



E... O Depois da Escola?

Carlos Manuel Peixoto Afonso*

INTRODUÇÃO

A presença, na escola regular, de alunos com necessidades educativas especiais e, em particular, a de portadores de deficiência é, actualmente, um processo "normal" e habitual, apesar de alguns fenómenos isolados de resistência.

O desenvolvimento e consolidação de diferentes experiências de "integração" conduziu a que já não faça grande sentido permanecer-se numa discussão abstracta e descontextualizada entre integração / segregação. De acordo com os princípios expressos no Relatório Warnock e assumidos pelo Decreto-lei 319/91, a educação de uma criança com necessidades educativas especiais deve ser feita no meio menos restritivo possível e este é, quase sempre, a escola regular.

Por conseguinte, o debate tem de se deslocar do domínio dos princípios filosóficos e éticos para o da análise das condições concretas em que tal processo se efectiva. A colocação de uma criança numa sala de aula regular pode ser um primeiro passo mas não é, definitivamente, o último !...

A possibilidade, cada vez maior, de acesso, destes alunos, a diferentes níveis de ensino e a sua permanência, durante vários anos, no sistema escolar, fez surgir outras questões.

Uma das que emergiu, com mais intensidade, nos últimos tempos, é a do seu futuro quando terminada a escolaridade, isto é, "E...o depois da escola ?".

Surge, assim, a necessidade de reflexão sobre aquilo que, durante muito tempo, se denominou de pré- profissionalização e hoje assume, correntemente, a designação de "transição para a vida activa".

A mudança de designação pretende indicar, também, uma inflexão de perspectiva.

Com efeito, não está em causa somente, a obtenção de competências para uma profissão e a relação do indivíduo com o mercado de trabalho.

A problemática é mais vasta já que incorpora uma trajectória biográfica de transição entre a escola e o período pós- escolar, que implica importantes factores de socialização.

Esse processo é de alguma complexidade o que implica a necessidade do seu repensar.

* Coordenador da Equipa de Educação Especial Porto -A.
Professor da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Frequentemente, desvaloriza-se este problema considerando que ele não é da área da educação, mas sim da assistência e segurança social. Outros argumentos referem que idêntico problema se coloca com qualquer adolescente / jovem que termina a escolaridade.

Se bem que existam pontos de contacto, entre as duas situações, quando se trata de alunos com necessidades educativas especiais, as dificuldades agudizam-se.

É óbvio, que quando se fala de alunos com necessidades educativas especiais, eles não constituem uma massa indefinida e homogénea. Daí que, em cada caso concreto, esta situação assuma contornos diferenciados, consoante as possibilidades e dificuldades inerentes a cada um.

Porém, no âmbito desta pequena reflexão, não se irá entrar em grandes detalhes sobre esse facto mas referir, essencialmente, aspectos globais.

Isso não implica, contudo, que não se tenha em atenção que as grandes dificuldades e questões se situam, essencialmente, ao nível dos portadores de deficiências profundas, quaisquer que sejam, mas com incidência especial nas deficiências mentais.

64

Esta breve análise exploratória irá, numa primeira etapa, fazer referência a alguns aspectos da situação real dos portadores de deficiência relativamente ao mercado de trabalho, dado esse elemento se revelar de enorme importância para a estruturação da sua vida.

Num segundo momento, a abordagem centrar-se-á na problemática vivencial fora dos contextos escolares.

A escola e o seu papel, enquanto facilitador e estimulador da transição, constitui o último ponto desta abordagem.

A RELAÇÃO COM O TRABALHO

Na relação com o trabalho existem várias possibilidades dependentes, entre outros factores, das dificuldades dos próprios jovens.

Poder-se-á, até, considerar dois importantes campos. Um diz respeito às situações que vão exigir programas específicos de ocupação/ emprego e outro refere-se à inserção dos jovens no mercado "normal" de trabalho.

