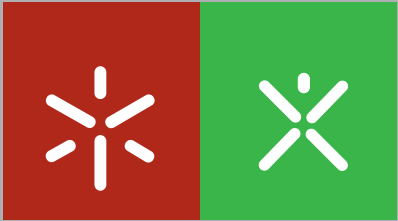


Liga Portuguesa dos Deficientes Motores:
de Instituição de Educação Especial e
Reabilitação a Centro de Recursos;
De Centro de Recursos a Fundação.

Ana Teresa Correia de Brito Nascimento

Estudo de caso de uma organização



Universidade do Minho

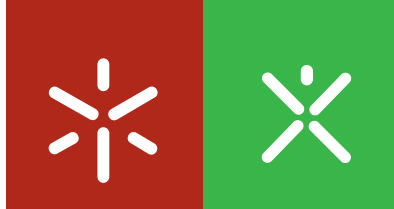
Instituto de Estudos da Criança

Ana Teresa Correia de Brito Nascimento

Liga Portuguesa dos Deficientes Motores:
de Instituição de Educação Especial e
Reabilitação a Centro de Recursos;
De Centro de Recursos a Fundação.

Estudo de caso de uma organização





Universidade do Minho

Instituto de Estudos da Criança

Ana Teresa Correia de Brito Nascimento

**Liga Portuguesa dos Deficientes Motores:
de Instituição de Educação Especial e
Reabilitação a Centro de Recursos;
De Centro de Recursos a Fundação.**

Estudo de caso de uma organização

Doutoramento em Estudos da Criança
Área da Educação

Trabalho efectuado sob a orientação do
Professor Doutor Luís de Miranda Correia
e da
Professora Doutora Ana Maria Serrano

Novembro, 2008

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

À minha mãe,
Pela confiança, presença atenta, amor incondicional;

Ao meu pai,
Pelo entusiasmo, determinação, empenho;

Aos meus irmãos
Tozé
Pela poesia, sonho, ternura;
Pedro
Pela música, silêncio, solidez;
Nuno
Pela protecção, cumplicidade;

Aos meus filhos
Nuno
Pela alegria e frontalidade;
Isabel
Pelo entendimento e reciprocidade;

Ao meu marido, Paulo,
Pela generosidade imensa, apoio pleno, atento, total.

Em cada um, a minha parte mais inteira.

AGRADECIMENTOS

**Hoje roubei todas as rosas do jardim
E cheguei ao pé de ti de mãos vazias.**

Eugénio de Andrade

A cada passo do meu caminho, em cada tempo e espaço, houve sempre alguém significativo que me olhou, escutou, interpelou, animou e provocou, fazendo-me desejar ser mais e melhor pessoa e profissional. É difícil agradecer o bastante, e a cada um particularmente, a sua contribuição, o seu suporte, neste percurso. Estarei sempre *de mãos vazias* para agradecer; será sempre de menos o que dou, diante do muito que recebo. Consciente da delicadeza desta missão, vou, ainda assim, arriscar agradecer um pouco do muito que recebi.

Ao meu orientador, Professor Doutor Luís Miranda Correia, agradeço o seu exemplo de força e perseverança, transmitidos através da firme convicção na defesa dos conceitos, políticas e práticas que advoga em Educação Especial; à minha orientadora, Professora Doutora Ana Maria Serrano, agradeço ter-me mostrado a forma inteira com que vive e transmite o sentido partilhado da Intervenção Precoce. Aos dois, o meu reconhecimento pelo acolhimento, pelo desafiante debate de ideias e pela possibilidade que me deram em realizar um projecto de investigação, sob a sua orientação, no Instituto de Estudos da Criança, da Universidade do Minho, cujo projecto de formação e investigação respeito e admiro. O meu agradecimento estende-se à equipa da área da Educação Especial deste Instituto, que me acolheu com a sua generosidade e contagiante entusiasmo na defesa daquilo em que acredita.

À Professora Doutora Teresa Vasconcelos e ao Professor Doutor João Carlos Gomes Pedro, agradeço, com profundo reconhecimento, a confiança que depositaram em mim desde o início deste projecto de investigação, e por o terem asseverado junto da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, aquando da minha candidatura à bolsa de investigação desta entidade. Esta Bolsa de Doutoramento, ao ser aprovada, proporcionou-me óptimas condições para levar a cabo a presente investigação com a disponibilidade, dedicação e rigor com que pretendia realizá-la. À Fundação para a Ciência e a Tecnologia, o meu agradecimento por ter reconhecido o valor deste projecto de investigação e o ter apoiado.

A todos os meus colegas e alunos da Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, ao Conselho Director e ao Conselho de Direcção, agradeço o seu apoio integral no período em que antecedeu e em que decorreu a presente investigação.

Um particular agradecimento à minha colega Inês d'Orey, por ter assumido toda a formação da Escola na área da Inclusão e das Necessidades Educativas Especiais, e pela forma generosa e disponível como o fez – o seu jeito característico de ajudar os outros a encontrarem o seu caminho, vendo neles potencialidades que ainda não sabem ter, ensinaram-me o que é um olhar atento, verdadeiramente inclusivo.

Quero também agradecer profundamente à Fundação LIGA, nomeadamente na pessoa da sua Directora, Dra. Guida Faria, a enorme disponibilidade com que acolheu esta investigação. A cada Coordenadora, e em especial à Fátima e Mafalda com quem trabalhei *mais demoradamente*, a toda a equipa do Programa de Intervenção Precoce, e à Comissão Instaladora do Instituto Superior de Funcionalidade Humana, o meu total reconhecimento pela forma como sempre estiveram dispostos a colaborar e apoiar o trabalho de investigação.

Na construção do caminho investigativo e na sua concretização, uma palavra especial de agradecimento ao Professor Doutor Joaquim Coelho Rosa, um interlocutor e amigo sempre disponível, partilhando o seu amplo conhecimento científico, com grande generosidade.

Também, neste percurso particular da arquitectura e concretização do estudo, quero de modo muito especial, com todo o meu coração, agradecer à Nair Azevedo, companheira *sénior* de investigação – a sua alegria, disponibilidade, cumplicidade, afecto, mas também o seu rigor e conhecimento científico, foram alicerces fundamentais no caminho que percorri. A forma entusiasta e rigorosa como vive a investigação são o exemplo que procurarei seguir.

Quero igualmente agradecer de todos os amigos e família, Brito e Azevedo Gomes/Nascimento, as formas diversas e bonitas com que me demonstraram a sua importante afeição e apoio ao longo destes últimos anos, e, muito particularmente, às minhas grandes amigas Nusha e Marta, pela sua fundamental amizade: forte, franca, apoiante, sempre afectivamente atenta.

Finalmente, o agradecimento maior à minha mãe, aos meus filhos e ao meu marido. Presentes em cada momento deste caminho, partilharam comigo alegrias, perplexidades, entusiasmo, cansaço, forças e fragilidades. Conhecem-me tão bem, apoiam-me tanto, que me construo por dentro, a cada dia, com o amor que me dão. Estou-lhes para sempre grata.

**LIGA PORTUGUESA DOS DEFICIENTES MOTORES:
DE INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E REABILITAÇÃO A CENTRO DE
RECURSOS; DE CENTRO DE RECURSOS A FUNDAÇÃO.**

ESTUDO DE CASO DE UMA ORGANIZAÇÃO

RESUMO

O trabalho de investigação que aqui apresentamos, tendo como domínio central as questões da inclusão e da educação especial, não pode deixar de ser perspectivado no quadro de contemporaneidade em que nos situamos, palco de tensões e dinâmicas complexas. Foi, justamente, a partir de uma visão multidimensional e sistémica sobre os elementos necessários à construção de uma sociedade e educação inclusivas, que se desenvolveram as coordenadas para encontrarmos o objecto do nosso estudo.

Reconhecemos o cenário procurado na Fundação LIGA, antiga Liga Portuguesa dos Deficientes Motores, uma instituição cinquentenária, cujas transformações, desenvolvidas ao longo do tempo, nos pareceram possibilitar uma melhor compreensão sobre a evolução e mudança na definição e na relação entre as áreas da educação especial e inclusão. Esta ligação estava já particularmente consubstanciada na LIGA pelo papel que assumiu, nos anos 90, enquanto Centro de Recursos, papel esse que é agora projectado em Portugal para todas as Instituições de Educação Especial, estando previsto que esta reorientação se realize de modo progressivo, no horizonte temporal do Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN), entre 2007 e 2013 (Ministério da Educação/DGIDC, 2006).

Tomámos, então, como referências teóricas, aquelas que apontavam para que as Instituições de Educação Especial, enquanto Centros de Recursos, se transformassem em organizações interdisciplinares, interactivas e progressivamente mais complexas, afastadas do modelo tradicional de ensino directo especialista/aluno. Fundando-se em modelos activos de colaboração, procurariam aumentar a qualidade de atendimento na escola regular e na comunidade de pertença, a todas as crianças, jovens e adultos com Necessidades Especiais, apelando à participação activa de todos os intervenientes no processo. Tomamos, sobretudo, em consideração, que os próprios Centros de Recursos, na sua nova função, precisariam de se converter em organizações de aprendizagem ou “comunidades para a aprendizagem”. Assim, mais do que centrarmo-nos nas funções específicas que um Centro de Recursos deve desenvolver, apesar de as termos sempre presentes, concentrámos particularmente o nosso olhar na sua dimensão de aprendizagem, particularmente relacionada com as necessidades percebidas no meio envolvente e com o desenvolvimento de respostas apropriadas a essas mesmas necessidades. Para tal, ampliámos e

aprofundámos as bases teóricas dos conceitos de cultura organizacional e aprendizagem organizacional, que lhe estão subjacentes. Architectamos, deste modo, um quadro teórico assente nos conceitos de inclusão, educação especial, cultura e aprendizagem organizacional, como cenário de análise e compreensão do nosso objecto de estudo.

Assumindo a nossa pesquisa como um estudo de caso de uma organização, elegemos uma metodologia eminentemente qualitativa, descritiva e interpretativa, que nos possibilitasse narrar e analisar em profundidade a cultura organizacional da Fundação LIGA. Fizemo-lo a partir da compreensão dos pressupostos básicos partilhados que a constituem, presentes na forma como realizou e realiza a sua integração interna e adaptação externa, utilizando múltiplas fontes de dados (análise documental, entrevistas abertas e semi-abertas, questionários, observação) e recorrendo a uma abordagem cronológica complexa, que permitisse ir perspectivando a cadeia de evidências que fundamentam a sua evolução – do passado ao presente; do presente à sua projecção no futuro. Através dos dados recolhidos e analisados, afirmámos então a sua potencialidade aprendente, potenciada por uma cultura própria, de orientação inclusiva, que foi construindo ao longo do tempo, e que, particularmente, se materializou na sua transformação em Centro de Recursos.

Procuramos com esta investigação contribuir para o questionamento e discussão de aspectos teóricos, políticos e práticos relacionados com a transformação das Instituições de Educação Especial em Centros de Recursos para a Inclusão, defendendo a sua concretização enquanto organizações aprendentes, “comunidades de e para a aprendizagem”. Pretendemos igualmente contribuir para a discussão mais ampla sobre as diferentes possibilidades de ligação entre as áreas da Educação Especial e da Inclusão, em que os Centros de Recursos podem desempenhar um importante papel na estratégia de uma política educativa inclusiva. Sublinhamos, a este nível, a necessidade de se valorizarem as boas práticas existentes no quadro das actuais reformas da política educativa, em que Instituições como a LIGA possam contribuir, de facto, para a edificação de uma educação e sociedade inclusivas.

**LIGA PORTUGUESA DOS DEFICIENTES MOTORES:
FROM A SPECIAL NEEDS AND REHABILITATION INSTITUTION TO A
RESOURCE CENTRE; FROM A RESOURCE CENTRE TO A FOUNDATION.**

CASE STUDY OF AN ORGANIZATION

ABSTRACT

The research work we are presenting here, having as its' central theme the subjects of inclusion and special education, cannot be viewed outside of the contemporary framework in which we are situated, this being one of complex tensions and dynamics. It was precisely from a multi-dimensional and systemic vision of the elements necessary to build an inclusive society and education, that the co-ordinates were developed to find the object of our study.

We recognized the scenario we were looking for in Fundação LIGA, formerly known as Liga Portuguesa dos Deficientes Motores, a fifty year old institution, which has both developed and changed through the years. This institution gave us the chance to better understand the evolution and change in the definition and relationship between the domains of inclusion and special education. This connection was particularly shown up in LIGA by the role it has assumed, since the early 90s, as a Resource Centre. This new role is now being projected in Portugal in a progressive way, for all the Special Education Institutions within the National Strategic Reference Frame, between the years 2007 and 2013 (Ministry of Education/DGIDC, 2006).

We then took as theoretical references those that assume that Special Education Institutions, while Resource Centres, should become interdisciplinary organizations, interactive and progressively more complex, away from their traditional model of direct specialist/student teaching. Supported by active models of collaboration, they would attain to raise the quality of attendance to all children, young people and adults with special needs in regular schools and in the communities, which they belong to, encouraging the full participation of all participants in this process. We, moreover, took into consideration that Resource Centres, in their new function, would need to become "learning organizations", or "learning communities." Moreover, more than being centred on the specific functions a Resource Centre should develop (though they have always been present), we concentrated our view on its learning dimension, especially related to its capacity to perceive needs in the environment and of creating the appropriated answers to those needs. To do so, we constructed a theoretical framework founded on the concepts of inclusion, special education, organizational culture and organizational learning as a scenario for the analysis and comprehension of our object of study.

Assuming our research as a case study of an organization, we chose to use a qualitative methodology, using a descriptive and interpretative perspective that would allow us to describe and analyse LIGA's organizational culture in depth. We did this by focusing on the understanding of its basic shared assumptions, present in the particular way it has dealt and continues to deal with its internal integration and external adaptation. We used multiple sources of data (documentation, open-ended and semi-structured interviews, surveys and observation) plus a complex chronological approach, that allowed us to observe the chain of evidence that supports its evolution – from the past to the present and from the present to its future projection. Through the collected and analysed data we then affirmed its learning potential supported by its own particular culture of inclusive orientation that has been built up throughout the years and that has specifically come into being in its transformation into a Resource Centre.

With this research we have tried to make a contribution for the questioning and discussing of theoretical, political and practical issues related to the transformation of Special Education Institutions into Resource Centres for Inclusion, defending their concretization as learning organizations, "communities of and for learning." We would also like to contribute to the wider discussion about the different possibilities regarding the connection between Special Education and Inclusion, in which Resource Centres can play an important role, considering the educational inclusion politics strategy. We emphasize, at this level, the need for good practice to be acknowledged within the framework of current reforms in educational policy, in which institutions like LIGA can, in fact, contribute to the construction of an inclusive education and society.

SIGLAS UTILIZADAS

APPACDM – Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental

ATL – (Centro de) Actividades dos Tempos Livres

CAO – Centro de Actividades Ocupacionais

CCCD – Centro de Criatividade Cultura e Desporto

CERCIS – Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas

CET – Curso de Especialização Tecnológica

CIDER – Centro de Investigação em Desenvolvimento e Reabilitação e da Formação Contínua

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CR – Centro de Recursos

CRVA – Centro de Recursos para a Vida Autónoma

DGIDC – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

EADSNE - European Agency for Development in Special Needs Education

ECAE – Equipa de Coordenação de Apoios Educativos

EPFP – Escola de Produção e Formação Profissional

FEEI – Fórum de Estudos de Educação Inclusiva

FOCAS - Family Orientation of Community and Agency Services

IAACF – Instituto António Aurélio da Costa Ferreira

IP – Intervenção Precoce

ISFH – Instituto Superior de Funcionalidade Humana

LPDM – Liga Portuguesa dos Deficientes Motores

LPDM-CRS – Liga Portuguesa dos Deficientes Motores - Centro de Recursos Sociais

MAD - Modelo de Atendimento à Diversidade

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NICHCY – National Information Center for Children and Youth with Disabilities

OCAI – Organizational Culture Assessment Instrument

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OED – Operação para a Promoção do Emprego de Pessoas com Deficiência da cidade de Lisboa

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas (United Nations Organization)

PEI – Programa Educativo Individual

PIAF – Plano Individualizado de Apoio à Família

PI/ EEE – Programa de Educação Inclusiva/ Escola de Ensino Especial

PIP – Programa de Intervenção Precoce

PNAI – Plano Nacional de Acção para a Inclusão

QREN – Quadro de Referência Estratégico Nacional

REI – Regular Education Initiative

SNRIPD - Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência

TF – Terapia Funcional

UAM – Unidade de Atendimento à Multideficiência

UL – Unidades Locais

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)

UNICEF – United Nations Children's Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

ÍNDICE

Índice de Quadros	xxiii
Índice de Figuras	xxvii

INTRODUÇÃO **1**

Dos pressupostos básicos ao objecto de estudo	3
Objectivos e questões do estudo	6
Definição da tipologia do estudo e do paradigma de pesquisa	7
Critérios e condições de validação da qualidade do estudo	8
Apresentação do estudo:	9
Inclusão e Educação Especial	9
Cultura e Aprendizagem organizacionais	12
Metodologia, recolha e análise de dados	17

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO **25**

CAPÍTULO 1 – INCLUSÃO

As duas dimensões de um conceito:

Dimensão dos Direitos e Dimensão da(s) Possibilidade(s) **27**

1.1 A Inclusão perspectivada na Dimensão dos Direitos – da Inclusão Social à Inclusão Educacional.	27
Visão geral histórica da Inclusão – contexto Macro Internacional e Nacional	27
Inclusão Educacional	33
1.2 A Inclusão Educativa perspectivada na Dimensão das Possibilidades	37
A Declaração de Salamanca – documento-chave no Enquadramento da Acção Inclusiva	37
Argumentos favoráveis do conceito e prática de Inclusão Educacional – os defensores da Inclusão Total	41
Argumentos questionadores do conceito e prática de Inclusão Educacional – Os questionadores da Inclusão Total	48
1.3 Edificando a Inclusão Educativa	66
Dilemas da Inclusão Educacional	66
Elementos Críticos para a Criação de Comunidades de Ensino Inclusivo e Eficaz – Princípios Gerais para a Construção de Escolas Inclusivas	68
1.4 Construindo consensos – para além das diferenças.	74

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO ESPECIAL

Perspectiva histórica e conceptual

Passado, presente e futuro	77
2.1 Um breve olhar sobre a pessoa com deficiência no mundo ocidental – da Antiguidade ao século XX	77
2.2 A Educação Especial em Portugal – Influências Externas e Realizações Internas que Marcaram a sua Evolução.	89
Da fase asilar à assistencial - De 1820 a 1975	89
Da Fase Assistencial à Integradora - De 1975 a 1994	92
Da Integração à Inclusão - De 1994 a 2007	96
Alguns aspectos controversos no caminho para a inclusão educacional em Portugal na primeira década do novo milénio	98
a) Prevalências, características e critérios de elegibilidade dos alunos com NEE	99
b) Formação dos docentes numa perspectiva Inclusiva	102
c) O Decreto-lei 3/2008 – Nova legislação para a Educação Especial	103
2.3 As Instituições de Educação Especial no contexto actual e a sua reconversão em Centros de Recursos	105
Que papel para as instituições de educação especial no actual contexto inclusivo?	105
Novas Funções para as instituições de educação especial	107

CAPÍTULO 3 – CULTURA ORGANIZACIONAL

Definindo um conceito	123
<i>Cruzamento</i> dos domínios da Inclusão e da Educação Especial com os domínios da Cultura e Aprendizagem Organizacionais	123
3.1 O que se entende por cultura organizacional e o que a distingue	124
3.2 Cultura organizacional – autores e conceitos centrais	128
Paradigma de integração e de diferenciação – Cultura ou culturas organizacionais?	129
Níveis de análise, “Locus” e “Focus” de Cultura	131
3.3 Reconhecendo e integrando a complexidade – as metáforas da organização	135
Primeiras metáforas organizacionais	137
Das organizações como máquinas ou organismos à organização como cultura	138
3.4 Cultura Organizacional – a perspectiva de Edgar Shein	141
Níveis de Cultura – Artefactos; Valores e Crenças; Pressupostos básicos partilhados	143
O conteúdo da cultura organizacional – as dimensões da cultura	147
Pressupostos sobre questões de adaptação externa	147

Pressupostos sobre Integração Interna	151
Pressupostos culturais profundos sobre a natureza da realidade e da verdade, o tempo, o espaço, a natureza humana, a actividade humana e as relações humanas	153
3.5 Outras metodologias de análise da cultura organizacional	164
Diagnosticando a Cultura Organizacional através de tipologias culturais – forças e vulnerabilidades	164
O Modelo dos Valores Contrastantes	168
Desenvolvimento do Modelo de Valores Contrastantes	170
Os quatro principais tipos de cultura organizacional	172
Do Modelo dos Valores Contrastantes ao questionário de avaliação da cultura organizacional OCAI (Organizational Culture Assessment Instrument)	175
Considerações finais	177
 CAPÍTULO 4 – APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	 179
4.1 Da Aprendizagem Individual à Aprendizagem Organizacional – início da delimitação do conceito	180
4.2 A Investigação no domínio da Aprendizagem Organizacional	182
4.3 Breve síntese das principais teorias propostas na literatura sobre Aprendizagem Organizacional e principais correntes na investigação neste domínio	184
Níveis de aprendizagem organizacional	189
Processos de aprendizagem organizacional	190
Dificuldades na aprendizagem organizacional	190
Capacidade de absorção na aprendizagem organizacional	191
4.4 Modelo da organização aprendente de Peter Senge	192
Conceitos-chave num corpo coerente de teoria e prática – a organização aprendente	193
As cinco disciplinas	197
O pensamento sistémico ou a quinta disciplina	197
Domínio pessoal	200
Modelos mentais	205
Visão partilhada	209
Aprendizagem em equipa	213
4.5 Considerações finais – Conclusão do Enquadramento Teórico e passagem ao Estudo Empírico	218

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	219
CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA – O ESTUDO DE CASO	221
5.1 Pesquisa qualitativa	221
5.2 Estudos de caso	224
5.2.1 A perspectiva de Robert Yin ou a <i>realização do estudo de caso como um método rigoroso de pesquisa.</i>	225
O desenho dos estudos de caso	229
Critérios para ajuizar a qualidade do desenho da pesquisa	230
Tipos de estudos de caso	232
Desenhos de estudos de caso singulares	233
Estudos de caso holísticos <i>versus</i> aninhados	234
Conduzindo estudos de caso: preparando a recolha de dados	235
Competências desejáveis para o investigador	236
Elaboração de um protocolo de investigação	237
Recolha de dados: fontes de evidência	237
Princípios para a recolha de dados	238
Analisando as evidências de um estudo de caso	240
Apresentação do Estudo de Caso	242
5.2.2 A perspectiva de Robert Stake ou a <i>realização do estudo de caso como um modo disciplinado e qualitativo de investigação, que busca captar a complexidade do caso único</i>	244
Perguntas de investigação	247
A natureza da investigação qualitativa	249
Recolha de dados – sua organização	250
Fontes de dados	252
Análise e interpretação dos dados	254
Dois métodos de análise – agregação categorial ou interpretação directa	255
Busca de significado: correspondência e padrões	255
Generalizações naturalistas	256
Papeis do investigador nos estudos de caso	257
Questões da validação – triangulação	259
Escrita do relatório	260
5.3 A contribuição particular dos dois autores para a actual investigação: as duas fases do estudo e sua caracterização.	264
Fase 1: Estudo de caso instrumental	264
Passagem da Fase 1 para a Fase 2 – alguns aspectos fundamentais: De estudo de caso instrumental a estudo de caso intrínseco	267
Fase 2: Reflectindo sobre a tipologia do estudo e o paradigma de pesquisa	267

CAPÍTULO 6 – RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS	271
SUB-CAPÍTULO 6.1 – APROFUNDANDO O COMEÇO – ANTES DA ENTRADA NO TERRENO	271
Critérios da escolha	272
Elaboração dos objectivos e questões iniciais do estudo	275
SUB-CAPÍTULO 6.2 – HISTÓRIA DA INSTITUIÇÃO – CONSTRUÇÃO DE SENTIDO(S)	281
1ª Etapa. 1956 - 1960 - Nascimento da instituição: Fundação e lançamento	282
2ª Etapa. 1961 - 1980 - Profissionalização da Instituição	286
3ª Etapa. 1981-1985 - Expansão e desenvolvimento	287
4ª Etapa. 1986-1993 - Mudança para o novo edifício sede – passagem informal da Instituição a Centro de Recursos	288
5ª Etapa. 1994-2003 - Assunção formal da Instituição como Centro de Recursos	292
6ª Etapa. 2004-2008 - Passagem de Centro de Recursos Sociais a Fundação	294
Fundação LIGA – seus pilares fundamentais	296
SUB-CAPÍTULO 6.3 – A LIGA COMO CENTRO DE RECURSOS	301
Funções gerais definidas pela política educativa, nacional e europeia, relativamente aos Centros de Recursos e a forma como na LIGA se evidenciam – uma primeira aproximação.	301
As novas funções das Instituições de Educação Especial enquanto Centros de Recursos e a forma como se evidenciam na LIGA – uma segunda aproximação.	309
SUB-CAPÍTULO 6.4 – ENTRADA FORMAL NO TERRENO	313
Entrevistas à Presidente do Conselho de Direcção	313
Entrevista 1	314
Um caminho natural para a emergência da LIGA enquanto Centro de Recursos	315
Entrevista 2	319
Missão e Utopia	319
Matriz viva	321
Entrevista 3	323
Unidades locais – projecção da LIGA na comunidade	324
A vez aos outros – preocupações na mudança	326
Um estudo aprofundado sobre o Projecto Unidades Locais	329

SUB-CAPÍTULO 6.5 – PASSADO RECENTE: UM ESTUDO APROFUNDADO SOBRE O PROJECTO UNIDADES LOCAIS	331
Impressão digital do projecto – alguns dados de identificação	331
Etapas metodológicas no estudo do Projecto Unidades Locais	332
Entrevistas	333
Análise Documental	334
História do Projecto Unidades Locais – concepção final do registo escrito	334
O Projecto Unidades Locais – nascimento e funcionamento	335
Principais fases do projecto	336
1) O Nascimento de uma Unidade Local	336
2) O Funcionamento de uma Unidade Local	342
O projecto Unidades Locais face aos objectivos e questões de partida da investigação	349
 SUB-CAPÍTULO 6.6 – REEQUACIONAMENTO DAS QUESTÕES DE PESQUISA	 363
Caminhos possíveis – perplexidades e escolhas conducentes ao reequacionamento do objectivo geral de pesquisa e das suas questões de partida.	363
Revisão e reformulação do objectivo geral do estudo e das suas questões de partida	367
1ª Questão – clima e cultura organizacionais	367
2ª Questão – de condicionar a potenciar	368
3ª Questão – Inserção de mais uma mudança...	368
Segunda enunciação do objectivo geral do estudo e das questões de investigação	369
 SUB-CAPÍTULO 6.7 – A LIGA ENTRE-VISTA PELAS COORDENADORAS INSTITUCIONAIS	 373
Da visão pessoal à visão partilhada – compreensão a partir de uma realidade entre-vista.	373
Etapas de um processo:	373
1) Construção da entrevista – guião da entrevista e seu enquadramento no estudo	375
2) Descrição crítica da situação da entrevista	376
3) Transcrição e interpretação do conteúdo da entrevista	377
Categorias de análise	382
Caracterização das entrevistadas – dados de identificação pessoal	383
Análise de conteúdo das entrevistas efectuadas às coordenadoras	385

“Alguma coisa há aqui...”	385
GRUPO I – Cultura Organizacional da LIGA: valores, princípios, pressupostos.	385
Histórias Exemplares	385
Valores e princípios	390
O todo em cada parte	390
Compromisso e identificação	392
Respeito	396
Inovação	399
A Mudança para Centro de Recursos perspectivada pelas Coordenadoras	401
A Liga Hoje	406
Preocupações	407
Consequências do grande crescimento da LIGA nas últimas décadas	407
Dificuldades financeiras que a organização atravessa	408
Papel da LIGA enquanto Centro de Recursos no contexto da actual política de inclusão	411
Mudança para Fundação – Expectativas e receios	412
GRUPO II – Integração Interna	416
Coordenar na LIGA	416
Liderança	417
Trabalho de equipa	423
Papel dos colaboradores, mais antigos e mais jovens, nas equipas e na organização	427
Trabalhadores que permanecem e trabalhadores que partem – fundamentos das escolhas	430
Ligação entre os programas	431
GRUPO III – Adaptação Externa	435
Leitura da realidade	435
Abertura e valorização de parcerias	436
A LIGA “vista de fora”	439
Ligação entre esta fase do estudo e as anteriores – o papel fundamental da recolha e análise de dados das entrevistas realizadas às coordenadoras.	441
SUB-CAPÍTULO 6.8 – A CULTURA ORGANIZACIONAL DA LIGA PERSPECTIVADA POR TODOS OS SEUS TRABALHADORES	447
A escolha do “Organizational Culture Assessment Instrument” (OCAI) como instrumento de diagnóstico da cultura organizacional	447

Características do OCAI	447
Validade e fiabilidade do OCAI	450
Realização do OCAI – população alvo	451
Leitura e interpretação dos resultados do OCAI	453
Traçar um perfil e interpretá-lo	453
Resultados do OCAI	457
Tipo geral de Cultura Organizacional e discrepâncias entre a cultura organizacional no tempo presente e a pretendida no futuro	457
Força da cultura organizacional.	458
Congruência – Perfis individuais de cada uma das dimensões.	460
Relação entre os resultados do OCAI e as anteriores fases da investigação	464

SUB-CAPÍTULO 6.9 – TEMPO PRESENTE: UMA ANÁLISE APROFUNDADA SOBRE O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PRECOCE DA LIGA **467**

Paradigma(s) actual(ais) em Intervenção Precoce	467
Intervenção Centrada na Família – Modelos teóricos que lhe estão subjacentes	467
Modelo de apoio centrado na família – dos conceitos às práticas	469
Porquê o estudo sobre este Programa?	471
Fases do estudo	472
Primeira fase. Um olhar inicial sobre as características do PIP da LIGA – perspectiva diacrónica	472
A elaboração do livro sobre o PIP, no âmbito do cinquentenário da LIGA	472
Princípios-chave enunciados	474
Visão sistémica – o todo e o singular	474
Intervenção centrada nas famílias	474
Parcerias e trabalho em rede	475
Formação	476
Flexibilidade e dinamismo	476
Segunda fase. Do primeiro estudo sobre o PIP à sua avaliação no tempo presente – perspectiva sincrónica	477
Primeiro instrumento de avaliação – Family Orientation of Community and Agency Services (FOCAS)	478
Segundo instrumento de avaliação – Brass Tacks: versão para profissionais e versão para famílias	483
Resultados do questionário Brass Tacks	484
Terceira fase. Programa de Intervenção Precoce da LIGA – da avaliação realizada à construção da sua missão	503
O estudo do Programa de Intervenção Precoce face aos objectivos e questões de partida da investigação	512

SUB-CAPÍTULO 6.10 – PROECÇÃO DA LIGA NO FUTURO – INSTITUTO SUPERIOR DE FUNCIONALIDADE HUMANA	517
Breve historial	517
A Comissão da Educação da Fundação LIGA	517
O Curso de Especialização Tecnológica em Funcionalidade Humana – <i>alavanca</i> para a proposta de criação do Instituto Superior	520
A Criação do Instituto Superior de Funcionalidade Humana	523
Princípios Estratégicos e Conteúdo Funcional do Instituto	525
Componente curricular – 1º Ciclo; 2º Ciclo	527
O mercado de trabalho para o licenciado em Funcionalidade Humana	529
Outros aspectos estudados na proposta de criação do ISFH	530
<i>Arquitectura</i> do processo de criação do ISFH – um olhar “de dentro...”	531
A elaboração do projecto de criação do Instituto Superior de Funcionalidade Humana face aos objectivos e questões de partida da investigação	534
CONCLUSÕES GERAIS	537
A transformação da LIGA em Centro de Recursos como tradução da sua identidade organizacional	538
As cinco disciplinas das organizações aprendentes e <i>sua versão</i> na LIGA	540
(1) O pensamento sistémico ou <i>mais do que o todo em cada parte e cada parte no todo</i> .	540
(2) Domínio Pessoal ou <i>compromisso e identificação</i>	542
(3) Modelos mentais ou <i>Imagens em rede</i>	543
(4) Visão partilhada ou “O Nós” e os laços	544
(5) Aprendizagem em equipa ou <i>do pensamento à acção partilhada</i>	546
Retomando as questões de partida	548
Como se realiza a interacção no seu meio interno	549
Adaptação externa da LIGA - como se adapta, lê e interpreta o meio externo	551
Algumas considerações finais	554
“Sim, mas...”	
Vulnerabilidades e forças percepcionadas no Estudo e a importância de defendermos aquilo que prezamos	554
BIBLIOGRAFIA	561
ANEXO 1	585
ANEXO 2	593
ANEXO 3	599
ANEXO 4	607

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	24
Síntese cronológica da evolução histórica da LIGA e da metodologia de investigação utilizada no Estudo de Caso	
Quadro 2	29
Documentos sobre a Defesa dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas) – Declarações, Convenções e Normas (1948-2006)	
Quadro 3	34
Direitos e deveres proclamados pela Declaração de Salamanca (1994)	
Quadro 4	41
Caminhos para a Inclusão – Valorização profissional dos professores e aperfeiçoamento das escolas, com base em Ainscow (2000)	
Quadro 5	47
Dois tipos de movimentos face à Inclusão Educacional de crianças com NEE graves na escola e sala de ensino regular, com base em Stainback e Stainback, (1999)	
Quadro 6	58
Noções enganadoras acerca do ensino e aprendizagem, segundo Heward (2003)	
Quadro 7	57
Termos utilizados pelos autores construtivistas para descrever diferentes práticas e resultados de ensino (construtivista versus instrucional), segundo Heward (2003:137,138)	
Quadro 8	64
As quatro componentes essenciais do Modelo de Atendimento à Diversidade - caracterização, finalidades e elementos participantes em cada etapa do processo	
Quadro 9	73
Elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz – articulação dos contributos de vários autores e organismos	
Quadro 10	74
Componentes essenciais na criação e manutenção de escolas inclusivas	
Quadro 11	117
Novas Funções das Instituições de Educação Especial enquanto Centro de Recursos	
Quadro 12	125
Características distintivas da cultura organizacional	
Quadro 13	129
Principais características do paradigma da integração e do paradigma da diferenciação	
Quadro 14	134
“Focus” de Cultura	
Quadro 15	136
Vantagens e desvantagens da utilização de metáforas no contexto organizacional	
Quadro 16	137
Metáforas de Morgan, em Images of Organizations (1986)	
Quadro 17	148
Fases de Adaptação Externa e sobrevivência de uma organização	
Quadro 18	152
Questões de Integração Interna	

Quadro 19	169
Atributos e dimensões da cultura organizacional propostos por vários autores, segundo Cameron e Quinn (2006)	
Quadro 20	182
Definições de aprendizagem organizacional, adaptadas de Tsang (1997) por Fernandes (2007:43).	
Quadro 21	183
As duas correntes de investigação em aprendizagem organizacional, segundo Tsang (1997), a partir do trabalho de Fernandes (2007: 46-47;52)	
Quadro 22	185
Principais teorias propostas na literatura sobre aprendizagem organizacional, a partir de Fernandes (2007:55-97)	
Quadro 23	189
Designações de vários autores para distinção entre o nível simples e o nível complexo de aprendizagem organizacional	
Quadro 24	199
Os dois arquétipos base do sistema	
Quadro 25	208
Directrizes a utilizar para encontrar o equilíbrio entre indagação e argumentação, segundo Senge (2005:228)	
Quadro 26	227
Preconceitos tradicionais contra os estudos de caso e motivos possíveis (com base em Yin, 2003:10-11)	
Quadro 27	230
Estratégias dos estudos de caso para quatro testes de validade e fiabilidade, adaptado de Yin (2003:35)	
Quadro 28	237
Fontes de evidência – suas forças e vulnerabilidades (com base em Yin, 2003:86)	
Quadro 29	259
Situação dos dados e respectiva necessidade de triangulação, adaptado de Stake (2006:125)	
Quadro 30	261
Modelo de organização do relatório do estudo (com base em Stake, 2007:137-138)	
Quadro 31	284
Acontecimentos marcantes na evolução da LIGA	
1ª Etapa: 1956 - 1960 - Nascimento da instituição - Fundação e lançamento	
Quadro 32	301
Funções gerais atribuídas aos Centros de Recursos presentes na LIGA e outras funções assumidas pela instituição.	
Quadro 33	302
Cruzamento entre as funções atribuídas pela política educativa, nacional e europeia, aos Centros de Recursos e os Programas, Serviços e Actividades da LIGA	
Quadro 34	306
Outros programas, serviços e actividades assumidos pela LIGA, enquanto Centro de Recursos Sociais	
Quadro 35	308
Distribuição de utentes por programa, por idade e por condição de vulnerabilidade, de acordo com o Relatório de Actividades e Contas da LIGA, de 2005	
Quadro 36	309
Primeira e segunda aproximação às funções atribuídas aos Centros de Recursos	

Quadro 37	336
Organização dos dados recolhidos no estudo sobre o Projecto Unidades Locais	
Quadro 38	346
Síntese das reuniões realizadas pelos diferentes intervenientes no Projecto Unidades Locais	
Quadro 39	349
Relação entre os objectivos e questões iniciais e os dados da investigação relativos ao Projecto Unidades Locais	
Quadro 40	375
Guião da entrevista semi-estruturada realizada às coordenadoras da instituição.	
Quadro 41	378
Excerto da Entrevista 3 com notas/comentários	
Quadro 42	379
Símbolos utilizados na transcrição das entrevistas e respectivo significado (com base no Silverman's Simplified Transcription Symbols, citado em Wengraf, 2001:217)	
Quadro 43	381
Relação entre os objectivos e questões iniciais do estudo, os blocos temáticos da entrevista e o suporte teórico de análise	
Quadro 44	382
Categorias de análise das entrevistas semi-estruturadas realizadas às coordenadoras	
Quadro 45	416
Funções de coordenação descritas pelas entrevistadas	
Quadro 46	418
Quatro fases distintas de liderança na LIGA	
Quadro 47	432
Eixos Institucionais e respectivos Programas	
Quadro 48	442
Analogia entre as categorias resultantes da análise de conteúdo efectuada às entrevistas realizadas às coordenadoras, e a recolha e análise dos dados anteriores (sub-capítulos 6.1 a 6.6)	
Quadro 49	449
Exemplo da forma de apresentação adoptada no questionário OCAI – 1º de seis quadros.	
Quadro 50	451
Alguns estudos realizados com base no OCAI e seus índices de fidedignidade avaliados pelo alfa de Cronbach, de acordo com Cameron e Quinn (2006:153-155)	
Quadro 51	453
Descrição dos inquiridos – idade, sexo, habilitações, antiguidade na organização, funções desempenhadas e programas onde exercem as suas funções.	
Quadro 52	455
Modelo dos Valores Contrastantes - Principais características de cada um dos tipos de cultura	
Quadro 53	459
Transversalidade da força da cultura organizacional nos dados recolhidos, tendo como base de comparação as características das culturas do tipo Clã e Adocrática	
Quadro 54	460
Resultados para cada uma das dimensões do questionário OCAI e resultados globais	
Quadro 55	480
Resultados da primeira questão do primeiro questionário realizado à equipa do PIP, baseado no FOCAS	

Quadro 56	482
Como se realiza no PIP da LIGA uma intervenção centrada na família, segundo a sua equipa de trabalho	
Quadro 57	485
Resumo dos dados relativos à entrega, realização – presencial e não presencial – e devolução dos questionários Brass Tacks- Versão Família.	
Quadro 58	487
Afirmações do questionário Brass Tacks – Etapa 1	
Quadro 59	491
Afirmações do questionário Brass Tacks – Etapa 2	
Quadro 60	496
Afirmações do questionário Brass Tacks – Etapa 3	
Quadro 61	501
Afirmações do questionário Brass Tacks – Etapa 4	
Quadro 62	505
Análise e interpretação dos dados efectuada pela Equipa do PIP à Etapa 4 da BRASS TAKS	
Quadro 63	510
Anteprojecto da missão do Projecto de Intervenção Precoce da LIGA	
Quadro 64	528
Matriz curricular – Áreas Científicas de Aprendizagem, Competências Estruturantes e Unidades Curriculares	

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	5
Fundamentos da escolha do objecto de estudo – Fundação LIGA/Liga Portuguesa dos Deficientes Motores – Centro de Recursos Sociais.	
Figura 2.	40
Aspectos-chave das Directrizes de Acção a Nível Nacional. Enquadramento da Acção, Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).	
Figura 3.	46
Benefícios do ensino inclusivo para professores, alunos e sociedade, segundo Stainback e Stainback (1999).	
Figura 4.	62
Modelo de Atendimento à Diversidade (Correia, 2008:27)	
Figura 5.	65
Representação esquemática dos três níveis presentes no Modelo de Atendimento à Diversidade, com base em Correia (2008)	
Figura 6.	82
Pintura de Brueghel, “Os aleijados”, de 1568	
Figuras 7 e 8.	83
Quadros de Rembrandt “A Beggar with a Wooden Leg” (1630) e “A Beggar Sitting on a Hillock, with his Mouth Open” (1630).	
Figura 9.	119
Inter-relação de elementos-chave para a Inclusão.	
Figura 10.	131
Características distintivas da cultura organizacional e convivência dos paradigmas organizacionais – a organização tem e é uma cultura.	
Figura 11.	132
Como e onde localizar a cultura segundo Louis – “Locus e Focus” de cultura, a partir dos trabalhos de Louis, 1985 (citada por Gomes, 2000).	
Figura 12.	143
Níveis de cultura, segundo Schein (2004:26).	
Figura 13.	167
Uma tipologia de culturas organizacionais.	
Fonte: adaptação de Deshpandé et al. 1993, por Pina e Cunha, et al. (2006:659).	
Figura 14.	171
O Modelo dos Valores Contrastantes.	
Figura 15.	233
Tipos básicos de desenho de Estudos de Caso. Adaptação de Yin (2003:40).	
Figura 16.	238
Convergência de múltiplas fontes de evidência (Yin, 2003:100).	
Figura 17.	239
Mantendo uma cadeia de evidência (Yin, 2003:206).	
Figura 18.	264
As duas fases de desenvolvimento do estudo de caso colocadas no cenário das contribuições teóricas de Denzin e Lincoln, Yin e Stake.	

Figura 19.	277
Relação comunicante entre o objectivo geral da investigação, as questões iniciais e os três primeiros momentos de recolha de dados (Correspondentes à Fase 1, Fig. 16), progressivamente conducentes ao reequacionamento do objectivo geral e das questões de investigação.	
Figura 20.	279
As três primeiras etapas de pesquisa, desenhadas à priori, na proposta de investigação (correspondentes à Fase 1).	
Figura 21.	281
Logótipos da LIGA 1956 a 2006.	
Figura 22.	298
Os três critérios fundamentais da LIGA: Pessoa, Saber e Necessidades.	
Figura 23.	319
Primeira entrevista à Presidente da Instituição – factores que contribuíram para o desenho de um caminho natural para a emergência da LIGA enquanto Centro de Recursos.	
Figura 24.	322
A transformação da Instituição para Centro de Recursos colocada em perspectiva, numa espiral de mudança.	
Figura 25.	329
Relação entre as categorias emergentes da terceira entrevista e as restantes.	
Figura 26.	331
Projecto Unidades Locais como projecção do modelo da Liga na comunidade.	
Figura 27.	353
Relação das diferentes fases de adaptação externa (segundo Schein, 2004) e a missão, objectivos e estratégias do Projecto Unidades Locais.	
Figura 28.	359
Relação entre os dados anteriormente analisados e os que emergem do Programa Unidades Locais.	
Figura 29.	370
Desenvolvimento das questões e objectivos da investigação.	
Figura 30.	434
Relações e interacções entre os diferentes programas da LIGA.	
Figura 31.	454
Diagrama de perfil da cultura organizacional.	
Figura 32.	457
Apreciação global do tipo de cultura organizacional.	
Figura 33.	461
Gráficos das seis dimensões do OCAI.	
Figura 34.	488
Resultados da Etapa 1 – Primeiros Encontros (Profissionais e Famílias).	
Figura 35.	492
Resultados da Etapa 2 – Identificação dos Objectivos de intervenção – avaliação da criança e da família (Profissionais e Famílias).	
Figura 36.	497
Etapa 3 – Planificação da intervenção para a criança e família (Profissionais e Famílias).	
Figura 37.	502
Etapa 4 – Prestação de serviços/apoios diários (Profissionais e Famílias).	
Figura 38.	509
Tensão criativa entre a visão e a realidade actual (Senge, 2005:178).	

Figura 39.	511
Implicações possíveis de uma intervenção centrada na família.	
Figura 40.	516
Principais momentos do estudo aprofundado sobre o PIP da LIGA e síntese dos seus resultados.	
Figura 41.	518
Esquema gráfico sobre uma possível organização sistémica da formação na Fundação LIGA.	

Imaginemos uma tapeçaria contemporânea. Ela comporta fios de linho, seda, algodão, lã, de cores variadas. Para conhecê-la, seria interessante conhecer as leis e princípios relativos a cada uma dessas espécies de fio. Contudo, a soma dos conhecimentos sobre cada tipo de fio que compõe a tapeçaria é insuficiente para conhecer essa nova realidade que é o tecido (ou seja, as qualidades e propriedades dessa tessitura). É também incapaz de nos auxiliar no conhecimento da sua forma e configuração.

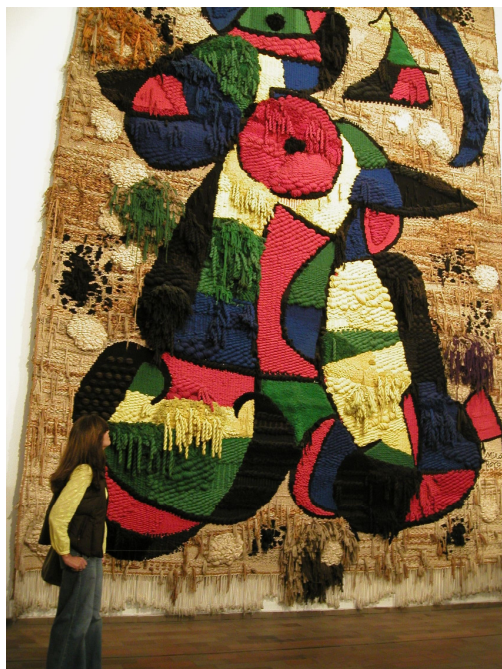
A primeira etapa da complexidade indica que conhecimentos simples não ajudam a conhecer as propriedades do conjunto. Trata-se de uma constatação banal, que no entanto tem consequências não banais: a tapeçaria é mais do que a soma dos fios que a constituem. **O todo é mais do que a soma de suas partes.**

A segunda etapa da complexidade revela que o facto de existir uma tapeçaria faz com que as qualidades desse ou daquele fio não possam, todas elas, expressar-se na plenitude, pois estão inibidas ou virtualizadas. Assim, **o todo é menor do que a soma de suas partes.**

A terceira etapa da complexidade é a mais difícil de entender pela nossa estrutura mental. Ela diz que **o todo é ao mesmo tempo maior e menor do que a soma de suas partes.**

Na tapeçaria, como nas organizações, os fios não estão dispostos ao acaso. Estão organizados em função da talagarça, isto é, de uma unidade sintética na qual cada parte contribui para o conjunto. A tapeçaria é um fenómeno que pode ser percebido e conhecido, mas não pode ser explicado por nenhuma lei simples.

Edgar Morin, 1986



A tradução da metáfora de Morin na Tapeçaria de Miró
Fundação Joan Miró, Barcelona, Outubro de 2007

INTRODUÇÃO

A emoção bem dirigida parece ser o sistema de apoio sem o qual o edifício da razão não pode funcionar eficazmente.

Damásio, 2000:62

Fazemos, frequentemente, investigação para descobrirmos mais sobre nós próprios. Isto não significa que sejamos indulgentes, mas sim que é essencialmente através do *self* que compreendemos o mundo. Por sua vez, as descobertas que fazemos reflectem-se no *self*, que afecta a investigação, e assim sucessivamente.

Woods, 1999:11

As duas citações introdutórias, já escolhidas para a elaboração da proposta de doutoramento em 2004, sublinham a escolha de um itinerário investigativo em que nos assumimos como caminhantes e aprendentes ao longo da vida, procurando compreender melhor o mundo em que vivemos e que, de modo inequivocamente forte, nos interpela. A contemporaneidade, como hermenêutica do presente, onde se conjuga a síntese complexa do passado, presente e futuro (Carvalho, 2004:21), é o ponto de partida da viagem, palco de tensões que se constituem como cerne da problemática do século XXI – tensões entre o global e o local, o espiritual e o material, o universal e o singular, o desenvolvimento do conhecimento e a capacidade de assimilação, a competição e a igualdade de oportunidades, a tradição e a modernidade, entre as soluções a curto e o médio prazo (Delors, 1996:14).

Estas tensões, vividas num cenário de mudanças extraordinariamente rápidas, provocam a instabilidade e imprevisibilidade dos contextos e da acção, podendo desembocar numa claustrofobia de sentido (Carvalho, 2004) ou num sentimento de vertigem (Delors, 1996), conducentes a uma demissão, assim legitimada, de “pensar e construir o nosso destino comum” (Delors, 1996:15). Associamo-nos a Le Moigne quando o autor se questiona (2007):

Devemos resignarmo-nos a esse terrível diagnóstico que formulava P. Valéry em 1941? “O nosso futuro é dotado de imprevisibilidade essencial... é a única previsão que podemos fazer... os nossos meios de investigação e acção deixam bastante para trás os nossos meios de representação e compreensão”. (p.125)

Como Le Moigne, acreditamos que não. Desejamos intensamente um futuro mais solidário e encontramos na investigação a força motriz que nos permite compreender e actuar progressivamente melhor no mundo em que vivemos. Queremos, intencionalmente, tomar consciência da complexidade do que nos rodeia, “(...) do tecido dos acontecimentos, acções, interacções, retroacções, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo” (Morin, 1995:20), num questionamento

crítico que permita ultrapassar a sensação de vazio, de indefesa, de solidão, perante a consciência global das contradições do mundo em que vivemos.

Alicerçados num paradigma de complexidade, buscamos representar e religar para compreender (Le Moigne, 2007:118), nomeadamente recorrendo a instrumentos conceptuais que permitem distinguir sem separar, associar sem reduzir (Morin, 1995:22). Como afirma Morin, “o pensamento complexo não recusa de modo algum a clareza, a ordem, o determinismo. Acha-os insuficientes, sabe que não se pode programar a descoberta, o conhecimento, nem a acção” (Morin, 1995:121).

Esta busca de um sentido do si (Damásio, 2000:174), constitui-se assim como um desafio que apela à necessidade permanente de estarmos no mundo com uma *ética de compreensão*, que se “reconhece primeiramente na sua capacidade de trabalhar para compreender o outro” (Le Moigne, 2007:125), estendendo essa busca de sentido de nós para os outros, dos outros para o mundo. Como afirma Bastos, “ser Pessoa é reconhecer no Outro o nosso próprio rosto, não por redução da identidade, mas como projecto de co-participação, de alteridade” (2004:46).

Acreditamos que assim poderemos questionar-nos sobre a natureza de uma cultura inclusiva, uma cultura de aprendizagem ao longo da vida, promotora de uma solidariedade vivida (Morin, 1995:136) em que aprendamos a ser, fazer, conhecer e viver juntos (Delors, 1996:77-87), e em que o desafio da complexidade como busca e compreensão de sentido para o ser e estar no mundo se poderá concretizar.

Chegados a este momento, é importante destacar que, como afirmou Sá-Chaves, um trabalho de investigação se inscreve sempre numa história de vida (2002:29), e que as opções se baseiam no quadro teórico em que o investigador se move, o seu quadro conceptual.

O nosso quadro conceptual está necessariamente imerso na área do conhecimento da educação e muito concretamente, da educação de infância, da educação especial, da intervenção precoce e da formação de educadores e professores nestas mesmas áreas, que acompanharam o nosso percurso profissional nas últimas duas décadas. Como Delors, acreditamos que “à educação cabe fornecer, dalgum modo, a cartografia de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (1996:77), e questionando-nos sobre **como podemos contribuir para uma compreensão mais profunda do que está em causa no domínio da educação – inclusiva, especial ou precoce.**

Ao pretendermos ultrapassar um causalismo linear (Le Moigne, 2007) e investigar estes domínios sem os fechar sobre si mesmos, mas antes propondo-nos a delicada tarefa de “(...) restabelecer as articulações entre o que está disjunto” e “(...) pensar com a singularidade, a localidade, a temporalidade...” (Morin, 1991, citado em Le Moigne, 2007), assumimos a nossa *personalidade* (Sá-Chaves, 2002:30) como determinante nas escolhas e investigação a realizar, com a plena consciência de que

não somos um elemento neutro e independente no desenrolar da mesma. Como afirma Sá-Chaves (2002:30), se este facto cria, para algumas perspectivas de investigação, um valor acrescido de explicabilidade pela diferença, é importante reconhecer que para outras esse “efeito de *contaminação*” põe em causa a sua validade. Tomamos por isso em consideração todos os critérios que, na indispensabilidade desta constatação e escolha, podem conferir-lhe o rigor e coerência exigidos para procurar a sua legitimidade, onde se destaca uma atenta fundamentação teórica das áreas mencionadas, mas também das opções metodológicas tomadas.

Assim, num primeiro momento, a procura do objecto de estudo revelou-se, em si mesma, complexa porque dependente de um eixo diacrónico e retrospectivo – alicerçado num percurso de desenvolvimento pessoal, profissional e académico construídos ao longo do tempo – e de um eixo sincrónico, fundado no momento da escolha, que nos coloca enquanto sujeitos no mundo e no tempo actuais. Como afirmou Teresa Ambrósio, “a capacidade de contextualizar, de reflectir, de interrogar o saber, ou a partir do saber, depende da capacidade de integração em si mesmo, daquele que aprende e conhece, como ser uno e singular, global, inteligente, afectivo” (2000:55).

Dos pressupostos básicos ao objecto de estudo

Decorrentes das perspectivas de contemporaneidade e de complexidade enunciadas, temos como pressuposto básico para a escolha do objecto de investigação a nossa definição conceptual de educação inclusiva como um processo conducente ao sucesso de todos as crianças e jovens, sustentado em vários pilares que se interpenetram a diferentes níveis, macro, meso, exo e micro (Bronfenbrenner, 1996), tal como se definem no documento que consideramos central neste domínio – a Declaração de Salamanca (1994).

Falamos de politica e organização, factores escolares (versatilidade do currículo, gestão escolar, informação e investigação), recrutamento e treino de pessoal docente (formação inicial, em serviço e formação especializada), serviços externos de apoio, áreas prioritárias (educação precoce, preparação para a vida adulta, educação de raparigas, de adultos e educação permanente), perspectivas comunitárias (colaboração dos pais, participação da comunidade, papel das organizações de voluntários, sensibilização do público) e recursos necessários. Todos contribuem para que as crianças e jovens possam crescer e aprender em ambientes inclusivos, potenciando também a sua efectiva contribuição para a sociedade.

Outras investigações anteriormente realizadas, nomeadamente no âmbito da Tese de Mestrado¹, tinham já sido fundadas neste quadro conceptual ecossistémico, com especial enfoque na dimensão estrutural e dinâmica da perspectiva ecológica em Psicologia e Educação de Bronfenbrenner, apresentada por Bairrão (1992:62-63; CNE, 1998:51), onde «entram em interacção dinâmica quer o estatuto desenvolvimental da pessoa, quer as características dos contextos, próximos ou distais, em que a pessoa está inserida: sala de aula, escola, comunidade» (CNE, 1998:51).

Esta visão multidimensional e sistémica dos elementos necessários para a construção de uma educação inclusiva foi desenvolvendo as coordenadas para a busca do objecto de estudo. Era nosso propósito reconhecer um cenário onde coexistissem essas múltiplas variáveis, potencialmente reveladores do conceito e prática da inclusão. As notas de campo, datadas de Dezembro de 2003, realçam algumas etapas desse processo.

Dezembro de 2003

Em cada dia, no caminho percorrido nestes últimos meses, houve momentos recheados de perplexidades e contradições – como se o mundo precisasse de novo ser olhado, questionado, conduzindo a movimentos internos de total empatia com os outros, quase em simultâneo com uma enorme solidão...

Para o doutoramento procurei temas, ideias... depois da formação com o Prof. Brazelton, re-apaixonei-me pelo Modelo de intervenção Touchpoints, pela importância de uma intervenção centrada na família e, principalmente, pensei nas famílias das crianças com Necessidades Educativas Especiais – que respeito merecem...

Pensei então numa pesquisa ligada às famílias; à importância de uma verdadeira parceria com os educadores e todos os profissionais que diariamente trabalham com crianças com NEE. A ideia ficou a pairar, tentando tomar corpo...

Pouco tempo depois, estive numa pequena creche, recém aberta, e coloquei o meu saber ao serviço da equipa que a constituí. Senti-me útil e pensei como seria bom pesquisar sobre grupos de apoio às escolas – um recurso para, em parceria pedagógica, ajudar as equipas das escolas a olharem para si próprias e acreditarem na sua especificidade, originalidade – aceitando o aliciante desafio que é educar! Talvez pudesse juntar as duas ideias – a importância do trabalho em parceria com as famílias e do trabalho de um grupo de apoio, no crescimento de uma verdadeira inclusão.

As ideias cresciam devagar, iam e vinham, organizavam-se e perdiam-se – ainda não é isto... falta algo...

Fui depois a Braga, para o 1º Congresso Internacional sobre Inclusão. Ouvi, emocionada, relatos de esperança, de trabalho diário, concreto, na luta pela qualidade de vida de todos. Ouvi, também, intervenções que me colocaram dúvidas sobre as minhas próprias convicções.

Regressei extremamente alerta e frágil – tudo me tocava, tudo me comovia, tudo me empurrava para a frente – *tenho que fazer algo de concreto por estes meninos, por estas famílias, por estes profissionais...*

Foi então que fui, com os meus alunos do 3º ano da Unidade Curricular de Psicopedagogia das NEE, à Liga Portuguesa dos Deficientes Motores – Centro de Recursos Sociais. Sentei-me com eles ouvindo a história da Liga. A sua abertura progressiva, na vanguarda do seu tempo, aos outros, a todos – às crianças com NEE, às suas famílias, mas também à comunidade, ao mundo...

Subitamente, soube qual era o tema do meu Doutoramento.

Estudar a Liga, nos seus 50 anos de existência – levar aos outros o conhecimento de décadas de luta e serviço aos outros, pelos outros, numa perspectiva inclusiva, positiva, concreta, viva.

Foi tão bom ter sido ali, com os alunos, que se revelou o que estava mesmo perto, tão perto que eu não via... – a minha tese de mestrado foi feita para eles, para que eu me tornasse uma melhor docente no domínio da Inclusão e da Educação Especial, que tanto queria que os ajudasse no seu caminho como “educadores inclusivos”... – era afinal, agora, com eles e através do seu encantamento ao ouvirem atentamente a história da Liga, que percebi o quanto poderia ser importante fazer um estudo de caso sobre esta instituição.

¹ Tese de Mestrado – Nascimento, A.T.B. (2003). *Política de Inclusão e Formação Inicial dos Educadores de Infância – Até que ponto os planos de estudo das Escolas Superiores de Educação contribuem para uma Política de Inclusão?* Tese de Mestrado inédita. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, Instituto da Educação.

Quando, como as notas de campo dão conta, encontrámos o cenário procurado na Liga Portuguesa dos Deficientes Motores - Centro de Recursos Sociais, que doravante designaremos por LIGA², traçamos um primeiro mapa conceptual para colocar em evidência esta ligação multidimensional entre o pressuposto inclusivo que sustentava o nosso quadro conceptual e a escolha do objecto de estudo, estabelecendo a relação entre o que designamos por “factores-chave para o enquadramento da acção inclusiva” (Declaração de Salamanca, 1994) e uma primeira leitura que procurava representar o modo como a LIGA os fomentava – assumindo-os, antecipando-os, promovendo-os, e colaborando activamente na sua efectivação (Figura 1).

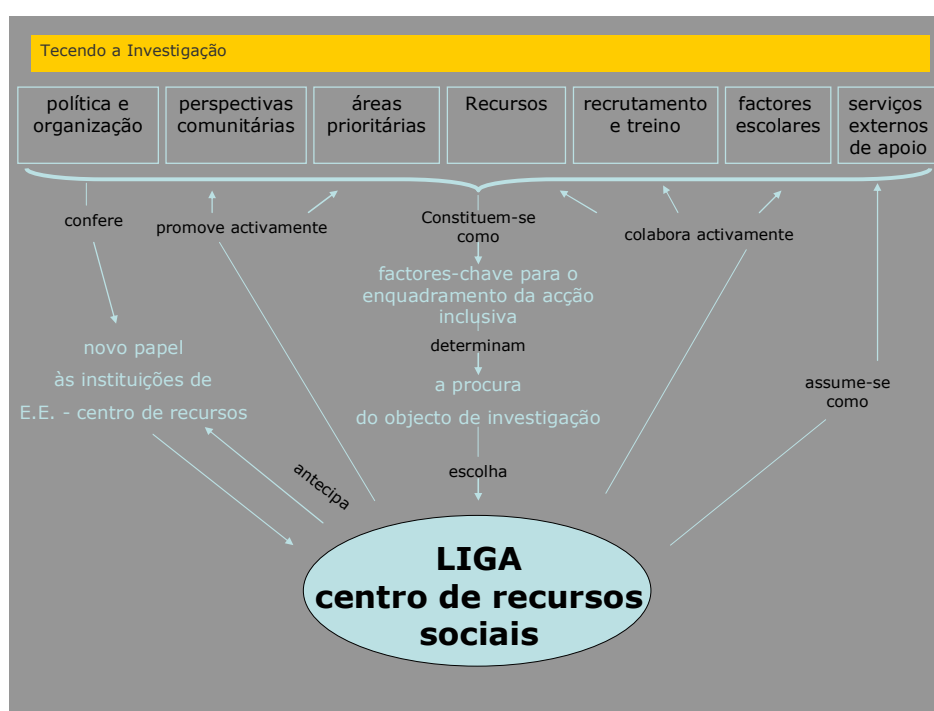


Figura 1. Fundamentos da escolha do objecto de estudo – Fundação LIGA/Liga Portuguesa dos Deficientes Motores – Centro de Recursos Sociais.

Simultaneamente, percorrendo o caminho, internacional e nacional, que caracteriza a evolução do domínio da educação especial ao longo das últimas cinco décadas, constatámos a importância de dar a conhecer projectos referenciais de qualidade no que diz respeito à transformação das instituições de educação especial em centros de recursos. Como se afirma na Declaração de Salamanca (1994), “O investimento nas escolas especiais já existentes deve ser gerido tendo em vista a sua

² Visto ter tido diversas denominações ao longo da sua história de vida – Liga Portuguesa dos Deficientes Motores; LPDM – Centro de Recursos Sociais e Fundação Liga – optámos por designá-la simplesmente por LIGA ao longo do trabalho, com excepção da reprodução de excertos da documentação analisada, onde nos mantemos fiéis à designação neles utilizada.

nova e ampliada função, que consiste em apoiar as escolas regulares a responder às necessidades individuais dos seus alunos” (Declaração de Salamanca, 1994:12). Este aspecto é, mais tarde, reforçado em Portugal pelo Conselho Nacional de Educação, quando nas suas recomendações, após amplo estudo sobre os alunos com Necessidades Educativas Especiais, refere que é necessário “definir medidas políticas e financeiras que promovam e incentivem a reconversão das escolas especiais em centros de recursos de apoio às escolas regulares” (CNE, 1998:315).

Na actualidade, ao nível da política educativa e sua organização, é sublinhada a necessidade de reorientar as escolas especiais, e outros centros especializados em reabilitação, em **centros de recursos para a inclusão**, sendo previsto que esta reorientação se realize de modo progressivo no horizonte temporal do Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN), entre 2007 e 2013 (Ministério da Educação/DGIDC, 2006).

A conjugação de um caminho de investigação pessoalizado, que conflui neste objecto de estudo, e do enquadramento da temática na política educativa actual, constituiu-se como uma premissa fundamental para a sua realização.

Objectivos e questões de partida do estudo

Sendo o nosso objecto de estudo uma organização cinquentenária que ao longo do tempo se foi progressivamente transformando, pretendemos compreender as suas características específicas, a sua singularidade, situada num espaço e tempo determinados. Quisemos concretamente, e em primeira instância, entender como se deu a sua passagem de instituição de reabilitação e educação especial para centro de recursos sociais³.

Assim, traçamos os seguintes objectivos e questões de partida:

Reflectir criticamente sobre os actuais dilemas da inclusão educacional e sobre os elementos críticos para a criação de comunidades de educação inclusiva, dando relevo ao papel das instituições de educação especial, enquanto centros de recursos, neste contexto;

Compreender como o clima e cultura organizacional da LIGA condicionam a sua abertura ao meio externo e a sua capacidade de mudança e inovação, propiciando a passagem de Instituição de Reabilitação e Educação Especial a Centro de Recursos Sociais, nomeadamente a partir da compreensão de:

³ Os objectivos e questões de partida sofreram algumas modificações ao longo do estudo, que vamos, progressivamente, descrevendo. Estas transformações são particularmente expostas no Sub-capítulo 6.6 – Reequacionamento das questões de pesquisa (p.363).

Como se realiza a interacção no seu meio interno

A sua cultura organizacional influencia o fenómeno da identidade, individual e grupal, no espaço organizacional? Cada subcultura, e seus domínios, possui uma dinâmica específica?

Existe, em simultâneo, uma cultura forte e uma ordem negociada onde cada indivíduo é também actor?

Como se adapta, lê e interpreta o meio externo

De que forma a cultura desta organização influencia a sua construção do sentido sobre o mundo externo?

A interacção com as crianças, famílias, agentes educativos e comunidade, influencia a adaptação, interpretação e leitura que os indivíduos e grupos desta Instituição fazem do meio externo?

Definição da tipologia do estudo e do paradigma de pesquisa

Sendo este o **estudo de caso de uma organização** (Bogdan e Biklen, 1994:90), que surge " (...) do desejo de entender um fenómeno social complexo" (Yin, 2003:2), apela a uma necessidade de compreensão interpretativa que encontra na **pesquisa qualitativa** o seu espaço de acolhimento.

Conscientes de que a pesquisa qualitativa é, em si mesma, um campo de investigação, pois atravessa disciplinas, campos e temas diversos (Denzin, N. e Lincoln, Y., 2006:16), e de que qualquer definição sobre a mesma deve ter em conta o complexo campo histórico dentro do qual actua, fazemos eco das palavras de Denzin e Lincoln, quando afirmam que, na sua luta actual, procuram relacionar a pesquisa qualitativa " (...) às esperanças, às necessidades, aos objectivos e às promessas de uma sociedade democrática livre" (Denzin, N. e Lincoln, Y., 2006:17). Tal como os autores salientam a necessidade de que as ciências sociais e as humanidades se tornem terrenos para "conversas críticas em torno da democracia, da raça, do género, da classe ou da globalização, liberdade e comunidade" (ibidem, p.16), também nós reconhecemos no domínio da inclusão uma temática chave para a compreensão da contemporaneidade e edificação do nosso futuro.

Olhando a pesquisa qualitativa como "uma actividade situada que localiza o observador no mundo [e que] consiste num conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo (...) tentando entender, ou interpretar, os fenómenos em termos dos significados que as pessoas lhes conferem" (Denzin, N. e Lincoln, Y., 2006:17), assumimos que a nossa biografia pessoal – situada numa determinada perspectiva cultural – influencia quem somos e a nossa forma de compreender o mundo. Assim, o questionamento sobre as nossas crenças, convicções e preconceitos foi parte integrante de toda a pesquisa, nomeadamente pela indagação permanente sobre "como deveríamos ser em relação às pessoas que estudávamos" (Schwandt, T. 2006:207).

Critérios e condições de validação da qualidade do estudo

Não presidiu à realização deste estudo a pretensão de que se transferissem ou generalizassem as conclusões obtidas, numa perspectiva positivista. Como Yin sublinha, um erro fatal num estudo de caso é conceber a generalização estatística como método de generalização dos resultados, uma vez que estes não são “unidades de amostra” e não devem ser escolhidos por esta razão (2003:32). Pelo contrário, segundo o autor, os estudos de caso devem ser escolhidos do mesmo modo como um *investigador de laboratório* escolhe o tema de uma nova experiência. Nestas circunstâncias, o modo de generalização possível é a “generalização analítica”, em que uma teoria prévia é utilizada como cenário para comparar os resultados empíricos do estudo de caso.

No caso da nossa investigação, cientes da natureza altamente contextualizada da pesquisa, temos algumas reservas mesmo quanto à possibilidade da realização de uma generalização analítica. Como o próprio Yin refere, tratando-se de um estudo de caso único, poderá ser muito difícil, ou mesmo impossível, fazê-lo. No entanto, salvaguardando cuidadosamente os critérios e condições de validação da qualidade do estudo, procuramos contribuir para o questionamento e discussão de aspectos teóricos, políticos e práticos relacionados com a transformação das Instituições de Educação Especial em Centros de Recursos para a Inclusão, e da sua materialização enquanto comunidades de aprendizagem, contribuindo igualmente para a discussão mais ampla sobre as diferentes possibilidades de ligação entre as áreas da educação especial e da inclusão, tendo em vista a construção de uma educação e sociedade progressivamente mais inclusivas.

Procurámos assim ter em conta os critérios de avaliação da qualidade dos estudos qualitativos, definidos por autores de referência (Lincoln e Guba, 2006; Miles e Huberman, 1994) e nomeadamente para estudos de caso (Yin, R., 2003; Merriam, S., 1988; Stake, R., 2007; Jimenez, E. et al., 1999), e que, no contexto e nas circunstâncias do nosso estudo, estes critérios fossem rigorosamente acautelados, nomeadamente através da metodologia escolhida e da forma como realizámos o tratamento de dados.

Buscámos, ao longo de todo o trabalho investigativo, seguir os critérios de autenticidade, tal como descritos por Lincoln e Guba (2006) – que decorrem dos primeiros critérios que enunciaram nos anos 70 e 80: credibilidade, transferabilidade, confiança e confirmabilidade – mas também nos apoiámos nos critérios que segundo Yin devem estar presentes num bom estudo de caso: a sua significância; provocar no leitor uma sensação de completude; considerar perspectivas alternativas; fornecer *evidência* suficiente sobre o que se afirma e, finalmente, organizar o estudo de uma forma cativante e entusiasmante para o leitor.

Apresentação do estudo

Inclusão e Educação Especial – dois conceitos sempre presentes no cenário da investigação

Todo o Estudo de Caso sobre a LIGA teve como cenário as questões emergentes do enquadramento teórico, relativas à Inclusão e Educação Especial, dois conceitos fundamentais nesta investigação, e que tratamos nos Capítulos 1 e 2.

Princiando a nossa fundamentação e enquadramento teórico pela análise do conceito de Inclusão, primeiro num contexto social mais amplo e depois no âmbito educacional, procurámos sublinhar como, **ao nível dos direitos**, parece ser consensual que este é um processo contínuo, uma utopia⁴, que todos desejam ver realizada.

No entanto, analisando o discurso de vários autores consagrados, neste domínio e no domínio da educação especial, na **dimensão das possibilidades** (Ainscow, 2000; Ainscow e Ferreira, 2003; Benard da Costa, 2006; Correia, L. M., 1999, 2003; Hegarty, S., 2006; Heward, 2003; Kauffman, J., 2002/2003; Lieberman, L., 1996/2003; Morgado, J. 2003; Rodrigues, D., 2003; Stainback e Stainback, 1999; Tilstone, Florian e Rose, 1998/2003), verificámos que as suas convicções apontam em sentidos diferentes, afastando aqueles que são defensores da denominada inclusão total, e os que a questionam. Quanto mais nos distanciamos do nível macro – dos direitos – e entramos no nível meso das organizações e sobretudo, no nível micro, das respostas dadas à criança/pessoa com diferentes necessidades especiais, mais se acentua a divergência de posições.

Este é um aspecto que consideramos central – pela sua controvérsia parece-nos indispensável analisá-lo e compreendê-lo, de tal forma que possamos encontrar itinerários que nos permitam beneficiar das diferentes perspectivas observadas, num princípio conceptual também ele inclusivo, em que as diferenças possam ser reflexivamente analisadas para que delas se tire o maior proveito em função das inclusão de crianças e pessoas com Necessidades Educativas Especiais e de apoio às suas famílias.

A observação atenta e a análise dos argumentos dos defensores e questionadores da inclusão total, realçou que, no cruzamento do universal (dimensão direitos), com o específico (dimensão das possibilidades), a questão parecia centrar-se na singularidade (ponto de convergência entre o universal e o específico) da inclusão ao nível da acção local, própria de cada comunidade, de cada escola.

⁴ Sublinha-se aqui a dimensão positiva da Utopia, que não resulta da sua realização, mas da sua capacidade de mobilização, enquanto se entende como expressão da crítica, do inconformismo perante a realidade existente, permitindo a exploração e a construção de sentidos diversos e divergentes. " (...) a utopia remete para o núcleo dinamizador de todo o projecto educativo: o crescimento do homem em sabedoria e humanidade" (Nascimento, E., 2004:204).

Dirigimos então a nossa atenção para o que vários autores e entidades⁵ tinham já enunciado relativamente aos elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz, acreditando que pudessem trazer pistas para a pretendida *unidade na diversidade*. Partindo dos seus contributos – que, por sua vez já tinham tido em conta a contribuição de outros autores – construímos um quadro integrador, em que procurámos destacar elementos dominantes e transversais a todos os investigadores e entidades analisadas.

A partir desta análise, destacaram-se três grandes áreas, que colocavam em evidência o elenco comum dos componentes essenciais para a criação e manutenção de escolas inclusivas, nomeadamente a necessidade de **(A) criar culturas inclusivas**, através de uma filosofia comum e apropriada, assente em valores inclusivos, marcados por um forte sentido de comunidade; **(B) produzir políticas inclusivas nas escolas**, através da redefinição de papéis e responsabilidades, organizando suportes para a diversidade, desenvolvendo redes de apoio, com base numa sólida colaboração e cooperação; planeando extensivamente para a inclusão; envolvendo os pais e as famílias, pedindo a sua colaboração; providenciando formação aos profissionais; **(C) desenvolver práticas inclusivas**, organizando a aprendizagem e mobilizando recursos, através do realinhamento de estruturas e estratégias, com recurso a (1) uma liderança forte, crente e eficaz; (2) Abordagens de ensino efectivas, estabelecendo princípios e métodos para avaliar os progressos dos alunos; (3) Flexibilidade curricular; (4) Assistência técnica organizada e contínua; (5) Apoios educativos, serviços de educação especial; 6) Procedimentos deliberativos para garantir a responsabilidade (PEI) – estabelecer princípios e métodos para avaliar o programa inclusivo; (7) Utilização eficaz de pessoal auxiliar.

Observando este elenco de componentes fundamentais para a criação e manutenção de escolas inclusivas, e tendo em conta as questões e objectivos do nosso estudo, questionámo-nos – como deve operar, neste contexto inclusivo, a Educação Especial? Que papel lhe está reservado?

Recuando no tempo, perspectivámos histórica e conceptualmente o domínio da Educação Especial (Capítulo 2) e fomo-nos aproximando do tempo presente em que destacámos alguns aspectos controversos no caminho para a inclusão educacional em Portugal, nomeadamente no respeito às (a) prevalências, características e critérios de elegibilidade dos alunos com NEE; (b) formação dos docentes numa perspectiva Inclusiva, e, particularmente, ao nível da (c) organização dos serviços e recursos para a Educação Inclusiva.

⁵ Components of Appropriate Inclusion, National Information Center for Children and Youth with Disabilities (NICHCY), 1995; Características comuns em escolas inclusivas, Giangreco, 1997, in Florian, 1998/2003:39; Elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz, Schaffner e Bustwell, 1999; Index for Inclusion – Developing Learning Participation in School, Ainscow et al., 2000; Princípios gerais para a construção de escolas inclusivas, Correia, L. M., 2003 (com base no Working Forum on Inclusive Schools, 1994); Componentes essenciais na criação e manutenção de escolas e classes inclusivas, Kronberg, 2003.

Em Portugal existem dois tipos de serviços disponíveis para o apoio a crianças e jovens com NEE – a rede de serviços oficiais do Ministério da Educação, que apoia a sua inclusão no sistema regular de ensino, e que teve um particular impulso nas últimas duas décadas, e a rede de estabelecimentos de educação especial, de iniciativa solidária e privada, que teve um papel fundamental no apoio a crianças, jovens e adultos com Necessidades Especiais em Portugal, sobretudo na última metade do século XX.

Na continuidade do pensamento sistémico e multidimensional que norteia a nossa investigação, o desafio centrou-se assim em entender como poderiam estas dois domínios convergir para o objectivo comum de promover e apoiar uma educação verdadeiramente inclusiva. Que papel poderia estar destinado às Instituições de Educação Especial, representativas de uma das faces visíveis da Educação Especial, no actual contexto inclusivo?

Verificamos então que a questão do papel das estruturas especiais de educação no apoio ao desenvolvimento de políticas de inclusão tem vindo a ser objecto de reflexão por parte de vários autores e entidades de referência no domínio da Inclusão e da Educação Especial, particularmente após a Declaração de Salamanca (1994).

Ao analisarmos as várias concepções sobre o papel das estruturas de educação especial num contexto inclusivo, encontrámos alguns argumentos polarizados e extremados, contra e a favor da acção das mesmas enquanto tal, com manifesta associação aos defensores e questionadores da “Inclusão Total”. No entanto, constatamos em simultâneo, um verdadeiro esforço na criação uma resposta conjunta e integrada para potenciar o processo de inclusão, impulsionada pela Declaração de Salamanca (1994) – é neste cenário que se afirma o propósito de transformação das Instituições de Educação Especial em Centros de Recursos para a Inclusão.

Incluir todas as crianças com NEE na escola regular é uma mudança exigente e complexa e se, de facto, as escolas inclusivas se constituem como meio privilegiado para acolher todas as crianças, é também necessário assisti-las na sua missão com um conjunto de apoios e serviços que satisfaçam as necessidades especiais dos seus alunos, de modo a que a sua aprendizagem ocorra *de facto*, sempre que possível, dentro da escola e da classe regular. Para tal é necessário que serviços e recursos sejam colocados à sua disposição, potenciando uma mudança educativa global, incluindo todos os agentes envolvidos na acção – alunos com e sem NEE, professores e comunidade educativa, pais – e que não se centre somente no aluno e o seu deficit, como no passado se considerava ser o melhor modo de actuação.

O aluno, atentamente olhado, de forma sistémica e acolhedora, parece assim exigir uma mudança em termos estruturais, em que as Instituições de Educação Especial, reconvertidas em Centro de Recursos, podem representar uma forte componente de apoio.

Reunimos então a informação disponível sobre este novo papel atribuído às instituições de educação especial enquanto centros de recursos e analisámos cuidadosamente o que se queria alcançar com esta transformação – como e de que forma se definiria então o papel e as funções de um Centro de Recursos?

Encontrámos denominadores comuns entre os autores consultados e aspectos singulares, só presentes na perspectiva de alguns. Reunimo-los então no que designámos por (1) características gerais dos Centros de Recursos; (2) serviços e recursos específicos resultantes de parcerias educativas estabelecidas com estruturas regulares de ensino e (3) outros serviços e recursos a disponibilizar (na Estrutura de Educação Especial, na escola de ensino regular ou na comunidade – local não especificado).

Constatámos que as Instituições de Educação Especial, enquanto Centros de Recursos, passariam tendencialmente a ser exemplo de organizações interdisciplinares, interactivas e progressivamente mais complexas, afastadas do modelo tradicional de ensino directo especialista/aluno. Fundando-se em modelos activos de colaboração, procurariam aumentar a qualidade de atendimento da escola regular a todos as crianças e jovens com NEE, “(...) incentivando um processo bidireccional onde professores da escola regular, pais, organizações de voluntários e especialistas profissionais partilham conhecimento, competências e experiências. Deste modo o Centro de Recursos transforma-se no meio de intercâmbio e desenvolvimento” (Hélios II, 1997:21).

