

# **EFEITO BUMERANGUE: TRAJETÓRIAS EDUCATIVAS DOS INDIVÍDUOS CLASSIFICADOS NA CATEGORIA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

MARIA FORRETA

fforreta@gmail.com | Agrupamento de Escolas Luísa Todi, Setúbal, Portugal

NATÁLIA ALVES

nalves@ie.ulisboa.pt | UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

## **RESUMO**

Este artigo decorre de um trabalho de investigação que teve como objetivo principal compreender os itinerários biográficos de transição para a vida adulta de um grupo de vinte indivíduos classificados na categoria deficiência intelectual (DI). Numa dança permanente entre os planos macro e micro, procura-se refletir sobre a evolução das respostas educativas para um público com características específicas, reconstruir as trajetórias escolares e formativas e compreender a sua importância nos processos de acesso à condição adulta. Remetendo para a imagem do arremesso de um bumerangue, que tem a particularidade de regressar até próximo daquele que o lança quando falha o alvo, as trajetórias escolares que acompanham o curso de vida revelam uma fé inabalável na educação com os indivíduos a entrarem e saírem da escola, repetidamente, até à obtenção da certificação que julgam estar ao seu alcance, em itinerários paralelos à condição de trabalhadores.

## **PALAVRAS-CHAVE**

deficiência intelectual; trajetórias escolares; educação de adultos; educação ao longo da vida.



**SISYPHUS**

**JOURNAL OF EDUCATION**

**VOLUME 7, ISSUE 02,**

**2019, PP.24-47**

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.17666>

**BOOMERANG EFFECT: EDUCATIONAL TRAJECTORIES OF INDIVIDUALS  
CLASSIFIED WITH INTELLECTUAL DISABILITY**

MARIA FORRETA

fforreta@gmail.com | Agrupamento de Escolas Luísa Todi, Setúbal, Portugal

NATÁLIA ALVES

nalves@ie.ulisboa.pt | UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

**ABSTRACT**

This paper is based on a research project whose main purpose was to understand the biographical itineraries of a group of twenty individuals classified with intellectual disability (ID) in transition to adult life. In a permanent dance between the macro and micro dimensions, it analysis the evolution of the educational responses targeted at individuals with these specific characteristics, their educational and training trajectories and their importance in the processes of access to the adult condition. Referring to the image of a boomerang throw, which has the particularity of coming back to that one who fails the target, the education and training trajectories that accompany the life course of these individuals reveal an unshakable faith in education. The participants in the research, repeatedly, attend and leave school, until they obtain the certification that they think they are able to reach, conciliating the condition of students with the one of workers.

**KEY WORDS**

intellectual disability; education trajectories; adult education; lifelong education.



**SISYPHUS**

**JOURNAL OF EDUCATION**

**VOLUME 7, ISSUE 02,**

**2019, PP.24-47**

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.17666>

# Efeito Bumerangue: Trajetórias Educativas dos Indivíduos Classificados na Categoria Deficiência Intelectual

*Maria Forreta, Natália Alves*

## INTRODUÇÃO

Este artigo baseia-se numa investigação que procurou contribuir para aprofundar o conhecimento sobre jovens portugueses a quem foi atribuída uma classificação numa categoria estigmatizada e invisível – deficiência intelectual – e explora o efeito da trajetória escolar e formativa na transição para a vida adulta.

Com idades compreendidas entre os vinte e quatro e os quarenta e um anos, nenhum dos vinte participantes deste estudo nasceu com uma condição conhecida de deficiência, tendo sido classificados com a categoria deficiência intelectual (DI), na sua maioria, por não responderem aos desafios do currículo nacional para o ensino básico. A opção quanto ao intervalo etário a considerar na seleção dos participantes, entre os 24 e os 41 anos foi intencional, uma vez que se pretendia observar o efeito das oportunidades de acesso à escola regular e ao emprego proporcionadas pelas políticas públicas, assim como os mecanismos de apoio de que beneficiaram.

Ancorada no modelo social da deficiência, esta investigação assentou numa conceção de deficiência que a define como o produto da interação entre os indivíduos e as condições ambientais (Barnes & Mercer, 2003). Sob a moldura metodológica “curso de vida”, que sustenta a impossibilidade de separar a experiência vivida de deficiência do contexto histórico e político em que ela ocorre (Priestley, 2001), procurou-se reconstruir as trajetórias biográficas e compreender os fatores que influenciam os processos de acesso à condição adulta.

Para responder a este propósito, recorreu-se ao material resultante do trabalho de campo, nomeadamente dados biográficos e entrevistas em profundidade, num exercício de compreensão das características das trajetórias escolares e formativas individuais, bem como das experiências subjetivas dos participantes, obtidas através dos seus discursos. Alguns dos dados disponibilizados em outros estudos de natureza mais extensiva e/ou com um universo mais alargado apresentam resultados que encontram eco neste trabalho, mas é o processo singular de cada uma das trajetórias, reconstruída pelos atores sem ignorar as suas perceções e avaliação das oportunidades disponibilizadas, que consideramos constituir a inovação desta investigação.

Num primeiro momento procura-se, através de uma perspetiva macro, apresentar uma síntese das políticas nacionais e tendências internacionais das ofertas educativas e formativas disponibilizadas desde a segunda metade do século XX para as crianças e jovens com deficiência, com o propósito de enquadrar as respostas educativas e formativas para este público específico. Num segundo



momento, adota-se uma abordagem de carácter micro para analisar as trajetórias educativas e compreender os efeitos das políticas públicas de educação e formação nos cursos de vida dos jovens classificados na categoria DI.

## TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E RESPOSTAS EDUCATIVAS PARA A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A trajetória educativa e formativa dos indivíduos está marcada pelas condições objetivas de existência, a que não são alheias as opções políticas. Este aspeto assume particular relevância quando associado à categoria deficiência intelectual (DI), uma vez que nem sempre a orientação e produção legislativa acompanha as mudanças sociais vivenciadas pela maioria da população.

### DA SEGREGAÇÃO À EXIGÊNCIA SOCIAL DE INCLUSÃO

Da análise da legislação e normativos de produção nacional e orientações internacionais, encontraram-se algumas características que conduziram à proposta de uma tipologia que sublinha o percurso evolutivo das políticas educativas destinadas a alunos com deficiência e necessidades educativas especiais (NEE). O estabelecimento desta tipologia resulta da análise documental da produção normativa e legislativa em articulação com o estabelecimento de relações entre os momentos sócio históricos e os imperativos ideológicos que foram enformando a legislação específica, para um público escolar com necessidades especiais.

A identificação de cinco modelos educativos (ilustrados na Figura 1) – designados por segregação, segregação mitigada, integração emergente, integração e inclusão imperfeita – procura contextualizar a oferta educativa no tempo, por referência a um público com características específicas, nomeadamente limitações significativas na aprendizagem e para o qual a escola e os curricula regulares, sem adequações na oferta e avaliação, constitui uma barreira intransponível. A construção desta tipologia constitui, ainda, um instrumento de análise relevante para aceder à compreensão dos efeitos das ofertas educativas no curso de vida dos participantes, responsáveis, em grande medida, pelas suas trajetórias escolares e formativas.



Figura 1. Tipologia dos Modelos Educativos. Fonte: Forreta, 2018, p. 166.



## *Segregação*

É com a expansão da educação formal à maioria das crianças que surge o problema relacionado com a dificuldade ou impossibilidade de todas cumprirem as mesmas aprendizagens num calendário comum, conduzindo à necessidade de classificação dos alunos com base na sua inteligência.

É para responder ao desafio de “selecionar os alunos das escolas públicas que não acompanhavam o ritmo de ensino” (Niza, 1996, p. 139) que o ministério francês de Educação Pública convida, em 1904, Theodore Simon e Alfred Binet para fazerem parte da *Comissão para o Estudo da Infância Anormal* que tinha como propósito estabelecer um meio de diagnóstico que permitisse “estabelecer a separação entre as crianças normais e as anormais” (Pastor, 2001, p. 32). O diagnóstico revelou-se particularmente útil para determinar a necessidade de educação de cada criança, que seria especial, no caso em que o sujeito apresentasse uma diferença significativa em comparação com os pares da sua idade. Neste caso, a resposta seria a separação das outras crianças, nomeadamente com o encaminhamento para o ensino especial (Pastor, 2001), justificando o argumento de Niza (1996) que defende que a psicometria se revelou como um instrumento que legitimava a exclusão.