No primeiro caso, merece relevo a referência aos Centros Ocupacionais.

Nestas situações, trabalho e ocupação encontram-se intimamente imbricados já que não está em causa qualquer interesse produtivo, mas unicamente, garantir que o tempo / espaço dispendido, nessa actividade, seja um elemento regulador da própria vida.

Deixando de frequentar a escola, há necessidade de substituir as rotinas estruturantes, que aí eram criadas, por outras rotinas, hábitos e envolvimentos socializadores.

O trabalho, com tudo o que isso implica de deslocação, horários, contactos sociais, representa um factor regulador do dia-a dia, permitindo preencher o quotidiano, de uma forma mais harmoniosa.

Uma população, potencialmente beneficiária destes centros ocupacionais, seria a que frequentou as salas de apoio permanente no 1º ciclo.

Existindo, cada vez mais, a integração nas estruturas regulares de ensino de crianças com deficiências profundas, é também cada vez mais complexa a questão do seu futuro já que, em termos de qualificação profissional, nunca virão a poder obter qualquer uma. A própria escolaridade, em termos das aquisições académicas " padronizadas", também não será conseguida.

No entanto, verifica-se a enorme dificuldade de inserção destes alunos em programas ocupacionais, no pós- escolar, já que os poucos locais vocacionados, para esta circunstância, se encontram geralmente sobreocupados.

Acresce a este facto, o de que, funcionando tais estruturas, geralmente, no âmbito de instituições privadas de solidariedade social ou de centros de educação especial do Ministério do Emprego e Segurança Social, têm acesso privilegiado os alunos que já anteriormente frequentavam este sistema.

Aqueles que são oriundos de estruturas de integração têm, portanto, uma dificuldade suplementar de acesso a tais possibilidades.

Igual dificuldade se coloca nos mecanismos de acesso a um emprego de tipo protegido. «(...) a faixa de população deficiente a atingir por este programa (...) são todos os indivíduos deficientes que por força da sua deficiência dificilmente conseguem e/ ou mantêm um emprego no mercado normal de trabalho. Não obstante, são possuidores de capacidades residuais que lhes permitem a assimilação e aprendizagem de uma qualificação específica que quando aplicada no posto de trabalho certo torna possível a obtenção do produto final, em alguns casos, superior em quantidade e qualidade a custos de produção inferiores. » (Castro, 1993: 39)

Um outro grande grupo é constituído por aqueles alunos que apresentam menor complexidade e em que, terminada a escolaridade obrigatória ou comprovada a dificuldade do seu prosseguimento, mesmo com currículo adaptado ou alternativo, é tentado o seu encaminhamento profissional.

Mercê de algumas actividades de sensibilização, às estruturas do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) e a entidades privadas ou de solidariedade social, é possível, a certos casos, serem canalizados para cursos de formação profissional do IEFP ou subsidiados pelo Fundo Social Europeu.

No entanto, estas situações são, geralmente, aquelas em que os alunos com necessidades educativas especiais apresentam maiores competências em termos intelectuais e sociais e menores limitações físicas.

Atente-se, por exemplo, que em 1987, das seis áreas de formação ministradas no Centro de Reabilitação Vocacional do Porto- Centro da Granja, para deficientes mentais, quatro exigiam possuir o 9º ano de escolaridade...

Merecem relevo, neste contexto, algumas tentativas de criar articulação entre várias instituições directamente ligadas à educação e/ ou reabilitação profissional sendo um exemplo o programa AMLLIS (Programa de gestão integrada de recursos e encaminhamentos para a formação profissional e integração de pessoas surdas da zona da Grande Lisboa) que pretendia « *promover a gestão integrada de recursos e encaminhamentos de modo a proporcionar uma resposta global de reabilitação às pessoas surdas da zona da Grande Lisboa, favorável à integração sócio- profissional* » (Programa AMLLIS, 1991:7).