Assim, os próprios Centros de Recursos precisariam de se converter em *organizações de aprendizagem*. Warwick (2001) sublinha mesmo que, do trabalho desenvolvido a partir do Programa HELIOS II, relativo à transformação das Instituições de Educação Especial em Centros de Recursos (Grupo temático nº8, 1997), a conclusão mais importante a extrair é que as práticas mais eficazes não são determinadas pelo modelo de serviço de apoio mas por outros factores, tais como os princípios e valores, uma determinação em desenvolver práticas inclusivas e a metodologia de apoio usada (2003:119).

Na mesma ordem de ideias, também Wiltshire (2003) defende o conceito de *comunidade para a aprendizagem* como finalidade da reconversão das Instituições de educação especial em Centros de Recursos.

Este quadro integrador foi fundamental para a análise comparativa, que mais tarde fizemos, entre os serviços e recursos que a LIGA oferece e aquilo que a literatura define como propósito a atingir neste domínio.

Cultura e Aprendizagem organizacionais

Tendo em conta que um dos objectivos centrais da investigação se centra na compreensão da Cultura Organizacional da LIGA, e na forma como esta determinou a

sua evolução e desenvolvimento ao longo do tempo, iniciámos também a nossa pesquisa nesta área, na certeza de que nos seria particularmente necessário aprofundá-la e fundamentá-la teoricamente.

Entendemos, desde logo, que o primeiro desafio que se colocava na definição da cultura organizacional era de natureza conceptual, uma vez que se encontram sobreposições na literatura entre o conceito de cultura e outros conceitos organizacionais, tais como o de clima ou identidade, e que são diversas as perspectivas de abordagem e os níveis de análise de cultura. Realizámos assim uma ampla revisão de literatura que nos permitisse compreender “do que falamos quando falamos de cultura organizacional” e encontrar os pilares da sua estrutura conceptual.

Com base na investigação de Duarte Gomes (1991, 1994, 2000) verificámos a existência de uma dicotomia entre os que defendem que existe uma cultura *das* organizações (as organizações são uma cultura) e outros que sublinham que existe uma cultura *nas* organizações (as organizações têm uma cultura); há igualmente os autores que sustentam que as organizações têm várias culturas, apoiados num paradigma da diferenciação⁶, e aqueles que defendem que a organização tem uma só cultura, baseados num paradigma da integração⁷.

Pela análise das características destes dois paradigmas, e pelo estudo que em simultâneo íamos realizando sobre a LIGA, verificávamos que esta organização apresentava características presentes em ambos os modelos de análise – apesar da prevalência de um paradigma de integração – facto o que viemos a confirmar ser possível ocorrer através da leitura do trabalho de Duarte Gomes. Segundo este autor (1991:48), “a acção de organizar implica o recurso a ambas [integração e diferenciação], assim como implica a capacidade de olhar e interpretar a realidade organizacional a partir de diferentes perspectivas e níveis de análise. A adopção de várias linguagens que mutuamente se completam supõe o reconhecimento da impossibilidade de uma compreensão homogénea e uniforme”.

Constatámos ainda, através dos trabalhos deste autor, que várias investigações realçam a centralidade que a cultura ocupa nos processos de regulação social, conduzindo ao reconhecimento de que a cultura organizacional goza de uma relativa autonomia face à cultura envolvente. Sainsaulieu (1987, citado em Gomes, 1991) foi dos primeiros autores a perspectivar a organização como um local de aprendizagem

⁶ Ressalta a heterogeneidade e conflitualidade inerentes aos processos organizacionais; Perspectiva as organizações como um conjunto de sub-culturas que se entrecruzam e que podem ser mais ou menos convergentes; A conflitualidade existente entre os vários grupos que compõem a organização está na origem de interesses, ideologias e sistemas interpretativos que contribuem para a diferenciação, promovendo a existência de subculturas. (Duarte Gomes, 1991; 1994; 2000)

⁷ Valoriza o papel do líder, a sua centralidade e impacto, no processo de criação cultural; Apresenta as organizações como homogéneas e consensuais, sugerindo a vantagem de as organizações se dotarem de uma cultura forte; O carácter forte, gerador de coesão e de integração, faz com que a cultura que nestas organizações domina seja única e unitária. (Duarte Gomes, 1991; 1994; 2000)

cultural e de formação de identidades, afastando-se das correntes que a perspectivavam como um simples prolongamento da cultura envolvente, ou a reduziam a um processo de reprodução social, bem como daquelas que a concebiam como o subsistema integrador do factor humano (Gomes, 1991:39).

Tendo em conta o percurso singular da organização que estudávamos, este parecia-nos um aspecto importante a ter em conta, pelo que fomos progressivamente centrando o nosso interesse no “ADN da organização” e procurando entender de que ferramentas necessitaríamos para o analisar.

Iniciámos então uma pesquisa mais específica, sobre *onde e como* encontrar a cultura organizacional. Percebemos que existem diferentes níveis de análise, distintos “focus” e “locus” de cultura onde a podemos tentar perceber, propriedades inerentes às organizações que contribuem para a emergência de uma cultura, ou de um sistema de sentido localmente partilhado (Louis, 1985, citada por Gomes, 2000).

Acreditamos que esta tradução de cultura, como um “sistema de sentido localmente partilhado”, era justamente o que buscávamos compreender, pelo que iniciamos um percurso através das metáforas das organizações, na tentativa reconhecer e integrar a complexidade de que se revestia este “sentido procurado”. Chegámos então à metáfora que perspectiva a organização como cultura – nela a organização é uma cultura – onde se valoriza o seu lado simbólico e se parte do reconhecimento de que as organizações manifestam complexos padrões de actividade cultural. A organização enquanto cultura, dispõe de meios para se apresentar e representar (histórias, ritos, mitos, ...) e oferece um contexto para a interpretação de referências e símbolos comuns, que origina a construção de valores colectivos e sentimentos de pertença. A utilização de recursos simbólicos encaminha-a então para um processo comunicativo em que a organização se constrói para a “gestão de sentido” (Gomes, 1991:285).

Nesta perspectiva, o estudo sobre a organização deveria então fundar-se sobretudo num paradigma interpretativo, em que “ (...) a investigação deve observar e «ler» a vida organizacional como se esta fosse um «texto» ou uma «metáfora viva», centrando a análise sobre o «fazer sentido» («sense making»): o modo como os indivíduos fazem sentido do que dizem e do que lhes acontece” (Frost e Morgan, 1983; Smircich, 1983; Putman, 1983; Weick, 1985, citados em Gomes, 1994:287).

A escolha deste paradigma como pressuposto da realidade que se investiga conduziu assim a uma compreensão específica de como nele se entende a organização – esta é perspectivada como uma “construção social simbolicamente construída e interactivamente reproduzida (...). A cultura é um sistema que dá sentido à organização, que assegura a sua viabilidade e lhe confere uma identidade” (Gomes, 1994:165).

Foi neste contexto, que o trabalho de Edgar Schein (2004) se estabeleceu como um alicerce fundamental para a compreensão da questão investigativa e metodológica chave que então nos colocamos: *Como abordar e investigar as manifestações e funções da cultura organizacional da LIGA?* O trabalho deste autor forneceu-nos as “lentes culturais” que nos permitiram realizar uma análise profunda dos fenómenos observados e estudados sobre a LIGA.

Os conceitos de “pressupostos básicos partilhados” (como *genes críticos do ADN da organização*), “integração interna” e “adaptação externa”, tornaram-se assim a base para analisar os dados recolhidos, vindo até estes dois últimos reforçar a nossa capacidade para responder às questões de partida (“como se realiza a interacção no seu meio interno”; “como se adapta, lê e interpreta o meio externo”), cuja concepção tinha sido anterior à pesquisa sobre o trabalho deste autor.

A forma como Schein perspectiva e descreve os três níveis de cultura presentes nas organizações - (1) Artefactos: Estruturas e processos visíveis da organização (difíceis de decifrar); (2) Valores e crenças explícitos: Estratégias, metas e filosofia (justificações explícitas); (3) Pressupostos básicos: Crenças, percepções, pensamentos e sentimentos inconscientes e inquestionáveis (fonte última de valores e acção) – ajudou a congregar tudo o que anteriormente havíamos pesquisado e deu-nos, de forma clara, uma classificação que assenta no *grau de profundidade* e na espessura do alcance com que os fenómenos culturais se podem tornar visíveis para o observador. O autor sublinha que algumas das maiores confusões na definição de cultura resultam exactamente da não diferenciação dos níveis a que se manifesta. Segundo Schein (2004), qualquer cultura de grupo pode ser estudada a partir destes três níveis. No entanto, se não for decifrado o padrão dos pressupostos básicos que operam numa organização, não será possível interpretar o correcto significado dos artefactos ou saber quanto crédito dar aos valores articulados e expostos.

Este autor defende que o conteúdo da cultura organizacional reflecte os problemas-chave com que todos os grupos se deparam (lidar com a sua adaptação externa; enfrentar a sua integração interna) mas que, sendo a cultura pervasiva, em ultima análise, envolve tudo o que diz respeito e preocupa um grupo e com que o grupo tem de se confrontar. Deste modo, para além das questões da adaptação externa e integração interna, os pressupostos culturais reflectem aspectos mais profundos acerca da natureza da verdade, do tempo, do espaço, da natureza humana e das relações humanas. Foram exactamente estes os pressupostos que também procurámos encontrar e que nos ajudaram a compreender a cultura organizacional da LIGA.

No que respeita ao interesse pelo domínio da aprendizagem organizacional, podemos afirmar que este decorreu, naturalmente, da importância de compreender as questões da mudança e inovação que caracterizavam a história da instituição. Como

Warwick (2001) sublinha, os Centros de Recursos precisam de se tornar *organizações de aprendizagem*, ou mesmo *comunidades de aprendizagem*, nas palavras de Wiltshire (2003), para cumprirem a sua nova missão. A pesquisa nesta área da aprendizagem organizacional tornou-se assim um complemento bem ajustado ao estudo sobre a cultura organizacional – no nosso Estudo de Caso, tal como Inclusão e Educação Especial se completaram, também Cultura e Aprendizagem Organizacionais se ajustaram reciprocamente, uma potenciando a compreensão da outra.

A delimitação deste conceito, decorrente do de aprendizagem individual mas dele distinto, revelou-se, igualmente, difícil. No entanto, é comum a vários autores a ideia de que "(...) a aprendizagem organizacional incorpora uma dimensão cognitiva (aquisição de novo conhecimento) e comportamental (ajustamento à mudança)" (Pina e Cunha et al., 2006:704). Tsang (1997, citado por Fernandes, 2007) afirma mesmo que a aprendizagem organizacional está sempre associada a mudanças, que tanto podem ser cognitivas como comportamentais.

Depois de termos realizado uma breve síntese sobre as principais teorias e principais correntes na investigação no domínio da aprendizagem organizacional, chegamos ao nosso autor de referência nesta área, Peter Senge, que no início dos anos 90 do século XX introduziu o conceito de "organização aprendente".

Para Senge, as organizações verdadeiramente bem sucedidas no futuro serão aquelas que descobrirem como criar nas pessoas o compromisso e a capacidade de aprendizagem, realizando-o em *todos* os níveis da organização. O que distinguirá as organizações aprendentes será o facto de dominarem algumas *disciplinas básicas*. Senge define *disciplina* como "(...) um corpo de teoria e técnica" que deve ser estudado e dominado para ser colocado em prática; um *caminho de desenvolvimento* conducente à aquisição de determinados hábitos ou competências (2005:44). As cinco disciplinas – pensamento sistémico, domínio pessoal, modelos mentais, construção de uma visão partilhada e aprendizagem em equipa – devem então desenvolver-se como um conjunto. Por isto mesmo, o pensamento sistémico é reconhecido como a quinta disciplina, aquela que integra as outras, fundindo-as num corpo coerente de teoria e prática. Como afirma Senge, "o pensamento sistémico lembra-nos continuamente que a soma das partes pode exceder o todo" (2005:45).

Uma organização aprendente não sobrevive apenas, realizando uma "aprendizagem adaptativa", apesar da sobrevivência ser importante e necessária. A esta "aprendizagem adaptativa" adiciona uma "aprendizagem generativa", que amplia a sua capacidade de criar. Tendo em conta o perfil da LIGA, pareceu-nos essencial explorar esta noção, para compreender até que ponto traduzia a sua evolução e acção. Todas as disciplinas foram assim aprofundadas teoricamente de modo a que pudéssemos utilizar as suas descrições e significações como base para a nossa análise.

O que experimentamos no final do enquadramento teórico foi o entusiasmo e satisfação de termos realizado uma verdadeira aprendizagem, que reforçou as nossas crenças mas que sobretudo as ampliou, abrindo em nós o espaço de que necessitávamos para deixar que a novidade fosse integrada, (re)ligando conhecimentos passados e recentes.

Alicerçados nesta fundamentação, estávamos então prontos para repensar a metodologia (a que havíamos programado antecipadamente e a que o desenvolvimento do Estudo nos sugeria), com a necessária contribuição dos autores que mais profundamente contribuem para a definição de Estudo de Caso.

Metodologia, recolha e análise de dados

Prosseguimos então a nossa investigação, aprofundando as questões relativas à metodologia escolhida – o Estudo de Caso (Capítulo 5).

Encontramos em Yin (2003) e Stake (2007), dois autores de referência neste domínio, a base da nossa reflexão e fundamentação metodológica. A diversidade que a visão dos dois autores encerra, nomeadamente ao nível paradigmático, mas também os pontos complementares que fomos encontrando na forma como perspectivam a realização de estudos de caso, revestiram-se de especial interesse para a efectivação de uma escolha metodológica fundamentada e reflectida do desenho e concretização do presente estudo.

A partir dos seus trabalhos, pudemos então perspectivar o desenvolvimento da presente investigação nas duas fases que a caracterizam – uma primeira fase, prévia à entrada no terreno; e uma segunda fase, “provocada” pela evolução da investigação na organização.

Assim, numa primeira fase, a investigação assentou nas questões previamente definidas, beneficiando do desenvolvimento antecipado de proposições teóricas para guiar a recolha e análise dos dados (Yin, 2003), tendo como interesse específico a reconversão das instituições de educação especial em centros de recursos, e concretamente, a forma como, nesta organização em particular, se tinha efectuado esta mudança. Tratava-se, assim, de um tipo de estudo de caso instrumental, que surge, como Stake (2007:19) afirma, quando “um problema de investigação, uma perplexidade ou uma necessidade de compreensão global, levam o investigador a acreditar que obterá um conhecimento mais profundo se estudar um caso em particular”.

No entanto, vários factores tiveram uma influência decisiva numa progressiva, mas efectiva mudança na forma de perspectivar o estudo de caso, onde se destacam (1) a própria natureza das questões, que embora “-éticas” (realizadas de fora para dentro) se foram tornando “-émicas”, porque intimamente relacionadas com um questionamento interno da organização e (2) o desenvolvimento particular de uma

série de acontecimentos ao longo do trabalho de pesquisa. Estas circunstâncias levaram a que, gradualmente, o estudo de caso se fosse tornando mais intrínseco, pela necessidade de compreender as características da organização, que ultrapassavam as proposições teóricas existentes para se ancorarem, com maior ênfase, na singularidade da sua cultura organizacional. É importante ressaltar que o interesse na transformação que a organização realizou de instituição de educação especial para centro de recursos, se manteve sempre – do início ao final do estudo – mas que se tornou *uma parte do estudo e não o seu problema central e único*. Esta transformação passou a ser vista como fazendo parte de um conjunto mais amplo de outras mudanças e do crescimento contínuo que a instituição cinquentenária realizou, realiza actualmente e que projecta realizar no futuro.

Os objectivos iniciais, em si mesmos, mantiveram-se actuais e pertinentes. O que se modificou foi *o modo* como passamos perspectivá-los, ou seja, a reconversão da organização em centro de recursos passou a ser enquadrada no contexto de um projecto organizacional maior que a inclui mas que não se esgota na mesma. Foi assim que aprofundámos a nossa busca de compreensão sobre a cultura organizacional desta instituição como uma cultura de aprendizagem, inserida numa organização que talvez possamos designar como “organização aprendente” (Senge, 2005).

Nesta ampliação singular do estudo de caso, foi sendo cada vez mais necessário desenvolver uma compreensão interpretativa, que encontrou na pesquisa qualitativa o seu espaço de acolhimento, e onde o papel e as características do investigador tiveram assim uma evolução importante. Se numa primeira fase, procurávamos sobretudo seguir de perto as características de um bom investigador em estudos de caso tal como definidas por Yin (2003) – colocar boas questões, ser um bom ouvinte, ser adaptativo e flexível – o questionamento ontológico, epistemológico e metodológico (Denzin e Lincoln, 2006) que a evolução do estudo exigiu, levou a que vários outros papéis tivessem de ser assumidos em diferentes momentos e circunstâncias. Embora os primeiros se mantivessem relevantes ao longo de toda a investigação, os questionamentos que estão subjacentes a estes diferentes papéis do investigador, e que Stake sugere como dependendo eventualmente dos contextos, das situações e das pessoas envolvidas, tornaram-se importantes⁸.

Como Stake afirma, talvez a escolha mais importante seja *até que ponto o investigador deve ser ele próprio*, sugerindo que perante pressões de outros e das

⁸ Até que ponto participar pessoalmente na actividade do caso; até que ponto agir como um perito, quanta compreensão revelar; se deve ser um observador neutro ou avaliativo, um analista crítico; até que ponto tentar servir as necessidades dos leitores prováveis; até que ponto fornecer interpretações sobre o caso; até que ponto defender uma posição; se deve contar o caso como uma história ou não. (Stake, 2007: 118-119)

circunstâncias, o importante é que a escolha do papel seja uma escolha ética, uma escolha honesta (2007:119).

Nesta escolha, em que as questões que emergiram da própria organização passaram a ser as que mais se destacavam, foi a disciplina na forma como se foi registando o estudo, a triangulação metodológica que se procurou realizar, os mapas conceptuais que se foram construindo, mas também a fundamental “revisão” realizada pelos pares e actores do estudo, que permitiram ir reflectindo criticamente sobre o papel desempenhado, o trabalho realizado e o planeamento do trabalho a realizar.

Elegemos assim três projectos institucionais como fundamentais. Pela nossa participação continuada e desejada em dois dos mesmos, e pelo estudo aprofundado do terceiro, que pertence ao passado recente da Instituição, acreditamos que a sua análise possa traduzir alguns dos pressupostos básicos da Instituição – as suas crenças, percepções, pensamentos e sentimentos inconscientes e inquestionáveis, que serão possivelmente fonte última de valores e acção (Schein, 2004), que procuramos conhecer para compreender a cultura da organização.

Estes projectos são também eleitos como pilares da investigação pois admitimos que possam ser expressão do passado recente, do presente, mas também da projecção futura, da Instituição. Falamos, respectivamente, do Projecto Unidades Locais (1987-2004), Programa Intervenção Precoce (1986-...) e Instituto Superior de Funcionalidade Humana (2007-...).

A nossa investigação assumiu então as características de um Estudo de Caso Singular Aninhado (Yin, 2003), cujo objecto de investigação é uma organização, mas que considera o contributo de diferentes unidades de análise no seu interior para o desenho da pesquisa e sua realização.

O Capítulo 6, Recolha e Análise de Dados, adopta assim uma dupla perspectiva cronológica: a que acompanha a história e evolução da própria LIGA – passado, presente e futuro; e aquela onde emerge o desenvolvimento da própria investigação.

O primeiro Sub-capítulo, 6.1 “O começo – antes da entrada no terreno”, incide particularmente sobre a escolha do objecto de estudo, sublinhando e esclarecendo a nossa ligação pessoal e profissional ao mesmo, aprofundando os critérios que presidiram à sua eleição e à elaboração dos objectivos e questões iniciais do estudo, e focando os primeiros obstáculos à sua aprovação. De forma mais específica, examinamos então os aspectos já evidenciados na parte inicial desta Introdução, precisando-os.

No Sub-capítulo 6.2, “História da Instituição – Construção de sentido(s) - 1956 a 2008”, procurámos começar entender como a organização construiu *o seu sentido* – missão, estratégia, objectivos e meios – ao longo do tempo, situando-a no contexto e circunstâncias específicas da sua existência, através de uma análise documental aprofundada. Pretendemos que esta síntese se constituísse como pano de fundo para

todo o trabalho posteriormente desenvolvido, permitindo situar as questões e temáticas estudadas num espaço e tempo próprios. Iniciámos, deste modo, o processo de compreensão de uma estrutura fundadora, que sustentou as transformações que foram ocorrendo ao longo da sua história, nomeadamente a passagem de Instituição de Educação Especial e Reabilitação para Centro de Recursos, mas também, recentemente, a sua mudança de Centro de Recursos para Fundação.

Tal como projectado na primeira fase da pesquisa, e de acordo com uma leitura inicial efectuada sobre as funções actualmente definidas pela política educativa no que diz respeito aos Centros de Recursos, fizemos depois um primeiro cruzamento entre estas últimas e os Programas, Serviços e Actividades da LIGA. Esta intersecção – que realizámos no Sub-capítulo 6.3, intitulado “A LIGA como Centro de Recursos” – revelou-se essencial no contexto das nossas questões de partida, pois permitiu compreender, de forma mais objectiva, como se traduziam as funções projectadas para as instituições de educação especial, enquanto centro de recursos, no contexto organizacional da Instituição estudada. Esta análise permitiu-nos não só confirmar a presença na LIGA das funções gerais atribuídas aos centros de recursos, como também verificar a existência de outras funções que as ampliavam e aprofundavam. No entanto, foi sobretudo ao nível das características gerais e fundamentais dos centros de recursos – salientadas por diversos autores e entidades, que os consideraram como modelos interdisciplinares, organizações e comunidades de aprendizagem (Hélio II, Grupo temático 8, 1997; Warwick, 2001; Wiltshire, 2003) – que encontramos os aspectos centrais para o desenvolvimento e fundamentação da nossa investigação. Nesta configuração, para além das funções gerais pré-determinadas pela política educativa, e sem deixar de as considerar relevantes, os Centros de Recursos buscam ancorar-se num projecto maior, possivelmente tradutor do que Senge (2005) designa como características das “organizações aprendentes”, cuja acção não é meramente determinada pelos imperativos políticos externos, mas antes pela sua própria, e singular, leitura da realidade assente numa cultura organizacional particular, construída ao longo do tempo.

Chegados a este momento, demos início ao Sub-capítulo 6.4, que designámos como “Entrada formal no terreno”, onde analisámos as entrevistas abertas realizadas à Presidente da Instituição – que ocupa funções de Direcção na LIGA desde 1965, detendo um profundíssimo conhecimento sobre a organização – e cujo conteúdo incidiu particularmente na transformação da Instituição em Centro de Recursos. Nessa análise emergiram algumas categorias-chave para a compreensão desta mudança – “Entrosar com a comunidade”; “Romper com o normal”; “Desbatar os médicos ou uma questão de postura”; “Formação ou conhecer-me a mim para compreender o outro”; “Gestão em aberto ou Máxima liberdade com a máxima responsabilidade”; “Responsabilidade e participação ampliadas” – que nos encaminharam para o estudo

aprofundado do Projecto Unidades Locais, pertencente ao passado recente da LIGA, cuja análise teve lugar no Sub-capítulo 6.5.

Este pedido concreto surge porque as Unidades Locais da LIGA estavam em processo de ser integradas nas novas Unidades Especializadas do Ministério da Educação. Neste quadro, o Projecto das Unidades Locais, com os seus dezassete anos de existência, poderia assumir especial importância, apontando caminhos promotores do sucesso das novas Unidades Especializadas, com as quais partilha vários aspectos comuns. A sua edificação é descrita como a “ projecção da LIGA na Comunidade ” e veio possibilitar uma análise potencialmente reveladora de alguns pressupostos básicos partilhados da Instituição. Este estudo foi publicado no âmbito da comemoração do cinquentenário da instituição, fazendo parte de um conjunto de dez livros sobre vários programas e projectos institucionais, editados com apoio da Câmara Municipal de Lisboa, que assim se juntou às comemorações de uma instituição sua parceira em diversos programas de apoio à pessoa com necessidades especiais.

A análise deste Programa e das entrevistas realizadas à Presidente de Direcção da LIGA, levaram-nos então a rever e reformular, em alguns pontos, os nossos objectivos e questões de partida, dando início a uma segunda fase da pesquisa, assunto que desenvolvemos no Sub-capítulo 6.6. Nesta segunda etapa de investigação, assumimos assim a perspectiva de observar e analisar a cultura organizacional da LIGA num contínuo integrador – passado, presente e futuro – potencialmente revelador da sua capacidade de transformação e mudança. Procurámos, deste modo, acrescentar às questões “-éticas”, categorias de análise pré-definidas, as questões “-émicas”, temas que vêm de dentro da própria organização (Stake, 2007:36), por isso potencialmente mais próximos dos seus pressupostos base, e a que tivemos acesso por colaborarmos em projectos onde a organização manifestou o seu próprio questionamento, inquietação e interesses, como foi o caso do estudo do Projecto Unidades Locais, e depois, na sua sucessão, do Programa de Intervenção Precoce e do Instituto Superior de Funcionalidade Humana.

No sub-capítulo seguinte, 6.7, “A LIGA entre-vista” pelas coordenadoras”, conciliámos as duas fases do nosso percurso metodológico – por um lado, seguimos o projecto metodológico já efectuado na proposta de investigação, que previa a realização de entrevistas semi-abertas a elementos de referência na organização, tendo em conta os nossos objectivos e questões de estudo; por outro, uma vez que já nos tínhamos determinado a estudar as várias transformações da LIGA ao longo do tempo, as questões colocadas às coordenadoras institucionais incidiram não só na transformação da Instituição em Centro de Recursos Sociais, mas também na mudança que a organização efectuava, no momento, para Fundação. A preparação, realização, registo e análise das entrevistas desencadeou o processo de trabalho mais extenso de todo o Estudo, de que resultou um conjunto de categorias essencial para

compreensão da cultura organizacional, numa perspectiva simultaneamente transversal – relativa à organização – e singular – relativa a cada uma das suas sub-unidades. Desta análise destacaram-se assim, (1) Valores e princípios institucionais: “O todo em cada parte”; “Compromisso e identificação”; “Respeito” e “Inovação”; (2) Aspectos particulares relacionados com a mudança para Centro de Recursos; (3) Caracterização da LIGA, tal como se apresenta hoje, com destaque para as preocupações sentidas (a) originadas pelo seu grande crescimento nas últimas décadas, (b) pelas dificuldades financeiras que a organização atravessa e (c) pelo papel que a LIGA tem de assumir enquanto Centro de Recursos no contexto da actual política de inclusão; e onde, finalmente, (4) emergiram as expectativas e receios que as coordenadoras institucionais manifestaram sobre a mudança da LIGA para Fundação.

Focaram-se depois aspectos especialmente relacionados com questões de integração interna – Coordenar na LIGA; Liderança Institucional; Trabalho de equipa; Papel dos colaboradores, mais antigos e mais jovens, nas equipas e na organização; Trabalhadores que permanecem e trabalhadores que partem; Ligação entre os programas – bem como aspectos relacionados com a adaptação externa – Leitura da realidade; Abertura e valorização de parcerias; e, a LIGA “vista de fora”.

Em seguida (Sub-capítulo 6.8), observámos de que modo os restantes trabalhadores da organização definem a cultura organizacional, através da leitura e interpretação de resultados do questionário OCAI – *Organizational Culture Assessment Instrument* (Cameron e Quinn, 1999; 2006) – cujo objectivo é avaliar seis dimensões chave da cultura organizacional e ficar a conhecer o tipo de cultura que prevalece na organização, bem como aquela que é desejada no futuro. O que procurámos compreender, com base na utilização deste instrumento – em que ampliámos o diagnóstico da cultura organizacional a 70% da população total da organização –, foi se, através do perfil cultural obtido, se confirmavam os dados anteriormente analisados, tanto no que respeita aos valores e princípios que caracterizam a LIGA na actualidade, como no que diz respeito às preocupações e inquietações expressas quanto ao futuro desta instituição.

No Sub-capítulo 6.9, analisámos o Programa de Intervenção Precoce (PIP) da LIGA, que permitiu colocar em evidência e avaliar, no tempo presente e em aspectos concretos da realidade quotidiana do programa, os valores e preocupações anteriormente enunciados. Tendo já a percepção da riqueza da informação recolhida e analisada sobre o Projecto Unidades Locais, e da sua importância para a compreensão dos objectivos e questões de partida do nosso estudo, aceitámos este novo pedido da Direcção da LIGA para o estudarmos em profundidade, agora com maior consciência da sua mais valia para a investigação em curso. De facto, esta escolha revelou-se particularmente profícua, uma vez que o estudo sobre o PIP da LIGA nos ofereceu a

possibilidade de realizar uma análise mais profunda e extensiva de um Programa *em actual transformação*.

A análise de dados realizada sobre o PIP da LIGA, incluindo os dados resultantes da aplicação do questionário “Brass Tacks: versão para profissionais e versão para famílias”, teve um importante impacto no que respeita à compreensão da dinâmica específica de uma das sub-culturas desta organização – auxiliou-nos a entender como se desenvolvem, numa sub-cultura institucional, as componentes da integração interna, e por outro lado, possibilitou que observássemos, em profundidade, as questões sobre adaptação externa, que determinaram a (re)definição da missão e estratégia do PIP, bem como dos objectivos, meios e medidas para os implementar. A construção desta missão decorre assim das circunstâncias específicas em que este se foi desenvolvendo e não de qualquer concepção apriorística sobre o mesmo.

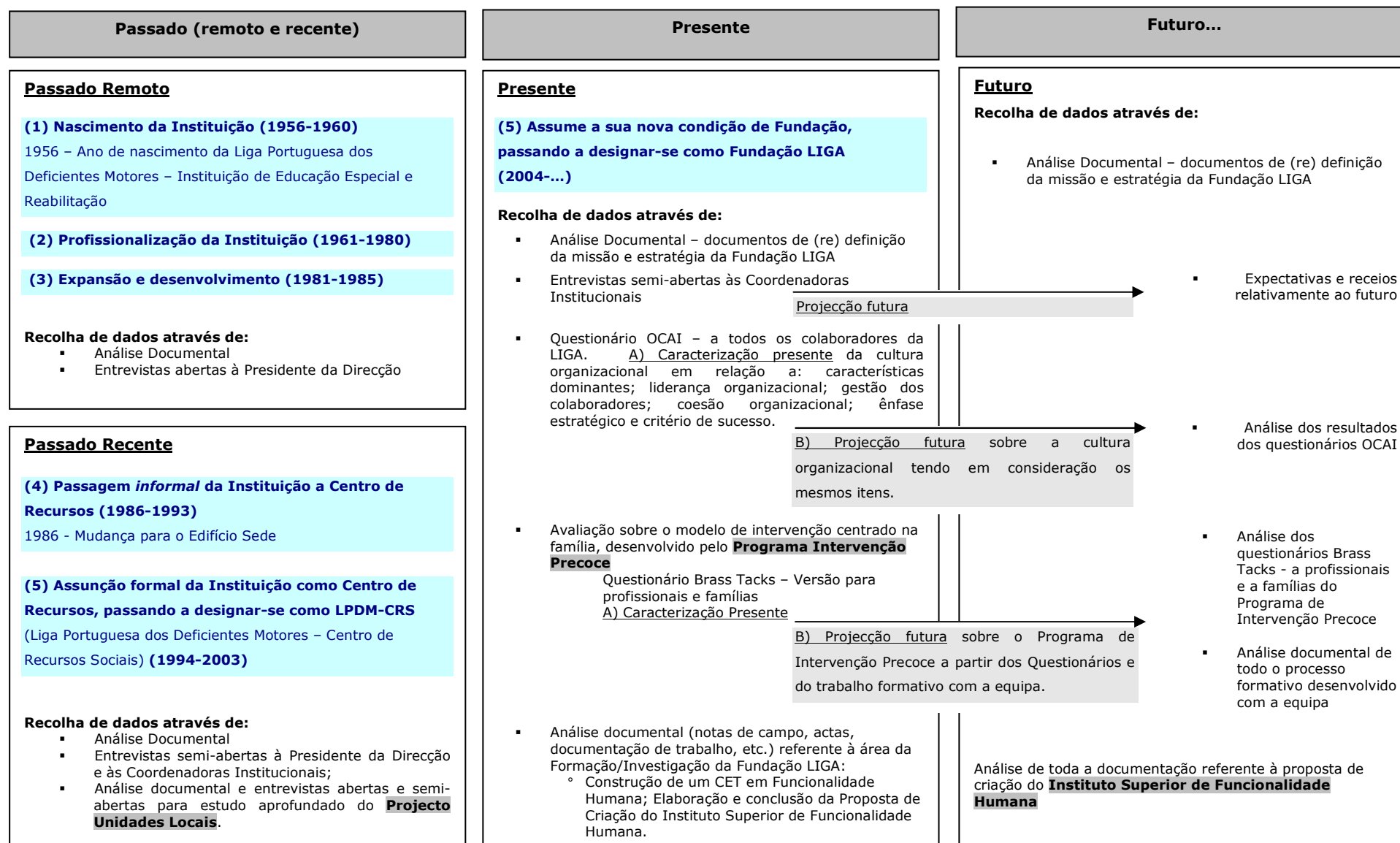
Finalmente, no Sub-capítulo 6.10, detivemo-nos na construção do Instituto Superior de Funcionalidade Humana, um projecto formativo particularmente associado com a transformação da LIGA em Fundação. O facto de termos integrado a sua Comissão Instaladora, permitiu-nos observar de perto a forma como se realizou a sua “arquitectura”, mobilizando diversos elementos internos e colaboradores externos da organização. Este é um propósito que projecta a LIGA num futuro que deseja alcançar, e que assumiu especial relevo para a compreensão e análise das questões de adaptação externa, nomeadamente no que respeita ao ciclo de adaptação (coping cycle) que a organização tem de ser capaz de manter, em relação ao seu ambiente em mudança, para sobreviver (Schein, 2004). Os membros da organização, e particularmente a sua liderança, ao reflectirem sobre a sua “razão de ser” actual – a missão da organização – no contexto complexo em que se insere, parecem ver na criação do Instituto uma possibilidade de mudança, inovadora e transformadora, compatível com os seus pressupostos, exactamente porque a matriz da formação que propõem assenta na matriz de princípios e práticas da própria LIGA.

O Quadro 1 procura traduzir, de forma sintética, todos estes elementos que a recolha e análise de dados integrou, e que nos permitiram chegar às Conclusões Gerais do Estudo.

Nestas Conclusões Gerais, percorremos todas as sínteses integradoras que fomos fazendo ao longo do estudo, em cada capítulo e sub-capítulo, e procurámos conferir-lhes uma coerência e harmonia finais, analisando transversalmente os resultados obtidos, tendo presentes os nossos objectivos e questões de partida e as nossas coordenadas teóricas – inclusão, educação especial, cultura e aprendizagem organizacionais. Terminamos reflectindo sobre as limitações, fragilidades, questões e perplexidades que o presente Estudo de Caso nos levanta, e que nos levam a reflectir sobre o papel da educação especial no actual contexto inclusivo.

Quadro 1

Síntese cronológica da evolução histórica da LIGA e da metodologia de investigação utilizada no Estudo de Caso



PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

INCLUSÃO

As duas dimensões de um conceito:

Dimensão dos Direitos e Dimensão da(s) Possibilidade(s).

Falar de inclusão, implica necessariamente entender o conceito – o seu nascimento, a sua história e o seu amadurecimento.

Neste capítulo, propomos construir um mapa que permita enquadrá-lo teoricamente, a partir do cruzamento de significações e definições de autores e entidades de referência, internacionais e nacionais, neste domínio, de modo a entender como se define hoje, e permitir a construção da necessária malha conceptual que sustenta e enquadra o presente estudo.

Rodrigues (2003:8) propõe um olhar sobre o conceito de educação inclusiva a partir de duas dimensões: a dimensão dos direitos e a dimensão da(s) possibilidade(s). Estas duas dimensões parecem completar-se e fazer convergir fundamentos que permitem também aprofundar a compreensão do conceito de Inclusão, mais amplo do que o de Educação Inclusiva, mas que, no contexto deste estudo, lhe é próximo e particularmente significativo.

Seguindo a metáfora do mapa, será essa a *primeira escala*, necessariamente mais ampla numa primeira perspectiva, sobre a qual nos vamos deter para entender o percurso que conceito percorreu.

1.1 - A Inclusão perspectivada na Dimensão dos Direitos – da Inclusão Social à Inclusão Educacional.

Visão geral histórica da Inclusão – contexto Macro⁹ Internacional e Nacional

Pode alguém ser livre
se outro alguém não é?

Sérgio Godinho, álbum "Pré-histórias", 1972

Poderá existir uma escola inclusiva numa sociedade que não o é?

David Rodrigues, 2003:91

A análise do conceito de Inclusão a partir da dimensão dos direitos é uma perspectiva assumida por diversos autores, que, ao apresentarem uma visão histórica do mesmo, o enquadram num contexto mais vasto, decorrente do anseio contemporâneo pelo

⁹ Contexto Macro, no sentido de Macrossistema, um dos sistemas constituintes do Modelo Ecológico de Bronfenbrenner que " (...) envolve o sistema de valores e crenças culturais de uma sociedade" (Correia e Serrano, 2000:23).

alcance de uma sociedade progressivamente mais inclusiva (Karagiannis, Stainback e Stainback, 1999:39; Correia, L. M., 1999:14; Rodrigues, 2003: 8; Ainscow e Ferreira, 2003: 109; Tilstone, Florian e Rose, 1998/2003; Hegarty, S., 2006:67; Benard da Costa, 2006:14).

É também sublinhado que a **Declaração Universal dos Direitos do Homem**, aprovada pela ONU em 1948, esteve na base de um conjunto de medidas e movimentos que tiveram, e têm, no seu cerne, o *princípio da Inclusão* e da defesa da justiça social (Ainscow e Ferreira, 2003:109).

Esta Declaração consagrou, no plano mundial, um conjunto de valores considerados essenciais, não apenas para servirem de ideal à acção humana, mas também para definirem o enquadramento legal no qual os Estados podem legislar, julgar e actuar. Surge num momento em que as sociedades, atingidas pelas duas guerras mundiais, se obrigam " (...) a um novo olhar sobre si mesmas, confrontam-se com a necessidade de assumir responsabilidades e empenham-se na procura de respostas possíveis" (Correia, 1999:14). É assim que, apesar do reconhecimento da importância da diversidade e singularidade de culturas e de sociedades, esses valores são assumidos como universais.

Valores como a Dignidade Humana, da Pessoa, como um valor em si mesma, ou os ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade, que estão na base da Declaração Universal dos Direitos do Homem, são fundamentais numa perspectiva Inclusiva.

Recuando no tempo, verificamos que a origem destes valores universais remonta a séculos anteriores, particularmente ao século XVIII, sendo já nesta época proposto, pelos Iluministas, a fundação do direito na razão universal.

A Revolução Francesa, influenciada pelos ideais do Iluminismo e da Independência Americana – que em 1776 afirma já um conjunto de direitos inalienáveis de todos os seres humanos – proclamou os princípios universais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade. A passagem da Idade Moderna à Idade Contemporânea, no seu sentido lato, tem precisamente o seu berço nesta época (Delius et al, 2001:76).

Percursos desta Declaração de Direitos, foram também os filósofos John Locke (1632-1704) e Immanuel Kant (1724-1804). Locke defendeu um conjunto de *direitos naturais*, que deveriam ser garantidos a todos, assentes em valores assumidos como universais – Liberdade, Igualdade, Tolerância e Dignidade. Kant, por sua vez, proclamou a Pessoa Humana como um valor absoluto, que se tornou o ponto fulcral em torno do qual se desenvolveram os valores, normas e leis que reputamos de universais.

Segundo Fontes (2007) foi no século XVIII que o conceito "direitos naturais" foi substituído pelo de "direitos humanos", tendo esta designação surgido pela primeira

vez na obra de Thomas Paine, intitulada "Rights of Man" (Direitos do Homem), em 1791-1792.

Se a Declaração dos Direitos Humanos se constituiu como uma referência fundamental para edificar a fundação de um diálogo pacífico entre os povos, assente em valores comuns, desde a data da sua proclamação até aos dias de hoje, assistimos à necessidade constante de reiteração dos seus princípios nas Declarações, Normas e Convenções subsequentes da Organização das Nações Unidas (ONU), como podemos observar no Quadro 2.

Quadro 2

Documentos sobre a Defesa dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas) – Declarações, Convenções e Normas (1948-2006)

1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos
1959	Declaração dos Direitos da Criança
1960	Convenção contra a Discriminação em Educação
1965	Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial
1966	Pacto Internacional de Direitos Económicos, Sociais e Culturais
1979	Convenção para a Eliminação da Discriminação contra as Mulheres
1975	Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes
1984	Convenção Contra a Tortura e outras Penas ou Tratamentos Cruéis, Desumanos ou Degradantes
1989	Convenção sobre os Direitos da Criança
1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos
1993	Normas das Nações Unidas para a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência
1994	Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais
2000	Declaração do Milénio
2000	Declaração de Dakar (Educação para Todos)
2001	Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural
2005	Convenção sobre a Protecção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais
2006	Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

Estas vêm sublinhar todos os fundamentos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, nomeadamente junto dos que estão em situação de maior vulnerabilidade ou desvantagem, e, por isso, particularmente remetidos a uma potencial *exclusão*. Procuram contribuir para a construção do que podemos designar como uma sociedade mais inclusiva – promotora de Igualdade de Oportunidades, da Liberdade de Expressão e do Respeito pela Dignidade da Pessoa.

Esta ênfase continuada na reafirmação dos Direitos Humanos, revela a complexidade da sua concretização efectiva no mundo contemporâneo. Apesar dos esforços realizados no sentido de garantir a aplicação dos Direitos a Todos, existem, em todo o mundo, milhões de pessoas que sobrevivem numa situação de pobreza e

exclusão social¹⁰. Esta grave situação, como nos afirma Estivill (2003:11), " (...) afecta toda a humanidade que não pode nem deve fechar os olhos perante este problema. Enquanto continuar, estamos todos um pouco mais pobres e somos de certa forma excluídos."

Estivill explicita que, embora as práticas de exclusão se registem desde sempre, relativamente a pessoas, grupos e territórios, a palavra exclusão emerge particularmente a partir da crise económica, social, política e cultural, dos anos setenta do século XX. As transformações que dela decorreram criaram as condições necessárias para um novo debate sobre o seu significado.

Apesar do seu carácter difuso, polissémico e equívoco e do uso e abuso de que é alvo, a noção de exclusão vai perfilando os seus contornos e mostrando que **designa uma acumulação de processos confluentes que, com rupturas sucessivas, (...) vão afastando e inferiorizando pessoas, grupos, comunidades e territórios em relação aos centros de poder, aos recursos e aos valores dominantes**¹¹.

De forma crescente, surge o seu carácter complementar ao da pobreza, que também se enriquece com o seu redimensionamento dinâmico, estrutural e pluridimensional. (p.121)

A este carácter complexo e pluridimensional que o conceito de exclusão social abrange, parece estar intimamente relacionada a **pluridimensionalidade que o conceito de Inclusão Social** também contém em si mesmo.

A interdependência entre os dois conceitos é sublinhada pelo autor, quando afirma que não há exclusão sem inclusão, e que, geralmente, as duas permitem a filiação, a identificação de uns em relação aos outros, pois "(...) definir-se a si mesmo é também definir a alteridade" (Estivill, 2003:14).

Alerta então para três riscos associados à identificação da exclusão:

- 1) O primeiro risco provém da afirmação, (...) de que sempre e em qualquer lugar uma pessoa está excluída de algo e de «alguém», e de que não existe exclusão sem inclusão. Esta universalidade da exclusão poderia levar a um relativismo geral, à sua diluição, impossibilitando a sua identificação. (...) Na realidade, existe uma **gradação** na exclusão.
- 2) O segundo risco assenta, na diversificação da exclusão. Não existindo apenas uma exclusão e dado que esta se conjuga forçosamente de formas distintas segundo os contextos políticos, legais, económicos, sociais e culturais, poder-se-ia pensar que a extensão ilimitada da heterogeneidade impediria identificar os traços comuns.
- 3) Um terceiro risco, por agora potencial e exterior à União Europeia, embora já real, é que ao destacar a delimitação da exclusão nos aspectos institucionais entra-se numa retórica (Evans, M., 1998) através da qual, por um lado, se concorda numa definição comum à escala da União, mas que, depois, se aplica de forma diferente devido à variedade das instâncias económicas e sociais de cada país (...). O resultado seria uma estatização identificadora da exclusão. Cada país teria... «a sua exclusão». (p. 37,38)

¹⁰ O Banco Mundial, no documento «Indicadores do Desenvolvimento Mundial» de 2007, constata que apesar da pobreza extrema no mundo ter baixado 21 por cento entre 1990 e 2004, existem ainda 985 milhões de pessoas que vivem com menos de um dólar diário.

¹¹ Negrito nosso.

Para o estudo da dimensão da Inclusão enquanto direito, esta relação entre inclusão e exclusão afigura-se então fundamental, pois os *riscos* que uma corre parecem ser extensíveis à outra – relativismo geral, impossibilidade de identificar traços comuns/diversificação, estatização identificadora da Inclusão – cada país teria então “a sua inclusão”.

Também para Cury (2005) a dialéctica entre ambas se afigura inevitável – uma não existe sem a outra. Como este autor afirma, se etimologicamente a palavra incluir vem do Latim *includere*, significando “colocar algo ou alguém dentro de outro espaço/lugar” e se esse verbo latino, por sua vez, é a síntese do prefixo *in* com verbo *cludo*, *cludere*, que significa “fechar, encerrar”, então incluir será entrar num lugar fechado, cujo acesso foi vedado, em que partilha com outros não é possível.

Na mesma perspectiva, Barroso (2003) distingue, de modo esquemático, quatro formas de exclusão “fabricadas” pela escola:

- *A escola exclui porque não deixa entrar os que estão fora* – “desigualdade de oportunidades”;
- *A escola exclui porque põe fora os que estão dentro* – insucesso e abandono escolares;
- *A escola exclui “incluindo”* – modelos de organização pedagógica e padrões culturais uniformes;
- *A Escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido* – ausência de sentido que a escola tem para muitos alunos; quer ao nível do saber partilhado, quer ao nível da sua utilidade social, quer ainda como quadro de vida. (p.27)

A sua perspectiva é particularmente importante na dialéctica exclusão/inclusão, pois questiona a inclusão de todos os alunos numa mesma matriz pedagógica, sublinhando a que a escola se massificou sem se democratizar, “(...) sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de acção necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos” (Barroso, 2003:31).

Assim, perspectivar o conceito de inclusão na dimensão dos direitos, implica, porventura, determo-nos nesta dialéctica e na complexidade que encerra. Como afirma Boaventura de Sousa Santos (1999), temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.

Deste modo, falar em Inclusão pressupõe (re)tomar o tema da igualdade e da diferença. Como nos alerta Correia, J. A. (2003):

Na exaltação da ética da diferença, promovida pela “ideologia da inclusão”, no campo educativo, não está, portanto, ausente a produção de disposições subjectivas geradoras de uma atitude de indiferença relativamente à diferença e, principalmente, uma atitude de profunda indiferença relativamente à desigualdade social. (p.46)

Rodrigues (2003), por sua vez, remete-nos para a perspectiva de Inclusão como um conceito polifacetado, não podendo a inclusão educacional ser dissociada da

inclusão social a um nível mais abrangente. Como afirma o autor, “não é possível conceber a escola inclusiva num “mar social” de exclusão” (Rodrigues, 2003:9).

Em Portugal, o Plano Nacional de Acção para a Inclusão (2006-2008) testemunha o uso do conceito de forma globalizante e integral. De destacar, a este nível, o conjunto de novos Objectivos Comuns, adoptados no Conselho Europeu da Primavera de 2006, em matéria de protecção social e inclusão social¹². Estes objectivos foram traduzidos em três prioridades pelo Governo Português, para os anos de 2006-2008:

- i) Combater a pobreza das crianças e dos idosos, através de medidas que assegurem os seus direitos básicos de cidadania;
- ii) Corrigir as desvantagens na educação e formação/qualificação;
- iii) Ultrapassar as discriminações, reforçando a integração das pessoas com deficiência e dos imigrantes.

Como podemos observar, as três prioridades do Plano Nacional de Acção para a Inclusão estão directamente relacionadas com a *Inclusão Educacional* – a primeira por colocar especial relevo o grupo das crianças, como um dos públicos alvo; a segunda por referir especificamente a necessidade de corrigir as desvantagens da educação e a terceira por destacar a necessidade de ultrapassar discriminações, com especial relevo às pessoas com necessidades especiais.

Revisitando o Quadro 2, constatamos que também a nível internacional estas foram prioridades recorrentes, que as Declarações e Convenções subsequentes à Declaração Universal dos Direitos do Homem sublinham. Como salienta Florian (2003:33), “o conceito de educação inclusiva goza de um estatuto elevado em todo o mundo em virtude da sua incorporação nos documentos referentes à política de inúmeras organizações internacionais, com destaque para as Nações Unidas”¹³.

Esta universalidade existente na filosofia subjacente à inclusão, no que diz respeito aos direitos humanos, evidencia a sua perenidade.

No entanto, é em 1994 que o conceito de Inclusão Educacional ganha relevância e consistência, com a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais. Este documento merece especial destaque, na dimensão dos direitos que aprofundamos, pois tendo sido

¹² (a) Promover a coesão social e a igualdade de oportunidades para todos, através de políticas de inclusão social e sistemas de protecção social adequados, acessíveis, financeiramente viáveis, adaptáveis e eficientes.

(b) Interagir de perto com os objectivos de maior crescimento económico e mais e melhores empregos fixados em Lisboa e com a estratégia de desenvolvimento sustentável da União Europeia.

(c) Reforçar a governação, a transparência e a participação dos agentes relevantes na concepção, aplicação e acompanhamento das políticas.

¹³ De salientar, em relação aos Direitos Crianças, a Declaração e a Convenção dos Direitos de Criança, respectivamente em 1959 e 1989; em relação ao Acesso de Todos à Educação, a Declaração de Educação para Todos, 1990, e a Declaração de Dakar (Educação para Todos), em 2000; e finalmente, as declarações que defendem os Direitos das Pessoas com Deficiência, como a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, em 1975, as Normas das Nações Unidas para a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, 1993 ou, em 2006, a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

aprovado por representantes de 92 Governos e 25 organizações internacionais, foi enquadrador da filosofia Inclusiva e da legislação nos países subscritores, dos quais Portugal fez parte.

Inclusão Educacional

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade efectuada em Salamanca, em Junho de 1994, deu origem à Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais.

Como Mayor afirma, no seu texto introdutório, esta Declaração inspira-se “no princípio da inclusão¹⁴ e no reconhecimento da necessidade de actuar com o objectivo de conseguir “escolas para todos” – instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais” (UNESCO, 1994:iii). Mayor afirma ainda que a educação de jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) deve fazer parte de uma estratégia global de educação e de uma nova política social e económica, implicando uma profunda reforma da escola regular. Fala-nos da criação de escolas para todos, com especial atenção aos mais vulneráveis e necessitados, afirmando que “ (...) o futuro não está marcado, mas será, antes, configurado pelos nossos valores, pensamentos e acções.” (UNESCO, 1994:iv).

No início desta Declaração, faz-se uma referência específica a documentos anteriores relativos aos Direitos de todas as pessoas à educação, reafirmando os seus princípios, nomeadamente:

- O direito à educação de todos os indivíduos, tal como está escrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948);
- A garantia dada pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, de assegurar esse direito independentemente das diferenças individuais;
- As Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência (1993), as quais exortam os Estados a assegurarem que a educação das pessoas com deficiência faça parte integrante do sistema educativo.

São ainda notados, com apreço, o envolvimento “dos governos, dos grupos de pressão, dos grupos comunitários e de pais, e, em particular, das organizações de pessoas com deficiência, na procura da promoção do acesso à educação para a maioria dos que apresentam necessidades especiais e que ainda não foram por ela abrangidos” (UNESCO, 1994:vii).

¹⁴ Para entender a origem do movimento inclusivo, é particularmente necessário recuar até ao Regular Education Initiative (REI) de 1986, em que a Secretária de Estado para a Educação Especial do Departamento de Educação dos EUA, Madeleine Will, defendia “a adaptação da classe regular por forma a tornar possível ao aluno a aprendizagem nesse ambiente” (1986:9, in Correia, 1999:32) sendo necessário “encontrar formas de atender o maior número de alunos na classe regular, encorajando os serviços de Educação especial e outros serviços especializados a associarem-se ao ensino regular” (1986:19, in Correia, 1999:32).

Este reconhecimento traduz o crescente potencial de participação e acção por parte dos cidadãos com necessidades especiais e das suas famílias, nomeadamente através da capacidade de defenderem os seus próprios direitos.

Nesta Declaração proclamam-se os seguintes direitos e deveres (Quadro 3):

Quadro 3

Direitos e deveres proclamados pela Declaração de Salamanca (1994)

DIREITOS	
A um nível mais abrangente:	
Direito das crianças à educação	Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem; Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
A um nível mais específico:	
Direito das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de ter acesso às escolas regulares	As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares.
DEVERES	
A um nível mais abrangente:	
Dever dos sistemas de educação irem ao encontro das características e necessidades das crianças	Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;
A um nível mais específico:	
Dever da escola regular se adequar às crianças	As escolas regulares devem adequar-se às crianças através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades.

Aos direitos das crianças e jovens, correspondem assim os deveres dos sistemas educativos e das escolas regulares, que actuam como *alavancas* para a criação de uma sociedade mais inclusiva, onde se procura atingir a educação para todos (Declaração de Salamanca, 1994):

As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (p. ix)

Este enfoque nas necessidades das crianças e nas suas características, e a defesa de uma pedagogia centrada na criança, vem ultrapassar o anterior conceito de Integração, onde a concepção normalizadora era dominante.

O conceito de Inclusão vai, assim, mais longe que o de Integração, ampliando-o, e reconhecendo uma história de exclusão, que deve ser ultrapassada. A Inclusão "(...) apela à participação, o que implica um envolvimento activo e uma escolha, ao

contrário da aceitação passiva de um padrão ou condição que foi tornado acessível à pessoa.” (Florian, 2003/1998:38).

Como também nos afirma Correia (2003):

O conceito de inclusão, ou seja a inserção do aluno com NEE, em termos físicos, sociais e académicos em escolas regulares, ultrapassa em muito o conceito de integração, uma vez que não pretende posicionar o aluno com NEE numa “curva normal”, mas sim assumir que a heterogeneidade que existe entre alunos é um factor muito positivo (...). A inclusão procura, assim, levar o aluno com NEE às escolas regulares onde, por **direito**¹⁵, deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades (p.11)

Bloemers, W. (2006:221) confirma também que “ (...) inclusão não é sinónimo de Integração. É antes, um conceito que critica a prática de integração e que ultrapassa o conceito de integração. O objectivo é considerar a deficiência e as pessoas com deficiência não como seres especiais, mas, antes, como parceiros de pleno direito (...)”. Este autor sublinha ainda que “devolver a ideia de inclusão da escola para a sociedade significa que a educação de todos, independentemente de diferenças individuais, deve conduzir à participação social de todos”, reforçando assim a ligação entre a Inclusão Educacional e a Inclusão Social.

Este ponto é fulcral para entender a mudança de paradigma que o conceito de Inclusão abarca e permite-nos, numa análise atenta, reconhecer, apesar dos enormes avanços que na época proporcionaram, algumas restrições presentes nos documentos oficiais mais significativos que marcaram a história da Integração, até ao despontar desta Declaração, tanto a nível internacional, como a nível nacional.

A nível internacional, destacamos a Public Law 94-142 de 1975, nos EUA, e o Warnock Report de 1978, no Reino Unido. A nível nacional, a Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986 e o Decreto-Lei 319/91.

Apesar do seu inquestionável valor histórico na defesa dos direitos das crianças com NEE, todos eles encerram pontos limitativos marcados pela afirmação do conceito de “meio menos restritivo possível”. Esta expressão, por si só, vai permitir a existência de um limite jurídico-legislativo – “(...) não é por acaso que, segundo Wood (1993), em 1988/89 nos Estados Unidos, apenas 69.5% das crianças e jovens com NEE, entre os seis e os 21 anos, estavam integradas numa escola regular. Note-se ainda que 39% dessas 69.5% frequentavam sala de apoio.” (Bairrão et al, 1998:35).

Também no Reino Unido, o Warnock Report propunha então um contínuo nas modalidades de atendimento, do mais ao menos integrado, o que levou a que se verificasse, em muitos casos, que ao invés de se organizarem os contextos educativos dotando-os de meios necessários para o ensino/aprendizagem, se recomendasse o ensino segregado (Bairrão et al, 1998:36).

¹⁵ Em negrito no original.

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo, também confere, no artigo 18º (Organização da Educação Especial), a hipótese a que a Educação Especial se processe “ (...) em Instituições específicas quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do educando.”

Por sua vez, o Decreto-Lei 319/91, que em 1991 vem alargar e precisar o campo de acção da Educação Especial, adopta o conceito de “meio menos restritivo possível” da PL 94-142 de 1975, consagrando “um conjunto de medidas cuja aplicação deve ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com NEE deve processar-se num meio o menos restritivo possível, pelo que cada uma das medidas só deve ser adaptada quando se revele indispensável para atingir os objectivos educacionais definidos”. Mas estas medidas, no seu artigo 12º, traduzem-se na possibilidade de um encaminhamento para Instituições de Educação Especial: “Nos casos em que a aplicação das medidas previstas nos artigos anteriores se revele comprovadamente insuficiente em função do tipo e grau de deficiência do aluno, devem os serviços de psicologia e orientação em colaboração com os serviços de saúde escolar, propor o encaminhamento apropriado, nomeadamente a frequência de uma instituição de educação especial”.

Como sublinha Correia (1999:32), “A Lei de Bases do Sistema Educativo e todos os diplomas decorrentes que têm vindo a ser publicados prescrevem, inequivocamente, a integração”. Também Bairrão o salienta, quando afirma que “(...) Como se pode ver, na legislação portuguesa tal como na legislação americana e inglesa, também se assume uma postura ora segregativa, ora integrativa.” (Bairrão et al, 1998:42).

O Conceito de Inclusão traz assim um novo olhar sobre a Educação e sobre o papel da Educação Especial e, ao nível dos direitos, parece ser consensual que este é um processo, uma *utopia*¹⁶, que a maioria deseja ver realizada.

No entanto, analisando o discurso de vários autores na **dimensão das possibilidades**, verificamos que as opiniões se parecem dirigir em sentidos distintos. Como David Rodrigues afirma, a “educação Inclusiva tem-se tornado num campo de polémicas em que se defrontam idealistas (...) e pragmáticos” (Rodrigues, 2003:8). Florian também o sublinha quando afirma que “existe (...) um fosso entre a política e a implementação que devemos reconhecer e enfrentar. Não é fácil perceber como é possível que exista um tão grande consenso filosófico quanto aos direitos e concomitantemente uma tão grande divergência na prática” (1998/2003:34).

É nossa intenção tornar visíveis as posições daqueles que defendem a denominada Inclusão Total – em que Inclusão significa atender todos os alunos na classe regular, mesmo os que apresentam NEE severas, com a prestação de serviços e

¹⁶ Sublinhando-se aqui, mais uma vez, a dimensão positiva da Utopia, que não resulta da sua realização, mas da sua capacidade de mobilização (ver p.9, Nota de Rodapé)

apoios suplementares adequados na classe regular – e as posições dos que questionam se o melhor atendimento para as crianças com NEE, sobretudo considerando as NEE severas, será a Classe Regular, e para quem a investigação a este nível é ainda inconclusiva.

Começaremos, no entanto, por analisar o que a Declaração de Salamanca defende no seu Enquadramento da Acção, uma vez que, foi com este documento que a educação inclusiva recebeu um impulso decisivo (Rodrigues, 2003:90), podendo constituir-se como *um andaime*¹⁷ para a construção de uma nova realidade inclusiva.

Através desta Declaração faremos a passagem para a outra dimensão da Inclusão Educativa – a dimensão das possibilidades.

1. 2 A Inclusão Educativa perspectivada na Dimensão das Possibilidades

A Declaração de Salamanca – documento-chave no Enquadramento da Acção Inclusiva

Na Declaração de Salamanca, para além dos princípios já enunciados que se situam ao nível dos direitos e deveres, há a preocupação em definir conceitos e em fornecer um *guia para planear a actuação no domínio das NEE*, que se materializa no seu Enquadramento da Acção. Este deve ser adaptado e complementado por planos de acção locais, consoante as suas exigências e circunstâncias próprias, mas adoptado como orientador da acção educativa inclusiva a nível nacional.

No artigo 18º deste Enquadramento da Acção afirma-se que “a política educativa, a todos os níveis, do local ao nacional, deverá estipular que uma criança com deficiência frequente a escola do seu bairro, ou seja, a que frequentaria se não tivesse uma deficiência” (UNESCO, 1994:17).

Este é um aspecto fulcral do conceito de inclusão, como nos sublinha Correia (2003):

O conceito de inclusão não deve ser tido como um conceito inflexível, mas deve permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação o exija, importando perceber, no entanto, que **ele nasce com um fim, o de inserir crianças com NEE severas nas escolas de ensino regular das suas residências. Ao afastarmo-nos desta perspectiva (...) podemos estar a subverter o espírito do conceito e, consequentemente, a esquecermo-nos cada vez mais da criança com NEE**¹⁸. (p.16)

Esta declaração de princípio assenta na convicção de que os sistemas escolares e as escolas têm de aprender a responder a todas as crianças, incluindo as que têm incapacidades graves, de forma a garantir o seu sucesso, e na concepção de que a

¹⁷ No *sentido metafórico* do conceito de Scaffolding (colocar andaimes), (Vasconcelos, 1997:37) – mantendo intacta a dificuldade da tarefa, mas simplificando-a através da clarificação dos elementos chave que a constituem.

¹⁸ Negrito nosso.

escola deverá tornar-se veículo de mudança, actuando como promotora de uma sociedade inclusiva.

Deste princípio fundamental – de que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem (UNESCO, 1994) – derivam todas as novas concepções, incluindo as que dizem respeito à reforma das instituições sociais, aos deveres da escola e ao novo papel conferido às Instituições de Educação Especial, enquanto Centros de Recursos, que se afigura de especial relevo, no âmbito da temática desta investigação¹⁹.

Neste Enquadramento da Acção, são dadas **Directrizes de Acção a Nível Nacional** concretas, que se apresentam como “instrumento orientador para todos os que queiram enveredar pelo caminho da educação inclusiva, sejam eles professores, políticos, governantes, pais, membros de organizações não governamentais ou funcionários de serviços públicos (...)” (Benard da Costa, 2006:15), e que incluem as seguintes áreas:

- A) Política e organização**
- B) Factores escolares**
- C) Recrutamento e treino de pessoal docente**
- D) Serviços externos de apoio**
- E) Áreas prioritárias**
- F) Perspectivas comunitárias**
- G) Recursos necessários**

Na **política e organização**, destacam-se as políticas educacionais e as necessárias medidas legislativas, que deverão ser claramente enquadradoras da inclusão educacional, numa perspectiva convergente e complementar com as áreas do serviço social, da saúde e do emprego, bem como entre instituições públicas, semi-privadas e privadas.

Chama-se especial atenção para as necessidades das crianças e jovens com necessidades especiais severas e múltiplas e para a importância de se ter em conta as diferenças individuais e as situações distintas.

¹⁹ Como se afirma na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), “A colocação de crianças em escolas especiais – ou em aulas ou secções especiais dentro duma escola, de forma permanente – deve considerar-se como medida excepcional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou para aqueles em que tal seja indispensável ao bem-estar da criança deficiente ou das restantes crianças.

Existem (...) países com sistemas bem estabelecidos de escolas especiais para alunos com deficiências específicas, as quais podem representar um recurso valioso para o desenvolvimento das escolas inclusivas. O pessoal destas instituições possui os conhecimentos necessários para a avaliação precoce e a identificação das crianças com deficiência. As escolas especiais também poderão servir como centros de formação e de recursos para o pessoal das escolas regulares. Finalmente, essas escolas – ou as unidades dentro das escolas inclusivas – podem continuar a prestar a educação mais adequada a um número relativamente reduzido de crianças com deficiência que não podem ser atendidas de forma eficaz nas classes ou escolas regulares.

O investimento nas escolas especiais já existentes deve ser gerido tendo em vista a sua nova e ampliada função que consiste em apoiar as escolas regulares a responder às necessidades individuais dos seus alunos.” (p.12,13)

Nos **factores escolares**, sublinha-se a necessidade de uma flexibilização curricular e da necessária informação e investigação que permitam acolher todas as crianças na escola regular. A gestão escolar é um importante aspecto destes factores, pois as escolas, como comunidades conjuntamente responsáveis pelo sucesso e insucesso de cada aluno, devem ser chamadas a desenvolver uma gestão mais flexível, a redimensionar recursos pedagógicos, a diversificar as ofertas educativas, a fomentar a ajuda entre as crianças, a garantir o apoio aos alunos com dificuldades e a desenvolver estreitas relações com os pais e com a comunidade, salientando-se o importante papel da liderança nesta dinâmica.

Para que para as escolas possam levar a cabo esta missão inclusiva, o Enquadramento da Acção da Declaração de Salamanca, destaca a importância da concretização de várias medidas que possibilitem à escola o desempenho desta missão, que vão desde o **recrutamento e treino de pessoal docente** – com uma forte componente de aposta na formação inicial, em serviço e contínua – até à necessidade de se garantirem os **recursos necessários**, como as ajudas técnicas, e os **serviços externos de apoio**, que se consubstanciam em torno do contributo que as instituições de educação especial e as instituições de ensino superior podem dar para a inclusão. Ao nível da formação, sugere-se que deve ser adoptada uma formação inicial não categorizada, abarcando todos os tipos de necessidades especiais, tendo em vista fomentar uma atitude positiva face às mesmas e desenvolver a compreensão sobre o que pode ser realizado nas escolas com os recursos locais existentes²⁰, antes de enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a necessidades especiais específicas. Enfatiza-se a grande importância da formação em serviço.

Toda esta nova filosofia implica igualmente a existência de **perspectivas comunitárias**, envolvendo uma estreita colaboração dos pais e a participação da comunidade, tendo sido definidas **áreas prioritárias** de intervenção, como a Intervenção precoce, a Preparação para a vida adulta e Educação de adultos e educação permanente²¹.

Na Figura 2, colocam-se em evidência aspectos-chave de cada uma das directrizes.

²⁰ O conhecimento e as competências exigidas são, essencialmente, as relativas a um ensino de qualidade e incluem necessidades especiais de avaliação, conteúdos sobre adaptação curricular, utilização de tecnologia de apoio, métodos de ensino individualizado capazes de responder a um largo espectro de capacidades, etc.

²¹ Estas áreas prioritárias foram revistas em 2003, após o Fórum Mundial de Conferência de Dakar "Educação para Todos", realizado no ano 2000. A UNESCO, em colaboração com a Universidade de Oslo, criou então um projecto denominado "Flagship", tendo sido publicado um documento intitulado "O direito à educação para pessoas com deficiência: caminho para a inclusão", onde se enumeram questões prioritárias para promover a educação e as comunidades inclusivas – definição, âmbito e estatísticas; capacidade e competências do sistema educativo, incluindo: os planos educativos nacionais que visam a educação para todos; equidade e qualidade na educação; intervenção precoce; competências para a vida; vantagens da inclusão versus classes ou escolas especiais; educação não-formal.

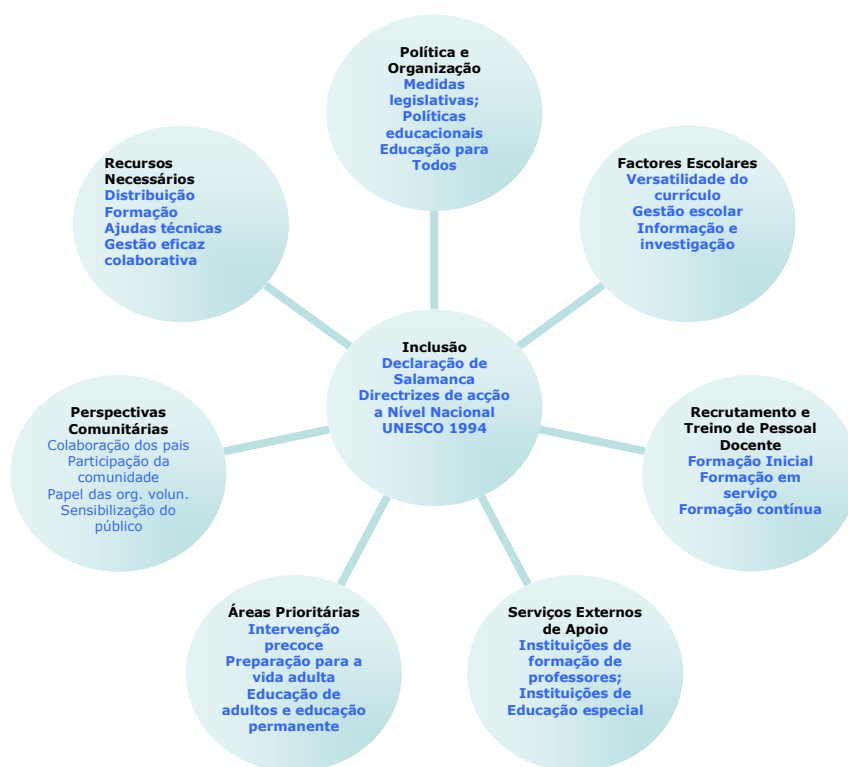


Figura 2. Aspectos-chave das Directrizes de Acção a Nível Nacional. Enquadramento da Acção, Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Este **Enquadramento da Acção**, assumido pelos 92 países que subscreveram a Declaração como um guia geral para o planeamento da actuação no campo das NEE, tem como objectivo, tendo em conta a complexa diversidade de situações existentes nas várias regiões e países do mundo, ser adaptado às diferentes exigências e circunstâncias regionais e locais, e desenvolvido a partir de uma pedagogia centrada na criança. Como nos salienta Correia, importa também, neste contexto inclusivo, salvaguardar os direitos da criança com NEE, "(...) respeitando as suas características individuais, as suas capacidades e as suas necessidades específicas" (Correia, 2003:16).

Passamos, em seguida, a centrar a nossa análise no trabalho e investigação de autores nacionais e internacionais, fundamentais na área da Educação Especial e da Inclusão, que procuram entender e defender os seus pontos de vista de acordo com uma dimensão de direitos e princípios inclusiva, mas também de acordo com a dimensão da sua possibilidade, do seu poder efectivo de concretização.

Iremos deter-nos sobre as questões, dilemas ou perplexidades, com que se debatem.

Argumentos favoráveis do conceito e prática de Inclusão Educacional – os defensores da Inclusão Total

Na passagem da dimensão dos direitos para a dimensão das possibilidades, começaremos por dar relevo aos autores que fundamentam, com particular ênfase, o conceito de Escola Inclusiva num outro mais abrangente de Escola para Todos, reflectindo a necessidade de transformação da Escola para que possa acolher e celebrar a diversidade. Esta perspectiva enquadra uma visão favorecedora da Inclusão Total, advogando a colocação de **todos** os alunos com NEE na classe regular.

Mel Ainscow é um dos autores europeus que mais se destaca como defensor da Inclusão Total. Em 1995, um ano após a realização da Declaração de Salamanca, sublinha a passagem da ideia de integração para a de inclusão, frisando o objectivo de se reestruturarem as escolas de modo a que possam responder às necessidades de todas as crianças (2000:13). Assumindo uma concepção de educação para todos, em que todos beneficiam com as mudanças metodológicas e organizativas que visam aqueles que têm NEE, centra a sua reflexão sobre como torná-la realidade em duas perspectivas – a primeira centrada nos professores, e na forma como estes podem ser ajudados a assegurar a aprendizagem de todos os alunos; a segunda na escola, e como pode ser reestruturada de modo a apoiar os professores neste esforço (2000:14).

No que diz respeito à valorização profissional dos professores, e a partir do que descreve como uma experiência extensiva em cerca de 50 países ao longo de seis anos, o autor destaca dois factores especialmente relevantes neste domínio – as oportunidades de considerar novas possibilidades e o apoio à experimentação e reflexão. No que concerne ao aperfeiçoamento das escolas, e à influência dos factores escolares no apoio ao esforço dos professores em tornarem as práticas de sala de aula mais inclusivas, aborda a questão sob dois pontos de vista – cultural e estrutural. Estes aspectos são sintetizados no Quadro 4.

Quadro 4

Caminhos para a Inclusão – Valorização profissional dos professores e aperfeiçoamento das escolas, com base em Ainscow (2000)

Valorização profissional dos professores	Oportunidades de considerar novas possibilidades	Três factores-chave: <u>1) Planificar para a classe como um todo</u> , de modo a evitar o erro tácito de colocar uma ênfase exagerada na planificação individual; <u>2) Utilizar de forma mais eficiente os recursos naturais que podem apoiar a aprendizagem dos alunos</u> , nomeadamente os próprios alunos da classe; <u>3) Improvisar</u> , capacidade de modificar planos e actividades à medida que ocorrem, em resposta aos alunos da classe.

(Continua)

(Quadro 4 – Continuação)

Valorização profissional dos professores	Apoio à experimentação e reflexão	Estratégia chave: trabalho de equipa. Reflexão crítica – é errado assumir que a utilização sistemática da repetição de determinados métodos conduzirá a uma aprendizagem eficaz, especialmente se se tratar de populações que têm sido objecto de maus-tratos e exclusão escolar. (...) Devem-se considerar igualmente dimensões comunitárias e organizacionais. A reflexão deve incluir uma preocupação com as próprias concepções dos professores – as orientações baseadas na deficiência continuam a estar profundamente enraizadas.
Aperfeiçoamento das escolas	Ponto de vista cultural	A cultura do local de trabalho tem um impacto directo na forma como os professores vêem o seu trabalho e os seus alunos; Fazer avançar a prática implica um equilíbrio cuidadoso entre a salvaguarda do que existe e a mudança.
	Ponto de vista estrutural	Existem cinco estratégias organizacionais que auxiliam a mudança da prática: ▪ <i>Liderança eficaz</i> difundida através da escola ▪ <i>Envolvimento</i> da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola ▪ Um compromisso relativo a uma <i>planificação realizada colaborativamente</i>; ▪ Estratégias de <i>coordenação</i>; ▪ Focalização da atenção nos benefícios potenciais da <i>investigação e reflexão</i>; ▪ Uma política de <i>valorização profissional</i> de toda a equipa educativa.

Ainscow sublinha que o papel do especialista, nesta reconceptualização das NEE, será, idealmente, um *papel em desenvolvimento* (por oposição a uma *permanência do seu papel* ou mesmo a um *papel em mudança*) em que responde "(...) aos alunos que se debatem com dificuldades, nas condições educativas existentes, através da mudança destas condições, realizada a partir do trabalho com os colegas, fazendo surgir novas condições que possam facilitar a aprendizagem de todos os alunos" (2000:27).

Ainda dentro desta perspectiva, Ainscow edita com Booth (2002) o "Índice para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a inclusão nas escolas"²², em que, sublinhando e ampliando a sua conceptualização anterior, organiza as mudanças desejáveis para as escolas em três categorias: práticas, políticas e culturais.

Em 2003, Ainscow escreve, em parceria com o brasileiro Windyz Ferreira, um artigo em que pretendem precisamente " (...) contribuir para o debate sobre o significado da educação inclusiva e seu lugar na sociedade contemporânea e nos sistemas educacionais" (Ainscow e Ferreira, 2003:104), tomando como base a experiência de trabalho que tiveram com projectos de desenvolvimento de escolas inclusivas no Brasil, em Portugal e em Inglaterra.

²² Este documento que " (...) procura sintetizar as boas práticas de inclusão e servir de guia para as escolas que procuram aumentar a inclusão nas suas práticas" (Rodrigues, 2003:97), será alvo de uma particular atenção num sub-capítulo seguinte em que se procura justamente realçar os elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz, ou princípios gerais para a construção de escolas inclusivas, defendidos por vários autores, tanto dos que se pronunciam a favor da Inclusão Total, como dos que a questionam.

Começam por apresentar uma perspectiva histórica sobre educação inclusiva, em que relacionam o movimento da Educação Inclusiva com o campo da Educação Especial e com o compromisso crescente que a Educação Inclusiva assume na educação da pessoa com necessidades especiais. No entanto, associam-na também com os objectivos de atingir a melhoria da educação para todos e com o direito de todos os alunos serem educados nas escolas de ensino regular, descrevendo este passo como fundamental para definir o seu alvo – “ (...) transformar o sistema regular de ensino de forma a aumentar a sua capacidade para responder a todos os estudantes” (Ainscow e Ferreira, 2003:106), fazendo assim renascer os ideais de *oportunidades educacionais para todos*.

Referindo que o conceito de inclusão, assim como outros que com ele estão relacionados – NEE, dificuldades de aprendizagem, crianças com deficiência, crianças vulneráveis, etc. – se constituem como parte de um todo confuso e amorfo da terminologia actual, sugerem uma conceptualização mais abrangente e novos pressupostos para a educação inclusiva:

- “Falar” em nome do oprimido, do vulnerável e todos aqueles que historicamente têm sido empurrados para as margens da sociedade, sem voz ou escolha no passado;
- Representar o referencial adoptado pela Conferência Mundial de Educação para Todos, respondendo às Necessidades Básicas da Educação e de se desenvolver em direcção à reivindicação para a educação de todos os grupos que vivem em desvantagem;
- Produzir uma quantidade volumosa de publicações incluindo directrizes para governos dos estados-membros da ONU a fim de implementarem mudanças no sistema de ensino como um todo e não somente para as crianças com NEE;
- Reflectir a emergência de uma nova sociedade com seus princípios de direitos humanos para todos, e não somente para aqueles que já possuem privilégios. (p. 109)

A Educação Inclusiva é assim vista como um movimento social, que contrasta directamente com a exclusão educacional a que muitos são ainda votados, e que leva as pessoas a terem menos oportunidades para participar na sociedade, aumentando a probabilidade de que experimentem situações de discriminação e de problemas financeiros na sua vida adulta.

Para Ainscow e Ferreira (2003), é então necessária uma mudança de paradigma:

Manter a forte ligação entre a educação especial e a educação inclusiva, ignorar as questões macrosociais e defender a pessoa com deficiência *separadamente* da defesa de um sistema educacional de qualidade para todos, em nossa visão, só retardará ainda mais as mudanças relevantes para o desenvolvimento da inclusão em cada país. (...) considerar a inclusão um movimento que luta e defende principalmente os direitos das pessoas com deficiência, é reduzi-lo à insignificância social e desvalorizá-lo enquanto recurso de mudanças sociais (...). (p.114)

Evidencia-se assim, nesta sua perspectiva, uma abordagem da Inclusão Educacional contextualizada no domínio da Inclusão Social, e centrada no domínio dos direitos de Todos à Educação.

No grupo de defensores da Inclusão Total, destacam-se também **Susan e William Stainback**, de nacionalidade americana, que, em meados da década de 90, editam um livro de referência neste domínio – “Inclusão – um guia para educadores” – onde abordam aspectos fundamentais da inclusão escolar.

Segundo estes autores (Stainback e Stainback, 1999):

As salas de aula inclusivas partem de uma filosofia segundo a qual todas as crianças podem aprender e fazer parte da vida escolar e comunitária. A diversidade é valorizada; acredita-se que tal diversidade favoreça a turma e ofereça a todos os seus membros maiores oportunidades para a aprendizagem. (p. xi)

Definem então uma Escola Inclusiva como aquela que educa todos os alunos em sala de aula regulares, o que “ (...) significa que todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas, que são desafiadoras, porém ajustadas às suas habilidades e necessidades; recebem todo o apoio e ajuda de que eles ou os seus professores possam, da mesma forma, necessitar para alcançar sucesso nas principais actividades” (Stainback e Stainback 1999: XI).

No entanto, sublinham, uma escola inclusiva vai além da classe, descrevendo-a como um lugar do qual todos sentem fazer parte, em que todos são aceites, onde todos ajudam e são ajudados pelos seus colegas e por outros membros da comunidade escolar, para que as suas necessidades educacionais sejam satisfeitas.

