi abordado em vários documentos, nomeadamente num livro branco apresentado ao Parlamento em 1999 (St. Meld n° 32, 1998-1999), sem que daí resultassem quaisquer iniciativas.

A avaliação deste projecto põe em evidência que devem ser resolvidos muitos problemas para realizar o objectivo de permitir que jovens com necessidades educativas especiais possam obter um certificado de trabalhador qualificado. Contudo, esta avaliação também salienta que medidas relativamente simples e um acompanhamento cuidadoso dos alunos permitiriam realizar este objectivo para a maioria dos que participaram neste projecto.

Bibliografia

Båtevik, Finn Ove. *Frå særvilkår til fagbrev. Om tildelgare særvilkårsevelar på lærekontrakt.* Document de travail n°86. Volda: Volda University College/ Møre Research Volda, 2000.

Bronfenbrenner, Urie. *The ecology of human development.* Cambridge: Harvard University Press, 1979.

Dale, E.L. *Differensiering I utdanningssystemet.* Læringscenteret, Oslo, 2002.

Innst.S.n° 139. Établir différents modèles d'enseignement professionnel dans le secondaire supérieur et permettre un choix plus souple de dispositifs alternatifs par rapport au modèle principal. Proposition des députés Rolf Reikvam et Lena Jensen, 2001-2002.

Kvalsund, R.; Myklebust, J.O. *Innenstenging, utes-*

tenging eller inkludering? Om læringsvilkår, gjennomstrøyming og fråfallsmonster for særvilkårsevelar I vidagående opplæring. Rapport de recherche n° 35, Volda: Volda University Colledge/ Møre Research, 1998.

Myklebust, Jon Olav. *Gjennomstrøyming og kompetanse. Særvilkårsevelar I vidaregåande opplæring.* Document de travail n° 113 Volda: Volda University College /Møre Research, 2001.

Skårbrevik, Karl J.; Båtevik, Finn Ove. La certification des compétences partielles. Une troisième voie vers un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur en Norvège. *Revue européenne «Formation professionnelle»*, N° 21, pp. 17-24, Setembro-Dezembro 2000/III

St meld. N° 32. *Videregående opplæring,* 1998-1999.



Novos actores na formação para grupos sociais desfavorecidos

Introdução

De um modo geral, as ofertas oficiais de formação em Portugal, tanto a nível escolar como profissional, têm tido alguma dificuldade em dar resposta às necessidades específicas das pessoas em situação de exclusão social. As razões de algum insucesso formativo com estes indivíduos estão muito para além do discurso comum da “falta de vocação”, da “ausência de vontade de aprendizagem” ou do “demérito” do formando.

Neste sentido, e tendo em conta a específica realidade portuguesa, de sub-escolarização e sub-qualificação face à União Europeia, colocava-se aos organismos de investigação nacional, e em particular ao INOFOR, como entidade pública que visa promover a inovação e a qualidade no domínio da formação profissional em Portugal, o particular desafio de poder contrariar, através da identificação e disseminação de “boas práticas” formativas, o discurso da impossibilidade de se intervir sobre o problema da formação para públicos vulneráveis à exclusão social.

O estudo “Perfis Emergentes de Formação para Grupos Sociais Desfavorecidos”, elaborado no âmbito da iniciativa comunitária “EMPREGO”/eixo INTEGRA e desenvolvido pelo INOFOR, teve como objectivo a pesquisa qualitativa de alguns casos de inovação, no domínio das novas dimensões e figuras formativas adaptadas ao contexto da formação para grupos sociais desfavorecidos.

Um novo entendimento da exclusão social

O termo “desfavorecido” aplica-se a todos os indivíduos em situação de exclusão.

O conceito de exclusão social, enquanto conceito com destaque teórico no campo da sociologia, “substituiu o conceito de pobreza no debate social, pretendendo acentuar aspectos mais complexos do que o das condições económicas de vida”.

Para Bruto da Costa, a noção de exclusão está correlacionada com a existência de um conjunto integrado de sistemas sociais básicos, e domínios correlacionados, em relação aos quais existem diferentes níveis de inacessibilidade. Neste entendimento, a noção de exclusão está, também, correlacionada, por oposição, com a noção de cidadania. Esta, ao contrário da ideia de exclusão, é caracterizada por Bruto da Costa como um acesso efectivo a um conjunto de sistemas sociais básicos (Bruto da Costa, 1998), que podem ser agrupados em cinco grandes domínios: “o social, o económico, o institucional, o territorial e o das referências simbólicas” (Bruto da Costa, 1998, p. 14).