Findos esses cursos, surge o problema do seu emprego já que, mesmo adquirida qualificação profissional, se mantêm muitas vezes dificuldades por diminutas competências sociais.

Como é sabido e, sobretudo em momentos de crise económica, a aquisição de uma formação profissional não conduz, inevitavelmente, à existência de um emprego. Isto sucede, apesar dos incentivos legais e dos prémios instituídos às empresas que admitissem deficientes.

Com efeito, entre outros, o IEFP concedia às empresas prestações pecuniárias não reembolsáveis como subsídio de compensação, subsídio para adaptação dos postos de trabalho e eliminação das barreiras arquitectónicas, subsídio de acolhimento personalizado e prémio de integração.

No entanto, são poucas as empresas que aceitam esta situação, já que consideram dever ser o Estado - Providência a suportar os custos de uma política social de inserção dos deficientes e não o sector privado, cuja lógica de competição pelos

mercados, se lhes afigura incompatível com trabalhadores potencialmente menos produtivos.

Refira-se, contudo que, em vários casos, o grau de produtividade dos portadores de deficiência pode ser comparado ao dos colegas "normais" e mesmo ser superior. « Concluiu-se, até, haver tipos de deficiências que "aceleram" a produção. E vem o exemplo do deficiente auditivo que produz mais "peças / hora" por não se distrair na sonoridade de conversa ambiente; ou a história do trabalhador deficiente mental, menos conflituoso e mais adaptável às tarefas simples e rotineiras, de escasso custo de mão-de-obra, valorizando-se eles num trabalho que aos outros deprime » (Melro, 1993: 30).

Nesta relação com o trabalho e o emprego, importa ainda reflectir sobre as consequências das mudanças tecnológicas.

Elas podem resultar em consequências negativas e positivas.

No primeiro caso, se se recordar que muitos cegos tiveram, durante vários anos, acesso a lugares de telefonista (de acordo com o Decreto-lei 116/71), as profundas alterações, na área das telecomunicações, diminuíram as suas possibilidades, neste campo, e acarretaram problemas graves na sua reconversão profissional.

Pode, no entanto, vislumbrar-se, nos avanços tecnológicos, um factor positivo, para o emprego dos portadores de deficiência.

« As crescentes possibilidades de trabalho à distância e no domicílio abrem novas perspectivas aos portadores de grandes deficiências físicas, dada a menor dependência de barreiras arquitectónicas, meios de transporte e dos preconceitos sociais.

As novas tecnologias podem também desenvolver grande número de ajudas técnicas e sistemas de comunicação que beneficiam a educação e a formação profissional, além do conseqüente exercício profissional, mesmo para os grandes deficientes físicos » (Melro, 1993: 34).

Se por parte das empresas e serviços existe pouca aceitação real ao emprego de pessoas com deficiência, surge, por parte destas, também, outro tipo de problemas.

Um deles tem a ver com a própria decisão de trabalhar.

Existem alguns mecanismos de apoio social que são suspensos aquando do ingresso no mercado de trabalho. Alguns deficientes hesitam, por conseguinte, sobre as vantagens de arriscar o subsídio em função de um trabalho que se lhes afigura precário, indefinido, pouco compensador ou mesmo frustrante, em termos pessoais.

Esta situação é controversa, mas verdadeiramente real, o que coloca directamente a questão de qual deverá ser o papel do Estado, já que, em muitos casos, essa

formação é suportada por fundos públicos.

« Não me importo que as pessoas escolham não trabalhar. Mas não peçam a quem paga impostos para lhes dar dinheiro para comprar roupas, ir ao cinema e ter um bom local para viver. Eu penso que é estupendo que alguns escolham viver sozinhos numa montanha, passar os seus dias numa ilha privada ou viver fora da terra. Felizmente, ainda há alguns locais no nosso país onde se pode fazer isso. Mas não peçam ao mineiro, ao carteiro ou qualquer outro cidadão trabalhador para pagar as suas contas de dentista, o seu telefone, ou o seu gravador de vídeo. Se não és capaz de trabalhar todos compreendemos e ajudamos. Se és capaz de trabalhar mas escolheste não o fazer, boa sorte » (Brown, 1987: 550).