Stainback e Stainback (1999) inscrevem-na assim, tal como Ainscow, num quadro conceptual mais amplo, que tem vindo a ser enfatizado desde a década de 1990²³ – o da renovação escolar e reestruturação da escola, de modo a possibilitar a sua transformação numa Escola para Todos.

Os termos *renovação escolar e reestruturação da escola* (...) significam coisas diferentes para pessoas diferentes, mas, em essência, são usados para descrever a necessidade de transformar escolas públicas em instituições acolhedoras e sensíveis, capazes de responder de forma humana e eficiente às necessidades e habilidades específicas de todos os alunos. **Isso envolve mais do que a renegociação e reorganização dos limites e estruturas da educação especial e regular, a inserção de alunos com deficiências em turmas de ensino regular, a maneira pela qual avaliamos as necessidades e as habilidades dos alunos e os instruímos, ou de que forma organizamos o dia escolar. Também envolve, e isto pode ser ainda mais importante, o repensar das nossas atitudes e crenças sobre as crianças, sobre a educação, sobre a atmosfera e sobre a(s) cultura(s) das escolas em todos os Estados Unidos e em outros países.**²⁴ (p. xii)

²³ Em 1990 reafirma-se o direito de todos à educação, na Conferência Mundial de Educação para Todos - donde emerge a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o plano de acção para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem - independentemente das diferenças individuais. Esta Conferência faz referência às Necessidades Educativas Especiais e aos caminhos necessários para que se tomem medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990, Art.º3, ponto 5).

²⁴ Negrito nosso.

González (2003) também ressalva este aspecto, estruturando o seu pensamento a partir das ideias de Garcia Pastor, propondo ultrapassar o conceito de integração e centrar o debate da construção de uma escola para todos, numa escola que se reconcilia com os seus ideais democráticos:

Seria interessante reflectir (...) sobre as ideias que Garcia Pastor (1996, 1997) considera estarem relacionadas com a possibilidade de uma escola para todos, no plano da construção de uma escola *democrática*. A primeira destas ideias é a de se deixar de falar em integração, uma vez que, de algum modo, a utilização do termo é uma forma mascarada de segregação. E, desde já, não se pode conceber a integração como um debate isolado não incluído num debate mais amplo associado ao objectivo da educação e ao papel da escola na sociedade. A segunda ideia faz referência à necessidade de assinalar os elementos-chave para a construção da escola de todos, a escola que se reconcilia com os ideais democráticos. (...) De acordo com esta autora, a proposta de uma escola democrática apoiar-se-ia em três pressupostos fundamentais:

- A aceitação da incerteza e da diversidade, por oposição a outras concepções racionais das diferenças humanas;
- A organização ad hoc das escolas, por oposição a uma organização burocrática;
- Uma forma de prática profissional que vise a unificação da teoria e da prática, confrontada com a prática formalizada e racionalizada que fomenta a especialização e o profissionalismo. (p.61)

Ao analisarem os fundamentos do ensino inclusivo, Stainback, Stainback e Karagiannis (1999:21-31) começam então por distinguir um sentido mais restrito e mais amplo do mesmo, respectivamente mais e menos assente na inclusão de alunos com NEE nas escolas:

A educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar o seu funcionamento para incluir todos os alunos. Esta mensagem foi claramente transmitida pela Conferência Mundial de 1994 da UNESCO sobre Necessidades Educativas Especiais (...). Num sentido mais amplo, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independentemente do seu talento, deficiência, origem sócio económica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas (p. 21).

Destacam então três componentes práticos, interdependentes, no ensino inclusivo:

1. Rede de apoio, o *componente organizacional* que envolve a coordenação de equipas e indivíduos que se apoiam uns aos outros através de conexões formais e informais;
2. Consulta cooperativa e o trabalho em equipa, o *componente do procedimento* que envolve indivíduos de várias especialidades trabalhando juntos para planear e implementar programas para diferentes alunos em ambientes integrados;
3. Aprendizagem cooperativa, o *componente do ensino*²⁵, que está relacionado com a criação de uma atmosfera de aprendizagem em sala de aula em que alunos com vários interesses e habilidades possam atingir o seu potencial.

Sublinham os benefícios do ensino inclusivo, afirmando que “ (...) tem sido consistentemente observado que alunos com diferentes níveis de deficiência aprendem

²⁵ Itálicos nossos.

mais em ambientes integrados onde lhes são proporcionados experiências e apoio educacionais adequados do que quando estão em ambientes segregados” (Stainback e Stainback, 1999:22).

A Figura 3 sintetiza estes benefícios em relação aos professores, alunos e sociedade:

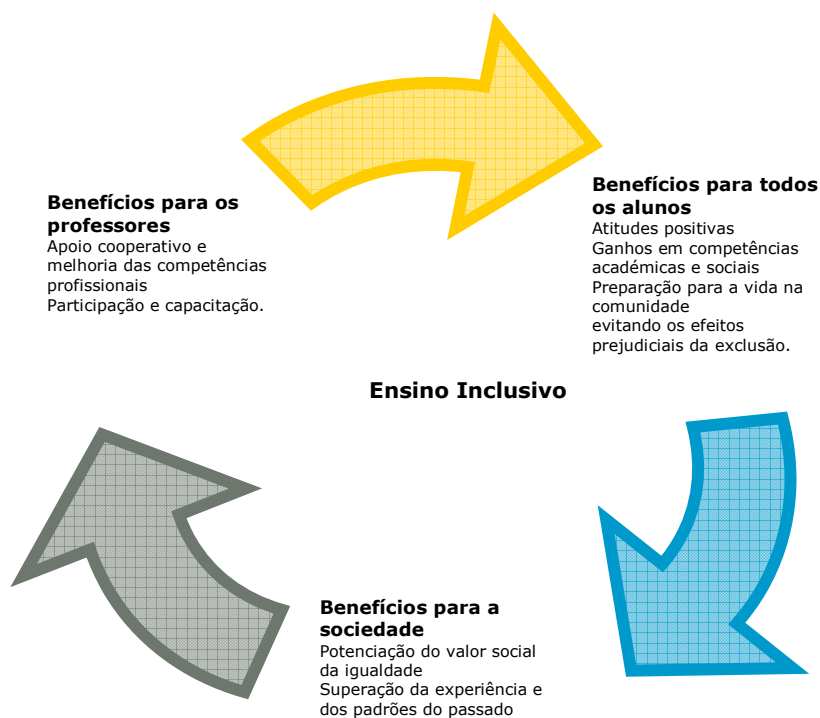


Figura 3. Benefícios do ensino inclusivo para professores, alunos e sociedade, segundo Stainback e Stainback (1999).

Destacam uma mudança no paradigma da educação em vigor desde a década de 1970, nomeadamente da passagem da perspectiva de *limitações funcionais* que o caracterizava (visando adaptar os alunos aos programas existentes e inalteráveis) à perspectiva do *grupo minoritário*, que reivindica que as organizações e os ambientes educacionais sejam adaptados, melhorados e preparados para responder às necessidades de todos os alunos, referindo que esta passagem é descrita por vários autores, como a da transição do conceito de Integração para o de Inclusão.

Os autores apresentam igualmente uma visão geral histórica do conceito de inclusão (1999), nos Estados Unidos, da qual destacamos alguns pontos-chave, tendo em conta a influência que tiveram no constructo do conceito inclusivo a nível mundial e na implementação e avaliação das suas práticas:

Até 1950 – as instituições para pessoas com necessidades especiais cresciam em número e tamanho. Em paralelo, criavam-se as “escolas comuns” públicas, onde a maioria das crianças era educada. Até 1918 todos os Estados legislaram o ensino obrigatório. No entanto, todos os considerados “não educáveis” eram excluídos e frequentavam instituições residenciais e escolas especiais.

1950-1960 - Aumento das classes especiais dentro das escolas públicas, sistema preferido de prestação de serviços educacionais para alunos com NEE.

Impacto do movimento dos direitos civis na mudança de paradigma – fundação de organizações por pais de alunos com necessidades especiais, início das acções legais para reivindicar a educação dos seus filhos. Começo da defesa dos direitos dos alunos com necessidades especiais em aprender em ambientes escolares mais normalizados, junto com os seus pares.

1970 – Surge o conceito de educação num ambiente o menos restritivo possível. A Public Law 94-192 vem estabelecer o direito à educação pública gratuita a todas as crianças, independentemente de qualquer deficiência, num ambiente o menos restritivo possível.

Nessa época, começam a surgir os defensores de alunos com NEE graves nas escolas de bairro (Lou Brown, Wayne Sailor, Doug Guess e William a Diane Bricker, citados por Stainback e Stainback, 1999:40).

1980 – Só em meados da década de 1980 é que os actuais sistemas de educação regular e especial foram desafiados. Em 1986 o Department of Education Office of Special Education lançou a **Regular Education Initiative** (REI), que incluía algumas das ideias defendidas por Stainback e Stainback (1984), para fundir Educação Regular e Educação Especial, encorajando os programas de educação especial a desenvolver uma parceria com a educação regular. Alguns dos fortes defensores da iniciativa foram Wang, Birch e Reynolds (1987, 1988). (p.35-47)

No final desta década intensificou-se a atenção à necessidade de educar os alunos com NEE profundas no ensino regular. Houve então, segundo os próprios autores (Stainback e Stainback, 1999:41), dois movimentos face à inclusão, como nos mostra o Quadro 5.

Quadro 5

Dois tipos de movimentos face à Inclusão Educacional de crianças com NEE graves na escola e sala de ensino regular, com base em Stainback e Stainback, (1999)

A favor da defesa e experimentação da integração de alunos com NEE graves nas turmas de educação regular a tempo parcial ou integral	Forest, 1987 Gartner & Lipsky, 1987 Karagiannis, 1988 Karagiannis e Cartwright, 1990 Sapon-Shevin, Pugach & Lilly, 1990 W. Stainback & S. Stainback, 1987, 1992 S. Stainback & W. Stainback, 1988, 1990 Strully, 1986; Thousand & Villa, 1988, 1991 Villa & Thousand, 1992
Argumentadores contra o movimento da inclusão (p.41; p.432) Com as justificativas de que: A escola regular não está preparada; A integração é um <i>complô</i> para reduzir os subsídios para os alunos com NEE; Há necessidade de mais análise e mais estudo; Há necessidade de manter um continuum dos serviços; Os alunos com NEE precisam de tratamentos e intervenções especiais; Uma realização educacional é mais importante que a colocação.	Fuchs & Fuchs, 1994 Kauffman, 1989, 1993 Kauffman, Gerber & Semmel, 1988 Kauffman, Lloyd, Baker & Riedel, 1995 Lieberman, 1988 Vergason & Anderegg, 1989

Stainback e Stainback apontam como indicador revelador da resistência à Inclusão, os dados estatísticos referentes aos alunos com NEE, indicando que, desde

1970, tem havido um grande aumento no número de crianças identificadas com NEE, embora só tenha havido um aumento geral mínimo no que diz respeito a encaminhamentos mais inclusivos desde a promulgação da PL 94-142.

Na década de 1990, os autores referem que o movimento para a inclusão ganhou um ímpeto enorme, traduzido nas principais publicações sobre educação e nos movimentos transnacionais criados com o único propósito de promover a inclusão. Um aspecto importante é o vínculo do movimento da inclusão com a reforma geral da educação, procurando reestruturar a escola para todos os alunos, insistindo na criação de um sistema educacional unificado, conforme aconteceu com o NASBE, grupo de estudo sobre educação especial, em 1992. Aparecem então várias publicações na literatura que descrevem algumas das escolas que procuram seguir uma acção inclusiva, os métodos empregues para adaptar o currículo e para alterar o paradigma do ensino tradicional (S. Stainback & W. Stainback, 1990, 1992; Stainback, Stainback & Forest, 1989; Thousand & Villa, 1994; Villa, Thousand, Paolucci-Whitcomb e Nevin, 1990; Villa, Thousand, Stainback e Stainback, 1992, citados por Stainback e Stainback, 1999:43).

Por outro lado, Morgado (2003) refere também que “a análise da literatura (e.g., Kauffman e Hallahan, 1995) e das realidades educativas sugere que, num registo flexível relativamente aos princípios da considerada Inclusão Total (Mastropieri e Scruggs, 2000), e sem hipotecar esses princípios, se considere”:

1. Em algumas circunstâncias, face à natureza das dificuldades de alguns alunos e depois de uma **critérioria avaliação**, pode tornar-se adequado providenciar respostas educativas fora da sala de aula, sendo de esperar, portanto, que existam recursos necessários organizados num modelo de continuum de serviços (Kauffman e Hallahan, 1995)
2. A classe regular (...) pode constituir-se também como situação estigmatizante (...)
3. Os professores de ensino regular em muitas circunstâncias não se percebem como preparados (e não estão) para gerir **adequadamente** as dificuldades colocadas pela diversidade dos alunos.
4. Em muitas circunstâncias, as salas de aula podem não possuir os recursos **apropriados** à natureza de algumas das dificuldades apresentadas pelos alunos. (p.78)

Olhando então sob a perspectiva dos autores que Rodrigues designou como “pragmáticos” face à Inclusão Educacional, e nomeadamente face à Inclusão Total, situaremos a análise seguinte em autores que questionam a eficácia da mesma.

Argumentos questionadores do conceito e prática de Inclusão Educacional – Os questionadores da Inclusão Total

Tal como anteriormente referido no Quadro 5, alguns autores questionam, aberta e manifestamente, a Inclusão Total, dos quais se destacam, a nível internacional, Laurence Lieberman, James Kauffman e William Heward.

Em Portugal, Correia partilha com estes autores um conjunto de preocupações comuns, das quais salientamos (a) a garantia da defesa dos direitos dos alunos, assente na igualdade de oportunidades, caso se eliminam opções que consideram outras modalidades de apoio que vão para além da classe regular; (b) a possibilidade da colocação de alunos com NEE significativas na classe regular poder interferir negativamente no sucesso das outras crianças do grupo/turma, uma vez que o professor devotará mais tempo à criança com NEE; (c) o facto de nem todos os professores estarem preparados para responder às necessidades especiais dos alunos e para assumirem maior responsabilidade relativamente ao seu ensino; (d) a falta de serviços necessários para atender às necessidades especiais dos alunos e (e) a importância de que seja efectuada uma avaliação das capacidades e necessidades dos alunos com NEE, possibilitando a elaboração de Programas Educativos que vão ao encontro das mesmas (Correia, 2008:13).

Correia chama a atenção para que "(...) o movimento da inclusão se apoia num conceito de inclusão que deve considerar, em primeiro lugar, as capacidades e as necessidades dos alunos com NEE" (2008:18), propondo um modelo de atendimento cuja finalidade visa, justamente, procurar dar uma resposta de atendimento eficaz à diversidade, partindo do pressuposto de que o aluno com NEE deve manter-se na classe regular, embora admita que se poderão considerar um conjunto de opções que levam a um apoio fora da classe regular, sempre que a situação o exija (Correia, 2003:23).

Procuraremos, em seguida, expor os argumentos questionadores do conceito e prática da Inclusão Total, que Lieberman, Kauffman e Heward apresentaram na última década. Exporemos então, de forma concisa, o Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD) de Correia, que com base em preocupações comuns, partilhadas com estes autores, procura dar-lhes uma resposta concreta.

Laurence Lieberman (1996/2003), numa posição que define como conciliatória (1996/2003:90), procura apresentar uma visão alternativa em relação aos defensores da Inclusão Total que colocariam, a tempo inteiro, crianças com NEE em classes regulares (1996/2003:90). Lieberman refere que os pontos a favor da Inclusão Total são abundantes em termos emocionais, reflectindo ideais extensíveis a toda a humanidade, e que, para si, o objectivo não consiste em questionar os ideais, mas antes a estratégia de colocar a inclusão enquanto conceito *construtor de um mundo novo*, questionando-se sobre as consequências de *enviar* crianças com NEE profundas para as classes regulares, com a missão de se constituírem como o exemplo destes ideais para o milénio.

Lieberman é a favor da hipótese de escolha (1996/2003:92), contrariando a ideia de alguns defensores da Inclusão a 100%, que rejeitam esta hipótese ou a de

um *continuum* de disponibilização de serviços. Faz então uma série de considerações sobre esta exclusividade, centrando-se no contexto específico da Inclusão de jovens com NEE.

Segundo o autor, uma **discapacidade** impõe uma limitação em termos de escolhas, não sendo benéfica "(...) para quem quer que seja" (1996/2003:94). Considera que, com excepção de casos de crianças e jovens com atraso profundo, autismo, esquizofrenia severa ou total imobilização, não existem situações de discapacidade em si mesmas, uma vez que a condição de discapacidade é um fenómeno muito relativo e subjectivo, que depende do contexto ambiental, de factores culturais, de normas sociais e de escolhas pessoais.

O autor chama então a atenção para que as limitações de escolha são consideravelmente mais severas para as pessoas com deficiência mental do que o são para as pessoas com deficiência física, que não podem aspirar a escolhas académicas e profissionais, embora possam atingir uma elevada qualidade de vida *fora* destes domínios. Sublinha que o **insucesso escolar** é um factor que tem grande possibilidade em resultar numa desvantagem significativa, ocorrendo, justamente, porque a escola se tornou sinónimo de académico. Defende então que a escola não tem de se restringir aos aspectos académicos, mas antes proporcionar outras vias, como currículos funcionais para estes alunos, de modo a minimizar o impacto de uma desvantagem académica. Logo, fazer funcionar eficazmente o meio-termo – frequência parcial de classes regulares e atendimento de serviços de educação especial – é uma questão essencial. Para o autor, um aspecto central do insucesso reside no espaço em que ocorre – se se desenvolvem esforços continuados e aprofundados para proporcionar uma educação eficaz (conforma determina o PEI) e o sucesso, apesar disso, não é assegurado, os alunos devem ser retirados com o fim de o garantir, ainda que possam voltar à classe em áreas em que tenham sucesso (música, educação física, arte, ...).

Sobre a **filosofia da educação**, enquadradora do atendimento a crianças com NEE, considera que, no final dos anos 70, esta consistia em maximizar as potencialidades de crianças com NEE e que hoje consiste em devolver essas crianças às classes regulares. Lieberman sublinha então a distinção entre as duas perspectivas, defendendo que a maximização de potencialidades é uma filosofia, e a Inclusão Total é uma estratégia, não uma filosofia, que tem sido representada como forma de alcançar a maximização de potencialidades. Os argumentos desta nova perspectiva, defendem que uma criança só pode aprender a viver em plena sociedade se participar em pleno na vida escolar, com benefícios para si e para as outras crianças, alterando as suas atitudes e estereótipos. No entanto, afirma, "(...) a experiência é indicativa de

que a questão não reside em ter a experiência do outro. Reside na **qualidade da experiência que se tem**²⁶” (Lieberman, 1996/2003:99).

No que diz respeito aos vários ciclos de ensino, afirma que existe uma **diferença fundamental entre ensino básico e secundário** pode ser contextualizada em termos do ensino de competências no ensino básico e de conteúdos no ensino secundário. A missão do ensino básico deveria consistir em ensinar competências básicas, centradas em competências de leitura, escrita, ortografia, aritmética, que se constituem como instrumentos para aprender as competências académicas, como o treino de memória, raciocínio e a resolução de problemas, e se materializam também em competências de vida, como a socialização, cooperação, partilha, competição e bem-estar emocional.

Se, ao nível do ensino secundário, se espera que os alunos processem o material que lhes é apresentado e que, através das competências adquiridas, demonstrem capacidade para as aplicar a situações cada vez mais abstractas, então estas situações só ocasionalmente se revestem de um carácter prático, no sentido em que tal é compreendido no dia a dia. A opção pela educação especial a este nível deveria constituir uma escolha de competências de vida.

Para Lieberman, **a definição de necessidades é a essência do que é especial na educação especial** e, em muitos casos, estas são essencialmente não académicas. A definição de necessidades significa assim determinar as actividades, estratégias e intervenções que impedirão que um indivíduo com uma incapacidade venha a estar em desvantagem.

Face a estes argumentos, o autor refere as razões pelas quais existem algumas crianças que, num dado momento da sua vida, podem necessitar de serviços de educação especial, completamente fora da classe regular (Lieberman, 1996/2003):

- Necessidade de aprenderem competências altamente especializadas, ensinadas por professores especializados;
- Não conseguirem nunca responder às exigências de um currículo académico;
- Precisarem de um professor com enorme disponibilidade de tempo e atenção, o que seria injusto para as outras crianças da classe;
- Precisarem de um grupo que se aproxime mais das suas características;
- Disparem de um PEI definido de acordo com as suas necessidades;
- Necessitarem de apoio constante ao longo da vida;
- Carecerem da maior oportunidade de ter os seus pais mais envolvidos, parceiros, cooperantes e participantes activos no seu processo de desenvolvimento, o que é mais frequente se os serviços de educação especial estiverem envolvidos. (p. 102,103)

O autor sublinha então que para indivíduos com incapacidades haverá sempre necessidade de serviços especiais, pois os professores de educação especial possuem saberes que os professores do ensino regular não detêm, tais como serem peritos

²⁶ Negrito nosso.

numa dada problemática e articularem directamente com outros membros de uma equipa alargada (psicólogos, terapeutas, médicos, técnicos de serviço social, ...) para congregar esforços que respondam às necessidades de cada criança. Refere, a título de exemplo, que a deficiência mental é um conceito muito mais abrangente do que a deficiência mental *na escola* e que quanto maior é a diferença, maior a probabilidade de o aluno se perder no meio educativo se a abordagem for somente do professor de ensino regular.

O autor conclui afirmando que existem dois campos diferentes na defesa da Inclusão Total – os que a defendem sem tentar justificar a sua posição em termos lógicos, pragmáticos ou curriculares, e que acreditam que acontecerá através da sua declaração de princípio; um segundo campo, em que o seu grupo de defensores reconhece que esta requer grandes mudanças fundamentais nas práticas educativas, nomeadamente através da criação de estruturas diferentes nas escolas, do desenvolvimento de novas formas de pensamento ou de “parcerias mais sofisticadas” entre educadores especiais e regulares. Todos têm, no entanto, a convicção comum de que a necessidade que todas as crianças com NEE têm, independentemente de qualquer outra consideração, é a de estar na classe regular.

Lieberman, no entanto, insiste que **a solução reside na escolha** – na capacidade de optar entre a Inclusão Total, mesmo para alguns alunos com NEE severas, e o *continuum* de serviços, que deve ser preservado (1996/2003:105), de forma a decidir qual é a colocação educativa mais vantajosa para cada criança em questão, determinando o que se revelar mais vantajoso para o seu futuro. No entanto, salienta o autor, quando a educação residir na resposta *a todas* as crianças, e não em termos de padrões e competências arbitrárias, todas as crianças poderão frequentar classes regulares. **Nas circunstâncias actuais, a melhor opção será lutar por preservar a educação especial.**

James Kauffman (2002/2003) enquadra a sua posição sobre a Educação Especial no campo mais vasto da educação, e salienta que as ideias pós-modernas e desconstrutivistas não ajudam a conferir-lhe coerência (2002/2003:156). É neste sentido que o autor realiza uma série de asserções que julga úteis para a educação e, concretamente, para os alunos que necessitam de educação especial. Estas asserções apoiam-se no trabalho que realizou nos últimos 30 anos.

Destacam-se em seguida algumas das suas ideias chave, aglutinadoras das 25 proposições que enuncia. Sublinham-se, em torno de cada ideia-chave, as críticas que realiza a quem não as perspectiva como essenciais, nomeadamente aos defensores da Inclusão Total.

Ideia-chave – O que funciona em termos educacionais alicerça-se em bases científicas.

Kauffman defende que não existe “sucesso para todos” e critica, com base em Hirsh (1996), a dispensa da existência de dados científicos referentes à educação e uma atracção por proposições associadas à chamada “educação progressista”, tais como educação centrada na criança, estilos de aprendizagem, aprendizagem cooperativa, e ciência orientada para a descoberta.

Ideia-chave – A instrução directa e sequencial é a mais eficaz.

Para este autor, a descrição de um processo, por si só, não nos ajuda a saber se um programa está a corresponder aos seus objectivos e se os alunos estão a adquirir os conhecimentos e competências de que irão necessitar. Nada se ganha em manter os alunos numa posição em que têm de adivinhar o que devem aprender. Segundo Kauffman, um disparate popular consiste em tentar promover a auto-estima de um aluno sem tentar melhorar o seu desempenho; outro disparate reside em promover o gosto de aprender enquanto se evita enfatizar conteúdos ou factos.

Ideia-chave – A testagem é essencial para a aprendizagem.

Os ataques ao uso incorrecto e à má interpretação dos testes são pertinentes, mas os ataques à testagem, em si mesma, são mal dirigidos. Não querer saber qual o desempenho de uma criança ou de um grupo por comparação com a norma é uma falta de senso comum e de preocupação.

É sempre necessário questionar qual o índice de tendência central (média) que constitui a base para determinar o progresso ou insucesso – algumas escolas chamadas bem-sucedidas, elevam a média provocando uma curva positiva na distribuição, não produzindo qualquer tipo de progresso dos alunos com baixo rendimento.

Ideia-chave – O sucesso e o insucesso devem ser encarados como fazendo parte da realidade.

Para Kauffman, o facto de as comparações situarem sempre alguém em último lugar significa que qualquer programa concebido para eliminar o “insucesso”, definido como correspondendo ao último ou ao mais baixo, é ridículo.

O objectivo de alguns reformistas consiste em eliminar o insucesso das escolas. Estudos recentes (Baxter, Woodward e Olson, 2001, citados em Kauffman, 2002/2003) revelam que também há insucesso nas estratégias denominadas “progressistas” (aprendizagem pela descoberta, aprendizagem cooperativa, padrões elevados e idênticos para todos os alunos) com alunos de baixo rendimento.

Algumas pessoas não são bem sucedidas em algo devido a uma deficiência. Esta é usada contra esses indivíduos de forma injusta. É essencial que nos centremos no que podem fazer. A realização ou o sucesso em algo não fazem com que alguém seja uma pessoa melhor, mas faz com que aumentam as oportunidades de cada um.

Ideia-chave – A missão principal das escolas é académica.

De acordo com Kauffman, os reformistas parecem preocupar-se com a forma e tendem a esquecer a função – como funciona a instrução e porquê. A menos que a instrução em si melhore, os resultados que os reformistas dizem pretender, ou seja, melhores resultados para todos os alunos, não acontecerão.

Actualmente assume-se, segundo o autor, erradamente, e em muitas circunstâncias, que os professores são culpados, até que seja provada a sua inocência. Deve ser dado mais poder aos professores, que se sentem impotentes face a gestores, a supervisores e a pais. Para efectuarem uma gestão democrática na sala de aula necessitam de se sentir respeitados e ver ultrapassadas as suas duras condições de trabalho (muitas horas de trabalho contínuo, salário baixo, baixo estatuto social, pouco respeito, impotência face a decretos administrativos pouco razoáveis, ...)

Muitos elementos foram acrescentadas à agenda das escolas – estas não podem ser o principal agente de mudança da nossa sociedade em geral. Não se pode responsabilizar as escolas pelo sucesso na vida. É bastante mais forte o impacto que a sociedade tem nas escolas do que o que as escolas têm na sociedade.

Ideia-chave – São essenciais diferentes opções para responder às necessidades dos alunos.

Os objectivos e programas alternativos devem ser expressos como currículos adaptados para NEE. Não é suficiente ter um espaço à parte – uma turma ou escola especial.

Para Kauffman, não se transforma qualquer professor num professor de educação especial dizendo-lhe que ensinar bem crianças com NEE se resume a ensinar bem, fundamentando esta declaração no facto de se afirmar que os miúdos têm mais coisas em comum do que diferenças, e que os bons professores usam as mesmas operações básicas, independentemente dos alunos que estão a ensinar.

A Educação Especial é descrita pelos seus opositores como desastrosa e as crianças incorrectamente identificadas como tendo NEE por professores e pais que as querem afastar do ensino regular. Estas pessoas são ignorantes – falta-lhes o conhecimento sobre a natureza das NEE ou têm uma visão deformada do mundo, recusando-se a reconhecer o que já é sabido. Quando não há opções de colocação ou opções curriculares, os alunos são mal servidos. Muitos alunos com NEE não conseguem ser bem sucedidos sem receberem serviços educativos numa turma, ou até numa escola especial, defende Kauffman.

A todos os níveis podemos encontrar agências governamentais (incluindo escolas e organizações de professores) que se procuram perpetuar a si mesmas e se esquecem de que existem para servir o interesse público. Nas instituições privadas também sucede de igual modo – há problemas humanos básicos que perseguem qualquer estrutura administrativa ou organização, privada ou pública.

Ideia-chave – A Educação deve-se apoiar em atributos humanos comuns, assentar no ensino eficaz e na coerência.

Segundo Kauffman, as filosofias pós-modernas, ao assumirem que a ordem existente é inerentemente opressiva, não contribuem para que se estabeleça uma comunicação profunda e aberta entre diferentes culturas.

Os programas e escolas de formação não produzem professores altamente competentes. Muito do que passa por educação dos professores é leviano. Os professores dos nossos dias, bem como o público em geral, parecem apreciar mais o ensino “progressista” e ineficaz, evitando práticas mais directas e eficazes.

Os professores dever-se-iam centrar na sua missão de ajudar alunos a serem academicamente competentes, independentemente da forma como a educação possa ser estruturada, reestruturada ou reformada. “Reestruturar” é uma diversão, um factor de distracção da importante tarefa de melhorar o ensino.

William Heward, por sua vez, sublinha que existem noções contemporâneas sobre o ensino e aprendizagem que limitam a eficácia da Educação Especial (2003:110). Estas noções têm impacto na formação de professores, uma vez que são perfilhadas por docentes do ensino superior e nas práticas diárias de muitos professores de educação especial e do ensino regular.

A sua intenção ao escrever sobre esta matéria é proporcionar aos professores de educação especial, aos que os formam e supervisionam, uma ferramenta para analisarem o modo como planificam, implementam e avaliam a instrução que é ministrada a alunos com NEE.

Heward baseia as suas perspectivas em quatro assunções:

1. *Os alunos com NEE têm direito a uma educação eficaz.*

Os professores de EE devem conceber, implementar e avaliar a instrução que ajude os alunos com NEE a adquirirem, generalizarem e reterem conhecimentos e competências que melhorem a qualidade das suas vidas em casa, na comunidade e em locais de trabalho. A eficácia reside na aquisição e uso que estes alunos fazem dos conhecimentos e competências que não detinham antes de se submeterem ao processo de ensino. A eficácia é avaliada pelos resultados.

2. *A instrução no domínio da Educação Especial deve ser individualizada, intensiva e orientada para objectivos.*

A Educação Especial é caracterizada pelo recurso a métodos de ensino decorrentes das investigações conduzidas, sendo a sua aplicação orientada pela avaliação directa e frequente do aluno. Existem seis dimensões que caracterizam esta definição: planificação individualizada (metas de aprendizagem e objectivos definidos para cada aluno; métodos e materiais adaptados para cada aluno; ambientes educativos determinados em função das oportunidades de aprendizagem das competências-alvo); especializada (procedimentos únicos ou adaptados, distintos dos

usados no ensino regular; materiais e apoios diversificados; serviços relacionados – audiológia, fisioterapia, etc.; tecnologia de apoio); intensiva (Instrução precisa, detalhada com elevado nível de prática e oportunidades para aplicação das competências e conhecimentos); orientada para metas (instrução significativa); métodos decorrentes da investigação (escolha dos métodos mais eficazes, validados pela investigação); orientada pelo desempenho do aluno (monitorização cuidadosa e constante do aluno, medição/avaliação com vista a definir eventuais modificações a introduzir na instrução).

3. A investigação até agora conduzida produziu uma base de conhecimentos útil e fiável para a Educação Especial.

A investigação de carácter empírico conduziu a um conjunto substancial de conhecimentos: abordagens estratégicas – apoios mediados, avaliação funcional, procedimentos tácticos, como “pensar em voz alta”, adaptação na temporalização – que os professores de EE devem saber seleccionar e implementar.

4. Os instrumentos de ensino decorrentes da investigação são subaproveitados na Educação Especial.

Apesar de estarem estabelecidos um grande número de dados – onde se destacam, como exemplo, a instrução precoce no domínio da leitura, formas de potenciar o sucesso dos alunos em ultrapassarem problemas de aprendizagem e componentes de programas no ensino secundário que aumentam o sucesso dos alunos na transição da escola para o trabalho –, observações realizadas em contexto de sala de aula sugerem que os alunos não beneficiam destes conhecimentos.

Heward enumera então o que designa por “Dez noções enganadoras acerca do ensino e da aprendizagem”, que, no Quadro 6, agrupámos em cinco áreas - (1) Curriculares; (2) Metodologias de ensino; (3) Características/competências das crianças com NEE essenciais para a aprendizagem; (4) Características/ competências do professor essenciais para a aprendizagem do aluno com NEE; (5) Valores/ crenças essenciais no processo de ensino-aprendizagem de crianças com NEE - destacando aspectos-chave dos argumentos, a favor e contra as mesmas, que o autor descreve.

Como consequência destas dez noções enganadoras, Heward sublinha que “(...) um número significativo de alunos com NEE estão a passar o dia lectivo em salas de aulas com currículos não estruturados, poucas exigências em termos de produtividade académica e baixas expectativas no que diz respeito a resultados obtidos” (2003:136).

O autor analisa que a justificação para a subscrição destas noções, ainda que contraditórias com o que a investigação científica provou ser eficaz, provavelmente se encontra em quatro razões: (1) Alguma verdade e uma certa lógica – o que não é o mesmo que verdade e lógica suficientes; (2) Defensores veementes e persuasivos – autores holísticos/ construtivistas que usam termos fortes para descreverem as

práticas e resultados de ensino que preconizam e aquelas com as quais não estão de acordo (Quadro 7).

Quadro 7

Termos utilizados pelos autores construtivistas para descrever diferentes práticas e resultados de ensino (construtivista versus instrucional), segundo Heward (2003:137,138)

Práticas e resultados de ensino resultantes de um ensino holísticos e construtivistas	Práticas e resultados de ensino resultantes de práticas instrucionais sistemáticas e explícitas
Autênticos	Conveniente; “Decorar”
Criança vista como um todo; Integrativos	Simplista; Reducionista
Método global	Fragmentado; Restrito
Sistema aberto	Sistema fechado; Predeterminado; Previsível.
Auto-organização	Obediência; Controle
Qualitativo	Automatizante
Cooperativo	Competitivo
Criativo	Linear; Rígido

(3) Responsabilidade pela aprendizagem – deslocam a responsabilidade pela ausência de aprendizagem do professor e da escola para os alunos; (4) Investigação científica desvalorizada ou ignorada.

Propõe então três recomendações – que a educação especial seja vista como uma profissão; que os dados sejam solicitados e avaliados pela sua credibilidade e que nos centremos nas variáveis que são passíveis de serem alteradas.

Quadro 6

Noções enganadoras acerca do ensino e aprendizagem, segundo Heward (2003)

Noções enganadoras acerca do ensino e aprendizagem	Argumentos a favor... Associados à denominada “educação progressista”, holística e construtivista, defensora da Inclusão Total	Argumentos contra... Associados aos defensores da Instrução Eficaz, defendidos por Heward como os correctos
Curriculares		
1. Currículos estruturados limitam a verdadeira aprendizagem.	Currículos construídos com base em objectivos de aprendizagem padronizados, organizados com uma abrangência e sequência determinadas, estabelecem limites indesejáveis a professores e alunos. Ideia defendida por Stainback e Stainback, 1992 Poplin, 1988	Até agora nenhuma evidência empírica provou que currículos estruturados e instrução liderada pelo professor produzam quaisquer dos resultados negativos advogados pelos defensores da educação “progressista”, centrada na criança. Antes pelo contrário, como sublinham: Bennett et al., 1999; Hirsch, 1996; Brophy, 1986; Rosenshine e Berliner, 1978; Rosenshine, 1979; Swanson e Hoshyn, 2001; Vaughn, Gersten e Chard, 2000; Herad, 1987; Kame’enui, Carnine, Dixon, Simmons e Coyne, 2002; Olson, 1999; Watkins, 1997.
Metodologias de ensino		
2. Ensinar competências discretas, que constituem entidades em separado, trivializa a educação e ignora a criança no seu todo.	Isolar e visar competências específicas a nível da instrução leva a que se tornem triviais. Heshusius (1982) Ensinar competências específicas constitui uma forma de reducionismo que ignora ou não tem em conta a criança no seu todo. Stainback e Stainback, 1992; Poplin, 1988; Kohn, 1998	O significado final que uma dada competência assume para um aluno é melhor determinado pela análise dos efeitos da sua aprendizagem e o uso que têm no repertório global do discente. Exemplos: Programa de Intervenção Precoce para crianças autistas (Koegel, Koegel, Harrower e Cáster, 1999); Competências na leitura (National Reading Panel, 2000; Johnson e Layng, 1994)
3. Exercícios de prática limitam uma compreensão mais profunda por parte do aluno e embotam a sua criatividade.	Exercícios de prática produzem memorização sem reflexão e debilitam a criatividade dos alunos. Os alunos são tratados como receptáculos passivos. Kohn, 1998	Os exercícios de prática <i>adequadamente conduzidos</i> ajudam os alunos a desenvolverem a fluência no domínio dos conhecimentos e das competências que já compreendem, permitem que os alunos analisem e resolvam tarefas mais vastas e complexas que requerem pensamento crítico. Constituem-se assim como um método de ensino consistentemente eficaz. Johnson e Layng, 1994; Simmons, Kame’enui, Coyne e Chard, 2002; Swanson e Sachse-Lee, 2000; Binder, Haughton e Van Eyk, 1990; Miller e Heward, 1992.
4. Os professores não necessitam (e/ou não podem, não devem) proceder à avaliação do desempenho dos alunos.	O que é mais importante na aprendizagem (o que é significativo para a criança e o que vale a pena fazer) pode ser impossível de medir; as tentativas para o fazer podem distorcer o que está a ser quantificado. Kohn, 1998; Heshusius, 1982	A testagem directa, objectiva e frequente do desempenho dos alunos é uma das características da Educação Especial (Greenwood e Maheady, 1997). A avaliação baseada no currículo (ABC) é uma das formas de medição que permite com êxito a tomada de decisões instrucionais com base em dados. (Deno, 1985; L. S. Fuchs, Deno e Mirken, 1984; Jones e Krouse, 1988; Steeker e Fuchs, 2000) Os professores que não identificam com precisão e uma avaliação fiável a sua prática educacional e os comportamentos relevantes dos alunos que ensinam, não poderão ser eficazes. (Kauffman, 1997).
Características/competências das crianças com NEE essenciais para a aprendizagem		
5. Para de facto aprenderem, os alunos devem estar intrinsecamente motivados.	O uso de motivações extrínsecas prejudicam a motivação intrínseca dos alunos para aprenderem e trabalharem. O elogio só assegura uma acomodação temporária. Ryan e Deci, 1996; Kohn, 1993; Deci, Koestner e Ryan, 1999; Hintz e Driscoll, 1988; Lepper, Keavney e Drake, 1996.	Elogios, aprovação pontual e contingente manifestada pelo professor e outras formas de reforço positivo, têm efeitos positivos no comportamento e resultados dos alunos (Alber e Heward, 2000; Maag, 2001; Alberto e Troutman, 2003) As recompensas não têm efeitos negativos sobre a motivação intrínseca (Cameron et al, 2001)

(Continua)

(Quadro 6 - Continuação)

Noções enganadoras acerca do ensino e aprendizagem	Argumentos a favor... Associados à denominada "educação progressista", holística e construtivista, defensora da Inclusão Total	Argumentos contra... Associados aos defensores da Instrução Eficaz, defendidos por Heward como os correctos
Características/ competências do professor essenciais para a aprendizagem do aluno com NEE		
6. Promover a auto-estima dos alunos é o objectivo principal de um professor.	As crianças que apresentam progressos nos domínios académico e social tendem a denotar uma auto-estima superior à das crianças que não têm sucesso académico nem amigos.	É um erro pensar que os resultados obtidos constituem o produto de uma elevada auto-estima. É mais provável que a auto-estima seja um produto dos progressos obtidos. Ruggiero, 2000; Watkins, 1997. Este erro conduz à instrução ineficaz na sala de aula (materiais instrucionais demasiado fáceis; ausência de correcção de erros) Heward e Dardig, 2001; Vargas, 1984; Engelmann e Bruner, 1995; Barbetta, Heron e Heward, 1993; Barbetta, Heward, Bradley e Miller, 1994; Dalrymple e Feldman, 1992; Drevno et al., 1994; Espin e Deno, 1989.
7. Ensinar alunos com NEE requer infinita paciência.	A sabedoria convencional defende que é necessária uma dose de paciência extra para que se seja um bom professor de crianças com NEE e que os alunos com NEE conseguem aprender mas fazem-no de forma mais lenta.	Da mesma forma que ensinar a um ritmo mais lento limita a aprendizagem, ensinar alunos com NEE com excessiva sensibilidade e paciência pode conduzir a expectativas menos ambiciosas, à realização de um menor número de trabalhos e à participação do alunos unicamente quando "lhe apetece". A investigação suporta inequivocamente a relação positiva entre a quantidade de tempo que as crianças despendem a responder activamente a tarefas académicas e os resultados atingidos. Carnine e Fink, 1978; Darch e Geszten, 1985; Ersbarger et al. ; 2001; Koegel, Dunlap e Dyer, 1980; Williams, 1993; Grossen, 1988; Brophy e Good, 1986; Fisher e Berliner, 1985; Gardner, Heward e Grossi, 1994; Sterling, Barbetta, Heward e Heron, 1997; Kame'enui e Simmons, 1990
8. Um bom professor é um professor criativo.	A criatividade constitui a chave para o ensino eficaz.	Os professores deveriam ser, antes de mais, treinados para se aperceberem que o primeiro e mais importante requisito num processo de ensino eficaz reside no domínio dos conhecimentos e de competências necessárias para seleccionar e usar adequadamente ferramentas instrucionais cuja eficácia foi comprovada pela investigação (Lovitt, 1996). A necessidade e o rumo da criatividade devem ser orientados e posteriormente analisados em função do desempenho dos alunos e não da inspiração dos professores.
Valores/ crenças essenciais no processo de ensino-aprendizagem de crianças com NEE		
9. Todas as crianças aprendem de forma diferente	Cada criança aprende de forma diferente.	Esta noção, apesar de verdadeira a vários níveis, pode constituir o conceito mais incorrecto que os professores são levados a aceitar. Ao nível das estratégias instrucionais fundamentais, os mesmos princípios parecem funcionar no processo de aprendizagem de todas as crianças. Bijou e Baer, 1978; Cooper Heron e Heward, 1987
10. O eclectismo é bom.	O ecletismo – usar uma combinação de princípios e de métodos decorrentes de teorias e de modelos variados – é a melhor forma de assegurar um bom processo de ensino-aprendizagem.	Nem todas as teorias e modelos merecem igual valor. As partes escolhidas de cada modelo podem não ser as mais adequadas; aplicadas separadamente, sem outros elementos, podem revelar-se ineficazes; os elementos de cada modelo podem ser incompatíveis entre si; a descontinuidade e pouca intensidade na prossecução de cada modelo pode impedir a sua eficácia; os professores podem não conseguir dominar um modelo e implementá-lo com a fidelidade que exige. (Kauffman, 1997) É necessário o compromisso de usar unicamente aquelas ferramentas que têm um bom apoio empírico – conhecer e usar com conhecimento e competência uma variedade de métodos instrucionais é o que define um bom professor de EE. (Fuchs e Fuchs, 2000; Lovitt, 1996)

Podemos agora destacar sumariamente as perspectivas dos três autores:

Para Lieberman, a solução reside na escolha – na capacidade de optar entre a Inclusão Total, mesmo para alguns alunos com NEE severas, e um *continuum* de serviços. Este deve ser preservado (1996/2003:105), de forma a ser possível decidir qual a colocação educativa mais vantajosa para cada criança, determinando o que se revelar mais vantajoso para o seu futuro. Defende o ensino de competências no ensino básico (por oposição ao ensino de conteúdos no ensino secundário) tanto para a educação regular, quanto para a especial. Para este autor, o significado da Educação Especial está relacionado com a definição de necessidades, em muitos casos, não académicas. Devem-se determinar as actividades, estratégias e intervenções que impedirão que um indivíduo com uma incapacidade venha a estar em desvantagem, nomeadamente a opção por soluções distintas da sala de ensino regular. Defende esta solução alternativa por razões que se prendem com diferentes níveis de análise: (a) centradas nas crianças com NEE, onde se destacam a necessidade destas aprenderem competências altamente especializadas, ensinadas por professores especializados; não conseguirem responder nunca às exigências de um currículo académico e precisarem de um grupo que se aproxime mais das suas características; (b) centradas nas crianças sem NEE, tendo em conta que as crianças com NEE precisam de um professor com enorme disponibilidade de tempo e atenção, o que seria injusto para as outras crianças da classe; (c) centradas na necessidade de uma maior participação dos pais das crianças com NEE.

Para **Kauffman** os alunos com NEE também necessitam de opções a nível curricular, institucional e de colocação, frisando no entanto, que não é suficiente ter um espaço à parte, como uma turma ou escola especial. **Os alunos com NEE necessitam sobretudo de uma base instrucional**, que os ajude a prevenir, eliminar ou ultrapassar os obstáculos que podem impedi-los de aprender e participar de forma plena e activa na escola e na sociedade. Para tal, sublinha a necessidade de **alicerçar a educação em bases científicas** de modo a conferir-lhe coerência e eficácia, sendo a missão da escola fundamentalmente académica. Defende também que a instrução directa e sequencial é a mais eficaz.

Numa perspectiva aproximada da de Kauffman, **Heward** parte da assunção de que todos os alunos com NEE têm direito a uma educação eficaz. **Defende que a instrução no domínio da Educação Especial deve ser individualizada, intensiva, orientada para objectivos, tendo por base a investigação até agora conduzida**, que já produziu uma base de conhecimentos útil e fiável neste domínio. Ao nomear “Dez noções enganadoras acerca do ensino e aprendizagem”, coloca particularmente em evidência o que considera entraves ao verdadeiro programa de educação especial, confrontando abertamente as assunções da designada “educação progressista”, que enquadra num paradigma construtivista e holístico. Sublinha que

estas noções têm impacto na formação de professores, uma vez que são perfilhadas por docentes do ensino superior e nas práticas diárias de muitos professores de educação especial e do ensino regular, e revela que a sua intenção, ao escrever sobre esta matéria, é proporcionar aos professores de educação especial, aos que os formam e supervisionam, uma ferramenta para analisarem a forma como planificam, implementam e avaliam a instrução que é ministrada a alunos com NEE.

Em Portugal, **Correia** é o autor que, na mesma linha de pensamento de Lieberman, Kauffman e Heward, mais se destaca no questionamento do conceito e prática da Inclusão Total²⁷, defendendo que o princípio da inclusão "(...) não deve ser tido como um conceito inflexível, mas deve permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação o exija" (1999:34). Como afirmou (1999):

Somos pela a inserção do aluno com NEE, mesmo com NEE severas, na classe regular, **sempre que isso seja possível**, mas acreditamos também na salvaguarda dos seus direitos, que pode ser posta em causa caso não se respeitem as características individuais e as necessidades específicas desse mesmo aluno. Tais características e necessidades específicas podem fazer com que a sua permanência a tempo inteiro na classe regular não seja a modalidade de atendimento mais eficaz. (p.34)

Deste modo, define inclusão como "a inserção do aluno na classe regular, onde, **sempre que possível**, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado (e.g., de outros técnicos, pais, etc.) às suas características e necessidades" (Correia, 1999:34).

O autor defende que, como educadores, ao perspectivarmos o modelo inclusivo, devemos ir além do discurso eminentemente social – que compreende o respeito pelos direitos dos alunos com NEE, como "condição inequívoca numa sociedade democrática" (Correia, 2003:23) – para o ampliarmos a um discurso que, integrando-o, também tem em conta o tipo de respostas educativas mais adequadas às suas características e necessidades. Este novo discurso, que Correia designa por Educacional, congrega ainda os discursos legislativo e psicopedagógico, intersectando-os, de forma a ir verdadeiramente ao encontro das necessidades de todos os alunos, designadamente dos alunos com NEE.

Como base do modelo inclusivo que preconiza, Correia elege assim três parâmetros fundamentais a ter em conta, para que o aluno com NEE possa, sempre que possível, responder às solicitações do currículo comum do ano que frequenta (Correia, 2003):

1. O problema pode ser visto como emergente de factores sociais (pobreza, expectativas, família/escola, diferenças culturais, ...).

²⁷ No nosso país, Rodrigues, e outros elementos especialistas no domínio da Inclusão e NE que, com o autor, constituem, desde 2005, o Fórum de Estudos de Educação Inclusiva (FEEI), adoptam uma posição mais consentânea com os defensores da Inclusão Total (tal como advogada em Benard da Costa et al., 2006, no documento "Promoção da educação inclusiva em Portugal - fundamentos e sugestões"), embora, nomeadamente Rodrigues e Morgado, mantenham uma atitude atenta e reflexiva face à conceptualização questionadora de Correia sobre a mesma (Rodrigues, 2001; Morgado, 2003).

2. O problema pode ser visto como emergente dos ambientes de aprendizagem do aluno (ensino inadequado, recursos materiais insuficientes, recursos humanos inexistentes, ...).
3. O problema pode ser visto ao nível do aluno, exigindo uma condução educacional individualizada no sentido de se “identificar” e “avaliar” as suas necessidades educativas “especiais” (observações e avaliações individualizadas, ...). (p.23)

O discurso educacional revela-se, deste modo, como um discurso integrado, sobrepondo as vertentes normativa, psicopedagógica e social, com o objectivo de dar resposta à diversidade. Correia traduziu este discurso integrado no modelo que criou, designando-o como Modelo de Atendimento à Diversidade (Figura 4). Este é um modelo que defende o atendimento do aluno com NEE na classe regular, mas admite, quando o sucesso escolar (académico e social) não puder ser assegurado na mesma, a possibilidade de um *continuum* educacional, definindo-se a modalidade de atendimento dos alunos com base no seu Programa Educativo Especializado (PEI). Consideramos essencial apresentá-lo sucintamente, pois ilustra, de forma concreta, um modo de atendimento assente nos princípios atrás referidos.

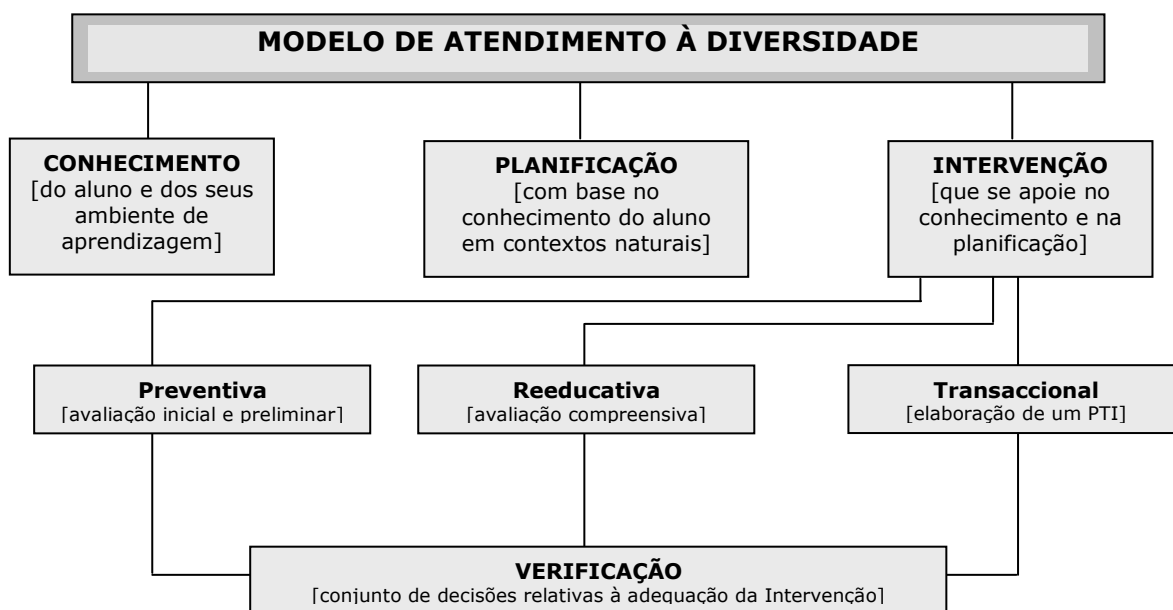


Figura 4. Modelo de Atendimento à Diversidade (Correia, 2008:27)

O Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD) tem por base quatro componentes essenciais – **conhecimento**, do aluno e dos seus ambientes de aprendizagem; **planificação** apropriada, fundada nesse mesmo conhecimento; **intervenção** adequada, que se apoia nas componentes anteriores; e **verificação**, referente a um conjunto de decisões relativas à adequação da programação construída para o aluno. Cada uma destas etapas é caracterizada por acções e finalidades específicas, levadas a cabo por diferentes elementos participantes no processo, que, colaborando entre si, assumem papéis distintos mas sempre valiosos (consultivos/ activos) ao longo da intervenção, tal como salientamos no Quadro 8.

Destinando-se a potenciar um processo que possa levar a um conjunto de intervenções educativas eficazes para os alunos com Necessidades Especiais (NE) – em que o autor inclui os alunos em risco educacional, com NEE e sobredotação – o MAD procura proporcionar uma intervenção o mais precoce possível, logo que o aluno começa a experimentar problemas nas suas aprendizagens, certificando-se de que este recebe “apoios adequados baseados no uso de estratégias baseadas na investigação” (Correia, 2003, Gresham, 2002, Heward, 2006, in, Correia, 2008:29). Como modelo de intervenção faseado²⁸, pode assim ser aplicado a todos os alunos – ainda que esteja especialmente vocacionado para a intervenção com alunos com NE – fundando-se numa filosofia educacional e ecológica, que procura encontrar soluções sustentadas em boas práticas educativas, antes de orientar os alunos para os serviços de educação especial (Correia, 2008:29).

O processo que lhe está subjacente compreende cinco etapas essenciais de avaliação (Correia, 2008:61-92) – (1) Avaliação Inicial/preventiva e (2) Avaliação Preliminar – ambas anteriores à elegibilidade dos alunos para os serviços de educação especial; (3) Avaliação Compreensiva – que compreende a possível elegibilidade para serviços e apoios de educação especial e consequente elaboração e implementação de um Programa Educativo Individual (PEI); (4) Avaliação Transaccional – a realizar quando o jovem está a terminar a vida escolar e se perspectiva o ingresso no mundo do trabalho e (5) a etapa de Verificação, que permite determinar “se o aproveitamento da criança está em consonância com os procedimentos educacionais preconizados” (Correia, 2008:90). Estes níveis principais de avaliação, esquematicamente representados na Figura 5, permitem determinar um conjunto de possibilidades educacionais que visam otimizar o potencial dos alunos, constituindo-se como parte integral no processo de identificação e programação para o aluno com NEE.

Por último, é importante referir que nos últimos anos têm surgido novos questionamentos sobre a eficácia da Inclusão Total (Universidade de Cambridge, Sindicato Nacional de Professores, 2006; Commons Education and Skills Committee, 2006, in Correia, 2008), onde se destaca o de Mary Warnock, *mentora* do termo NEE no designado “Warnock Report”, que questiona a implementação actual do conceito de inclusão, afirmando que “esta ideologia hoje parece ter ido longe demais”, no livro que publica em 2005, “Special Educational Needs: a New Look”. Estes questionamentos permitem-nos constatar até que ponto os conceitos, políticas e práticas inclusivas são ainda fonte de dilemas e acesos debates em torno da sua definição e implementação.

²⁸ A proposta concreta de um modelo de atendimento para alunos com NE de Correia, encontra, segundo o autor, semelhanças com um método que surge posteriormente, designado por *Resposta-À-Intervenção* (Fuchs, Mock, Morgan & Young, 2003; Gresham, 2002; NRCLD, 2004; Vaughn, 2003, in Correia, 2008), especialmente dirigido a alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, uma vez que este também se baseia em três níveis de intervenção, caracterizados por uma crescente intensidade do ensino em cada um dos níveis.

Quadro 8

As quatro componentes essenciais do Modelo de Atendimento à Diversidade – Caracterização, Finalidades e Elementos participantes em cada etapa do processo.

Componentes essenciais do modelo	Caracterizam-se pela...	Finalidades...	Elementos Participantes
Conhecimento do aluno e dos seus ambientes de aprendizagem.	1) Identificação do aluno: dos seus estilos de aprendizagem, dos seus interesses, das suas capacidades e das suas necessidades; 2) Análise dos ambientes de aprendizagem do aluno: <i>académicos, socioemocionais, comportamentais e físicos</i>	Determinar os seus níveis actuais de realização académica e social (competências adquiridas); Observar/avaliar o aluno e os seus ambientes de aprendizagem – identificar as suas competências, de forma a aumentar a possibilidade de sucesso no decorrer das aprendizagens.	A avaliação inicial é da responsabilidade do educador/ professor de turma, que utiliza métodos informais e grelhas simples de avaliação (Correia, 2008: 61-69). O educador/professor de turma, deverá contar com a colaboração dos pais, do professor de educação especial, e de outros profissionais de educação, caso julgue necessário.
Planificação com base no conhecimento do aluno em contextos naturais.	Preparação para a intervenção, onde se analisa a informação recolhida sobre o aluno e sobre os seus ambientes de aprendizagem.	Planificar a vários níveis: Ao nível do projecto educativo da escola, do ano que o aluno frequenta, do plano de acção inicial (avaliação preliminar) e do programa educativo individualizado/PEI (avaliação compreensiva) (**).	(**). Nestes dois últimos casos, a responsabilidade da sua elaboração cabe a uma equipa multidisciplinar (profissionais dos domínios educacional, psicológico, terapêutico, social e clínico) e, nunca, somente ao educador ou professor de turma. No caso dos alunos com NEE, a planificação individualizada que se torna obrigatória, deve caracterizar-se pela interdisciplinaridade.
Intervenção que se apoie nas características e necessidades do aluno e dos ambientes onde ele interage (conhecimento) e numa listagem coerente de objectivos curriculares (planificação). Comporta três fases: Preventiva (avaliação inicial e preliminar) Reeducativa (avaliação compreensiva) Transicional (elaboração de um Programa de Transição Individualizado - PTI)	Intervenção <i>Preliminar</i> , de carácter preventivo, centrada nas características do aluno, no seu nível de realização e nos seus ambientes de aprendizagem.	Minimizar, ou até suprimir, as dificuldades iniciais do aluno, efectuando um conjunto de ajustamentos e adaptações curriculares pouco significativas, embora apoiadas em estratégias comprovadas pela investigação.	Educadores ou professores de turma. A título <i>consultivo</i> , pode envolver professores de educação especial, e quaisquer outros técnicos que se julguem necessários.
	Intervenção <i>Reeducativa</i> , de carácter educacional; mais exaustiva e mais completa.	Traçar um perfil do aluno com base no seu funcionamento global, nas suas capacidades e necessidades, e nos seus ambientes de aprendizagem. Pressupõe a elaboração de um Programa Educativo Individualizado (PEI), com o objectivo de assegurar ao aluno uma educação apropriada às suas capacidades e necessidades, sempre que possível num contexto de sala de aula. Este programa deve ter por base a flexibilização curricular, podendo recorrer a ajustamentos e adaptações curriculares mais ou menos generalizadas, ao ensino e à aprendizagem em cooperação e às tecnologias de informação e de comunicação.	Equipa Multidisciplinar – a programação deve poder contar com um conjunto de serviços, muitos deles especializados, devendo assim, ser sempre plural e interdisciplinar.
	Intervenção <i>Transicional</i> , de carácter vocacional e pré-profissional.	Preparação dos alunos para o mundo do trabalho e com a sua inserção na sociedade. <i>Programas de transição individualizados</i> (PTI) – adaptações curriculares significativas e generalizadas; ensino e aprendizagem em cooperação, com envolvimento do aluno em actividades comunitárias, devendo ser-lhe facultada uma atenção muito especial em termos individuais.	Equipa Multidisciplinar e envolvimento activo de parceiros comunitários.
Verificação Conjunto de decisões relativas à adequação da programação delineada para o aluno.	Reavaliação; É através do PEI que uma gestão eficaz do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE se torna possível.	Verificar se a programação educacional considerada foi a mais apropriada para responder às necessidades educativas especiais do aluno ou, se o não foi, conceber um outro tipo de respostas educativas mais adequadas a essas mesmas necessidades.	Equipa Multidisciplinar.

1. Inclusão – As duas dimensões de um conceito

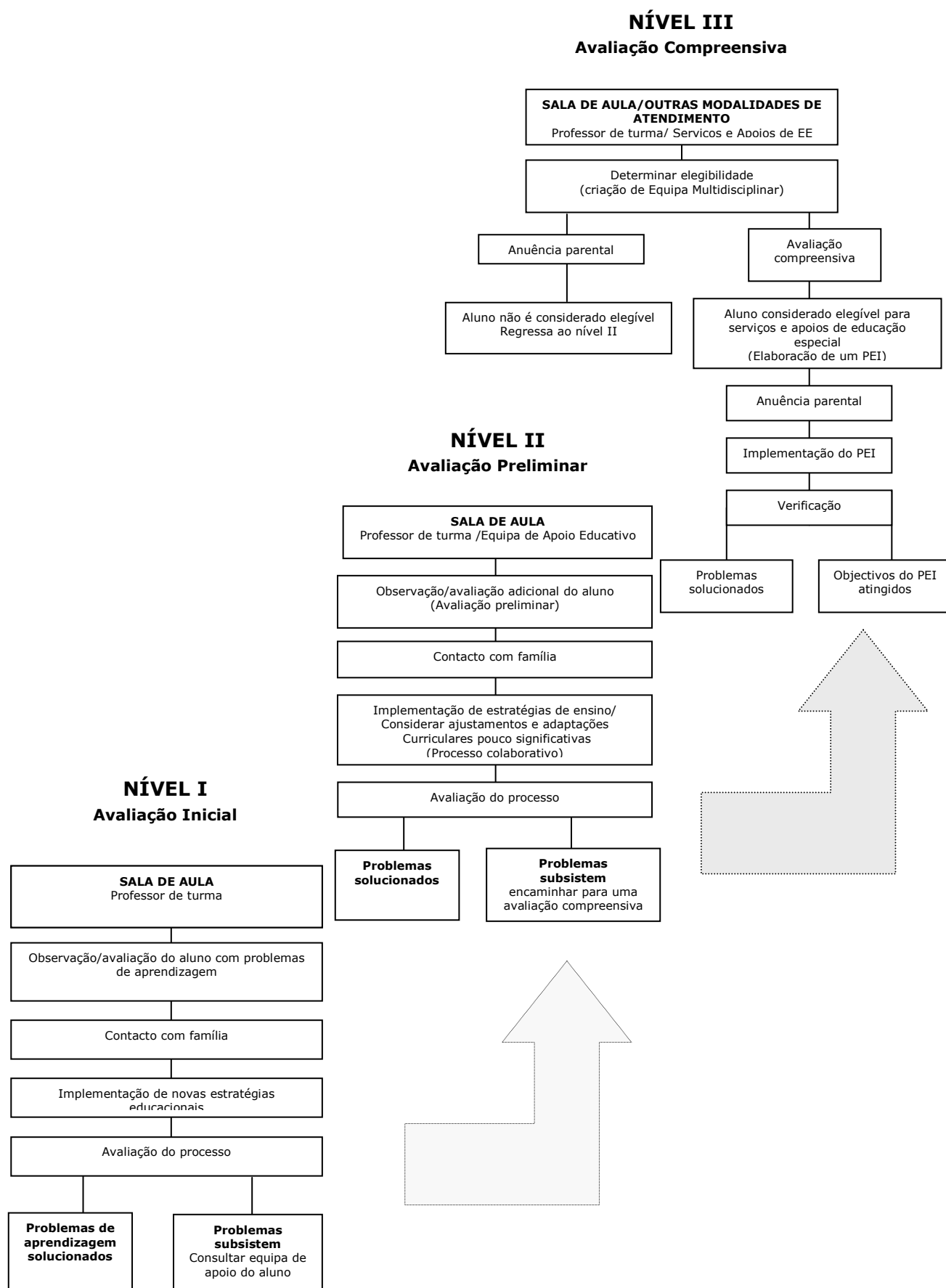


Figura 5. Representação esquemática dos três níveis presentes no Modelo de Atendimento à Diversidade, com base em Correia (2008).

Chegados a este momento, tendo perspectivado as posições de autores de referência no apoio e questionamento da Inclusão Total, afigura-se-nos de particular interesse destacar alguns dos dilemas que a Inclusão Educacional suscita, bem como os elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz – ou princípios gerais para a construção de escolas inclusivas – enunciados, quer do ponto de vista dos defensores da Inclusão Total, quer do ponto de vista dos que a questionam.

Consideramos que através da clarificação destes dilemas, elementos críticos e princípios, poderemos encontrar alicerces para construção de consensos entre ambas as perspectivas, que nos ajudem a edificar a Inclusão Educativa.

1.3 Edificando a Inclusão Educativa

Dilemas da Inclusão Educacional

A partir destas diferentes perspectivas, surgem questões ou dilemas, a que os autores de referência no campo da Inclusão e da EE, tentam responder.

Rodrigues (2003), baseado em Norwich (1993), equaciona estes dilemas²⁹ em quatro dimensões – Modelo de inclusão, Identificação, Currículo, Relação Pais-Profissionais.

Outros autores também partilham questões que enquadraremos nestas dimensões (Ainscow, 1995; Correia, 2003; Roldão, 2003).

Modelo de inclusão:

- Há alternativa à Inclusão? Será concebível uma escola organizada por categorias e em que os critérios de comportamento e de sucesso são inspirados nos mesmos critérios usados nos tempos em que só uma percentagem mínima da população escolar acabava a escolaridade obrigatória e, destes, só uma parte ainda mais ínfima tinha acesso à continuação dos estudos? Qual é a alternativa à inclusão?
Será que ainda há tanto a fazer, tanto a melhorar, que ainda estamos a aprender o que é uma escola verdadeiramente igualitária, de qualidade e inclusiva? (Rodrigues, 2003)
- Será que todos os alunos com NEE devem ser incluídos em classes regulares?
Será que a legislação que visa o atendimento educacional a alunos com NEE é a mais adequada? (Correia, 2003)
- Quais são os papéis dos especialistas neste mundo reconceptualizado das NEE? (Ainscow, 1995:27)

Identificação:

- Qual a utilidade de usar o termo NEE num contexto de inclusão? (Rodrigues, 2003)
- Será que, sem a elaboração concertada de programas educativos individualizados (PEI) os alunos vêem as suas necessidades respondidas?
Será que (parafraseando Kauffman) podemos falar de diferença e necessidades especiais sem palavras (categorização)? (Correia, 2003)

²⁹ Que define como vários caminhos possíveis para problematizar e entender um problema (Rodrigues, 2003:92)

Currículo:

- Será que, no caso dos alunos com NEE, a ênfase no ensino directo e em outros métodos mais estruturados, baseados nos resultados da investigação, devem diminuir em detrimento de aproximações mais holísticas e construtivistas? (Correia, 2003:10)
- Qual a amplitude que a diferenciação curricular pode ter na sala de aula?
Devemos considerar só os distintos pontos de partida dos alunos?
Devemos proporcionar diferentes percursos de aprendizagem para atingir um mesmo objectivo final, ou diferenciar também os objectivos que se querem atingidos?
Até onde pode (é desejável) o currículo diferenciar-se? (Rodrigues, 2003)

Cinco eixos de análise – cinco pressuposições a demonstrar, emergentes da investigação curricular recente:

1. A *diferenciação curricular* institui uma lógica paradoxal no dispositivo curricular da instituição escola.
2. A *diferenciação curricular* estruturou-se historicamente como uma solução curricular não inclusiva.
3. A *diferenciação curricular* na sua operacionalização em diversas políticas e práticas curriculares ilustra exemplarmente uma relação contraditória entre discurso e acção.
4. A retórica da *diferenciação curricular* tem frequentemente contribuído para o reforço da não inclusão e favorecido, por efeito perverso, a retoma da deriva discriminadora.
5. Requestionando o conceito – que outras formas de operacionalização serão passíveis de instituir *diferenciação* como dispositivo eficaz na promoção da inclusão? (Roldão, 2003)

Relação Pais-Profissionais:

- Será que é possível a colaboração entre docentes, docentes e pais e docentes e outros agentes educativos, sem a compreensão de um processo que leve ao produto desejado, o sucesso dos alunos com NEE? (Correia, 2003)
- Será a homogeneidade um critério de qualidade nas nossas sociedades diversas [inclusive valorizado por pais e professores] no início do século XXI? (Rodrigues, 2003)

Já em 1995, no documento Planning for Inclusion do National Information Center for Children and Youth with Disabilities (NICHCY), se colocavam questões semelhantes que sintetizam estas preocupações:

In many locations, the debate no longer centres around "Should we include or shouldn't we?" As the inclusion movement gathers momentum and experience, and as successes are achieved, many school systems have moved beyond wondering if and are asking: **How? How do we include?** And with that question come many others:

How do we give our teachers the training essential to making inclusion work?

What supports and accommodations will students need in order to thrive in the general education class, and how do we provide those supports in that environment?

How do we ensure that the education of other students won't be disrupted or instruction diluted? What will all this cost, and how do we pay for it? (p.4)

A reflexão sobre estas questões é potencialmente desafiadora e impulsionadora de novas demandas investigativas, que se afiguram particularmente complexas, pois se observarmos a literatura e o actual estado da arte no domínio da Inclusão Educacional, encontramos vários caminhos teoricamente perspectivados, até mesmo

realizados a partir das práticas de excelência de sistemas educativos de referência³⁰, que parecem apontar claramente a estrutura de construção de uma Educação Inclusiva e constituir uma base sólida para a sua concretização.

No cruzamento do universal (dimensão direitos), com o específico (dimensão das possibilidades), a questão parece assim centrar-se na singularidade (ponto de convergência entre o universal e o específico) da inclusão educacional ao nível da acção local, própria de cada comunidade, de cada escola; que responda às necessidades de todos mas também às necessidades de cada um; que potencie e conduza ao sucesso de crianças, famílias e pessoal educativo.

Elementos Críticos para a Criação de Comunidades de Ensino Inclusivo e Eficaz – Princípios Gerais para a Construção de Escolas Inclusivas.

Para tentar responder a estas perplexidades e desafios, procurámos então encontrar os elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz, que se constituíssem como princípios gerais para a construção de escolas inclusivas.

Partimos dos contributos de vários autores e entidades a este nível, que enunciaremos segundo uma ordem cronológica, para chegar a um quadro integrador, em que buscamos destacar elementos comuns e dominantes a todos os citados.

O **National Information Center for Children and Youth with Disabilities (NICHCY)**, a partir da afirmação de que tanto a prática como a investigação demonstraram que “os programas inclusivos podem resultar, mas necessitam de um enorme esforço e de recursos consideráveis” (U.S. General Accounting Office, 1994:3), explicitam factores que emergiram como críticos a partir da investigação para estabelecer programas e práticas inclusivos. Estes são designados como **Componentes da Educação Apropriada** (Planning for Inclusion, Components of Appropriate Inclusion, 1995)³¹. Na maioria destes componentes, é feita referência à sua fundamentação teórica.

1. Estabelecer uma filosofia que dê suporte a uma prática inclusiva apropriada;

LEARNS (Local Education for All in Regular Neighbourhood Schools); Simon, Karasoff, & Smith, 1992

2. Planear extensivamente para a inclusão;

3. Envolver o director como agente de mudança;

Working Forum on Inclusive Schools, 1994; O'Brien and Forest, 1989

4. Envolver os pais;

Orellove & Sobsey, 1991

³⁰ Working Forum on Inclusive Schools, 1994; “Index for Inclusion – Developing Learning Participation in School” (2000). Both, T; Ainscow, M.; Black-Hawkins, K; Vaughan, M.; Shaw, L. Centre for Studies on Inclusive Education.

³¹ No original - Establish a philosophy that supports appropriate inclusionary practice; Plan extensively for inclusion; Involve the principal as a change agent; Involve parents; Develop the disability awareness of staff and students; Provide staff with training; Ensure that there is adequate support in the classroom; Provide structure and support for collaboration; Establish a planning team for each included student; Make adaptations; Establish policies and methods for evaluating student progress; Establish policies and methods for evaluating the inclusion program. (Working Forum for Inclusive Schools, 1994)

5. Desenvolver a consciência do que é a incapacidade, nos alunos e profissionais;

LeRoy, England, Osbeck, 1990

6. Providenciar formação aos profissionais;

7. Assegurar que existe suporte adequado na sala de aula;

Heumann, 1994

8. Providenciar estrutura e suporte para a colaboração;

Stainback e Stainback, 1990

9. Estabelecer uma equipa de planeamento para cada aluno;

Bodensteiner, 1992,

10. Fazer adaptações;

Udvari-Solner, 1992

11. Estabelecer princípios e métodos para avaliar os progressos dos alunos;

12. Estabelecer princípios e métodos para avaliar o programa inclusivo.

Martin, 1994

Três anos mais tarde, em 1997, de acordo com Florian (2003) **Giangreco**, identifica características comuns às escolas onde a educação inclusiva estava em franco desenvolvimento, em conformidade com outras pesquisas (Hopkins et al, 1996; Lipsky e Gartner, 1997; Rouse e Florian, 1996; Seba, 1996), que associam a educação inclusiva ao desenvolvimento de escolas eficazes (Florian, 2003):

- 1. Trabalho de equipa em colaboração**
- 2. Um contexto comum**
- 3. Participação da família**
- 4. Papeis claramente definidos entre os diferentes profissionais**
- 5. Planos Educativos Individuais adequados (PEIs)**
- 6. Processos para a avaliação da eficácia.** (p.39)

Dois anos depois, **Schaffner e Buswell** destacam dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino eficaz, que descrevem como "(...) interdependentes da criação de uma comunidade bem sucedida, dinâmica, acolhedora e bem informada" (1999:69), e cuja aplicação se destina não somente a alunos com NEE ou em risco, mas a todos os alunos. Baseiam cada elemento crítico nos pontos de vista e estudos de vários autores.

Elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz

1. Desenvolver uma filosofia comum e um plano estratégico

National Assotiation of State Boards of Education, 1992; Schattman, 1992; Biklen, 1988, Stainback, Stainback, Moravec e Jackson, 1992;

2. Proporcionar uma liderança forte

Servatius, Fellows & Kelly, 1992; Solomon, Schaps, Watson & Battistich, 1992

3. Promover culturas no âmbito da escola e da turma que acolham, apreciem e acomodem a diversidade

Noddings, 1995; Eisner, 1991; Flynn & Innes, 1992; Sapon-Shevin, 1992; Forest, 1990; Johnson, Johnson, Holubec & Roy, 1984; Schaffner & Buswell, 1992; Villa & Thousand, 1992

4. Desenvolver redes de apoio

Ruttiman & Forest, 1986; Schaffner & Buswell, 1992

5. Usar procedimentos deliberativos para garantir a responsabilidade (PEI)

Making Action Plans (MAPs) (Falvey, Forest, Pearpoint e Rosenberg, 1994); Planning Alternative Tomorrows with Hope (PATH) (Pearpoint, O'Brien e Forest, 1993); Choosing Options and Accommodation for Children (COACH)

(Giangreco, Cloninger e Iverson, 1993); Personal Futures Planning (Mount, 1994) e Creative Problem Solving (CPS) (Giangreco, Cloninger, Dennis e Edelman, 1994)

6. Desenvolver uma assistência técnica organizada e contínua

Goldenberg e Gallimore, 1992; Hish & Ponder, 1991

7. Manter a flexibilidade

Biklen, 1989; Oakley & Krug, 1991; York & Vandercook, 1989; National Association of State Boards of Education, 1992

8. Examinar e adoptar abordagens de ensino efectivas

Goodlad, 1982; Gardner, 1993; Benjamin, 1989; Armstrong, 1994; Schaffner & Buswell, 1991; Stainback, Stainback & Bunch, 1989;

9. Comemorar os sucessos e aprender com os desafios

Oakley e Krug, 1991; Fullan & Miles, 1992;

10. Estar a par do processo de mudança, mas não permitir que ele o paralise.

Noblit & Johnson, 1982; Guskey, 1984; McDonnell & Hardman, 1987; Daft, 1983

Por sua vez, em 2000, **Ainscow** cria com **Both, T.**, no Centre for Studies on Inclusive Education, o “Index for Inclusion – Developing Learning Participation in School”, onde desenvolvem uma série de *indicadores inclusivos* a partir de três grandes áreas-chave – culturas, políticas e práticas inclusivas. Este documento procura “(...) sintetizar as boas práticas de inclusão e servir de guia para as escolas que procuram aumentar a inclusão nas suas práticas” (Rodrigues, 2003:97). Para Ainscow as iniciativas para o melhoramento escolar são, por excelência, a forma de tentar estabelecer práticas inclusivas (2003:114).

1. Criando Culturas Inclusivas:

Construindo Uma Comunidade

Tudo é feito para que todos se sintam bem vindos; Os alunos ajudam-se uns aos outros; Os profissionais colaboram uns com os outros; Profissionais e alunos tratam-se com respeito; Profissionais e pais trabalham em parceria; Profissionais e órgãos de gestão trabalham em conjunto; A comunidade local está envolvida com a escola.

Estabelecendo Valores Inclusivos

Existem altas expectativas relativamente a todos os alunos; Profissionais, alunos e pais/encarregados de educação, partilham uma filosofia de inclusão; Todos os alunos são igualmente valorizados; Profissionais e alunos são tratados como pessoas que desempenham um papel na vida da escola; Os profissionais procuram eliminar todas as barreiras à aprendizagem e à participação na escola; A escola esforça-se por minimizar as práticas discriminatórias.

2. Produzindo Políticas Inclusivas:

Construindo uma Escola para Todos

Os novos profissionais são ajudados a integrar-se na escola; A escola esforça-se por admitir todos os alunos da sua comunidade; A escola torna o seu edifício acessível a todas as pessoas; Os novos alunos são ajudados a integrar-se; A escola organiza os grupos valorizando a diversidade.

Organizando Suportes para a Diversidade

Todas as modalidades de apoio estão articuladas entre si; A formação contínua ajuda os profissionais a responder à diversidade; As respostas às Necessidades Especiais são respostas inclusivas; O apoio educativo reduz as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos.

3. Desenvolvendo Práticas Inclusivas:

Organizando a Aprendizagem

O ensino é planeado tendo em conta a diversidade dos alunos; As aulas encorajam a participação de todos os alunos; As aulas desenvolvem uma compreensão das diferenças individuais; Os alunos estão activamente envolvidos na sua própria aprendizagem; Os alunos aprendem de forma cooperativa; A avaliação encoraja a melhoria dos resultados dos alunos; A disciplina na sala de aula é baseada no respeito mútuo; Os professores planificam, ensinam e reflectem sobre os resultados em equipa; Os professores preocupam-se em apoiar a aprendizagem e a participação de todos os alunos; O trabalho de casa contribui para a aprendizagem de todos; Todos os alunos participam nas actividades extra-curriculares.

Mobilizando Recursos

As diferenças dos alunos são utilizadas como recursos para o ensino e aprendizagem; A formação especializada dos profissionais é bem rentabilizada na escola; Os profissionais desenvolvem medidas para apoiar a aprendizagem e participação; Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados; Os recursos da escola são equitativamente distribuídos para darem suporte à inclusão.

Em 2003, **Miranda Correia** enuncia, com base no Working Forum on Inclusive Schools (1994)³², sete princípios gerais para a construção de escolas inclusivas:

1. Um sentido de Comunidade

Valorização da diversidade, tendo como pilares a partilha, participação e amizade;
Interligação entre todos os envolvidos – alunos, professores, pais;
Aluno encarado como um todo, dando relevância não só aos aspectos académicos, mas também aos socioemocionais e de cidadania.

2. Liderança

Importância do órgão directivo na construção de um projecto educativo inclusivo: estímulo à participação; concessão de tempo para planear; definição de critérios de apoio a crianças com NEE. Transformação da escola numa comunidade de aprendizagem.
Criação de: Equipas de planificação inclusiva; Equipas de colaboração (ou de resolução de problemas/ equipas de apoio educativo); Equipa de programação educacional individualizada (EPEI) ou equipa multidisciplinar.