Da análise da legislação e normativos de produção nacional, pode afirmar-se que se viveu um período caracterizado por políticas educativas fundadas num modelo que impunha a segregação e se caracterizava pela exclusão dos alunos com deficiência do sistema regular de ensino, que se prolongou pela primeira metade do século XX. A expressão desta segregação encontra-se ilustrada, por exemplo, na Lei n.º 1:969, de 20 de maio de 1938, que contemplou as novas bases da reforma do ensino primário, e onde se pode ler que o ensino primário passa a compreender dois graus, mas apenas para os alunos que apresentassem a condição “física e mentalmente são”.

A política de exclusão estende-se pelo Estado Novo como se observa na redação da Lei n.º 38 969, de 27 de outubro de 1952, que isenta da frequência escolar os menores “incapazes por doença ou por defeito orgânico ou mental”, oferecendo, em alternativa, a possibilidade de frequência de classes especiais para “doentes” ou “anormais” desde que existissem a menos de três quilómetros.

## *Segregação mitigada*

No âmbito da reforma levada a cabo, em 1973, pelo ministro Veiga Simão, é criado o ensino primário supletivo para adultos através do Decreto-Lei n.º 489/73, de 2 de outubro. É neste contexto que, a partir de 1974, surgem, com o apoio da Divisão do Ensino Especial da Direção-Geral do Ensino Básico, centenas de escolas de tipo particular e cooperativo, nomeadamente por iniciativa de pais e da comunidade, para dar resposta aos indivíduos com deficiência intelectual que representavam um grupo sem respostas educativas e rejeitado pelas escolas regulares, em contraste com as respostas já estabelecidas para as deficiências motoras e sensoriais. Não obstante as reformas introduzidas terem procurado



democratizar o sistema de ensino, as medidas discriminatórias para com os alunos com deficiência continuaram a vigorar numa lógica de separação.

A Constituição Portuguesa publicada dois anos depois da revolução de abril, em 1976, apresenta-se como um dos exemplos ao estabelecer a universalidade e gratuidade do ensino obrigatório no ensino básico (artigo 74<sup>o</sup>). Porém, esta mudança ideológica teve de esperar alguns anos pela sua efetiva aplicação. No ano seguinte, o Decreto-lei n.º 174/77, de 2 de maio, estabelece a possibilidade da frequência dos cursos dos vários graus de ensino, em regime de disciplinas para os alunos com algumas deficiências e na condição de “que a natureza da deficiência não afete o nível intelectual”. Dois anos mais tarde, a Lei n.º 66/79, de 4 de outubro, estabelece a natureza, âmbito e objetivos da educação especial, cria o Instituto de Educação Especial e privilegia a frequência dos estabelecimentos regulares de ensino. Pela primeira vez, surge a referência à necessidade de se procurarem soluções para a vida pós-escolar, nomeadamente ao nível da formação e reabilitação profissional. Porém, uma vez que esta lei nunca foi regulamentada, o efeito pretendido foi, obviamente, protelado.

A escola respondia com o insucesso aos alunos que acolhia e que não aprendiam como os outros, numa “situação naturalizada de repetência” (Almeida & Vieira, 2006, p. 39) ao mesmo tempo que a escolaridade obrigatória de seis anos era apenas assegurada a alguns alunos, numa altura em que se assistia à banalização do insucesso. Para alunos classificados com deficiência ou necessidades educativas especiais (NEE), o efeito do insucesso repetido servia de argumento à sua incapacidade para aprender e conduzia à legitimação da decisão de serem “atirados para a escola segregada” (Capucha, 2010, p. 38). À medida que a escola deixou de ser exclusiva de uma elite restrita de alunos e passou a receber alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, nomeadamente dificuldades de aprendizagem, teve de encontrar mecanismos de resposta que não passaram, até ao início da década de noventa, da estratégia de os fazer repetir de ano.

### *Integração Emergente*

É a partir de meados dos anos oitenta, do séc. XX, que se assiste a uma produção legislativa com fortes repercussões ao nível da educação especial (Rodrigues, 2006). Nasce o conceito de educação integrada, legitimada por um conjunto de mudanças legislativas e educacionais que, progressivamente, vão alterando a lógica de atendimento à diversidade de alunos que habita a escola.

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, introduz importantes mudanças. O ensino básico é assumido como universal, obrigatório e gratuito com duração de nove anos, terminando esta obrigatoriedade aos 15 anos<sup>1</sup>. Alves (1998, p. 64) chama a atenção para a ambiguidade da utilização de critérios “que conferem legitimidade a esses abandonos”, uma vez que são os próprios critérios que definem a escolaridade obrigatória que, paradoxalmente, conferem quase um ‘direito de abandono’ a todos os alunos que mesmo que não alcancem o nível escolar,

---

<sup>1</sup> Esta medida apenas abrange os alunos que ingressaram pela primeira vez no sistema educativo no ano letivo 1986/1987. Para os que não cumprem este requisito, a escolaridade obrigatória é de 6 anos.



considerado referência obrigatória, o possam fazer por atingirem o limite de idade. Assim sendo, a escolaridade obrigatória continua a ser apenas assegurada a alguns alunos na medida em que se apresenta condicionada pelo comportamento e aproveitamento. Tal é ilustrado na posição de Rodrigues (2006, p. 303) quando refere que “o aluno com dificuldade não era um aluno de pleno direito da escola, mas tão só uma benesse que a escola condicionalmente lhe outorgava”. A designação “integração emergente” parece adequada para caracterizar este período tendo em conta que, apesar do discurso presente nos documentos que repetem a palavra integração, a prática revelava uma realidade diferente, num tempo em que as escolas de ensino especial continuavam a ocupar um lugar de destaque no atendimento educacional dos alunos com deficiência, mesmo que esse atendimento pudesse passar, em casos pioneiros, pelo espaço físico da escola regular (Forreta, 2018).

### *Integração*

Os anos noventa do século XX marcam o período de criação efetiva de condições para o atendimento a todos os alunos com a entrada em vigor de três dispositivos legais que se vêm a revelar decisivos para que se possa falar de um modelo de integração. A consolidação da novidade Escola para TODOS traduz-se em medidas políticas que procuram a sua operacionalização no sistema educativo. Exemplo disso é a publicação de um conjunto de legislação que reconfigura uma escola cada vez mais integradora. Logo no início da década de noventa, a publicação do Decreto-lei n.º 35/90, de 25 de janeiro, determina que as crianças e jovens com NEE, decorrentes de deficiências físicas ou mentais, não podem ser dispensadas da frequência da escolaridade obrigatória. Um ano mais tarde, a publicação do Decreto-lei nº 319/91 promulga o regime educativo especial que consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com NEE. Com a sua publicação, tem início uma inovadora resposta escolar de integração educativa, nomeadamente ao estabelecer o atendimento dos alunos com NEE nas escolas regulares, ao assegurar às escolas e às respetivas equipas educativas a responsabilização da escola regular destes alunos, ao abrir a escola aos alunos portadores de deficiência e ao consagrar um conjunto de medidas cuja aplicação devia ser adotada sempre que se revelasse indispensável para atingir os objetivos educacionais definidos (Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de agosto).

É, também, neste período que se assiste à diversificação de ofertas formativas, dentro da escolaridade obrigatória, que procuram responder à “inevitável tensão entre a uniformização e a heterogeneidade” (Alves & Canário, 2004, p. 988-989), ao insucesso e ao abandono.