No entanto, a problemática não é tão linear quanto se possa supor e implica, também, a própria dinâmica familiar.

Os pais viveram, durante vários anos, na ambivalência entre a constatação das limitações do filho e a expectativa da sua "recuperação", que pode ter sido aumentada pelo facto de ter estado integrado nas estruturas regulares de ensino.

Confrontados com a dificuldade de inserção profissional, retornam as angústias do "luto inicial" quando verificaram que o filho nascido não fora o filho esperado.

Se ninguém nega que o seu papel é fundamental neste processo, já quanto à definição dos seus limites não há total concordância.

Deverão assumir-se como um "manager" do filho? Não poderá haver uma demasiada ingerência num espaço decisional no qual os filhos terão de ser também chamados a agir? E a sua preparação e acompanhamento para esta tarefa deverá ser assumida por quem?

Alguns casos de recusa, das pessoas com deficiência, às propostas de emprego que lhes são feitas prendem-se, igualmente, com o facto de as sentirem desvalorizadoras da sua força de trabalho.

Refira-se, por exemplo, o leque de funções / tarefas desempenhadas por pessoas com deficiência contratadas, constante de prospecto do IEFP: porteiro, serralheiro, mecânico, escriturário, telefonista, lixador mecânico, revistadeira, costureira, chapeiro, servente...

São, assim, de uma maneira geral, os trabalhos de cozinha e limpeza para raparigas e mecânico para rapazes, os que surgem, com mais frequência, tarefas que são percebidas como de baixo nível social.

Criadas altas expectativas por parte de jovens e pais, difícil se torna aceitar tais situações.

Esta questão poderá ser, ainda, analisada no âmbito das políticas sociais do Estado.

A inserção dos deficientes no mercado de trabalho, legitimada teoricamente por princípios de igualdade de oportunidades e direitos humanos, vai permitir ao Estado a criação de uma mão de obra suplementar, barata e menos consciente dos seus interesses de classe, com menor poder reivindicativo, capaz de efectuar as tarefas mais rotineiras que ninguém quer.

Isto é, ainda, sustentado pela própria representação social dos deficientes que faz encarar o trabalho profissional como uma "dádiva" para a sua recuperação social e como forma de evitar o recurso à mendicidade.

«Tornar o deficiente num "produtor de riqueza" é duas vezes mais económico-poupa-se nas despesas assistenciais e arrecada-se na mais - valia do trabalho do "activo" deficiente» (Melro, 1993: 32).

A VIDA NA COMUNIDADE

Reflectir sobre este momento particular da vida dos jovens não pode só resumir-se à sua relação com o trabalho. Essa tem sido, aliás, a visão redutora que tem persistido, em certos sectores, e que tem talvez, diminuído a consciência das verdadeiras questões que estão em jogo.

Há necessidade, por conseguinte, de ter em atenção outras mudanças significativas, numa trajectória pessoal que até aí era fortemente marcada pelo percurso escolar.

Terminado o tempo de escolaridade, a vida do dia-a-dia sofre também transformações.

O tempo (real e vivencial) era marcado pelas rotinas dependentes da escola (levantar, ir para a escola, estar na escola, almoçar, vir embora...). Agora há necessidade de criar uma escala de novos tempos, novos ritmos.

Por outro lado, a presença na escola permitia, encorajava até (pois esse é um dos objectivos da "integração") os contactos sociais, com o grupo de pares e com adultos. Agora há que criar novos laços, novas amizades num meio onde, por vezes, nunca se conviveu.

No fundo, o que estas questões pretendem enunciar é que se colocam aos jovens, nesta fase, novos dilemas na sua interacção com o mundo.