3. Colaboração e cooperação

Ambientes de entreajuda, confiança e respeito mútuo;
Sistema de apoio ao professor que o assista e o torne capaz de resolver problemas, de forma cooperativa e colaborativa;
Colaboração entre profissionais da escola e famílias;
Colaboração estreita com a comunidade, designadamente com os serviços sociais, de saúde, de reabilitação e terapêuticos.

4. Serviços e flexibilidade curricular

Acesso a todos os apoios de que o aluno poderá necessitar, desde o apoio a nível académico, até apoios de cariz psicológico, social, terapêutico ou médico;
Flexibilidade curricular – trabalho apresentado de forma concreta e significativa;
Adaptações curriculares – ensino directo; tutoria entre pares; ensino por computador, ...

5. Formação

Formação de acordo com os objectivos educacionais traçados;
Oferta de oportunidades de desenvolvimento profissional;
Formação contínua cuidadosamente planeada com base na avaliação das necessidades dos profissionais envolvidos.

6. Apoios educativos

Apoio educativo:

Auxiliar de acção educativa
Professor de apoio

³² No original, "A forum on inclusive schools, developed cooperatively by 10 national organizations, focused on the experiences of 12 schools and school districts across the United States and Canada. Twelve features are identified as characterizing inclusive schools: (1) a sense of community; (2) leadership; (3) high standards; (4) collaboration and cooperation; (5) changing roles and responsibilities; (6) an array of services; (7) partnership with parents; (8) flexible learning environments; (9) strategies based on research; (10) new forms of accountability; (11) access; and (12) continuing professional development." (Working Forum for Inclusive Schools, 1994)

7. Serviços de educação especial

Serviços de educação especial:

Serviços educacionais especializados na escola:
Professor de educação especial

No mesmo ano (2003), **Kronberg**, descreve também três componentes essenciais na criação e manutenção de escolas e classes inclusivas:

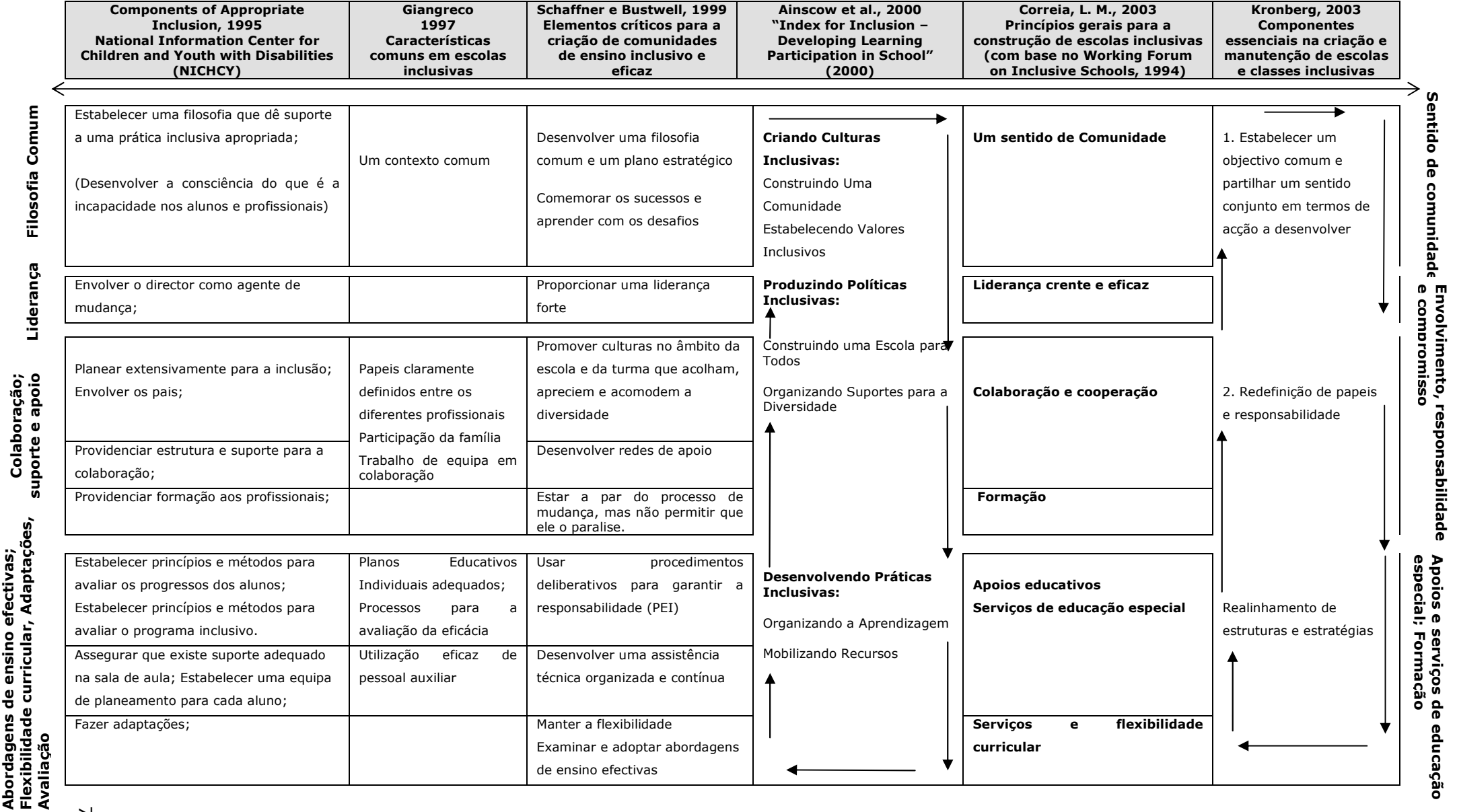
1. Estabelecer um objectivo comum e partilhar um sentido conjunto em termos de acção a desenvolver
2. Redefinição de papéis e responsabilidade
3. Realinhamento de estruturas e estratégias

Congregando e analisando estes diferentes princípios e elementos críticos para a construção de escolas inclusivas, podemos obter um quadro integrador das diferentes perspectivas, onde se verifica a sua estreita relação.

Ainda que os elementos críticos enunciados por Ainscow et al. e Kronberg sejam distintos na forma dos restantes, parecem, no entanto, ajustar-se em termos de conteúdo aos componentes destacados pelos outros autores, tal como procuramos tornar visível no quadro seguinte (Quadro 9).

Quadro 9

Elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz – articulação dos contributos de vários autores e organismos



A partir da análise realizada, podemos agrupar os elementos atrás referidos em três grandes áreas, evidenciando o elenco daqueles que parecem constituir-se como componentes essenciais na criação e manutenção de escolas inclusivas (Quadro 10):

Quadro 10

Componentes essenciais na criação e manutenção de escolas inclusivas

Criar Culturas inclusivas – através de uma filosofia comum e *apropriada*, assente em valores inclusivos, marcados por um forte sentido de comunidade;

Produzir políticas inclusivas nas escolas, através da redefinição de papéis e responsabilidades – organizar suportes para a diversidade, desenvolvendo redes de apoio, com base numa sólida colaboração e cooperação. Planear *extensivamente* para a inclusão. Envolver os pais pedindo a sua colaboração. Providenciar formação aos profissionais.

Desenvolver práticas inclusivas – organizar a aprendizagem e mobilizar recursos, através do realinhamento de estruturas e estratégias:

Liderança forte, crente e eficaz;

Abordagens de ensino efectivas, estabelecendo princípios e métodos para avaliar os progressos dos alunos;

Flexibilidade curricular;

Assistência técnica organizada e contínua;

Apoios educativos, serviços de educação especial;

Procedimentos deliberativos para garantir a responsabilidade (PEI) – estabelecer princípios e métodos para avaliar o programa inclusivo;

Utilização eficaz de pessoal auxiliar.

Com efeito, tal como tínhamos afirmado anteriormente, parece ser na **singularidade** de cada comunidade, de cada escola, de cada criança, que culturas e políticas se devem materializar para conduzirem ao desenvolvimento de práticas inclusivas, indo além do plano dos direitos, dos princípios e das intenções, para se ancorarem no importante domínio das possibilidades.

1.4 Construindo consensos – para além das diferenças.

Constata-se assim que é possível realizar uma análise integradora dos elementos críticos para a construção de escolas inclusivas, ajustando as perspectivas de vários autores e criando áreas-chave de actuação para a Inclusão.

Verifica-se, no entanto, que existem diferentes níveis de análise nos aspectos evidenciados, que, se completados com o Enquadramento da Acção da Declaração de Salamanca, nos encaminham para princípios e elementos críticos para o desenvolvimento da educação inclusiva que se posicionam de um contexto Macro (ao

nível das políticas educativas) a um contexto Microssistémico (ao nível das abordagens metodológicas na sala de aula).

Retomando o caminho percorrido ao longo deste capítulo, parece então ser na relação entre Educação Especial e Inclusão³³ que se coloca o cerne do maior questionamento e clivagem de perspectivas e possíveis abordagens.

Na nossa perspectiva, existem, nesta matéria, questões fundamentais que devem ser criteriosamente observadas. Quando, nomeadamente, se trata da inclusão de crianças com NEE significativas, consideramos que estas tomam um peso ainda mais relevante, e questionamo-nos – não existirá uma percentagem, ainda que muito reduzida, de crianças, para quem as respostas, às suas necessidades e características, reclamam uma especificidade e complexidade tão grandes que será muito difícil dá-las *em permanência* no contexto da sala regular? Consideramos que sim; Poderão os professores, sem o apoio (consultivo ou directo) de uma equipa especializada e sem a colaboração activa dos pais, avaliar as necessidades e características de cada criança com NEE e os seus progressos? Acreditamos que não; Não será indispensável uma estreita colaboração entre Educação Especial e Regular para concretizar respostas eficazes e apropriadas para *cada criança* com NEE? Acreditamos que sim.

Sem nunca hipotecar os princípios e valores da Educação Inclusiva, partilhamos assim algumas inquietações com aqueles que questionam a possibilidade efectiva de uma Inclusão Total, defendendo que esta é *uma* solução, que consideramos ideal e para onde tendencialmente deveremos sempre tentar caminhar, mas não a única, não *a* solução. Como sublinha Correia (2003):

(...) Quanto a nós, e como educadores, no caso do aluno com NEE, para além do discurso eminentemente social, que traz consigo o respeito pelos seus direitos, condição inequívoca numa sociedade democrática, haverá também a considerar o tipo de respostas educativas que irão ser as mais adequadas às suas características e necessidades. (p. 23;15)

Consideramos que o ideal, a utopia como anteriormente a definimos – na sua capacidade de mobilização, como expressão da crítica, do inconformismo perante a realidade existente, permitindo a exploração e a construção de sentidos diversos e divergentes e remetendo-nos para “o núcleo dinamizador de todo o projecto educativo: o crescimento do homem em sabedoria e humanidade.” (Nascimento, E., 2004:204) – não nos deve cegar perante a realidade.

Ainda que orientados por um horizonte de desenvolvimento ético onde a dignificação do potencial de todos e de cada um, sem excepção, é a maior aspiração, é na sensibilidade do acolhimento de cada criança, com as suas características e necessidades próprias, e no compromisso com a maximização de todo o seu potencial,

³³ Como bem demonstra o título do livro editado por Miranda Correia “Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo” (Correia, 2003).

que deve residir o nosso maior investimento. E é na realidade que nos rodeia que essa missão se deve consubstanciar.

Assim, somos inteiramente a favor da inclusão de todas as crianças com NEE na escola regular da sua zona de residência – promovendo uma efectiva inclusão na sua comunidade de pertença – mas observando, analisando e avaliando cuidadosamente, se uma inclusão, a tempo inteiro, na sala de aula é *sempre* a melhor resposta. A experiência de trabalho colaborativo da LIGA, no apoio a crianças com NEE significativas no contexto da escola regular, que descreveremos no sub-capítulo 6.5, é, do nosso ponto de vista, o exemplo vivo de um tipo de abordagem em que educação regular e especial se articulam num projecto inclusivo comum, sem que esta condição se observe como única possibilidade.

Para melhor podermos entender aquele que consideramos ser o importante e necessário encontro entre Inclusão e Educação Especial, necessitamos então compreender melhor o que foi, o que é e o que se pretende que venha a ser no futuro a Educação Especial.

Retomaremos a nossa busca de consenso e de sentido após termos reflectido sobre este domínio.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Perspectiva histórica e conceptual da Educação Especial

Passado, presente e futuro

Num primeiro momento, procuraremos entender o nascimento da Educação Especial numa perspectiva histórica, focando brevemente as questões globais relativas às pessoas com deficiência, e à forma como estas eram encaradas no mundo ocidental, desde a Antiguidade até princípios do século XX, no que podemos designar como a origem, ou pré-história, da Educação Especial (Baptista, 1993; Bairrão, 1998).

Damos início à nossa análise sobre a Educação Especial nesta dimensão particular, pois centrando-se o nosso Estudo de Caso numa Instituição nascida nos anos 50 do século XX para dar resposta às necessidades concretas de *peçoas com deficiência motora*, é importante entender como as pessoas com deficiência foram sendo percepcionadas ao longo do tempo, e como/ porquê estas instituições surgiram. Assim poderemos melhor compreender o seu papel na sociedade, como este evoluiu ao longo do tempo e como se poderão (ou não) afirmar no futuro.

2.1 Um breve olhar sobre a pessoa com deficiência³⁴ no mundo ocidental, da Antiguidade ao século XX – as origens da Educação Especial

Richard Rieser (2006), afirma que a distância a que a sociedade ocidental votou as pessoas com deficiência, talvez se deva ao facto de ser mais fácil fazê-lo do que aceitar "(...) a sua individualidade, a sua alegria, a sua dor, aparência, comportamento e os *direitos* da pessoas com deficiência" (2006a:143).

A United Nations High Commissioner for Human Rights, em cooperação com a United Nations Special Rapporteur on Disability, realizou em 2000 um estudo preparatório da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), designado Study on Human Rights and Disability, onde afirmava que, ainda num passado recente, as pessoas com deficiência eram relativamente invisíveis, e

³⁴ Utilizamos aqui o termo "deficiência", conscientes de que, a partir dos anos 70 este se tornou obsoleto em educação, passando-se a usar o termo "necessidades educativas especiais" (Correia, 2008). Fazemo-lo visto esta primeira abordagem se centrar nas pessoas com deficiência numa perspectiva geral, e num período que antecedeu o importante avanço que se deu a este nível na área educacional, passando progressivamente a Educação Especial a preocupar-se em dar uma resposta adequada às necessidades educativas especiais que uma criança ou jovem apresenta, e não com o cariz clínico e deficitário da sua condição.

tendiam a ser olhadas como “objectos” de protecção, tratamento e assistência e não enquanto sujeitos de direito. Como resultado deste olhar, eram excluídas da sociedade, e providas com escolas especiais, trabalhos protegidos, alojamento e transporte separados, assumindo-se que eram incapazes de participar na sociedade ou na maior parte das actividades de vida diária. Era-lhes negado o acesso a direitos e liberdades fundamentais – cuidados de saúde, emprego, educação, voto, participação em actividades culturais – que a maior parte das pessoas dá como adquiridas.

Somente nas duas últimas décadas as pessoas com necessidades especiais começaram a ser encaradas como detentoras de direitos. Este tem sido um processo lento e atribulado, mas que está a tomar forma em todos os sistemas económicos e sociais (Study on Human Rights and Disability, 2000). A sua meta final é empoderá-las³⁵, assegurando a sua participação activa na vida política, económica, social e cultural, numa sociedade que, por sua vez, respeite e acolha a sua diferença. Esta perspectiva baseia-se nos direitos humanos e na protecção específica no que diz respeito aos direitos humanos das pessoas com deficiência.

Este estudo enuncia quatro valores fundamentais dos direitos no contexto da deficiência, que se revelam essenciais no caminho inclusivo que desejamos percorrer (ONU, Study on Human Rights and Disability, 2000):

- The **dignity** of each individual, who is deemed to be of inestimable value because of his/her inherent self-worth, and not because s/he is economically or otherwise “useful”;
- The concept of **autonomy** or self-determination, which is based on the presumption of a capacity for self-directed action and behaviour, and requires that the person be placed at the centre of all decisions affecting him/her;
- The inherent **equality** of all regardless of difference;
- and the ethic of **solidarity**, which requires society to sustain the freedom of the person with appropriate social supports. (s/p.)

Sabendo que mais de 600 milhões de pessoas, ou aproximadamente 10% da população Mundial, tem uma condição de deficiência, e que a ligação entre deficiência, pobreza e exclusão social é directa e consistente em todo o mundo (Human Rights Are For All: An Evaluation Of The Current Use And Future Potential Of The United Nations Human Rights Instruments In The Context Of Disability, 2002), entende-se claramente que a luta pela conquista destes direitos terá ainda de ser travada, de forma sólida e empenhada, por muitos anos. No entanto, as conquistas realizadas representam já um princípio, e, se olharmos para o passado, compreendemos que são fundamentais.

³⁵ Historicamente, o Empowerment está associado a formas alternativas de se trabalhar as realidades sociais, suporte mútuo, formas cooperativas, formas de democracia participativa, autogestão e movimentos sociais autónomos. Consiste em identificar, facilitar ou criar contextos em que as pessoas isoladas ou silenciadas possam ser compreendidas, ter uma voz e influência sobre as decisões que lhe dizem directamente respeito ou que de algum modo afectam a sua vida (Rappaport, 1984). Segundo Pinto, C. (2005) o uso de *empoderamento*, adaptação do inglês *empowerment*, é já bastante generalizado, razão que pode ter estado na origem da inclusão do termo no *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* (Lisboa: Academia das Ciências/Verbo, 2001), onde é definido como “obtenção, alargamento ou reforço de poder”.

Para entendermos o modo como hoje nos posicionamos face à deficiência, como perspectivamos as pessoas com necessidades especiais, e como estas se perspectivam a si mesmas, é necessariamente importante olhar todo um percurso histórico que percorremos. Cremos que, como sublinha Veiga (2006), não é possível, nem desejável, adoptar uma visão moralista da história, julgando as regras e as práticas que dela derivam como certas ou erradas, boas ou más, sem procurarmos contextualizá-las social e historicamente.

Acreditamos que perspectivar historicamente o modo como a deficiência e a diferença foram contempladas na sociedade ocidental nos ajudará a entender a sua íntima relação com as expectativas, necessidades sociais, e, sobretudo, com a consciência social de cada época. Sem termos intenção de aprofundar este domínio, pensamos, contudo, ser essencial uma breve introdução que o contemple, de forma a contextualizar o nascimento da Educação Especial e o papel das Instituições de Educação Especial no seu seio.

Vamos apoiar a nossa análise e fundamentação em Veiga³⁶ (2006) que, de forma detalhada, trata as questões ligadas às origens do sistema de regras sociais sobre a deficiência, e na análise histórica sobre a deficiência realizada por Richard Reiser (2006a: 142-149).

Rieser divide a história da deficiência em cinco grandes momentos – Antiguidade, Tradição Judaico-Cristã, Idade Média, Séculos XVIII e XIX e Século XX.

Na **Antiguidade**, berço da nossa civilização ocidental, há alguns registos que desvendam a forma como era então observada e tratada a pessoa com deficiência. Sabe-se que, neste período, as crianças com deficiência física eram frequentemente abandonadas – se em Esparta³⁷ nascesse uma criança deformada ou fraca, era abandonada no Apothetai, um despenhadeiro localizado no monte Taygetos; em Roma era lançada no Rio Tibre.

Na Grécia cabia ao Estado avaliar se um recém-nascido estava apto para viver; em Roma a educação dos filhos era da inteira responsabilidade da família e o *paterfamilias* possuía o direito a rejeitar, matar, mutilar, exilar ou vender um filho recém-nascido (Veiga, 2006: 120).

³⁶ Carlos Veloso da Veiga, docente do Departamento de Sociologia da Universidade do Minho, realizou em 2003 a sua Tese de Doutoramento, denominada "As regras e as práticas. Factores organizacionais e transformações na política de reabilitação das pessoas com deficiência", onde dedica um capítulo (Cap. 2) às origens do sistema de regras sociais sobre a deficiência. Em 2006, este trabalho foi publicado pelo Secretariado Nacional de Reabilitação.

³⁷ Na mitologia grega, Zeus e Hera tiveram um filho com uma deficiência, Híphaistos, deus do fogo, que foi lançado do monte Olimpo até ao mar. No entanto, sendo um deus, sobreviveu, tornando-se motivo de gracejo dos outros deuses (Garland, 1995, in Rieser, 2006). A sua mulher era a bela Afrodite, que o traía com Ares.

Rieser afirma que aqui assistimos a uma dos mitos mais perniciosos acerca das pessoas com deficiência – a de que são incapazes de manter uma vida sexual enquanto adultos.

Escapavam, ao determinante exame que avaliava as condições de sobrevivência dos recém-nascidos, aqueles cujas características de “anormalidade” passavam despercebidas no momento do nascimento, como os surdos ou pessoas de baixa estatura, que, mais tarde, acabavam por tornar-se objecto de curiosidade, desvalorização e de ridículo.

Na Civilização grega, o culto pela perfeição, a clivagem entre o *homo sapiens* e o *homo faber*, entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, entre o teórico e o prático, legitimava, para as pessoas com deficiência que sobreviviam ao infanticídio, a reserva dos papéis sociais mais desvalorizados e repulsivos (Veiga, 2006:117).

Há, no entanto, registo de algumas excepções, que levaram gregos e romanos ao ensejo de encontrar curas para incapacidades, como a surdez, que Aristóteles tentou estudar, ou a epilepsia, que Hipócrates tentou curar. Já nessa altura estes eram considerados problemas fisiológicos e não questões metafísicas.

Também há narrativas de figuras destacadas na época portadoras de deficiência, como o Rei Agesilaos em Esparta ou o Imperador Cláudio, em Roma, cujo estatuto de alta nobreza, permitiu a sobrevivência ao infanticídio. No caso do Rei Agesilaos, portador de uma deficiência física, esta parece ter actuado como um estímulo à ambição e ao desejo de, em tudo, ser o primeiro. Já em Roma, o imperador Cláudio, também referido como tendo uma deficiência – *Clauditas* em Latim significa *lameness/aleijado* – sofre o estigma da mesma. A mãe descreve-o como “um monstro de homem, só meio feito, inacabado pela natureza” (Garland, 1995, citado em Rieser, 2006a) e a sua figura ecoa através de Ricardo III, de Shakespeare, desenvolvendo-se como estereótipo do mal, num misto de homem e monstro.

No coliseu romano, crianças e adultos com deficiência eram usados para divertir as multidões e aqueles que tinham deficiências menos graves e sobreviviam, viviam “ (...) uma meia vida, desdenhados e ridicularizados, muitas vezes condenados a ser pedintes” (Rieser, 2006).

Na **tradição Judaico Cristã** perspectivava-se fundamentalmente a deficiência como um castigo pelo mal que se havia cometido, sendo disto testemunho as passagens bíblicas onde a imoralidade era castigada com a cegueira, ou os pecados castigados com a deficiência física. No Livro de Leviticus há uma mensagem clara de que a deficiência é impura e de que as pessoas *imperfeitas* (cegas, deformadas, ...) não podiam aproximar-se do altar. Esta mensagem perpetuou-se no tempo e até aos anos 50 do século XX, as pessoas com deficiência mental não estavam autorizadas a receber alguns dos sacramentos na Igreja Católica (Rieser, 2006a:145).

A fé judaica era no entanto complexa, uma vez que em certos momentos do Talmud a deficiência é olhada como um estado de graça e um meio de chegar ao céu. Sentimentos semelhantes são expressos acerca dos que auxiliam as pessoas com deficiência.

No Novo Testamento, Jesus cura aqueles que se apresentam com deficiências através de milagres, transpondo os mandamentos do Antigo Testamento, para ir ao encontro de todos, sem excepção. No entanto, raramente as pessoas com deficiência são aceites como se apresentam, como um valor em si mesmas.

Com a instituição do Cristianismo, as pessoas com deficiência física e sensorial, deixaram de ser radicalmente excluídas, para passarem a ser encaradas como objectos de caridade e as pessoas com deficiência mental passaram a ser infantilizadas (Veiga, 2006).

Na **Idade Média** as pessoas com deficiência eram vistas como santas ou como pecadoras. Se por um lado, eram inocentes e imaculadas, a quem era necessário oferecer asilo, por outro representavam a obra do diabo.

Fruto do Cristianismo, a regra dominante passou a ser o dever moral de cuidar dos mais fracos e dos desventurados, através de esmolas ou de cuidados directos. O primeiro registo de uma oficina protegida de trabalho na Europa foi a Congregação dos Trezentos, estabelecida em França no ano de 1254 para 300 cruzados cujos olhos haviam sido mutilados pelos Sarracenos (Rieser, 2006a:145).

Já não se pratica o eugenismo, e as pessoas com deficiência passam a ter o direito a viver. No entanto, são estigmatizadas, e todos os que não se enquadravam nos padrões de normalidade física e mental são considerados pecadores. Como salienta Veiga (2006):

Os milagres de Jesus Cristo relatados na Bíblia, quase todos se referem a curas de pessoas com deficiência (cegos, surdos, mudos, paralíticos) ou a pessoas possuídas pelo demónio. Os exemplos de alguns desses milagres, (...) ilustram bem a associação entre a deficiência e o pecado. Sabemos que persistiu durante toda a Idade Média essa associação entre deficiência e pecado, embora se fosse atenuando ao longo do tempo.

Talvez seja essa associação, tantas vezes alimentada por uma lógica maniqueísta, que torna possível compreender a permanência, ainda hoje, no sistema de regras, das regras da segregação e da estigmatização das pessoas com deficiência. O medo do diferente e a sua atribuição ao demoníaco deram o pretexto para a humilhação e o desprezo a que as pessoas com deficiência foram sujeitadas. Destruir o corpo seria a maneira de o libertar da posse do demónio e purificá-lo, como aconteceu durante a Inquisição. A justificação da Igreja Católica para os rituais de purificação pelo fogo encontrava assim a sua racionalidade. (p.126)

Em tempo de crise, as pessoas com deficiência eram tendencialmente *bodes expiatórios*, castigados pelos erros dos outros e carregando a sua culpa, como aconteceu durante a Praga ou a Caça às Bruxas, entre 1480 e 1680.

O livro “*Malleus Maleficarum*” (O Martelo das Bruxas ou O Martelo das Feiticeiras), uma espécie de *manual de diagnóstico* para bruxas, escrito por dois padres e publicado em 1487, tornou-se um *best-seller*, com setenta edições em catorze línguas. Incluía secções completas onde se mostrava como identificar as bruxas pelas suas deformidades, pela forma como as criavam nos outros ou por terem filhos com deficiência. Milhares de pessoas, na sua maioria mulheres, foram

assassinados na Europa, muitas portadoras de deficiência, em consequência do seu conteúdo³⁸.

Até ao século dezassete as pessoas com deficiência, rejeitadas pelas suas famílias, eram entregues à caridade Cristã. Há registo de imagens e histórias da época medieval de pecadores “aleijados” em busca da sua alma – acreditava-se que, se apresentassem um comportamento humilde e servil, na próxima vida poderiam ficar livres da mesma. Neste domínio, um dos quadros mais famosos da época é o Brueghel, designado “Os aleijados” (1568), representado na Figura 6.



Figura 6. Pintura de Brueghel, “Os aleijados”, de 1568.

Segundo Rieser, um exame cuidadoso dos quadros de Rembrandt³⁹ (Figuras 7 e 8) mostra-nos que os pedintes usavam frequentemente fitas brancas na cabeça. Estas serviam para marcar aqueles que eram portadores de lepra, que, vinda inadvertidamente das colónias para a Holanda, rapidamente se espalhou nas áreas urbanas. Um edital declarava que quem contraísse a doença se devia apresentar no *The Hague* para confirmação, após o que de todos os seus bens seriam confiscados e teriam de usar esta fita na cabeça, sendo então, como pecadores, sustentados por esmolas. Os leprosos viviam em colónias segregadas e a sua única recompensa era a reabilitação no céu (Toth-Ubbens, 1987, citado em Rieser, 2006a).

³⁸ A bruxa “pérfida e desfigurada” é uma figura muito presente nas tradições europeias. Os Irmãos Grimm, que coligiram histórias oralmente transmitidas na Europa do Norte e as transformaram em contos de fadas, usaram-na como personagem, como acontece em *Hansel e Gretel*.

³⁹ Os desenhos realizados por Rembrandt são reveladores do seu humanismo, da sua sensibilidade. Os pedintes e aleijados que desenha revelam-se plenos de sofrimento e, numa série de estudos e esboços que realizou por volta de 1630, para além dos pedintes idosos, aparece também desenhado o seu próprio rosto, o que é interpretado como materializando a sua identificação e compaixão para com a miséria e o sofrimento humanos.



Figuras 7 e 8. Quadros de Rembrandt "A Beggar with a Wooden Leg" (1630) e "A Beggar Sitting on a Hillock, with his Mouth Open" (1630).

Os locais então destinados a acolher as pessoas diferentes, como os hospícios, asilos, misericórdias, apesar de serem tipos diferentes de organizações, continham finalidades semelhantes. Lentamente, estas instituições foram povoando o espaço europeu, institucionalizando as pessoas com deficiência e definindo novas regras, que se mantiveram até aos anos 70 do século XX (Veiga, 2006:128). A segregação passou a ser o modo mais vulgar e difundido das práticas de exclusão, tanto física como geográfica, das pessoas com deficiência, em diferentes sociedades e culturas. Esta forma de actuar, no entender de Ravaud e Stiker (2000: 6, citados por Veiga, 2006), "(...) delimita ao mesmo tempo uma inclusão e uma exclusão, um aparte dentro, dado que a segregação, frequentemente, se realiza no interior da própria comunidade a que a pessoas pertencem" (Veiga, 2006:129).

Nos **séculos XVIII e XIX**, como vimos no capítulo anterior sobre Inclusão, entra em curso um novo processo civilizacional, cujo ponto mais alto se materializa na Revolução Francesa, em 1789, com os ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade. Novas formas de organização social, de vida e de trabalho, expandem-se por todo o mundo ocidental.

O desenvolvimento do capitalismo industrial teve como consequência directa que aqueles que possuíam deficiências significativas fossem, na sua maioria, excluídos do mercado de trabalho, e que os que conseguiam trabalhar, fossem forçados a desempenhar as funções menos prestigiantes. Como resultado, eram olhados como um problema social e educacional, e foram cada vez mais segregados da sociedade em asilos. A deficiência era vista como uma incapacidade, requerendo segregação do mercado de trabalho, bem como restrições sociais.

Ao longo dos séculos XVIII e XIX a política de segregar os que eram severamente incapacitados em instituições, espalhou-se devagar. Charles Dickens, e

outros seus contemporâneos, descreveram vivamente os horrores dos asilos, as chamadas *workhouses*⁴⁰.

No entanto, com o desenvolvimento do positivismo no século XIX, as pessoas com deficiência começam a constituir-se como importantes objectos de estudo, no âmbito de ciências como a psicologia, a medicina e a educação.

Este é um aspecto fundamental na progressiva distinção entre as funções próprias das organizações hospitalares, que se especializaram em tratar as enfermidades das pessoas com deficiência, e as funções das organizações educativas, cuja função era ensiná-las.

Esta nova representação social das pessoas com deficiência potencia o aparecimento de métodos e técnicas educativas específicas, nomeadamente dirigidas a cegos, a surdos e, mais tarde, a pessoas com deficiência mental. As organizações educativas começaram então a seguir um modelo de organização baseado na regra da segregação das crianças com deficiência. Como sublinha Veiga (2006:132) " (...) apesar de impor a sua separação das outras crianças, o modelo segregador é considerado, por muitos autores, um passo positivo que proporcionou a consolidação do sistema de educação especial."

Ainda que dentro deste regime segregador, é importante destacar, no domínio educativo, os esforços desenvolvidos por várias personalidades da época que, através da investigação e da experimentação, procuraram comprovar e potenciar as capacidades de aprendizagem das pessoas com deficiência. Falamos, nomeadamente, de Valentin Haüy, Jean Itard, Edouard Séguin e Maria Montessori.

Valentin Haüy, (1745-1822), fundou em Paris, em 1784, a primeira escola destinada à educação dos cegos e à sua preparação profissional, entendendo que na educação dos cegos o problema essencial consistia em fazer com que o visível se tornasse tangível. Valentin Haüy foi o primeiro a defender o princípio de que, tanto quanto fosse possível, a educação dos cegos não deveria diferenciar-se da dos videntes, e na sua escola procurou realizar adaptações, como a utilização de um alfabeto em relevo e de caracteres móveis, para favorecer a sua aprendizagem (Baptista, 2000).

Jean Marc Gaspard Itard (1774-1822), médico francês, é considerado um dos pioneiros da educação especial e da otorrinolaringologia. Com uma sólida formação filosófica, os seus pressupostos remontavam às obras de Locke, Rousseau e Condillac (Vasques e Baptista, 2003). A Itard foi confiado Victor, o menino selvagem encontrado nu, no ano de 1800, nas florestas de Aveyron, no sul da França, aparentando ter 11 ou 12 anos de idade. Itard defendeu, com convicção, a ideia de educar e reintegrar

⁴⁰ Como afirma Chesterton (s/data), os contemporâneos de Dickens atacam a sociedade que os rodeia condenando o contexto económico, a política ou ciência. Dickens ataca o que é censurável porque é intrinsecamente mau, pela indignação e pelo sofrimento que provoca. Ele entra no asilo tal como Oliver Twist entra, como uma criança pequena, e descreve o que vê e sente através deste olhar inocente.

Victor na sociedade e, contrariando os fundamentos da época, muito centrados em pressupostos orgânicos, remete-se à reflexão sobre as causas dos comportamentos observados, o que o leva a descrever minuciosamente toda a sua intervenção educativa. Encarregando-se directamente de Victor, submeteu-o ao que na época era designado como tratamento moral, assim denominado porque incidia sobre as faculdades mentais – os comportamentos – e não sobre o corpo. Este tratamento consistia, em educar, com a finalidade de “humanizar” o sujeito. O relato feito por Itard revela que considera que o tratamento realizado fracassou, sobretudo, porque Victor não teve acesso à linguagem falada. No entanto, a sua experiência foi fundamental e pode-se afirmar que serviu de referência a diferentes campos do conhecimento, como os Educação e Saúde. Segundo Meirieu (1998:75, citado por Vasques e Baptista, 2003:6) a opção educativa no tratamento de Victor foi a grande lição de Itard – “Ele mostra que o outro só pode crescer, só pode haver aprendizagem, se eu apostar permanentemente na educabilidade, se eu estiver convencido de que ele vai chegar lá, se eu concretizar essa convicção por uma expectativa positiva e, ao mesmo tempo, por uma inventividade didáctica sempre renovada.”

Edouard Séguin (1812-1880) foi, por sua vez, aluno de Itard. Médico, trabalhou com crianças com deficiência mental em França e nos Estados Unidos. Em 1839, em França, criou a primeira escola dedicada ao treino dos doentes mentais, tendo em 1846, publicado *"The Moral Treatment, Hygiene, and Education of Idiots and Other Backward Children"*, que é reconhecido como o primeiro documento sobre as necessidades especiais de crianças com deficiência mental. Em 1849, mudou-se para os Estados Unidos, onde prosseguiu o seu trabalho, estabelecendo outras escolas para deficientes mentais. Em 1866 publicou *"Idiocy: and its Treatment by the Physiological Method"*, onde descrevia os métodos que usava na "Seguin Physiological School" em Nova Iorque. Estes programas sublinhavam a importância do desenvolvimento da auto-estima e da independência nas pessoas com deficiência mental, oferecendo-lhes uma combinação de tarefas físicas e intelectuais. Eduoard Seguin foi o primeiro presidente da "Association of Medical Officers of American Institutions for Idiotic and Feeble-minded Persons", mais tarde "American Association on Mental Retardation", tendo o seu trabalho com as pessoas deficientes mentais sido uma grande inspiração para Maria Montessori.

Maria Montessori (1870-1952) nasceu em Itália. Médica, desde muito cedo começou a interessar-se pela educação de crianças desprotegidas e diminuídas, sendo o seu ponto de partida a experiência que teve oportunidade de desenvolver em Paris, com crianças com necessidades especiais. De forma inovadora, procura então aplicar às crianças ditas normais os mesmos princípios que tivera oportunidade de estudar com as crianças deficientes. O seu método privilegia a relação directa da criança com as coisas e os objectos e sublinha a importância de que o ensino deve respeitar as leis

naturais do seu desenvolvimento (Marques, 2001:164). O professor deve sempre respeitar o ritmo da criança, sendo perspectivado como um recurso, um guia que ajuda a criança a interagir com os materiais.

No entanto, de uma forma geral, no espírito do modelo segregador que caracterizava esta época, a doença é isolada conceptualmente e torna-se passível de manejar, ou seja, a doença separa-se do doente (Veiga, 2006).

Iniciou-se então um período fundado na teoria médica de que a doença mental tinha causas psicológicas tratáveis, que marcou a entrada da medicina, apoiada pelo Estado, na vida das pessoas com deficiência (Barnes, 1991, citado em Rieser, 2006a:147)⁴¹.

Nos EUA, no final da Guerra América da Independência, em 1783, foram estabelecidas várias sociedades filantrópicas, com a finalidade de garantir que os grupos marginais não ameaçassem os valores norte-americanos vigentes na época e a República. As instituições de reabilitação integravam então grupos justapostos, desde os indigentes, aos imigrantes recém-chegados, até às minorias e pessoas com deficiência visível. As instituições para pessoas com deficiência continuaram a crescer em tamanho e em número durante o final do século XIX e até à década de 1950. O facto de a maior parte das instituições serem organizadas como asilos, levava a que as pessoas com deficiência fossem sobretudo controladas e não ensinadas (Karagiannis, Stainback e Stainback, 1999:37).

Para Veiga (2006:135), "o séc. XIX marca o nascimento da actual concepção da deficiência. Essa concepção caracteriza-se pela individualização e medicalização do corpo, pela exclusão das pessoas com deficiência da vida social e com o aparecimento do darwinismo social e do movimento eugénico, reconstroem-se *cientificamente* os mitos antigos sobre a ameaça ao ideal de perfeição corporal que, supostamente, essas pessoas representam para a boa harmonia da moderna sociedade ocidental."

De facto, no último quartel do século dezanove, o movimento da eugenia⁴², teve um enorme impacto na vida das pessoas com deficiência, defendendo-se então que o nascimento de crianças com deficiência enfraquecia a herança genética humana.

⁴¹ Segundo Rieser, este poder ainda é hoje exercido pois as pessoas com deficiência ainda não são consideradas confiáveis e existe a crença de que fingem ser deficientes para obter privilégios de modo fraudulento. Como pessoa com deficiência, Rieser afirma que "isto não explica a continua inspecção das nossas incapacidades mesmo quando a ciência médica não tem soluções e as nossas condições são estáveis ou degenerativas" (2006:147).

⁴² A partir das ideias de Darwin, Francis J. Galton, convencido de que era a natureza e não o ambiente, quem determinava as competências humanas, dedicou a sua carreira científica ao aperfeiçoamento da humanidade através de casamentos selectivos. No seu livro *Inquiries into human faculty and its development*, de 1883, criou um termo para designar essa nova ciência: eugenia (bem nascer). As propostas de Galton ficaram conhecidas como "eugenia positiva". Nos EUA, no entanto, elas foram modificadas, na direcção da chamada "eugenia negativa", que propunha a eliminação de futuras gerações "geneticamente incapazes" – doentes, racialmente indesejados e economicamente empobrecidos – por meio de proibição marital, esterilização obrigatória, eutanásia passiva e, em última análise, do extermínio (Guerra, 2006).

Os mitos de que havia conexões genéticas entre as incapacidades mentais e físicas e o crime, o desemprego e outros males sociais, foram então reforçados por Galton (1883, 1909), Dugdale (1895) e Goddard (1913), que defendiam a eugenia. Estas ideias espalharam-se rapidamente aos intelectuais de todos os quadrantes políticos e, como resultado do movimento eugenista, já no **século XX**, surge em Inglaterra o Mental Deficiency Act (1913) que levou ao encarceramento dos *idiotas*, *imbecis* e *imbecis morais*, referindo-se esta última designação a jovens cujos filhos eram ilegítimos.

Nos EUA, entre 1900 e 1930, o movimento da eugenia também veio legitimar a disposição do público e de muitos educadores para permitir práticas de segregação e de esterilização⁴³. Esta perspectiva encorajou o aparecimento das classes especiais em que os alunos e professores estavam na escola regular mas não faziam parte dela, fazendo com que educação especial e educação regular continuassem a avançar mais em caminhos paralelos do que convergentes, e que o número de alunos identificados com NEE aumentasse extraordinariamente (Karagiannis, Stainback e Stainback, 1999:38).

Após a 1ª Grande Guerra Mundial, continuam a erguer-se um grande número de instituições segregadas nos arredores das cidades. Nesta época, Binet e Simon desenvolvem o teste de coeficiente de inteligência (QI), que distinguia os educáveis dos não educáveis. Um QI inferior a 50 significava que se estava destinado a ir para uma instituição de pessoas deficientes mentais onde, possivelmente, se permanecia para o resto da vida. Em Inglaterra, as crianças tidas como não educáveis, muitas com paralisia cerebral, Síndrome de Down ou incapacidades linguísticas, iam para centros especializados para a educação de jovens com dificuldades de aprendizagem, onde se mantiveram até 1972.

As pessoas com deficiência eram vistas como um fardo e em tempos de crise económica esta visão intensificava-se. Em 1933, quando os Nazis detiveram o poder na Alemanha, introduziram a lei para a Prevenção de Doenças Hereditárias que levou à esterilização compulsiva de mais de 300.000 pessoas. No Terceiro Reich, os filmes de propaganda mostravam as pessoas deficientes como um fardo para o Estado. No início, a eutanásia voluntária era defendida para pôr fim ao sofrimento dos *incuráveis*, acabando por conduzir ao assassinato de muitos milhares de pessoas com deficiência⁴⁴.

⁴³ Nos Estados Unidos da América, a esterilidade compulsiva foi prática comum na década de 30 do século passado. Quarenta e um Estados esterilizavam pessoas com doenças mentais e em 17 Estados as pessoas com epilepsia estavam proibidas de se casar. Também na China, cerca de 15 milhões de pessoas com deficiência mental foram esterilizadas compulsivamente ao abrigo de legislação, somente revogada em 1995.

⁴⁴ Segundo Burleigh (1994, in Rieser, 2006:149), em Novembro de 2003, o governo alemão confirmou que 240.000 pessoas com deficiências físicas e psíquicas tinham sido assassinadas entre 1939/1940 por médicos do Terceiro Reich em seis "clínicas", muitas vezes dirigidas por aqueles que conduziram o processo de extermínio dos judeus nos campos de concentração.

No entanto, ao longo da história, a opressão das pessoas com deficiência não deixou de ser contestada. A luta pela dignidade humana e pela inclusão na sociedade tem sido consistentemente travada por muitas pessoas com e sem deficiência em todo o mundo, marcadamente a partir da década de 1940. A Declaração Universal dos Direitos Humanos é um marco decisivo dessa intenção comum.

No campo da educação, muitas foram as iniciativas de luta das pessoas com deficiência e das suas famílias, pela conquista dos seus direitos e por uma plena participação na sociedade – são disto exemplo, na Dinamarca, os grupos de pais que nos anos 1940, desencadearam o processo de luta contra as escolas segregadas, iniciando o movimento de normalização. Este conceito foi mais tarde incorporado na lei sueca (1959) e progressivamente estendido à Europa e América do Norte (Niza, 1996:141).

Nos EUA, em 1954, o caso *Brown versus Board of Education*, onde se anunciou que estruturas separadas para a educação de minorias étnicas eram inerentemente desiguais, foi um marco decisivo contra a segregação e a esteira para que os alunos com NEE e suas famílias potenciassem a luta pelos seus direitos.

Durante as décadas de 1950 e 1960, os pais de crianças com necessidades especiais fundaram associações, como a National Association for Retarded Citizens, e iniciaram acções reivindicando a educação dos seus filhos (Karagiannis, Stainback e Stainback, 1999:39). A partir de acções interpostas contra o Estado, um conjunto de resoluções legais históricas sublinharam o reconhecimento dos direitos das crianças com NEE em frequentar as escolas públicas, contribuindo decisivamente para a alteração da legislação posterior, defensora da igualdade de oportunidades para todos (Correia, 1999:14).

Tanto nos EUA como em Inglaterra, surgiu, na década de 1970, legislação determinante na defesa dos direitos de todas as crianças a um ensino público e gratuito, que descreveremos em seguida, constituindo-se como uma poderosa influência externa na evolução de políticas e práticas educativas em Portugal.

Esta breve perspectiva histórica da deficiência no mundo europeu e ocidental auxiliar-nos-á quando, em seguida, olharmos a Educação Especial em Portugal. Ajudar-nos-á a compreender a sua ligação com um contexto sociocultural e histórico que transpõe as fronteiras do nosso país e, conseqüentemente, a reflectir sobre as barreiras que, também nós, tivemos de enfrentar e ultrapassar ao longo da nossa história, para podermos assumir o compromisso de aprender a viver juntos, de aceitar as nossas diferenças e as dos outros, honrando a condição de sermos verdadeiramente pessoas.

2.2 A Educação Especial em Portugal – Influências Externas e Realizações Internas que Marcaram a sua Evolução.

Da fase asilar à assistencial

Olhando a Educação Especial numa perspectiva histórica e conceptual, salienta-se a conexão entre a forma como a sociedade foi encarando as pessoas com necessidades especiais ao longo da história, e os factores económicos, políticos, sociais e culturais particulares de cada época, que imprimiram características semelhantes à Educação Especial em diferente países.

Baptista (1993) distingue três fases na história da Educação Especial, congruentes com a contextualização histórica que efectuamos anteriormente:

- 2) Asilar (pré-história da Educação Especial)
- 3) Assistencial (ambientes segregados)
- 4) Integradora (integração das pessoas com deficiência com os seus iguais)

Em Portugal, os peritos da OCDE (1984), dividiram também em três fases análogas a organização de recursos para crianças e jovens com NEE:

- 1) Segunda metade do século XIX – asilos para cegos e surdos – iniciativa privada, fundos próprios, pouco financiamento do Estado.
- 2) Anos 60, século XX – forte intervenção de natureza pública, liderada pelo Ministério dos Assuntos Sociais. Criação de Centros de Educação Especial e centros de observação. Realização dos primeiros programas de formação especializada de professores, fora do âmbito do Ministério da Educação (ME).
- 3) Início dos anos 70 – liderada pelo Ministério da Educação. Criação das Divisões de Ensino Especial dos Ensinos Básico e Secundário. Abertura do caminho para a integração escolar.

Como sublinha Bairrão Ruivo (1998:17)⁴⁵, “estas diferentes fases descrevem nas suas grandes linhas o desenvolvimento das estruturas organizacionais para os deficientes ao longo do tempo em Portugal (...) – da perspectiva assistencial e de protecção à educação, da iniciativa privada à pública, da segregação à integração”, a que hoje, dez anos mais tarde, podemos acrescentar o caminho da integração em direcção à inclusão.

De 1820 a 1975

As primeiras instituições a prestar cuidados às pessoas com deficiência foram, quase na totalidade dos países, de tipo asilar, como vimos anteriormente. Criadas

⁴⁵ Em Portugal, publica-se no final de 1998, o livro editado pelo Conselho Nacional de Educação designado “Os Alunos com NEE – Subsídios para o Sistema de Educação”, onde uma equipa coordenada por Joaquim Bairrão Ruivo, desenvolve um estudo aprofundado sobre a situação da educação especial em Portugal, tendo, para o efeito, sido realizado um inquérito onde se pretendia “(...) obter um retrato o mais fiel possível do modo como “funciona” em Portugal a educação especial” (Bairrão Ruivo, 1998:12).

maioritariamente por organizações de caridade, só os cuidados mínimos de assistência eram asseguradas.

Em Portugal, o primeiro passo na Educação Especial ocorre em 1822, no reinado de D. João VI. O Rei, respondendo ao pedido de José António Freitas do Rego para que lhe fossem concedidos meios para a educação de crianças cegas e crianças surdas, convida o especialista sueco Aron Borg para se deslocar ao nosso país de modo organizar o ensino para Surdos Mudos e Cegos (Cabral, s/d). Funda então um Instituto com o mesmo nome, Instituto de Surdos Mudos e Cegos, que é transferido para a tutela da Casa Pia em 1827.

Entre 1860 e 1900, prosperam as iniciativas asilares – no ano de 1863, é criado em Castelo de Vide, o Asilo de Cegos de Nossa Senhora da Esperança, que, inicialmente vocacionado para idosos, passa mais tarde a receber crianças e adolescentes; em 1888, Sigaud Souto cria em Coimbra o Asilo/Escola António Feliciano de Castilho e em 1893, José Rodrigues Araújo Porto cria um Instituto para surdos, que lega às Misericórdias. Estas, em 1903, acolhem também o Instituto de Cegos Passos Manuel no Porto, estando assim dados os primeiros passos que sublinhariam o carácter assistencial do atendimento à população com deficiência em Portugal. No ano de 1900, José Cândido Branco Rodrigues funda o Instituto de Cegos, com o seu nome.

Em 1913, cria-se o 1º Curso de Especialização para o trabalho com surdos, incentivado por António Aurélio da Costa Ferreira, então provedor da Casa Pia. Em 1916 é fundado o Instituto que, mais tarde, vem a ter o seu nome – Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (IAACF) – para observação e acompanhamento dos alunos da Casa Pia que apresentavam deficiências mentais e para consulta externa no mesmo âmbito. Em 1924, o IAACF passa para a tutela do então Ministério da Instrução, especialmente vocacionado para se assumir como um “Centro de preparação de pessoal docente; um Centro Orientador e Coordenador de serviços e de selecção de crianças física e mentalmente anormais e uma Escola de defeituosos de fala e anormais educáveis”. Em 1941, foram-lhe atribuídas as seguintes funções pela Secretaria-Geral do Ministério da Educação:

- Seleccionar e classificar anormais;
- Preparar e recrutar o pessoal docente e técnico que lhes possa assegurar tratamento e ensino convenientes;
- Promover estudos de investigação médico-pedagógica e de psiquiatria infantil.

Em 1942 reorganizam-se os antigos estabelecimentos – Adolfo Coelho e Condessa de Rivas – para “deficientes intelectuais” com a colaboração do Instituto.

Em 1946 são criadas as primeiras classes especiais junto às escolas de ensino regular orientadas pelo IAACF⁴⁶.

Podemos assim afirmar que em Portugal, até aos anos 50/60, o apoio às pessoas com deficiência esteve sobretudo a cargo da iniciativa privada, numa perspectiva marcadamente assistencial. Na área da educação, a oferta era muito parca, limitando-se o Ministério da Educação a manter as então designadas classes especiais do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, nas escolas do ensino regular. A Segurança Social complementava a oferta existente, embora dispondo de poucas estruturas (DGIDC, 2006:9). As famílias recorriam aos estabelecimentos oficiais, com extensas listas de espera, e as crianças iam permanecendo em casa (Bairrão Ruivo, 1998:44).

Face a esta resposta insuficiente das instituições oficiais, os pais começaram então a organizar-se em associações e criaram estruturas educativas instituídas por tipos de deficiências, das quais se destacam, por ordem cronológica, três Associações:

1956 - Liga Portuguesa dos Deficientes Motores – criada por João dos Santos, Rosa Bemfeito e outros especialistas da saúde, da educação, da cultura e por alguns pais, todos voluntários, para a reabilitação de crianças e jovens com deficiência motora.

1960 - Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral⁴⁷ – Fundada em Lisboa, por iniciativa de um grupo de pais apoiados por técnicos que sentiram as dificuldades de resposta a estas crianças e jovens.

1962 - Associação de Pais e Amigos das Crianças Mongolóides – fundada por Sheila Stilwell, mãe de uma criança com Trissomia 21, e pela pedopsiquiatra Alice de Mello Tavares. Agora designada por Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental de Lisboa – APPACDM⁴⁸.

Nos anos 60, inicia-se a prática de subsídios às famílias, passando a Caixa de Previdência a atribuir um *subsídio de recuperação de deficientes*, que comparticipava o pagamento das mensalidades nos colégios de reeducação pedagógica.

O modelo vigente passou a ser o das instituições estruturadas por categorias de deficiência para crianças “susceptíveis de recuperação”, cujo encaminhamento era realizado por médicos (habitualmente psiquiatras e neuropsiquiatras) que atestavam a *deficiência e a possibilidade de recuperação*, de modo a que as crianças pudessem beneficiar do referido subsídio (Bairrão, 1998:45). Este esteve na origem do Subsídio de Educação Especial que mais tarde viria a ser atribuído (1980).

⁴⁶ Em 1963 o IAACF é integrado na Direcção-Geral do Ensino Superior e das Belas Artes (decreto n.º 45461, de 24 de Dezembro de 1963), dando-se a sua extinção em 1989, com a entrada em vigor do regulamento do (actualmente extinto) Instituto de Inovação Educacional António Aurélio da Costa Ferreira, pelo Decreto n.º 435 de 31 de Agosto desse ano (Centro de documentação/Núcleo histórico do Ministério da Educação).

⁴⁷ Na actualidade, desenvolve a sua acção em todo o território português, através de 13 Núcleos Regionais.

⁴⁸ A APPACDM viria a originar 27 Instituições congéneres, cobrindo a quase totalidade do território nacional, actualmente federadas na “Humanitas – Federação para a Deficiência Mental”.

Ao longo dos anos 70 e 80, observou-se também uma proliferação de estabelecimentos de educação especial de ensino particular lucrativo.

Em 1974, tem início o movimento a nível nacional de criação de Cooperativas para o ensino de crianças e jovens com deficiência mental, sob a tutela do Ministério da Educação (Bairrão Ruivo, 1998:45).

São então fundadas, em 1975, as designadas CERCIS (Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas):

Sendo uma iniciativa de pais, técnicos e pessoas preocupadas com a problemática da pessoa com deficiência mental, as CERCIS foram fundadas a partir de 1975. Inicialmente estas Cooperativas direccionavam a sua intervenção para crianças e jovens em idade escolar, face às quais o Sistema Educativo de então, não oferecia quaisquer respostas pedagógica e socialmente aceitáveis. No entanto, progressivamente foi sentida a necessidade de serem criadas novas soluções de modo a adequarem-se às diferentes etapas de desenvolvimento dos utentes (crianças, jovens e adultos) para que a sua integração na sociedade se realizasse de forma plena e efectiva. (...) Até ao final da década de 80 o maior número de utentes das CERCIS encontrava-se na valência de Educação Especial. (Fenacerci, Movimento Cerci em Portugal, 2007)

Da Fase Assistencial à Integradora

Segundo dados da DGIDC/ME (2006:9), em Portugal, no ano de 1978/79 “o número de alunos nas 132 escolas especiais ultrapassava os 8000 e, no ensino integrado, existiam apenas 22 equipas de educação especial que atendiam cerca de 1100 alunos. Mas esta situação vai evoluir rapidamente. Hoje em dia é de apenas cerca de 3.712 o número de alunos na totalidade das escolas especiais existentes”.

Esta evolução teve por base o movimento de integração, que previa que as crianças com NEE comesçassem cada vez mais a frequentar a escola de ensino regular, movimento este que pode ser descrito como corolário de um seu antecedente, a normalização (Niza, 1996:142). Sobre o princípio da normalização, é importante sublinhar, tal como atrás referimos, que este tem a sua génese nos anos 40 na Dinamarca, na acção promovida por associações de pais contra as escolas segregadas. Esta acção veio a beneficiar de apoio normativo anos mais tarde, em 1959, com a legislação que integra o conceito de normalização de Bank-Mikkelsen, descrito como “a possibilidade de o deficiente mental desenvolver uma vida tão normal quanto possível” (Niza, 1996:142). Este conceito foi então estendido à Europa e à América do Norte, tendo Wolf Wolfenberger publicado em 1972, no Canadá, um primeiro trabalho sobre o princípio da normalização aplicável à vida de todas as pessoas com deficiência.

Na materialização desta passagem, da fase assistencial à integradora, salienta-se a implementação de importantes medidas legislativas nacionais, cuja realização sofreu a fundamental influência de medidas legislativas internacionais.

Merecem referência específica a Public Law 94/142, Americana, publicada em 1975, e o Warnok Report do Reino Unido, publicado em 1978.

De 1975 a 1994

No final da década de 1970 e início da década de 1980, muitos alunos com necessidades especiais iniciam o seu processo de integração nas classes regulares, pelo menos a meio tempo (Karagiannis, Stainback e Stainback, 1999:38). Esta integração sofreu a influência de outros movimentos determinantes na luta pelos direitos humanos na sociedade americana, como os que tiveram lugar no fim da guerra do Vietname, ou os movimentos feministas e de luta pela integração das minorias.

Para intensificação da integração, contribuiu decisivamente a Public Law 94/142, publicada em 1975, que propõe o ensino de crianças com necessidades especiais em conjunto com os seus pares, de modo universal e gratuito. Numa época em que existiam na América 8 milhões de crianças identificadas com NEE (Correia, 1999:21), esta lei é fundamental para a sua integração nas estruturas de ensino regular, obrigando todos os Estados a melhorar os seus serviços de educação especial, de modo a promover a igualdade de oportunidades para todos.

Os seus componentes principais vieram a influenciar decisivamente a legislação portuguesa, nomeadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 e o Decreto-lei 319/91, em 1991.

Dos elementos fundamentais da Public Law 94/142 destacam-se os seguintes (Correia, 1999):

- Educação pública e gratuita para todas as crianças com NEE;
- Garantia de um processo adequado em todas as fases (identificação; colocação; avaliação);
- Avaliação exaustiva e práticas de testagem adequadas à condição da criança e não discriminatórias, quer racial quer culturalmente;
- Colocação da criança num meio menos restritivo possível que satisfaça as suas necessidades especiais;
- Elaboração de planos educativos individualizados (PEI) revistos anualmente por professores, pais e órgãos da escola;
- Formação de professores e outros técnicos (programas destinados a professores do ensino regular, de educação especial e gestores das escolas);
- Envolvimento parental no processo educativo da criança. (p.21,22)

Em 1978, ainda que noutro contexto histórico, social e político, surge o Warnock Report no Reino Unido, com um racional muito semelhante (Bairrão, 1998), que vem introduzir o conceito de Necessidades Educativas Especiais. Este é o segundo documento que vai influenciar decisivamente a Educação Especial em Portugal.

Bairrão (1998) destaca as suas propostas fundamentais, quer no domínio científico, quer no domínio da intervenção:

- Um modelo conceptual, no âmbito da Educação Especial que encara a deficiência como um “contínuo” de necessidades especiais de educação, abolindo, assim, as características diagnósticas enraizadas num modelo médico tradicional.

- Uma nova metodologia na identificação e avaliação das crianças com NEE, exigindo uma descrição detalhada dessas necessidades.
- A atribuição de deveres às autoridades de educação no que se refere às crianças com NEE, tendo em conta que essas crianças e jovens têm os mesmos direitos que os seus pares não deficientes.
- O direito dos pais ao desempenho de um papel activo na avaliação, na tomada de decisões e na concretização das medidas educativas para os seus filhos. (p. 22)

Segundo Niza (1996:143), "O relatório Warnock (1978) deslocou de forma clara o enfoque médico nas deficiências de um educando para um enfoque na aprendizagem de um currículo ou programa. É a passagem do paradigma médico ou médico pedagógico para o paradigma (ou modelo) educativo (...)."

O Relatório Warnock considera apenas três tipos de Necessidades Educativas Especiais (Bairrão et al., 1998):

- 1) Encontrar meios específicos de acesso ao currículo (nomeadamente para crianças com problemas sensoriais e crianças com problemas motores);
- 2) Facultar a determinadas crianças/alunos um currículo especial ou modificado (nomeadamente para crianças com graves dificuldades de aprendizagem);
- 3) Dar uma particular atenção ao ambiente educativo em que decorre todo o processo de ensino aprendizagem (alunos com dificuldades de adaptação). (p.24, 25)

Em **Portugal**, a partir de 1973/74, o Ministério da Educação assume pela primeira vez, a educação das crianças e jovens com NEE, anunciando-se já a *integração* em documentos oficiais (Bairrão, 1998:46), ainda que, contrariamente ao princípio enunciado, grande parte dos fundos estatais se destinassem a estruturas segregadas e não à educação integrada. Em 1973 são criadas, na Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário, as Divisões de Ensino Especial e em 1975 são formadas as primeiras equipas itinerantes vocacionadas para a integração de crianças e jovens com NEE nas escolas, que só vieram a ser reconhecidas em 1988.

Nos finais dos anos 70 foram ainda criados os Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem (SADA), que, de forma inovadora, procuravam realizar uma orientação educativa junto aos professores de turma e dar apoio à Escola, ao invés de se centrarem somente no apoio directo e centrado no aluno (Bairrão, 1998:17). Assumiam igualmente uma perspectiva interdisciplinar, sendo a equipa formada por docentes e psicólogos. Estes serviços foram extintos em 1988, por se considerar que as suas funções eram uma justaposição das Equipas de Educação Especial.

Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo atribui explicitamente ao Ministério da Educação a responsabilidade na orientação da política da Educação Especial. No entanto, a sua acção foi muito reduzida até aos anos 90, com excepção das CERCIS e de algumas associações, uma vez que tanto o apoio financeiro, como a

coordenação do encaminhamento de alunos para as estruturas de Educação Especial se manteve no sector da Segurança Social.

Também em 1986, mas nos EUA, vários factores contribuem para a designada Regular Education Initiative (REI), nomeadamente o movimento de pais dos alunos com NEE severas e o crescente número de defensores dos direitos dos alunos com NEE em frequentar a escola regular da sua zona de residência. Esta iniciativa pretendia encontrar formas de atender, na classe regular, as necessidades educativas do maior número possível de alunos com NEE e deu mais tarde lugar ao movimento da inclusão (Correia, 2003:19).

A partir dos anos 90, o movimento de criação de escolas especiais reduz-se bastante, tendo mesmo cessado no que diz respeito a colégios privados.

Começam a existir esforços significativos para desenvolver políticas concertadas e conjuntas (medidas organizativas e financeiras) entre os sectores da Educação e da Segurança Social, que vêm inverter responsabilidades na área da Educação Especial e, gradualmente, o Ministério da Educação passa a assegurar a escolaridade obrigatória.

Em 1991, o Decreto-Lei 319/91, onde se espelha acentuadamente a influência da Public Law e do Warnock Report anteriormente referidos, é um documento legislativo fundamental relativamente à educação especial, pois vem responsabilizar a escola regular por todos os seus alunos, prevendo que, no interior da mesma, existam respostas educativas que se adequem às NEE dos alunos.

De acordo com este Decreto, um aluno só pode ser encaminhado para estruturas de Educação Especial depois de matriculado na escola e caso as medidas previstas do regime educativo especial – equipamentos especiais de compensação; adaptações materiais e curriculares, condições especiais de matrícula, de frequência e de avaliação; adequação na organização de classes ou turmas; apoio pedagógico acrescido e ensino especial – se revelarem “comprovadamente insuficientes, em função do tipo e do grau de deficiência do aluno” no interior da escola.

No seu preâmbulo pode ler-se que (Decreto-Lei 319/91):

A evolução dos conceitos relacionados com a educação especial que se tem processado na generalidade dos países, as profundas transformações verificadas no sistema educativo português decorrentes da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, as recomendações relativas ao acesso dos alunos deficientes ao sistema regular de ensino emanadas de organismos internacionais a que Portugal está vinculado e, finalmente, a experiência acumulada durante estes anos, levam a considerar os diplomas vigentes ultrapassados e de alcance limitado.

Em 1993, e na consequência da aplicação deste novo Decreto, surge o Despacho 232/ME/93, prevendo a exigência de condições de qualidade às Instituições de Educação Especial para poderem exercer a sua função em casos muito específicos,

oferecendo condições e meios excepcionais que, por não se encontrarem nas escolas regulares, seriam considerados indispensáveis para um determinado tipo e número restrito de alunos.

Bairrão (1998:48-49) chama a atenção para o impacto da ambiguidade e contradição que retrata a criação e revogação deste mesmo despacho e que, necessariamente, levou a um novo recuo – “Condições bem menos exigentes e um controlo menos rigoroso do Ministério da Educação vieram substituir as determinações anteriores e, assim, com a revogação deste despacho em 1995, as garantias de uma melhor qualidade de ensino ficaram de novo comprometidas.” (Bairrão, 1998:49).

Da Integração à Inclusão

De 1994 a 2008

Em 1994, reúnem-se em Salamanca 300 participantes, em representação de 92 governos e 25 organizações internacionais (Declaração de Salamanca, 1994), com a finalidade de:

(...) Promover o objectivo da Educação para Todos, examinando as mudanças fundamentais de política necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais. A Conferência adoptou a Declaração de Salamanca sobre os Princípios, a Política e as Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais e um Enquadramento da Acção. Estes documentos estão inspirados pelo princípio da inclusão e pelo reconhecimento da necessidade de actuar com o objectivo de conseguir “escolas para todos” – instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais. (p.iii)

Portugal ratifica a Declaração de Salamanca da UNESCO, e (re)afirma a sua vontade de seguir um percurso com destino à Inclusão Educativa.

Ao nível legislativo, o ano de 1997 é particularmente importante, com o lançamento das Portarias 1102/97 e 1103/97 e do Despacho Conjunto nº 105/97.

A Portaria 1102/97, de 3 de Novembro, retoma o olhar sobre as Instituições de Educação Especial, visando “garantir condições de educação para alunos que frequentam as associações e cooperativas de ensino especial, estimulando o reforço da acção destas instituições como recursos educativos ao dispor das escolas de ensino regular, em parceria com os apoios educativos aí existentes para alunos com NEE”. Nesta Portaria prevê-se que as instituições de Educação Especial ampliem o seu papel – com clara influência do estipulado na Declaração de Salamanca, que prevê a sua transformação em centros de recursos (1994:13) – nomeadamente através das suas alíneas b) “Actividades de apoio às escolas de ensino regular em parceria com as equipas de coordenação dos apoios educativos” e c) “Actividades de Intervenção Precoce dirigidas a crianças com deficiência ou em situação de alto risco, em parceria com as equipas de coordenação dos apoios educativos.”

A Portaria 1103/97, de 3 de Novembro, tem como objectivo “garantir as condições de Educação Especial, em instituições particulares, para os alunos que dela necessitem e estimular a emergência, naqueles estabelecimentos, de projectos referenciais de qualidade em que se potenciem estratégias e recursos adequados.”

Ainda no ano de 1997 publica-se em Portugal o Despacho Conjunto nº 105/97, que vem dar um enquadramento normativo aos apoios educativos, procurando que estes se materializem:

(...) Num conjunto de medidas que constituam uma resposta articulada e integrada aos problemas e necessidades sentidas nas e pelas escolas, de acordo com um conjunto de princípios orientadores, nomeadamente:

Centrar nas escolas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens;

Assegurar, de modo articulado e flexível, os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos;

Perspectivar uma solução simultaneamente adequada às condições e possibilidades actuais, mas orientada para uma evolução gradual para novas e mais amplas respostas.

Apesar do contributo deste Despacho para o papel e responsabilidade que a escola deve assumir com todos os alunos e do reconhecimento que “(...) as medidas de apoio se situam ao nível do processo interactivo entre as necessidades da escola e a diversidade das necessidades dos alunos” organizadas *dentro da escola* (Bairrão, 1998:61), não valoriza ainda a dimensão interdisciplinar e a essencial colaboração com terapeutas, psicólogos e outros especialistas, fundamentais na qualidade de resposta a todos os alunos.

Em 1999, publica-se o Despacho Conjunto n.º 891/99 de 10 de Outubro, que nasce a partir do reconhecimento da necessidade de definir conceptualmente a natureza e objectivos da intervenção precoce (IP) e delinear um modelo organizativo integrado e de partilha de responsabilidades intersectoriais, nomeadamente dos Ministérios da Educação, da Saúde e do Trabalho e da Solidariedade. Na Declaração de Salamanca (1994:33), esta foi uma das áreas definidas como prioritárias para o bom desenvolvimento do processo de Inclusão. Com esta finalidade, foi formado um grupo de trabalho constituído por elementos do Departamento de Educação Básica e das Direcções-Gerais da Saúde e da Acção Social, que realizou um relatório e um projecto normativo enquadrador das linhas orientadoras nesta área da Intervenção Precoce e dos respectivos níveis de articulação entre os serviços e entidades envolvidas.

Os aspectos fundamentais que advêm deste trabalho, e que se constituem como orientações reguladoras da IP, sublinham a necessidade de (Despacho Conjunto nº891/99):

Um maior envolvimento da família em todo o processo de intervenção;

O estabelecimento de relações de confiança entre profissionais e famílias,

A criação de novas dinâmicas de trabalho em equipa;

A racionalização de recursos já existentes no âmbito de uma coordenação eficaz aos diversos níveis de actuação.

Estes aspectos vieram sublinhar as preocupações sentidas nesta área (Serrano e Correia, 2000:29), reforçando a necessidade da sua optimização.

No ano de 2001, entra em vigor o Decreto-Lei 6/2001, que diz respeito à reorganização curricular no ensino básico em Portugal. No âmbito da Educação Especial, o documento prevê a regulamentação das medidas especiais de educação, dirigidas a alunos com NEE de carácter permanente (Artigo 10º), definindo que se consideram “alunos com NEE de carácter permanente os alunos que apresentem incapacidade ou incapacidades que se reflectam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde.” Este Decreto-Lei serviu de base ao *Anteprojecto do Enquadramento das Medidas e Recursos Especiais de Educação* (2003) que pretendia associar “(...) num único enquadramento legal matéria tradicionalmente dispersa por diferentes diplomas evitando-se assim, incoerências e contradições a que, ao longo dos anos, temos assistido” (Pereira, 2004:69).

Em Fevereiro de 2004, este Anteprojecto foi submetido a ampla discussão pública tendo sido apontados aspectos positivos mas também fragilidades, das quais destacamos “a insuficiente definição dos critérios que sustentam a tomada de decisão para a frequência de escola de educação especial” (Pereira, 2004:83), aspecto sublinhado por Correia quando afirma que este Anteprojecto permite, com relativa facilidade, o encaminhamento do aluno com NEE para instituições privadas não respeitando o seu direito em aprender conjuntamente com os seus pares que não apresentam NEE (Correia, 2003:13).

O Anteprojecto não foi aprovado, mas a sua discussão sublinhou uma disposição fracturante na área da educação especial e da inclusão no que diz respeito a conceitos, políticas e práticas, revelando ausência de acordo sobre os aspectos fundamentais das mesmas, como a seguir discutiremos. Esta tendência veio a materializar-se no Decreto-lei 3/2008, que enuncia as novas medidas e orientações para a Educação Especial.

Alguns aspectos controversos no caminho para a inclusão educacional em Portugal na primeira década do novo milénio

Como vimos, em Portugal existem dois tipos de serviços disponíveis para o apoio a crianças e jovens com NEE – a rede de serviços oficiais do Ministério da Educação, que apoia a inclusão de alunos com NEE no sistema regular de ensino, e a rede de

estabelecimentos de educação especial, de iniciativa solidária e privada⁴⁹ (SNRIPD, 2006:61). Como refere David Rodrigues (2007a):

Quando se olha para o desenvolvimento da educação especial, não podemos deixar de valorizar o percurso feito. Portugal, fruto de muitos factores, entre os quais avulta a acelerada mudança social que empreendeu, desenvolveu políticas ousadas e empenhadas para a integração e inclusão de alunos com NEE na escola regular. Não tendo uma tradição tão forte quanto outros países em escolas especiais, conseguiu-se em alguns anos uma cobertura importante de atendimento e escolarização de alunos com dificuldades. Encontramo-nos entre os países da União Europeia em que uma maior percentagem de alunos é educada na escola regular e conseguimos uma taxa de atendimento de praticamente 100% para alunos com condições de deficiência. Isto representa um assinalável esforço num país com um atraso estrutural na educação. (s/p.)

Não obstante estas importantes conquistas sublinhadas por Rodrigues, existem alguns pontos críticos de divergência entre as políticas educativas, levadas a cabo pelos órgãos de poder político, e a comunidade científica portuguesa, especialista nas questões das necessidades educativas e da educação inclusiva, nomeadamente no que diz respeito a:

Prevalências, características e critérios de elegibilidade dos alunos com NEE

De acordo com os dados da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), entre o ano lectivo de 2000/2001 e o ano lectivo de 2004/2005, *a tendência tem sido para um progressivo decréscimo desse número*⁵⁰.” (DGIDC, 2005), nomeadamente referindo que “esta situação parece estar relacionada com a introdução do conceito *necessidades educativas especiais de carácter prolongado*, no Decreto-Lei nº 6/2001 e 7/2001 o qual veio reduzir, em termos numéricos, a população-alvo objecto da modalidade educação especial.” (DGIDC, 2005).

No que se refere a dados mais recentes, relativos ao ano lectivo de 2005/2006, o Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (SNRIPD, 2006:62), actual Instituto Nacional para a Reabilitação, a propósito da situação actual em matéria de educação, refere dados fornecidos pela base estatística da DGIDC, que apontavam para cerca de 64.000 crianças e jovens com NEE,

⁴⁹ Ao nível da Rede de Serviços oficiais do Ministério da Educação destacam-se os Serviços Especializados de Apoio Educativo (SEAE), que integram os serviços de Psicologia e Orientação e o Núcleo de Apoio Educativos, nas escolas abrangidas pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos. A aprovação do Despacho n.º 10856/05, em 2005, veio reforçar a necessidade de centrar as intervenções nos agrupamentos e nas restantes escolas, de modo a que se possam contemplar a diversidade de situações que caracterizam a rede educativa e as dinâmicas próprias de cada escola ou agrupamento, bem como os contactos geográficos e sociais em que se inserem. Na rede de estabelecimentos de educação especial, existem aqueles estabelecimentos que são dependentes de cooperativas e associações, com o regime de apoio Estatal definido pela Portaria nº1102/97 e consubstanciado por acordos de cooperação, e os colégios de educação especial, com um regime de apoio por parte do Ministério da Educação definido pela portaria nº 1103/97.

⁵⁰ Itálico nosso.

beneficiários de apoio educativo no ano lectivo de 2005/2006. Segundo fonte do Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo do ME (Recenseamento Escolar Anual 2005/2006 - Inquérito Preliminar⁵¹), no ano lectivo de 2005/2006 estavam matriculados um total 1.649.138 alunos no ensino não superior, do pré-escolar ao secundário. A partir do cruzamento destas duas fontes de dados, verificamos que a percentagem de alunos com apoio educativo terá sido, sensivelmente, de 3,8% no ano lectivo de 2005/2006.

Em Abril de 2007⁵², Luís de Miranda Correia, refere que a percentagem de alunos com NEE avançada pela DGIDC é de 1,8%, e argumenta que todos os estudos de prevalência efectuados noutros países – assinalando os EUA, como exemplo – apontam para prevalências na ordem dos 10% a 12%, pelo que, tendo em conta que a população estudantil portuguesa é de cerca de 1 500 000 alunos e considerando apenas uma prevalência de 10%, existem, para o autor, existem “mais de 100 000 alunos com NEE entregues à sua sorte.”

Definir claramente quem são estes alunos e saber *como* o fazer, parece então ser uma importante prioridade, que necessariamente se prende com a forma como são definidos os critérios de elegibilidade para que, uma criança ou jovem, seja considerada como tendo NEE, o que nos encaminha para o próximo tema controverso.

Desde o final de 2005 que, para identificar e classificar os alunos com NEE, o Ministério da Educação defende a adopção como referência do Sistema de Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2001), advogando ser um modelo de classificação da funcionalidade dinâmico, interactivo e multidimensional (ME/DGIDC, 2005),

“(…) que corresponde a um paradigma em que as questões da funcionalidade dos indivíduos são vistas à luz de um modelo que abrange diferentes dimensões, resultando a funcionalidade de uma contínua interacção entre a pessoa e o ambiente que a rodeia.

Para cada domínio de necessidades educativas especiais é, em primeiro lugar, definida a problemática ao nível das funções do corpo e da actividade e participação, tendo por referência a CIF, identificando-se, seguidamente, em função da idade e dos níveis de educação e ensino, as medidas especiais de educação – recursos humanos e condições ou características dos contextos educativos – que poderão constituir possíveis respostas às necessidades educativas especiais que as crianças ou jovens possam apresentar. (p.2)

Esta decisão foi contestada em Fevereiro de 2007, pelo Fórum de Estudos de Educação Inclusiva⁵³, num documento intitulado “Tomada de Posição do Fórum de

⁵¹ Dados disponíveis em <http://www.giase.min-edu.pt/upload/docs/AE0506vc.pdf>

⁵² Em carta aberta à Senhora Ministra da Educação.

⁵³ Grupo constituído por mais 300 associados e coordenado por David Rodrigues, contando com um conselho consultivo integrado por investigadores, professores e figuras nacionais de referência na área da Inclusão.

Estudos de Educação Inclusiva (FEEI) sobre a utilização da CIF como paradigma na avaliação de alunos com NEE”, posição esta subscrita por docentes de 14 Instituições de Ensino Superior⁵⁴, com base nos fundamentos que em seguida sintetizamos (FEEI, 2007):

a) Diferença entre Deficiência e NEE

(...) Existe uma diferença essencial, de natureza e de dimensão, entre “Deficiência” e “Necessidade Educativa Especial” (NEE). As NEE manifestam-se no âmbito educativo e sabe-se que quem tem uma condição de Deficiência pode não ter NEE e vice-versa, ou seja, as NE não ocorrem só em pessoas com condições de deficiência.

b) Uma classificação no domínio da saúde

Usar uma classificação de Funcionalidade oriunda da Saúde (...) para efeitos educacionais afigura-se-nos muito problemático. Mesmo a adaptação da CIF, para crianças e jovens proposta por Simeonsson et al., em 2003, (ICF-CY) necessitaria de uma adaptação específica para ser usada em Educação, tanto ao nível dos seus itens como da sua metodologia de aplicação.

c) Intervenção centrada nos problemas do aluno

(...) A CIF veicula um conceito de intervenção baseado centralmente nos problemas do aluno que é oposto ao princípio fundamental da Educação Inclusiva que visa o conjunto da situação educativa centrada no currículo e que foca as barreiras diversas que se podem opor ao acesso e à participação das crianças e jovens no processo educativo. Esta perspectiva leva, certamente, a desviar a atenção dos problemas do ensino e da necessidade de se tomarem as medidas necessárias para melhorar a aprendizagem de todos os alunos - medidas relativas às práticas de escola e de sala de aula, aos materiais educativos, à cooperação entre alunos, à colaboração entre professores, à participação dos pais e à inserção nas comunidades. Podemo-nos ainda perguntar o que acontece com os alunos que não passem o crivo da CIF mas que de facto, por diversas razões, precisam de apoio.

d) Experiências noutros países

Muitos países têm procurado avançar modelos de organização de recursos humanos e materiais para apoiar, não só alunos com deficiência mas também alunos categorizados como apresentando NEE. Entre estes países destacam-se o Canadá, o Reino Unido e a Dinamarca. Outros países usam categorias de deficiência conjuntamente com outros critérios de índole educacional como, por exemplo, a Espanha, a Grécia e a Nova Zelândia. Assim, é possível encontrar, ao nível da Educação, respostas que permitem levar em conta os perfis educacionais dos alunos para organizar as respostas que eles precisam sem uma ênfase exclusiva e, por isso mesmo, inadequada e não sustentada cientificamente, na sua saúde ou deficiência.

⁵⁴ Escola Superior de Educação de Castelo Branco; Escola Superior de Educação de Lisboa; Escola Superior de Educação Paula Frassinetti; Escola Superior de Educação de Portalegre; Faculdade de Ciências (DE) – Universidade de Lisboa; Faculdade de Motricidade Humana -Universidade Técnica de Lisboa; Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra; Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa; Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade do Porto; Instituto Piaget (Almada); Instituto Piaget (Vila Nova de Gaia); Instituto Superior de Psicologia Aplicada; Universidade Lusófona; Universidade do Minho.