## *Inclusão Imperfeita*

Este modelo é caracterizado por avanços e recuos que contrariam a narrativa sobre a inclusão educativa como um modelo inquestionável. É com o decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro e posterior publicação da Lei n.º 21/2008, de 12 de maio que se define claramente no texto da lei a opção ideológica pela inclusão educativa e social, nomeadamente quanto ao acesso à escolaridade, ao sucesso educativo, à autonomia, à promoção da igualdade de oportunidades, à preparação para o prosseguimento de estudos e à transição da escola para o emprego das crianças e jovens com necessidades educativas de carácter permanente. Paradoxalmente, com a publicação deste corpo legislativo, inverte-se a oportunidade de acesso a medidas de apoio específicas a todas as crianças que dele necessitem, passando a ser elegíveis apenas os alunos

com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. (art.º 2º)

Um ano mais tarde, a publicação da Lei n.º 85/2009 estabelece o regime de escolaridade obrigatória para TODAS as crianças e jovens entre os seis e os dezoito anos de idade<sup>2</sup>. Em teoria, esta medida revela-se particularmente importante para os alunos com dificuldades significativas em adquirir conhecimentos, pois impede que sejam excluídos do espaço escolar para outras ofertas mais segregadas, passando a poder beneficiar de um maior intervalo temporal para realizar as aprendizagens e socializar com os seus pares.

Optou-se por classificar o modelo educativo que norteia as opções políticas contemporâneas como inclusão imperfeita pelo seu carácter inacabado e repleto de medidas contraditórias que não permitem reconhecer condições de inclusão plena (Forreta, 2018).

## OPÇÕES METODOLÓGICAS, ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS

Tendo como pano de fundo a moldura metodológica curso de vida, assume-se que os processos de construção das biografias não podem ser dissociados das condições macroestruturais em que ocorrem.

Espelhando a adesão a este pensamento, desenhou-se uma pesquisa multinível com o objetivo de compreender a evolução das medidas estruturais (plano macro) e o seu

---

<sup>2</sup> Lei n.º 85/09, de 27 de agosto, estabelece a idade escolar entre os 6 e os 18 anos de idade para todas as crianças e jovens. A escolaridade obrigatória passa a cessar quando o aluno complete 18 anos de idade ou quando obtenha o diploma de curso conferente de ensino secundário de educação.



efeito nos cursos de vida. No plano micro, considerou-se a importância de desvendar as experiências individuais, identificando-se seis dimensões associadas a marcadores reconhecidos nos estudos sobre transição (educação, trabalho, autodeterminação, relacionamentos socioafetivos e conjugalidade e parentalidade) ganhando neste artigo particular importância a dimensão educação.

É do cruzamento dos dois planos que se procura aceder aos percursos de transição e aos fatores que concorrem para que se objetive a transição ao mundo adulto.

A adoção da moldura metodológica curso de vida decorre da impossibilidade de separar a experiência vivida de deficiência dos contextos histórico, político e social, já que, como afirma Priestley (2001), fazem parte da mesma história. Para aceder à experiência subjetiva, a estratégia biográfica revelou-se vantajosa porque permitiu reconstruir as trajetórias de vida e aceder aos significados que os atores atribuem às suas experiências. Elder (1994) defende que o curso de vida representa uma grande mudança na forma como pensamos e estudamos os itinerários biográficos, uma vez que em termos gerais, promove o tempo, o contexto e o processo a dimensões mais importantes da teoria e da análise. A opção por esta perspetiva permitiu estabelecer uma ponte entre os níveis macro e micro da teoria e da análise (Giele & Elder, 1998), pressupondo um intercâmbio dinâmico entre os indivíduos e os ambientes (Slota, 2003).

Uma vez que se procurava alcançar as visões dos indivíduos sobre a experiência vivida de ser jovem ou adulto a quem foi conferida a classificação DI, enquadrando-as nos contextos reais onde as experiências individuais do curso de vida são analisadas no quadro do contexto histórico e político, a aproximação à estratégia de investigação método biográfico pareceu a mais adequada, uma vez que as narrativas biográficas permitem aceder às experiências individuais.

Os estudos biográficos atribuem grande importância ao contexto e, se é verdade que as experiências acontecem em situação e permitem aceder às múltiplas facetas da vida humana (Denzin, 1989), também não se pode desvalorizar o facto de, como defende Pais (2005, p. 78), estas resultarem “de uma acumulação de experiências passadas que conduzem a experiências presentes”.

Segundo Denzin (1989) o objeto de pesquisa do método biográfico são as experiências de vida de uma pessoa. Trata-se, pois, de uma estratégia de investigação que coloca os atores em primeiro plano, como agentes relatores privilegiados das suas experiências vividas e sentidas. Pais (2005, p. 87) chama a atenção para o contributo deste método para aceder a “dimensões invisíveis de um determinado fenómeno”, mais difícil de detetar empiricamente.

Nesta investigação ganha particular interesse a recuperação retrospectiva das memórias, que permitem reconstruir as trajetórias, e dos significados atribuídos pelos atores às suas experiências. Pais (2005, p. 72) lembra que a biografia corresponde a um processo de alteração retrospectiva onde “os acontecimentos de vida são procurados com um olhar do presente dirigido ao passado”. A subjetividade das narrativas é observada como uma fonte que permite aceder à compreensão do fenómeno de transição para a vida adulta.

A abordagem qualitativa foi considerada a mais adequada por permitir de forma mais intensiva e conduzida pela voz dos participantes mergulhar nas experiências vividas e aceder às suas opiniões, perceções e experiências ou, nas palavras de Edgerton (1984) à “complexidade da vida humana”.

Para satisfazer o objetivo recorreu-se a uma diversidade de técnicas de recolha de informação: recolha documental; entrevista biográfica; caderno “Memórias de Bordo” e à observação não participante em diferentes contextos. No total foram realizadas quarenta entrevistas, uma vez que cada um dos vinte participantes foi entrevistado em dois momentos com um intervalo de seis meses. A idade dos participantes, de ambos os sexos, varia entre os 24 e os 41 anos. Esta variabilidade é intencional dado que, como afirma Elder (1994, p. 5) “as diferenças no ano de nascimento expõem os indivíduos a diferentes mundos históricos, constrangimentos e opções” com consequências nos cursos de vida.

A técnica selecionada para o tratamento da informação foi a análise de conteúdo (Bardin, 1988), onde se procurou combinar a análise individual, com o cruzamento de casos, a teoria e os contextos.

## EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: OUTRAS OFERTAS FORMATIVAS

O significativo atraso nacional no desenvolvimento da educação estendeu-se, em comparação com outros países da Europa, à educação de adultos. Até à revolução de 1974, as políticas de educação de adultos resumiam-se a ofertas cuja finalidade consistia, de acordo com Esteves (1996, p. 221) na “alfabetização das pessoas que não sabiam ler e escrever”. O grande desenvolvimento acontece no período revolucionário, após o 25 de abril, onde se assiste ao dinamismo do movimento popular. É também neste período, de acordo com Almeida e Vieira (2006, p. 47) que se assiste à “renovação das abordagens educativas” que ultrapassam “as fronteiras estritas da educação inicial, formal, de base escolar e dirigida a crianças e jovens”.

Com o arrefecimento do período revolucionário, progressivamente a educação de adultos é centralizada nas estruturas do sistema educativo e, durante a década de oitenta, as estruturas oficiais organizam-se para dar resposta às necessidades de formação da escolaridade básica: primeiro de cursos de alfabetização e 1º CEB, para depois passar a oferecer cursos de 2º CEB, que eram, segundo Esteves (1996, p. 222) “mais procurados, especialmente por uma população jovem” que por insucesso ou abandono saía da escola antes da conclusão da escolaridade básica. Até ao final dos anos noventa, o abandono representa, de acordo com Alves (1998), um dos problemas estruturais do sistema educativo nacional.

Com o objetivo de contrariar os baixos níveis de escolaridade da população portuguesa, a LBSE introduz a novidade da oferta de ensino recorrente que se constitui como uma oferta mais voltada para a escolarização, designada como oferta escolar de “segunda oportunidade” (Lima, 2005, p. 33), por via da frequência do ensino básico e secundário por indivíduos “que não tiverem oportunidade de se enquadrar no sistema de educação escolar na idade normal de formação” conforme a redação do n.º 2 do artigo 20º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Ainda de acordo com Lima (2005, p. 41), a Lei de Bases do sistema educativo (LBSE) “contribuiu para a formalização e escolarização do sector da educação de adultos” agregando as propostas legislativas, até aí dispersas.



Até à década de oitenta não existia uma oferta generalizada de formação profissional que respondesse às necessidades da economia. Foi no período de pré-adesão à Comunidade Económica Europeia (CEE) que se assistiu a uma reorganização institucional do Ministério do Trabalho, nomeadamente através do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), de forma a responder a uma cobertura mais equilibrada do território nacional e pela criação experimental de cursos técnico-profissionais.