Alguns dos problemas advêm da própria condição de jovem, em que emergem interesses e motivações próprias, a par de necessidades pessoais e sociais particulares.

O que acontece, ou pode acontecer, é que as suas diminutas capacidades de autonomia e socialização os possam empurrar para situações nas quais se sentem

desprotegidos ou mesmo em pânico...

Por outro lado, há que atender às limitações, que apresentam, de acesso a fontes de comunicação e informação. Muitas vezes terminam a escolaridade com fracas competências de descodificação de mensagens escritas e, portanto, vão ter enorme dificuldade em aceder à leitura, mesmo que só de jornais ou revistas. Neste caso, a sua visão do mundo vai ser muito restrita ao conhecimento do envolvimento próximo ou vai ser fortemente influenciada pelas imagens e mensagens televisivas ou radiofónicas. Ora, estas podem nem sempre ser suficientemente descodificadas para que permitam um conhecimento real.

Há que ter também em consideração a rede de relações sociais que se estabelece e que depende, em grande parte, da existência ou não de uma ocupação. No caso da sua ausência, há uma tendência para que se restrinja o núcleo de convivência e amizade a alguns (poucos) elementos muito próximos.

As idas ao café, ao cinema (raramente) e os passeios dominicais são algumas das distrações referidas, por vezes, em conversa com estes jovens.

Não será de desprezar a análise da sua relação com o sexo oposto, nomeadamente as relações de namoro e casamento. Muitas vezes pressões familiares fortes condicionam estas situações e conduzem a problemáticas próprias.

O que pode acontecer, genericamente, é que, sem apoio, os jovens, mesmo que tenham estado no ensino regular, vão ter grandes dificuldades de inserção num meio que, frequentemente, desconhecem e com o qual têm poucos pontos em comum.

Quanto maiores forem as suas dificuldades, mais problemas poderão ter para se assumirem enquanto jovens e adultos com hipótese de acesso a uma vida efectiva e responsável.

A sua deficiente autonomia vai conduzi-los, muitas vezes, a uma vida repetitiva e até com desequilíbrios.

O papel da família é extremamente importante nestes casos. A família vive, geralmente, uma situação de angústia, na ambivalência entre os receios do que possa acontecer, agora e no futuro, e a expectativa de que eles vivam uma vida autónoma, ou seja, de que seja possível "aliviar aquele fardo".

Não é um período fácil para ninguém, mas ele é determinante para os jovens, já que têm que refazer uma nova identidade, agora afastada do suporte que era a escola e o apoio de educação especial.

O PAPEL DA ESCOLA

No contexto que se tem vindo a expor, emerge, fortemente, a necessidade de discutir qual o papel que a escola poderá e deverá desempenhar neste processo.

Parece, cada vez mais evidente, que nela deve estar prevista a própria transição do aluno para a vida activa e, por conseguinte, a sua função, finalidade e organização têm de ser revistas.

Deve ter-se em atenção que, frequentemente, devido a vários factores, a escola assume um papel de "retardamento" do "retorno", por inteiro, dos jovens com necessidades educativas especiais, ao meio familiar, dilatando o período de permanência no espaço escolar.

Assim, era possível ver jovens de 20 e 21 anos, com deficiências, permanecerem no 7º ou 8º ano de escolaridade, frequentando uma ou duas disciplinas por ano.

Pretendia-se, assim, de alguma forma, atenuar o "peso" do desgaste que a inexistência de outras alternativas traria ao jovem e à sua família.

É perfeitamente questionável a capacidade de motivação (interna e externa) que tal situação poderia ainda ter para quem acumulou, ao longo de vários anos, insucessos.

De alguma forma, a emergência de propostas de currículos alternativos, para alunos com necessidades educativas especiais, integrados no sistema regular de ensino, pretendia alterar esta dinâmica.