Luís Miranda Correia (2007) sublinha alguns destes aspectos, nomeadamente referindo que a CIF é uma classificação que diz respeito à saúde, podendo a sua utilização no domínio da educação trazer graves consequências para os alunos com NEE. Correia reforça esta afirmação com a opinião de dois especialistas americanos, James Kauffman e Daniel Hallahan, a quem pediu parecer, e que afirmaram, respectivamente que *"o uso da CIF para fins educacionais seria um erro muito sério, mesmo trágico"* e o segundo que *"qualquer classificação que não reconheça os efeitos das NEE no funcionamento educacional (como é o caso da CIF) é irrelevante"* (citados em Correia, 2007).

Formação dos docentes numa perspectiva Inclusiva

No que diz respeito à formação de professores, e tendo em conta o trabalho de mestrado anteriormente realizado no âmbito da formação inicial de educadores e professores (Nascimento, 2002), parece-nos existir uma importante lacuna no enquadramento dos novos cursos de formação de professores, perspectivados segundo os princípios do Processo de Bolonha, o Decreto-Lei 43/2007, de 22 de Fevereiro – que define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência – uma vez que este não contempla a necessidade de preparar os futuros docentes na área da inclusão e das NEE.

No nosso país, desde 1989, que o Decreto-Lei n.º 344/8 – consagrado ao ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (agora revogado pelo Decreto-Lei 43/2007) – contemplava especificamente essa importante medida, referindo que *"os cursos regulares de formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário devem incluir preparação inicial no campo de educação especial"* (Art.15º). Também o Decreto-Lei n.º 240/2001 – Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário – compreende um elevado número de referências explícitas à Educação Inclusiva, nas várias dimensões consideradas como essenciais no perfil do docente, que não são agora retomadas.

Estes princípios legislativos estavam de acordo com a LBSE (1986) e com os documentos internacionais, nomeadamente a Declaração de Salamanca (1994), em que os países que a homologaram, e onde Portugal se inclui, se comprometiam em incluir na formação de professores (inicial, contínua, em serviço e especializada) conteúdos e práticas potenciadores de uma atitude profissional inclusiva.

Neste domínio da formação de docentes, Correia sublinha ainda preocupação com a necessidades de formação especializada, que espera *"(...) não se apoie na CIF, uma vez que a preparação cuidada de educadores e professores para o exercício de novas funções exige a implementação de um modelo de formação especializada,*

consistente, planificado e seleccionado, de acordo com a filosofia comum definida pelas e para as escolas/agrupamentos” (Correia, 2007).

Procurando contribuir para o desenho de soluções alternativas, perante os problemas identificados, um grupo de investigadores e docentes, especialistas em Educação Especial e Inclusão, apresentou então sugestões que permitissem auxiliar a repensar estas áreas, sublinhadas por uma orientação educativa inclusiva.

Bénard da Costa, Morgado, Rodrigues, et al. (2006), elaboraram o documento “Promoção da educação inclusiva em Portugal – fundamentos e sugestões”, onde abordam justamente questões relativas aos 1) fundamentos da escola inclusiva; 2) estratégias para o desenvolvimento da educação inclusiva; 3) organização dos serviços num sistema educativo inclusivo; 4) formação dos docentes numa perspectiva de educação inclusiva; 5) enquadramento normativo relativo aos apoios educativos; e 6) recursos humanos e materiais disponibilizados.

Correia (2005) sugeriu, como forma alternativa de atendimento em Educação Especial, o Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD), anteriormente apresentado, que se constitui como um paradigma cuja finalidade é “equacionar um processo faseado que permita responder adequadamente às necessidades de todos os alunos, designadamente e principalmente dos alunos com necessidades especiais”, onde o autor inclui alunos em risco educacional, com NEE e sobredotação. Como evidenciámos no capítulo anterior, este modelo inclui quatro componentes: (1) conhecimento do aluno e dos seus ambientes de aprendizagem; (2) planificação, com base no conhecimento do aluno em contextos naturais; (3) Intervenção, apoiada no conhecimento e planificação; e (4) verificação, conjunto de decisões relativas à adequação da intervenção.

Constatamos, no entanto, que estas propostas não tiveram eco na nova legislação para a educação especial, que define os apoios especializados a prestar em educação a alunos com NEE permanentes.

O Decreto-lei 3/2008 – Nova legislação para a Educação Especial⁵⁵

No início de 2008, surge um documento legislativo, o Decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro, que enuncia novas medidas e orientações para a Educação Especial,

⁵⁵ Embora já tivéssemos terminado este Capítulo no primeiro semestre de 2007, decidimos “(re)abri-lo” perante a importância do documento legislativo que, entretanto, foi publicado. Optamos por deixar ficar intactos os aspectos controversos então mencionados, pois parecem-nos evidenciar um percurso de distanciamento entre a comunidade académica e científica, e os órgãos de decisão política, que com a publicação da nova legislação parece ter ficado ainda mais reforçado. Como resultado deste diferendo, em Abril de 2008, foi enviada para a Presidência da República, por Miranda Correia, uma petição com 10.000 assinaturas, pedindo a revisão do Decreto-Lei 3/2008. Neste momento, (Julho, 2008) outras personalidades e organizações de referência no domínio da Saúde, vieram também manifestar o seu descontentamento pelas medidas que o novo Decreto-Lei defende (Sociedade Portuguesa de Neuropediatria e o Colégio de Neuropediatria; Centro de Desenvolvimento da Criança do Hospital Pediátrico de Coimbra) e foi debatida na Assembleia da República (11 de Julho, 2008) uma petição com mais de 14 mil assinaturas, apresentada pela FENPROF, solicitando a revogação deste Decreto-Lei.

centralizando num único diploma um conjunto de diplomas distintos, que foram sendo publicados nos anos 90 e no início do novo milénio, e onde se revoga o Decreto-Lei 319 de 1991, diploma, até então, central neste domínio.

Verificamos que as questões que levantamos anteriormente, se mantiveram e ampliaram (FEEI, 2007; Correia, 2007), nomeadamente com base no facto dos pressupostos de uma educação inclusiva não terem sido claramente consignados e operacionalizados no diploma, pela: (a) falta de operacionalização dos conceitos de Inclusão, Educação Especial e NEE; (b) defesa de um conceito restrito de necessidades educativas especiais, limitando-o aos “alunos com significativas limitações ao nível da actividade e participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente com consequências continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento e participação social.” (art. 1º); (c) obrigatoriedade da utilização da CIF para determinar a elegibilidade e consequente elaboração do Programa Educativo Individual das crianças com NEE; (d) restrição da designação das NEE a alguns tipos específicos de necessidades - alunos cegos, surdos, com multideficiência e surdo-cegueira - sem se explicitar *que* restantes Necessidades Permanentes devem ser contempladas; (e) a opção por um sistema de unidades e escolas de referência, podendo conduzir ao desenraizamento dos alunos com NEE da sua comunidade de pertença e comprometer a sua rede social de apoio.

Apesar do nosso estudo se centrar particularmente na organização dos serviços e recursos para a educação inclusiva, e no papel dos centros de recursos neste âmbito, consagrado no Art.30º do novo Decreto-Lei 3/2008 – cooperação e parceria – parece-nos importante salientar estas questões, uma vez que se têm revelado fracturantes, colocando governo e comunidade científica (bem como escolas, famílias e pessoas com necessidades especiais) em perspectivas de pensamento e acção divergentes. Consideramos que um diálogo mais próximo e atento, entre todos quantos estão envolvidos no domínio da Educação Especial e da Inclusão, seria extraordinariamente benéfico para a construção de uma educação inclusiva. As posições extremadas a que assistimos podem por em causa uma resposta atempada e de qualidade às crianças e jovens com NEE, que dela estão dependentes para experimentar sucesso nas suas aprendizagens e na sua vida.

2.3 As Instituições de Educação Especial no contexto actual e a sua reconversão em Centros de Recursos

Que papel para as Instituições de Educação Especial no actual contexto inclusivo?

A questão do papel das estruturas especiais de educação no apoio ao desenvolvimento de políticas de inclusão tem vindo a ser objecto de reflexão por parte de vários autores (Warwick, 2001; Wiltshire, 2003; Tilstone, 2003; Rodrigues et al., 2006), organismos internacionais (UNESCO, 1994; HELIOS II, Tematic Group nº 8, 1997; European Agency for Development in Special Needs Education, 2003; Modelização das políticas e das práticas de inclusão social das pessoas com deficiência em Portugal, recomendações para a programação do QREN – Quadro de Referência Estratégia Nacional 2007/2013, 2005) e por parte do poder político, quer a nível legislativo (Portaria nº 1102/97; Portaria nº 1103/97), quer ao nível de estudos aprofundados sobre a implementação da legislação e dos resultados obtidos (Estudos do Ministério da Educação - Projectos desenvolvidos e financiados ao abrigo da Portaria 1103/97 – um estudo aprofundado, 2004; Projectos desenvolvidos e financiados ao abrigo das alíneas b) e c) da Portaria 1102/97 – um estudo aprofundado, 2004; Caracterização dos estabelecimentos de educação especial – um estudo aprofundado, 2004), quer ainda através de artigos publicados sobre esta temática (Pereira, 2004,2005).

Ao analisarmos as várias concepções sobre o papel das estruturas de educação especial num contexto inclusivo, encontramos alguns argumentos polarizados e extremados, contra e a favor das mesmas. No entanto, constata-se que o maior esforço tem sido o de procurar criar uma resposta conjunta e integrada para potenciar o processo de inclusão.

Nos *extremos polarizados* encontramos por um lado os seus defensores, como Farrell (1997, citado por Wiltshire, 2003), que advoga a existência das escolas especiais sugerindo que:

- Não é realista esperar que algumas crianças com necessidades especiais aprendam o mesmo currículo que outras crianças;
 - O grau de planificação individual necessário para satisfazer algumas necessidades especiais só é possível em escolas especiais;
 - Quando os professores escolhem ensinar crianças com dificuldades de aprendizagem profundas a sua motivação é geralmente elevada;
 - O apoio dos pais é mais passível de surgir em estabelecimentos de EE;
 - Os alunos terão colegas de turma de idades e capacidades semelhantes às suas;
 - As crianças vulneráveis estão mais seguras em escolas especiais isoladas;
 - Os meios separados são os que produzem melhores resultados relativamente ao custo.
- (p.233)

No lado oposto, estão Ainscow (1997), Sebba e Sachdev (1997, citados em Wiltshire, 2003:234) defendendo que o "(...) transplante do pensamento e da prática do Ensino Especial para o Ensino Regular pode originar problemas e vir a conduzir a uma segregação ainda maior", e sustentando que o caminho para a inclusão deverá ser centrado no melhoramento da escola.

Outros autores e investigadores, numa posição mais moderada, enunciam as suas dúvidas em relação à mudança de papel das estruturas de educação especial, e mesmo sobre a sua possível extinção, questionando-se sobre as consequências de tal situação.

Tilstone (2003:218), considerando os prós e contras da abolição das estruturas de educação especial, afirma, à semelhança de Lieberman (1996/2003:92), que se pode argumentar que um dos direitos fundamentais é o direito de escolha, e que é preferível poder escolher entre o ensino especial e o ensino regular do que impor o ensino regular como única resposta. Coloca então uma questão que decorre da primeira afirmação: Quem deve escolher? Os pais em nome dos filhos? Os próprios alunos? Os professores e outros especialistas? Quem, quando e como deveria ser consultado?

O' Haylon (1997, citado em Tilstone, 2003:223) sublinha que estudos de casos individuais mostram com frequência que a colocação inclusiva é, na realidade, "um microcosmos de segregação". A este respeito, Tilstone chama a atenção para que a escolaridade especial é muitas vezes olhada como uma experiência negativa, que desvaloriza as crianças e lhes nega oportunidades, sendo raramente reconhecido que pode haver necessidade de uma fase *capacitante* que ajude a promover o *ethos* inclusivo e a lançar as bases para a verdadeira inclusão antes da entrada da criança no ensino regular a tempo inteiro (2003:223). Realça assim que as boas práticas desenvolvidas e os saberes dos profissionais das escolas especiais não devem ser subvalorizados, reafirmando a importância do seu papel junto das escolas de ensino regular, no sentido de potenciar a verdadeira inclusão.

Wiltshire (2003:231) considera que a extrema polarização de pontos de vista sobre a inclusão e a segregação pode inibir os avanços na educação de todas as crianças, e que um avanço realista terá de ter em conta ambos os pontos de vista. Defende que é necessário agir com prudência, afirmando que é impraticável partir do princípio que todas as crianças podem ser ensinadas em turmas de ensino regular num futuro imediato, particularmente os alunos com graves incapacidades, ainda que exista necessidade de uma profunda transformação, uma vez que neste momento muitas crianças são excluídas da escolaridade regular devido a receios e preconceitos.

Cita então Hegarty (1994:25) que defende a escola especial como uma instituição com múltiplos objectivos (que se poderá assumir como uma fonte de informação sobre todos os assuntos relacionados com NEE; conduzir avaliação,

particularmente nos casos difíceis; conduzir investigação e dirigir projectos experimentais, etc.) e que se deveria apresentar como uma nova espécie de instituição, que fosse além da "(...) noção familiar do que é uma escola, seja ela especial ou não. (...) [contendo] elementos de muitos departamentos existentes, como por exemplo centros de professores e serviços para aconselhamento, uma biblioteca e serviço de informações, um projecto-piloto, um centro de recursos, uma instituição de formação e um serviço de carreiras. Uma instituição deste género teria uma responsabilidade indirecta sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meios de educação especial da sua própria comunidade." (Hegarty, 1994:25, citado em Wiltshire, 2003:237, 238).

No entanto, Wiltshire coloca a questão se o tipo de solução sugerida por Hegarty, que este designa como centro de excelência, será suficientemente promotora de verdadeira parceria com as escolas, partilhando as suas experiências, aprendendo em conjunto e analisando acontecimentos. Sugere então que estas muitas destas características poderiam ser aproveitadas, mas numa perspectiva que designa como Centro de Aprendizagem, apelando a um maior envolvimento com a comunidade educativa (2003:238).

Na nossa óptica, esta ideia aproxima-se da finalidade de reconversão destas estruturas em Centros de Recursos. Considerando a perspectiva inclusiva e sistémica em que hoje a Educação Especial procura enquadrar-se, ao assumir-se como potenciadora de todos os recursos existentes para percorrer o caminho da inclusão educacional com a qualidade e sucesso desejados, a reconversão das estruturas de Educação Especial em centros de recursos, ao serviço dos agrupamentos, das escolas, das comunidades, das famílias e das crianças, afigura-se importante e desejável.

De modo a construir um quadro conceptual que sustente esta afirmação, iremos deter-nos sobre as funções que autores, organismos diversos e a legislação, apontam como possíveis, necessários e estruturantes desta nova missão.

Novas Funções para as Instituições de Educação Especial

Olhando todo o caminho percorrido pela Educação Especial em Portugal e na Europa, no contexto progressivamente mais inclusivo dos últimos 30 anos, é naturalmente questionável a qualidade, o custo/eficiência e a finalidade pedagógica da Educação Especial nas Instituições segregadas. Estas são, de certo modo, a face mais visível da educação especial e, num enquadramento inclusivo, são difíceis de justificar (Hélio II, 1997:7).

Pelo contrário, e como referimos, a filosofia inclusiva defende que são as escolas de ensino regular da zona de residência das crianças com NEE que as devem acolher. No entanto, esta é uma mudança exigente e complexa e se, de facto, as escolas inclusivas constituem o meio privilegiado para acolher todas as crianças, é

também necessário auxilia-las na sua missão com um conjunto de apoios e serviços que satisfaçam as necessidades especiais dos seus alunos, de modo a que a sua aprendizagem ocorra de facto, sempre que possível, dentro da escola e da classe regular.

Para tal é necessário que serviços e recursos sejam colocados à sua disposição, ajudando a que a mudança educativa seja global (incluindo todos os agentes envolvidos na acção – alunos com e sem NEE, professores e comunidade educativa, pais, ...) e não somente centrada no aluno e o seu deficit, como precedentemente se pretendia ser o melhor modo de actuar. O aluno, atentamente olhado, de forma sistémica e acolhedora, parece então exigir uma mudança em termos estruturais, em que as Instituições de Educação Especial, reconvertidas em Centro de Recursos, podem representar uma forte componente de apoio.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é o documento orientador das políticas e práticas inclusivas que primeiro faz este *apelo de reconversão*, destacando os benefícios desta medida para os países em que as estruturas de educação especial existam⁵⁶.

Nas “Novas Concepções sobre NEE” deste documento, afirma-se que nos países, como é o caso de Portugal, com sistemas bem estabelecidos de escolas especiais para alunos com NEE específicas, estas podem “representar um recurso valioso para o desenvolvimento das escolas inclusivas” (UNESCO,1994:12).

As razões apontadas são as seguintes (UNESCO, 1994):

- Os conhecimentos dos profissionais para avaliação precoce e identificação de crianças com deficiência;
- Poderem servir, cada vez mais, como centros de recursos para as escolas regulares:
 - Oferecendo apoio directo aos alunos com NEE
 - Adequando os conteúdos curriculares e dos métodos de ensino às necessidades individuais dos alunos
 - Facilitando o acesso a equipamentos específicos e a materiais
 - Assumindo-se como Centros de Formação, nomeadamente em estratégias educativas que não sejam utilizadas nas classes regulares
- Continuarem a prestar educação mais adequada a um número reduzido de crianças, que não podem ser atendidas de forma eficaz nas escolas regulares. (p.12, 13; 31, 32)

Defende-se que a colaboração externa dada por pessoal de apoio das várias estruturas de Educação Especial, onde se destacam os professores-consultores, psicólogos e terapeutas, deve ser coordenada a nível local. Foca-se como estratégia a mobilização da participação comunitária por “grupos de escolas”/agrupamentos, que podem assumir uma responsabilidade colectiva na resposta às NEE dos alunos da sua

⁵⁶ Apesar de já anteriormente documentos como o Warnock Report (1978) afirmarem que era necessário as escolas especiais assumirem novos papeis e estabelecerem-se laços fortes entre as escolas de ensino regular e as escolas de ensino especial (Wiltshire, 2003:235).

área e devem ter autonomia e competência para repartir os recursos da forma que entendam. Aponta-se ainda para a necessidade de incluir nesta solução os serviços não educativos, num maior esforço na rentabilização de todos os recursos existentes.

Nesta ordem de ideias, acentua-se que o investimento nas escolas especiais já existentes deve ser gerido tendo em vista a sua nova e ampliada função, que consiste em apoiar as escolas regulares a responder às necessidades individuais dos seus alunos. Esta perspectiva leva-nos à constatação de que o Centro de Recursos terá de desenvolver uma acção dinâmica, flexível e apropriada face ao que lhe é solicitado.

Em 1997, o projecto Hélios II, Grupo Temático nº 8, constata que existem inúmeros modelos de Centro de Recursos (CR) na Europa, nomeadamente nos CR dos onze Estados Membros da EU que fizeram parte do estudo⁵⁷ no âmbito deste projecto, designado “The Role of Resource Centres in Supporting Integration in Education”.

No entanto, e apesar da constatação desta diversidade, o grupo de trabalho identificou características transversais à grande maioria dos Centros de Recursos analisados, designadamente afirmando que (Hélios II, 1997):

- Os CR evoluíram para modelos interdisciplinares, afastando-se do modelo tradicional de ensino directo especialista/aluno, assentam em modelos de colaboração e procuram aumentar a qualidade de atendimento da escola regular a todos (incluindo as crianças e jovens com NEE) mais do que proporcionar serviços directos a um aluno específico;
- São assim interactivos e progressivamente mais complexos, “(...) incentivando um processo bidireccional onde professores da escola regular, pais, organizações de voluntários e especialistas profissionais partilham conhecimento, competências e experiências. Deste modo o CR transforma-se no meio de intercâmbio e desenvolvimento.” (1997:21)
- A sua estrutura organizacional varia entre:
 - CR de Escola Especial – actuando como CR da escola regular, fornecendo serviços de alcance especializado;
 - CR nas universidades – Avaliação diagnostica, apoio a crianças com NEE em idade pré-escolar, apoio à formação inicial e permanente de professores, iniciativas de investigação-acção para identificação de boas práticas nas escolas.
 - CR Nacionais ou Locais dependentes do Estado – fornecem serviços especializados ao fluxo de crianças da escola regular
 - Redes – projectos que gerem uma rede de escolas a partir de uma pequena base administrativa. Uma série de “escolas-pólo” funcionam como centros de competência para outras escolas.
- Servem, maioritariamente, uma área geográfica relativamente pequena, limitada a fronteiras políticas locais. (p.20-23)

Destacam as seguintes funções de desempenho nos Centros de Recursos Europeus (1997:26-71):

- Identificação, avaliação e planeamento da resposta às necessidades;
- Aconselhamento, orientação e apoio;

⁵⁷ Alemanha, Grécia, Espanha, França, Itália, Holanda, Noruega, Portugal, Finlândia, Suécia e Reino Unido.

- Avaliação do processo e supervisão;
- Formação permanente e desenvolvimento profissional;
- Desenvolvimento de tecnologias de apoio para aprendizagem assistida por computador, incluindo não só as ajudas técnicas simples para o dia a dia mas também tecnologias mais sofisticadas;
- Inovação, pesquisa, desenvolvimento e divulgação.

Seis anos mais tarde, em 2003, a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (European Agency for Development in Special Needs Education), realiza um Estudo sobre Necessidades Educativas Especiais na Europa, coordenado pelo dinamarquês J.W. Meijer.

No que diz respeito às políticas e práticas inclusivas que caracterizam a educação de alunos com NEE na Europa, o estudo destaca como característica comum à União Europeia e aos países candidatos, a tendência actual para o desenvolvimento de uma política que procura a inclusão de alunos NEE nas escolas regulares, sendo prestado aos professores um apoio de grau diverso e sob várias formas – do pessoal suplementar aos materiais e equipamentos, à formação em serviço.

Este estudo agrupa os países em três categorias, de acordo com o desenvolvimento de políticas inclusivas para crianças e jovens com NEE que cada um adopta (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003):

- 1) A via da trajectória única (*"one track approach"*) onde se incluem os países que desenvolvem políticas e práticas orientadas para a inclusão de quase todos os alunos no sistema regular de ensino. O estudo designa o Chipre, Espanha, Grécia, Islândia, Itália, Noruega, Portugal e Suécia, como exemplos, frisando que tal é possível graças à afectação de um conjunto importante de serviços ao ensino regular;
- 2) A segunda via, dos países que seguem uma abordagem múltipla para a inclusão (*"multi track approach"*) e que oferecem uma diversidade de serviços nos dois sistemas (educação especial, por um lado, e educação regular, por outro). Incluem neste grupo a Dinamarca, a França, a Irlanda, o Luxemburgo, a Áustria, a Finlândia, o Reino Unido, a Letónia, o Liechtenstein, a República Checa, a Estónia, a Lituânia, a Polónia, a Eslováquia e a Eslovénia;
- 3) E, finalmente, a terceira categoria que agrupa os países onde existem dois sistemas educativos distintos (*"two track approach"*) e em que os alunos com necessidades educativas especiais são habitualmente colocados em escolas especiais ou em classes especiais. Nesta categoria, a grande maioria dos alunos oficialmente reconhecidos como tendo NEE não segue o currículo comum com os seus pares sem necessidades especiais. Os dois sistemas de educação (regular por um lado e separado por outro) eram, até muito recentemente, regidos por uma legislação diferente. Referem como exemplos a Suíça e a Bélgica. (p.8)

Numa análise sobre as escolas especiais na Europa, afirmam que a reconversão das escolas especiais em centros de recursos é uma tendência geral, sublinhando, à semelhança do estudo efectuado no âmbito do Projecto Hélios, que estes têm diferentes designações e diferentes funções.

Enumeram também as funções que, na generalidade, são atribuídas a estes centros (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003):

- Assegurar a formação dos professores e de outros profissionais;
- Elaborar e disseminar materiais de ensino;
- Apoiar as escolas regulares e os pais;
- Prestar apoio individual aos alunos com carácter temporário ou em part-time;
- Apoiar a transição dos alunos para o mercado de trabalho. (p.13)

Referem ainda que alguns destes centros desempenham uma função a nível nacional, dirigindo-se sobretudo a grupos específicos, enquanto outros, de abrangência regional, apoiam uma população mais vasta. Sublinham que o papel das escolas de educação especial está fortemente relacionado com o sistema educativo de cada país – nos países em que as escolas de educação especial têm pouca expressão, o seu papel é mais modesto; nos países onde o sistema de ensino especial está fortemente desenvolvido, as escolas especiais são bastante mais activas no processo de inclusão. Portugal é referido como um dos países que está a implantar este sistema⁵⁸.

Por outro lado, o estudo da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, refere também que os países em que a cooperação entre a educação regular e a especial desempenha um papel chave, são também aqueles em que as escolas especiais se sentem mais ameaçadas pelo processo de inclusão (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003):

É a consequência mais ou menos directa da existência de um relativamente bem instalado sistema de escolas especiais: por um lado, é necessária a cooperação das escolas especiais no processo de inclusão; por outro lado, o processo de inclusão constitui um perigo para elas. Ao mesmo tempo, nestes países, é difícil conseguir a inclusão, uma vez que as escolas regulares estão mais ou menos habituadas a transferir os seus problemas para as escolas especiais e os professores especializados e outros profissionais das escolas especiais consideram-se, muitas vezes, os especialistas em necessidades especiais: geralmente pensam que respondem a uma necessidade e colocam, assim, em causa a própria noção de inclusão. É extremamente difícil alterar este *status quo*. (p.13, 14)

O estudo evidencia ainda que a reconversão das estruturas especializadas em centros de recursos provoca um grande impacto na educação dos alunos com NEE, implicando a transformação de instituições especializadas em determinados tipos de deficiência em estruturas de apoio ou em centros de recursos destinados a professores, a pais, etc. A sua principal função é apoiar as escolas regulares, embora, num grande número de casos, as escolas de educação especial prestem também apoio pontual a alunos, individualmente ou em pequeno grupo.

⁵⁸ Alguns países têm já uma importante experiência adquirida em matéria de centros de recursos (Áustria, Noruega, Dinamarca, Suécia e Finlândia, por exemplo); outros estão a implementar este sistema (Chipre, Holanda, Alemanha, Grécia, Portugal e a República Checa). Em alguns países as escolas especiais são obrigadas a cooperar com as escolas regulares da sua área geográfica (Espanha) e a prestar serviços itinerantes, ou outros serviços, às escolas regulares (Bélgica, Holanda, Grécia, Reino Unido).

Do ponto de vista dos autores de referência neste domínio, Warwick (2001) e Wiltshire (2003) são aqueles que contribuem com propostas mais específicas e que melhor parecem completar as anteriores.

Warwick (2003:119) aponta como funções mais importantes dos CR aspectos muito concretos, nomeadamente referindo que os serviços de apoio necessitam de incluir serviços de especialistas em relação a áreas de dificuldades específicas tais como o autismo, dislexia, dispraxia, deficiência auditiva, etc, e que os especialistas necessitam de ter flexibilidade de colocação de forma a apoiar as escolas regulares e prevenir a necessidade de segregação. Defende também que os modelos de apoio mais eficazes acontecem quando os diferentes serviços trabalham de forma colaborativa, como uma equipa de apoio, e não com profissionais separados e isolados a apoiar a escola.

Advoga que os profissionais de serviços de apoio necessitam ser, antes de mais, pessoas ligadas à prática, que façam a relação concreta entre práticas recentes e relevantes dentro da sala de aula. Para isso os especialistas recrutados das escolas especiais também necessitam de compreender o que é o ensino em salas de ensino regulares. Por outro lado, para funcionar bem, um sistema de educação inclusivo necessita de redes efectivas para troca de informação de modo a tornar fácil a comunicação entre especialistas, professores de ensino regular e professores de apoio educativo. O projecto MARCONI em Bolonha, Itália – organização *em rede* entre escolas – é apontado como um exemplo de boas práticas.

Por último, defende que os próprios serviços de apoio necessitam de ser *organizações de aprendizagem*, enfatizando que “os melhores serviços de apoio são antes de mais equipas bem organizadas que se encontram regularmente e que aprendem em conjunto” (2003:120). Warwick refere ainda que, do trabalho desenvolvido a partir do Programa HELIOS II, a conclusão mais importante que pode ser extraída é que as práticas mais eficazes não são determinadas pelo modelo de serviço de apoio mas devido a outros factores, tais como os princípios e valores, uma determinação em desenvolver práticas inclusivas e a metodologia de apoio usada (2003:119).

Também para Wiltshire (2003) o conceito de *comunidade para a aprendizagem* é importante nesta reconversão, apoiando-o em diferentes níveis – uma comunidade de crianças (educação alargada e equilibrada a uma vasta comunidades com diversas necessidades), uma comunidade de profissionais (incluindo professores das escolas e profissionais de diferentes departamentos – educação, saúde e serviços sociais) e recursos comunitários, a partir dos quais são disponibilizadas instalações, recursos e conhecimentos especializados aos pais, famílias, vizinhos e outros.

O aspecto da parceria é reforçado, indo para além das situações baseadas em actividades e avançando para programas onde uma verdadeira colaboração seja a meta (2003):

Muitas escolas especiais forneceram serviços “externos” à escola de ensino regular (Day, 1989), oferecendo aconselhamento e apoio em estratégias de ensino, planeamento e recursos. Contudo, estes serviços “externos” podem parecer implicar circulação num só sentido já que levam a especialização e os recursos das escolas especiais para as escolas de ensino regular. (p.235-236)

Citando Bovair (1993), Wiltshire defende uma intensificação das relações entre a escola especial e a escola regular, que levasse progressivamente a uma assimilação gradual das escolas especiais pelas escolas de ensino regular. Neste processo de crescimento natural, as crianças seriam a força motriz.

A ênfase progressivamente maior na organização das escolas por agrupamentos pode constituir-se como uma passo importante na criação de escolas mais inclusivas, pois permite um compromisso, uma partilha de responsabilidades a longo prazo, que potenciam um projecto de trabalho em conjunto sem clivagens e de progressiva assimilação, na senda do pensamento de Bovair (Wiltshire, 2003:237).

Ainda no decurso do processo de assimilação, as formas de apoio mútuo entre os dois tipos de escola incluiriam os seguintes meios (Wiltshire, 2003):

- Aconselhamento e apoio em políticas, organização e práticas;
- Aconselhamento e consultoria com o objectivo de apoiar alunos individualmente ou em pequenos grupos;
- Conhecimento, instalações e recursos especializados;
- Oportunidades de desenvolvimento profissional para todos os trabalhadores da escola;
- Experiências de aprendizagem partilhada de elevada qualidade para alunos, incluindo aqueles cuja colocação se divide entre escolas especiais e escolas de ensino regular;
- Desenvolvimento curricular conjunto, envolvendo parcerias de pessoal, cobrindo um vasto contínuo de necessidades e capacidades;
- Desenvolvimentos mútuos e utilização de esquemas de trabalho ou áreas de currículo para alunos individualmente ou em grupo;
- Oportunidades formais e informais para trocas recíprocas de pessoal entre escolas (por exemplo, destacamento e permutas de trabalho);
- Oportunidade para alunos de escolas de ensino regular beneficiarem dos recursos, conhecimentos especializados e instalações da escola especial. (p.241)

No que diz respeito à legislação portuguesa, no âmbito de aplicação da Portaria nº 1102/97 (3-11-1997), prevê-se que as cooperativas e associações de ensino especial, sem fins lucrativos, prestem um ou mais dos seguintes serviços:

- a) Escolarização de alunos com necessidades educativas especiais associadas a condições individuais de deficiência que requeiram, de acordo com a avaliação psicopedagógica, adaptações significativas e em grau extremo em área do currículo comum e que se considere que seria mínimo o nível de adaptação e de integração social numa escola regular;

- b) Actividades de apoio às escolas de ensino regular, em parceria com as equipas de coordenação dos apoios educativos;
- c) Actividades de intervenção precoce dirigidas a crianças com deficiência ou em situação de alto risco, em parceria com as equipas de coordenação dos apoios educativos.

No que diz respeito à alínea b), considera-se que as actividades de apoio às escolas regulares têm como objectivos “rentabilizar e potencializar a experiência acumulada pelos profissionais e os materiais existentes, permitindo que esses recursos sejam conhecidos e utilizados pelos alunos com necessidades educativas especiais que frequentam as escolas de ensino regular”; que as estruturas de ensino especial de venham a constituir como “um centro de recursos aberto aos profissionais que trabalham na área das NEE”; que seja possível desenvolver “experiências de educação combinada com as escolas de ensino regular sempre que as mesmas se considerem adequadas para satisfazer as necessidades educativas dos alunos que as frequentam”; e finalmente, que se realizem “programas de transição para a vida adulta destinados a facilitar o desenvolvimento da autonomia pessoal e a integração social dos alunos com necessidades educativas especiais, os quais poderão ter uma componente de formação profissional” (Portaria nº 1102/97).

No que diz respeito à alínea c), a Portaria define que se consideram actividades de Intervenção Precoce as “acções dirigidas a famílias e a crianças entre os 0 e os 6 anos de idade com deficiência ou em situação de alto risco, em complemento da acção educativa desenvolvida no âmbito dos contextos educativos normais, formais ou informais, em que a criança se encontre inserida.”

Para Pereira (2005a) no nosso país, a reorientação das estruturas de educação especial em CR, foi timidamente iniciada mas sofreu um incremento notável a partir de 2002. Estes, na generalidade, desenvolveram uma ou mais das seguintes competências:

- Formação de professores e de outros profissionais;
- Elaboração e disseminação de materiais específicos;
- Apoio às escolas regulares e aos pais/encarregados de educação;
- Prestação de apoio individual aos alunos com problemáticas de grande complexidade;
- Prestação de serviços de intervenção precoce;
- Apoio à transição dos alunos da escola para a vida activa.

Recentemente (Julho, 2006) a Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, publica um **Documento Estratégico** denominado **Reorientação das Escolas Especiais em Centros de Recursos**, onde contextualiza a actual política educativa e o novo papel das instituições de Educação Especial no contexto da mesma, descrevendo o processo de reorientação das escolas especiais em Centros de Recursos num plano de acção que inclui três fases, visando a Reorientação

de todos os estabelecimentos de Educação Especial em Centros de Recursos até 2013⁵⁹.

Segundo o ME, nos últimos anos, as escolas especiais (49 CERC e 66 IPSS) têm vindo a receber cada vez menos alunos e cada vez mais a privilegiar o desenvolvimento de actividades de apoio às escolas do ensino regular com alunos com necessidades especiais, no âmbito das áreas curriculares específicas, das terapias, da transição para a vida activa e da intervenção precoce (DGDIC, 2006).

No entanto, será necessário rever em termos organizacionais esta modalidade, nomeadamente pela opção de que " (...) cada escola especial responderá, através da formalização de protocolo, a um ou mais agrupamentos de escolas conforme a dimensão geográfica, as características o tecido social ou o número de alunos) passando a constituir um recurso especializado desse mesmo(s) agrupamento(s) para a educação de alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado decorrentes de problemáticas de grande complexidade." (DGDIC, 2006).

Sugere-se a criação de um Observatório que integre os Serviços Centrais, Regionais do ME e os representantes das estruturas de EE, de modo a que este processo possa ser sistematicamente supervisionado e avaliado.

No que diz respeito ao financiamento dos Centros de Recursos, aspecto decisivo para o desenvolvimento da educação inclusiva, prevê-se uma alteração profunda no modelo de financiamento em vigor definido pela Portaria 1102/97, de 3 de Novembro. Esta alteração deverá ser elaborada a partir de alguns parâmetros essenciais, nomeadamente, a designação de quem ou que organização (destinatários) recebe o financiamento, uma vez que os financiamentos podem ser afectos aos utilizadores do sistema educativo, alunos e/ou pais, ou às escolas especiais. No caso da modalidade CR, os modelos de financiamento são preferencialmente realizados (segundo uma análise dos modelos de financiamento utilizados pelos países europeus) em função dos serviços que as instituições prestam como centros de recursos ou em função dos resultados obtidos.

⁵⁹ Na primeira fase (2006/2007) está prevista a Identificação e implementação, em cada Direcção Regional de Educação, dos estabelecimentos que servirão de modelo aos Centros de Recursos. Estes serão escolhidos em função da sua experiência acumulada em áreas específicas de avaliação/intervenção, nomeadamente, nas áreas da multideficiência, do autismo, e dos problemas neuro-motores graves, bem como na área da transição da escola para o emprego; por apresentarem uma forte implementação e pertinência dos resultados obtidos no âmbito dos projectos de parceria desenvolvidos e financiados ao abrigo da portaria 1102/97.

Como indica o Documento Estratégico, estes critérios são cumulativos, pretendendo-se, nesta primeira fase, estabelecer, os primeiros Centros de Recursos organizados para áreas específicas de intervenção que exijam recursos e saberes de alto nível de especialização e de difícil generalização. Estes CR serão sujeitos a um sistema de monitorização e de supervisão por parte dos serviços centrais e regionais do Ministério da Educação.

Numa segunda fase (2008/2009), será estabelecido um plano de formação em rede para as instituições de EE que ainda não se tenham constituído como Centros de Recursos, com base no trabalho desenvolvido por parte dos Centros de Recursos constituídos na 1ª fase.

Por último (terceira fase, 2010/2013), será levada a cabo a reorientação de todos os estabelecimentos de educação especial em Centros de Recursos, identificando-se, com base nos critérios estabelecidos para a 1ª fase, as modalidades de intervenção que mais se adequam a cada situação em particular.

Os modelos de financiamento poderiam então ser avaliados segundo critérios de eficácia em termos de realização dos objectivos; de eficiência, na medida em que o financiamento deve ser orientado para o grupo-alvo das necessidades educativas especiais de carácter prolongado e de imunidade contra estratégias particularistas, devendo as organizações actuar de acordo com os objectivos da política educativa e, também, de forma consentânea com os seus próprios objectivos (DGIDC, 2006).

Os serviços prestados pelas estruturas de Educação Especial seriam concretizados na disponibilização de técnicos de formação diferenciada, de equipamentos e materiais específicos, de transportes e instalações, no âmbito do desenvolvimento das seguintes acções (DGIDC, 2006):

- Identificação e avaliação das necessidades educativas especiais dos alunos e planeamento da respectiva resposta educativa no contexto das estruturas regulares de ensino;
- Promoção da qualidade da resposta educativa através do aconselhamento, orientação e formação dos diferentes intervenientes no processo educativo destes alunos;
- Desenvolvimento de tecnologias de apoio e produção de materiais adequados aos diferentes tipos de problemáticas dos alunos. (p.13)

Será assim, neste horizonte conceptual, que iremos agrupar as novas funções das estruturas de Educação Especial enquanto Centros de Recursos, segundo todas as perspectivas anteriormente referidos, que o Quadro 11 sintetiza.

Quadro 11

Novas Funções das Instituições de Educação Especial enquanto Centro de Recursos

Novas funções das Instituições de Educação Especial enquanto Centro de Recursos (CR)		Autores, organismos e documentos de referência
1. Características gerais dos Centros de Recursos		
1.1 Modelos interdisciplinares, interactivos, progressivamente mais complexos – meios de intercâmbio e desenvolvimento de todas as crianças (mais do que proporcionar serviços directos a um aluno específico)		Hélios II, Grupo temático 8
1.2 “Organizações de aprendizagem” – princípios e valores inclusivos; determinação no desenvolvimento de práticas inclusivas		Warwick, 2001
1.3 “Comunidades de aprendizagem” – comunidades de crianças; comunidades de profissionais; recursos comunitários – verdadeira colaboração com as escolas de ensino regular.		Wiltshire, 2003
1.4 Servirem, maioritariamente, uma área geográfica relativamente pequena, limitada a fronteiras políticas locais.		Hélios II, Grupo temático 8
2. Serviços e recursos específicos da parceria educativa com as estruturas regulares de ensino:		Declaração de Salamanca, 1994; Portaria 1102/97 Alínea b); Warwick, 2001; Wiltshire, 2003; EADSNE, 2003; Pereira, 2005a; Doc. Estratégico, DGIDC, 2006
2.1	Identificação, avaliação e planeamento da resposta às necessidades (dos alunos; da escola regular)	Hélios II, Grupo temático 8; Doc. Estratégico, DGIDC, 2006
2.2	Consultoria, aconselhamento, orientação, apoio e formação (aos diversos intervenientes no processo educativo dos alunos) – em políticas, práticas e organização.	Declaração de Salamanca, 1994; Hélios II, Grupo temático 8; EADSNE, 2003; Wiltshire, 2003; Doc. Estratégico, DGIDC, 2006
2.3	Adequação dos conteúdos curriculares e dos métodos de ensino às necessidades individuais dos alunos. Desenvolvimento curricular conjunto.	Declaração de Salamanca, 1994; Wiltshire, 2003;
2.4	Avaliação do processo e supervisão	Hélios II, Grupo temático 8
2.5	Desenvolvimento e disseminação de materiais e métodos de ensino, adequados aos diferentes tipos de NEE dos alunos.	EADSNE, 2003; Pereira, 2005a; Doc. Estratégico, DGIDC, 2006
2.6	Acesso a equipamentos e a materiais específicos	Declaração de Salamanca, 1994; Wiltshire, 2003; Doc. Estratégico, DGIDC, 2006
2.7	Desenvolvimento de tecnologias de apoio (Também para aprendizagem assistida por computador, incluindo as tecnologias mais sofisticadas)	Hélios II, Grupo temático 8; Doc. Estratégico, DGIDC, 2006
2.8	Apoio directo aos alunos com NEE – individualmente ou em pequenos grupos	Declaração de Salamanca, 1994

(Continua)

(Quadro 11 - Continuação - *Novas Funções das Instituições de Educação Especial enquanto Centro de Recursos*)

3. Outros serviços e recursos a disponibilizar (na Estrutura de EE, na escola de ensino regular ou na comunidade – local não especificado)		
3.1	Assegurar a formação permanente e o desenvolvimento profissional dos professores e de outros profissionais, nomeadamente em estratégias educativas que não sejam utilizadas nas escolas regulares	Declaração de Salamanca, 1994; Hélios II, Grupo temático 8; EADSNE, 2003; Pereira, 2005a; Doc. Estratégico, DGIDC, 2006
3.2	Oportunidades formais e informais para trocas recíprocas de pessoal entre escolas (destacamento, permutas de trabalho, etc.)	Wiltshire, 2003
3.2	Promover a inovação, pesquisa, desenvolvimento e divulgação	Hélios II, Grupo temático 8
3.3	Apoiar os pais e constituir-se como recurso para os mesmos	Hegarty, 1994 (citado em Wiltshire, 2003) EADSNE, 2003; Pereira, 2005a;
3.4	Apoiar a transição da escola para o mercado de trabalho	Portaria 1102/97 Alínea b); EADSNE, 2003; Pereira, 2005a;
3.5	Fazer a ligação entre instituições educativas e não educativas	Declaração de Salamanca, 1994
3.6	Continuar a prestar educação mais adequada a um número reduzido de crianças, que não podem ser atendidas de forma eficaz nas escolas regulares (em Unidades Especializadas nas Escolas Regulares; na própria Instituição de EE), com carácter temporário ou em part-time.	Declaração de Salamanca, 1994; Portaria 1102/97 Alínea b); EADSNE, 2003; Pereira, 2005a
3.7	Experiências de aprendizagem partilhada de elevada qualidade para os alunos, incluindo aqueles cuja colocação se divide entre as escolas especiais e as escolas de ensino regular.	Portaria 1102/97 Alínea b); Wiltshire, 2003
3.8	Oportunidades para alunos de escolas de ensino regular beneficiarem dos recursos, conhecimentos especializados e instalações da escola especial.	Wiltshire, 2003
3.9	Avaliação precoce e identificação de crianças com NEE	Declaração de Salamanca, 1994;
3.10	Actividades de Intervenção Precoce dirigidas a crianças com deficiência ou em situação de alto risco	Portaria 1102/97 Alínea c); Pereira, 2005a



Figura 9. Inter-relação de elementos-chave para a Inclusão.

A Figura 9 procura, com base neste mesmo quadro, ilustrar a ligação entre os vários elementos chave para a construção de uma efectiva Inclusão. Estes elementos em inter-relação, constituem-se como o cenário onde as novas funções dos CR se revelam e potenciam:

A comunidade liga todos os elementos, envolve-os, está disponível e comprometida com o desenvolvimento de cada um;

A escola identifica-se, pertence e cresce neste contexto comunitário, reproduzindo-o internamente, ao assumir-se enquanto comunidade educativa de aprendizagem, recebendo todas as crianças e valorizando a colaboração como motor da resposta às suas necessidades e características. *Triangula* parcerias com a comunidade, o centro de recursos e as famílias.

As Famílias de crianças com NEE são parte integrante e viva da comunidade, da escola e do centro de recursos. Desenvolvem um tipo de parceria activa, em que recebem apoio e recursos, mas onde se assumem também como apoio e recurso para os outros parceiros. Representam um papel particularmente central na Intervenção Precoce, mas estão presentes e activas em todas as fases da vida escolar dos seus filhos.

O Centro de Recursos, assume-se no espaço e tempo da escola regular, reservando só uma pequeníssima parte de si mesmo para um número muito circunscrito de crianças, que necessitam de cuidados verdadeiramente especiais pela

complexidade das suas necessidades. Assume-se como parceiro da escola, num processo interactivo, flexível, ampliando os seus recursos no contexto transdisciplinar e corresponsabilizado da comunidade escolar. Para além da parceria com a escola regular, potenciam particularmente a Intervenção Precoce e a Transição para o mercado de trabalho e para a vida adulta, e assumem-se como pólos de excelência na investigação e formação.

As crianças, com e sem NEE, são a força motriz, o epicentro do projecto inclusivo, que o move, engrandece e irradia com vista a num futuro mais solidário.

No contexto de uma educação que se quer verdadeiramente inclusiva, o papel da educação especial – e nomeadamente das estruturas de Educação Especial enquanto Centros de Recursos – passaria então verdadeiramente, de um lugar a um serviço (Correia, 2003:19) e de um serviço a um recurso⁶⁰.

Os centros de recursos abraçariam então, eles mesmos, os *Princípios gerais para a construção de escolas inclusivas*, tornando-se Centros de Aprendizagem para a Inclusão.

Neste contexto, e sublinhando mais uma vez o pensamento de Bovair (1993, citado em Wiltshire, 2003) a intensificação das relações entre a escola especial e a escola regular, levaria progressivamente a uma assimilação gradual das escolas especiais pelas escolas de ensino regular, que se assumiriam como escolas para todos, "(...) sendo reconhecido ao aluno com NEE o direito de frequentar a classe regular, possibilitando-lhe o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades." (Correia, 2003:19)

Como vimos, ao longo deste capítulo, a escola inclusiva reclama a definição clara de nova matriz cultural e uma nova cultura organizacional. A Educação Especial pode desempenhar um papel essencial como suporte desta renovação, desenvolvendo cada vez mais as suas funções em ambientes educativos regulares, e encontrando formas que permitiam a participação de todas as crianças, mesmo com NEE profundas, na classe regular.

Será com esta finalidade sempre presente que iremos analisar em profundidade uma Instituição de Educação Especial e Reabilitação que, ao longo de 50 anos, se transformou, progressivamente, em Centro de Recursos e em Fundação, tendo como

⁶⁰ No âmbito da Intervenção Precoce, Dunst, (2000:89) chama a atenção de que quando se recorre a abordagens baseadas em recursos ao invés de abordagens baseadas em serviços para estruturar práticas de IP, a extensão das experiências no campo do desenvolvimento e da potencialização de competências que se proporcionam às crianças e às famílias é maximizada.

Também Gerry (1996), citado por Gallagher e Tramill (2000:59) chama a atenção para o facto do conceito de "serviços" ser tipicamente aplicado unicamente a grupos que não são corresponsabilizados no sentido de tomarem decisões.

base uma visão transformista, assente num património de meticulosa construção ao longo de décadas (Carneiro, 2003), onde o impulso criativo parece estar intimamente ligado ao serviço à pessoa com necessidades especiais, mas acima de tudo à dignificação de todos os seres humanos.

CAPÍTULO 3

CULTURA ORGANIZACIONAL

Definindo um conceito

Cruzamento dos domínios da Inclusão e da Educação Especial com os domínios da Cultura e Aprendizagem Organizacionais

Como foi referido no Capítulo da Introdução, a escolha da LIGA para realização de um estudo de caso, revelou-se e estabeleceu-se pelo reconhecimento de variáveis múltiplas no seu contexto, que lhe conferem uma identidade potencialmente estruturada sobre aspectos-chave reveladores do conceito e prática da Inclusão.

O objectivo essencial da presente investigação, ao procurar compreender como esta identidade se formou e se revela, encontrou no estudo da cultura organizacional a possibilidade de entender *o porquê* e *o como* da sua formação.

Relembrando os objectivos e questões de partida da investigação enunciados, (...) Compreender como o clima⁶¹ e cultura organizacional da LIGA condicionam a sua abertura ao meio externo e a sua capacidade de mudança e inovação, propiciando a passagem de Instituição de Reabilitação e Educação Especial a Centro de Recursos Sociais (...)

verificamos como se centram na compreensão da cultura organizacional, sublinhando a necessidade de pesquisa e de fundamentação teórica deste conceito. De igual modo, a questão particular das transformações efectuadas pela LIGA, ao longo das suas cinco décadas de existência, foi-nos conduzindo ao conceito de aprendizagem organizacional e à necessidade de o aprofundar teoricamente.

Numa primeira revisão de literatura sobre ambos os conceitos, verificamos desde logo, que, tal como nos domínios da Inclusão e da Educação Especial, parecem (co)existir diferentes formas de os “olhar” e de procurar entendê-los. Emerge assim a indispensabilidade de clarificar o que se entende por Cultura Organizacional e Aprendizagem Organizacional, para que possamos com segurança *tecer a malha* na qual a investigação se deverá estruturar.

Neste capítulo analisaremos o conceito de Cultura Organizacional e no próximo, que naturalmente lhe sucede, debruçar-nos-emos sobre o conceito de Aprendizagem Organizacional. Tal como nos capítulos anteriores, existe uma complementaridade entre os que agora se apresentam.

⁶¹ Embora nos objectivos inicialmente traçados surgissem, lado a lado, os conceitos de clima e cultura organizacionais, deixámos de ter como preocupação a compreensão do clima na LIGA, para nos centrarmos na sua cultura, como explicitaremos no Sub-capítulo 6.6. A razão desta escolha reside, fundamentalmente, no facto do clima funcionar como uma camada mais periférica da cultura organizacional, traduzindo *o que* acontece (Neves, 2001:448) e o nosso interesse se centrar nas razões mais profundas das transformações ocorridas: *o como* e *o porquê* do que acontece.

3.1 O que se entende por cultura organizacional e o que a distingue

No quotidiano das organizações,
a cultura é algo que se lê
e que se escreve,
que se diz e que se faz.

Duarte Gomes, 2000

Entender o conceito de cultura organizacional implica recuar até aos anos 80 e 90 do século XX, época em que o estudo da cultura organizacional foi objecto privilegiado de análise científica, bem como um campo de intervenção com uma atenção crescente por parte de técnicos e consultores em organização e gestão, tornando-se valioso para procurar entender as razões determinantes do desempenho e da qualidade das organizações.

No início dos anos 90, quando este domínio emergia e ganhava relevância, afirmava-se que o sucesso alcançado estava particularmente ligado à aceitação da tese da cultura como o elemento que permitia diferenciar as organizações “performantes” das restantes, e à afirmação de que o que estava na base da excelência organizacional e do sucesso económico era uma “boa” cultura (Gomes, 1991:33).

Esta nova perspectiva sobre as organizações consolidou-se quando vários estudos comparativos entre organizações de países diferentes proporcionaram o aprofundamento de conhecimento nesta área, e o reconhecimento da importância do papel que as culturas nacionais, nomeadamente a japonesa⁶², desempenhavam na génese e desenvolvimento da cultura no contexto das organizações.

Por outro lado, neste mesmo período, são ainda descritas outras investigações que realçam a centralidade que a cultura ocupa nos processos de regulação social, conduzindo ao reconhecimento de que a cultura organizacional goza de uma relativa autonomia face à cultura envolvente. Os defensores desta posição, argumentam que a organização não se limita a ser um receptáculo da cultura, mas está também na sua origem. Assim, a cultura organizacional pode, ela mesma, ser entendida como um “local de aprendizagem cultural” (Sainsaulieu, 1987, citado em Gomes, 1991), fazendo sentido falar em cultura organizacional, para além das culturas societais ou nacionais (Gomes, 1991:34).

Quinze anos mais tarde, Pina e Cunha et al. (2006) reafirmavam o desenvolvimento do domínio da cultura organizacional a partir dos anos 80, observando que, nesta época, o estudo da cultura organizacional passou a ser visto

⁶² Ao longo das décadas de 80 e 90 do século XX, a gestão japonesa foi aquela que maior interesse mereceu, contribuindo para que o modelo japonês estivesse no centro da análise de vários autores, dando consistência a uma abordagem contingencial que salienta a importância “(...) da criação e manutenção duma cultura organizacional congruente com a sociedade envolvente.” (Duarte Gomes, 2000:47).

como uma espécie de panaceia para garantir o sucesso das organizações, nomeadamente por se considerar que nela residia a maior explicação para o “milagre económico japonês” e para a competitividade das empresas nipónicas. Referem então várias obras fundamentais publicadas sobre o tema – nomeadamente as de Peters, T. e Waterman, R., 1982 e Ouchi, W., 1981 – que, provocando um enorme entusiasmo sobre o mesmo, tiveram o mérito de deslocar a questão da cultura organizacional para o centro do debate sobre as organizações.

No entanto, ao analisarem os resultados de estudos efectuados na época, autores como Kreitner e Kinicki (1998, citados por Pina e Cunha et al., 2006) verificam que muitas destas investigações assentavam em tipologias simplistas e argumentações exageradas sobre a adopção de certos princípios e valores como garantes da excelência organizacional⁶³.

Considerando a produção de investigação realizada neste domínio e as suas fragilidades, Pina e Cunha et al. (2006), sublinham então que **o primeiro desafio que o estudo da cultura organizacional coloca é de natureza conceptual**, uma vez que se encontram sobreposições na literatura entre o conceito de cultura e outros conceitos organizacionais, tais como o clima ou a identidade, e que são diversas as perspectivas de abordagem e os níveis de análise de cultura. Esta constatação apela então à necessidade de rigor na sua definição, que estes autores estruturam a partir da enumeração das suas características distintivas.

Face à sua pertinência para a delimitação do campo da cultura organizacional, passamos a enumerá-las e a descrevê-las sucintamente (Quadro 12).

Quadro 12

Características distintivas da cultura organizacional

1) A sua natureza multidimensional e multinível

A cultura é de natureza multidimensional e pode ser analisada a vários níveis, que se interpenetram mas que não se confundem: ao nível do indivíduo (cujos valores, premissas ou crenças podem não coincidir com os defendidos pelos outros membros da organização), do grupo (a cultura de um grupo da organização não tem necessariamente de ser igual à de outro grupo), da organização (as organizações têm culturas peculiares que não têm necessariamente de ser iguais às de outras organizações no mesmo contexto cultural/nacional) ou da nação (as nações também se distinguem pela especificidade das suas culturas).

(Continua)

⁶³ Destaca-se, a este nível, a obra “In Search of Excellence”, de Tom Peters e Robert Waterman (1982) – cuja ideia central afirmava os valores partilhados e uma cultura forte como factor-chave da excelência empresarial – tendo vendido mais de três milhões de cópias. No entanto, mais tarde, foram apontadas várias falhas metodológicas importantes aos autores, nomeadamente por se apoiarem em casos retirados de organizações “exemplares”. Tom Peters, um dos seus autores, chegou mesmo a declarar, que alguns dados tinham sido forjados e que se sentia inocente pois apenas pessoas “idiotas” leriam um livro de negócios seguindo as palavras à letra (Peters, 2001, in Pina e Cunha, et al. 2006).

(Quadro 12 - Continuação)

2) Regularidade nacional

Existem, em cada país, algumas semelhanças e regularidades que diferenciam as culturas organizacionais de uma nação das de outra. Segundo Tannenbaum e colegas (1974, citados por Pina e Cunha, M. et al., 2006), subsistem diferenças mais sensíveis entre países do que no interior dos mesmos, emergindo essas diferenças nos estudos transculturais. É esta regularidade nacional que permite então que se perspectivem as organizações de um dado país (organizações americanas, japonesas...) como se se tratassem de entidades concretas.

3) Influência histórica

Uma determinada cultura, de uma nação ou organização, não pode ser separada da influência histórica que sofreu. Ainda que a influência dos responsáveis de gestão possa ser importante, a cultura da organização resulta em grande parte das interações entre os seus membros e da sedimentação dos comportamentos de trabalho. A cultura perpetua-se e reproduz-se assim através de um processo de socialização que, tendencialmente, envolve todos os seus novos membros. Este facto explica, em parte, que pessoas menos bem socializadas na cultura da organização tenderem, com mais probabilidade, a ter menos empenhamento e valorização, podendo mesmo abandonar a organização.

4) Alcance colectivo

A criação e o desenvolvimento de uma dada cultura tem um alcance colectivo, pois assenta em normas e valores socialmente aceites ao longo do tempo, que apontam às pessoas *o que é* e *o que não é* desejável na organização, definindo os limites aceitáveis para a sua acção. Este sistema de controlo internalizado, invisível e subtil, pode revelar-se determinante para que as organizações deixem de funcionar baseadas na hierarquia e passem a fazê-lo com base na confiança como mecanismo de coordenação. No entanto, como este sistema representa uma estratégia de inculcamento de uma ideologia, que, subtilmente, orienta o quadro de actuação dos profissionais da organização, pode estimular formas de manipulação mais ou menos velada.

5) Carácter dinâmico

Pina e Cunha, M. et al. destacam que asseverar que uma cultura organizacional tem um carácter dinâmico não é o mesmo que dizer “que muda facilmente ou ao sabor das conveniências da gestão de topo” (2006: 641), tal como, por outro lado, a estabilidade cultural não deve ser confundida com imobilismo. Ter um carácter dinâmico significa que as organizações:

- Não são estáticas mas receptivas à mudança;
- Não se mudam facilmente mas não são eternas;
- Possuem valores que evoluem à medida que se alteram as sociedades e as condições de vida.

A cultura de uma organização pode evoluir por exposição a outras culturas ou mesmo com a mudança da sua orientação estratégica – ainda que cada organização traga consigo um legado histórico, que o papel dos fundadores seja fortemente exercido por um grande período de tempo, ou que a transmissão de valores e crenças se realize dos colaboradores actuais para os que entram de novo na organização, as organizações mudam, influenciadas pelas pessoas que nelas vão ingressando, bem como pela novidade que alguns líderes trazem e aplicam quando perspectivam a cultura actual como necessitada de outra visão e estratégia.

(Continua)

(Quadro 12 - Continuação)

6) Aprendizagem pelos membros organizacionais e partilha de crenças, valores e assunções

As culturas são aprendidas pelos membros de uma organização na medida em que a interiorizam, através da exposição às práticas organizacionais, das interações sociais, da experiência e da participação. Há um processo de socialização onde vão sendo ensinadas as maneiras correctas de agir na organização e uma certa pressão para que cada colaborador “vista a camisola”. Quando tal não sucede, quem não adere pode ser segregado, excepto se o seu poder e coragem forem suficientes para alterar o “quadro genético-cultural” da organização e imprimir mudanças.

Todo este processo de aprendizagem conduz, por sua vez, à partilha pelo grupo de profissionais de uma organização, de um conjunto de pressupostos, valores e normas. Como os autores referem, “o que caracteriza a cultura é justamente o facto de ser um fenómeno socialmente construído, partilhado e, em forte medida, emergente” (2006:643).

Um grande número de organizações estruturam e apresentam um conjunto de valores que deverão actuar como guia à acção dos seus membros. Estas declarações apresentam vantagens pela sua proactividade, reforçando e investivando a prática de um conjunto de valores comuns. No entanto, se as suas práticas desdizem os seus valores, perdem o efeito, podendo mesmo ser contraproducentes.

7) Elementos visíveis e invisíveis

Um importante elemento caracterizador das culturas organizacionais é o facto de conterem, em simultâneo, elementos visíveis e invisíveis.

No conjunto dos elementos visíveis, evidenciam-se as instalações físicas, os códigos de vestuário, os ritos e as cerimónias e a linguagem organizacional, onde se distingue o seu jargão particular.

Nos outros elementos da cultura, profundos e por vezes invisíveis, destacam-se os valores, as crenças e os pressupostos partilhados.

Com base em Pina e Cunha et al. (2006:636-645)

Todo este conjunto de **características distintivas da cultura organizacional** constitui-se como estrutura base para a conceptualização da mesma.

Passada a “moda cultural” que nos anos 80 caracterizou este domínio, Pina e Cunha et al. (2006) enumeram várias razões justificativas do estudo da cultura organizacional, tendo em conta não só o seu interesse antropológico, mas também gestor, apontando mesmo a gestão da cultura como uma das condições necessárias para a eficácia organizacional, nomeadamente pela:

- Necessidade de articular as práticas da organização com os valores da população – adequação das práticas organizacionais aos valores da população;
- Possibilidade de gerir e controlar o comportamento organizacional – gestão e controlo de comportamentos;
- Necessidade de garantir a continuidade histórica – garantia de continuidade;
- Gestão da identificação dos indivíduos com a organização – criação de identificação com a empresa. (p.645)

Para o estudo da Cultura Organizacional os autores (2006:649) designam então quatro grandes níveis de análise da cultura:

- Transcultural, cujo objecto de estudo diz respeito aos valores e normas nacionais;
- Organizacional, que estuda valores e normas organizacionais;
- Grupal ou subgrupal, centrado nos valores e normas grupais;
- Individual, assentes na percepção individual da cultura organizacional.

Tendo em conta o objecto deste estudo de caso, interessa-nos particularmente analisar as características ao nível organizacional, embora tomemos em consideração todos os outros níveis, uma vez que o seu *entrosamento* é real e manifesto – ao nível transcultural, num mundo globalizado, a tendência para aplicar a um determinado contexto modelos de gestão idealizados e realizados noutros contextos coloca em evidência a tensão global/local e a necessária *ultrapassagem* da desadequação sentida, pela valorização e integração da envolvente cultural; ao nível grupal, ou subgrupal, a tensão também pode emergir, uma vez que a existência de subculturas organizacionais – que não se resumem às linhas delimitadoras departamentais, mas podem igualmente basear-se em interesses ou percursos formativos semelhantes, partilha de experiências, etc. – não é negativa em si mesma, mas pode vir a estabelecer normas tão próprias que actuem contrariamente ao percurso ambicionado pela organização; a nível individual, embora os estudos tendam a valorizar as médias estatísticas detectadas nos grupos, podem existir diferentes percepções individuais da cultura organizacional que elucidem, inclusive, o papel da cultura no fenómeno da resistência à mudança e que merecem ser consideradas (Pina e Cunha et al. 2006:663).

3.2 Cultura organizacional – autores e conceitos centrais

Entre os autores, nacionais e estrangeiros, referidos como mais relevantes no âmbito da cultura das organizações, Edgar Schein e Duarte Gomes são os que, pelo objecto específico desta investigação, melhor se constituem como referências teóricas para a sua conceptualização.

Pina e Cunha et al. (2006) elegem Schein como o autor mais citado no domínio da cultura organizacional e, em Portugal, destacam Duarte Gomes como um dos três autores portugueses com importantes obras publicadas sobre este domínio.

Neste âmbito, começaremos por rever o trabalho de Duarte Gomes, realizado individualmente (1991, 1994, 2000), e com outros investigadores (2001, 2002, 2005), procurando expandir e aprofundar as características atrás definidas como distintivas da cultura organizacional, na perspectiva da sua evolução e consolidação ao longo das últimas décadas, o que nos permitirá aprofundar a sua compreensão e impacto na presente investigação. Num segundo momento, analisaremos a perspectiva de Edgar

Schein (2004), suporte teórico fundamental do nosso estudo, sobre cultura organizacional.

A estes dois autores acrescentaremos ainda uma análise sobre o trabalho de Cameron e Quinn (1999;2006), cujo Modelo dos Valores Contrastantes nos permite uma classificação das culturas em quatro tipos, muito semelhantes aos escolhidos por Pina e Cunha et al. (2006) para designar uma tipologia de culturas organizacionais.

Paradigma de integração e de diferenciação – Cultura ou culturas organizacionais?

Será que existe uma cultura **da** organização (a organização **é** uma cultura) ou há uma cultura **na** organização (a organização **tem** uma cultura)?

Para os autores que negam a possibilidade, ou sublinham a ausência de sentido em distinguir a cultura de uma organização do meio em que a mesma está inserida, ou que se interessam particularmente sobre os constrangimentos que a cultura da sociedade impõe à cultura da organização (impacto do extra-organizacional no intra-organizacional), não se pode falar em cultura das organizações, mas somente de cultura **nas** organizações.

Outra posição distinta advoga que, pelo contrário, existe uma pluralidade cultural no contexto organizacional, onde se evidenciam sub-culturas ou mesmo contra-culturas.

Martin et al. (citados em Gomes, 1991) caracterizam, desde 1985, duas orientações distintas face à existência de uma cultura ou, pelo contrário, de várias culturas, numa mesma organização, que designam como “paradigma da integração” e “paradigma da diferenciação”, cujas características aqui desenvolvemos com base nos trabalhos de Duarte Gomes, realizados entre 1991 e 2000 (Quadro 13).

Quadro 13

Principais características do paradigma da integração e do paradigma da diferenciação

Paradigma da integração	Paradigma da diferenciação
▪ Valoriza o papel do líder, a sua centralidade e impacto, no processo de criação cultural; ▪ Apresenta as organizações como homogéneas e consensuais, sugerindo a vantagem de as organizações se dotarem de uma cultura forte; ▪ O carácter forte, gerador de coesão e de integração, faz com que a cultura que nestas organizações domina seja única e unitária.	▪ Ressalta a heterogeneidade e conflitualidade inerentes aos processos organizacionais; ▪ Perspectiva as organizações como um conjunto de sub-culturas que se entrecruzam e que podem ser mais ou menos convergentes; ▪ A conflitualidade existente entre os vários grupos que compõem a organização está na origem de interesses, ideologias e sistemas interpretativos que contribuem para a diferenciação, promovendo a existência de subculturas.

Com base em Duarte Gomes, 1991; 1994; 2000

Durante os anos 80, o paradigma da integração foi a orientação dominante na literatura da especialidade. Frequentemente, a cultura organizacional é então descrita em termos de significados e de sistemas de crenças, de símbolos ou de mitos (ou outras manifestações simbólicas) partilhados, que, evoluindo ao longo do tempo, se constituíam progressivamente como a “cola ou cimento” organizacional, que ligavam a organização.

No entanto, para alguns autores (Van Maanen e Barley, 1985, citados em Gomes, 1991), esta perspectiva de cultura – homogénea, unitária – apenas seria concebível se todos os membros da organização fossem confrontados com os mesmos problemas, se houvesse um único comportamento aprovado consensualmente e cada um adoptasse soluções e explicações comuns. Como Gomes sublinha, “se é verdade que as organizações podem desenvolver uma cultura relativamente homogénea (...), não o é menos que culturas específicas podem emergir a partir de grupos distintos existentes no interior da organização. (...) A diferenciação intra-organizacional está presente e apresenta-se sob a forma de distintas sub-culturas. Enquanto algumas destas reflectem diferenciações hierárquicas ou profissionais (...) outras podem originar contra-culturas que desafiam a cultura dominante” (Gomes, 1991:37).

Assim, se as subculturas apresentarem sobreposições e conexões profundas, pode dizer-se que participam na definição da cultura organizacional. No entanto, se a intersecção for muito reduzida, não fará sentido atribuir à organização uma cultura particular e distintiva. Antes teremos de defini-la encontrando aquilo que é comum às várias subculturas, que atravessa e está presente em cada uma das mesmas. Na pluralidade cultural que caracteriza este tipo de organizações, nem todas as subculturas terão a mesma importância – uma dada subcultura pode emergir e destacar-se como dominante por uma grande variedade de factores, como a centralidade do serviço ou a credibilidade e procura do exterior. Esta proeminência pode levar a que determinados grupos ou indivíduos possam ver reforçada a sua margem de liberdade e/ou o seu poder, podendo mesmo ser vistos como insubstituíveis.

Gomes (1991:39) destaca o trabalho de Sainsaulieu, nas décadas de 70 e 80 do século XX, como determinante para a identificação e diagnóstico da diversidade e conflitualidade cultural nas organizações, bem como ao nível da análise da cultura organizacional. Sainsaulieu olha a organização como um local de aprendizagem cultural e de formação de identidades, afastando-se das correntes que a perspectivavam como um simples prolongamento da cultura envolvente, ou a reduziam a um processo de reprodução social, bem como daquelas que a concebiam como o subsistema integrador do factor humano (Gomes, 1991:39).

Para Gomes, as investigações iniciadas por Sainsaulieu, e continuadas pelos seus colaboradores e seguidores, tiveram como principal contribuição teórica a ligação

expressa que estabelece entre a pluralidade cultural e a acção estratégica dos actores organizacionais, a quem confere um papel activo na construção e transformação da cultura da organização.

Retomando a questão inicial, poderemos então falar em cultura da ou na organização? Em diferenciação ou integração?

Gomes refere que "(...) as referidas perspectivas, se bem que distintas, não são contraditórias, nem incompatíveis. Com efeito, se cada organização **tem** uma cultura, isto é, um percurso histórico que a diferencia e identifica, a um nível mais profundo, toda e qualquer organização **é** uma cultura. É esta que lhe confere identidade." (2000:19) (Figura 10).

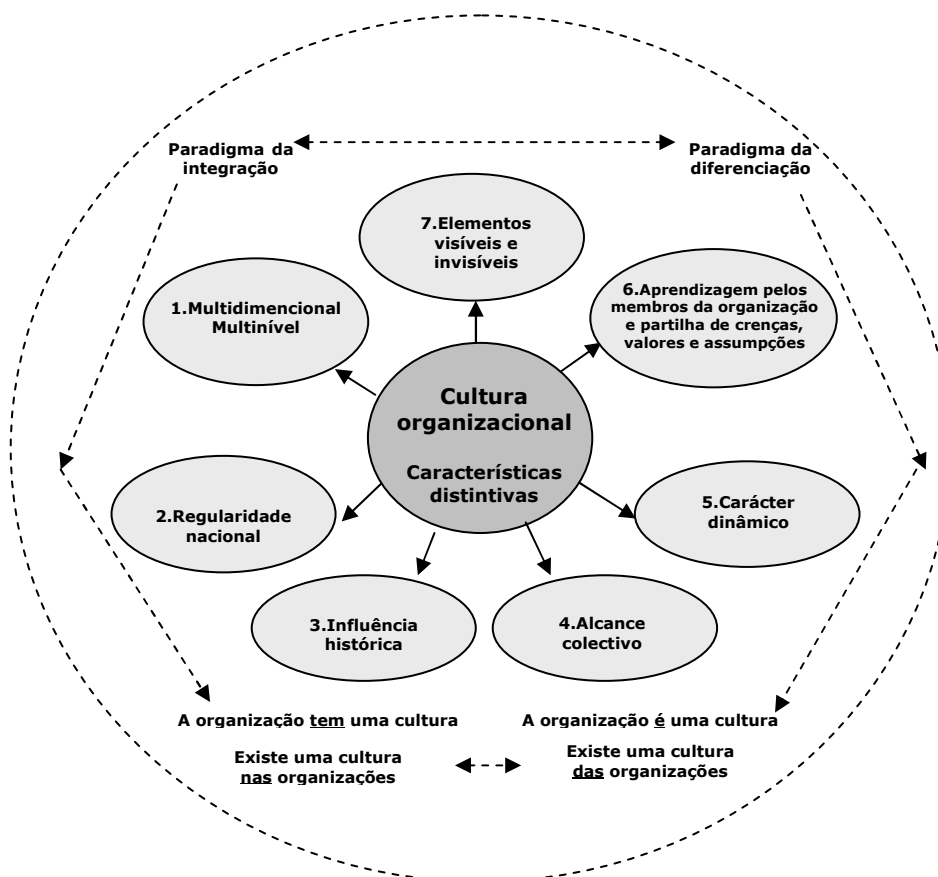


Figura 10. Características distintivas da cultura organizacional e *convivência* dos paradigmas organizacionais – a organização *tem* e *é* uma cultura.

Para aprofundar estas questões, Gomes faz ainda uso das noções de níveis de análise e de "locus" e "focus" de cultura, que nos auxiliam a responder a uma nova questão que decorre das anteriores – *Onde e como localizar a cultura?*

Níveis de análise, "Locus" e "Focus" de Cultura

Como vimos, dependendo do nível de análise e do objectivo do estudo, quer uma quer outra posição podem ser defensáveis – no caso do estudo da cultura **nas** organizações, a unidade de análise não é a organização mas os grupos que a

constituem; no caso do estudo da cultura **das** organizações, é a organização que tomada como unidade de análise, e não o meio que inclui ou onde está incluída.

Neste sentido, Gomes, analisando a literatura organizacional, constata a necessidade de se considerarem e definirem níveis de análise, convergindo a maior parte dos autores na identificação e distinção dos níveis de análise já referidos – individual, grupal, organizacional e transcultural. É também habitual que prefixos como intra/extra, intra/inter, se juntem a cada um dos níveis, *desdobrando-os*.

Nesta época, Gomes (1991) verifica ainda que a maioria das investigações se centram ao nível grupal e que é necessário avançar para os outros níveis, nomeadamente a nível organizacional, articulando intra e inter-organizacional, para que seja possível tornar a cultura e identidade da organização perceptíveis.

Partindo desta ideia de multidimensionalidade – que, como observámos, é a primeira características distintiva da cultura organizacional, definida por Pina e Cunha, et al. (2006) – Gomes baseia-se no trabalho de Louis (1985) para identificar os “níveis”, “focus” e “locus” de cultura, num quadro de análise clarificador de “como e onde” se pode localizar a cultura de uma organização, representado através da Figura 11.



Figura 11. Como e onde localizar a cultura segundo Louis – “Locus e Focus” de cultura, a partir dos trabalhos de Louis, 1985 (citada por Gomes, 2000).

A autora distingue propriedades inerentes às organizações que contribuem para a emergência de uma cultura, ou de um **sistema de sentido localmente partilhado**. Nomeia então as seguintes propriedades identificadoras de um “locus de cultura”:

- Constituir um contexto recorrente para a acção;
- Implicar a interdependência estrutural entre tarefas;
- Criar oportunidades de afiliação;
- Possibilitar a constituição de constelações de interesses.

Qualquer local que possua estas características pode ser considerado um “locus de cultura”.

Existem então várias localizações possíveis da cultura. Na primeira, ao nível intra-organizacional, podem-se detectar e avaliar vários tipos de culturas internas, bem como a relação entre as mesmas:

- 1) Cultura desenvolvida a partir do topo da pirâmide (tipo “corporate culture”) – estrategicamente elaborada pela “cúpula” e objecto de difusão posterior através dos vários escalões hierárquicos;
- 2) Cultura desenvolvida no plano vertical – relativa à diferença entre a cultura de um departamento e a cultura da organização ou entre departamentos;
- 3) Cultura desenvolvida no plano horizontal – relativa a uma categoria profissional que se situe ao mesmo nível hierárquico e desempenhe o mesmo tipo de funções.

Existe uma segunda localização possível, que Louis (1985, citada por Gomes, 1991) designa por trans-organizacional e que se constitui como um “meio portador de cultura” que atravessa as organizações, influenciando-as. A cultura financeira ou industrial, ligada a associações de profissionais, é disto exemplo.

Os “locus de cultura” devem ser identificados, distinguidos e relacionados entre si – nomeadamente cultura interna (cultura organizacional) e externa (cultura envolvente) – esclarecendo as modalidades da interacção e sua articulação. Perspectivar a realidade através de diferentes níveis de análise e perspectivas é reconhecer a complexidade que caracteriza o contexto organizacional e procurar compreender os paradoxos e contradições que, inevitavelmente, acompanham a actividade organizadora (Quinn e McGrath 1985, citados por Gomes, 1991).

Aos diferentes “locus de cultura” acrescentam-se então os diversos “focus de cultura”, em que a mesma autora distingue: (1) origens, (2) manifestações, (3) efeitos, (4) gestão e (5) natureza. Louis agrupa-os ainda em três níveis – natural, finalizado e reflexivo. A cada nível faz assim corresponder diferentes “focus de cultura” e os elementos que os distinguem e caracterizam.

O Quadro 14 sintetiza estes elementos que distinguem cada um dos cinco “focus de cultura”, e agrupa-os pelos três níveis mencionados.

Quadro 14

"Focus" de Cultura

"Focus" de cultura	
Distinguem-se cinco "focus" de cultura a três níveis (Louis, 1985):	
A) Natural (nível descritivo)	
1) Origens/ Condições e processos de emergência da cultura organizacional:	
▪ Estabilidade do pessoal ▪ Permeabilidade das fronteiras ▪ Avaliação da história da organização (constituição mais ou menos recente; respectivo percurso) ▪ Percepção das ligações extra-organizacionais ▪ Interdependência percebida das tarefas ▪ Valores dos líderes	
2) Manifestações da cultura	
▪ Manifestações simbólicas: Sagas, histórias, lendas, mitos Símbolos linguísticos – discurso utilizado Símbolos físicos – arquitectura, decoração, ... ▪ Experiência dos seus membros	
Processos através dos quais as pessoas negociam quotidianamente as suas identidades e definem relações. A forma como:	
Se conhecem e reconhecem	
Demarcam territórios	
Categorizam grupos e indivíduos	
Contribuem para a compreensão comum e para a constituição de uma "comunicação contratual" que permite:	
Argumentação quando ocorrem conflitos	
Reivindicação de direitos e garantias	
Legitimar a actuação no contexto de trabalho	
3) Efeitos ou funções da cultura	
▪ No significado do trabalho ▪ Participação ▪ Sentimento de pertença ▪ Identificação dos trabalhadores com a organização ▪ Facilitadora de envolvimento e implicação	
B) Finalizado (nível interventivo)	
4) Mudança e gestão da cultura organizacional	
▪ Processo activo de criação e "design" liderado pelos gestores; ▪ Processo de gestão da cultura emergente e em evolução.	
C) Reflexivo (nível explicativo ou interpretativo)	
5) Explicitação e clarificação de abordagens e pressupostos que orientam a investigação da cultura organizacional;	
▪ Situa-se ao nível teórico e epistemológico; ▪ Questiona as definições, pressupostos e paradigmas da investigação em cultura organizacional.	

Com base em Louis, 1985, citada por Gomes, 1991;1994

Podemos afirmar que a concepção unitária de cultura privilegia o "locus" situado ao nível da cúpula hierárquica, que hegemoniza as outras potenciais culturas

ou homogeneiza a cultura da organização (Gomes, 1991:47); por outro lado, na orientação plural da cultura afirma-se a existência de várias sub-culturas no contexto da organização e distinguem-se os vários “locus”, nomeadamente: (a) relacionados com a divisão vertical – onde são abordadas as sub-culturas, as culturas dominantes e dominadas, maioritárias e minoritárias, de cúpula e de base; (b) relacionadas com a dimensão horizontal/vertical – horizontal, quando compara categorias sócio-profissionais; vertical, quando compara grupos hierarquicamente distintos; e (c) relacionadas com a divisão departamental ou autonomização das unidades referentes à mesma organização ou grupo de organizações.

No que concerne aos “focus” de cultura, e tendo em conta os cinco referidos no Quadro 14, enquanto a concepção unitária dá especial relevo à gestão, origens e efeitos da cultura, a concepção plural é particularmente sensível à natureza da cultura e às suas manifestações.

Compreendendo como as diferentes concepções de cultura organizacional, plurais ou unitárias, diferenciadas ou integradas, estão relacionadas com os níveis de análise seleccionados e com o “locus” e “focus” de cultura adoptados, é importante mais uma vez sublinhar que, como nos afirma Gomes, que (1991):

Diferenciação e integração não se opõem, nem são incompatíveis. (...) Quanto maior a diferenciação mais meios de integração são necessários para coordenar e organizar. A acção de organizar implica o recurso a ambas, assim como implica a capacidade de olhar e interpretar a realidade organizacional a partir de diferentes perspectivas e níveis de análise. A adopção de várias linguagens que mutuamente se completam supõe o reconhecimento da impossibilidade de uma compreensão homogénea e uniforme, já que uma linguagem situada a um dado nível só parcialmente pode ser decodificada a um outro nível, quer ela seja superior ou inferior. (p.48)

O reconhecimento desta complementaridade leva-nos a afastar as explicações unidimensionais, tentando, ao invés de procurar reduzir e eliminar a complexidade e a incerteza, reconhece-las e integrá-las como constituintes de todas as organizações.