A falta de acesso a esses sistemas sociais de base produz um conjunto de factores de risco de exclusão social: baixos níveis de rendimentos, desemprego, baixos níveis de escolaridade, emprego precário, instabilidade familiar, (instabilidade principalmente dos casamentos), carências habitacionais (exíguas, sem condições sanitárias, inacabada), fraca saúde física e psicológica, alcoolismo, toxicodependência, pessoas a cargo, isolamento social e trajetórias de pobreza (ver Hespanha et al., 2000). Os grupos ameaçados de exclusão social, a que podemos chamar grupos sociais desfavorecidos (Capucha, 1998), apesar de submetidos aos mesmos factores de risco de exclusão social, não constituem mesmo assim um grupo homogéneo, fazendo face a dificuldades específicas da sua situação individual concreta.

Cristina Milagre

João Passeiro

Victor Almeida

*Técnicos superiores
/investigadores na célula do
projecto “Métodos de formação
e desenvolvimento de
programas de ensino” do
INOFOR- Instituto para a
inovação na formação*

A necessidade de introduzir mais eficácia em alguns dispositivos ou categorias de formação destinados aos grupos sociais desfavorecidos levou alguns promotores a aplicar novas formas de concepção e organização da formação profissional em Portugal. Conscientes dessa evolução, estudámos alguns casos de «boas práticas» particularmente eficazes, pela boa adaptabilidade das suas intervenções às necessidades específicas desses grupos.

O estudo “Perfis Emergentes de Formação para Grupos Sociais Desfavorecidos”, desenvolvido pelo INOFOR, tinha como objectivo mostrar alguns exemplos de inovação e encontrar novas dimensões da formação, bem como os novos perfis de intervenientes adaptados a essa formação destinada aos grupos sociais desfavorecidos.



É possível identificar diversas situações específicas de vulnerabilidade, caracterizadas pela acumulação desigual de diversos handicaps: exclusão do mercado de trabalho ou apenas inserção parcial, rendimentos baixos, problemas de habitação, baixa escolarização, reduzidas qualificações, fraca participação social e política, etc. Referimo-nos assim a um “todo” para cada uma das situações de pobreza e de exclusão social, que se caracterizam elas próprias por modos de vida mais ou menos coerentes e mais ou menos consolidados. (Luís Capucha, 1998).

Considera-se então como grupos sociais desfavorecidos “aqueles que, devido a ocuparem os lugares mais baixos na hierarquia social, são particularmente vulneráveis a situações de pobreza, tendem a ser alvo de processos de exclusão social, e acumulam handicaps que tornam difícil o acesso de uma parte significativa desses indivíduos ao pleno exercício da cidadania” (Luís Capucha, 1998, p.8). Pelo facto de estarem sujeitos a múltiplas e complexas formas de discriminação, estes grupos desenvolvem “mecanismos identitários que se traduzem pela emergência de modos de vida específicos” (Luís Capucha, 198, p.8).

Daí que, neste entendimento de exclusão social, não se trate de solucionar apenas um problema económico através da concessão mecânica de uma prestação pecuniária, mas de a tratar como uma questão política e procurar devolver o poder aos excluídos, nomeadamente pela constituição de quadros formativos que facilitam o acesso ao poder social, económico, territorial, institucional e simbólico.

Abordagens formativas adaptadas aos grupos sociais desfavorecidos

Os grupos sociais desfavorecidos encontram-se numa condição precária no domínio do trabalho e da formação, pela ausência de qualificações escolares e profissionais, mas também de competências

profissionais, pessoais e sociais. A formação não pode portanto ser concebida no sentido estrito do desenvolvimento do plano curricular, mas numa perspectiva muito mais alargada.

De facto, uma diversificação das estratégias de formação passa por essa concepção alargada da formação. Esta deve ser vista como um processo (Castro, 2000), que integra para além das intervenções normalmente designadas pelo termo *componentes de formação* (geral, técnico-prática, sociocultural), tradicionalmente ligadas ao modelo oficial da formação, novas acções de acompanhamento do processo de formação, que são igualmente essenciais para garantir a inserção social e profissional dos públicos desfavorecidos (Nunes, 2000) e que designamos por *dimensões formativas*.