Após a adesão à CEE assistiu-se a um crescimento exponencial das ofertas formativas extra sistema escolar. Os Centros de Formação Profissional, tutelados à época pelo Ministério do Emprego e Segurança Social ganharam grande relevo na formação inicial de jovens através de cursos de qualificação profissional. O Fundo Social Europeu (FSE) passa a financiar um leque alargado de entidades públicas e privadas com intervenção na formação profissional. Pode dizer-se que a partir de 1986 se assistiu a um incremento no investimento da formação profissional, através de fundos europeus, orientado para a qualificação e requalificação da população, com o objetivo de potenciar o desenvolvimento económico. Este investimento é extensível às ofertas destinadas às pessoas com deficiência, assistindo-se a uma mudança assinalável na área da reabilitação profissional. Disponibilizados os apoios financeiros do FSE, os Estados-membros são desafiados, através da Recomendação 86/379/CEE, de 24 de julho, a adotar um conjunto de medidas favorecedoras da igualdade de direitos, nomeadamente nas áreas de formação profissional, primeiro emprego, reabilitação e reinserção, iniciativas que estabelecem uma rutura com as parcas ofertas anteriores.

Três anos mais tarde é publicada a primeira Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (LBPRIPD) que descreve a reabilitação como um processo global e contínuo de conservação, desenvolvimento ou restabelecimento de aptidões e capacidades para o exercício de uma atividade normal.

Se a explicitação teórica do conceito de reabilitação nem sempre é consensual, o mesmo não parece acontecer com a sua finalidade. Efetivamente, de acordo com a literatura, a reabilitação profissional tem como objetivo a estruturação de um conjunto de atividades no domínio da orientação e formação profissional, com o propósito de habilitar e criar condições para este público aceder a trajetórias socioprofissionais qualificantes. Esta ligação entre formação e trabalho apresenta-se expressa na legislação de referência, nomeadamente, no Despacho Normativo 18/2010, de 29 de junho, onde se pode ler que as ações de formação profissional inicial devem “ser organizadas e desenvolvidas em estreita articulação com o mercado de trabalho, considerando as exigências e oportunidades do mesmo e as características e competências das pessoas a quem as mesmas se destinam”. Tendo em conta este enquadramento, no que à formação diz respeito pode afirmar-se que a reabilitação profissional é um conceito aglutinador de estratégias de formação inicial e contínua que respondem à necessidade de qualificação e de estratégias de acesso, manutenção e criação de emprego para jovens e adultos classificados na categoria deficiência. Estando esta oferta a cargo de instituições privadas ou particulares sem fins lucrativos, pode afirmar-se que a reabilitação profissional se mantém em contextos segregados, em clara contradição com o espírito de inclusão que se vive, por exemplo, ao nível das políticas educativas.

Foi também preciso esperar pelos finais dos anos oitenta para se assistir à implementação do ensino recorrente, conceito que veio substituir o conceito de educação de adultos (Esteves, 1996) que, de uma forma organizada e segundo um plano de estudos, conduz à obtenção de diplomas dos vários níveis de escolaridade e de

certificados de iniciação ou qualificação profissional (CEDEFOP, 2000). Na opinião de Roldão (1996, p. 207), a educação recorrente procurou dar resposta à prioridade de “assegurar uma segunda oportunidade de escolarização” num processo de “continuidade da educação para além da escola”.

De acordo com Canário (2006, p. 168), a LBSE apresenta-se como uma proposta limitada na medida em que “a educação é reduzida ao escolar e, na educação escolar, a educação e formação de adultos é reduzida a uma oferta de segunda oportunidade dirigida a públicos adultos analfabetos ou com muito baixas qualificações escolares e/ou profissionais”. Só em 1991, por via da regulamentação da LBSE, a publicação do Decreto-lei nº 74/91 define o quadro geral de reorganização e desenvolvimento da educação de adultos, nas vertentes de ensino recorrente e de educação extraescolar (CEDEFOP, 2000) propondo, no quinto artigo, uma resposta de segunda oportunidade para aqueles “que dela não usufruíram na idade própria, aos que abandonaram precocemente o sistema educativo e aos que o procuram por razões de promoção cultural ou profissional”. Por sua vez, Roldão (1996) atribui o carácter escolarizante e supletivo desta opção à necessidade de encontrar resposta para a elevada taxa de analfabetismo da população com idade superior a catorze anos, em detrimento de outras respostas de formação profissional.

É no início dos anos noventa, como afirma Canário (2013), que se passa de um conceito de “educação permanente” para o conceito de “aprendizagem ao longo da vida” (ALV) em função das transformações sociais que influenciaram a economia, o trabalho e a formação. Enquanto o conceito de educação permanente “permitia compatibilizar o crescimento económico de natureza capitalista com a defesa da democratização cultural e da promoção social, num processo que abarcaria o ciclo vital” (Canário, 2013, p. 557), o conceito aprendizagem ao longo da vida, que o substituiu, “ênfatiza a subordinação instrumental da educação à racionalidade económica dominante”.

Para Roldão (1996), esta proposta está intimamente ligada à necessidade de responder às exigências e novos desafios do mundo do trabalho. A ALV é apresentada por Almeida e Vieira (2006) como um conceito com fronteiras pouco precisas, uma vez que envolve significados e modalidades tão amplas como: escolarização, formação e aprendizagem informal. Numa aproximação à finalidade da ALV, Capucha (2013, p.39) refere-a como uma “condição básica de participação social e a principal ferramenta para enfrentar riscos como o de exclusão social e profissional”. Neste período, a lógica da dupla certificação ganhou particular importância já que, como sublinha o mesmo autor, as ações financiadas envolviam uma componente de formação teórica geral e uma componente de formação prática específica em ofertas de cursos noturnos por unidades capitalizáveis (Capucha, 2013).

O estabelecimento de ofertas de combate à exclusão escolar como o Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de abril, abriu a possibilidade de se estabelecerem parcerias entre as entidades de reabilitação e as escolas regulares para a oferta de percursos alternativos que permitiram o regresso à escola e o acesso a melhores qualificações de um público classificado na categoria DI e empurrado prematuramente da escola por ausência de ofertas de carácter mais individualizadas. Este aspeto confirma a tese proposta por Esteves (1996) de que, nesta altura, são as dinâmicas a nível local que se constituem ativamente para responder às necessidades das populações. A novidade deste despacho consiste na oferta de um sistema de avaliação contínua “segundo critérios de competência” apoiados em registos de avaliação como o “dossier do aluno e o seu processo individual”, com dispensa das provas globais do 3º CEB (Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de abril). Neste



Despacho, é claramente assumida uma lógica de formação reorientada para a valorização do desenvolvimento vocacional e qualificação da mão-de-obra.

No campo das políticas educativas de segunda oportunidade ganha cada vez mais peso a ideia de que é necessário encontrar respostas diferentes para públicos diferentes (Alves, 2007) através do estabelecimento de metodologias diversificadas que resultam da assunção de que os adultos aprendem de forma diferente das crianças e que as respostas para este público não podem replicar as ofertas da escolaridade de primeira oportunidade (Capucha, 2013). É do reconhecimento e validação de outros modos de aprender que, a partir do início do século XXI, se dinamizam as políticas de formação destinadas a públicos mais diversificados e são lançadas ofertas mais acessíveis e assentes em “estratégias de desenvolvimento da educação e formação de adultos que valorizam a aprendizagem realizada pelas pessoas ao longo da vida” (Aníbal, 2013, p. 12).

Neste contexto, são criados os cursos de Educação e Formação de Adultos e os centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, alguns anos mais tarde substituídos pelos Centros Novas Oportunidades (CNO)<sup>3</sup>, no âmbito do lançamento da Iniciativa Novas Oportunidades. Com este Programa a rede de centros é alargada e são também aumentadas as ofertas educativas como as formações modulares e os cursos de educação e formação para adultos, direcionados para um público adulto, com baixa escolaridade.