As designadas “metáforas da organização” são uma tentativa de tornar visível e mais compreensível essa mesma complexidade.

3.3 Reconhecendo e integrando a complexidade – as metáforas da organização

Ao longo do tempo, várias foram as tentativas de procurar traduzir a complexidade sentida na delimitação do conceito de organização, tal como podemos observar a partir das definições de Weick (1979), Morgan (1986) ou Kamoche (2001), citados por Pina e Cunha (2006:38):

“Corpo de pensamento pensado por pensadores pensantes” (Weick, 1979)

“Sistemas vivos, que existem numa envolvente mais vasta, da qual dependem para a satisfação das suas necessidades” (Morgan, 1986)

“ Colectividades capazes de alcançar os seus objectivos por permitirem àqueles que nelas trabalham o alcance dos seus próprios objectivos” (Kamoche, 2001)

No entanto, parece-nos que, tal como Pina e Cunha et al. sublinham, mais importante do que inventariá-las é “(...) verificar que diferentes concepções da organização resultam em diferentes definições” (2006:38).

Numa revisão da literatura realizada neste domínio, verifica-se que diversos autores a representam através de metáforas⁶⁴, como forma de melhor a procurar traduzir. Esta forma de perspectivar as organizações possui vantagens e desvantagens tal como Pina e Cunha et al. salientam (Quadro 15).

Quadro 15

Vantagens e desvantagens da utilização de metáforas no contexto organizacional

Vantagens	Desvantagens
Permite a criação de novo conhecimento a partir do conhecimento existente	Não espelha “factos” do mundo exterior
Ilumina aspectos menos conhecidos da realidade	Contribui para o desvirtuamento da realidade ou para a criação de realidades
Gera novos significados	Revela significados figurativos e não exactos
Tem valor pedagógico inestimável	Não é operacional de forma rigorosa

Com base em Pina e Cunha et al., 2006:40

A partir da análise destes e de outros autores (Rebelo, T.; Duarte Gomes, A. e Cardoso, L., 2001), verificamos que as metáforas possibilitam diferentes formas de olhar o mesmo fenómeno, auxiliando-nos a tornar mais inteligível o que é de difícil compreensão, sendo também uma forma de sistematizar informações sobre realidades complexas. No entanto, conscientes das possíveis desvantagens da sua utilização, não é nossa intenção, ao destacarmos algumas metáforas no contexto deste estudo, isolarmo-nos numa única perspectiva de abordagem organizacional.

Antes pelo contrário – cientes de que uma metáfora excessivamente utilizada se pode vir a confundir com a realidade e que estas podem limitar o pensamento dos seus “utilizadores” (Pina e Cunha et al., 2006), partimos para a sua utilização como forma de expandirmos o conhecimento, através da capacidade que estas têm de *gerar sentido* perante situações ambíguas e complexas (Duarte Gomes, 1994:282).

⁶⁴ Uma metáfora “(...) é normalmente definida como uma explicação de uma coisa em termos de outra, em que os dois termos se distinguem, embora partilhando algumas características comuns. O que torna uma metáfora potente não é o facto de duas coisas serem iguais, mas o facto delas serem similares e de o significado de uma realidade ser transposto para outra (...) Uma metáfora será considerada como mais ou menos generativa, potente ou produtiva, de acordo com a sua maior ou menor capacidade de gerar sentido, perante situações complexas e ambíguas. (Duarte Gomes, 2000:137, 138).

Tal como afirmam Gomes, J. e Piteira, M. (2006):

Pensamos que o uso de metáforas na teoria organizacional traz inúmeras vantagens, que ultrapassam em número e qualidade as suas desvantagens. Acima de todas elas, julgamos que um ponto forte se destaca no uso desta ferramenta de análise: é um instrumento que utiliza a imaginação humana para ganhar compreensão e entendimento de fenómenos. Contrariando as críticas oriundas dos mais radicais, acreditamos que não existe mal no uso da imaginação em ciência, pois, como afirmou Einstein, a imaginação é mais importante do que o conhecimento. (p.15)

Primeiras metáforas organizacionais

Em 1986, surge uma das obras mais citadas e mais populares neste domínio: *Images of Organizations*, de Gareth Morgan. (Gomes, J. e Piteira, M., 2006; Pina e Cunha et al., 2006; Duarte Gomes, A., 1994, 2000).

Pressupondo que *uma forma de ver é uma forma de não ver*, Morgan (1986) advoga que é necessário estudar as imagens da organização compreendidas no interior do substantivo “organização” (Pina e Cunha et al., 2006:48). Após examinar as teorias e modelos de investigação predominantes no domínio das ciências organizacionais, proclama a existência de várias imagens que, por sua vez, reflectem várias concepções de organizações. Cada imagem “(...) é parcial da realidade, sublinha diferentes aspectos da organização, assenta em distintos pressupostos organizacionais, e encerra diversos pontos fortes e fracos.” (Gomes, J. e Piteira, M. 2006:5).

Morgan oferece-nos um conjunto de oito imagens para as organizações, oito metáforas dominantes (Quadro 16), que resultam da sua análise: as organizações como máquinas, como organismos, como cérebros, como culturas, como sistemas políticos, como prisões psíquicas, como fluxo e transformação e como instrumentos de dominação (Pina e Cunha et al., 2006; Gomes, J. e Piteira, M. 2006).

Quadro 16

Metáforas de Morgan, em Images of Organizations (1986)

Metáfora	Organizações são...
Máquinas	Máquinas constituídas por partes e componentes, ligados entre si, com tarefas perfeitamente isoladas e identificadas no todo – burocracia
Organismos	Colectividades humanas, com necessidades e doenças, sujeitas a um ciclo de crescimento, incluídas numa fauna de outras organizações – ecologia
Cérebros humanos	Sistemas de aprendizagem, de processamento de informação, de inteligências – cibernética (computadores e hologramas)
Culturas	Sistemas de valores, ideias e ideais, normas, rituais, e crenças, partilhados ou não – cultura e subculturas
Sistemas políticos	Aglomerados de interesses, de governança, fontes de conflito, e arenas para lutas de poder que vão moldar todo o comportamento da organização – política
Prisões psíquicas	Clausuras de ideias, pensamentos, crenças e preocupações, nas quais se encontram as pessoas e das quais não se consegue fugir. As pessoas são controladas e manipuladas pelas ideias e pensamentos da organização – prisão
Sistemas de mudança	Sistemas em permanente equilíbrio dinâmico, ou seja, as organizações transformam-se continuamente, e é nessa transformação contínua que poderão ser entendidos os fenómenos organizacionais – fluxos e transformação

(Continua)

(Quadro 16 - Continuação)

Instrumentos de domínio	Entidades que buscam alcançar objectivos a todo o custo, pelo que vão intentar dominar pessoas, outras organizações, e sociedades. A dominação é exercida por um pequeno grupo de pessoas – dominação.

Com base em Gomes, J. e Piteira, M. 2006:18

No contexto da presente investigação, e tendo em conta os seus objectivos, é a metáfora da *organização como cultura* que, num primeiro momento, mais nos interessa explorar. Contaremos com o trabalho de Duarte Gomes intitulado “Cultura: uma metáfora paradigmática no contexto organizacional” (1994), como base para uma primeira revisão teórica, trabalho este que se relaciona particularmente bem com os objectivos traçados para esta investigação, e que partiu da dissertação de doutoramento deste autor.⁶⁵

Das organizações como máquinas ou organismos à organização como cultura

Duarte Gomes defende a posição de que a cultura organizacional constitui, no domínio das Ciências da Organização, uma metáfora paradigmática, interessando-se por explicitar as suas potencialidades e implicações (1994:280).

Na década de 90, a cultura constituía-se como uma nova metáfora para pensar as organizações, sendo estas tradicionalmente estudadas através de duas metáforas que as perspectivavam como máquinas e como organismos, como aliás Morgan também sublinha em *Images of Organizations* (1986).

A cultura é a terceira das metáforas fundadoras, “(...) que não anula as anteriores mas se lhes acrescenta” (Duarte Gomes, 1994:283). Esta metáfora passa a olhar a organização como cultura. Nela, a organização **é** uma cultura. Enquanto as teorias anteriores valorizam mais os aspectos racionais e formais da vida organizacional, a metáfora da cultura vai mais além, valorizando o seu lado simbólico, partindo do reconhecimento de que as organizações são mais do que máquinas e organismos adaptativos, constituindo-se como sistemas humanos, que manifestam complexos padrões de actividade cultural.

A organização, perspectivada como cultura, é então uma mini-sociedade, “(...) dotada de símbolos e de ritos, de uma linguagem própria, de uma matriz interpretativa comum, de um percurso que a distingue e singulariza. É a sua cultura que a diferencia das suas congéneres, revelando a sua especificidade.” (Duarte Gomes, 1994:143).

Esta singularidade que a caracteriza é sentida por quem, pela primeira vez, entra numa organização que desconhece, como recém-chegado ou como observador. A sensação de estranheza sentida num primeiro contacto, só lentamente se vai reduzindo, conforme vamos entendendo melhor a sua cultura. No entanto, é difícil

⁶⁵ Tese apresentada em 1990, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, intitulada “Cultura Organizacional: a organização comunicante e a gestão da sua identidade”

traduzir em palavras o que presenciamos. Como sublinha Duarte Gomes, compreender o que se passa na organização “(...) exige **tempo, envolvimento e um conhecimento não redutível ao conhecimento «declarativo»⁶⁶**” (1994:284).

Deste ponto de vista cultural, a organização é mais do que algo pertencente à ordem natural, necessitando ser entendida como realidade simbólica, onde habitam pessoas, também dotadas de capacidade de simbolização, que a animam. Trata-se de uma realidade socialmente construída e mantida interactivamente. A acção de organizar, no seu sentido activo e construtivo, está assim dependente da criação e recriação dos seus actores, que a constroem e sustentam. Entendida desta forma, enquanto processo, remete-nos para a acção comunicativa dos seus membros (Duarte Gomes, 1994):

(...) Organizar é comunicar (Johnson, 1977). Estruturar, coordenar e gerir são actos comunicativos que a existência de uma cultura comum viabiliza. Trabalhar em conjunto e de forma organizada pressupõe um quadro em que os comportamentos desejáveis, aceitáveis e legítimos estão definidos, em que o que é ou não «dizível» está estipulado. Esse quadro colectivo é fornecido pela cultura organizacional. (p.143)

A organização, enquanto cultura, dispõe assim de meios para se apresentar e representar (histórias, ritos, mitos, ...) e oferece um contexto para a interpretação de referências e símbolos comuns, que origina a construção de valores colectivos e sentimentos de pertença.

A utilização de recursos simbólicos encaminha-a para um processo comunicativo em que a organização se constrói para a “**gestão de sentido**” (Duarte Gomes, 1991:285).

Duarte Gomes (1994:144-148), procurou então estabelecer uma relação entre a metáfora da cultura e os paradigmas que segundo Morgan e Burrell (1979) permitem analisar a Teoria das Organizações, onde se destacam o Paradigma Funcionalista e o Paradigma Interpretativo. No Paradigma Funcionalista, a natureza da ciência é perspectivada como objectiva e vista como uma realidade social externa ao indivíduo. Nele, a organização é reflectida de forma estática e tratada com exterioridade, como se a sua existência fosse anterior e alheia a qualquer intervenção humana. Numa perspectiva diversa, o Paradigma Interpretativo encara a natureza da ciência como subjectiva, sendo a organização perspectivada como socialmente construída, pelo que se confere maior importância à significação social ou atribuição de sentido. A organização é então um processo simbólico cuja evolução está dependente da acção organizadora dos seus membros.

As metáforas da máquina e do organismo foram aquelas que mais se utilizaram na investigação organizacional clássica, num enquadramento paradigmático funcionalista. O papel desempenhado pelos símbolos no processo organizacional era

⁶⁶ Negrito nosso.

então considerado irrelevante. A partir da metáfora cultura, Morgan et al. (1983, citado por Duarte Gomes, 1994:286) referem que duas abordagens paradigmáticas podem ser escolhidas: a funcionalista e a interpretativa, pois ambas procuram encontrar e compreender as diferentes formas pelas quais a cultura de uma organização se manifesta, procurando identificar "(...) os padrões subjectivos de significado presentes no conteúdo e no processo cultural", como afirma Duarte Gomes (1994:286).

Segundo este autor, o paradigma funcionalista:

- Procura entender o papel que os vários constituintes da prática cultural desempenham na manutenção da cultura, dando destaque ao seu aspecto funcional;
- Os símbolos têm a função de garantir a sobrevivência e a eficácia dos sistemas que representam e dos quais fazem parte.

O paradigma interpretativo, por sua vez:

- Procura entender as modalidades práticas, através das quais os elementos culturais são criados e mantidos, enfatizando o processo interpretativo através do qual a cultura, como sistema de sentido, é permanentemente construída e reconstruída.
- A cultura, na perspectiva interpretativa, é formada e manifesta-se através de símbolos, de cuja construção e utilização está dependente a sua existência.

Na perspectiva do paradigma interpretativo " (...) a investigação deve observar e «ler» a vida organizacional como se esta fosse um «texto» ou uma «metáfora viva», centrando a análise sobre o «fazer sentido» («sense making»): o modo como os indivíduos fazem sentido do que dizem e do que lhes acontece" (Frost e Morgan, 1983; Smircich, 1983; Putman, 1983; Weick, 1985, citados em Duarte Gomes, 1994:287).

A escolha deste paradigma como pressuposto da realidade que se investiga conduz a um entendimento específico de como se entende a organização – esta é perspectivada como uma "construção social simbolicamente construída e interactivamente reproduzida (...). A cultura é um sistema que dá sentido à organização, que assegura a sua viabilidade e lhe confere uma identidade." (Duarte Gomes, 1994:165).

É neste contexto, que o trabalho de Edgar Schein (2004) se constitui como um alicerce básico estruturante para a compreensão da questão investigativa e metodológica chave que nos colocamos:

- *Como abordar e investigar as manifestações e funções da cultura organizacional?*

O trabalho deste autor constitui-se assim como um pilar da fundamentação teórica neste domínio.

3.4 Cultura Organizacional – a perspectiva de Edgar Shein

Para Edgar Schein (2004) a cultura é uma abstracção, ainda que as forças criadas em situações sociais e organizacionais que dela derivam sejam poderosas. O autor sublinha que um dos aspectos mais enigmáticos, quando se perspectiva o conceito de cultura, é que aponta para um fenómeno que está sob a superfície, poderoso no seu impacto, mas invisível e até certo ponto, inconsciente. Neste sentido, a cultura está para um grupo como o carácter está para um indivíduo.

Para a entender será então necessário aprender a ver o mundo através de *lentes culturais*, que progressivamente permitam a aquisição de uma competência na análise cultural, assente na capacidade de decifrar as forças que operam em grupos, organizações e profissões. Como Schein afirma, “quando aprendemos a ver o mundo através de lentes culturais, muitas coisas que inicialmente nos pareciam misteriosas, frustrantes, ou incongruentes, passam a fazer sentido” (2004:7).

Segundo Schein (2004:15), a cultura forma-se a partir de dois caminhos – da interacção espontânea de um grupo que, gradualmente, vai dando lugar a padrões e normas de comportamento que se tornam a cultura desse grupo ou, de modo mais formal, se um indivíduo cria um grupo e se torna o seu líder.

Neste último caso, verifica-se que o fundador de uma organização tem uma certa visão pessoal, objectivos, crenças, valores e pressupostos acerca de *como devem ser as coisas*, que, no início, impõe ao grupo. Pode também escolher os membros desse grupo com base na semelhança de ideias ou valores.

Podemos encarar esta imposição como um primeiro acto de liderança, embora Schein chame a atenção para o facto de esta imposição não produzir automaticamente cultura, pois, em primeira instância, provoca apenas que os seguidores ajam em conformidade com o que o líder lhes pede. Só quando o resultado deste comportamento conduz ao sucesso – quando os membros do grupo cumprem a sua tarefa e se sentem bem na relação que estabeleceram entre si – é que as crenças e valores do fundador são confirmadas e reforçadas e, mais importante, reconhecidas como partilhadas. O que no início era a visão individual do fundador sobre o mundo conduz então à visão partilhada “de que este estava certo”, passando o grupo a agir a partir desses valores e crenças e a concluir que esta é agora a forma correcta de pensar, sentir e agir (Schein, 2004:16).

Com o tempo e o reforço contínuo, o grupo tornar-se-á progressivamente menos consciente dessas crenças e valores e começará a tratá-los como pressupostos não negociáveis que, com a continuidade deste processo, deixarão de ser conscientes e serão tidos como garantidos. Quando estes pressupostos começam a ser tidos como garantidos, tornam-se parte integrante da identidade do grupo e são ensinados aos

que nele ingressam como formas de pensar, sentir e actuar. Se violados, produzem desconforto, ansiedade, ostracismo, e eventual exclusão.

O conceito de pressupostos, contrariamente ao dos valores e crenças, implica a sua inegociabilidade – se estamos dispostos a discutir algo, então esse algo ainda não se tornou um dado adquirido ou um pressuposto. Assim, para Schein, as definições de cultura que assentam em valores devem especificar que a cultura consiste em valores inegociáveis, que designa por pressupostos.

A cultura de um grupo⁶⁷ pode então ser formalmente definida como **“um padrão de pressupostos básicos partilhados, que foram aprendidos por um grupo conforme ia resolvendo os seus problemas de adaptação externa e de integração interna, e que funcionaram suficientemente bem para serem considerados válidos e, assim, ensinados a novos membros como a forma correcta de perceber, pensar e sentir em relação a esses mesmos problemas.” (Schein, 2004:17).**

Esta afirmação, remete-nos para a questão colocada anteriormente – *Se a cultura de um grupo é resultado da aprendizagem acumulada desse mesmo grupo, então como descrever e inventariar o conteúdo dessa mesma aprendizagem?*

Como ponto de partida, Schein afirma que as teorias organizacionais distinguem dois grandes tipos de questões que todos os grupos, independentemente do seu tamanho, têm de enfrentar (2004:18):

- 1) Sobrevivência, crescimento, e adaptação no seu ambiente;
- 2) Integração interna, que permite a acção quotidiana e a capacidade para se adaptar e aprender.

Estas duas áreas de funcionamento do grupo irão reflectir o contexto cultural mais alargado em que este se insere e a partir do qual derivam pressupostos mais amplos e profundos acerca da natureza da realidade, do tempo, espaço, da natureza humana e das relações humanas.

Poderá então uma organização ter uma só cultura? A definição de Schein não especifica o tamanho de uma unidade social a que este conceito pode ser legitimamente aplicado. No entanto, tal como Duarte Gomes afirma ao reflectir sobre a possível complementaridade do paradigma da integração e da diferenciação, Schein sublinha que no crescimento de algumas organizações podemos observar a simultaneidade de uma cultura corporativa global e o crescimento de poderosas subculturas, que reflectem esta cultura alargada mas também diferem da mesma em aspectos importantes.

Sublinha então que, para definir a cultura de uma organização, é importante reconhecer que uma cultura organizacional pode reflectir uma multiplicidade de sub-

⁶⁷ Schein usa o termo grupo para se referir a unidades sociais de todas as dimensões – incluindo organizações e subunidades das organizações – excepto quando é necessário distinguir o tipo de unidade social devido aos subgrupos que existem em grupos de maior dimensão (2004:23).

culturas e que, nessas sub-culturas, existem pressupostos partilhados. Neste sentido, alguns pressupostos parecem ser paradigmáticos, pelo que o autor os designa como os *genes críticos do ADN da organização*. Se assim os equacionarmos, podemos então examinar alguns genes individuais em termos da sua centralidade ou da sua capacidade de potenciar um determinado tipo de crescimento e comportamento (2004:21).

Schein, defende então que **determinar quais os pressupostos que se aplicam a uma sociedade, organização ou à totalidade de membros de um subgrupo, implica uma acção empírica**, que deve ter em conta os seus diferentes níveis de cultura – artefactos, valores e crenças e pressupostos básicos partilhados.

Níveis de Cultura – Artefactos; Valores e Crenças; Pressupostos básicos partilhados

A forma como Schein perspectiva e descreve os três níveis de cultura presentes nas organizações é congregadora das perspectivas anteriormente focadas neste capítulo, nomeadamente dos “focus” de cultura de Louis (1985) e das características distintivas da cultura organizacional de Cunha, Rego, Cunha, Cabral-Cardoso (2006), dando-lhes, de forma clara, uma classificação que assenta no *grau de profundidade* e na espessura do alcance com que os fenómenos culturais se podem tornar visíveis para o observador. O autor sublinha que algumas das maiores confusões na definição de cultura resultam exactamente da não diferenciação dos níveis a que se manifesta.

Estes diferentes níveis de cultura são esquematicamente apresentados na Figura 12.

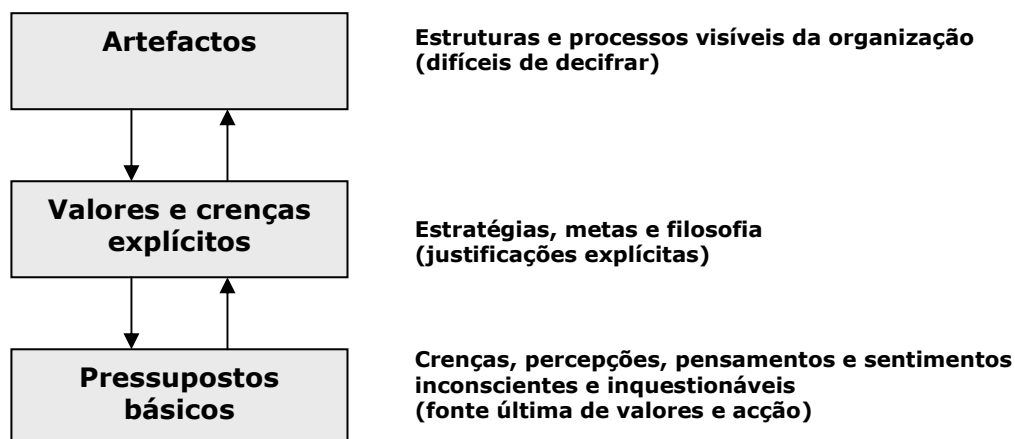


Figura 12. Níveis de cultura, segundo Schein (2004:26).

Vejamos então pormenorizadamente em que consistem (Schein, 2004:25-37).

Artefactos

Os artefactos localizam-se a um nível superficial, incluindo os fenómenos que vemos, ouvimos, e sentimos quando encontramos um grupo novo ou uma cultura que não nos é familiar. Incluem os produtos visíveis de um grupo, tais como a arquitectura do seu ambiente físico; a sua linguagem; a sua tecnologia e produtos; as suas criações artísticas; o seu estilo, como o que está incorporado no seu vestuário, modos de cumprimentar e de se dirigirem a alguém; manifestação das emoções; mitos e histórias sobre a organização; a sua lista pública de valores, os seus rituais observáveis e celebrações; etc.

O clima de um grupo é um artefacto que apela a níveis culturais mais profundos, tal como acontece com o comportamento visível dos seus membros. Quando procuramos entender os artefactos com a finalidade de realizar uma análise cultural, estes incluem também o processo organizacional através do qual esse comportamento se torna rotineiro, e elementos estruturais tais como contratos, descrições formais sobre o modo como a organização trabalha e diagramas organizacionais.

Este nível da cultura é simultaneamente fácil de observar e difícil de decifrar. Os símbolos são ambíguos e só podemos ter o *insight* do que realmente significam se os pudermos experienciar a um nível mais profundo. É especialmente perigoso tentar inferir pressupostos profundos somente a partir de artefactos, porque as nossas interpretações serão inevitavelmente projecções dos nossos sentimentos e reacções (Schein, 2004:27).

Todas as facetas da vida em grupo produzem artefactos, criando o problema da sua classificação. No entanto, se o observador permanecer no grupo por um período suficientemente longo de tempo, o significado dos artefactos começa a tornar-se claro.

Valores e crenças expostos

Toda a aprendizagem em grupo reflecte, em última instância, as crenças e os valores originais de alguém, o seu sentido de *como deve ser*, por oposição à forma *como são*. Quando um grupo é criado, ou quando encara uma nova tarefa, assunto ou problema, as primeiras soluções propostas para os enfrentar reflectem os pressupostos individuais de cada indivíduo acerca do que está certo e errado, e sobre o que terá, ou não, resultado. Aqueles indivíduos cuja opinião prevalecer, que influenciam o grupo a olhar o problema sob determinada perspectiva, serão possivelmente identificados mais tarde como fundadores ou líderes. No entanto, nesta fase, o grupo ainda não terá um conhecimento partilhado como grupo pela ausência de uma acção comum.

Ao longo do tempo, as crenças e valores, empiricamente testáveis e continuamente eficazes na resolução dos problemas do grupo, serão transformados

em pressupostos⁶⁸, pressupostos estes suportados por cenários articulados de valores, normas e regras operacionais de comportamento. As crenças e as regras éticas e morais permanecem conscientes, e são explicitamente articuladas, assegurando o funcionamento normativo, guiando os elementos do grupo na forma de reagir em algumas situações-chave, e assegurando a formação de novos membros, no que diz respeito ao seu comportamento. Servem como guia para enfrentar a incerteza de acontecimentos intrinsecamente incontroláveis.

Os valores e crenças, a um nível consciente, ajudam a prever muito do comportamento observável ao nível dos artefactos. No entanto, se não se baseiam numa aprendizagem anterior, podem reflectir somente o que Argyris e Schön (1978, citados por Schein, 2004:30) designaram por “teorias adoptadas”, que predizem bastante bem o que as pessoas *dizem* numa série de situações, mas que podem ser desconexas com o que *fazem* em situações em que esses valores e crenças deviam, de facto, actuar. Na análise dos valores e crenças deve-se assim procurar discriminar cuidadosamente aqueles que são congruentes com os pressupostos subjacentes e os que são, de facto, racionalizações ou somente aspirações para o futuro. Se os valores e crenças expostos forem razoavelmente congruentes com os pressupostos subjacentes, então a articulação desses valores numa filosofia de operacionalização pode auxiliar a unir o grupo, servindo como uma fonte de identidade e de reforço do âmago da missão.

No entanto, por serem bastante abstractos, os valores e crenças expostos deixam extensas áreas do comportamento por explicar. Para atingir um maior nível de entendimento, para decifrar o padrão e para prever o comportamento futuro correctamente, é necessário entender de forma mais completa a categoria dos pressupostos subjacentes.

Pressupostos básicos partilhados

Quando a solução para um problema resulta repetidamente é geralmente tida como garantida. Começa-se a acreditar que a natureza funciona realmente assim. Schein define os pressupostos básicos como algo que se tornou tão garantido que se encontra pouca variação dos mesmos numa unidade social (2004:31). Se, de facto, um pressuposto básico se torna forte num grupo, os seus membros sentirão um comportamento baseado noutra premissa como inconcebível.

Os pressupostos básicos são, neste sentido, o que Argyris identificou como “teorias-em-uso” – as assunções implícitas que realmente guiam o comportamento,

⁶⁸ Alguns valores dominantes que dizem respeito aos aspectos menos controláveis do ambiente, ou relacionados com aspectos éticos e estéticos, podem não ser facilmente testáveis. Nestes casos, o consenso realizar-se-á através da validação social (Schein, 2004:29) sendo os valores confirmados pela experiência social partilhada de um grupo, envolvendo o seu relacionamento interno. O modo de analisar se resultam ou não, pode encontrar-se então na percepção de quão confortáveis e livres de ansiedade se encontram os seus membros quando convivem com os mesmos.

que mostram aos membros do grupo como perceber, pensar e sentir acerca das coisas (Argyris, 1976; Argyris e Schön, 1974, citados por Schein, 2004:31).

Os pressupostos básicos, tal como as “teorias-em-uso”, tendem a não ser confrontáveis ou debatíveis, e assim são extremamente difíceis de mudar. Aprender algo novo neste domínio requer que sejamos capazes de fazer ressurgir, reexaminar, e possivelmente modificar algumas das partes mais estáveis da nossa estrutura cognitiva – um processo que Argyris e outros autores designaram por “aprendizagem em double-loop” ou “frame breaking” – uma aprendizagem transformadora. Este tipo de aprendizagem é intrinsecamente difícil porque o reexame dos pressupostos básicos destabiliza temporariamente o mundo cognitivo e interpessoal, libertando grandes quantidades de ansiedade.

Tendencialmente, ao invés de se tolerarem estes níveis de ansiedade, percebem-se os acontecimentos de forma o mais congruente possível com os pressupostos partilhados, mesmo que isso implique distorcer, negar, projectar, ou por outras palavras, falsear o que nos rodeia. É neste processo psicológico que a cultura detém o seu poder último (Schein, 2004:32). A cultura como um conjunto de pressupostos básicos, define aquilo a que devemos prestar atenção, o significado das coisas, como reagir emocionalmente ao que está a acontecer, e que atitudes tomar numa grande diversidade de circunstâncias. Uma vez que tenhamos integrado um conjunto de pressupostos – um “mundo pensado” ou “mapa mental” – estaremos sobretudo confortáveis com aqueles que partilham os mesmos pressupostos e muito desconfortáveis e vulneráveis em situações onde diferentes pressupostos operam⁶⁹.

Se as pessoas são tratadas consistentemente em termos de certos pressupostos básicos, tendem a actuar em conformidade com esses pressupostos, de modo a tornar o seu mundo estável e previsível. Se os pressupostos actuarem somente a nível individual, representando uma experiência idiossincrática pessoal, podem ser mais facilmente corrigíveis, porque a pessoa detectará se for a única a estar presa a esse pressuposto. O poder da cultura reside exactamente no facto dos pressupostos serem partilhados e, assim, mutuamente reforçados.

Os pressupostos lidam frequentemente com aspectos fundamentais da nossa vida – a natureza do espaço e do tempo, a natureza do ser humano e das suas actividades, a natureza da verdade e como a descobrimos, a forma correcta de

⁶⁹ Shein defende que a mente humana necessita de estabilidade. Qualquer desafio ou questionamento liberta ansiedade e defesas. Neste sentido, os pressupostos básicos partilhados, que constituem a cultura de um grupo, podem ser pensados, tanto ao nível individual como grupal, como mecanismos de defesa psicológica que permite ao grupo continuar a funcionar. Reconhecer esta relação é importante quando se pensa em modificar aspectos de uma cultura de grupo, porque tal é tão difícil como modificar o padrão de mecanismo de defesa de um indivíduo. A este nível, podemos pensar na cultura como o ADN do grupo, pelo que se uma nova aprendizagem ou crescimento for requerida, os genes têm que estar lá para tornar esse crescimento possível e o sistema auto imunitário tem de ser neutralizado para permitir um novo crescimento. Em qualquer caso, as duas chaves para o sucesso da mudança na cultura são:

1) Gestão de uma grande quantidade de ansiedade que acompanha qualquer reaprendizagem a este nível;
2) A avaliação que permite entender se o potencial genético para a mudança está presente.

indivíduos e grupos se relacionarem uns com os outros, a importância relativa do trabalho, família e auto-desenvolvimento, o papel dos homens e das mulheres e a natureza da família (Schein, 2004:35).

Qualquer cultura de grupo pode ser estudada a partir destes três níveis. No entanto, segundo Schein, se não for decifrado o padrão dos pressupostos básicos que operam numa organização, não será possível interpretar o correcto significado dos artefactos ou saber quanto crédito dar aos valores articulados e expostos.

O conteúdo da cultura organizacional – as dimensões da cultura

Após ter descrito e definido a cultura como um conceito estrutural, Schein analisa extensamente o conteúdo da cultura, questionando-se: “Se a cultura consiste em pressupostos básicos partilhados, então necessitamos de especificar: pressupostos acerca de quê?” (Schein, 2004:85).

Defende então que o conteúdo da cultura organizacional reflecte os problemas-chave com que todos os grupos se deparam e que já focamos – lidar com a sua adaptação externa; enfrentar a sua integração interna – mas que, sendo a cultura pervasiva, em ultima análise, envolve tudo o que diz respeito e preocupa um grupo e com que o grupo tem de se confrontar. Assim, para além das questões da adaptação externa e integração interna, os pressupostos culturais reflectem aspectos mais profundos acerca da natureza da verdade, do tempo, do espaço, da natureza humana e das relações humanas.

Observaremos em seguida estas dimensões, salientando os principais eixos que, segundo Schein, as sustentam, e que nos permitem progressivamente entender os pressupostos partilhados que estão e são a base da cultura organizacional.

Pressupostos sobre questões de adaptação externa

O processo de formação cultural é idêntico ao processo de formação de um grupo, no sentido de que a verdadeira essência da identidade do grupo – padrões partilhados de pensamentos, crenças, sentimentos e valores, que resultam da experiência partilhada e da aprendizagem comum – resulta num padrão de pressupostos básicos partilhados, que define a sua cultura. Se sem a existência de um grupo não pode haver cultura, sem pressupostos partilhados, que definem um grau mínimo de cultura, estamos somente perante um aglomerado de pessoas e não de um verdadeiro grupo. Assim, o crescimento de um grupo e a formação cultural podem ser vistas como duas faces da mesma moeda, e ambos são o resultado de actividades de liderança e de experiências partilhadas.

As questões sobre adaptação externa especificam basicamente o ciclo de adaptação (coping cycle) que qualquer sistema tem de ser capaz de manter em

relação ao seu ambiente em mudança, e que Schein descreve em diversas fases que apelidou, precisamente, de sobrevivência e adaptação externa (Schein, 2004:88-109). O Quadro 17 apresenta estas etapas, destacando os seus elementos mais significativos.

Quadro 17

Fases de Adaptação Externa e sobrevivência de uma organização

Fases de adaptação externa e sobrevivência	Finalidade de cada fase
Missão e estratégia	Alcançar uma compreensão partilhada da sua missão principal, tarefa primária e funções manifestas e latentes.
Objectivos	Desenvolver consenso sobre objectivos derivados da missão principal.
Meios	Desenvolver consenso acerca dos meios a serem utilizados para atingir os objectivos, tais como a estrutura da organização, a divisão do trabalho, o sistema de recompensas e o sistema de autoridade.
Medidas	Desenvolver consenso sobre os critérios a serem utilizados para medir até que ponto o grupo está a atingir os seus objectivos, como a informação e o sistema de controlo. Esta etapa envolve também o ciclo que permite obter informação, fazer chegar a informação ao local correcto na organização e trabalhá-la de modo a que possam ser realizadas as devidas acções correctivas.
Correcção	Desenvolver consenso sobre as estratégias apropriadas de remediação a serem utilizadas se os objectivos não forem atingidos.

Adaptado de Schein, 2004:88-109

Destacamos em seguida os pressupostos básicos partilhados presentes em cada uma destas fases de adaptação externa.

Pressupostos partilhados sobre a missão e estratégia da organização

A missão é a “razão de ser” da organização, respondendo às interrogações: “Qual a nossa função? O que justifica a nossa existência?”.

Apelando à necessidade de equilibrar os interesses de todos os envolvidos e interessados (stakeholders), o âmago da missão é complexo e multidimensional porque algumas das suas funções são públicas, manifestas, enquanto outras são latentes e assim devem permanecer para proteger a identidade manifesta da organização⁷⁰.

A missão está directamente ligada à estratégia da organização e se, de um ponto de vista externo, podemos definir qual a estratégia para a organização

⁷⁰ Schein relata vários exemplos neste âmbito, entre os quais o do sistema escolar, cuja função explícita é a de educar, mas cujas funções latentes podem ser (1) a de impedir que os jovens fiquem todo o dia na rua (2) ou que procurem ingressar no mercado de trabalho sem que haja emprego e sem reunirem competências para tal, (3) escolher e agrupar a futura geração dentro de determinadas competências e talentos que vão ao encontro das necessidades da sociedade ou mesmo (4) permitir que as várias profissões associadas ao sistema escolar sobrevivam e mantenham a sua autonomia (Schein, 2004:90).

sobreviver e prosperar, do ponto de vista interno, as opções estratégicas são limitadas pela sua cultura. Este facto explica a razão pela qual agentes externos à organização podem encontrar grandes dificuldades no aconselhamento e realização de uma mudança de estratégia organizacional se não tiverem em conta a cultura dessa mesma organização.

Um dos elementos centrais de qualquer cultura são os pressupostos que os membros da organização partilham acerca da sua identidade e missão final. Não são necessariamente conscientes mas podem emergir a partir do estudo das decisões estratégicas que a organização toma.

Pressupostos partilhados sobre os objectivos decorrentes da missão

O consenso sobre o âmago da missão não garante automaticamente que os membros do grupo possuam objectivos comuns.

Para alcançar consenso quanto aos objectivos, o grupo necessita de uma linguagem comum e de pressupostos partilhados acerca da operação através da qual se pode passar de um sentido de missão abstracto para os objectivos concretos da sua realização.

Enquanto a missão e a estratégia podem ser intemporais, os objectivos formulam-se para uma acção de curto e médio prazo, concretizando a missão e facilitando as decisões sobre os meios a utilizar. Neste processo, a formulação de objectivos revela frequentemente factores não resolvidos a um nível mais profundo.

Só quando existe consenso sobre aspectos muito concretos a que os objectivos devem dar resposta, conduzindo a soluções que resultam repetidamente, podemos começar a encarar os objectivos de uma organização como potenciais elementos da sua cultura. Quando este consenso é atingido, os pressupostos sobre os objectivos tornam-se um elemento muito forte da cultura de um grupo.

Pressupostos partilhados sobre os meios para atingir os objectivos

Os meios a utilizar têm ligação directa com o comportamento quotidiano e requerem, por isso mesmo, um nível de consenso ainda mais elevado. O sistema de trabalho do grupo irá definir as suas fronteiras e as regras sobre como se tornar um dos seus membros.

À medida que se formam os pressupostos acerca dos meios que permitem atingir os objectivos traçados, estes envolverão, inevitavelmente, aspectos internos como o estatuto e identidade. O consenso sobre os meios a utilizar cria regularidades nos comportamentos e muitos dos artefactos, que podem vir a ser identificados como as manifestações visíveis da cultura. Estas regularidades e padrões tornam-se então fonte de estabilidade para os membros de uma organização, que, por sua vez, aderem firmemente às mesmas.

Pressupostos partilhados sobre a medição dos resultados

Quando o grupo já está activo, deve obter consenso sobre como medir a sua própria actuação de modo a saber que tipo de acção reparadora deve tomar quando as coisas não correrem conforme esperado. Por outro lado, é também necessário que obtenha consenso sobre a forma como a informação vai ser reunida.

O método que a organização decide escolher para medir as suas actividades e realizações – o critério que escolhe e o sistema de informação que desenvolve para se medir a si mesma – tornam-se elementos centrais da sua cultura à medida que o consenso se desenvolve em torno destas questões. Se não existir consenso, e se formarem subculturas fortes à volta de diferentes pressupostos, a organização pode vir a ter graves conflitos que, potencialmente, podem subverter a sua capacidade de enfrentar o meio externo.

Muitos dos designados programas de mudança organizacional lidam unicamente com este elemento da cultura, comprometendo a mudança, uma vez que não se interessam pela sua missão, objectivos e meios.

Pressupostos partilhados sobre estratégias de remediação e reparação

A área final de consenso, crucial para a adaptação externa, diz respeito à decisão a tomar quando é necessário efectuar uma mudança e sobre como a realizar.

É essencial, então, que se estabeleça um consenso sobre a melhor forma de reunir informação externa, e sobre como esta chegará ao local certo na organização, para que seja possível, com base nesta nova informação, reflectir sobre o modo de alterar os procedimentos internos.

Os processos reparadores não dizem somente respeito a áreas problemáticas. Se uma organização está a obter sinais de sucesso, pode ter de decidir se quer crescer rapidamente ou desenvolver uma estratégia de crescimento controlado, sendo o consenso sobre este tipo de assuntos crucial para a sua eficácia. É o tipo de consenso escolhido que determina o estilo de uma organização.

As organizações que tiveram crises de sobrevivência, muitas vezes descobriram nas suas respostas a estas crises alguns dos seus pressupostos mais profundos. Neste sentido, uma parte importante da cultura organizacional pode estar latente – ninguém sabe realmente qual vai ser a resposta a uma crise profunda; no entanto, a natureza da sua resposta reflectirá elementos profundos da sua cultura. Deste ponto de vista, esta área de adaptação organizacional é uma das mais importantes para analisar, compreender e, se possível, gerir.

Pode-se afirmar que cada uma destas fases do ciclo de adaptação externa de uma organização requer consenso. O conflito entre subculturas pode subverter a actuação da organização. No entanto, se o contexto e o ambiente estão em mudança, este conflito também pode ser uma fonte potencial de adaptação e aprendizagem.

A forma como estes aspectos da sobrevivência organizacional são resolvidos influencia seriamente a integração interna do grupo. Embora, para efeito da sua clarificação, a adaptação externa e a integração interna sejam estudadas isoladamente, na realidade ocorrem sempre em simultâneo.

Como Schein afirma (2004):

Culture is a multidimensional, multifaceted phenomenon, not easily reduced to a few major dimensions. Culture ultimately reflects the group's effort to cope and learn; it is the residue of that learning process. Culture does not only fulfil the function of providing stability, meaning, and predictability in the present but it is the result of functionally effective decisions in the group's past. (p.109)

Pressupostos sobre Integração Interna

Como referimos, a força e estabilidade da cultura baseiam-se nos pressupostos partilhados de um grupo, na forma como este aprendeu a conviver com o seu ambiente externo e interno e como transmite estes pressupostos aos seus novos membros.

Para compreender como o grupo desenvolve um pensamento comum, é importante entendermos as fases que, segundo Schein (2004:70), caracterizam a evolução de qualquer grupo – formação, edificação, desempenho e maturidade – bem como os pressupostos dominantes em cada fase e o enfoque emocional que as caracterizam. Para as traçar, Schein baseou-se em conceitos da psicologia social e nos conhecimentos sobre dinâmica de grupos, sublinhando que todos os grupos têm de resolver problemas que dizem respeito à identidade dos seus membros, ao desenvolvimento de objectivos comuns, aos mecanismos de influência e ao entendimento sobre como conviver, tanto com a agressividade como com a intimidade. A cultura emerge através das soluções encontradas para estes problemas.

Na fase de **formação** do grupo, o pressuposto dominante é a dependência em relação ao líder – *o líder sabe o que devemos fazer* – e o enfoque sócio-emocional dá-se a nível da auto-orientação, das questões da inclusão no grupo, do poder e influência, nas preocupações que emergem com a aceitação e a intimidade, e na procura da identidade e papel no grupo.

Na fase de **edificação**, o pressuposto dominante é a fusão – *somos um grupo óptimo; gostamos todos uns dos outros* – em que o grupo se perspectiva como um objecto idealizado. O enfoque emocional dá-se na harmonia, conformidade e procura da intimidade. As diferenças dos membros do grupo não são então valorizadas.

Durante o período de **desempenho**, o pressuposto dominante é a execução eficaz do trabalho – *temos um desempenho eficaz porque nos conhecemos e aceitamos uns aos outros* – e o enfoque sócio-emocional revela-se ao nível da realização, trabalho de equipa e na manutenção de uma boa ordem de trabalhos. Neste período, as diferenças individuais são valorizadas.

Finalmente, quando o grupo atinge a fase da **maturidade**, os pressupostos dominantes traduzem esta mesma maturação – *sabemos quem somos, o que queremos e como atingi-lo. Temos sido bem sucedidos, por isso devemos estar a agir correctamente* – colocando-se o enfoque emocional na sobrevivência e conforto do grupo. A importância assumida pela preservação do grupo e da sua cultura induz a que a criatividade e diversidade dos membros do grupo possam ser entendidas como uma ameaça à estabilidade conseguida (Schein, 2004:70).

Ao processo de integração interna são assim inerentes estas diferentes fases de evolução do grupo, bem algumas questões-chave que Schein assinala, como a necessidade de criar uma linguagem comum e categorias conceptuais, de definir as fronteiras e desenhar os critérios para a inclusão e exclusão no grupo, a distribuição de poder e estatuto, o desenvolvimento de normas de intimidade, amizade e afecto, atribuição de recompensas e punições e, finalmente, a necessidade de “explicar o inexplicável”. O Quadro 18 sublinha as características essenciais de cada fase.

Quadro 18

Questões de Integração Interna

Questões de integração interna	Características de cada fase
Criando uma linguagem comum e categorias conceptuais	Se os membros de um grupo não conseguem comunicar entre si e compreender-se, o grupo é, por definição, impossível.
Definindo as fronteiras do grupo e os critérios para a inclusão e exclusão	O grupo deve ser capaz de se definir – quem está dentro e quem está fora, e o critério com que se determina a pertença ao grupo.
Distribuindo poder e estatuto	Cada grupo deve organizar-se hierarquicamente, bem como definir o seu critério e regras sobre como os seus membros ganham, mantêm e perdem poder. O consenso nesta área é crucial para ajudar os membros do grupo a gerir os seus sentimentos de ansiedade e agressão.
Desenvolvendo normas de intimidade, amizade e afecto.	Todos os grupos devem construir as suas regras sobre o relacionamento entre pares, entre pessoas de diferentes sexos, e sobre a forma como se deve conviver com a abertura e a intimidade no contexto da gestão das tarefas na organização. O consenso nesta área é fundamental para ajudar os membros da organização a gerir sentimentos de amizade e afecto.
Definindo e atribuindo recompensas e punições	Todos os grupos devem saber o que é considerado um comportamento “heróico e pecador” e deve estabelecer consenso sobre o que é uma recompensa e uma punição.
Explicando o inexplicável – ideologia e doutrina	Todos os grupos, como todas as sociedades, enfrentam acontecimentos inexplicáveis a que deve ser dado significado, para que seja diminuída a ansiedade de lidar com o inexplicável e o incontrolável.

Com base em Schein (2004)

Pressupostos culturais profundos sobre a natureza da realidade e da verdade, o tempo, o espaço, a natureza humana, a actividade humana e as relações humanas

À medida que os grupos evoluem, as crenças que desenvolvem acerca da adaptação externa e da integração interna reflectem pressupostos profundos acerca de questões mais abstractas, à volta das quais o ser humano necessita de estabelecer consenso de forma a construir qualquer tipo de sociedade – se não conseguirmos concordar sobre o que é real, como determinar a verdade ou falsidade de algo, como medir o tempo, como atribuir o espaço, o que é a natureza humana, e sobre como as pessoas se devem relacionar umas com as outras, a sociedade em si mesma não é exequível.

No entanto, diferentes sociedades desenvolveram diferentes respostas a estas questões, existindo culturas muito diversas no mundo que, por sua vez, influenciam o modo como os grupos e as organizações nelas contidas se desenvolvem. É assim que um comportamento individualista/competitivo é tido como garantido numa empresa dos EUA, tal como o trabalho de equipa é tido como garantido numa organização japonesa, e que, quando analisamos a formação de grupos multinacionais ou fusões de organizações distintas, percebemos como o desacordo a este nível pode tornar extremamente difícil a formação e desempenho do grupo.

Schein sublinha seis dimensões mais profundas, à volta das quais se formam pressupostos básicos partilhados subjacentes à organização (2004:138) e que necessariamente determinam as questões anteriormente focadas, relativas à sua adaptação externa e integração interna.

A) A natureza da realidade e da verdade

Pressupostos partilhados que definem o que é real e o que não é, o que é um facto no domínio físico e no domínio social, como se determina a verdade, e se a verdade é revelada ou descoberta.

B) A Natureza do tempo

Pressupostos partilhados que definem o conceito básico de tempo num grupo, como o tempo é definido e medido, que tipos de tempo existem, e a importância do tempo na cultura.

C) A natureza do espaço

Pressupostos partilhados sobre o espaço e a sua distribuição, como o espaço é atribuído, o significado simbólico do espaço à volta da pessoa, e o papel do espaço na definição dos relacionamentos tais como o grau de intimidade e as definições de privacidade.

D) A natureza da natureza humana

Pressupostos partilhados que definem o que é ser pessoa e que atributos humanos são considerados intrínsecos ou essenciais. Invocam questões como – *a natureza humana é boa, má ou neutra? Os seres humanos são aperfeiçoáveis ou não?*

E) A natureza da actividade humana

Pressupostos partilhados que definem a forma correcta de os seres humanos agirem em relação ao seu ambiente, baseados nos pressupostos anteriores acerca da realidade e da natureza da natureza humana. Procuram responder a questões do tipo – *no rumo fundamental que tomamos na vida, qual é o nível apropriado de actividade ou passividade? Ao nível da organizacional, qual é o relacionamento da organização com o seu ambiente?*

F) A natureza das relações humanas

Pressupostos partilhados que definem a forma correcta de as pessoas se relacionarem umas com as outras, de distribuírem poder e afecto. Salientam-se questionamentos como – *A vida é competitiva ou colaborativa; individualista, colaborativa com base no grupo de pertença, ou comunitária? Qual é o contrato psicológico apropriado entre empregadores e empregados? A autoridade baseia-se na autoridade linear tradicional, no consenso moral, lei, ou carisma? Quais são os pressupostos sobre como os conflitos devem ser resolvidos e sobre a forma como as decisões devem ser tomadas?*

Dada a importância estruturante destes pressupostos na definição da cultura organizacional, é fundamental aprofundá-los um pouco mais para a efectiva *construção das lentes culturais* necessárias à leitura e interpretação da cultura organizacional, seguindo a perspectiva de Schein.

A) Pressupostos partilhados sobre a natureza da realidade e da verdade

Uma parte fundamental de todas as culturas é o conjunto de pressupostos que desenvolvem sobre a realidade e sobre como a descobrem e determinam. Estes pressupostos estabelecem no grupo qual a informação relevante, como interpretá-la, como determinar quando se possuem dados suficientes para decidir agir ou não agir e que tipo de acção realizar.

Schein analisa-os a partir do que designa por (1) níveis de realidade, (2) alta e baixa contextualização (3) moralismo-pragmatismo e (4) a definição do que é informação.

No que diz respeito aos **níveis de realidade**, existem, segundo Schein (2004:141) três tipos que devemos considerar – realidade física externa, realidade social e realidade individual. O que é definido como realidade física, social e individual é, em si mesmo, produto da aprendizagem social e assim parte de uma dada cultura. Para Schein, os pressupostos mais importantes no estudo de uma cultura são aqueles definidos como sociais, e que Louis (1981, citada por Schein, 2004) designou por realidade intersubjectiva.

Como o autor nos afirma (Schein, 2004):

(...) the bulk of the content of a given culture will concern itself primarily with those areas of life in which objective verification is assumed not to be possible and in which, therefore, a social

definition becomes the only sound basis for judgment. It is in this area that we are most susceptible to discomfort and anxiety if we do not have a common way of deciphering what is happening and how to feel about it. (p.143)

No que diz respeito à **contextualização**, Schein distingue⁷¹ duas perspectivas culturais: uma cultura de **baixa contextualização**, unidireccional, onde os acontecimentos têm claramente significados universais; uma outra cultura, **altamente contextualizada**, mutuamente causal, em que os acontecimentos só podem ser entendidos no seu contexto, os significados podem variar, as categorias podem mudar e a causalidade não pode ser estabelecida sem ambiguidade.

Uma outra dimensão útil para a análise de grupos, no que diz respeito à forma como encaram a realidade, é a que Schein, baseado nos trabalhos de England (1975), define como **moralismo-pragmatismo**. England verificou que os gestores de diferentes países eram tendencialmente pragmáticos, procurando a validação da realidade na sua própria experiência, ou moralistas, procurando validação numa filosofia, sistema moral ou tradição. No seu estudo constatou, por exemplo, que os Europeus eram tendencialmente mais moralistas e os Americanos mais pragmáticos.

Esta dimensão não só destaca a base sobre a qual a verdade é determinada, como pode também estar relacionada com a forma como o grupo enfrenta a incerteza e a tolera a ambiguidade. Alguns autores associam níveis mais altos de tolerância com a eficácia – os analistas que estudam o planeamento e a adaptação da organização face a um futuro incerto e incontrolável, defendem que, à medida que o ambiente se torna mais turbulento, a competência para tolerar a incerteza torna-se mais necessária para a sobrevivência e a aprendizagem, sugerindo que as culturas organizacionais que enfrentam a incerteza e melhor toleram a ambiguidade, são mais adaptativas (Michael, 1985, citado em Schein, 2004:145).

Uma outra dimensão no estudo da forma como se constroem pressupostos partilhados sobre a natureza da realidade e da verdade, é a forma como o grupo avalia **o que é informação**. O que um grupo reconhece como realidade envolve consenso sobre o que são os *dados*, o que é *informação* relevante para a tarefa a realizar e o que é o *conhecimento*. O sucesso de uma iniciativa pode ficar comprometido pela falta de consenso a este nível, consenso este que é muito influenciado pela experiência e formação de cada membro do grupo. A competência do grupo em descobrir a *realidade* de cada membro será um factor determinante para o seu sucesso.

⁷¹ Com base no trabalho de Hall (1977) sobre “high context e low context cultures” e no contraste estabelecido por Maruyama (1974) entre paradigmas culturais unidireccionais ou mutuamente causais.

B) Pressupostos partilhados sobre a natureza do tempo e do espaço

A estrutura profunda da cultura consiste também na forma como nos orientamos no ambiente. Esta orientação envolve os conceitos de tempo e de espaço.

Pressupostos acerca do tempo

A percepção e experiência do tempo é um dos aspectos que assume maior centralidade no modo como um grupo funciona. Quando as pessoas diferem sobre a sua experiência de tempo, podem emergir problemas de comunicação e relação. Como o tempo, em si mesmo, não é um constructo claro e unidimensional, deve ser analisado sobre diferentes perspectivas, sendo que estas se revelam particularmente importantes para a análise cultural. Schein (2004, 152-171) define algumas dessas perspectivas de análise – orientação básica temporal, tempo “monocrónico” e tempo “policrónico”, tempo de planeamento e tempo de desenvolvimento, horizontes temporais, simetria temporal – que passamos a descrever sucintamente:

A orientação básica temporal diz respeito à orientação básica de um grupo face ao passado, presente e futuro. Ao nível organizacional, podemos distinguir organizações orientadas para (1) o passado, pensando sobretudo sobre *como as coisas costumavam ser*; (2) o presente, preocupando-se em cumprir prontamente as tarefas; (3) o futuro próximo, centrando-se especialmente nos resultados até um horizonte temporal trimestral; e (4) o futuro distante, investindo fortemente na investigação e desenvolvimento e na construção a médio/longo prazo do seu projecto. As concepções sobre o tempo influenciam decisivamente o papel que o planeamento adquire no processo de gestão.

A partir dos trabalhos de Hall sobre a cultura (1959, 1966, 1977), Schein sublinha ainda a existência de dois tipos de tempo: (1) o tempo monocrónico, que se caracteriza por um enfoque no pensamento sequencial, tradutor de um tempo estandardizado, homogéneo e divisível, onde é realizada “uma coisa de cada vez”, e (2) o tempo policrónico, caracterizado pela simultaneidade de actividades e produções, onde são realizadas muitas tarefas ao mesmo tempo.

O tempo monocrónico controla o comportamento humano e é assim modelar para situações que requerem acções altamente sincronizadas. Porque facilita a coordenação, é ideal para a gestão de grandes sistemas, sendo muito comum verificar-se que as organizações o consideram como o único modo de efectuar eficientemente as suas acções.

Os pressupostos sobre o tempo policrónico são mais efectivos na construção de relações e resolução de problemas complexos, nos locais onde a informação é amplamente dispersa e altamente interactiva, de tal forma que a simultaneidade de possibilidades deve estar sempre aberta.

Para o autor, existe também uma diferença de pressupostos entre os membros de uma organização que operam a partir de um tempo de planeamento e os que

operam a partir de um tempo de desenvolvimento (2004:156). Os elementos de uma organização que operam no contexto de um tempo de planeamento perspectivam-se num mundo de objectos que podem ser manipulados, num mundo que é lhes é externo. Por outro lado, aqueles que operam num tempo de desenvolvimento perspectivam-se a si mesmos num *mundo em processo*, onde o seu próprio desenvolvimento, e o das outras coisas no seu mundo, é orientado por um processo natural, que não pode ser facilmente acelerado ou retardado; encaram o desenvolvimento como um processo infinito e aberto. Assim, enquanto o tempo de planeamento procura o encerramento, o tempo de desenvolvimento é aberto e tende a expandir-se no futuro. De acordo com Schein, gestores e investigadores podem trabalhar em conjunto mesmo tendo diferentes pressupostos sobre o tempo, mas devem, em primeiro lugar, procurar compreender as diferenças nos seus pressupostos.

No que diz respeito aos horizontes temporais, esta dimensão evidencia a relação entre as unidades de tempo relevantes e as tarefas a realizar. Diz respeito ao modo como medimos e planeamos o trabalho (anualmente, trimestralmente, mensalmente, diariamente, a cada hora ou minuto); ao tempo que esperamos que medeie certo tipo de acontecimentos, como as promoções; à quantidade de tempo aceitável para cumprir determinada tarefa ou ao tempo em que é razoável aceitar que alguém chegue atrasado. Os horizontes temporais podem variar tanto em termos de função e ocupação como de nível.

Finalmente, Schein chama a atenção para o que designa como simetria temporal. O contexto temporal em que os grupos trabalham, envolvendo os ritmos e ciclos das actividades de trabalho, são relevantes para o seu desempenho e serão causa de frustração se não existir consenso suficiente sobre o mesmo entre os seus membros (Ancona, 1988; Bluedorn, 1997, 2000, citados em Schein, 2004:162). O trabalho realizado com base num pressuposto policrónico tem sempre o potencial de frustrar a pessoa que trabalha sobre um pressuposto monocrónico. Para prevenir conflitos a este nível, algumas organizações procuram ajustar o ritmo ou ciclo de uma actividade para que se sincronize com o de outra actividade, fenómeno designado por *entrainment*⁷².

Schein defende que, possivelmente, não existe categoria mais importante para a análise cultural do que o estudo sobre a forma como o tempo é concebido e utilizado numa organização. O tempo impõe uma ordem social, que assenta numa determinada intencionalidade e estatuto. O ritmo da vida na organização, a sequência em que as coisas são realizadas e a duração dos acontecimentos, é passível de uma interpretação simbólica. O tempo é, em última análise, determinante porque é

⁷² Entrainment – “the adjustment of the pace or cycle of one activity to match or synchronize with that of another” (Ancona and Chong, 1996:251, in Schein, 2004:162)

invisível, tido como garantido e de difícil abordagem. As questões sobre o tempo, atrás revistas, podem formar uma grelha de diagnóstico inicial para ajudar a começar a entender a forma como este é perspectivado numa dada organização.

Pressupostos partilhados sobre a natureza do espaço

O significado e o uso do espaço são aspectos particularmente subtis da cultura organizacional porque os pressupostos sobre o espaço, tal como pressupostos sobre o tempo, operam inconscientemente e são tidos como garantidos. No entanto, quando estes pressupostos são violados, ocorrem reacções emocionais muito fortes porque têm um significado simbólico importante.

Tal como o tempo, também o espaço pode ser analisado a partir de diferentes pontos de vista – distância e colocação relativa, simbologia do espaço, linguagem corporal.

O espaço tem um significado material ou físico e social. A acção social coordenada pressupõe pressupostos partilhados acerca do significado da localização dos objectos no seu ambiente e também o *know-how* sobre como nos devemos orientar no espaço em relação aos outros membros do grupo. A nossa posição em relação aos que nos rodeiam simboliza estatuto, distância social e pertença. Schein, baseado no trabalho de Hall (1966), distingue quatro tipos de distância e colocação relativa (2004):

- 1) Distância de intimidade – esfera na qual só deixamos entrar pessoas com quem temos uma relação íntima e a quem permitimos um contacto muito próximo;
- 2) Distância pessoal – aquela que consideramos ideal para manter uma conversa individual. É uma distância que permite um tom de voz normal ou até suave, acompanhado por um intenso contacto visual⁷³.
- 3) Distância Social – define-se pela forma como falamos com diversas pessoas em simultâneo, como por exemplo num seminário. Utilizamos então um tom de voz mais elevado e um enfoque visual menos individualizado – o nosso olhar percorre o grupo ou foca-se no chão ou tecto.
- 4) Distância pública – trata-se de uma distância em que a audiência se torna indiferenciada e em que é habitualmente necessário recorrer ao uso de microfone. O nosso olhar vagueia, não se focando em ninguém, tal como acontece quando lemos um discurso para uma audiência. (p.164, 165)

A maior parte das culturas possuem regras relativamente claras sobre a definição da distância pessoal e de intimidade, que se traduzem numa série de pistas ou sinais de respeito da privacidade dos outros. Ao nível organizacional, a forma como o espaço é organizado e utilizado traduz pressupostos partilhados acerca do mesmo.

⁷³ Uma forma de entendermos a importância desta distância é verificarmos o que acontece quando alguém, com um tipo de cultura diferente da nossa em que a distância habitual entre duas pessoas que convivem é mais reduzida, “se aproxima demasiado” – tendencialmente sentimo-nos encurralados e recuamos, surgindo-nos inúmeros tipos de motivos ou atributos da personalidade do outro que justifiquem esta aproximação excessiva, embora o que varie seja de facto a norma sobre a distância apropriada de duas culturas diferentes.

No que diz respeito à simbologia do espaço, Schein afirma que as organizações desenvolvem normas diferentes sobre quem deve ter um determinado tipo de espaço, com determinada dimensão. Desenvolvem também pressupostos implícitos sobre o papel da utilização do espaço na realização do trabalho. Na maior parte das organizações, os espaços com melhor vista e localização estão reservados para as pessoas com um estatuto mais elevado. Algumas organizações têm mesmo localizações espaciais muito definidas, com uma simbologia directa relativa ao estatuto.

A localização dos edifícios, a sua construção e arquitectura varia de organização para organização e pode reflectir valores e pressupostos da cultura alargada e dos líderes mais significativos. Porque os edifícios e o ambiente à sua volta são muito visíveis e relativamente permanentes, as organizações procuram simbolizar valores e pressupostos importantes através do seu desenho. O espaço físico tem também, para além da sua função simbólica, a finalidade de guiar e monitorizar o comportamento dos membros da organização, tornando-se assim um poderoso construtor e reforçador de normas.

Finalmente, sobre a linguagem corporal, o autor chama a nossa atenção para que uma das utilizações mais subtis do espaço é o modo como usamos os gestos, a posição do corpo e outras pistas posturais para comunicar o que sentimos em determinada situação e como nos relacionamos com as pessoas com quem a partilhamos. De um modo geral, o local onde nos sentamos, as pessoas que evitamos, que tocamos, a quem prestamos deferência, traduz as nossas percepções relativamente a estatuto e intimidade. No entanto, existem pistas muito mais subtis que traduzem o nosso sentimento mais profundo sobre o que está a ocorrer e os nossos pressupostos sobre a forma correcta de nos comportarmos em qualquer situação que ocorra.

Os rituais de deferência e conduta que reforçam a relação hierárquica desenvolvem-se de acordo com uma determinada posição e atitude espacial e temporal, como acontece nas relações entre directores e subordinados - onde se sentar, quando interromper, como mostrar desacordo, são aspectos importantes.

No entanto, só os membros de uma dada organização entendem o verdadeiro sentido destas pistas temporais e espaciais, lembrando que aquilo que se observa acerca da organização espacial e temporal são apenas artefactos culturais, difíceis de decifrar se não tivermos outros dados fornecidos pelos membros da organização, que podem ser obtidos através de entrevistas, observações e inquéritos conjuntos. Seria perigoso utilizar *as nossas* lentes culturais para interpretar o que observamos.

A orientação espacial e temporal em qualquer situação nova é fundamental. Embora se tivessem perspectivado separadamente as dimensões do tempo e do espaço, estas, de facto, interagem de modo complexo em torno da acção que se

realiza. Se considerarmos as duas formas básicas do tempo, verificamos que os pressupostos subjacentes ao uso do tempo monocrónico têm implicações específicas na forma como o espaço é organizado. Se é preciso realizar reuniões individuais e privadas é necessário que exista espaço onde possam ocorrer, requerendo secretárias afastadas umas das outras, ou áreas privadas. Porque o tempo monocrónico está relacionado com a eficiência, também é necessário um espaço que não favoreça qualquer desperdício de tempo. O tempo policrónico, pelo contrário, requer espaços que favoreçam a ocorrência simultânea de vários acontecimentos, onde se alcança a privacidade pela proximidade com os outros, falando baixinho, ao invés de ser necessário o recolhimento num espaço fechado. Assim, há uma maior probabilidade das divisões serem amplas, como anfiteatros, ou em que pequenas divisões estejam estrategicamente colocadas à volta de um espaço central, permitindo o fácil acesso a todos e onde o supervisor pode facilmente observar quem precisa de ajuda ou quem não está a trabalhar.

Como Schein sublinha, o investigador, ou analista da cultura organizacional, deve ser cuidadoso em relação aos pressupostos organizacionais sobre espaço e tempo, de modo a não projectar as suas próprias concepções sobre estas dimensões e deve lembrar-se que os artefactos visíveis que envolvem estas concepções são fáceis de conduzir a interpretações incorrectas.

C) Pressupostos partilhados sobre a natureza da natureza humana, a natureza da actividade humana e das relações humanas

Neste domínio, Schein (2004:171) analisa o que significa *ser humano* numa dada organização, o que numa dada cultura são os pressupostos básicos acerca do tipo de acção apropriada a ter em relação ao ambiente, e os pressupostos básicos que a organização possui acerca da forma correcta como as pessoas se devem relacionar entre si, aspectos que desenvolvemos em seguida.

Pressupostos sobre a natureza da natureza humana

Em todos as culturas há pressupostos partilhados sobre o que significa ser humano, e sobre o tipo de comportamentos considerados humanos. Como podemos observar através da História, ser humano corresponde não só a determinadas características físicas, mas também a toda uma construção cultural – a escravatura foi muitas vezes justificada pela sociedade através da definição dos escravos como seres “não humanos”.

Por outro lado, na categoria daqueles definidos como humanos, podemos ainda encontrar outras variações, como o estudo comparativo clássico, dos anos sessenta, de Kluckhohn e Strodtbeck (citados por Schein, 2004:171), demonstrou – algumas sociedades humanas eram vistas como basicamente péfidas, outras como basicamente boas, e ainda outras como mistas ou neutras, capazes de ser ora boas

ora más. Neste domínio, estão próximos os pressupostos sobre quão perfectível é a natureza humana.

Ao nível organizacional, estes pressupostos sobre a natureza humana são mais identificáveis através do modo como trabalhadores e gestores são considerados.

Tanto o sistema de incentivos como o sistema de controlo são, na maioria das organizações, baseados nos pressupostos sobre a natureza humana, e se esses pressupostos não forem partilhados pela liderança, resultarão certamente em práticas inconsistentes e confusas, uma vez que a maleabilidade dos seres humanos leva-os a responder adaptativamente aos diferentes pressupostos que sobre eles se produzem. Se os dirigentes tiverem pressupostos partilhados acerca dos empregados qualificando-os como pouco dignos de confiança, necessitando por isso de vigilância constante e de incentivos económicos para a realização do seu trabalho, possivelmente os empregados apresentarão um comportamento adequado a estas expectativas, comportamento esse aprendido, mas não necessariamente reflexo da natureza humana intrínseca (Schein, 2004:174); se, pelo contrário, os dirigentes assumirem o pressuposto de que as pessoas são basicamente auto-motivadas e por isso necessitam de ser desafiadas e monitorizadas, mas não controladas, tal desencadeará nos empregados a necessidade de desafio e o apelo ao uso dos seus talentos, revelando-se este aspecto mais motivador do que o recurso a incentivos financeiros.

Pressupostos sobre a natureza da actividade humana

Intimamente relacionados com os pressupostos relativos à natureza humana estão os que dizem respeito à forma apropriada como os seres humanos interagem com o seu ambiente. Schein sublinha que foram identificadas várias orientações em estudos sobre as culturas nos diferentes países, que têm implicações directas nas variações observáveis nas organizações, nomeadamente as que designou por “doing orientation” (orientação para fazer), “being orientation” (orientação para ser) e “the being-in-becoming orientation” (orientação em construção para o ser).

Na “doing orientation”, os pressupostos assentam na possibilidade de manipulação da natureza, numa orientação pragmática em direcção à natureza da realidade e na crença sobre a perfectibilidade humana; a “being orientation” encontra-se no extremo oposto, tendo por base o pressuposto de que a natureza é poderosa e que a humanidade deve servi-la. Implica um certo fatalismo, pois como crê que a natureza não é influenciável, aceita o que dela provier. Finalmente, a orientação designada por “being-in-becoming” situa-se entre os dois extremos e procura encontrar o equilíbrio harmónico com a natureza, desenvolvendo a totalidade das capacidades humanas de modo a atingir a união perfeita com o seu ambiente.

Schein afirma que a relevância desta dimensão pode ser observada nas atitudes e normas organizacionais que dizem respeito à expressão das emoções numa organização.

O tipo de orientação para a actividade é trespassado então por várias questões – será que a organização se encara a si mesma como capaz de dominar e modificar o seu ambiente? Ou assume que deve coexistir com outras organizações e estar em harmonia com o seu ambiente através do desenvolvimento do seu nicho próprio? Ou assume ainda que deve subjugar-se ao seu ambiente e aceitar o nicho que estiver disponível?

A este nível encontramos os pressupostos mais profundos sobre a tarefa primordial da organização, a sua missão central, ou funções básicas, quer manifestas, quer latentes. Se, a este nível, os pressupostos da organização acerca de si própria estiverem desalinhados com a realidade do ambiente que a rodeia, poderá enfrentar problemas de sobrevivência, pelo que deverá valorizar o seu entendimento sobre os mesmos antes de decidir quais os seus objectivos e que meios vai utilizar para os atingir.

Pressupostos acerca na natureza das relações humanas

Enquanto os pressupostos anteriores lidam com a relação do grupo com o seu ambiente externo, este próximo conjunto de pressupostos tem uma maior ligação com a natureza do próprio grupo e com o tipo de ambiente interno que concebem para os seus membros.

Individualismo e “grupismo”

A análise das diferentes culturas no mundo, e dos seus pressupostos acerca da forma como as pessoas se relacionam entre si e sobre as quais as suas unidades básicas de relação, salienta as grandes diferenças existentes entre essas mesmas culturas.

Enquanto algumas culturas são marcadamente individualistas, como a americana cuja Constituição protege em última análise os interesses do indivíduo, outras são comunitárias ou cooperativas, enfatizando a importância do grupo relativamente ao indivíduo, como é o caso da cultura japonesa⁷⁴.

Os estudos comparativos de Hofstede (citado por Schein, 2004:180) reforçam este aspecto ao identificarem o individualismo/“grupismo” como uma das dimensões base em que os países diferem. Um dos elementos mais profundos da cultura baseia-se nesta dimensão, reflectindo a forma última como a sociedade coloca o indivíduo ou o grupo na base da sua estrutura. Schein defende que, na prática, todas as sociedades e organizações deveriam honrar tanto o grupo como o indivíduo, uma vez que “um não faz sentido sem o outro” (2004:181).

⁷⁴ Levada ao extremo, a cultura que sobrepõe os interesses do grupo aos do indivíduo, destaca-se negativamente no mundo de hoje, sendo disso exemplo os terroristas suicidas que no conflito Israel/Palestina sacrificam a sua vida em favor do grupo e da sua causa.

Distância de Poder

Esta dimensão reflecte pressupostos culturais profundos sobre o “self”, mantendo uma ligação estreita com as questões da identidade e do desempenho de papéis em cada cultura. Ao nível organizacional, os pressupostos acerca das relações reflectem outros pressupostos emergentes da cultura alargada, mas tornam-se mais elaborados e diferenciados pela acção da liderança – um fundador/líder pode acreditar que a melhor forma de gerir a organização é distribuir tarefas individualmente, responsabilizar cada individuo pela sua actuação e assim minimizar o trabalho cooperativo e de grupo porque acredita que este só conduziria a soluções menos eficazes e à difusão da responsabilidade; um outro líder pode, por seu lado, enfatizar a cooperação e a comunicação entre os seus subordinados, encarando-as como a melhor forma de resolver problemas e criar soluções inovadoras e de promover o trabalho de equipa, considerado fundamental para a execução de tarefas. Estes dois líderes desenvolveriam estilos de trabalho bastante diferentes, com repercussões significativas nos procedimentos da organização, nos seus sistemas de recompensa e de controlo.

Características básicas do papel das relações

Shein defende que em qualquer relação entre pessoas se podem colocar as seguintes questões (2004):

Que nível de emotividade é apropriado? A relação deve ser muito profissional, ou muito intensa emocionalmente?

A relação deve ser muito específica, referindo-se unicamente à razão que a justifica, ou difusa?

Os participantes perspectivam-se em termos universais, muito generalistas, baseados em estereótipos, ou de forma muito particular?

As recompensas sociais, tais como estatuto ou posição, são atribuídas com base “no que está destinado à nascença”, porque se pertence a determinada família, ou por aquilo que alcançou através de mérito próprio? (p.183, 184)

Shein sublinha que estas dimensões identificam áreas específicas onde é necessário que a organização funcione bem. O consenso nestas áreas torna-se um pressuposto cultural tão profundo que só emerge quando alguém o desafia ou viola.

Orientação da actividade e definição de papeis

Um dos aspectos que tem vindo a ganhar notoriedade no mundo actual relaciona-se com os pressupostos relativos à forma como se encara a natureza do trabalho e a relação entre trabalho, família e interesses pessoais.

Uma concepção é a de que o trabalho é crucial; outra é a de que a família é o mais importante; outra ainda de que o interesse individual é o principal factor a ter em conta. Existe também a crença de que é possível e desejável uma forma de estilo de vida integrada, que concilia trabalho, família e interesses individuais, tanto para homens como para mulheres (Bailyn, 1978, 1982, 1993, citado por Schein, 2004:185). Se os membros de uma dada organização têm pressupostos diferentes

sobre a natureza do trabalho e sobre a sua importância relativa face à família e interesses pessoais, essas diferenças manifestar-se-ão possivelmente em frustração e quebras na comunicação.

As questões relativas à forma como a orientação das actividades se relacionam com a definição de papéis desempenhados pelos dois sexos também devem ser examinadas, tais como questões relacionadas com a forma como o trabalho é atribuído e a exigência do seu cumprimento.

Regras de interacção – o efeito conjunto dos pressupostos sobre o tempo, espaço e relações humanas

Como Schein afirma “se combinarmos os pressupostos sobre espaço, tempo e relações, obtemos o conjunto de pressupostos que especificam o que são, na maior parte das culturas, as regras básicas de interacção” (2004:186).

Em todos os grupos constituídos por seres humanos, estes sabem que, mais tarde ou mais cedo, têm que desenvolver regras e normas que tornem o ambiente mais seguro para todos. O conteúdo dessas regras básicas de interacção difere de grupo para grupo, mas a sua existência é seguramente previsível em qualquer grupo que possua alguma estabilidade e uma história comum.

Estas dimensões culturais profundas, que lidam com a natureza, actividade e relações humanas, constituem uma espécie de grelha sobre a qual se pode mapear a cultura organizacional, embora nem todas possuam igual relevância ou importância numa dada cultura. Mais, estas dimensões interagem entre si para formarem um padrão ou paradigma, uma vez que, como afirma Schein, a cultura da organização é profunda, ampla e complexa.

3.5 Outras metodologias de análise da cultura organizacional

Diagnosticando a Cultura Organizacional através de tipologias culturais – forças e vulnerabilidades

Paralelamente a esta abordagem de compreensão e análise da cultura organizacional desenvolvida por Schein, surgem outras abordagens relativamente ao estudo das culturas organizacionais que as analisam e medem através de tipologias culturais pré-estabelecidas, procurando enfrentar a complexidade e ambiguidade que o estudo das culturas organizacionais envolve através de uma determinada lógica categorial, construída com base em evidência teórica e/ou empírica, que permita ordenar a diversidade de fenómenos em causa. Como afirmam Pina e Cunha, et al., “do ponto de vista do poder interpretativo das diferentes realidades organizacionais, um dos temas em que a literatura é mais rica é a classificação de culturas. As tipologias são numerosas e baseiam-se em dimensões de natureza diversa” (2006:659). Estas diferentes dimensões têm por base diferentes concepções que procuram definir o que

são culturas organizacionais e assim elegem aspectos-chave sobre os quais deve ser perspectivada a sua análise.

Corroborando a afirmação de Pina e Cunha et al. (2006), Scott et al. (2003) isolaram e estudaram detalhadamente vários instrumentos baseados em diferentes tipologias de cultura organizacional⁷⁵.

Um dos aspectos interessantes deste estudo, tendo em conta a presente investigação, reside nos princípios que guiaram a escolha dos instrumentos elegíveis para a análise que se propunham realizar, e que passamos a enumerar (2003):

- 1 – Os Instrumentos deveriam ser quantitativos, uma vez que a finalidade do estudo era examinar a relação entre a *performance* da medição e a cultura organizacional;
- 2 – Os instrumentos deveriam ter validade para avaliar um grande espectro de dimensões culturais, tais como liderança, comunicação, trabalho de equipa, compromisso para com a inovação e atitudes face à mudança. Deveriam também procurar ir ao encontro de diferentes níveis culturais, incluindo artefactos, valores expostos e pressupostos implícitos (Schein, 1985).
- 3 – Os instrumentos deveriam apresentar dados sobre a sua validade estatística e sobre a sua fiabilidade na medição da cultura organizacional.
- 4 – Seria dada a prioridade a instrumentos que já tivessem sido utilizados em contexto de Cuidados de Saúde, dado ser este o domínio de interesse do Departamento que financiou a investigação em causa. (s/pag.)

É particularmente relevante observar como a perspectiva de Edgar Schein, embora marcadamente qualitativa, aqui surge como critério para a escolha dos “instrumentos quantitativos”.

Este aspecto remete-nos para algumas questões relevantes nesta matéria – *Será possível utilizar este tipo de instrumentos para analisar e entender a cultura de*

⁷⁵ Em 2003, realizou-se um trabalho de investigação financiado pelo Departamento de Saúde do Reino Unido, contando com a colaboração de investigadores das Universidades de York, Manchester e St. Andrews. Supervisionados por Tim Scott, especialista em organizações, este grupo de investigadores fez uma revisão sobre os instrumentos disponíveis para serem utilizados por investigadores, nomeadamente na área da saúde, que tivessem a intenção de medir a cultura e a mudança nas organizações.

Examinaram então, em cada instrumento seleccionado, num total de treze, as diferentes dimensões culturais subjacentes, o número de itens para cada questionário, o tipo de escala adoptada, exemplos de estudos que tivessem usado e as suas forças/vulnerabilidades, concluindo que, embora exista um número considerável de instrumentos disponíveis para investigadores interessados em avaliar a cultura organizacional, todos têm limitações em termos do seu alcance, compreensibilidade ou validade científica. Aconselham então que a escolha do instrumento seja determinada pela forma como a cultura organizacional é conceptualizada pela equipa de investigação, pela finalidade da investigação, o uso a dar aos resultados e pelo acesso aos recursos necessários à investigação.

Os treze instrumentos estudados foram os seguintes - (1) Competing Values Framework (Cameron and Freeman 1991; Gerowitz et al. 1996; Gerowitz, 1998); (2) Quality Improvement Implementation Survey (Shortell et al. 2000); (3) Organizational Culture Inventory (Cooke and Lafferty 1987; Thomas et al. 1990; Seago 1997; Ingersoll et al. 2000); (4) Harrison's Organizational Ideology Questionnaire (Harrison 1975; Ott 1989; Litwinenko and Cooper 1994); (5) Hospital Culture Questionnaire (Sieveking, Bellet, and Marston 1993); (6) Nursing Unit Cultural Assessment Tool (Coeling and Simms 1993; Rizzo, Gilman, and Mersmann 1994; Goodridge and Hack 1996; Seago 1997); (7) Practice Culture Questionnaire (Stevenson 2000); (8) MacKenzie's Culture Questionnaire (MacKenzie 1995); (9) Survey of Organizational Culture (Tucker, McCoy, and Evans 1990); (10) Corporate Culture Questionnaire (Walker, Symon, and Davies 1996); (11) Core Employee Opinion Questionnaire (Buckingham and Coffman 2000); (12) Hofstede's Organizational Culture Questionnaire (Hofstede et al. 1990); (13) Organizational Culture Survey (Glaser, Zamanou, and Hacker 1987).