No entanto, é necessário ter em atenção a sua estrutura, de modo que fique claramente expressa, enquanto princípio organizador, a necessidade de criar, no âmbito da escola regular, estruturas que facilitem a transição para o mundo laboral e para o mundo do pós- escolar.

Aparentemente, poder-se-ia pensar que o Ministério da Educação estaria atento a esta situação, ao criar, por exemplo, as "Equipas de transição para a vida activa" integradas na rede das Equipas de Educação Especial.

Contudo, tal é ilusório, já que não existe qualquer estrutura, do Ministério, de suporte à integração profissional, o que conduz, na prática, às equipas de transição assumirem-se como agências intermediárias entre o candidato a emprego e as possíveis entidades empregadoras.

Ora, como já se referiu, este não é o único campo em que a actuação se demonstra imprescindível.

A necessidade e vantagens da manutenção do apoio de educação especial, neste período de transição, é uma questão não isenta de polémica.

Com efeito, por um lado, a continuação pode acarretar algum atraso na autonomia dos jovens, que continuariam a servir-se do professor de apoio como uma "muleta" para a resolução de todos os problemas, o que constituiria um factor inibidor da sua própria independência pessoal.

No entanto, por outro lado, o corte radical com um professor, aliado ao acontecido com o envolvimento escolar e social do grupo de pares, pode implicar a perda de alguns referentes e a angústia do vazio.

Importa, pois, que haja um programa correcto, bem estruturado e adequado, se possível elaborado com a colaboração dos próprios intervenientes, de modo a se fazer uma transição eficaz mas não abrupta.

Há que ter em atenção que as relações pessoais a estabelecer não podem ser a de uma directividade e controle da vida do jovem mas essencialmente de aconselhamento.

Ora, este processo, não pode começar a esboçar-se só depois de terminada a escolaridade ou quando se aproxima o seu término. Ele terá de se ir efectuando, de forma progressiva, ao longo da própria inserção do aluno no sistema de ensino regular.

Com efeito, há que estar atento à relação entre as possibilidades / capacidades e dificuldades, de cada um, de modo a se poder ir vislumbrando o seu futuro. Tal, obviamente, deverá ser desenvolvido em perfeita articulação com os encarregados de educação e ouvindo, de acordo com as possibilidades, os próprios interessados directos.

Desta forma, as finalidades e objectivos da educação, e da permanência na escola, terão de ser inflectidos, nesta direcção, de forma a que dotem o aluno das competências necessárias ao seu desenvolvimento como jovem adulto. O desenvolvimento é um processo que adquire, na fase da juventude, características importantes e distintas que importa ter em conta.

É, assim, extremamente importante para o aluno a existência no currículo (adaptado, alternativo ou outro) de valências específicas de desenvolvimento pessoal e social em que aspectos como a educação para a saúde, educação do consumidor, educação sexual, entre outras, tenham o seu espaço de discussão e aprendizagem.

Se bem que alguns destes campos sejam apanágio do âmbito da família, é necessário ter em atenção que muitos pais têm dificuldade em lidar com eles, essencialmente, quando os filhos têm "problemas". Nestes casos, a informação é, muitas vezes, vista como um meio de os despertar para "certas coisas" e, portanto,

com receio dos efeitos perversos, opta-se pela omissão. Exemplo claro disso é o aconselhamento sexual.

Ora, a escola, com o apoio dos pais e outros profissionais, pode e deve ter uma função clara nestes campos.

Esta perspectiva implica, por conseguinte, a concepção da escola como uma forte entidade socializadora e a sua adequação a esta nova realidade.

A escola não pode, unicamente, "abrir-se" à possibilidade de ter, no seu seio, alunos com necessidades educativas especiais, ou com deficiência, ela tem que mudar no sentido de que a sua permanência seja um factor positivo.

REFLEXÃO FINAL

Os aspectos aqui abordados não pretendem, de modo nenhum, esgotar o assunto em questão, mas apenas lançar algumas pistas para reflexão sobre uma realidade, que se julga, ainda pouco estudada em Portugal.