Entendemos por *dimensões formativas* as intervenções complementares ao desenvolvimento do plano curricular e que visam motivar para a formação e para a inserção socioprofissional, elaborar projectos de vida e profissionais realistas e consonantes com as motivações, capacidades e aptidões dos formandos, adequar os conteúdos e métodos de ensino-aprendizagem às características dos formandos, colaborar na resolução de problemas pessoais e sociais criando condições favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento de um projecto pessoal e social, desenvolver quer com os formandos quer com as entidades empregadoras estratégias que favoreçam a inserção socioprofissional (Adaptado do *Guia de Apoio ao Utilizador-Acreditação das Entidades Formadoras*, INOFOR, 1998).

Uma longa investigação documental e um inquérito aos interlocutores privilegiados permitiram identificar um conjunto de dimensões inovadoras e adaptadas à formação dos grupos visados.

Vamos analisar algumas dimensões formativas que, do início ao fim de todo o processo formativo, se revelaram complementares à formação em sentido estrito (transmissão de conhecimentos), proporcionando condições para a motivação e adesão dos formandos.



Em primeiro lugar, são necessárias novas estratégias de divulgação e recrutamento dos públicos indo ao encontro das pessoas no momento em que lhes é proposta a adesão às iniciativas formativas, por convites formais, em detrimento de comunicados, considerando-se também pouco adequada a existência de critérios de selecção muito rígidos e exclusivos, de forma a dar resposta às situações mais precárias. Seria de esperar uma maior taxa de adesão se houvesse previamente um diagnóstico das necessidades de formação e dos centros de interesse dos grupos feita com a participação dos mesmos.

Neste contexto também é importante fazer um diagnóstico das necessidades do mercado de trabalho, para reconciliar as motivações e os interesses dos potenciais formandos com os do mercado, para determinar as áreas da formação a organizar e viabilizar taxas de inserção profissional mais elevadas.

A forma como se realiza o acolhimento também deve merecer atenção. O acolhimento, primeiro contacto com a entidade, deve ser um espaço de informação educativa e profissional, procedendo a eventuais reencaminhamentos assistidos, na procura da solução mais adequada para cada caso. Deve também dar continuidade ao processo de diagnóstico das necessidades e dos centros de interesse, implicando os formandos na construção inicial do programa de formação (sendo também importante que o façam durante o seu desenvolvimento), na definição conjunta dos objectivos a alcançar e dos papéis de cada um dos actores envolvidos.

Quando trabalhamos com grupos sociais desfavorecidos, devemos considerar, em especial, que todas as experiências desenvolvem a aquisição de competências. Os saberes e as competências adquiridos na vida profissional, pessoal ou social (na família, na escola, nos tempos livres, etc.) podem ser reconhecidos, validados e, eventualmente, certificados através de um conjunto de processos que configuram o balanço de competências. Esta metodologia tem fundamentalmente três objectivos, complementares ou não.

1) O balanço de competências permite ao formando identificar os seus saberes e competências com vista à formulação de um projecto de vida profissional que o sujeito poderá prosseguir apoiando-se prioritariamente em si próprio. A entidade promotora do balanço poderá eventualmente assegurar o acompanhamento e o suporte através da mobilização de recursos considerados como necessários (educativos, formativos, financeiros, logísticos, administrativos, para a inserção directa no mercado de trabalho, etc.). O objectivo último é o de permitir que o indivíduo se conheça melhor, descubra as suas potencialidades e competências pessoais e profissionais, e possa elaborar um projecto de vida.

2) O balanço de competências pode ainda ser o início do ponto de partida de um processo directamente apoiado pela entidade que o desenvolve. Neste caso, servirá como instrumento de orientação, na medida em que possibilita um diagnóstico de necessidades de formação que fundamenta a organização da intervenção. Tendo em conta que o balanço de competências se centra na pessoa e na especificidade da sua história de vida, dele deverão resultar, tanto quanto possível percursos individualizados de formação, definindo para cada caso as áreas de formação e os modos de intervenção; ele permite a organização da formação à medida das necessidades individuais, beneficiando deste modo o sucesso dos formandos e a eficácia da formação.