*uma determinada organização? Será a sua utilização compatível com o uso de uma abordagem qualitativa?*⁷⁶ *Será que medem o que dizem medir?*

O próprio Schein é quem primeiro nos auxilia a analisar estas questões (2004, 189-201). Observando diferentes tipologias, assentes em pressupostos como a participação e envolvimento, o carácter e cultura corporativos, ou as tipologias intraorganizacionais, foi sublinhando as forças e vulnerabilidades da utilização das mesmas, dando claro destaque às suas vulnerabilidades. Segundo Schein (2004:190), a vantagem destas tipologias, e das teorias que estas nos permitem postular, é que tentam ordenar uma grande variedade de fenómenos diversos. A desvantagem e o perigo é que, sendo tão abstractas, não reflectem adequadamente a realidade de um dado conjunto de fenómenos a observar. Neste sentido, afirma Schein, as tipologias podem ser úteis se procuramos comparar muitas organizações, mas bastante inúteis se estamos a tentar entender uma única organização.

Também Scott et al. (2003) se questionam se os instrumentos que avaliam a cultura realmente o fazem, sublinhando que a tentativa de avaliar um fenómeno tão complexo como a cultura organizacional acarreta a dificuldade de raramente os especialistas concordarem entre si sobre as dimensões que estão na base das tipologias e, assim, sobre a validade dos resultados. Sugerem então que uma investigação que combine uma metodologia quantitativa e qualitativa pode vencer estes obstáculos, completando os dados mais abstractos que os instrumentos possam fornecer e conferindo-lhes profundidade e rigor. Citam a este propósito, a perspectiva de Schein e a importância de a ter em conta (Scott et al, 2003)

Quantitative and qualitative approaches can be used in a complementary way to help develop a more detailed understanding of all the layers of culture within an organization. And different levels of a culture can be checked against one another. For example, if an espoused value such as “we believe in patient-centred care” emerges during an investigation, it should trigger a search for corroborating artifacts, such as evidence of meaningful patient participation and advocacy. According to Schein (Schein 1985a), assessing congruency between artifacts and values is the key to unlocking unspoken assumptions. (...) Contradictions or discrepancies between observed artifacts and espoused values are of particular interest as they suggest assumptions that may *really* account for what participants *actually* do. (s/pag.)

A este nível, é particularmente interessante completar esta análise com a forma como os autores portugueses, especialistas no estudo das organizações, perspectivam esta questão da utilização de modelos tipológicos para entender e diagnosticar a cultura organizacional.

⁷⁶ Como se esclarecerá no capítulo da Metodologia e Recolha de Dados, embora a perspectiva de Edgar Schein seja a que escolhemos como pilar teórico fundamental desta investigação, pareceu-nos importante completá-la com um instrumento de cariz quantitativo que, servindo o propósito da investigação e a sua hipótese de partida, permitisse ir ao encontro das duas centenas de colaboradores da Fundação LIGA, auscultando a sua opinião sobre a cultura organizacional da instituição. De modo a mostrar a precaução com que usamos estes dados, procuram-se aqui descrever as limitações que os instrumentos deste tipo apresentam.

Pina e Cunha, et al. (2006), autores do “Manual de Comportamento Organizacional e Gestão”, no capítulo que dedicam à Cultura, optam por apresentar uma classificação de quatro tipos, que resulta do cruzamento de dois eixos – orientação interna/externa e flexibilidade/estabilidade. Reproduzimos aqui a figura que utilizam para ilustrar esta tipologia e que referem ter sido adaptada de Deshpandé et al. (1993) (Figura 13). Estes autores não fazem uma análise crítica do modelo tipológico.



Figura 13. Uma tipologia de culturas organizacionais.

Fonte: adaptação de Deshpandé et al. 1993, por Pina e Cunha, et al. (2006:659)

Já no “Manual de Psicossociologia das Organizações” (Carvalho Ferreira, J. M.; Neves, J. e Caetano, A., 2001), José Neves, no capítulo sobre “Clima e cultura organizacional”, realiza uma maior descrição e reflexão sobre a utilização de modelos tipológicos da cultura organizacional.

Começa por definir que uma tipologia é “uma forma de classificar algo a partir de um conjunto estruturado de características semelhantes, que o tornam distinto de outro algo” (2001:459), que quando aplicada à cultura organizacional actua como um sistema classificativo que permite agrupar as organizações a partir das características que lhe são comuns. Descreve ainda mais alguns aspectos que justificam a sua utilidade (2001):

1. Possibilitar fazer generalizações de natureza teórica a partir de um conjunto de organizações;
2. Contribuir para explicar as diferenças existentes nas organizações;
3. Possibilitar a avaliação do grau de congruência cultural dos vários elementos de uma cultura;

4. Definir estratégias de mudança em conformidade com determinados requisitos. (p.459)

Sublinha então a complexidade do funcionamento organizacional, que está sujeito a dilemas e paradoxos que advêm de uma realidade em que existem forças que actuam, simultaneamente, em sentidos opostos. Assim, se por um lado os modelos tipológicos preconizam a adopção de metodologias quantitativas como forma de viabilizar a comparação e generalização de resultados, também são instrumentos que procuram enfrentar a complexidade do conceito de cultura organizacional e conduzir à possibilidade de realizar planos de intervenção, que incluem o diagnóstico, a intervenção e o controlo (Neves, 2001:461).

O autor destaca então os modelos tipológicos mais emblemáticos, tanto no que diz respeito àqueles que descrevem as culturas tipo com base em dimensões unipolares – Deal e Kennedy (1988); Harrison (1972); Handy (1978); De Wittw e De Cock (1986) e Hampden-Turner (1993) – bem como aqueles que privilegiam uma estrutura bidimensional das dimensões – Denison (1990) e Quinn et al. (1983,1985).

O modelo tipológico de Quinn e colaboradores – Modelo dos Valores Contrastantes – reveste-se de particular interesse no que diz respeito à presente investigação, pois a sua tipologia procura representar os pressupostos básicos, orientações e valores que definem a cultura dominante de uma organização. Desta forma, ainda que quantitativo, tem subjacentes as preocupações anteriormente enunciadas no modelo conceptual de Schein e permite ajudar a entender a mudança cultural numa organização ao longo do tempo, como se caracteriza no momento presente e como se projecta no futuro, aspectos directamente relacionados com as nossas questões de investigação. Passamos então a descrevê-lo de acordo com a explicitação sobre o mesmo realizada por Cameron e Quinn (2006), no seu livro “Diagnosing and changing organizational culture: based on the competing values framework”.

O Modelo dos Valores Contrastantes

Segundo Cameron e Quinn (2006:31), o Modelo dos Valores Contrastantes foi inicialmente desenvolvido a partir da investigação efectuada sobre eficácia organizacional e é particularmente útil para identificar (1) o design organizacional, (2) as principais fases de desenvolvimento do ciclo de vida organizacional, (3) a qualidade organizacional, (4) as teorias sobre eficácia, (5) o papel dos líderes e dos directores dos recursos humanos e (6) as competências de gestão.

Detendo-se, em primeira instância, sobre o *valor dos modelos*, os autores realizam um percurso através das múltiplas propostas, e autores respectivos, realizados nas últimas décadas, no que diz respeito a atributos e dimensões da cultura organizacional. O Quadro 19 sintetiza-as:

Quadro 19

Atributos e dimensões da cultura organizacional propostos por vários autores, segundo Cameron e Quinn (2006)

Autores	Atributos e Dimensões culturais defendidas
Sathe (1983), Schein (1984) e Kotter e Heskett (1992)	Defenderam a congruência e a força organizacional como principais dimensões culturais;
Alpert e Whetten (1985)	Identificaram uma dimensão holográfica, versus ideográfica quando analisaram a cultura;
Arnold e Capella (1985)	Propuseram como dimensões principais a força/fraqueza e a focalização interna/externa.
Deal e Kennedy (1983)	Propuseram uma dimensão baseada na celeridade da resposta (alta a baixa prontidão) e uma dimensão sobre o risco assumido pela organização (alto risco a baixo risco).
Ernest (1985)	Defendeu uma orientação organizacional para as pessoas (participativo versus não participativo) e o tipo de resposta dada ao meio ambiente (<u>reactiva versus proactiva</u>) como <u>dimensões culturais chave</u> .
Gordon (1985)	Identificou onze dimensões da cultura: compreensibilidade e direcção, alcance organizacional, integração, contacto com a direcção, encorajamento da iniciativa individual, resolução de conflitos, clareza de performance, ênfase da performance, orientação da acção, compensação, e desenvolvimento dos recursos humanos.
Hofstede (1980)	Colocou o enfoque na distância do poder, no evitar da incerteza, no individualismo e masculinidade.
Kets de Vries e Miller (1986)	Colocaram o enfoque nas dimensões disfuncionais da cultura, incluindo dimensões sobre paranóia, evitamento, carisma, burocracia e política.
Martin (1992)	Propôs como dimensões a integração cultural e o consenso, a diferenciação e o conflito, a fragmentação e a ambiguidade.

Segundo Cameron e Quinn (2006:32), uma das razões que levou a que tantas dimensões fossem propostas é o facto da cultura organizacional ocupar um domínio vasto e inclusivo, compreendendo uma série de factores complexos, interrelacionados, amplos e ambíguos. Torna-se assim impraticável incluir *todos* os factores relevantes quando se diagnostica ou avalia uma cultura organizacional, uma vez que é sempre possível acrescentar mais um elemento relevante aos anteriores. Os autores defendem, deste modo, que para determinar quais as dimensões a destacar no estudo da cultura organizacional é importante usar um modelo de base com uma fundamentação teórica que permita estreitar e enfocar a investigação em dimensões culturais-chave, na certeza porém de que nenhum modelo é, por si só, suficientemente amplo, nem pode ser considerado “o modelo certo”. Afirmam assim que os modelos mais adequados a uma dada pesquisa devem ser baseados na evidência empírica, captar a realidade que se pretende descrever (por outras palavras, devem ser válidos), e devem ser capazes de integrar e organizar a maior parte das dimensões propostas (2006:33).

Para estes autores, a utilização do Modelo dos Valores Contrastantes é, de acordo com estas premissas, relevante, pois permite diagnosticar e facilitar a mudança na cultura organizacional, uma vez que possui validade empírica e integra grande parte das dimensões propostas por outros autores (Cameron e Quinn, 2006):

De forma breve, podemos afirmar que o Modelo dos Valores Contrastantes possui um grau elevado de congruência, contendo esquemas categoriais reconhecidos e aceites, que organizam a forma como as pessoas pensam, os seus valores e pressupostos, e o modo como processam a informação. Esquemas categoriais semelhantes têm sido propostos por diversos psicólogos, entre os quais se encontram Jung (1923), Myers e Briggs (1962), McKennedy e Keen (1974), Mason e Mitroff (1973) e Mitroff e Kilmann (1978). Acredita-se que esta congruência de modelos ocorre devido a uma semelhança de base que pode ser encontrada em todas as pessoas, a um nível psicológico profundo do seu processo cognitivo. (p.33)

Desenvolvimento do Modelo de Valores Contrastantes

O Modelo de Valores Contrastantes foi inicialmente desenvolvido a partir da investigação conduzida sobre os indicadores principais da eficácia organizacional. As questões chave da investigação eram então as seguintes: quais são os principais critérios para determinar se uma organização é ou não eficaz? Que factores chave definem a eficácia organizacional? Quando as pessoas afirmam que uma organização é eficaz, que indicadores têm em mente? (Cameron e Quinn, 2006:34).

John Campbell e seus colegas criaram em 1974 uma lista de 39 indicadores que afirmaram representar a um conjunto inclusivo de todas as medidas possíveis para determinar a eficácia organizacional. Esta lista de indicadores foi, por sua vez, analisada por Quinn e Rohrbaugh (1983) para verificar se grupos padrão poderiam ser determinados. Uma vez que 39 indicadores se revelaram demasiado numerosos para serem compreendidos pela organização ou serem considerados úteis para a mesma, estes autores pensaram numa forma mais parcimoniosa de identificar os factores chave da eficácia.

Submeteram então estes 39 indicadores de eficácia a uma análise estatística, tendo emergido duas grandes dimensões que organizaram os indicadores em quatro grupos principais: (1) uma dimensão, diferenciava os critérios de eficácia que enfatizavam a flexibilidade, discrição, e dinamismo, dos critérios que enfatizam a estabilidade, ordem e controlo; (2) a segunda dimensão, diferenciava os critérios de eficácia que enfatizavam uma orientação interna, integração e unidade, dos critérios que sublinham a orientação externa, diferenciação e rivalidade (2006:34). Juntas, estas duas dimensões formavam quatro quadrantes, cada um representando um conjunto diferente de indicadores de eficácia. A Figura 14 ilustra a relação entre estas duas dimensões. Como afirmam Cameron e Quinn (2006:34) “estes indicadores de eficácia representam aquilo que as pessoas valorizam acerca da performance organizacional. Definem o que é encarado como bom, certo e apropriado. Por outras palavras, estes quatro grupos definem os valores centrais em que se realizam os juízos acerca das organizações”.

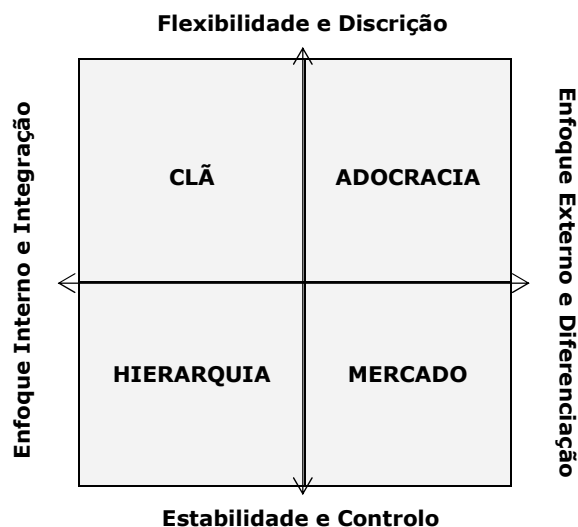


Figura 14. O Modelo dos Valores Contrastantes.

Os autores sublinham que um aspecto determinante destes quatro conjuntos de valores centrais é o facto de representarem pressupostos opostos, ou contrastantes. Cada continuum ilustra um conjunto de valores contrários aos valores que se encontram no extremo oposto do mesmo – flexibilidade versus estabilidade, interno versus externo. O quadrante superior esquerdo, por exemplo, identifica valores que enfatizam um enfoque interno e orgânico, enquanto o quadrante inferior direito enfatizam valores de um enfoque externo e controlado. De modo semelhante, o quadrante superior direito identifica valores que enfatizam um enfoque externo, orgânico, enquanto o quadrante inferior esquerdo sublinha valores internos e controlados. Os valores opostos ou contrastantes dão origem à designação deste modelo, Modelo dos Valores Contrastantes (2006:36).

Cameron e Quinn explicitam então como cada quadrante foi classificado de modo a que se distinguíssem as suas características predominantes – clã, adocracia, mercado e hierarquia – sublinhando que estas designações foram apuradas a partir de uma extensa revisão de literatura, que explicita como, ao longo do tempo, diferentes valores organizacionais se tornaram associados a diferentes formas de organização. Os autores constataram que estes quadrantes correspondem precisamente àqueles que foram desenvolvidos no domínio das ciências organizacionais, bem como nas teorias chave de gestão, nomeadamente sobre o sucesso organizacional, as questões da qualidade, liderança e competências de gestão. A consistência e riqueza destas dimensões levou os autores a identificarem cada quadrante como um tipo de cultura, isto é, a afirmar que cada quadrante representa pressupostos básicos, orientações e valores – os mesmos elementos que constituem a cultura organizacional (Cameron e Quinn, 2006:37).

Os quatro principais tipos de cultura organizacional

A Cultura Hierárquica

Na era moderna, a perspectiva organizacional teve por base o trabalho do sociólogo Max Weber, que estudou as organizações na Europa no início do século XX. O maior desafio que as organizações então encaravam, era o de produzirem com eficiência produtos e serviços para uma sociedade progressivamente mais complexa. Para tal, Weber (1947) sugeriu sete características que ficaram conhecidas como atributos clássicos da burocracia – regras, especialização, meritocracia, hierarquia, separação de poderes, impessoalidade e fiabilidade⁷⁷ – e que se tornaram altamente efectivas no cumprimento da sua finalidade. Foram amplamente adoptadas em organizações cujo maior desafio era gerarem resultados eficientes, confiáveis, estáveis e previsíveis. Segundo Cameron e Quinn (2006:37), até aos anos 60 do século XX, este foi também o modelo adoptado pelos investigadores ligados à teoria das organizações nos estudos que realizavam sobre cultura organizacional – porque o ambiente era relativamente estável, as tarefas e funções podiam ser integradas e coordenadas, a uniformidade dos produtos e serviços poderia ser mantida, estando os empregos e os trabalhadores sob controlo. Como factores chave de sucesso encontrávamos, então, linhas claras de autoridade na tomada de decisão, regras e procedimentos standardizados. Mecanismos de controlo e de confiabilidade eram valorizados como chave para o sucesso (2006:38).

Uma cultura organizacional deste tipo espelha um local de trabalho formal e estruturado. Os líderes são bons coordenadores e organizadores. A longo prazo, os objectivos da organização são a estabilidade, previsibilidade e eficiência. São as regras e políticas formais que sustentam a organização.

Como protótipos de organizações em que a cultura hierárquica é dominante, os autores nomeiam a cadeia de restaurantes MacDonald's, grandes multinacionais como a Ford, e agências governamentais tal como o Departamento de Justiça Norte Americano.

A Cultura de Mercado

Há medida que as organizações enfrentavam novos desafios competitivos, tornava-se popular uma nova forma de organização, que se fundava em princípios muito diversos da cultura hierárquica. Segundo Cameron e Quinn (2006:39), Oliver Williamson (1975), Bill Ouchi (1981) e seus colaboradores, identificaram um conjunto alternativo de actividades que, segundo argumentavam, eram estruturantes para a eficácia organizacional, onde destacavam os custos de transacção.

⁷⁷ Carvalho Ferreira enuncia-as do seguinte modo: funções definidas pela lei, hierarquia de autoridade, avaliação e selecção de funcionários, relações sociais de tipo formal, remuneração regular dos funcionários, separação da propriedade e do cargo, carreira regular dos funcionários, divisão do trabalho (Carvalho Ferreira, 2001, in, Carvalho Ferreira et al, 2001).

Esta nova forma de organização era definida como de mercado. Orientando-se para o ambiente externo, o seu enfoque principal centra-se sobretudo nos seus constituintes externos – fornecedores, clientes, contratos, licenças, uniões e mecanismos de regulação. Ao contrário da cultura hierárquica, em que o controlo interno se mantém através de regras, trabalho especializado e decisões centralizadas, a cultura de mercado opera sobretudo através de mecanismos de mercado, nomeadamente através da troca monetária. A maior força desta cultura está em conduzir transacções (trocas, saldos, contratos) com outros constituintes de modo a criar vantagens. Os objectivos primários deste tipo de cultura são assim o lucro, os resultados de balanço final, posições de força em nichos de mercado, alvos de ampliação, e bases seguras para o utente.

Os pressupostos básicos em que assenta a cultura de mercado são os de que o ambiente externo não é benigno mas hostil, os clientes são exigentes na escolha e interessados no valor, a organização está a negociar o aumento da sua posição competitiva, e a maior tarefa da gestão é conduzir a organização no sentido da produtividade, resultados e lucros. Assume-se que uma missão clara e uma estratégia agressiva conduzem à produtividade e ao lucro.

Uma cultura de mercado espelha um local de trabalho orientado para os resultados. Os líderes revelam-se competitivos, consistentes e exigentes. O que une a organização é a ênfase em vencer. A longo prazo, a preocupação organizacional está em desenvolver acções competitivas e atingir alvos e objectivos de expansão. O sucesso define-se em termos de quota de mercado e de penetração. O importante é vencer a competição e ter a liderança no mercado.

Como exemplo deste tipo de organizações de mercado, Cameron e Quinn nomeiam duas empresas concorrentes entre si – a General Electric e a Philips – nos anos 90 do século XX.

A Cultura do tipo Clã

O quadrante superior esquerdo na Figura 14 representa a terceira forma ideal de organização. É denominada Clã devido à sua semelhança com uma organização do tipo familiar. Depois de estudarem as organizações japonesas no final dos anos 60 e no princípio dos anos 70, vários investigadores observaram diferenças fundamentais entre as culturas de mercado e hierárquicas características das organizações Americanas e as formas de cultura do tipo clã do design Japonês (Ouchi, 1981; Pascale e Athos, 1981; Lincoln, 2003, citados em Cameron e Quinn, 2006:41). Valores e objectivos partilhados, coesão, participação individual, e um sentido de equipa caracterizam as organizações deste tipo. Assemelham-se mais a famílias alargadas do que a entidades económicas. Em vez de regras e procedimentos das culturas hierárquicas ou dos valores de centralidade competitiva das culturas de mercado, as características típicas das organizações tipo clã são o trabalho de equipa, o

envolvimento dos trabalhadores no desenvolvimento dos programas da organização, e um compromisso partilhado.

Alguns dos pressupostos básicos numa cultura do tipo clã, são os de que o meio ambiente pode ser melhor gerido através do trabalho de equipa e do desenvolvimento dos trabalhadores, que os utentes são parceiros, procurando-se desenvolver um ambiente humano de trabalho, em que a maior tarefa de gestão consiste em empoderar os trabalhadores e facilitar a sua participação, compromisso e lealdade.

Autores como McGregor (1960), Likert (1970) ou Argyris (1964), associados ao “human relations movement” americano, defenderam com convicção o interesse deste tipo de cultura (Cameron e Quinn, 2006:41), mas terá sido o sucesso das empresas japonesas após a Segunda Grande Guerra Mundial que levou, nos anos 70 e 80 do século XX, a que empresas americanas e europeias entendessem a relação entre este tipo de cultura e o sucesso das suas organizações. As organizações japonesas compreenderam, antes das americanas ou europeias, que em ambientes turbulentos e rapidamente mutáveis, onde se torna difícil planear a médio/longo prazo, e em que a decisão a tomar é incerta, a importância da coordenação da actividade organizacional, baseada na partilha dos mesmos valores, crenças e objectivos por parte de todos os colaboradores.

Uma cultura do tipo clã espelha um lugar amigável para se trabalhar, onde as pessoas partilham muito de si mesmas, como numa família alargada. Os líderes são encarados como mentores e mesmo como figuras parentais. A organização mantém-se unida graças à lealdade e à tradição, sendo grande o compromisso para com a mesma. A longo prazo, enfatizam-se os benefícios da cultura organizacional para desenvolvimento individual, sendo a coesão e os valores partilhados questões essenciais para a organização. O sucesso define-se em termos de apreciação do clima interno e da preocupação pelas pessoas e a organização recompensa o trabalho de equipa, a participação e o consenso (Cameron e Quinn, 2006:43). Como exemplo deste tipo de cultura, os autores destacam a empresa americana PeopleExpress Airlines.

A Cultura de Adocracia

Há medida que o mundo foi caminhando da era industrial para a era da informação, emergiu um quarto tipo de cultura organizacional, mais responsiva às circunstâncias hiper turbulentas e aceleradas que progressivamente foram tipificando o mundo organizacional do século XXI. Surgem então novos pressupostos, nomeadamente de que são as iniciativas inovadoras e pioneiras que conduzem ao sucesso e de que as organizações existem sobretudo para desenvolverem novos produtos e serviços, preparando-se para o futuro. Neste tipo de cultura, a maior tarefa da gestão é promover a iniciativa, criatividade e actividade “on the cutting edge”. Assume-se que

a adaptabilidade e inovação conduzem a novos recursos e ao lucro, sublinhando-se a importância da criação de uma visão de futuro, assentes numa “anarquia organizada e numa imaginação disciplinada” (Cameron e Quinn, 2006:43).

A raiz da palavra adocracia é *ad hoc*, traduzindo algo temporário, especializado e dinâmico. As adocracias têm sido descritas mais “como tendas do que como palácios” uma vez que se conseguem reconfigurar rapidamente quando surgem novas circunstâncias (Cameron e Quinn, 2006:43). Um dos grandes objectivos da adocracia é potenciar a adaptabilidade, flexibilidade e criatividade, onde a incerteza, ambiguidade e a sobrecarga de informação são uma constante. Ao contrário da cultura de mercado ou de hierarquia, a adocracia não tem o poder centralizado, nem enfatiza relações de autoridade. Ao invés, o poder passa de indivíduo para indivíduo ou de equipa para equipa, dependendo do tipo de problema que se enfrenta em cada momento. A ênfase na individualidade, na assumpção de riscos, e na antecipação do futuro é elevada, o que leva a que, a grande maioria das pessoas que trabalham numa organização com este tipo de cultura, se envolvam com aspectos diversos como a produção, os clientes, ou a pesquisa e desenvolvimento.

Cameron e Quinn sublinham (2006:44) que, por vezes, existem subunidades adocráticas em organizações amplas, que possuem uma cultura dominante de outra dimensão.

Podemos assim afirmar que a cultura adocrática espelha um local de trabalho dinâmico, empreendedor e criativo, onde as pessoas se aventuram e assumem riscos. A liderança é visionária, inovadora e orientada para o risco. O que une a organização é o compromisso para com a experiência e a inovação. O importante é “estar na crista da onda” no que diz respeito ao conhecimento, a novos produtos e serviços. A prontidão para a mudança e para ir ao encontro de novos desafios é fundamental. A longo prazo, sublinha-se a importância de um rápido crescimento e na aquisição de novos recursos. O sucesso mede-se pela produção de produtos e serviços únicos e originais (Cameron e Quinn, 2006:45).

Do Modelo dos Valores Contrastantes ao questionário de avaliação da cultura organizacional OCAI (Organizational Culture Assessment Instrument)

Com base no Modelo dos Valores Contrastantes, Cameron e Quinn construíram um questionário que denominaram Organizational Culture Assessment Instrument (OCAI). Este instrumento serve para diagnosticar a cultura organizacional e contém, segundo os seus autores (2006:149-153) dois tipos de dimensões: (1) dimensões de conteúdo e (2) dimensões de padrão. As dimensões de conteúdo dizem respeito aos aspectos da organização que podem ser utilizados como *pistas de leitura* nos diversos cenários organizacionais, e que auxiliam cada indivíduo a reconhecer os valores culturais da

sua organização. As dimensões de padrão referem-se a um perfil cultural que se produz pontuando a cultura organizacional num instrumento que a procura medir.

Os autores sublinham que as dimensões de conteúdo deste instrumento se baseiam no conceito de arquétipos psicológicos, categorias que as pessoas formam nas suas mentes e que lhes permitem organizar a informação recebida. O OCAI procura captar, nas suas dimensões principais, a estrutura subjacente a estes arquétipos psicológicos, ou seja, procura atingir o quadro fundamental de referências utilizadas pelas pessoas quando obtêm, interpretam e retiram conclusões sobre a informação que os rodeia.

Cameron e Quinn afirmam que (2006:151) “the key to assessing organizational culture (...) is to identify aspects of the organization that reflect key values and assumptions in the organization and then to give individuals the opportunity to respond using their underlying framework. The OCAI allows this to occur.”

A base do OCAI é assim constituída por seis dimensões de conteúdo:

- (1) As características dominantes da organização;
- (2) O estilo de liderança;
- (3) A gestão dos colaboradores;
- (4) A “cola” ou cimento organizacional que une a organização;
- (5) A ênfase estratégica da organização;
- (6) O seu critério de sucesso.

Segundo os autores, estas dimensões, combinadas entre si, reflectem valores culturais fundamentais e pressupostos implícitos acerca do funcionamento organizacional. Ainda que este conjunto de seis dimensões não englobe todas as dimensões possíveis provou, em investigações anteriormente realizadas, que providenciava um retrato adequado do tipo de cultura existente numa organização, permitindo que, através das respostas dos membros da organização sobre estas dimensões, se desvendasse a cultura organizacional subjacente à mesma. Este aspecto verifica-se devido à consistência entre a estrutura de base do modelo de valores contrastantes e os arquétipos psicológicos, permitindo aos respondentes utilizar uma estrutura que lhes é familiar, que reflecta a pontuação que atribuem à sua cultura organizacional.

No que diz respeito às dimensões de padrão da cultura organizacional, Cameron e Quinn sublinham que entre a multiplicidade de dimensões que encontramos na literatura da especialidade, existem três dimensões que particularmente se destacam – a força cultural, a congruência cultural e o tipo de cultura (*cultural strenght, cultural congruence and cultural type*). A força cultural refere-se ao poder ou proeminência com que uma cultura afecta o que acontece na organização; a congruência cultural refere-se à amplitude com que a cultura que uma determinada parte da organização é semelhante e consistente com a cultura reflectida

noutra parte da mesma; o tipo de cultura refere-se à qualidade específica de cultura que é reflectida pela organização (2006:152-153).

O OCAI, sendo um instrumento capaz de identificar a força, congruência e tipo de cultura organizacionais a, partir dos perfis desenhados com base nos resultados obtidos, parece então ser um bom instrumento para nos permitir compreender a cultura de uma determinada organização.

No capítulo da análise de dados, trataremos com detalhe as questões relativas à sua validade e fiabilidade, bem como as questões subjacentes à construção de um perfil de cultura organizacional com base nos seus resultados. Descreveremos também a interpretação do mesmo, procurando entender

- (1) O *tipo* de cultura que domina a organização;
- (2) As *discrepâncias* entre a cultura actual e a cultura preferida;
- (3) A *força* do tipo de cultura dominante;
- (4) A *congruência* dos perfis gerados nos diferentes atributos e por diferentes indivíduos na organização;

Considerações finais

Neste Capítulo sobre Cultura Organizacional procurámos fazer uma revisão teórica da literatura que nos permitisse entender *do que falamos quando falamos de cultura organizacional*. Sendo este conceito de particular importância no domínio próprio desta investigação, parece também sê-lo no que diz respeito ao domínio geral da Inclusão e à Educação Especial, nomeadamente porque a cultura organizacional que (en)forma os contextos educacionais parece potenciar ou inibir o modo como a educação inclusiva se realiza.

Como afirmámos, a partir da revisão da literatura realizada no capítulo da Inclusão, a criação de culturas inclusivas através de uma filosofia comum e *apropriada*, assente em valores inclusivos, marcados por um forte sentido de comunidade, constitui-se como um princípio geral central, e transversal a vários autores e organismos, para a criação de escolas inclusivas (Correia, L. M., 2003 e Kronberg, 2003; Ainscow et al., 2000; Schaffener e Bustwell, 1999; Giangreco, 1997, citado em Florian, 1998/2003; NICHCY, 1995).

Possivelmente, por isso mesmo, verificamos que o domínio da cultura organizacional tem desempenhado um papel relevante na análise e estudo dos contextos educativos inclusivos (Ainscow, 1995; Stainback e Stainback, 1999), ou no trabalho/formação de professores (Hargreaves, 1998; Fullan e Hargreaves, 2001).

Um ano depois da realização da Declaração de Salamanca, em 1995, Ainscow (2000) sublinhava no seu texto "Educação para todos: torná-la uma realidade":

Verifica-se que a cultura do local de trabalho tem um impacto directo sobre a forma como os professores vêem o seu trabalho e, sem dúvida, vêem os seus alunos. (...) O conceito de cultura é bastante difícil de definir. Schein (1985) define-o como um nível mais profundo de conceitos e de crenças que são partilhados pelos membros de uma organização, actuando a nível inconsciente na

3. Cultura Organizacional – Definindo um conceito

definição que a organização faz de si própria e sobre o ambiente que a rodeia. (...) Penso, sem margem de dúvida, que as escolas que conseguem fazer avançar com sucesso a sua prática, tendem a influenciar a forma como os professores se percebem a si próprios e vêem os seus alunos. (...) É importante reconhecer que as mudanças culturais necessárias para tornar as escolas mais capazes de ouvir as vozes escondidas e de lhes responder, são, em muitos casos, mudanças profundas. (p.21,22)

Nesse sentido toda a abordagem teórica realizada no campo da cultura organizacional, e a que em seguida faremos sobre aprendizagem organizacional, pode revestir-se de grande importância pois oferece ao domínio da educação um suporte conceptual que permite ajudar a compreender e diagnosticar a sua cultura organizacional, com vista a poder encetar uma mudança teoricamente fundada e fundamentada no sentido de se tornar mais capaz de responder aos desafios inclusivos que, continuamente, se lhe colocam.

CAPÍTULO 4

APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Foi nossa intenção, desde o início da proposta de realização desta investigação, compreender de que forma a cultura organizacional da LIGA condiciona a sua abertura ao meio externo e a sua capacidade de mudança e inovação, propiciando a passagem de Instituição de Reabilitação e Educação Especial a Centro de Recursos Sociais e, no momento actual, de Centro de Recursos Sociais a Fundação.

A questão particular da mudança e inovação, que parecem caracterizar a cultura da instituição desde o seu início nos anos 50 do século XX, assume particular importância no mundo extraordinariamente dinâmico e complexo em que vivemos. Como já afirmava Schein nos anos 90 (1992:1) "The world around us is moving faster and faster. In order to survive and grow, organizations must, therefore, learn to adapt faster and faster, or be weeded out in the economic evolutionary process".

Se, de forma específica, nos interessa reflectir sobre a aprendizagem organizacional ocorrida numa Instituição de Educação Especial em particular, de um modo mais generalizado, como afirmámos no capítulo sobre cultura organizacional, o interesse teórico e empírico desta temática no domínio da Inclusão e da Educação Especial, ultrapassa o das organizações de educação especial, para se revelar potencialmente importante para todas as organizações educativas que fazem parte da *constelação maior* da Inclusão. Como afirma Santiago (2000:27) a situação institucional das escolas *empurra-as* "para uma nova situação no que respeita à elaboração e interpretação de normas (gerais e específicas), à negociação entre actores e à capacidade colectiva de resolver problemas e de tomar decisões. Diríamos que a escola estaria *condenada* a assumir o pressuposto de que, cada vez mais, é um sistema de aprendizagem organizacional (...)." A crescente auto-regulação institucional, com atribuição de novos poderes e responsabilização social das escolas no espaço de autonomia que lhe é cada vez mais atribuído, apela a que também esta se torne cada vez mais uma organização aprendente.

Neste sentido, revela-se potencialmente importante, à semelhança do que realizamos no domínio da cultura organizacional, encontrar referências teóricas sólidas nesta área que nos permitam tecer a malha conceptual que sustente a análise compreensiva a realizar neste estudo de caso, mas que permita também reflectir e compreender de que forma a cultura de aprendizagem própria de cada uma das organizações aprendentes, poderá ser edificadora da inclusão. Tal como afirma Delors (1996:77), "à educação cabe fornecer, dalgum modo, a cartografia dum mundo

complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele”.

4.1 Da Aprendizagem Individual à Aprendizagem Organizacional – início da delimitação do conceito

Alexandra Fernandes, no decurso de uma extensa revisão de literatura que realizou sobre aprendizagem organizacional⁷⁸, constata “a extrema complexidade do tema, na medida em que assenta num quadro conceptual metafórico decorrente da aprendizagem individual (e.g., Simon, 1991; Weick, 1991)” (2007:15)⁷⁹. Fazendo a relação entre os dois tipos de aprendizagem, a autora sublinha que quando se trata de aprendizagem organizacional o seu nível de análise se revela muito mais complexo pois esta “resulta da dinâmica que se cria entre os indivíduos nas organizações” (2007:38).

Salienta então o importante papel de Argyris e Schön na distinção entre os dois tipos de aprendizagem, uma vez que foram os primeiros autores a realizá-la no final dos anos 70⁸⁰. O primeiro aspecto importante que Argyris e Schön enfocam relativamente à fronteira entre aprendizagem individual e organizacional, é que a aprendizagem organizacional não é uma justaposição de aprendizagens individuais, nem mesmo um prolongamento do conhecimento dos gestores de topo, até porque estes podem mudar frequentemente e a organização manter-se idêntica. Assumem assim desde logo carácter paradoxal do conceito pois, se por um lado, o processo de aprendizagem organizacional não provém unicamente da aprendizagem dos indivíduos, por outro, só se realiza a partir das suas acções e do seu pensamento.

Fernandes cita também outros autores que deram poderosos contributos para a distinção entre aprendizagem individual e organizacional, nomeadamente Hedberg (1981). Este autor defende que do mesmo modo que os “(...) indivíduos desenvolvem personalidades, hábitos e crenças ao longo da vida, também as organizações desenvolvem um conjunto de ideologias e pontos de vista.” (1981:6, citado por Fernandes, 2007:39). Tal como Schein realçou, relativamente à forma como a cultura é desenvolvida nas organizações, Hedberg nomeia alguns aspectos que, influenciando a aprendizagem individual e a forma como os comportamentos organizacionais são

⁷⁸ No âmbito da sua tese de doutoramento intitulada “Tipologia da aprendizagem organizacional: teorias e estudos” (ISCTE), recentemente publicada (2007), Alexandra Fernandes trabalhou aprofundadamente a temática da aprendizagem organizacional, pelo que o seu trabalho constitui uma base importante na construção conceptual deste capítulo.

⁷⁹ Apresentando as duas abordagens contemporâneas de aprendizagem individual – behavioristas e cognitivistas – a autora salienta, baseando-se em Klimecki e Lassleben (1998), que uma parte significativa das conceptualizações e terminologia da aprendizagem organizacional partiu da abordagem cognitivista (2007:28).

⁸⁰ Também Pina e Cunha et al. (2006:732) elegem os estudos destes autores como uma estimulante entrada na bibliografia da aprendizagem organizacional.

transmitidos aos novos membros, conduzem, potencialmente, à aprendizagem organizacional – (1) hábitos e símbolos, (2) mitos e sagas organizacionais e (3) sistemas sociais. Estes desempenham para a organização o mesmo tipo de funções que as estruturas cognitivas desempenham para os indivíduos.

Fernandes refere ainda o importante papel de Fiol e Lyles (1985) que, ao defenderem que a aprendizagem organizacional não é a soma das aprendizagens dos seus membros imediatos, destacaram que os sistemas de aprendizagem das organizações são também transmitidos aos seus membros através de histórias e das suas normas.

Nos anos 70, esta delimitação do conceito e domínio de aprendizagem organizacional teve bastante contestação, com os cientistas sociais a interrogarem-se acerca da possibilidade de se atribuir aprendizagem às organizações, considerando mesmo esta atribuição como um *erro de categoria* (Fernandes, 2007:41). Na actualidade, verifica-se que este quadro teórico se foi consolidando através dos inúmeros estudos realizados, não levantando, para muitos autores (e.g., Drucker, 1999; Huysman, 2000; Gnyawali e Steward, 2003, citados por Fernandes, 2007) dúvidas quanto ao seu importante papel no domínio das ciências organizacionais. No entanto, ainda é possível encontrar vozes cépticas, como as de Friedman, Lipshitz e Popper (2005, citados por Pina e Cunha et al. 2006:705), que, de forma crítica, afirmam que o conceito permanece inapreensível para investigadores e gestores, apesar do seu sucesso. Na base desta crítica está a incerteza no significado e na prática da aprendizagem organizacional, que ainda subsiste, apesar da sua popularidade crescente.

De facto, ao observarmos as definições de aprendizagem organizacional existentes, emerge o vasto e diverso conjunto que estas constituem, quase tantas como os autores que a tentaram definir (Tsang, 1997, citado por Fernandes, 2007:42). Existem também poucos estudos que tenham proposto uma categorização desta miríade de definições, o que acentua as desvantagens da grande diversidade conceptual que representam. Fernandes nomeia três autores que procuraram fazê-lo - Bontis et al., 2003; Edmondson e Moingeon, 1996 e Tsang, 1997 – e opta por destacar o estudo e síntese que Tsang realizou sobre as definições de aprendizagem organizacional, por considerar que este é suficientemente abrangente para incluir uma grande parte das definições propostas neste domínio.

Este autor propôs uma classificação que inclui três perspectivas – (1) perspectiva cognitiva, (2) perspectiva comportamental actual e (3) perspectiva comportamental potencial – que se interpenetram e completam, constituindo-se como um possível cenário para o enquadramento da maioria das definições existentes (Quadro 20). Pina e Cunha et al., com base em Chen (2005), vêm também ao encontro desta ideia quando afirmam que "(...) a aprendizagem organizacional

incorpora uma dimensão cognitiva (aquisição de novo conhecimento) e comportamental (ajustamento à mudança)” (2006:704).

Quadro 20

Definições de aprendizagem organizacional, adaptadas de Tsang (1997) por Fernandes (2007:43)

Definições	Perspectivas
“ A aprendizagem organizacional refere-se ao processo pelo qual o conhecimento organizacional é desenvolvido e partilhado.” (Shrivastava, 1981:15)	Cognitiva
“Uma organização aprende se, através do seu processamento de informação, o leque de comportamentos é alterado” (Huber, 1991:89)	Cognitiva e comportamental (potencial)
“As organizações aprendem quando codificam nas rotinas novas inferências que resultam das experiências que lhes guiam o comportamento” (Levitt e March, 1988:320)	Cognitiva e comportamental (actual)
“Aprendizagem organizacional diz respeito a melhorar as acções através de um melhor conhecimento e melhor entendimento.” (Fiol e Lyles, 1985:803)	Cognitiva e comportamental (actual)
“Aprendizagem organizacional significa para nós uma alteração no comportamento actual de uma organização.” (Swieringa e Wierdsma, 1992:33)	Comportamental (actual)

Fernandes salienta que uma importante constatação que Tsang produziu no final do seu estudo foi a de que a aprendizagem organizacional está sempre associada a mudanças, que podem ser cognitivas e/ou comportamentais.

Partindo desta análise, a autora procura então articular uma definição de aprendizagem organizacional, que enuncia como “o processo pelo qual um organização transforma a informação em novo conhecimento de modo a encontrar respostas mais adequadas para o meio” (2007:44).

4.2 A Investigação no domínio da Aprendizagem Organizacional

No que diz directamente respeito à investigação, destaca-se o facto deste domínio do saber suscitar ainda muita controvérsia possivelmente “(...) devido ao facto de os investigadores virem de diferentes áreas do saber e com diferentes *backgrounds*, o que os leva a abordar o fenómeno de formas muito diversas” (Fernandes, 2007:52).

Mais uma vez, o pensamento de Tsang sobre esta matéria parece ser o que melhor a explicita. O autor identificou duas correntes de investigação, que mais causam controvérsia neste domínio entre os investigadores, pela diversidade das suas características. O Quadro 21 sintetiza-as:

Quadro 21

As duas correntes de investigação em aprendizagem organizacional, segundo Tsang (1997), a partir do trabalho de Fernandes (2007: 46,47;52)

Correntes de investigação:	
Abordagem descritiva	Abordagem prescritiva
Época: anos 60 e 70 Autores: Cyert e March (1963); Argyris e Schön (1978)	Época: anos 90 Autores: Senge
▪ Tem um cariz marcadamente teórico; ▪ Responde à questão: "Como é que as organizações aprendem?"; ▪ É extremamente rigorosa no modo como desenvolve a investigação; ▪ Está muito associada à aprendizagem individual; ▪ Cria um modelo baseado na aprendizagem individual e por vezes verifica-o empiricamente.	▪ Introduce o novo conceito de organização aprendente; ▪ Define um conjunto de aspectos fundamentais para as organizações conseguirem ser aprendentes; ▪ Parte da observação da realidade organizacional; ▪ Procura responder à questão: "Como é que as organizações devem aprender?"; ▪ Preocupa-se em descrever o processo de aprendizagem organizacional baseando-se na observação da realidade.
Controvérsias suscitadas por cada abordagem	
Aplica modelos de aprendizagem individual à aprendizagem organizacional, sem ter em conta a real complexidade da aprendizagem organizacional. Os estudos situam-se a um nível essencialmente teórico	Os estudos provêm sobretudo de profissionais na área da consultoria e não apresentam uma investigação sistemática e rigorosa. Os estudos apresentam pouca validade e fiabilidade.
Sugestões para ultrapassar estas controvérsias	
Apesar do grande rigor metodológico, é necessário que se afaste dos modelos de aprendizagem individual e se centre no processo de aprendizagem organizacional	Conferir mais rigor metodológico às investigações.

Assim, verifica-se que, apesar de encontrarmos uma crescente aceitação do conceito de aprendizagem organizacional, nenhum modelo ou teoria foi verdadeiramente adoptado pelos investigadores neste domínio (Fiol e Lyles, 1985; Cohen e Sproull, 1991; Santana e Diz, 2001, citados por Fernandes, 2007:47). Fernandes (2007: 48-53) aponta então pistas para a investigação nesta área, que a revisão de literatura sugere: (1) Revela-se necessário que os investigadores se inteirem sobre os estudos anteriores realizados no âmbito da temática que desejam investigar; (2) A investigação sobre aprendizagem organizacional deve demarcar-se da investigação realizada sobre aprendizagem individual, constituindo-se como um campo independente de investigação. Devem analisar-se os aspectos típicos que caracterizam a aprendizagem nas organizações; (3) Devem ser construídos instrumentos de medida válidos para entender a forma como a aprendizagem acontece nas organizações.

Pina e Cunha et al. referem também que "apesar destas críticas (ou precisamente por causa delas) a investigação sobre o modo como ajudar a criar *learning organizations* tem-se avolumado ao longo dos últimos anos" e que "os trabalhos produzidos têm ajudado a compreender o modo como as organizações (1)

criam, adquirem e transferem conhecimento; (2) modificam o seu comportamento como reflexo dos novos conhecimentos e capacidades de compreensão; (3) são capazes de, desse modo, responder às constantes modificações da envolvente” (2006:705).

Deste modo, parece-nos importante fazer uma breve síntese dos principais modelos produzidos no domínio da aprendizagem organizacional, desde 1963, época em que Cyert e March utilizaram pela primeira vez este conceito (Fernandes, 2007:56), até 1990, período em que Peter Senge lança o livro “The Fifth Discipline”, um marco essencial nesta área, e cujo modelo aqui analisaremos mais aprofundadamente.

Para o efeito, seguiremos a perspectiva histórica da aprendizagem organizacional proposta por Fernandes (2007:55-97) centrando-nos em seguida sobre o texto original de Senge (1990), a partir da versão revista e ampliada pelo próprio autor (2005).

4.3 Breve síntese das principais teorias propostas na literatura sobre Aprendizagem Organizacional e principais correntes na investigação neste domínio

Para tornar mais clara a contribuição de cada uma das principais teorias propostos na literatura no domínio da Aprendizagem Organizacional optámos por construir um quadro (Quadro 22) que sintetiza e elege as principais características dos mesmos, a partir do trabalho de Fernandes (2007:55-97).

Incluímos o modelo das organizações aprendentes de Senge neste mesmo quadro, para que uma primeira leitura, mais abrangente, possa desde logo ser realizada sobre o mesmo.

Teorias Autores e data	Características principais do modelo	Conceitos-chave
1. Teoria comportamental das empresas Autores: Cyert e March Data: 1963	Neste modelo, o conceito de aprendizagem organizacional constitui-se como um importante quadro conceptual para compreender o comportamento das organizações. A aprendizagem organizacional surge a partir das novas associações que se estabelecem entre as regras internas da organização e as situações que lhe são externas, e que vêm alterar os estádios da mesma – os autores observaram que todas as organizações se encontram num determinado estádio de desenvolvimento, e que são as situações externas que lhes induzem alterações. Relacionam directamente a aprendizagem organizacional com a mudança organizacional.	<i>Estádios organizacionais</i> <i>Mudança a três níveis (1) mudança dos objectivos; (2) mudança das regras de atenção; (3) mudança das regras de soluções.</i> <i>Aprendizagem a dois níveis – Nível complexo de aprendizagem (mudança nas regras internas de decisão mais importantes); nível simples de aprendizagem (modificação das regras de decisão mais básicas).</i> <i>Processos de tomada de decisão de dois tipos – Procedimentos de operações standard do tipo explícito; e procedimentos de operações standard do tipo implícito. Estes procedimentos, que transmitem a aprendizagem passada e reflectem a dinâmica particular de cada organização, retêm os novos conhecimentos da organização que tende a repeti-los como respostas apropriadas às situações com que se vai deparando.</i>
2. Teoria da aprendizagem organizacional Autores: Cangelosi e Dill Data: 1965	Os autores levaram a cabo um estudo com o objectivo de criar um modelo de aprendizagem organizacional. Partiram de uma situação experimental, um exercício de simulação, onde estudaram o processo de aprendizagem organizacional em situações envolvendo decisões complexas. Consideraram que a aprendizagem organizacional acontece devido a uma variedade de situações de <i>stress</i>. As divergências e conflitos provocados ao nível dos indivíduos e grupos conduzem a alterações no padrão de comportamento da organização. O processo de aprendizagem implica a criação e manipulação das tensões de estabilidade e mudança.	<i>Stress de desconforto</i> – Capacidade mobilizadora das organizações para compreenderem a complexidade e incerteza do meio que as rodeia, antevendo assim as melhores decisões para o futuro; <i>Stress de desempenho</i> – desfasamento entre os objectivos da organização e o desempenho atingido, indicador do seu sucesso ou insucesso (ocorrem primeiro a nível individual e só depois a nível organizacional); <i>Stress disjuntivo</i> – tem influência directa na aprendizagem organizacional, intervindo ao nível do sistema global de aprendizagem. Resultado do conflito entre os diferentes grupos e os indivíduos. <i>Foco de atenção</i> – maior disposição dos indivíduos, grupos e da organização para enfocar em determinados problemas e oportunidades, que determinam a direcção da aprendizagem organizacional; <i>Limiar da atenção</i> – produz alterações adequadas aos procedimentos anteriores.

(Continua)

(Quadro 22 - Continuação)

3. Teoria da aprendizagem organizacional sob o espectro da incerteza Autores: March e Olsen Data: 1975	Modelo baseado nos princípios da racionalidade limitada. Para os autores a aprendizagem organizacional é a consequência de um sistema de <i>estímulo-resposta</i>, em que a acção dos indivíduos conduz à acção da organização, que então a leva a dar uma determinada resposta ao meio. Neste ciclo existem limitações, uma vez que este é frequentemente quebrado por forças internas ou externas ao sistema, que o tornam incompleto. Explicitam o que é a aprendizagem organizacional a partir da dicotomia ciclos completos/ciclos incompletos, sendo estes últimos responsáveis pela quebra da aprendizagem organizacional.	<i>Ciclo de aprendizagem completo/ Ciclo de aprendizagem incompleto</i> Quatro formas através das quais o ciclo de aprendizagem pode ser quebrado e tornado incompleto: 1) <i>Aprendizagem experiencial constrangida pelo papel</i> – os indivíduos alcançam novas aprendizagens mas não as aplicam nas organizações; 2) <i>Aprendizagem experiencial de superstição</i> – os indivíduos formam as suas crenças e alteram os seus comportamentos com base nas respostas que erradamente subentenderam do meio, verificando-se que essas respostas não resultaram de acções da organização. 3) <i>Aprendizagem experiencial de audiência</i> – o que os indivíduos aprendem não afecta o comportamento da organização. As políticas organizacionais neutralizam as iniciativas dos indivíduos. 4) <i>Aprendizagem experiencial sob ambiguidade</i> – os indivíduos desencadeiam acções que têm implicações no meio, mas não conseguem entender como ou porque tal aconteceu.
4. Teoria de acção Autores: Argyris e Schön Data: 1978	Os autores constroem um modelo que procura ilustrar grande parte das organizações em que o sistema de aprendizagem é limitado. Verificaram que os elementos da <i>teoria da acção</i> são pouco claros ou estão mesmo inacessíveis, conduzindo ao aparecimento do erro. Quando existe uma boa dialéctica organizacional tende-se a efectuar uma pesquisa organizacional sobre o erro, mas esta situação é rara. A maioria das organizações recorre a <i>teorias usadas</i> que o reforçam. A correcção dos erros implica um <i>ciclo duplo de aprendizagem</i> que questiona as normas centrais da <i>teoria usada</i>. A realização de um ciclo duplo de aprendizagem envolve a consciência do erro.	<i>Teoria da acção</i> – determina o comportamento deliberado do indivíduo; Existem dois tipos de teorias da acção: <i>Teoria declarada</i> – explicações que as pessoas dão aos outros sobre o funcionamento da organização; <i>Teoria usada</i> – só pode ser inferida a partir da observação directa do funcionamento da organização, através da forma como os empregados desempenham as suas funções e da dinâmica criada na organização. São tácitas mas omnipresentes e indiscutíveis. <i>Mapas</i> – representações públicas da teoria usada na organização. Codificam a teoria usada na organização. <i>Entropia organizacional</i> – mudanças que não podem ser designadas como aprendizagens. <i>Pesquisa organizacional colaborativa</i> – conducente à correcção do erro pelos membros da organização.

(Continua)

(Quadro 22 - Continuação)

(Teoria de acção, de Argyris e Schön, continuação)	Uma vez que é extremamente difícil verificar-se um questionamento dos pressupostos básicos da organização, a verdadeira aprendizagem organizacional ocorre com grande dificuldade.	<i>Ciclo simples de aprendizagem</i> – acontece quando um erro é detectado e corrigido sem que tenha havido uma alteração dos valores subjacentes ao sistema; <i>Ciclo duplo de aprendizagem</i> – sucede quando as acções de correcção de erros ou desajustamentos são antecedidas pela análise e alteração das variáveis governadoras do sistema.
5. Mudanças cognitivas e comportamentais Autores: Fiol e Lyles Data: 1985	Modelo criado com uma preocupação mais prática ao nível da compreensão da aprendizagem organizacional. Pretendeu criar um quadro de referência para analisar como é que os processos de aprendizagem ocorrem nas organizações. O modelo elege duas dimensões associadas a este processo – o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento comportamental. As autoras identificam quatro situações que podem ocorrer e que reflectem diferentes aprendizagens organizacionais. A aprendizagem organizacional é grande quando se verificam alterações a nível cognitivo que permitem ajustar todas as regras e normas e não apenas a uma parte do funcionamento da organização.	<i>Desenvolvimento cognitivo/ Desenvolvimento comportamental</i> - as autoras combinam diferentes tipos de alterações cognitivas e comportamentais para tentar estabelecer as relações entre as alterações nos comportamentos e nas cognições. Estas diferentes relações conduzem, por sua vez, a diferentes tipos de aprendizagens: <i>Situação A</i> – poucas mudanças cognitivas e comportamentais. Ocorre tipicamente em organizações muito burocráticas, inseridas em meios estáveis e previsíveis; <i>Situação B</i> – poucas mudanças a nível cognitivo e grandes mudanças a nível comportamental. Típica das empresas que mudam frequentemente de estratégias e que se reestruturam com frequência, aprendendo pouco com as alterações. <i>Situação C</i> – grandes mudanças cognitivas e poucas mudanças comportamentais. Típica das organizações onde há um grande desenvolvimento cognitivo, que surge através de novos esquemas interpretativos e novas crenças, inseridas em ambientes turbulentos onde há uma grande necessidade de inovação. <i>Situação D</i> – grandes mudanças cognitivas e comportamentais. Ocorre tipicamente em organizações com poucas regras claramente definidas, que se situam em ambientes moderadamente turbulentos e são muito receptivas à mudança e à aprendizagem.

(Continua)

(Continuação Quadro 22)

6. As Organizações Aprendentes Autores: Senge Data: 1990	Modelo considerado como o mais forte veículo do conceito de aprendizagem organizacional. Nele, Senge propõe a designação de <i>organização aprendente</i> e define cinco <i>disciplinas</i> como base da mesma. Embora cada uma em si mesma seja importante, o aspecto fundamental é que as organizações consigam articulá-las. Nesse sentido, o <i>pensamento sistémico</i> é a quinta disciplina, a disciplina chave, pois integra as demais, fundindo-as num todo coerente de teoria e prática. Um organização aprendente distingue-se pelo seu sucesso face às concorrentes, na medida em que tem uma maior capacidade de aprendizagem que as demais.	<i>Disciplinas</i> são um corpo de teoria e técnica, que deve ser estudado e dominado, de modo a possibilitar a sua implementação prática. Devem ser encaradas como um todo coerente para provocarem um caminho de desenvolvimento conducente à aprendizagem organizacional. <i>Pensamento sistémico</i> – É um quadro de referência conceptual, contendo um conjunto de conhecimentos e ferramentas desenvolvidas ao longo das últimas décadas que esclarecem os padrões organizacionais como um todo e auxiliam a entender como podem ser efectivamente modificados; <i>Domínio pessoal</i> – Disciplina que procura continuamente esclarecer a visão de cada pessoa, levando-a a assumir o compromisso de viver de acordo com as suas mais altas aspirações no contexto organizacional; <i>Modelos mentais</i> – Traduzem-se por pressupostos profundos, generalizações e imagens que actuam sobre a nossa forma de encarar o mundo e de agir. Se as pessoas conseguirem expor de forma eficaz os seus pensamentos e estar abertas às influências dos outros podem vir a modificá-los; <i>Visão partilhada</i> – Implica descobrir “imagens de futuro” partilhadas, que provoquem o compromisso genuíno e não a mera aceitação da visão de um líder. <i>Aprendizagem em grupo</i> – A inteligência da equipa excede a inteligência dos seus membros, e é na equipa que o grupo pode desenvolver capacidades excepcionais de acção coordenada. A equipa é a unidade de aprendizagem fundamental nas organizações modernas (Senge, 2005:39-45).

Com base nestes modelos, Fernandes procurou identificar “os temas que têm sido tratados de forma mais consensual na aprendizagem organizacional e que, actualmente, nos parecem ser as principais correntes de investigação neste domínio” (2007:99), designando nomeadamente quatro destas correntes investigativas – níveis de aprendizagem organizacional, processos de aprendizagem organizacional, dificuldades da aprendizagem organizacional e capacidade de absorção da aprendizagem organizacional.

Considerando o interesse e importância de nos inteirarmos acerca das principais linhas de investigação actuais neste domínio para que possamos ancorar a investigação a realizar em estudos anteriores, e assim conferir-lhes maior coerência e rigor, passamos a enunciá-los de forma sucinta.

Níveis de aprendizagem organizacional

Foi sobretudo o trabalho de Argyris e Schön (1978) que ilustrou o facto de a aprendizagem organizacional conter em si mesma um nível simples e um nível mais complexo de aprendizagem. Esta perspectiva foi amplamente aceite em investigação e, na sequência da sua proposta, outros autores fundamentais neste domínio enfatizaram a importância este tipo de investigação, por níveis de aprendizagem, no âmbito da aprendizagem organizacional. O Quadro 23 refere-os, contrapondo as designações que utilizaram para classificar os dois tipos de aprendizagem.

Quadro 23

Designações de vários autores para distinção entre o nível simples e o nível complexo de aprendizagem organizacional

Nível simples de aprendizagem organizacional	Nível complexo de aprendizagem organizacional
Aprendizagem de ciclo simples (Argyris e Schön, 1978)	Aprendizagem de ciclo duplo (Argyris e Schön, 1978)
Nível de aprendizagem baixo (Fiol e Lyles, 1985)	Nível complexo de aprendizagem (Fiol e Lyles, 1985)
Aprendizagem adaptativa (Senge, 1990)	Aprendizagem generativa (Senge, 1990)
Aprendizagem operacional (Kim, 1993)	Aprendizagem conceptual (Kim, 1993)
Aprendizagem sintomática (Redding e Catalano, 1994)	Aprendizagem sistémica (Redding e Catalano, 1994)

As rotinas organizacionais surgem como tradução mais frequente do nível de aprendizagem organizacional mais simples, sendo capazes de sobreviver mesmo que exista uma grande rotatividade das pessoas na organização (Levitt, March, 1988; Lyles, 1988, citados por Fernandes, 2007).

Em relação à aprendizagem organizacional complexa, Fernandes afirma que apesar de se encontrarem teorizações sobre a mesma, não existem estudos que

comprovem que as organizações conseguem atingir este nível de aprendizagem, pelo que seria interessante realizar mais estudos empíricos neste domínio (2007:139).

Processos de aprendizagem organizacional

Esta corrente de investigação surge através do trabalho realizado por Huber, em 1991, sobre os processos de aprendizagem organizacional. Neste modelo multidimensional de aprendizagem organizacional, o autor identifica quatro processos – (1) *Aquisição de conhecimento*, que se refere ao modo como o conhecimento é obtido; (2) *Distribuição da informação*, que diz respeito à forma como a informação, proveniente de várias origens, é distribuída de forma a conduzir a novos entendimentos; (3) *Interpretação da informação*, que diz respeito à forma como se constroem as interpretações comuns sobre a informação recebida, de acordo com os modelos mentais das pessoas, que assim a classificam, organizam e simplificam (Fernandes, 2007:139); (4) *Memória organizacional*, que contém o conhecimento acumulado com a finalidade de o utilizar posteriormente.

Fernandes sustenta que, apesar de ser clara a forte relação entre memória e aprendizagem organizacional, o estudo desta relação tem sido muitíssimo escasso – a memória organizacional constrói-se a partir de um processo de partilha de informação que transcendendo o nível individual se ancora no organizacional, gerando-o. Desta forma, mesmo quando os membros-chave da organização partem, esta é capaz de preservar o seu passado.

Dificuldades na aprendizagem organizacional

Esta tem sido outra das temáticas de investigação que reúne bastantes estudos. Dentro deste campo Investigativo, Fernandes destaca dois domínios – dificuldades ao nível da gestão e ao nível dos processos de aprendizagem organizacional.

No domínio das dificuldades ao nível da gestão, destacam-se os trabalhos de Senge (1990) e Argyris e Schön (1978). Senge identificou sete tipos de incapacidade que os gestores manifestam na aprendizagem, nomeadamente, (1) confusão de identidade; (2) evitar assumir responsabilidades; (3) não enfrentar os problemas de imediato; (4) analisar os acontecimentos casuisticamente; (5) nervosismo; (6) falta de *feedback* sobre as decisões; (7) envolvimento em relações de poder (2007:140). Dentro deste domínio, destaca-se ainda a perspectiva de Argyris e Schön (1978), que assenta numa proposta com uma configuração mais psicológica. Esta procura entender como é que as limitações das pessoas para aprender se reflectem nas organizações, nomeadamente através do que os autores denominaram de *rotinas organizacionais defensivas*.

Num segundo domínio, o das dificuldades ao nível dos processos de aprendizagem organizacional, Fernandes destaca a perspectiva de Snyder e

Cummings (1998), que distinguem os principais momentos onde estas ocorrem: (1) *descoberta organizacional*, em que as organizações revelam limitações na forma de conhecer o seu meio externo e que se caracteriza pelas distorções que os seus membros fazem sobre a realidade; (2) *concepção organizacional*, que se caracteriza pela dificuldade sentida pelas organizações em realizarem mapas que lhes permitam analisar e encontrar soluções para os desfasamentos no desempenho e nas dificuldades encontradas em coordenar as opiniões de diferentes indivíduos (2007:140); (3) *produção organizacional*, em que sobressaem as dificuldades organizacionais em conseguir que os seus planos de acções resultem em actuações, (4) *generalização organizacional*, em que, num primeiro momento, as organizações revelam limitações para avaliar, documentar e decodificar as suas experiências e, num segundo momento, para as interpretar de modo exacto (Snyder e Cummings, 1998, citados por Fernandes, 2007).

Capacidade de absorção na aprendizagem organizacional

Este domínio, que tem vindo a reunir um grande interesse por parte dos investigadores, procura explicitar o processo de aprendizagem organizacional nas alianças estratégicas (Kim, 1998, Kumar e Nti, 1998, citados por Fernandes, 2007:140), manifestando-se na capacidade que a organização tem para identificar uma informação nova, para a assimilar e utilizar com propósitos comerciais.

A investigação efectuada revela que esta capacidade de absorção é influenciada pelos estudos que visam melhorar os produtos e serviços de uma organização no mercado, mas também pelos projectos que desenvolve no domínio da investigação e desenvolvimento. Fernandes e Dixon (2003) referem que “a capacidade de absorção é responsável pelas aprendizagens que levam as organizações a gerar nova informação, a partilhar a nova informação e a dar uma nova resposta” ou seja, “a capacidade de absorção é o “órgão” responsável pelos ciclos de aprendizagem organizacional” (Fernandes, 2007:141).

Nomeados, ainda que de forma breve, os principais modelos e as principais correntes de investigação no domínio da aprendizagem organizacional, passamos em seguida a apresentar, de forma mais aprofundada, o modelo de Organização Aprendiz de Peter Senge (1990;2005), que se constitui como base teórica fundamental do nosso estudo.

4.4 Modelo da organização aprendente de Peter Senge

Alguns anos depois da publicação do *bestseller* "The Fifth Discipline: The art and practice of learning organization", o seu autor, Peter Senge⁸¹, afirma que começam lentamente a desenhar-se dimensões organizacionais que caracterizam a forma e o carácter das organizações de sucesso numa nova era, nomeadamente, (1) uma maior distribuição do poder decisório; (2) a liderança de indivíduos em todos os níveis e (3) o desenvolvimento do pensamento sistémico como modo de potenciar o "pensamento reducionista tradicional" (2005:11). Sugere inclusivamente que, num futuro próximo, novos produtos, mais eficazes, possam ser desenvolvidos pelos próprios clientes, reduzindo-se a fronteira entre a organização e o cliente e dando origem a um novo tipo de interdependência entre ambos.

Estas novas fronteiras correspondem a um diferente tipo de organização que emerge, e que Senge apelidou de *organização aprendente* – uma organização mais flexível, mais adaptável e continuamente capaz de se reinventar. Num mundo em constante mudança, as organizações passariam a fundar-se na crença de que a sua vantagem competitiva está na sua capacidade rápida de aprender.

Interrogando-se sobre o êxito do seu livro nos anos 90, o autor conclui que na base do seu sucesso poderão estar três motivos – a constatação de que as antigas crenças de controle e previsibilidade já não se aplicam e que todos têm de estar preparados para desaprender e aprender; a constatação de que a era da competição baseada nos recursos deu lugar à era da competição baseada no conhecimento (Drucker, s/d, citado por Senge, 2005:13) e a de que a gestão da Qualidade Total é um ponto de partida necessário para criação deste tipo de aprendizagem e conhecimento.

Por outro lado, e ainda reflectindo sobre o êxito que o livro alcançou, Senge refere que o facto de apresentar ferramentas e métodos específicos de trabalho teve impacto neste sucesso, pois permite encontrar um ponto de partida para a mudança. No entanto, como repetidamente sublinha, não há *uma* fórmula sobre como seguir o caminho pois "(...) este não é um livro sobre "como fazer" ou sobre "como as empresas bem sucedidas chegaram lá", mas antes apresenta "(...) princípios e ferramentas que podem contribuir para a construção do alicerce de um sistema de gestão fundamentalmente novo, mais voltado para a aprendizagem" (2005:15, 16)

De facto, o modelo de Senge centra-se na capacidade das pessoas para reflectir e pensar conjuntamente e, tendo em conta este importante aspecto, o autor

⁸¹ O livro de Peter Senge "A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende" (2005) resulta de uma edição revista e ampliada do original de 1990 "The Fifth Discipline: The art and practice of learning organization", realizada pelo próprio autor para o Brasil. Este livro tornou-se um *bestseller* e foi através dele que muitos investigadores e gestores despertaram para este novo domínio das ciências das organizações (Fernandes, 2007; Pina e Cunha, 2006).

revela a sua satisfação ao constatar a diversidade daqueles que fizeram um sincero esforço para o colocar em prática. Congratula-se especialmente por não ter sido somente o meio empresarial a interessar-se pelo mesmo (2005):

(...) Fiquei impressionado com o interesse das escolas. Não acredito que a expressão “educação pública” apareça na “Quinta Disciplina”. No entanto, creio que o número de cópias de livros adquiridos por educadores seja equivalente ao número de cópias compradas por profissionais de negócios. Também não tinha ideia do interesse que viria a desenvolver-se entre as pessoas que trabalham em organizações de assistência médica, órgãos governamentais, instituições sem fins lucrativos, empresas familiares e naquelas que se esforçam para a melhoria da sociedade como um todo. (p.20)

Conceitos-chave num corpo coerente de teoria e prática – a organização aprendente

Para Senge, as organizações realmente bem sucedidas no futuro serão aquelas que descobrirem como cultivar nas pessoas o compromisso e a capacidade de aprendizagem em *todos* os níveis da organização. O que distinguirá as organizações aprendentes das organizações tradicionais, “controladoras” e autoritárias, será o facto de dominarem algumas *disciplinas básicas*. Senge define *disciplina* como “(...) um corpo de teoria e técnica” que deve ser estudado e dominado para ser colocado em prática; um *caminho de desenvolvimento* conducente à aquisição de determinados hábitos ou competências (2005:44).

Praticar uma disciplina é assumir-se como um eterno aprendiz. Como afirma o autor, “(...) Jamais podemos dizer “somos uma organização aprendente”, da mesma forma que não podemos dizer “sou uma pessoa iluminada.” Quanto mais aprendemos mais nos tornamos conscientes da nossa ignorância” (2005:44). Para Senge, as disciplinas que define são *personais*, ou seja, cada uma relaciona-se profundamente com a nossa forma de pensar, com aquilo que realmente desejamos, e com a forma como interagimos e aprendemos uns com os outros, “(...) assemelhando-se mais às disciplinas artísticas do que às disciplinas gerenciais tradicionais” (2005:45). Praticar uma disciplina é assim diferente de imitar um modelo. Senge não acredita que as imitações conduzam uma organização ao sucesso. Pelo contrário, pensa que à medida que as cinco disciplinas de aprendizagem convergirem não vão criar a organização que aprende, mas antes um novo fôlego e orientação para a experimentação e o progresso (2005:45).

As cinco disciplinas – pensamento sistémico, domínio pessoal, modelos mentais, construção de uma visão partilhada e aprendizagem em equipa – devem então desenvolver-se como um conjunto. Por isto mesmo, o pensamento sistémico é considerado a quinta disciplina, aquela que integra as outras, fundindo-as num corpo coerente de teoria e prática. Como afirma Senge, “o pensamento sistémico lembra-nos continuamente que a soma das partes pode exceder o todo.” (2005:45), tornando

compreensível o aspecto mais subtil da organização que aprende, ou seja, a nova forma pela qual os indivíduos se percebem a si e ao seu mundo (2005):

No coração da organização que aprende encontra-se uma mudança de mentalidade – em vez de nos vermos como algo separado do mundo, passamos a ver-nos conectados ao mundo; em vez de considerarmos os problemas como causados por algo ou alguém “lá fora”, enxergamos como as nossas próprias acções criam os problemas pelos quais passamos. Uma organização que aprende é um lugar onde as pessoas descobrem continuamente como criam a sua realidade. E como podem mudá-la. Como disse Arquimedes: “Dê-me uma alavanca suficientemente longa... e, com uma das mãos, moverei o mundo”. (p.46)

Senge denomina esta mudança de mentalidade por *metanóia*, tradutora do sentido profundo de uma aprendizagem que atinge directamente o cerne do que significa ser humano, através da qual nos recriamos, tornando-nos capazes de feitos que nunca havíamos realizado, entendemos de novo o mundo e a nossa relação com ele, ampliamos a nossa capacidade de criar, tornando-nos parte activa do processo gerativo da vida. Esse é o “(...) significado básico de uma organização que aprende – uma organização que está continuamente expandindo a sua capacidade de criar o seu futuro” (2005:47).

Assim, para uma organização aprendente não basta sobreviver realizando uma “aprendizagem adaptativa”, apesar da sobrevivência ser importante e necessária. A esta “aprendizagem adaptativa” deve a organização adicionar uma “aprendizagem generativa”, que amplia a sua capacidade de criar.

Porque há tanta dificuldade em atingir este tipo de aprendizagem generativa? Segundo Senge, na origem deste problema estão aquilo que designa como “dificuldades de aprendizagem das organizações”. Apesar de já as termos referido quando elencamos as linhas de investigação actuais, iremos agora descrevê-las com maior detalhe pois da sua compreensão nasce, de forma ainda mais intensa, a necessidade de encontrar o “antídoto” para as mesmas (2005:59), consubstanciado no modelo de Senge pelas cinco disciplinas das organizações aprendentes.

Como afirma o autor, se as dificuldades de aprendizagem podem ser trágicas em crianças, sobretudo quando não são detectadas e convenientemente abordadas, nas organizações as dificuldades são também altamente preocupantes e, com grande frequência, ignoradas. Defende então que o primeiro passo para corrigir esta situação é dar início à identificação das *sete dificuldades de aprendizagem organizacional*, que aqui passamos a apresentar:

(1) *Eu sou o meu cargo* – Senge observa que somos formados para sermos fiéis cumpridores do cargo que ocupamos, de tal forma que o confundimos com a nossa identidade. Refere que quando questionamos alguém sobre o que faz, a maior parte das pessoas descreve as tarefas que executa no dia a dia e não o *propósito* maior da organização em que trabalha (2005:52), e que a maioria se vê como parte de um sistema onde tem pouca ou nenhuma influência. Como consequência, as pessoas

tendem a limitar as suas responsabilidades às fronteiras da função ou cargo que ocupam e assim a ter pouco sentido de responsabilidade face aos resultados que impliquem a interacção de todos os outros cargos. Assim, quando há maus resultados é difícil descobrir as razões e fácil de presumir que alguém cumpriu mal as suas funções;

(2) *O Inimigo está lá fora*. Este é tido por Senge como um “subproduto” do “eu sou o meu cargo”, e de todas as perspectivas não sistémicas de olhar o mundo, que são favorecidas por essa abordagem (2005:53). Nesse sentido, é sempre uma história incompleta, pois não considera que “lá fora” e “cá dentro” pertencem a um sistema único. O inimigo passa então a ser a razão do nosso insucesso, seja ele a concorrência, os sindicatos ou as medidas do governo. Esta dificuldade de aprendizagem impossibilita a detecção de meios de alavancagem para lidar com os problemas existentes;

(3) *A ilusão de ter o controle*. Os gestores procuram ser cada vez mais proactivos querendo assim enfrentar problemas mais complexos. No entanto, Senge chama a atenção para que, muitas vezes, a proactividade é uma *reactividade disfarçada*, e que “a verdadeira proactividade consiste em perceber qual é a nossa contribuição para os nossos problemas” e que é “um produto da nossa maneira de pensar e não do nosso estado emocional” (2005:54).

(4) *A fixação em acontecimentos*. Nas organizações o discurso é frequentemente dominado por uma preocupação centrada nos acontecimentos ocorridos – os resultados obtidos no passado mês, quem foi promovido ou demitido, o atraso no lançamento de um novo produto ou serviço, etc. Este tipo de acção é reforçado pelos meios de comunicação social, que enfatizam também os acontecimentos a curto-prazo, renegando para segundo plano o que já ocorreu há mais tempo e que já não “é notícia”. Senge chama a atenção de que, ironicamente, hoje “(...) as principais ameaças à sobrevivência, tanto nas organizações como na sociedade, não vêm dos eventos súbitos, mas de processos lentos e graduais” (2005:55). Disso são exemplo a deterioração da qualidade do meio ambiente ou a corrida armamentista. Não pode haver aprendizagem generativa numa organização se a mentalidade das pessoas estiver dominada pelos eventos a curto prazo. Se os gestores se preocuparem apenas com os acontecimentos pontuais na melhor das hipóteses conseguirão prevêê-los mas nunca conseguirão criá-los (Fernandes, 2007:120).

(5) *A parábola do sapo escaldado*. O ritmo frenético que hoje caracteriza o nosso mundo ocidental, e grande parte das organizações que nele se implantam, impede-nos de prestar atenção aos aspectos mais subtils que vão ocorrendo. Senge afirma mesmo que a inadaptação das organizações face às crescentes ameaças à sobrevivência

aparece com tanta frequência nos estudos que tal conduz à analogia com a parábola do sapo escaldado⁸² (2005):

Se colocarmos um sapo numa panela de água a ferver, ele tentará pular da panela imediatamente. Mas, se colocarmos o sapo numa panela com água à temperatura ambiente, sem o assustarmos, ele ficará dentro da panela. Agora, se colocarmos a panela ao lume e aumentarmos gradativamente a temperatura, acontecerá uma coisa bastante interessante. Quando a temperatura aumentar de 20 para 30 graus o sapo não se mexerá. (...) Porém, há medida for aumentando gradativamente, o sapo ficará cada vez mais tonto, até não ser capaz de sair da panela. Embora nada o impeça de pular, ele continuará na panela até ser escaldado. Porquê? Porque, nos sapos, o mecanismo interno que detecta as ameaças à sobrevivência é regulado para identificar mudanças súbitas do meio ambiente e não mudanças lentas e graduais. (p.56)

Senge insiste que enquanto não conseguirmos diminuir o nosso ritmo e compreender os processos graduais a que estamos sujeitos, não conseguiremos livrar-nos do destino do sapo.

(6) *A Ilusão de aprender com a experiência*. Começando por afirmar que a aprendizagem mais poderosa advém da experiência directa, Senge chama no entanto a atenção para o que acontece quando as nossas atitudes geram consequências que vão além do nosso horizonte de aprendizagem, ou seja, da amplitude da nossa visão no tempo e no espaço dentro da qual avaliamos a nossa eficácia. Segundo o autor, aí reside o dilema essencial da aprendizagem que as organizações têm de enfrentar: "(...) aprendemos melhor com a experiência, todavia nunca experimentamos directamente as consequências das nossas decisões mais importantes" (2005:57). Dá como exemplo a influência que a promoção de uma pessoa a uma dada posição de liderança pode ter, durante anos, no clima e estratégia da organização. Alerta ainda para que as organizações tendem a procurar "(...) superar a dificuldade de enfrentar a amplitude do impacto das decisões dividindo a sua estrutura em componentes" (2005:57). No entanto, a segmentação da estrutura de uma organização pode dar origem a *feudos*, dificultando extraordinariamente a análise de problemas complexos que perpassam os seus limites funcionais.

(7) *O Mito da gestão de topo*. A equipa de gestão de topo é, aparentemente, aquela que deverá enfrentar os problemas mais complexos da organização. No entanto, as equipas tendem a utilizar grande parte do seu tempo a manter a aparência de um grupo coeso, e a evitar tudo o que as possa fazer parecer pessoalmente incompetentes. Abafam divergências, evitam manifestar reservas publicamente, tomam decisões conjuntas que são compromissos diluídos, que apenas reflectem algo com que todos conseguem conviver ou a visão de alguém imposta à equipa (Senge, 2005:58). Citando Argyris (1992), afirma que a maior parte das equipas funciona bem com problemas de rotina, mas não com problemas complexos e, ainda de acordo com

⁸² O recentemente galardoado Prémio Nobel da Paz (2007), Al Gore, ex-Vice Presidente dos EUA, utiliza esta parábola de forma eloquente, no filme *An Inconvenient Truth* a propósito das alterações climáticas e do aquecimento global.

Argyris, levanta a questão de que grande parte dos gestores considera a indagação como inerentemente ameaçadora. Ao longo da nossa aprendizagem reforçam-nos a crença de que não devemos admitir que não sabemos a resposta e mesmo quando nos sentimos ignorante ou inseguros numa matéria aprendemos a proteger-nos de o transparecermos. Como afirma Senge, "(...) esse processo, só por si, bloqueia novas compreensões que nos possam ameaçar", conduzindo ao que Argyris denominou como "incompetência hábil" – equipas repletas de pessoas muitíssimo qualificadas em impedir a sua própria aprendizagem (2005:58).

As cinco disciplinas

O pensamento sistémico ou a quinta disciplina

Há alguma coisa dentro de nós que adora um quebra-cabeças, que adora ver surgir a imagem do todo. A beleza de uma pessoa ou de uma flor ou de um poema reside em vê-los por inteiro.

Senge (2005:99)

Senge (2005) define o pensamento sistémico como a decantação de todo um conjunto de princípios gerais do século XX, que abrange campos do saber tão diversos como as ciências físicas e sociais, a engenharia e a administração. Define-o como a disciplina para ver o todo – uma sensibilidade à subtil interconectividade que dá aos seres vivos o seu carácter único (2005:99).