Se bem que a preocupação com a inserção profissional de jovens com deficiência seja, há já alguns anos, tema de diferentes intervenções, importa, conforme se pretendeu, neste artigo, alargar o âmbito da discussão para as trajectórias pessoais no pós- escolar e para o papel que a escola pode desempenhar neste processo de transição.

Tal reflexão passa, também, por um conhecimento concreto e real, das circunstâncias em que vivem, actualmente, os antigos alunos integrados no sistema regular de ensino ou beneficiários de outros programas de educação especial.

Compreender as suas histórias de vida e enquadrá-las numa análise das condições da sua emergência, são algumas das tarefas que se julga importante desenvolver.

Estas preocupações estão na base de algumas propostas de investigação que se pensa virem a ser concretizadas no âmbito do *Centro de Investigação e Apoio Psicopedagógico* da ESE de Paula Frassinetti sobre a problemática do "E... o depois da escola?".

BIBLIOGRAFIA

Afonso, C. (1995), *Estudo dos currículos alternativos propostos para alunos com necessidades educativas especiais integrados em escolas do 2º e 3º ciclos*, Tese de Mestrado em Ciências da Educação, Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (polycopié).

Dubar, C. (1987), La qualification à travers les journées de Nantes, *Sociologie du travail*, n° 1, 3-14.

Dubar, C. (1990), *La formation professionnelle continue*, Paris, Éditions La Découverte.

Castro, G. (1993), Emprego protegido: um modelo para a integração sócio-profissional de pessoas deficientes, *Integrar*, n° 1 (Abril), 39- 41, Lisboa, Instituto do Emprego e Formação Profissional e Secretariado Nacional de Reabilitação.

Clark, G. e Knowlton, H. (1987), From school to adult living: a forum on issues and trends - an interview with Lou Brown, Andrew Halpern, Susan Hasazi and Paul Wehman, *Exceptional Children*, 53 (6), 546- 554.

Clark, G. e Knowlton, H. (1987), Transition Issues for the 1990s, *Exceptional Children*, 53 (6), 562- 563.

Correia, J. (1993), *Actas do Seminário sobre Educação e Trabalho (polic.)*, Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Fernandes, M. (1993), Os incentivos ao emprego de pessoas deficientes, *Integrar*, n° 1 (Abril), pp. 35-38, Lisboa, Instituto do Emprego e Formação Profissional e Secretariado Nacional de Reabilitação.

Instituto do Emprego e Formação Profissional (1987), *Formação para pessoas deficientes*.

Instituto do Emprego e Formação Profissional (1990), *Programa integrado de formação profissional e emprego de jovens deficientes*.

Instituto do Emprego e Formação Profissional (1991), *AMLLIS - Programa de gestão integrada de recursos e encaminhamentos para a formação profissional e integração de pessoas surdas da zona da Grande Lisboa*.

Instituto do Emprego e Formação Profissional (1992a), *Programa de apoios à contratação de pessoas deficientes no mercado normal de trabalho*.

Instituto do Emprego e Formação Profissional (1992b), *Prémio de Mérito 1992*.

Melro, F. (1993), Igualdade e diferença - A pessoa com deficiência e a actividade profissional, *Integrar*, nº 1 (Abril), pp. 30- 34, Lisboa, Instituto do Emprego e Formação Profissional e Secretariado Nacional de Reabilitação.

Offe, C. (1984), Teoria do estado e política social, *Problemas estruturais do Estado capitalista*, Rio de Janeiro.

Rodrigues, M. (1988), *O sistema de emprego em Portugal - crise e mutações*, Lisboa, Publicações D. Quixote.

Rusch, F. e Phelps, L. (1987), Secondary special education and transition from school to work: a national priority, *Exceptional Children*, 53 (6), 487-492.

Stoer, S. e Araújo, H. (1992), *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi) periferia europeia*, Lisboa, Escher.