Procurando dar resposta às necessidades sentidas no terreno e de modo a assegurar a igualdade de oportunidades de acesso ao sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) é institucionalizada uma rede de CNO de referência<sup>4</sup>, através do estabelecimento de protocolos entre os Ministérios da Educação, do Trabalho e da Solidariedade Social e as instituições formadoras certificadas e vocacionadas para a área da deficiência. Esta rede é orientada para um público que, em virtude do tipo e características de deficiência, se via impossibilitado de aceder aos centros criados para a população em geral.

Simultaneamente, foram estabelecidos os critérios de evidência alternativos dos referenciais de competência-chave, adequando-os às características dos diferentes públicos com deficiência e incapacidades e foram elaboradas as orientações de referência que devem mediar os processos de validação de competências (Alves, 2010). Em dezembro de 2007, é publicado o Despacho n.º 29 176/2007 que procura regular o acesso de pessoas com deficiência ou incapacidade ao processo de RVCC e às ofertas de educação e formação de adultos. Com esta iniciativa procura assegurar-se o princípio da “educabilidade universal”, bem como da “capacidade universal de aprendizagem”. Nesta fase, que durou até à extinção dos CNO em 2011, estes centros procuraram proporcionar uma resposta especializada, desenvolvendo estratégias específicas para responderem aos diferentes tipos de deficiência, sendo-lhes atribuído o papel de disseminadores de instrumentos de referência com a ambição de generalizar a resposta a todos os CNO da rede nacional.

---

3 A rede nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências é estabelecida pela Portaria n.º 1082-A, de 5 de setembro de 2001. Os CNO são criados e regulados pela Agência Nacional para a Qualificação (ANQ, I.P.), mas são implementados por entidades públicas e privadas.

4 A criação de seis centros de reconhecimento, validação e certificação de competências, no prazo de execução 2006-2008, para dar cobertura específica a determinadas deficiências com metodologias adaptadas tinha constituído uma das estratégias apresentadas no I Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidades - PAIPDI (Resolução 120/2006, de 21 de setembro). Estes centros acreditados pela Agência Nacional de Qualificação e Ensino Profissional (ANQEP), entidade tutelada pelo Ministério da Educação e Ciência e pelo Ministério da Economia e do Emprego, constituíam uma rede a nível nacional e tinham como objetivo reconhecer, validar e certificar as competências que os indivíduos adquiriram pela experiência de trabalho e de vida, através de um certificado de habilitação académica dos três ciclos de ensino básico, relativamente a um referencial de competências chave.

De acordo com Alves e Alves (2008, p. 29), o traço distintivo destes CNO é a eliminação de “barreiras endógenas e exógenas no acesso ao processo RVCC” garantindo a equidade e condições de acesso a todos os indivíduos, devendo para isso estar “dotados de acessibilidade arquitetónica, comunicacional e atitudinal”. No caso da deficiência intelectual, a comunicação e as atitudes assumem particular relevância, sendo por essa razão indispensável a constituição de equipas técnico-pedagógicas multidisciplinares que contribuíssem para a redução de “preconceitos e estigmas no sentido da auto-estima destes públicos, respeitando as suas características, capacidades e ritmos” (Alves & Alves, 2008).

Esta resposta, simultaneamente formativa e de reconhecimento e validação de competências, carece de avaliação do seu impacto<sup>5</sup> junto da população com deficiência já que apenas são conhecidos os números respeitantes a 2007, que revelam que foram abrangidos por esta iniciativa 334 pessoas com deficiência e que 21 viram as suas competências certificadas com uma certificação escolar de nível básico. No primeiro trimestre de 2008, encontravam-se propostos para certificação 120 adultos (Alves & Alves, 2008).

O facto de estes números se reportarem à fase inicial do programa e de revelarem uma tendência crescente parece indicar uma elevada adesão das pessoas com deficiência ao Programa Novas Oportunidades, desvendando a sua necessidade pelo nível aparentemente crescente da procura. A evolução da procura parece, pois, demonstrar que esta modalidade se reveste de particular importância talvez porque permite valorizar, de forma alternativa à oferta escolar, as experiências individuais que resultam da participação dos atores sociais em múltiplos itinerários pessoais, escolares, formativos e de trabalho.

## TRAJETÓRIAS ESCOLARES E FORMATIVAS

Na análise da trajetória escolar e formativa valorizou-se uma primeira etapa onde se procede à leitura dos níveis académicos e tentativa de compreensão das singularidades escondidas nos múltiplos percursos escolares. Numa segunda etapa, procurou dar-se visibilidade aos mecanismos inerentes à transição da escola para outras ofertas educativas através da compreensão dos efeitos das principais normas legais e regulamentares produzidas por via legislativa no campo educativo na vida dos protagonistas deste estudo. No desenvolvimento desta tarefa assume particular importância a contextualização das trajetórias individuais no tempo, enquanto momento histórico composto por correspondente enquadramento ideológico e sociopolítico que se traduz na operacionalização das políticas educativas e disponibilização de ofertas educativas.

Para dar corpo a esta informação mobilizou-se um conjunto de categorias constituintes da experiência escolar e formativa, nomeadamente: i) tempos e modos de entrada nas instituições escolares; ii) análise das trajetórias individuais e do grupo; iii) respostas escolares e formativas; iv) expectativas e aspirações dos participantes; v) valor atribuído às ofertas escolares e formativas.

---

<sup>5</sup> O único estudo a que se teve acesso foi levado a cabo pela Fundação Europeia para a Melhoria das Condições de Vida e de Trabalho (Eurofound) com o título “Inclusão ativa dos jovens com deficiência ou problemas de saúde”. Neste trabalho o CNO da Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra foi identificado como exemplo de boas práticas a nível europeu no que se refere à integração destas pessoas.



## TEMPOS E MODOS DE ENTRADA NA ESCOLA

Em virtude do nível etário dos participantes neste estudo, o espectro de experiências de entrada na escola ocorreu entre 1977 e 1994 o que corresponde a duas décadas de profundas mudanças. O primeiro dado revela que todos os participantes entraram na escola regular na idade cronológica expectável, inclusive os alunos mais velhos contemporâneos de modelos educativos que antecederam a integração e que desencorajavam a frequência do sistema regular de ensino a alunos “sempre que a natureza da deficiência” afetasse “o nível intelectual”<sup>6</sup>. A resposta a esta dissonância encontra-se nos seus testemunhos que revelam que até à entrada na escola não existia qualquer suspeita que os pudesse enquadrar numa categoria mais estigmatizante que legitimasse a exclusão da escola regular.

Com o objetivo de ilustrar a paisagem das trajetórias escolares de primeira oportunidade do conjunto de participantes, sem correr o risco de perder de vista as singularidades dos percursos individuais, foi elaborada uma representação gráfica que reunisse ambas as informações (Figura 2). Nas infografias representadas na figura abaixo, as linhas horizontais representam as singularidades, de cada um dos percursos individuais, por anos de frequência escolar, níveis de ensino e modalidades de educação, desde a entrada na escola. Por baixo do friso cronológico, representam-se os modelos educativos apresentados anteriormente e que apoiam o cruzamento do itinerário educativo com o contexto das políticas e ofertas educativas.

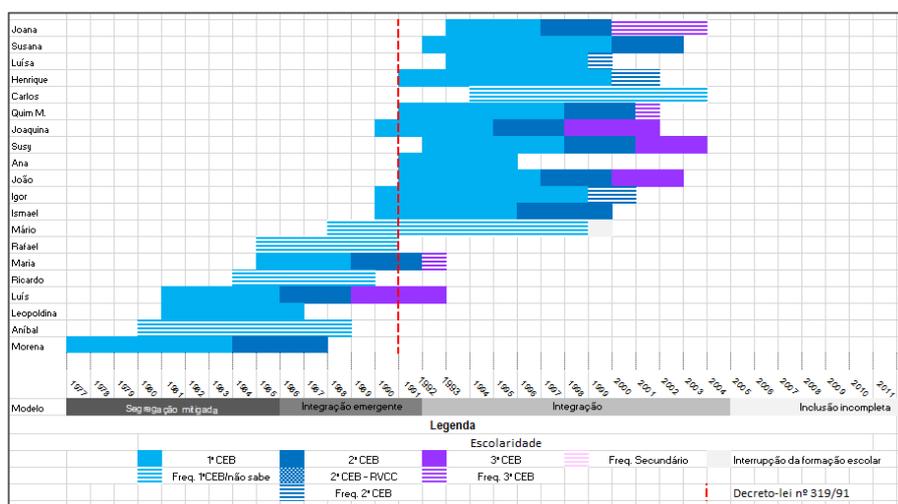


Figura 2. Trajetórias Escolares de Primeira Oportunidade. Fonte: Forreta, 2018, p. 205.