3) Finalmente, a avaliação de competências pode constituir um importante instrumento de validação e de certificação de competências informais ou não formais, adquiridas em contextos profissionais ou pessoais.

É também fundamental fazer um diagnóstico das necessidades básicas dos formandos, ajudando-os a identificar e a resolver os problemas pessoais ou sociais que, apesar de exteriores à formação, podem dificultar ou impedir a aprendizagem e a aquisição de competências. Este diagnóstico pode ser feito no início da formação de maneira mais estruturada, mas devem existir, ao longo de toda a formação, estratégias que promovam por parte da equipa



técnica uma atenção à sinalização destes problemas. Estes vão sendo identificados ao longo do processo formativo, à medida que se cria uma relação de confiança entre os formandos e a equipa técnica.

De entre as novas dimensões formativas, deve ser dado especial destaque ao acompanhamento durante e após a formação. Este acompanhamento individual e do grupo reveste-se de especial importância quando, como por vezes sucede, a inserção no próprio espaço de formação é a primeira experiência de inserção numa organização (experiência muitas vezes distante das experiências e perspectivas habituais dos desfavorecidos). A equipa de formadores vai aperfeiçoando a compreensão das dinâmicas individuais e colectivas, aproximando, assim, mutuamente os objectivos e as expectativas dos indivíduos e da formação.

Esta intervenção deve ter um cariz psicossocial e utilizar estratégias de responsabilização (*empowerment*), no sentido da promoção da implicação e progressiva autonomia dos formandos na resolução dos seus problemas pessoais, sociais, de aprendizagem, de integração socioprofissional ou outros. Trata-se de uma medida complementar ou alternativa à componente de formação sócio-cultural.

O acompanhamento deverá ter continuidade após a formação, partindo do princípio que no final do processo de formação é desejável que os formandos sejam inseridos no mundo do trabalho. Para tal, é necessário prever e implementar estratégias activas de inserção profissional, estratégias estruturadas e, na medida do possível, contactos com entidades empregadoras e negociação de colocação de formandos, bem como o estabelecimento de parcerias activas, principalmente com instituições e empresas locais, que apoiem quer o desenvolvimento da acção formativa, designadamente no apoio à resolução de necessidades básicas quer na inserção socioprofissional.

Percurso metodológico

Sendo o objecto de estudo deste projecto a caracterização de perfis emergentes de acto-

res de formação associados às dimensões da formação consideradas adequadas ao público-alvo, pareceu-nos que a pesquisa construída através de estudos de caso podia ajudar a responder melhor às inevitáveis questões do «como» e «porquê» que decorrem desse projecto.

Para concretizar este objectivo, colocava-se o desafio de seleccionar cinco projectos de formação a partir de um universo de contextos formativos muito diversificados. É fácil de compreender que, mesmo no domínio do combate à exclusão social quer ao nível dos públicos-alvo e seus contextos de vida, quer ao nível das dimensões de intervenção formativa, as entidades e os projectos de formação têm especificidades muito próprias. A nossa opção obedeceu, assim, a um conjunto de critérios de selecção construídos com a preocupação de salvaguardar alguma diversidade dos casos a estudar.

Entre os casos escolhidos deviam então constar:

- projectos dirigidos a diferentes tipos de grupos sociais desfavorecidos;
- projectos que abrangessem diferentes dimensões implementadas antes, durante e após a formação;
- projectos em que intervissem novos actores durante o processo formativo;
- projectos desenvolvidos em contextos geográficos diferenciados;
- projectos financiados pela União Europeia;

A selecção dos projectos e dos intervenientes da formação para estudos de caso foi feita com base na informação recolhida durante as reuniões que tivemos com os responsáveis do GICEA (gestores dos Eixos *Youthstart*, *Now e Integra*) do *Programa Intervenção Operacional Integra e Acreditação de Entidades Formadoras* do INOFOR, conhecedores da realidade da oferta pontual de formação para grupos sociais desfavorecidos.



A selecção dos entrevistados para os estudos de caso não decorreu da utilização de uma filosofia aleatória. Pelo contrário, tínhamos a preocupação de articular a visão de conjunto do projecto formativo, detida normalmente pelo coordenador, com a visão mais pormenorizada das intervenções em domínios mais específicos do processo formativo. Construímos assim um guião de entrevista para aplicar à figura do coordenador de cada um dos projectos seleccionados e um outro guião de entrevista para aplicar a cada uma das diferentes figuras formativas em estudo.