É o conjunto dos percursos individuais, organizados de forma ascendente dos mais velhos para os mais novos, que permite observar simultaneamente as trajetórias individuais e do grupo de participantes, revelando um panorama que permite comparar percursos, encontrar similitudes e diferenças.

<sup>6</sup> A título de exemplo apresenta-se a nomenclatura utilizada no Decreto-lei 174/77, de 2 de maio.

Em articulação com a tipologia desenvolvida no mapeamento e análise das respostas educativas nacionais, faz-se corresponder as datas que marcam as trajetórias escolares (eixo horizontal), com o modelo educativo identificado. O limite vertical marcado pela linha encarnada, no eixo cronológico correspondente ao ano 1991, assinala a transição para um modelo educativo mais coerente com os ideais da integração escolar, marcado pela publicação do Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de agosto.

A análise das infografias permite identificar que, em conformidade com os dados disponíveis na literatura, os participantes neste estudo apresentam baixos perfis de qualificação escolar: apenas quatro participantes (dois homens e duas mulheres) completaram o 3º CEB.

Privilegiando a análise temporal, pode verificar-se que são os adultos mais velhos, os que entraram na escola antes do que se designou por modelo de integração, que estão mais representados entre os que terminam a escolaridade inicial sem certificação, com frequência de 1º CEB, ou com níveis escolares muito baixos.

Do grupo dos participantes mais velhos, somente Luís completa o 3º CEB e Maria frequenta o 3º CEB, sem, no entanto, o terminar. Os restantes participantes saem da escola com certificação inferior ao 2º ou 1º CEB. Para este grupo, as trajetórias escolares iniciais são marcadas por insucessos repetidos, até saírem da escola regular para ofertas mais segregadas, como é o caso de Mário, Rafael e Ricardo.

Da análise destas trajetórias escolares, também se verifica outra regularidade. São trajetórias marcadas pelo insucesso, como se as repetições continuadas de ano fossem uma fatalidade. Como refere a literatura, são mais observáveis no 1º CEB, (Capucha, 2010), verificando-se a frequência exclusiva no 1º CEB por períodos entre os seis e os onze anos, para cumprir um tempo estabelecido de quatro anos de escolaridade. Nalguns casos (Mário, Rafael, Ricardo e Aníbal), a longa frequência no 1º CEB não foi suficiente para conferir uma certificação escolar.

O exercício de comparação entre as trajetórias escolares dos indivíduos que entraram na escola antes e depois do modelo de integração, marcado pela fronteira estabelecida pelo ano 1990, revela um padrão diferente que parece corresponder ao efeito positivo das políticas educativas. Não obstante se verificarem melhorias significativas nos percursos educativos regulares iniciais, tendencialmente maiores e mais diversificados pelos níveis de ensino, constata-se uma aproximação maior aos tempos estabelecidos para cada ciclo de ensino.

Independentemente da idade e conseqüente contexto de frequência das instituições escolares, para os participantes neste estudo a escolaridade obrigatória é caracterizada por repetidas experiências de insucesso.

## EXCLUSÃO E SEGREGAÇÃO: O FUTURO “AINDA MAIS” FILTRADO

Para o grupo de alunos com dificuldades em realizar as aprendizagens e atingir as metas propostas no currículo nacional, a escola acaba por se traduzir num obstáculo ou barreira reveladora das dificuldades que alguns alunos têm em adquirir as aprendizagens expectáveis para a sua idade cronológica, tendo como consequência a classificação numa categoria estigmatizante e, em muitos casos, a exclusão escolar.



Neste contexto, a escola apresenta-se como uma instituição deficientizadora, na medida que é a ela que se deve o confronto com dificuldades nem sempre verificáveis noutras dimensões da vida dos participantes, pelo menos nos círculos sociais em que se movem.

A separação do “trigo do joio” atinge o seu expoente máximo e mais dramático quando a escola se rende à incapacidade para encontrar respostas para estes alunos, acabando por os excluir do seu seio. Neste caso, a atribuição de uma categoria NEE ou DI serviu como passaporte para a entrada em ofertas escolares alternativas e segregadas com consequências nos projetos de futuro académico e profissional. Efetivamente, se as aspirações futuras dos jovens se encontram subordinadas a um complexo jogo entre esperanças subjetivas e condições objetivas (Alves, 2006), é importante ter em conta que os jovens só podem exercer a possibilidade de escolha sobre as possibilidades conhecidas e ao seu dispor. No caso dos jovens que têm uma origem social mais desfavorecida, a literatura disponível aponta para um aumento da possibilidade de estes serem orientados para ocupações menos qualificadas, como se se criasse “um padrão biográfico” (Evans & Furlong, citado em Tisdall, 2001, p. 171), resultante da grande limitação nas opções de progressão na trajetória educativa e formativa (Tisdall, 2001). Para os participantes nesta investigação, à condição económica juntam-se as categorias adicionais NEE ou DI, atribuídas no decurso da frequência escolar, como resposta às dificuldades em acompanharem as aprendizagens impostas pelo currículo nacional.

Com efeito, se após a conclusão da escolaridade obrigatória, a generalidade dos alunos se confronta com a oferta de uma diversidade de opções formativas, em contraste, os alunos que beneficiaram de um currículo específico individual (CEI), feito à medida do seu perfil de funcionamento, têm ao seu dispor reduzidas possibilidades de formação e qualificação no sistema de ensino que se apresenta subtilmente seletivo. Impossibilitados de prosseguir estudos, uma vez que o seu itinerário académico incluiu “currículos à medida”, os jovens enquadrados nesta categoria, deparam-se com dificuldades de acesso às ofertas de formação profissional, disponibilizadas à população em geral. Como consequência, os projetos de futuro são ensombrados pelo insucesso escolar que tem como consequência a exclusão da maior parte das ofertas formativas e a inevitabilidade de empregos pouco valorizados ou, em alternativa, o desemprego ou a inatividade. Para estes jovens, a alternativa de acesso ao mundo do trabalho apresenta-se condicionada à entrada no processo de reabilitação profissional, nomeadamente à frequência de cursos de formação profissional destinados a indivíduos com deficiência ou incapacidade, única oportunidade efetiva para a realização de aprendizagens, experiências em contexto real de trabalho e acesso ao emprego.

## VOLTAR À ESCOLA: TRAJETÓRIAS BUMERANGUE

Com percursos carimbados por experiências de insucesso e exclusão poder-se-ia pensar que a possibilidade de novo confronto com a escola ou com as aprendizagens escolares estaria posto de parte. Surpreendentemente, a “fê” que depositam na educação (Alves, 2006, p. 74) é exibida nos seus discursos e trajetórias de retorno à escola. Os argumentos que os levam a prolongar a formação académica são a necessidade de melhorar as



aprendizagens e consequente acesso ao mercado de trabalho, e a insatisfação com a certificação obtida na escolaridade inicial.

A figura seguinte representa as trajetórias escolares de regresso à escola, por via do acesso a ofertas educativas denominadas de “segunda oportunidade” (Lima, 2005), num curso de vida com experiências de formação profissional e entrada no mundo do trabalho.

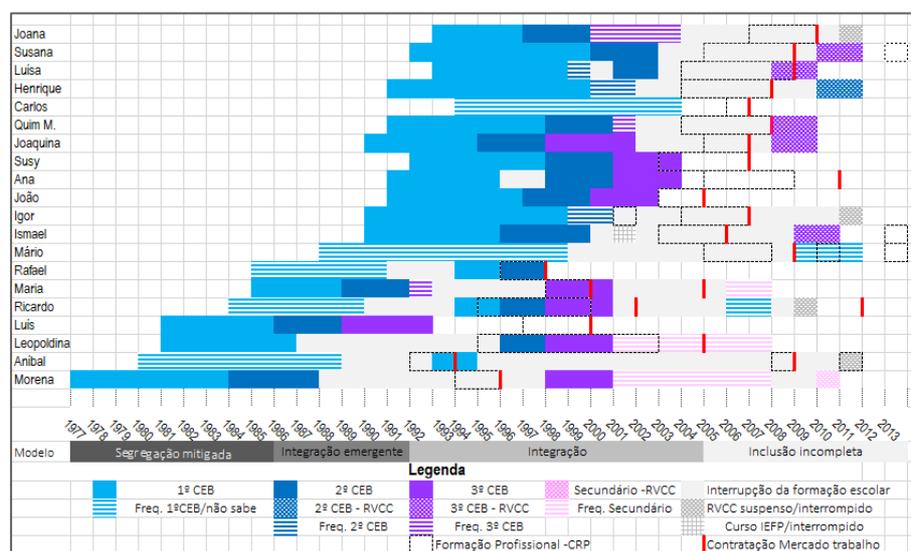


Figura 3. Cruzamentos das trajetórias de primeira e segunda oportunidade com a entrada no mercado de trabalho. Fonte: Forreta, 2018, p. 297.

À norma de regresso à escola apenas fogem quatro participantes. Para esta opção parece ter contribuído o facto de terem concluído o 9º ano de escolaridade sem interrupções e de se encontrarem numa situação de emprego estável. Contudo, não deixam de valorizar a importância da escola e justificar o adiamento com a falta de disponibilidade decorrente da ocupação profissional que lhes subtrai a vontade de assumir novos desafios escolares.

A análise das qualificações académicas dos participantes no momento em que foram realizadas as entrevistas permite concluir que apresentam uma escolaridade mais elevada do que a referida em alguns trabalhos (WHO/WORLD BANK, 2011). Nesta investigação, mais de metade (13) concluiu o 9º ano de escolaridade, três participantes frequentaram o ensino secundário, tendo uma delas concluído o 12º ano, podendo afirmar-se que se verifica uma progressiva aquisição de maiores qualificações académicas, confirmando-se igualmente que as mulheres são mais escolarizadas do que os homens.

As trajetórias escolares também revelam a inexistência de um padrão temporal de regresso à formação, uma vez que os períodos de interrupção variam entre um ano e os dez anos. A adesão às ofertas educativas de segunda oportunidade parece orientar-se por fatores circunstanciais, nomeadamente pela ação do Centro de Reabilitação Profissional e Centro de Emprego que desenvolvem ações de identificação de



necessidades, dinamização e divulgação de ofertas educativas e estabelecimento de parcerias com instituições educativas da comunidade.

Das parcerias estabelecidas com as escolas básicas e secundárias surgem oportunidades de conclusão do 1º, 2º e 3º CEB, através de cursos de alfabetização, currículos alternativos e ensino recorrente. Refira-se a experiência de grande parte dos participantes mais velhos, entre 1992 e 2001, que regressam à escola incentivados pelo Centro de Reabilitação Profissional (CRP), para frequentarem ofertas formativas alternativas em regime pós-laboral, ao mesmo tempo que desenvolvem cursos diurnos de reabilitação profissional.

As trajetórias escolares de regresso à escola podem ser interpretadas como o resultado da interação entre as condições particulares de existência que permitiram a muitos dos participantes mais velhos, com percursos escolares interrompidos, melhorar o seu nível escolar e da diversificação das ofertas de educação e formação destinadas a um público adulto.

Entre os anos 2008 e 2011, volta a observar-se um padrão de regresso a ofertas formativas, correspondente à criação e estabelecimento de uma rede de CNO de referência para um público com deficiência, no âmbito do sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). É neste contexto que um número considerável de participantes aumenta os seus níveis de qualificação escolar.

Compreender os motivos que levam estes indivíduos a regressar à escola também se apresentou como um desafio para este trabalho. Dos testemunhos emerge a necessidade de melhorar ou recuperar aprendizagens que percecionam como fundamentais para a sua autonomia e independência, aumentar o seu nível escolar para aceder a um emprego, a promoção profissional ou o concretizar do sonho de obtenção da carta de condução. O 9º ano é apresentado como uma qualificação importante para o acesso a atividades profissionais e à promoção profissional, como mostra o testemunho de Henrique.

«Com o 9º ano, podia ter a minha carta de condução e já podia ter mais poder de trabalho. Ser bombeiro, tem de se usar o camião». (Henrique, 25 anos, vigilante de jardins)

A oportunidade de voltar a estudar também é destacada como uma oportunidade instrumental de responder às exigências da vida adulta e contrariar as dificuldades que impõem limites à independência e autonomia, nomeadamente na leitura e no manuseamento do dinheiro. Os relatos de Mário e de Ricardo desvendam as dificuldades percebidas e a opção pelo investimento na sua educação para lhes responder:

«Por exemplo, se alguém me manda uma mensagem escrita, no telemóvel é uma carga de trabalhos, isso atão... Olhe, tudo! As horas, a ler, a escrever. Com o dinheiro também é muito pouco, muito pouco. Fazer a minha vida no dia-a-dia, sei fazer sozinho. Agora, o meu problema é isso: não saber ler as coisas, nem escrever. Opá, e com o dinheiro? Se não for a minha mãe a controlar já tinha o dinheiro todo gasto». (Mário, 29 anos, operador de serviços de limpeza)



«No cinema, as legendas passam muito depressa e às vezes consigo apanhar, outras não. (...) Não uso a máquina de calcular, nem no telemóvel. Ainda ontem, precisei de fazer uma conta por causa do dinheiro e fiz a conta mal. Fui pedir ao Francisco, mas ele estava cansado, então eu fui buscar a máquina e depois tive de telefonar para a Mila». (Ricardo, 34 anos, empregado de manutenção)

Efetivamente, para estes participantes, à escola é atribuído o papel importante na inversão das dificuldades funcionais. Eles esperam que os conhecimentos adquiridos se traduzam numa efetiva capacidade de resolução de problemas e situações do dia-a-dia, que exigem o recurso à leitura, escrita, e gestão do dinheiro, dificuldades que constituem barreiras à sua inclusão e autonomia.

As narrativas de alguns dos participantes confirmam a teoria presente na literatura sobre DI, que sublinha a importância da necessidade contínua de reforço e atualização das aprendizagens, para contrariar algumas características generalizadas nas caracterizações do perfil funcional dos indivíduos classificados na categoria DI, nomeadamente no que diz respeito às dificuldades de memória e aplicação de conhecimentos a novas situações. No caso de Ricardo, esta situação é levada ao limite na medida em que, mesmo depois de ter concluído o 9º ano, volta a inscrever-se num curso de alfabetização porque sentiu que perdeu as aprendizagens realizadas anteriormente.

«(...) quando andei na escola eu sabia de muita coisa e depois deixei de saber. Aprendi e depois parei». (Ricardo, 34 anos, empregado de manutenção)

Para os que se encontram numa situação de desemprego, a oportunidade de aceder a novas ofertas formativas revela-se apelativa, na medida em que lhes permite ocupar o tempo disponível, ao mesmo tempo que alimenta a expectativa de este investimento poder proporcionar mais ferramentas para competirem no mercado de trabalho e acederem a um emprego ou a progredirem na carreira:

«(...) quero tirar a carta. Foi por isso que eu me inscrevi para tirar o curso para equivaler ao nono ano [referência ao RVCC]. Também foi por causa do meu trabalho, porque mais tarde, também, para a minha profissão». (Quim Moura, 25 anos, ajudante de padaria)

O contributo da escola, enquanto espaço informal promotor de sociabilidade e convívio (Dubet & Martuccelli, 1996, citado em Alves, 1998) e aproximação aos outros com idades próximas, é a motivação apresentada por alguns participantes para ajudar a vencer o isolamento e solidão que consideram preencherem a sua vida. Como nos conta Morena:

«Eu nunca gostei muito de estudar, estudar, mas gosto da escola. A escola era assim mais para fazer amizades». (Morena, 41 anos, auxiliar administrativa, desempregada)



## CONCLUSÕES

Não obstante o percurso de insucesso, a “fé na escola” de que nos fala Alves (2006) ou “o paradoxo dos jovens satisfeitos com a escola apesar do insucesso escolar” descrito por Pais (1998, p. 200) é uma tendência observável nas trajetórias escolares marcadas por um padrão de regresso à escola para acesso a melhores qualificações, mesmo daqueles que tiveram más experiências, após intervalos de tempo entre quatro e dez anos. A escola é vista como um espaço de socialização e contribui para atenuar a exclusão social em que alguns revelam viver e a valorização da qualificação escolar representa a conquista de um grau, até há pouco tempo, correspondente à escolaridade obrigatória.