A construção dos tópicos de entrevista não foi independente dos referenciais teóricos utilizados pela equipa. De um modo geral, pretendeu-se saber não só o que diferentes actores da formação pensavam sobre um determinado processo formativo onde se inseriam e intervinham, mas também o que pensavam esses actores face a um determinado conjunto de linhas de questionamento sugeridas pelas particulares leituras, experiências e reflexões da equipa. Compreende-se, então, que as entrevistas não tenham seguido um modelo completamente aberto e tenham seguido antes, um modelo semidirectivo, com o propósito de “levar os entrevistados a aprofundarem o seu pensamento ou a explorarem uma questão nova de que não falam espontaneamente.” (Albarello, et al. 1997, p.110).

Novos perfis dos actores da formação

O alargamento da concepção de formação pressupõe a respectiva extensão da equipa de formadores, ampliando e diversificando as tipologias dos actores da formação (Nunes, 2000). Torna-se assim necessário identificar os novos perfis de formadores e outros actores da formação que trabalhem numa perspectiva de desenvolvimento pessoal, social e profissional para a integração social e profissional dos públicos desfavorecidos.

Usando a metodologia dos estudos de caso, identificámos e analisámos alguns casos de inovação no domínio da formação para grupos sociais desfavorecidos.

Pudemos, assim, desenhar os perfis profissionais desses actores a partir da metodologia utilizada em Portugal pelo INOFOR para a elaboração de referenciais de informação por sector de actividade¹.

Estas informações têm como objectivo servir especialmente os profissionais ligados à formação para públicos desfavorecidos, para a eventualidade de virem a utilizar no seu trabalho algumas das dimensões formativas e/ou os intervenientes a elas associadas nestes projectos².

Apresentamos os novos actores de formação seleccionados a partir dos diversos estudos de caso estudados, com as organizações onde trabalham, e as respectivas funções.

Animador de Balanço de Competências (ANOP- Associação Nacional das Oficinas de Projecto)

O Animador do Balanço de Competências deve assumir a função de facilitador dos estados afectivos, proporcionando aos participantes o contexto necessário para melhorar a auto-estima e a confiança em si próprios. Deve também criar um ambiente de segurança que lhes permita tomar iniciativas, e realizar um acompanhamento e apoio ao formando ao longo de toda a Oficina de Formação, mantendo uma presença que estruture a relação com os restantes elementos da equipa formativa.

O processo do Balanço de Competências ocorre no início da formação e desenvolve-se em três fases:

1) no acolhimento, começa-se por clarificar, com o candidato, a natureza do seu pedido, enquadrando-o no seu trajecto profissional.; em seguida, o candidato é informado sobre o processo e os procedimentos do Balanço de Competências, bem como da Oficina do Projecto; por fim, formaliza-se um contracto de intervenção onde são estabelecidos os objectivos a atingir no seguimento do pedido feito, bem como a definição de papéis e responsabilidades dos dois actores envolvidos (sujeito e animador);

2) na fase seguinte, realiza-se uma exploração exaustiva do percurso formativo, pro-

¹ O INOFOR, através do projecto “Evolução das Qualificações e Diagnóstico das Necessidades de Formação”, elabora, no contexto nacional, referenciais de informação por sector de actividade que possibilitam e apoiam a apreensão da evolução das qualificações, o diagnóstico das necessidades de formação e a reorientação da formação profissional. Suleman F., Morais M. F., Fernandes M. M. (1999), *Estudos Sectoriais Prospectivos: manual metodológico*, Lisboa, INOFOR.

² As fichas de perfil do Animador/a de Balanço de Competências, Técnico/a de Acompanhamento da Formação em Contexto de Trabalho, Mediador/a, Equipa de Desenvolvimento pessoal e social (Psicólogo/a, Técnico/a de Serviço Social e Técnico/a de Serviço Social e Técnico/a de Desenvolvimento), e Técnico/a de Inserção no Mercado da Trabalho encontram-se disponíveis, sob a forma descrita, no estudo que serve de base a este artigo (“Perfis Emergentes de Formação no Contexto da Formação para Grupos Sociais Desfavorecidos”, INOFOR, 2002).