A disponibilização de ofertas formativas de segunda oportunidade, em horário pós-laboral, como o ensino recorrente e, mais tarde, o reconhecimento, validação e certificação de competências contribuiu para que a maioria dos participantes retomasse a trajetória escolar interrompida e obtivesse graus mais elevados de qualificação escolar. O término abrupto destas ofertas deixou alguns dos participantes com expectativas suspensas, sem possibilidade de ver concluídos os projetos já iniciados. Efetivamente, o trajeto tradicional de final da escolarização básica e entrada no mundo do trabalho assume, nesta investigação, um padrão alternativo, muito próximo do que Pais (2005) apelida de trajetórias ioiô.

Em síntese, a investigação conduzida por Forreta (2018) conclui que a quase totalidade dos participantes não se conforma com o fim da sua condição de estudante e, à primeira oportunidade, procura aceder a novas ofertas educativas, entrando e saindo da Escola repetidamente até à obtenção da certificação que julgam estar ao seu alcance. Esta cadência remete para a imagem do arremesso do bumerangue que tem a particularidade de regressar até próximo daquele que o lança, quando falha o alvo. Estes itinerários são paralelos à formação/reabilitação profissional e, muitas vezes à condição de trabalhador estudante, o que contraria a imagem da escola “como um parque de estacionamento de contenção de desemprego”, descrita por Pais (2005, p. 40).

Outro dado muito relevante é a experiência de um grupo de sete participantes para quem a formação ao longo do seu curso de vida lhes permitiu aceder a níveis académicos mais elevados e ao desempenho de funções e tarefas mais qualificadas. São eles que exercem atividades profissionais que pertencem aos grupos de profissões (INE, 2011) de “pessoal administrativo”, “trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores” e “trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices”, fugindo à fatalidade da caracterização ‘pouco qualificados’ (Forreta, 2018).

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. N., & VIEIRA, M. M. (2006). *A escola em Portugal: novos olhares, outros cenários*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- ALVES, F. (2010). O acesso das pessoas com deficiências e incapacidade à rede de Centros Novas Oportunidades (CNO). *Revista Formar*, 70, 31-34.



- ALVES, F., & ALVES, M. H. (2008). Centros novas oportunidades... e as pessoas com deficiência e incapacidades. *Aprender ao Longo da Vida*, 8, 26-30.
- ALVES, N. (1998). Escola e trabalho: atitudes, projetos e trajectórias. In M. V. CABRAL & J. M. PAIS (Eds.), *Jovens portugueses de hoje* (pp. 53-133). Oeiras: Celta Editora.
- ALVES, N. (2006). *Socialização escolar e profissional dos jovens*, Projectos estratégias e representações. Lisboa: Educa e UI&DCE.
- ALVES, N. (2007). E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social? *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 2, 59-68.
- ALVES, N., & CANÁRIO, R. (2004). Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. *Análise Social*, 38(169), 981-1010.
- ANÍBAL, A. (2013). Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida e à validação das aprendizagens informais e não formais: recomendações e práticas. *CIES e-Working Paper N.º 147/2013*, 1-29.
- BARDIN, L. (1988). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARNES, C., & MERCER, G. (2003). *Disability*. Cambridge: Polity Press.
- CANÁRIO, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In L. C. LIMA, J. A. PACHECO, M. ESTEVES & R. CANÁRIO, *A Educação em Portugal (1986-2006): Contributos de Investigação* (pp. 195-254). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Retirado de: <http://dne.cnedu.pt/dmdocuments/Trabalho%20CNE.SPCE.pdf>
- CANÁRIO, R. (2013). Novos (des)caminhos da educação de adultos. *Perspectiva*, 31(2), 555-570. doi: 10.5007/2175-795X.2013v31n2p555
- CAPUCHA, L. (2010). Inovação e justiça social. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 63, 25-50.
- CAPUCHA, L. (2013). Em defesa da iniciativa Novas Oportunidades: a qualificação de adultos é uma prioridade. *Aprender, Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, 34, 29-65.
- CEDEFOP (2000). *O sistema de formação profissional em Portugal*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- DENZIN, N. K. (1989). *Interpretive biography*. Newbury Park: Sage.
- ELDER, G. H. (1994). Time human agency and social change: perspectives on the life course. *Social Psychology Quarterly*, 57(1), 4-15.
- ESTEVES, M. J. (1996). O retorno à escola: uma segunda oportunidade? Trajectórias sociais e escolares dos jovens adultos que frequentam os cursos do ensino recorrente de adultos. *Inovação*, 9, 219-239.



- FORRETA, M. (2018). *Pode alguém ser quem não é? Percursos de transição para a vida adulta de indivíduos classificados na categoria deficiência intelectual* (Tese de Doutoramento não publicada). Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, Portugal. Retirado de: <http://hdl.handle.net/10451/35197>
- GIELE, J. Z., & ELDER, G. H., Jr. (1998). *Methods of life course research: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- INE (2011). *Classificação portuguesa das profissões 2010*. Lisboa: INE, I.P.
- LIMA, L. C. (2005). A educação de adultos em Portugal (1974-2004). In R. CANÁRIO & B. CABRITO (Orgs.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (pp. 31-60). Lisboa: Educa.
- NIZA, S. (1996). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 1 e 2, 139-149.
- PAIS, J. M. (1998). Grupos juvenis e modelos de comportamento em relação à escola e ao trabalho: resultados de análises factoriais. In M. V. CABRAL & J. M. PAIS (Coords.), *Jovens portugueses de hoje* (pp. 135-214). Oeiras: Celta Editora.
- PAIS, J. M. (2005). *Ganchos, Tachos e Biscastes*. Lisboa: Âmbar.
- PASTOR, C. (2001). En qué fallaron los pronósticos de Binet Y Simon?. In J. J. B. AGUILAR, T. N. MAYÁN & A. I. GALDO (Eds.), *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio: XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial* (pp. 23-44). Coruña: Universidadda Coruña, Servicio de Publicaciones.
- PRIESTLEY, M. (Ed.) (2001). *Disability and the Life Course: global perspectives*. Cambridge: University Press.
- RODRIGUES, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In D. RODRIGUES (Ed.), *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva* (pp. 299- 318). S. Paulo: Summus Editorial.
- ROLDÃO, M. C. (1996). A educação básica numa perspetiva de formação ao longo da vida. *Inovação*, 9, 205-217.
- SLOTA, N. E. P. (2003). Methodological Considerations in Life Course Theory Research. *Disability Studies Quarterly*, 23, 19-29.
- TISDALL, K. (2001). Failing to make the transition? Theorising the 'transition to adulthood' for young disabled people. In M. PRIESTLEY (Ed.), *Disability and the life Course: Global Perspectives* (pp. 167-178). Cambridge: University Press.
- WHO/WORLD BANK (2011). *World Report on Disability*. Retirado de: [http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215\\_eng.pdf](http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf)

## LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei nº 1: 969, de 20 de maio de 1938.

Lei nº 38 969, de 27 de outubro de 1952.

Lei n.º 85/09, de 27 de agosto. Diário da República n.º 166/2009, Série I de 2009.

Decreto-lei n.º 3/08, de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4 /2008, Série I de 2008.

Decreto-lei n.º 174/77, de 5 de maio. Diário da República n.º 101/1977, Série I de 1977.

Decreto-lei n.º 35/90, de 25 de janeiro. Diário da República n.º 21/1990, Série I de 1990.

Decreto-lei n.º 74/91, de 9 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1991, Série I-A de 1991.

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. Diário da República n.º 193/1991, Série I-A de 1991.

Decreto-Lei n.º 489/73, de 2 de outubro. Diário do Governo n.º 231/1973, Série I de 1973.

\*

**Received:** April 16, 2019

**Accepted:** May 28, 2019

**Published online:** June 29, 2019