O pensamento sistémico é hoje uma ferramenta indispensável, mais necessária do que nunca, face ao desamparo que sentimos perante uma crescente complexidade. Como afirma Senge (2005):

Talvez, pela primeira vez na história, a humanidade tenha a capacidade de criar muito mais informações do que o homem pode absorver, de gerar uma interdependência muito maior do que o homem pode administrar e de acelerar as mudanças com uma velocidade muito maior do que o homem pode acompanhar. (p.99)

Diante da complexidade, o pensamento sistémico é a disciplina que devolve o sentimento de poder às pessoas pois permite distinguir as estruturas que estão subjacentes à situação complexa, oferecendo a linguagem que permite iniciar a reestruturação da forma como pensamos.

Senge chama ao pensamento sistémico a quinta disciplina, pois este é a pedra conceptual fundamental subjacente a todas as outras, determinando a forma como as organizações aprendentes pensam acerca do seu universo (2005:100).

Distinguindo dois tipos de complexidade – a *complexidade dos detalhes* que lida com muitas variáveis e procura enfrentá-las usando os métodos tradicionais de projecção, planeamento e análise; e a *complexidade dinâmica*, que ocorre quando a mesma acção provoca efeitos muito diferentes a curto e a longo prazos, quando intervenções óbvias produzem consequências não óbvias, quando a acção provoca um

conjunto de consequências locais e outro conjunto de consequências muito diferenciadas noutra parte do sistema, Senge defende então que “(...) na maioria das situações gerenciais, a verdadeira alavancagem está em compreender a complexidade dinâmica e não a complexidade de detalhes” (2005:102).

No entanto, para maioria das pessoas o pensamento sistémico parece significar enfrentar a complexidade com mais complexidade (ou gerando soluções cada vez mais detalhadas) ao invés de entender que a verdadeira essência do pensamento sistémico está numa mudança de mentalidade:

- Ver inter-relacionamentos, em vez de cadeias lineares de causa/efeito;
- Ver os processos de mudança, em vez de fotografias instantâneas (2005:103).

Em última instância, o pensamento sistémico simplifica a nossa vida pois auxilia-nos a ver “(...) os padrões mais profundos, subjacentes aos acontecimentos e detalhes.” (2005:104).

Apesar da dificuldade que temos em aprender uma nova linguagem, que vem contrariar o *pensamento linear* que esteve na base da aprendizagem de muitos de nós, Senge sugere que todos possuímos competências latentes a este nível e que existem alguns conceitos que nos podem ajudar a descobrir “o pensador sistémico que existe dentro de nós” (2005:104), como o da descoberta de que a realidade é constituída por círculos de causalidade, de que toda a influência é ao mesmo tempo causa e efeito ou de que todos compartilham a responsabilidade dos problemas gerados num sistema.

Senge afirma então que a essência da perspectiva sistémica é tomarmos consciência de que “somos prisioneiros de estruturas que desconhecemos” e de que “(...) aprendendo a ver as estruturas dentro das quais operamos, iniciamos um processo de libertação das forças não identificadas e acabamos por dominar a capacidade de trabalhar com elas e de mudá-las” (2005:123).

Sugere então que existem um número reduzido de “arquétipos de sistema”, padrões de estrutura que ocorrem repetidas vezes, cuja clarificação pode ser um precioso auxiliar para aprendermos a distinguir essas estruturas, nas nossas vidas pessoais e organizacionais. Todos estes padrões são compostos por um sistema que contempla processos de reforço ou amplificação (propulsores de crescimento), processos de equilíbrio ou estabilização (que orientam o comportamento para uma meta) e defasagens (tempo decorrido entre as acções e as consequências), e geram em nós um sentimento de *déjà vu*, a impressão de que já vimos esse padrão de forças anteriormente.

Dos doze arquétipos identificados pelos investigadores, Senge destaca dois que são recorrentes e que, segundo o autor, “(...) servem como degraus para a compreensão de outros arquétipos e situações mais complexas” (2005:125) e que aqui apresentamos sinteticamente no Quadro 24.

Quadro 24

Os dois arquétipos base do sistema

	Arquétipo 1 Limites ao crescimento	Arquétipo 2 Transferência de responsabilidade
Definição	Inicia-se um processo de reforço com o propósito de produzir um resultado desejado. Este processo cria uma espiral de sucesso, mas também cria inadvertidamente efeitos secundários, que se manifestam num processo de equilíbrio e acabam por reduzir o ritmo do sucesso.	Um problema subjacente gera sintomas que reclamam atenção. No entanto, as pessoas têm dificuldade em abordar o problema, seja porque se trata de uma dificuldade <i>obscura</i> ou porque exige um grande esforço. Tendem então a "transferir responsabilidade" dos seus problemas para outras soluções, bem intencionadas e fáceis, que parecem eficazes, mas que são paliativas e não alteram o problema subjacente. Sem que se perceba, pois os sintomas aparentemente desaparecem, a dificuldade piora e o sistema perde a capacidade de a resolver.
Princípio gerencial	<i>Não force o crescimento; elimine os factores que o limitam.</i>	<i>Cuidado com as soluções paliativas, que abordam apenas os sintomas e não as causas fundamentais.</i>
Onde é encontrado	Ex. As organizações que crescem durante um tempo e depois deixam de crescer; os grupos de trabalho que se aperfeiçoam durante um tempo e depois deixam de melhorar.	Ex: O gerente que acredita na delegação de trabalho aos subordinados, mas que confia mais na sua capacidade de "resolver as coisas" ao menor sinal de dificuldade. Desta forma, o subordinado nunca adquire a experiência necessária para executar o seu serviço.
Estrutura	Processo de reforço que actua durante algum tempo; processo de equilíbrio que opera para limitar o crescimento (o ritmo de melhoria diminui ou pára)	A transferência de responsabilidade é composta de dois processos de equilíbrio – uma solução rápida, "paliativa", que resolve depressa o sintoma mas apenas temporariamente; um processo de defasagem, resposta fundamental ao problema, mas cujos efeitos levam mais tempo a ficar evidentes. A eficácia desta solução é muito maior, sendo eventualmente a única forma de lidar com a dificuldade.
Como obter a alavancagem	A maioria das pessoas reage a situações de limite de crescimento tentando esforçar-se ao máximo para o recuperar (reforço), no entanto para modificar o comportamento do sistema é necessário identificar e alterar o factor limitante (equilíbrio).	Combinação do fortalecimento da resposta fundamental e enfraquecimento da paliativa, o que exige uma capacidade de orientação a longo prazo e um sentido de visão partilhada.

Através da compreensão dos arquétipos começamos a perceber os círculos de causalidade que rodeiam a nossa experiência diária, o que progressivamente nos conduz a um pensamento e acção mais sistémicos. O resultado prático é o que Senge define como alavancagem – "a identificação de onde as acções e mudanças nas estruturas podem levar a melhorias significativas e duradouras. Muitas vezes, a alavancagem segue o princípio da economia dos meios: os melhores resultados provêm não de esforços em larga escala, mas sim de pequenas acções bem focalizadas" (2005:143).

Vejamos então as restantes disciplinas complementares de aprendizagem. Como Senge afirma, cada uma delas contribui com importantes princípios e ferramentas que auxiliam indivíduos, equipas e organizações a passarem de uma perspectiva linear na forma de olharem o mundo para uma perspectiva sistémica de o encarar.

Domínio pessoal

A aprendizagem individual não garante a aprendizagem organizacional. Entretanto, sem ela, a aprendizagem organizacional não ocorre.

Senge, 2005:167

Senge (2005) utiliza a expressão “domínio pessoal” para designar a disciplina onde o crescimento e aprendizagem individuais têm lugar de destaque. Defende que as pessoas com níveis altos de domínio pessoal expandem continuamente a sua capacidade de criar na sua vida os resultados para aquilo que realmente procuram, e que é nesta busca de uma permanente aprendizagem que surge o espírito da organização aprendente.

Neste sentido, o domínio pessoal vai além da competência e das capacidades, ainda que nelas se baseie; vai além da revelação e da abertura espiritual, embora exija crescimento espiritual - possuir domínio pessoal “(...) significa encarar a vida como um trabalho criativo, vivê-la da perspectiva criativa, e não reactiva.” (Senge, 2005:169).

O domínio pessoal, ao tornar-se uma disciplina, uma actividade que integramos na nossa vida, congrega em si mesmo dois movimentos: o contínuo esclarecimento do que é importante para nós e a aprendizagem contínua sobre como ver a realidade actual com maior clareza. Destes dois movimentos nasce o que o autor designa por “tensão criativa” (2005):

A justaposição da visão (o que queremos) e uma imagem nítida da realidade actual (onde estamos em relação ao que queremos) geram o que chamamos uma “tensão criativa” (...). A essência do domínio pessoal é aprender a gerar e a sustentar a tensão criativa nas nossas vidas.

Nesse contexto “aprender” não significa adquirir mais informações, mas sim expandir a capacidade de produzir os resultados que realmente queremos na vida. (p.169)

O conceito de domínio está, neste caso, intimamente ligado à aquisição de um nível especial de proficiência, tanto nos aspectos pessoais como profissionais da vida, afastando-se do seu significado mais corrente – exercer poder sobre pessoas ou coisas. Senge distingue várias características básicas, comuns às pessoas com um elevado domínio pessoal: têm um sentido de propósito especial que está subjacente às suas visões ou metas; para elas, uma visão é um chamamento e não apenas uma boa ideia; vêem a realidade actual não como inimiga, mas como aliada; em vez de resistir às forças da mudança, aprendem a trabalhar com elas – “(...) são

profundamente curiosas, continuamente comprometidas a ver a realidade de forma cada vez mais precisa. Sentem-se conectadas aos outros e à vida em si. No entanto, não sacrificam a sua singularidade. Acreditam ser parte de um processo criativo maior, o qual pode ser influenciado mas não pode ser controlado unilateralmente.” (2005:170).

O domínio pessoal não é algo que se possua, mas que se define como um processo. Desta forma, as pessoas com um elevado nível de domínio pessoal possuem uma manifesta consciência da sua ignorância e dos aspectos que devem melhorar, apesar de, simultaneamente, manifestarem uma grande autoconfiança. Tal acontece porque compreendem que *a recompensa está no caminho que percorrem* (2005:170).

Senge sublinha que um momento crucial na evolução de uma organização ocorre quando os seus líderes assumem uma posição de compromisso para com o bem-estar dos seus funcionários. Ao assumirem o compromisso de estimular o crescimento dos seus funcionários, porque acreditam que isso os irá fortalecer, apostam em que pessoas com altos níveis de domínio pessoal se comprometem mais, tomam mais iniciativas, manifestam um sentido mais abrangente e profundo de responsabilidade pelo seu trabalho, aprendem com maior rapidez. Logo contribuem decisivamente para que surja o espírito da organização aprendente.

No entanto, Senge chama a atenção para que esta é uma das mudanças mais radicais (2005) – (...) “ sob alguns aspectos, é a mudança mais radical em relação às práticas empresariais tradicionais da organização que aprende” (2005:173) – pois põe em causa uma visão mais instrumental do trabalho enfatizando intuição e visão pessoal, conceitos não quantificáveis que tornam difícil a discussão destas premissas num contexto organizacional preso a uma cultura materialista. Defende então que, para preparar o terreno que conduza à expansão contínua do domínio pessoal, é necessário ter em conta alguns princípios e práticas. Passamos a enunciá-los resumidamente, destacando as características chave com que o autor os define:

Visão pessoal

A visão pessoal vem de dentro. Não se pode entender a verdadeira visão sem ter em consideração a ideia de propósito, que Senge entende como a razão de viver de uma pessoa. No entanto, visão é diferente de propósito, pois se o propósito é semelhante a um rumo geral, abstracto, a visão é um destino específico, uma imagem de um futuro desejado, e logo concreta.

A visão é intrínseca, não é relativa. É multifacetada, pois existem facetas materiais, pessoais, de serviço e todas fazem parte do que realmente queremos.

É preciso coragem para assumir uma visão que não faça parte da corrente social principal. É no entanto essa coragem de assumir uma visão pessoal que distingue as pessoas com um alto nível de desenvolvimento pessoal.

Senge chama a atenção de que esclarecer a visão pode ser, apesar de tudo, um dos aspectos mais simples do domínio pessoal, mas que enfrentar a realidade actual se pode constituir como um desafio mais difícil.

Mantendo a tensão criativa

Muitas vezes as pessoas não falam da sua visão pessoal porque têm consciência do hiato que existe entre a sua visão e a realidade, que pode fazer com que esta pareça utópica ou excêntrica. No entanto, esse hiato é também uma fonte de energia, que conduz à necessidade de agir para avançar na direcção da visão. A este hiato, fonte de energia criativa, Senge deu o nome de “tensão criativa”, assumindo-a como princípio central do domínio pessoal; o princípio que integra todos os elementos desta disciplina.

A tensão criativa não deve ser confundida com tensão emocional, que muitas vezes se manifesta como ansiedade, tristeza, preocupação ou falta de estímulo. Como Senge afirma, estes sentimentos conduzem frequentemente à redução da visão como forma de aliviar a tensão sentida, levando-nos a abandonar o que realmente desejamos e a permitir a erosão das nossas metas por não conseguirmos viver com a tensão emocional. No entanto, se entendermos a tensão como criativa, permitimos que esta funcione sem reduzir a nossa visão, que se torna cada vez mais uma força activa. A questão coloca-se então de uma outra forma – *o importante não é o que a visão é mas sim o que a visão faz*. O domínio da tensão criativa revela capacidade de perseverança e paciência. Vê os fracassos e erros como oportunidades para a aprendizagem.

O domínio da tensão criativa leva então a uma mudança fundamental na nossa postura face à realidade – ela torna-se uma aliada. Assim, afirma Senge, se a primeira opção para procurar o domínio pessoal é ser fiel à própria visão, a segunda opção fundamental é o compromisso com a verdade (2005:182).

Conflito estrutural: o poder da sua impotência

Senge chama a atenção para o facto de muitas pessoas, mesmo as mais bem sucedidas, alimentarem crenças profundas, muitas vezes inconscientes, contrárias ao seu domínio pessoal (2005:183). Baseando-se no trabalho desenvolvido por Robert Fritz (1984, 1989) com milhares de pessoas, que incidiu no desenvolvimento das suas capacidades criativas, Senge chama a atenção para que existem, na maioria de nós, duas crenças contraditórias que limitam a capacidade de criarmos aquilo que realmente desejamos – a crença na nossa impotência, ou na incapacidade de trazermos para a nossa vida as coisas com as quais nos importamos, e o sentimento de demérito, ou a sensação de que não merecemos ter aquilo que realmente desejamos (2005:183). Senge define este conflito como um conflito estrutural – dadas

as nossas crenças na nossa impotência ou demérito este conflito impede o sucesso na concretização da nossa visão.

Para ultrapassar as forças do conflito estrutural, recorrendo aos estudos de Fritz, Senge designa três estratégias – permitir a erosão da nossa visão, manipular o conflito (por exemplo concentrando-nos em evitar o que não queremos ao invés de investirmos no que queremos) e a força de vontade. Sobre esta última estratégia, a mais positiva, em que nos preparamos para vencer as forças de resistência à concretização das nossas metas, e em que nos motivamos através do aumento da nossa vontade, Senge destaca a dificuldade em persegui-la pelos obstáculos que naturalmente de levantam, como o enorme esforço dispendido e as consideráveis consequências não intencionais que pode implicar – “(...) apesar do enorme sucesso no trabalho, o mestre da “força de vontade” muitas vezes verá que passou por dois casamentos e tem um mau relacionamento com os filhos” (Senge, 2005:185).

A alavancagem para lidar com o conflito estrutural é, assim, difícil de encontrar. Se este conflito é o resultado de crenças profundas e se a sua alteração é particularmente lenta e difícil, ocorrendo gradualmente à medida que vamos tendo novas experiências e que desenvolvemos o nosso domínio pessoal; se, simultaneamente, para desenvolvermos o nosso domínio pessoal necessitamos de alterar as nossas crenças, como podemos então começar a modificar as estruturas mais profundas das nossas vidas? Senge defende que a primeira estratégia pode passar por uma estratégia muito simples embora profunda – dizer a verdade. (2005:186).

Compromisso com a verdade

O compromisso com a verdade significa, na perspectiva de Senge, uma predisposição persistente para descobrir as formas como nos limitamos ou impedimos de ver a verdade e para “(...) desafiar continuamente as nossas teorias sobre as causas pelas quais as coisas são como são” (2005:186-187). Significa também aprofundarmos continuamente a compreensão das estruturas subjacentes aos acontecimentos actuais, que nos aprisionam se não procurarmos percepcioná-las e “dar-lhes nomes”.

Através do compromisso com a verdade, podemos conseguir ver a realidade actual como ela é. A verdade torna-se assim uma força generativa, tal como a visão, potenciando a tensão criativa.

Usando o subconsciente ou como “não é preciso descobrir tudo”

As pessoas com elevado domínio pessoal conseguem realizar tarefas extremamente complexas com graça e facilidade (2005:189). Ainda que saibamos que as suas competências foram desenvolvidas ao longo de muitos anos através um trabalho rigoroso, encantamo-nos perante a sua capacidade de o fazer, aparentemente sem dificuldade ou esforço.

Senge acredita que é através do subconsciente que todos lidamos com a complexidade e que “o que distingue as pessoas com um elevado nível de domínio pessoal é o facto de terem desenvolvido um maior grau de comunicação entre a consciência normal e o subconsciente” (2005:189). O autor salienta que, no início, qualquer tarefa que iniciemos exige um elevado nível de atenção e de esforço consistentes, mas que, à medida que aprendemos as capacidades necessárias à tarefa, esta actividade como um todo passa da atenção consciente ao controle subconsciente (2005:190). No entanto, damos pouca atenção à forma como dominamos essas capacidades e como podemos continuar a desenvolver uma comunicação entre o consciente e o subconsciente. Para Senge, estes são assuntos muito importantes na disciplina do domínio pessoal, pois aquilo a que prestamos atenção assume importância especial para o subconsciente. As pessoas com elevado domínio pessoal concentram-se particularmente no resultado desejado e não nos meios que consideram necessários para o atingir, evitando assim a centralização nas causas que dificultarão a sua conquista. Ainda que seja necessário ter em conta o processo, se os obstáculos e dificuldades se sobrepõem à visão podem desviar o foco nos resultados desejados.

Segundo Senge, o subconsciente é especialmente receptivo a um enfoque claro. É importante fazer escolhas claras, realmente importantes para cada um de nós. O compromisso com a verdade, o sentimento profundo da meta perseguida ser aquela a que se aspira, são factores determinantes na conquista do domínio pessoal.

Domínio pessoal e a quinta disciplina:

À medida que as pessoas começam a praticar esta disciplina, ocorrem mudanças graduais dentro de si. Para além desta disciplina ajudar a compreender as estruturas do domínio pessoal – tensão criativa, tensão emocional, conflito estrutural – Senge afirma que também ocorrem mudanças mais subtis, nomeadamente no que diz respeito à integração da razão e da intuição, à nossa capacidade de ver a conectividade que estabelecemos com o mundo, à compaixão e ao compromisso com o todo.

Integrando a razão e a intuição

As pessoas com elevados níveis de domínio pessoal não se programam para integrar razão e intuição, conseguindo-a naturalmente, como resultado do seu compromisso de utilizar todos os recursos que têm ao seu alcance.

No entanto, é difícil explicar como acontece, pois a maior parte das intuições não podem ser explicadas em termos de lógica linear. O pensamento sistémico pode ser a chave para a integração da razão e da intuição que permite entender muitas explicações para importantes intuições aparentemente indecifráveis.

Descortinando a nossa conectividade com o mundo

O desafio de aprendizagem que todos enfrentamos é o de "(...) expandir continuamente a nossa consciência entre as acções e a realidade exterior, ver cada vez mais as interdependências entre as acções e a nossa realidade, ver cada vez mais a nossa conectividade com o mundo em redor" (2005:197). Ainda que certamente não consigamos compreender totalmente a forma através da qual influenciemos a realidade, o simples facto de nos abirmos a essa possibilidade basta para libertar o nosso pensamento.

Compaixão

Ainda que estejamos habituados a considerar a compaixão como um estado emocional, que traduz a preocupação que temos uns pelos outros para Senge a compaixão baseia-se também num nível de consciência - "Quanto mais as pessoas vêem os sistemas dentro dos quais operam, e quanto mais entendem como as pressões as influenciam, mas desenvolvem naturalmente compaixão e empatia" (Senge, 2005:198)

Comprometimento com o todo

Nos indivíduos com alto nível de domínio pessoal, a noção de conectividade e compaixão conduz a uma visão progressivamente mais abrangente, passando de uma visualização do mundo autocentrada para um compromisso genuíno que vai além deles mesmos, para se centrar no desejo sincero de servir o mundo.

Estimulando o domínio pessoal numa organização

Aceitar comprometer-se num caminho de crescimento pessoal é uma escolha. A organização não pode forçar a que tal aconteça. No entanto, pode actuar com perseverança para que se desenvolva um clima de promoção quotidiana dos princípios do domínio pessoal, criando um ambiente onde seja seguro para as pessoas criarem as suas visões pessoais; onde a indagação e o compromisso com a verdade sejam a norma; onde se espere o questionamento do estabelecido, encarando com honestidade o hiato entre visão e realidade.

Todas as outras disciplinas suportam e envolvem este caminho, e são necessárias à construção de uma organização aprendente, mas é também essencial que a liderança sirva de modelo, comprometendo-se no seu próprio desenvolvimento pessoal - "não há nada mais poderoso para estimular os outros na sua própria busca do domínio pessoal do que levar a sério a sua própria busca" (Senge, 2005:200).

Modelos mentais

Reflectindo sobre a razão pela qual "ideias muito boas nunca chegam a ser colocadas em prática", Senge afirma acreditar que a causa desse insucesso está nos modelos

mentais que, contendo imagens profundamente enraizadas sobre o funcionamento do mundo, nos limitam a formas rotineiras de pensar e agir.

Esta disciplina pretende “trazer à tona, testar e aperfeiçoar as nossas imagens internas sobre o funcionamento do mundo” (2005:201). Como afirma Senge, o que mantemos na nossa mente não é uma organização, mas antes imagens, premissas e histórias sobre a organização.

Retomando o pensamento e modelo de Argyris (1982), Senge reflecte sobre a questão de que os nossos modelos mentais não só determinam a forma como entendemos o mundo, mas também o modo como agimos. Podem ser generalizações simples ou complexas, mas revelam-se sempre activos pois moldam a nossa forma de agir. Assim, a questão, segundo Senge, não se coloca tanto ao nível de os modelos mentais estarem certos ou errados, mas antes da nossa incapacidade em os analisarmos e, consequentemente, não sermos capazes de desenvolver um pensamento sistémico. Sublinha novamente o poder que as ideias de Argyris e seus colaboradores tiveram, na década de 70, para explicitar as rotinas defensivas que isolam os nossos modelos mentais do questionamento e que geram, uma “incompetência hábil” nos adultos “altamente capacitados para se proteger da dor e da ameaça impostas por situações de aprendizagem” (Argyris, 1982, citado por Senge, 2005:209).

Para uma organização desenvolver as suas capacidades de trabalho com modelos mentais, deve então desenvolver tanto a aprendizagem de novas competências como implementar inovações institucionais que permitam colocar essas competências na sua prática regular. As tarefas críticas para a sua concretização são, por um lado, expor as premissas básicas sobre questões importantes da organização pois “(...) os modelos mentais mais cruciais em qualquer organização são os partilhados pelos principais responsáveis pelo processo decisório” (2005:213) e, por outro, o desenvolvimento de capacidades interpessoais de aprendizagem para que a aprendizagem possa evoluir de adaptativa a generativa. Para tal é importante a existência de gestores com capacidade de reflexão e de indagação.

Com base na experiência levada a cabo por várias organizações, nomeadamente a Shell e a Hanover, Senge elenca então os elementos desta nova disciplina, como a elaboração de cenários futuros, em que a organização partilha futuros alternativos; a existência de conselhos de administração internos cuja principal função é aconselhar e orientar os responsáveis pelo poder decisório local, estimulando-os a articular ideias sobre assuntos complexos, a assimilar diversas decisões e serem abertos e incisivos simultaneamente.

Ter uma filosofia de modelagem mental, ao invés de modelos mentais consagrados, é também importante. A meta não é o acordo ou a congruência, na medida que a coexistência de vários modelos é possível e o desejável é encontrar o

melhor modelo para qualquer pessoa que se confronte com um problema específico. Assim, ainda que a meta não seja a congruência quando o processo funciona resulta em congruência "(...) desde que o processo de aprendizagem seja aberto e todos ajam com integridade (O'Brien, citado por Senge, 2005:218).

Segundo Senge, existem duas competências de aprendizagem essenciais a este nível – competências de reflexão e competências de indagação (2005):

As habilidades de reflexão referem-se à desaceleração dos nossos processos de pensamento, a fim de permitir uma maior consciência de como criamos os nossos modelos mentais e sobre a forma como eles influenciam as nossas acções; as habilidades de indagação referem-se aos mecanismos através dos quais nos comportamos em interacções directas com outras pessoas, especialmente quando estamos a lidar com questões complexas e conflitantes. (p.218,219)

Senge distingue então os vários factores que nos auxiliam a alcançá-las: (1) o reconhecimento de "saltos de abstracção", em que passamos de observações directas para generalizações sem as testarmos. Reconhecê-lo implica questionarmo-nos sobre qual a nossa opinião sobre o mecanismo de funcionamento do mundo, a natureza da organização, das pessoas em geral e de cada uma. Como sugere Senge, devemos questionar-nos sobre quais são os dados em que nos baseamos para fazer essa generalização e se estamos dispostos a considerar que essa generalização pode ser imprecisa (2005:222). Se estivermos dispostos a questionar uma generalização, condição fundamental para prosseguirmos, então devemos explicitamente isolar os dados que nos conduziram até à mesma; (2) Utilizarmos a técnica da "coluna da esquerda" para começarmos a vislumbrar como os nossos modelos mentais funcionam numa dada situação. Esta estratégia foi sugerida por Argyris – selecciona-se uma situação específica em que estamos a interagir com uma ou várias pessoas de um modo que consideramos ineficaz por não estar a produzir aprendizagem aparente ou progresso. Escrevemos, no lado direito da página, aquilo que dizemos. No lado esquerdo escrevemos o que estamos a pensar mas não dizemos, em cada momento desta interacção (2005:222). Este exercício permite revelar premissas ocultas e ajuda-nos a entender como influenciam o comportamento. Quando conseguimos ver com maior transparência as nossas premissas e o modo como as ocultamos podemos pensar em várias formas que ajudem a continuar a conversa de um modo mais produtivo (2005:224); (3) O *equilíbrio entre indagação e argumentação* é essencial para o desenvolvimento dos modelos mentais. Habitualmente é a argumentação que ganha força – discutir com eficácia e influenciar outras pessoas é importante para alcançar sucesso. No entanto, a argumentação pode funcionar radicalizando posições, que se tornam cada vez mais rígidas. Senge sugere que o processo de argumentação pode ser interrompido se se colocarem algumas questões simples – *porque assume essa posição? Pode explicar o seu argumento?* (2005:225). Senge refere que quando os níveis de indagação e argumentação são altos isso implica que estamos

genuinamente interessados em encontrar falhas nos nossos pontos de vista e que, da mesma forma que expomos o nosso raciocínio, procuramos encontrar possíveis falhas e tentamos entender o raciocínio das outras pessoas. Neste domínio, Senge elege várias directrizes a ter em mente neste equilíbrio entre indagação e argumentação, como o Quadro 25 explicita:

Quadro 25

Directrizes a utilizar para encontrar o equilíbrio entre indagação e argumentação, segundo Senge (2005:228)

Ao defender o seu ponto de vista:

- Torne o seu raciocínio explícito (por exemplo diga como chegou ao seu ponto de vista e descreva “os dados” nos quais ele se baseia);
- Estimule as outras pessoas a explorar o seu ponto de vista (por exemplo, “vê lacunas no meu raciocínio?”);
- Estimule as outras pessoas a fornecer pontos de vista diferentes (por exemplo, dispõe de dados e/ou conclusões diferentes?);
- Indague activamente sobre os pontos de vista de outras pessoas que diferem do seu ponto de vista (por exemplo, “quais são os seus pontos de vista? Como chegou até ao mesmos? Está a ter em conta dados diferentes dos que eu considere?”);

Ao indagar sobre os pontos de vista de outras pessoas:

- Se está a fazer suposições em relação aos pontos de vista dos outros, exponha as suas premissas claramente e reconheça que são premissas;
- Descreva os “dados” que serviram de base às suas premissas;
- Não se preocupe em fazer perguntas se não estiver genuinamente interessado nas respostas.

Ao chegar a um impasse (as outras pessoas não parecem mais estar abertas à indagação sobre os seus pontos de vista):

- Pergunte que dados ou lógica poderia mudar os seus pontos de vista;
- Pergunte se existe uma forma de projectar em conjunto uma experiência (ou outro tipo de indagação) capaz de fornecer novas informações.

Quando sentir dificuldade em si mesmo ou em outros para expressar pontos de vista ou experimentar ideias alternativas:

- Estimule-as (ou estimule-se) a pensar em voz alta sobre o que pode estar a causar essa dificuldade (por exemplo, “O que estará a tornar a troca aberta de informações tão difícil nesta situação ou no meu comportamento ou no comportamento de outras pessoas?”);
- Se todos concordarem, elabore novas alternativas para transpor essas barreiras.

Todas estas directrizes só funcionarão plenamente se estivermos genuinamente interessados e dispostos a mudar o nosso modelo mental. Sublinhando o pensamento de Argyris, Senge defende que só a *teoria usada* potencia a mudança, por oposição à *teoria declarada* em que usamos uma nova linguagem mas o comportamento se mantém inalterado (2005:229).

A disciplina dos Modelos Mentais e a disciplina do Pensamento Sistémico, completam-se pois se uma se concentra a expor premissas ocultas, a outra focaliza

em alternativas para reestruturar as premissas (2005:230). Se tivermos modelos mentais muito arraigados estes podem ser impeditivos das mudanças que podem surgir através do pensamento sistémico. Este é, por sua vez, importante para abordar de forma eficaz os nossos modelos mentais, ajudando-nos não apenas a melhorá-los mas também a alterá-los pelo facto de "(...) passar(mos) de modelos mentais dominados por eventos para modelos mentais que reconhecem os padrões de mudança a longo prazo e as estruturas subjacentes que produzem esses padrões." (2005:231).

Visão Compartilhada

Para Senge, a visão compartilhada não é somente uma ideia (2005):

(...) é uma força no coração das pessoas, uma força de impressionante poder. Pode ser inspirada por uma ideia, mas quando evolui – quando é suficientemente estimulante para obter o apoio de mais do que uma pessoa – deixa de ser uma abstracção. Torna-se palpável. As pessoas começam a vê-la como se existisse. Poucas forças, se é que existe alguma, nas questões humanas, são tão poderosas quanto uma visão compartilhada. (p.233)

A visão partilhada procura responder à questão "o queremos criar?", e vai-se progressivamente traduzindo em imagens pertencentes a pessoas que fazem parte de uma mesma organização. Através da visão compartilhada, as pessoas formam um sentido de comunidade que atravessa a organização e que oferece coerência às várias actividades que ali ocorrem. O poder da visão compartilhada advém de um interesse comum, que oferece às pessoas o sentimento de estarem ligadas a um empreendimento importante. A visão partilhada proporciona o foco e a energia necessárias para a aprendizagem, indispensáveis a uma organização que aprende. A aprendizagem generativa, por oposição à adaptativa, só ocorre quando as pessoas lutam por algo que tem profunda importância para elas. O entusiasmo que uma visão compartilhada provoca é o motor para uma aprendizagem generativa pois conta com o compromisso verdadeiro de muitas pessoas, reflectindo conjuntamente a visão pessoal de cada uma delas (2005:234).

A visão compartilhada pode ser extrínseca – focalizada num objectivo relativo a algo exterior à organização, como um concorrente – mas deve ser conjugada com uma visão compartilhada intrínseca, em que " (...) o trabalho se torna parte da busca de um propósito superior incorporado aos produtos e serviços das organizações" (2005:235). A visão compartilhada faz com que a organização passe a ser vista como "a nossa organização". Se autêntica, a visão partilhada estimula a coragem de modo tão natural que as pessoas nem se apercebem da extensão da mesma – " (...) ter coragem é simplesmente fazer o que for necessário para realizar a visão" (2005:236).

Segundo Senge, sem uma visão partilhada não existe uma organização aprendente. A visão estabelece uma meta abrangente e em simultâneo um leme para manter o processo em curso quando existem elevados níveis de stress. A

aprendizagem pode até ser difícil e dolorosa, mas todos os problemas parecem triviais se comparados com a grandeza do que se quer criar. Através de uma visão partilhada, estimula-se o risco e a experimentação.

Subsiste entretanto a questão de como poderemos promover este compromisso a longo prazo. Senge acredita que talvez seja impossível convencer os seres humanos a adoptar uma visão a longo prazo, uma vez que as pessoas não se focalizam a longo prazo porque *precisam* mas porque *querem*⁸³ (2005:238). No entanto, e apesar de não existirem fórmulas para encontrar a visão, há, segundo o autor, princípios e directrizes que ajudam a desenvolver uma visão compartilhada, como as que em seguida destacamos:

- (1) O domínio pessoal é o pilar do desenvolvimento de visões partilhadas, pela visão pessoal que o edifica, mas também pelo compromisso com a verdade e pela tensão criativa – “a arte da liderança visionária é partir de visões pessoais” (2005:239);
- (2) Para expressar como combina uma visão pessoal com uma visão compartilhada, Senge sugere a metáfora do holograma – se dividirmos um holograma, cada uma das suas partes exibirá a imagem inteira intacta e quando o juntamos novamente a imagem do todo não muda fundamentalmente. O que acontece é que a imagem fica mais viva, mais intensa, tal como na visão partilhada – todos compartilham a responsabilidade pelo todo ainda que cada um tenha a sua forma singular de compreender esta visão mais ampla;
- (3) Redigir uma declaração de missão pode ser um primeiro passo para criar um visão partilhada, desde que se baseie verdadeiramente nas visões das pessoas que constituem a organização e que não seja somente “uma solução para um problema” (2005:240) pois deve constituir-se como algo maior, que exerce uma força continua e durável nos membros da organização;
- (4) Uma visão compartilhada pode surgir da liderança, ou de pessoas que ocupam vários níveis na organização. Senge sublinha que a sua origem é muito menos importante do que o processo que a transforma em visão compartilhada. É essencial que os líderes se recordem que as suas visões também são visões pessoais e que pelo facto de ocuparem uma posição de liderança tal não significa que as suas visões sejam as visões da organização;
- (5) O aparecimento de visões compartilhadas é um processo lento, pois estas evoluem das visões individuais. Como afirma Senge, “ a experiência sugere que essas visões genuinamente compartilhadas exigem conversas constantes nas quais os indivíduos não só se sentem livres para expressar os seus sonhos, como também aprendem a ouvir os sonhos uns dos outros.”

⁸³ Itálico no texto original.

(2005:245). É necessária uma extraordinária abertura e disposição para combinar uma diversidade de ideias. Isto para que, sem sacrificarmos a nossa visão em prole de outras, encontremos forma de as múltiplas visões coexistirem num todo que as acolhe e simultaneamente as transcende e unifica.

Desta visão partilhada decorre também a ideia de compromisso, que é diferente de aceitação, em que as pessoas apoiam e seguem a visão, fazendo o que se espera delas. A ideia de compromisso vai mais longe, apelando a "(...) um sentimento de total responsabilidade na transformação da visão em realidade" (2005:246), em que as pessoas fazem o que for necessário para transformar a visão em realidade.

Segundo Senge, a aceitação é frequentemente confundida com participação e compromisso nas organizações, sendo difícil reconhecer quando o verdadeiro compromisso acontece. Para tal contribui a existência de diferentes níveis de aceitação, cujo comportamento se assemelha bastante ao comportamento associado à participação e ao compromisso. Como Senge descreve, existem várias atitudes possíveis em relação a uma visão (2005:247):

Compromisso – Quer. Transformará em realidade. Cria todas as "leis" (estruturas) necessárias.

Participação – Quer. Fará todo o possível dentro do "espírito da lei".

Aceitação genuína – Vê os benefícios da visão. Faz tudo o que se espera e mais. Segue a "lei". "Bons Soldados".

Aceitação formal – No todo, vê os benefícios da visão. Faz o que se espera e não mais. "Muito bom soldado".

Aceitação hostil – Não vê os benefícios da visão. Mas também não quer perder o emprego. Faz o que se espera porque tem que fazer, mas deixa bem claro que não está realmente "a bordo".

Não-aceitação – Não vê os benefícios da visão e não faz o que se espera. "Não vou fazer isso. Ninguém me pode obrigar".

Apatia – Nem contra nem a favor da visão. Desinteressado. Sem energia. "Será que já são cinco horas?"

Segundo o autor, em grande parte das organizações, grande parte das pessoas encontra-se num estado de aceitação formal ou genuína em relação às metas e regras básicas da organização. Depois, destacam-se também aqueles que aceitam hostilmente, ou não aceitam, a visão, e que podem adoptar uma postura em que "fazem somente para provar que não vai funcionar" (2005:248). Talvez não se manifestem publicamente contra as metas da organização. No entanto, as suas visões são conhecidas, reservando frequentemente os seus sentimentos mais verdadeiros para "conversas de corredor".

Sendo muitas vezes subtis as diferenças entre os diferentes níveis de aceitação, verifica-se que a diferença entre aceitação genuína e compromisso é

frequentemente confundida – o “bom soldado” fará o que se espera dele, com boa vontade, mas o seu comprometimento está em ser parte da equipa.

Senge sublinha no entanto, que existem profundas diferenças entre aceitação e comprometimento (2005):

O comprometimento exige energia, paixão e excitação que não podem ser gerados exclusivamente pela aceitação, mesmo que genuína. A pessoa comprometida não se limita a obedecer às “regras do jogo”. Se as regras do jogo a impedem de realizar a visão, encontrará formas de mudar essas regras. Sente-se responsável pelo jogo. Um grupo de pessoas pessoalmente comprometidas com uma visão tem uma força avassaladora. É capaz de alcançar o que é aparentemente impossível. (p.248)

A diferença está então em *querer* ao invés de *aceitar* a visão. As organizações tradicionais não se preocupam com a participação e o compromisso, exigindo apenas aceitação. Para alcançar este compromisso, Senge sugere vários princípios chave:

- Participação, dizendo a verdade, dando ao outro o direito de escolha. A participação e o compromisso não se impõem.
- Construção das ideias governantes da organização – sua visão, propósito ou missão. Resposta a três perguntas críticas:

O quê? Visão, retrato do futuro que se quer criar;

Por quê? Propósito ou missão: “(...) as grandes organizações têm um sentido mais amplo de propósito (...) buscam contribuir para o mundo de forma singular, acrescentar uma fonte distintiva de valor”;

Como? Descoberta dos valores essenciais com que a organização quer viver a busca e construção da sua missão – integridade, abertura, honestidade, igualdade de oportunidades, ...

Estas três questões respondem à pergunta “em que acreditamos” e devem conduzir à acção concreta da organização, num processo que procura materializar propósito, missão e valores. Se o propósito é muito abstracto e a visão de longo prazo, os valores essenciais só serão úteis se se traduzirem em comportamentos concretos (2005:252). Com sublinha Senge, as pessoas necessitam de “estrelas-guia” para se orientar e tomar as decisões do dia a dia.

Tal como acontece na disciplina do domínio pessoal, em que as pessoas mais eficazes são aquelas que conseguem manter uma tensão criativa entre visão e realidade, também nas organizações este princípio é fundamental – “a marca registada de uma organização que aprende não são as visões apaixonadas, que flutuam no espaço, mas uma disposição incansável de examinar “o que está a acontecer” à luz da nossa visão” (2005:253).

Ao estabelecer a relação entre a visão compartilhada e a quinta disciplina, o pensamento sistémico, Senge sublinha, que existem quatro razões para as visões

morrerem prematuramente, que apelida de “limites ao crescimento”. Compreender estas estruturas pode ser um poderoso auxílio na sustentação do processo de visão:

- 1) O processo de definição da missão pode enfraquecer porque ocorre o envolvimento de um maior número de pessoas, aumentando a diversidade e polarização. É então necessário usar as competências de reflexão e indagação, narradas nos modelos mentais, utilizando o princípio do holograma;
- 2) As visões podem ir morrendo porque as pessoas desanimam face à grande dificuldade de transformar a visão em realidade. Quanto mais claro se está face à natureza da visão mais aumenta a consciência da discrepância face à realidade. Neste caso o factor limitante é a incapacidade de manter a “tensão criativa” e é então necessário estimular o domínio pessoal, estrutura base para a possibilidade do desenvolvimento de uma imagem partilhada;
- 3) O facto de as pessoas estarem demasiado sobrecarregadas com as exigências da realidade actual, pode também contribuir que percam o seu foco na visão. É necessário então encontrar alternativas para reduzir o tempo e o esforço para combater as crises ou gerir a realidade actual ou, como algumas organizações defendem, criar um grupo que se ocupa especialmente de a pensar, fora da pressão das actividades principais da organização. Corre-se, no entanto, o risco de criar dois campos discordantes sobre o rumo a seguir;
- 4) Finalmente, se as pessoas se esquecerem do que as une, as suas ligações umas com as outras. Como Senge afirma, “um dos desejos mais profundos por trás de uma visão partilhada é o de estar conectado a um propósito mais amplo e a outras pessoas.” (2005:257). Esta união é abalada sempre que perdemos o respeito uns pelos outros e pelas visões de cada um. É então necessário encorajar as pessoas a conversar, a ouvir e a reflectir sobre as suas próprias visões.

Senge afirma que se a visão pinta o quadro que queremos criar, o pensamento sistémico revela, em cada momento, como criamos o que temos, convidando a gerir a mudança ao invés reagir perante a mesma. Só quando as pessoas acreditam realmente que podem influenciar o seu futuro tal acontece.

Aprendizagem em equipa

Segundo Senge, a aprendizagem em equipa é o processo de alinhamento⁸⁴ e desenvolvimento da capacidade da equipa em criar os resultados que os seus membros realmente desejam (2005:263). Baseia-se na visão partilhada, mas também na disciplina do domínio pessoal, pois as “equipes talentosas compõem-se de pessoas talentosas” (2005:263). O desejo de funcionar como um todo incorpora as

⁸⁴ Conseguido quando um grupo de pessoas funciona como um todo.

qualidades anteriores conferindo-lhes o sentido de que necessitam para obterem sucesso – como refere o autor, “ (...) uma grande banda de jazz tem talento e uma visão compartilhada (mesmo que eles não a discutam), mas o que realmente importa é que os músicos sabem tocar juntos” (2005:263). As equipas aprendentes podem transformar-se num microcosmos para a aprendizagem em toda a organização, através das novas ideias que colocam em acção.

Existem várias dimensões críticas para que a aprendizagem em equipa ocorra nas organizações, nomeadamente – (1) a necessidade de pensar reflexivamente sobre assuntos complexos, aprendendo a utilizar o potencial de muitas mentes que supera o de uma só; (2) a necessidade de uma acção inovadora e coordenada, assente numa “(...) confiança operacional, onde cada membro da equipa permanece consciente dos outros membros e age de modo a complementar as acções dos outros.” (2005:264); (3) o papel dos membros da equipa em outras equipas, estimulando-as através da disseminação das práticas e competências de aprendizagem; (4) e, por último, a consciência de que disciplina exige prática, um processo que Senge descreve como semelhante ao de uma equipa desportiva ou de uma orquestra – para a aprendizagem em equipa ocorrer, tem de passar por um processo de “(...) movimento contínuo entre prática e desempenho, prática, desempenho, praticar novamente, desempenhar novamente” (2005:265).

A aprendizagem em equipa é assim uma disciplina colectiva, que envolve o domínio do diálogo e discussão, duas formas distintas de comunicar em equipa – “o diálogo caracteriza-se pela exploração livre e criativa de assuntos complexos e subtis, uma profunda atenção ao que os outros dizem e a suspensão do ponto de vista pessoal. Na discussão (...) diferentes visões são apresentadas e defendidas, e existe uma busca da melhor visão que sustente as decisões que precisam de ser tomadas.” (Senge, 2005:265). O diálogo e a discussão encontram barreiras nas “rotinas defensivas” (Argyris, s/d, citado por Senge, 2005:265) e por isso envolvem a capacidade de lidar de forma criativa com as forças defensivas da organização. Uma equipa pode resistir a ver problemas de um modo mais sistémico, pois tal implica que seja capaz de se considerar a si mesma como parte do problema.

O poder destes dois tipos primários de discurso, diálogo e discussão, encontra-se na sua sinergia, que tende a só estar verdadeiramente presente quando se compreende a distinção entre ambos. Baseando-se no trabalho do físico contemporâneo David Bohm⁸⁵ (1965, 1983, 1987, 1989), Senge elucida sobre ambos

⁸⁵ Um dos principais teóricos da física quântica (1917-1992) que para além de ter desenvolvido uma teoria e método do diálogo (que acreditava permitir a um grupo tornar-se aberto ao fluxo de uma inteligência maior) aqui focada, proporcionou uma estrutura para a disciplina do pensamento sistémico de Senge, bem como dos modelos mentais, através do seu contributo assente na teoria quântica. Bohm afirmou que “o instrumento de observação e o objecto observado participam um do outro de forma irreduzível, o que não permite separar percepção e acção”, fundamento do pensamento sistémico, e que o objectivo da ciência não era acumular conhecimento, mas antes criar “mapas mentais” que guiam e moldam a nossa percepção

os conceitos – discussão, que tem a mesma origem que percussão e concussão, sugere um *jogo de pingue-pongue*, em que a bola é atirada de um para o outro. Numa discussão um assunto de interesse comum pode ser analisado e dissecado a partir de muitos pontos de vista. O propósito é “vencer”, que a visão de uma pessoa seja aceite pelo grupo; por sua vez, o diálogo tem origem no grego – *día*, através, *logos*, palavra - ou de forma mais abrangente, significado. Pode ser perspectivado como “um fluxo livre de significado entre as pessoas, no sentido de uma corrente que flui entre duas margens” (Bohm, 1965, citado por Senge, 2005:268). O propósito do diálogo é ir além de qualquer compreensão individual. Ninguém tenta vencer – todos vencem se actuarem de forma correcta. O propósito do diálogo é revelar as incoerências do nosso pensamento. Explora questões difíceis e complexas sob várias perspectivas, o que implica que os indivíduos nele implicados suspendem os seus pressupostos, embora os comuniquem livremente.

A partir da experiência do diálogo, as pessoas tornam-se observadoras dos seus próprios pensamentos, compreendendo então que o pensamento é activo e que possui uma natureza colectiva. Tal como a linguagem é inteiramente colectiva e sem ela não poderia haver pensamento tal como o conhecemos, grande parte dos nossos pressupostos foi adquirida a partir do conjunto de pressupostos culturalmente aceites (Senge, 2005:269).

Bohm (citado em Senge, 2005:270) elege três condições básicas necessárias ao diálogo, que todos os participantes devem conseguir alcançar:

- 1) “Suspende” os seus pressupostos, literalmente colocando-os como se estivessem suspensos diante de nós;
- 2) Encarar-se como colegas;
- 3) Contar com um facilitador que mantenha o contexto do diálogo.

Assim, podemos afirmar que na aprendizagem em equipa a discussão é a contrapartida necessária ao diálogo (2005:274). Numa discussão tomam-se decisões. Quando produtivas, as discussões convergem para uma conclusão ou para dar um rumo à acção. Uma equipa que aprende, distingue diálogo e discussão e domina o movimento de vaivém entre eles. O diálogo, por sua vez, requer o uso competências de indagação e reflexão, tal como foram apresentadas nos modelos mentais, e através dele cada um aprende a dominar a arte de manter uma posição em vez de “serem mantidos pelas suas posições” (2005:275). Quando há um ponto de vista a defender, as pessoas fazem-no com maior sensibilidade e delicadeza, sem que vencer seja o principal objectivo. Tal como a visão pessoal conduz à visão partilhada, também as competências de reflexão e indagação fornecem os alicerces para o diálogo e discussão.

e acção, conduzindo a uma constante participação mútua entre natureza e consciência, base conceptual da disciplina modelos mentais de Senge.

A aprendizagem em equipa não está, no entanto, isenta de conflitos. Senge afirma mesmo que "(...) um dos indicadores mais confiáveis de que uma equipa está continuamente a aprender é o visível conflito de ideias" (2005:276). O conflito torna-se parte do diálogo contínuo e torna-se produtivo numa boa equipa. Quanto mais grandiosa é a visão, maior a incerteza de quando será alcançada, sendo muito importante o fluxo de ideias conflitantes para o pensamento criativo que conduz à descoberta de novas soluções. Por outro lado, nas más equipas o conflito surge tendencialmente de duas formas – camuflado ou numa polarização rígida. As equipas tranquilas na superfície protegem-se de conflitos com o propósito de manter a sua unidade. As equipas polarizadas o pensamento é expresso mas as visões conflitantes estão enraizadas.

As rotinas defensivas de que falamos anteriormente, protegem-nos das consequências da exposição dos nossos pensamentos, construindo um escudo em torno dos nossos pressupostos mais profundos que nos defende da dor, mas simultaneamente, nos impede de conhecermos as suas causas (2005:277). Argyris (1985, citado por Senge, 2005:277) chama a nossa atenção para que a origem das rotinas defensivas não é a crença nas nossas visões ou a vontade de preservarmos as relações sociais, como dizemos a nós mesmos, mas "(...) antes o medo de expor o pensamento que está por trás das nossas visões. (...) o raciocínio defensivo protege-nos de aprender a validade do nosso raciocínio".

Pode acontecer inclusive que se um líder é brilhante na expressão da sua visão intimide todos à sua volta e que o rigor deste líder possa espelhar a sua própria estratégia defensiva. Em muitas organizações mostrar incompreensão é tido como sinal de incompetência, o que pode levar a que estas rotinas defensivas se adensem. E esta posição defensiva torna-se aceite como parte da cultura organizacional. As equipas são microcosmos da organização maior e, nesse sentido, sofrem inevitavelmente das mesmas pressões que bloqueiam o seu fluxo de energia no sentido da construção de uma visão comum. Quanto mais eficazes se tornam as rotinas defensivas mais os problemas se ocultam, menos se enfrentam e mais têm tendência a agravar-se (2005:281). Argyris apelida-as de autobloqueadoras, porque ocultam a sua própria existência.

Como tornar então as rotinas discutíveis? Senge afirma que quando percebemos que existe uma rotina defensiva é bem possível que sejamos parte dela. Se houver um compromisso verdadeiro com a aprendizagem "(...) a indagação eficaz das causas dos problemas existentes – ou seja, indagar revelando as suas próprias premissas e seu raciocínio, abri-las à influência de outras pessoas e encorajá-las a fazer o mesmo, diminui a probabilidade de existência de rotinas defensivas" (2005:283). Uma equipa que construiu uma verdadeira visão compartilhada, encarará as rotinas defensivas como mais um aspecto da realidade actual e estas podem então

tornar-se fonte de energia, até porque podem sinalizar problemas especialmente importantes ou difíceis. Quando nos sentimos defensivos, procurando evitar um problema, querendo proteger alguém ou a nós mesmos, esse pode ser um sinal muito importante para restabelecer a aprendizagem. Como afirma Senge, se as rotinas defensivas puderem ser expressas produtivamente talvez essas visões "(...) proporcionem janelas para as pessoas observarem o pensamento umas das outras." (2005:284). Aprendendo a trabalhar com e não contra as rotinas defensivas, os membros da equipe sentem que comandam a sua defensividade. Não é a ausência de defensividade que caracteriza as equipas aprendentes mas antes a forma como a encaram. Quando a equipa não faz um esforço de indagação e de reflexão a sua aprendizagem fica dependente das circunstâncias.

Um outro aspecto que Senge salienta, é que é preciso "campos de prática" para que as equipas possam de facto aprender. Salienta então o trabalho desenvolvido por Donald Schön (1983), que identifica os princípios essenciais da prática como uma experimentação num mundo virtual, mundo virtual esse que é a representação construída do mundo real. A importância de operar num mundo virtual, como o arquitecto faz quando desenha o seu projecto, é a liberdade de experimentação que ele permite (2005:285), retardando ou acelerando o processo, revertendo acções, refazendo-as inúmeras vezes, tantas quantas forem necessárias. Tal como numa equipa desportiva ou uma orquestra, o ritmo da acção varia nos ensaios, os componentes são isolados, a complexidade é simplificada, desassociando-se e associando-se variáveis. A aprendizagem em equipa exige este tipo de prática regular – montar e desmontar cenários, ensaiar procedimentos, experimentar decisões.

Relacionando a aprendizagem em equipa e a quinta disciplina, Senge sublinha a importância tanto da perspectiva quanto das ferramentas do pensamento sistémico para a desenvolver. O trabalho de Bohm sobre o diálogo está intimamente associado à perspectiva sistémica, assim como a abordagem às rotinas defensivas é também intrinsecamente sistémica (2005:293). Senge chama a atenção para que "(...) talvez o maior passivo das equipas gerenciais seja que elas confrontam (...) realidades complexas e dinâmicas com uma linguagem elaborada para problemas simples, estáticos." (2005:294). É necessário que as equipas partilhem uma nova linguagem para descrever a complexidade, em que o domínio dos arquétipos de sistemas oferece uma base potencial para entender as estruturas subjacentes e a alavancagem, ao invés de criar soluções de curto prazo para crises de curto prazo, que parecem eliminar os problemas, embora eles persistam em se agravar.

Entender de que forma a estrutura e as forças sistémicas condicionam a realidade é um passo importante para objectivar a acção que deixa então de se centrar em personalidades e estilos de liderança para passar a buscar a sua essência na partilha de uma linguagem que descreve e contempla essa mesma complexidade.

4.5 - Considerações finais – Conclusão do Enquadramento Teórico e passagem ao Estudo Empírico

Todo o enquadramento teórico foi construído com entusiasmo, tornando-se, efectivamente, no quadro referencial que fundamentou o nosso trabalho empírico, e a que, contínua e repetidamente, recorremos. Constituiu-se assim não como um momento de trabalho estanque no tempo, mas antes como um “corpo dinâmico de recolha”, que também se foi transformando e desenvolvendo à medida que o Estudo de Caso progredia.

O trabalho sobre os conceitos de Inclusão e de Educação Especial permitiu-nos, (re)pensar e (re)ligar domínios que nos são próximos e particularmente caros. A nossa profissionalidade – mas também “quem somos” – está particularmente relacionada com o profundo desejo de construção de uma educação e sociedade progressivamente mais inclusivas; aqui o desafio que, especialmente, sentimos foi o de construir pontes entre diferentes perspectivas nestes domínios, sublinhando a nossa crença de que é possível (e desejável) encontrar terrenos comuns, sem anular a diversidade de convicções, de políticas e de práticas que, aparentemente, demarcam áreas pouco conciliáveis do saber e da acção. Neste sentido, a reconversão das instituições de educação especial em centros de recursos para a inclusão, representam para nós uma metáfora, que justamente sugere, na prática, a possibilidade da criação destes consensos.

Já em relação ao estudo sobre os conceitos de cultura e aprendizagem organizacional, podemos afirmar que nos possibilitou o acesso às “lentes” que permitiram observar, e procurar compreender, a dinâmica de Inclusão e Educação Especial vividas na organização que escolhemos estudar em profundidade. Não foi fácil abarcar teoricamente um domínio que nos era pouco familiar, mas as possibilidades que se iam abrindo através do seu estudo confirmaram-nos, a cada passo, a pertinência do estudo que lhe dedicámos.

Todo o percurso metodológico que percorremos, e que em seguida daremos a conhecer, tem assim como cenário este recurso dinâmico e (re)construtor que fomos fazendo do enquadramento teórico. Conscientes da sua incompletude, congratulamo-nos particularmente com a aprendizagem que nos proporcionou e com as possibilidades de estudo que edificou no contexto das nossas questões e objectivos de investigação.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5

METODOLOGIA: O ESTUDO DE CASO

A decisão metodológica de que este seria um Estudo de Caso de uma Organização (Bogdan e Biklen, 1994:90), realizou-se no início desta investigação. A escolha do objecto de estudo, pela sua relação multidimensional com o pressuposto inclusivo sustentador do nosso quadro conceptual, assim o determinou – a LIGA, como organização, tornou-se o objecto central do nosso interesse. A multidimensionalidade do seu projecto, onde reconhecíamos a presença de factores chave para o enquadramento de uma acção inclusiva, lançava-nos no desafio de procurar compreender como, numa Instituição de Educação Especial e Reabilitação com origem num passado segregador, se procurava assumir uma missão inclusiva, particularmente concretizada pela sua reconversão em centro de recursos.

Esta decisão incitou-nos a definir um caminho para perseguir o objectivo central de compreensão sobre a forma como se realizara a mudança nesta organização, o que a motivara, como se consubstanciava.

Desde os primeiros momentos, como ao longo de toda a investigação, o suporte teórico de autores consagrados nos domínios da pesquisa qualitativa, mas também, e especificamente, os autores cujo trabalho assenta na distinção do que é um (bom) estudo de caso, foram essenciais para o seu desenvolvimento.

Apresentaremos em seguida os contributos essenciais destes autores para este tipo de investigação, salientando pontos convergentes e divergentes dentro das suas perspectivas. Começamos pelos aspectos que caracterizam a pesquisa qualitativa, na qual nos situamos, para depois abordarmos especificamente os estudos de caso e a metodologia seleccionada para a recolha e análise dos dados nesta investigação.

5.1 Pesquisa qualitativa

Segundo Denzin e Lincoln (2006:17) qualquer definição sobre pesquisa qualitativa deve ter em conta o complexo campo histórico em que nasceu e se desenvolveu. Na América do Norte, afirmam os autores, a pesquisa qualitativa atravessou sete momentos históricos, que designaram como *o tradicional* (1900-1950); *o modernista ou da era dourada* (1950-1970); *géneros (estilos) obscuros* (1970-1986); *a crise da representação* (1986-1990); *o pós-moderno*, um período de etnografias novas e experimentais (1990-1995); *a investigação pós experimental* (1995-2000); e *do futuro*, que os autores definem também como o momento em que nos encontramos (2000-...).

Sobre este sétimo momento, presente e futuro, os autores enfocam como ponto central o discurso moral, que apela a que as ciências sociais e humanas se tornem “ (...) terrenos para conversas críticas em torno da democracia, da raça, do género, da classe, dos Estados-nações, da globalização, da liberdade e da comunidade.” (2006:16). Reconhecemo-nos nesta corrente de pensamento e de acção investigativa ao tomarmos o tema da Inclusão e da Educação como centrais.

Tendo em conta estes sete momentos da história da pesquisa qualitativa, e conscientes que o conceito de pesquisa qualitativa tem um significado diferente em cada um deles, os autores oferecem-nos uma definição genérica do seu significado (Denzin e Lincoln, 2006):

A pesquisa qualitativa é uma actividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste num conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo numa série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações (...). Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa (...), o que significa que os seus pesquisadores estudam as coisas nos seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenómenos em termos de significados que as pessoas lhes conferem. (p.17)

A pesquisa qualitativa envolve assim o estudo da utilização e recolha de vários materiais empíricos, tal como acontece nos estudos de caso que procuram descrever “(...) momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos” (Denzin e Lincoln, 2006:17).

Por outro lado, as questões conceptuais, que envolvem a própria definição de pesquisa qualitativa, dificilmente se distanciam da dicotomia quantitativo *versus* qualitativo, criando tensões várias aos investigadores que optam por esta via de pesquisa, pois ao procurarem encontrar respostas para questões que realçam o *modo* como a experiência social é criada e adquire significado (Denzin e Lincoln, 2006:23), assumem uma postura baseada em casos, ideográfica, interpretativa, cuja validade e credibilidade é ainda posta em causa por todos quantos vêem nestes materiais empíricos uma forma impressionista, não-confiável e não-objectiva, de traduzir a realidade, plena de tendências individuais e de subjectividade.

É por isso necessário que façamos uma reflexão sobre o nosso próprio sistema de crenças e sentimentos em relação ao mundo, e ao modo como este deve ser compreendido e estudado, para que, ao ancorarmos a nossa investigação numa perspectiva qualitativa encontremos os argumentos mais profundos que sustentam esta escolha. Simultaneamente, esta opção deve-nos conduzir ao desejo e à necessidade de encontrar formas de, com o maior rigor possível, escolhermos a metodologia a seguir e a forma como tratamos os dados recolhidos.

A nossa convicção na escolha de uma pesquisa qualitativa, e de um paradigma interpretativo, pode, de acordo com Denzin e Lincoln (2006:34), ser realçada a três níveis – a um nível ontológico (Que tipo de ser é o ser humano? Qual é a natureza da

realidade?), epistemológico (Como conheço o mundo? Qual a relação entre o investigador e o conhecido?) e metodológico (como conhecemos o mundo, ou adquirimos conhecimento a seu respeito?) – que os autores denominam como *paradigma* ou esquema interpretativo.

Podemos assim afirmar que, pela consciência da complexidade que preside às tensões e dinâmicas vividas no mundo contemporâneo, encaramos a natureza da realidade como multifacetada, complexa, incerta, imprevisível, e aceitamos essa imprevisibilidade como parte integrante de quem somos e da nossa investigação – não pretendemos eliminá-la ou isolá-la, mas antes tentar compreendê-la. Estamos conscientes de que a integração das contradições e da ambiguidade constituem uma escolha difícil, porque declaradamente assumimos a sinuosidade e incerteza do nosso percurso investigativo, mas acreditamos que nos permitem atingir uma “(...) camada profunda da realidade que, justamente porque é profunda, não pode ser traduzida para a nossa lógica” (Morin, 1995:99); a consciência da complexidade ajuda-nos a compreender que “ (...) não poderemos nunca ter um saber total. A totalidade é a não verdade.” (Morin, 1995:100).

Uma vez que os processos da ciência não ocorrem “ (...) num vácuo social, mas num processo aberto e plural” (Sá-Chaves, 2002:31), encontramos assim próximos de paradigma interpretativo construtivista, que assume a coexistência de múltiplas realidades; em que investigador e objecto do seu conhecimento trabalham juntos na criação de compreensões e em que os procedimentos para recolha e análise de dados são sobretudo qualitativos, ainda que pontualmente quantitativos, quando a natureza da informação pretendida o justifique, embora sempre em coerência com os restantes elementos do estudo, e distantes *do certo ou do falso* da lógica positivista.

Constatamos ainda, ao analisar os outros paradigmas e suas características, tal como Lincoln e Guba (2006) os apresentam – paradigmas positivistas, pós-positivistas, teoria crítica e paradigma participativo – que apesar de nos revermos em algumas das crenças básicas e posições do paradigma da teoria crítica e do paradigma participativo, e de nos afastarmos das posições e crenças básicas dos paradigmas positivista e pós-positivista, precisamente por colocarem em evidência a dualidade e a objectividade como (únicos) critérios para realizar investigação, encontramos, no pensamento de autores que se posicionam numa linha de “realismo transcendental” como Miles e Huberman (1994:4), ou num cenário pós-positivista como Yin (2003), linhas de pensamento metodológico que nos interessam vivamente conhecer e aprofundar.

Ainda que, ao nível paradigmático seja difícil ajustar as duas visões do mundo, ao nível metodológico pode fazer sentido realizá-lo, como nos asseguram Lincoln e Guba (1981, citados em Lincoln e Guba, 2006), nesta afirmação a propósito da elaboração de uma avaliação responsiva:

O paradigma investigativo norteador mais apropriado à avaliação responsiva é (...) o paradigma naturalista, fenomenológico ou etnográfico. Perceberemos que as técnicas qualitativas são normalmente mais adequadas para amparar esta abordagem. Haverá ocasiões, contudo, em que as questões e as inquietações proferidas pelas audiências exigem informações que os métodos convencionais, especialmente os métodos quantitativos, são mais capazes de gerar (...). Nesses casos, o avalizador convencional responsivo não recuará diante da aplicação adequada. (1981, p.36; 2006, p.178).

Também Miles e Huberman o sublinham quando afirmam que apesar de poder existir polarização a um nível epistemológico, ao nível do trabalho de pesquisa é difícil encontrar investigadores encapsulados num ponto fixo, no continuum estereotipado entre o “relativismo” e o “pós-positivismo”. Acreditam mesmo que na, prática da investigação empírica efectiva, “ (...) todos nós – realistas, *interpretativistas*, teóricos críticos – estamos perto do centro, com múltiplas sobreposições” (1994:5).

Assim, embora nos aproximemos de um paradigma construtivista, assumimo-nos na busca contínua de um sentido para a investigação que procura ultrapassar as tradicionais polarizações da pesquisa qualitativa. Esta busca de sentido e qualidade na pesquisa, não se esconde atrás da relatividade e subjectividade, mas antes procura traduzi-las por questionamentos e interpretações, procurando assim compreendê-las.

Por isso mesmo, assumimos que o nosso estudo adopta um enquadramento conceptual, que esteve sempre presente desde a fase preliminar do estudo até à sua finalização, ainda que procuremos tornar clara a sua necessária evolução ao longo do estudo. Assumimos igualmente que recorreremos a metodologias mais associadas a um paradigma pós-positivista e realista (Yin, 2003; Miles e Huberman, 1994), quando recolhemos, condensamos, organizamos, apresentamos os dados e retiramos conclusões sobre os mesmos.

O que se revelou para nós determinante, foi a vontade contínua de documentar com rigor todo processo, de o tornar visível e compreensível, e de, sem *preconceitos ideológicos*, escolhermos a metodologia que melhor se adequou a cada momento da investigação.

Sempre com a crença de que a nossa perspectiva é necessariamente diferente de outras, e que só pela co-construção podemos, investigadores, actores e leitores, encontrar um significado que nos permita compreender um objecto de estudo, iniciamos assim a análise mais concreta, e imprescindível para o desenvolvimento da investigação, do que constitui a metodologia do estudo de caso.

5.2 Estudos de caso

Sendo a tipologia da nossa investigação a do Estudo de Caso, passaremos a descrever as perspectivas de vários autores sobre esta metodologia, dando especial relevo aos

horizontes traçados para os estudos de caso por Robert Yin (2003) e Robert Stake (2007), autores de referência neste domínio.

Stake (2007:11) descreve o trabalho desenvolvido por Yin dentro de uma abordagem mais quantitativa, e a sua própria abordagem como “um modo disciplinado e qualitativo de investigação do caso único” (2007:12). Yin (2003:14) sublinha que a realização de um estudo de caso representa uma escolha estratégica de pesquisa, e que esta estratégia não deve ser confundida com a designada “investigação qualitativa”, acrescentando que autores como Stake (1983), ou Lincoln e Guba (1986), evitam qualquer compromisso anterior com modelos teóricos, centrando-se numa abordagem mais etnográfica, da qual Yin se demarca (2003:15).

A diversidade que as visões dos dois autores encerram, nomeadamente ao nível paradigmático, mas também os pontos complementares que fomos encontrando na forma como perspectivam a realização de estudos de caso, revestiram-se de especial interesse para a efectivação de uma escolha metodológica fundamentada e reflectida do desenho e concretização do presente estudo.

Com este cenário, observaremos então os aspectos que cada um dos autores defende para a realização de um estudo de caso de qualidade. Optamos por ir entretecendo no texto as considerações – pontos convergentes e divergentes – que as suas propostas nos sugerem, tendo em vista a construção de um posicionamento particular face ao estudo de caso concreto que realizamos.

5.2.1 A perspectiva de Robert Yin ou a *realização do estudo de caso como um método rigoroso de pesquisa*.

Robert Yin começou, nos anos 80, a procurar definir o estudo de caso como um método rigoroso de pesquisa. Explicitando todas as etapas que o devem constituir – definição do problema, design, recolha de dados, análise dos dados, composição e redacção do relatório – defende o afastamento do estudo de caso como estratégia investigativa em relação (a) ao estudo de caso como ferramenta de ensino, (b) à etnografia e observação participante, (c) aos métodos qualitativos.

Esta demarcação do estudo de caso em relação a outras metodologias, nomeadamente aos métodos qualitativos, e a explicitação das etapas que o devem constituir numa lógica clássica de relatório científico, indicaram-nos, desde logo, que a posição de Yin se ajusta particularmente a um paradigma interpretativo pós-positivista, tal como é definido por Denzin e Lincoln (2006:23;35)⁸⁶. Conforme iremos

⁸⁶ “ (...) Os pós-positivistas defendem a ideia de que a realidade nunca pode ser plenamente apreendida, apenas aproximada (Guba, 1990:22). O pós-positivismo confia em múltiplos métodos como forma de captar o máximo possível da realidade. Ao mesmo tempo, a ênfase recai sobre a descoberta e a verificação das teorias. São enfatizados os critérios de avaliação tradicionais, como a validade interna e a externa, assim como o emprego de procedimentos qualitativos que se prestem à análise estruturada (às vezes estatística).” (Denzin e Lincoln, 2003:23)

observar, ao longo da explicitação que Yin realiza sobre a metodologia do estudo de caso, este primeiro reconhecimento torna-se progressivamente mais consistente.

Considerando que nos revemos predominantemente num paradigma interpretativo construtivista, que supõe uma escolha metodológica em que os procedimentos para recolha e análise de dados são principalmente qualitativos, encaramos a posição de Yin como um desafio, que apela ao contraditório, e que queremos entender.

Yin afirma igualmente que a escolha pela realização um estudo de caso surge do desejo de entender um fenómeno social complexo (2003:2) e refere três condições fundamentais para a escolha da metodologia de estudo de caso em detrimento de outras (2003:5-11), escolhas estas que se conciliam com as nossas:

- (a) O tipo de questão colocada. Esta deve enfatizar o *como* e o *porquê* – em detrimento do quem, o quê, onde, quanto;
- (b) O investigador ter pouco ou nenhum controlo sobre os comportamentos;
- (c) O enfoque do estudo estar mais centrado no tempo presente, e não em acontecimentos históricos.

Numa primeira fase, a presente investigação procurou precisamente compreender o *como* e o *porquê* da passagem que a LIGA fez de Instituição de Educação Especial e Reabilitação a Centro de Recursos, propondo estudar a cultura da organização para entender os pressupostos básicos que estiveram na base desta mudança (“teorias-em-uso” por oposição a “teorias adoptadas”, Argyris e Schon, 1978, citados por Schein, 2004). Distanciando-se claramente de um tipo de design experimental, ou quasi-experimental, ou de um tipo de estudo histórico, cuja focagem central são acontecimentos passados, o enfoque principal do estudo centra-se no tempo presente, ainda que o perspective ancorado num passado e projectado num futuro. A análise documental, a observação e as entrevistas são os instrumentos metodológicos principais para a recolha de dados, procurando-se desta forma compreender as forças e vulnerabilidades que a organização viveu e vive após a mudança que realizou, e entender a complexidade da sua real efectivação.

Yin afirma que a utilização do estudo de caso, como estratégia de pesquisa, se mantém como um dos maiores desafios de todas as ciências sociais, uma vez que, apesar da sua ampla utilização, ainda é muitas vezes preconceituosamente encarado como o “elo mais fraco” no conjunto das metodologias utilizadas pelas ciências sociais (2003:xiii). Enumera então alguns dos preconceitos mais habituais em relação a este tipo de estudos, e os motivos que podem estar na sua origem (Quadro 26).

Quadro 26

Preconceitos tradicionais contra os estudos de caso e motivos possíveis (com base em Yin, 2003:10-11)

Preconceitos tradicionais contra os estudos de caso	Motivos possíveis
Falta de rigor na pesquisa	Descuidos do investigador, que não seguiu procedimentos sistematizados, forneceu evidências inexactas ou enviesou perspectivas para influenciar os seus resultados e conclusões; Confusão entre estudo de caso como ferramenta de ensino e estudo de caso para fins investigativos; Ausência de referentes teóricos sobre a metodologia de estudo de caso.
Oferecerem poucas bases para uma generalização científica	O tipo de generalização num estudo de caso é distinta – os estudos de caso, são generalizáveis a proposições teóricas e não a populações ou universos. Neste sentido, o estudo de caso não representa uma amostra, tendo como objectivo expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística).
São muito extensos e reúnem um número infindável e indecifrável de documentos	A forma como os estudos foram feitos no passado pode ter dado origem a uma crítica fundamentada a este nível. A confusão entre estudo de caso e etnografia, ou entre estudo de caso e observação participante pode estar na origem deste preconceito. No entanto, o estudo de caso não depende somente da etnografia ou da observação participante e não necessita ser demasiado extenso ou reunir um número infindável de dados para ser um bom estudo de caso.

Jennifer Platt (1992a, citada em Yin, 2003:12-13) sublinha que o estudo de caso enquanto estratégia autónoma, definitivamente dissociada da observação participante (ou de qualquer outra estratégia relacionada com o trabalho de campo), aparece com a primeira edição do livro de Yin, “Case study research, design and methods”, em 1984. Para esta autora, o estudo de caso inicia-se com “ (...) uma lógica de design (...) como a estratégia a ser escolhida quando as circunstâncias e as questões de pesquisa são apropriadas, e não como um compromisso ideológico a ser seguido, independentemente das circunstâncias.” (Platt, 1992a:46, citado em Yin, 2003:13).

Esta interpretação que Platt faz do pensamento de Yin, e que o autor inclui numa edição recente e actualizada deste mesmo livro (Yin, 2003), reveste-se de especial interesse pois parece sugerir que existem investigadores que escolhem esta metodologia com base num compromisso ideológico e não nas circunstâncias e características da investigação que pretendem efectuar.

De facto, a tensão entre pesquisa qualitativa e quantitativa (Denzin e Lincoln, 2006:23) parece ser transversal a qualquer discussão metodológica e poder até levar a um extremar de posições. Reflectindo sobre as palavras de Platt, questionamo-nos se será possível (e desejável) um afastamento total do estudo de caso de “qualquer estratégia relacionada com o trabalho de campo” (etnografia, observação participante).

Detenhamo-nos então na definição de estudo de caso, segundo Yin (2003):

1) Um estudo de caso é um inquérito empírico que

- Investiga um fenómeno contemporâneo no seu contexto real de vida, especialmente quando
- as fronteiras entre fenómeno e contexto não são claramente evidentes.

Por outras palavras, usamos o método do Estudo de Caso porque deliberadamente queremos tratar as questões contextuais – acreditando que estas podem ter grande pertinência para o fenómeno a estudar.

2) O estudo de caso

- Lida com uma situação distinta em que haverá muito mais variáveis de interesse que dados categorizados (data points), e como resultado
- baseia-se em múltiplas formas de evidência, tendo necessidade de que os dados convirjam numa triangulação, e assim
- beneficia do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para guiar a recolha e análise de dados.

Por outras palavras (...) é uma estratégia compreensiva de pesquisa. (p.13, 14)

Esta última questão, que enfatiza o papel da teoria como fase prévia à recolha de dados é um ponto essencial no pensamento de Yin (2003:29). O papel deste desenvolvimento teórico, anterior à recolha de dados, é um dos pontos que, para o autor, diferencia o estudo de caso e outros métodos relacionados, como a etnografia e a teoria emergente (grounded theory), uma vez que estes métodos evitam deliberadamente a utilização de quaisquer hipóteses teóricas no decurso de uma investigação.

Esta distinção demonstra já a preocupação em especificar as características singulares do estudo de caso, embora, para nós, e tendo em conta o estudo que efectuámos, se revele algo paradoxal. Na nossa investigação, procurámos, de facto, numa fase inicial, que todo o trabalho de revisão da literatura, no domínio da inclusão e da educação especial, se constituísse como uma estrutura suficiente consistente para dar suporte teórico ao estudo a desenvolver e às questões colocadas. Apesar disso, e embora o desenho da investigação se fosse constituindo com base nestes referentes teóricos, foi sempre respeitado o encadeamento e percurso singular do desenrolar dos acontecimentos durante a investigação – quando um factor novo e relevante emergia, reflectíamos sobre a forma como se embutia nas nossas questões de partida e nos referentes teóricos mencionados e, estabelecida e justificada a sua pertinência, este era incluído no estudo. A certo momento, no entanto, entendemos que estes referentes teóricos, não se constituíam como a base suficiente para a nossa pesquisa, mas que o caso em si, e o que emergia do seu estudo, ia *para além* do que a nossa primeira análise teórica sugeria como pontos-chave para a análise do seu funcionamento. Esta constatação colocou-nos num segundo nível de análise, menos centrada na passagem da instituição a centro de recursos e na forma como se

concretizava, e mais centrada na sua cultura organizacional como um todo, desenvolvendo-se um segundo conjunto de temas cujo enfoque passou a *incluir* esta mudança, mas a centrar-se sobretudo nas questões que buscavam compreender se esta cultura era uma “cultura de aprendizagem” e se esta organização poderia ser encarada como “organização aprendente”. Assim, se o desenrolar dos acontecimentos colocou em evidência, por um lado, a necessidade de um conhecimento profundo teórico prévio à recolha de dados, por outro, revelou a indispensabilidade de que esse conhecimento não limitasse uma compreensão mais profunda do caso *em si mesmo* e do que este podia oferecer em termos de conhecimento e compreensão nesta mesma área da inclusão e da educação especial. Logo, para nós, a existência de uma teoria prévia é importante, mas não deve limitar a investigação ao que define, sob pena de perdermos a hipótese de conhecer o objecto de estudo em maior profundidade.

Voltando a Yin, o autor defende que o desenvolvimento teórico não só facilita a recolha de dados como é a este nível que a generalização do um estudo de caso pode ocorrer. Para o autor, um erro fatal é conceber a generalização estatística como método de generalização dos resultados de um estudo de caso, uma vez que estes não são “unidades de amostra” e não devem ser escolhidos por esta razão (2003:32). Pelo contrário, os estudos de caso devem ser escolhidos do mesmo modo como um *investigador de laboratório* escolhe o tema de uma nova experiência. Nestas circunstâncias, o modo de generalização possível é a “generalização analítica”, em que uma teoria prévia é utilizada para comparar os resultados empíricos do estudo de caso.

No caso da nossa investigação, não pretendemos fazer qualquer tipo de generalização, cientes de que a natureza altamente contextualizada da nossa pesquisa. Mesmo a generalização analítica, tendo em conta que se trata de um estudo de caso único, poderá ser muito difícil ou mesmo impossível, nas palavras do próprio Yin. Assim sendo, parece-nos que o fundamental será seguir com rigor os critérios que permitam a sua legitimação no contexto e circunstâncias em que ocorre.

O desenho dos estudos de caso

De acordo com Yin, o desenho de uma pesquisa consubstancia-se na lógica que relaciona os dados a colher e as conclusões a retirar com a questão inicial do estudo. Neste sentido, enfatiza que a articulação entre a teoria e o que está a ser estudado ajuda a operacionalizar o desenho do estudo e a torná-lo mais explícito.

O autor chama a atenção para que o desenvolvimento do desenho investigativo é um ponto crítico na edificação de um estudo de caso, pois, contrariamente a outras estratégias de investigação, não foi ainda desenvolvido um inventário descritivo (compreensivo) para a sua realização (2003:19). No entanto, afirma que um desenho de pesquisa é muito mais do que um plano de trabalho, tendo como objectivo principal evitar a situação em que a recolha de dados não vá ao encontro da questão inicial.

Neste sentido, um desenho de pesquisa lida com um problema de lógica e não com um problema logístico.

Evidenciam-se como componentes dos desenhos investigativos:

1. As questões do estudo – Como? Porquê?
2. As suas proposições (se as tiver) – que dirigem a atenção para o que deve ser contemplado no contexto do estudo;
3. As suas unidades de análise – que vão desde o estudo de um indivíduo, até ao estudo de um programa, ou mudança organizacional. Devem estar directamente relacionadas com a questão de partida;
4. A relação lógica entre os dados e as proposições; e
5. O critério para interpretar estas descobertas.

Os dois últimos componentes têm sido, segundo Yin (2003:26) os menos bem desenvolvidos na realização de estudos de caso.

Cabe aqui enfatizar uma vez mais que, embora reconheçamos a importância de relacionar os dados a colher e as conclusões a retirar com a questão inicial do estudo, é igualmente importante considerar que o desenvolvimento do mesmo pode influenciar e até modificar as suas questões iniciais. Desde que fundamentadas com rigor, estas pequenas, ou grandes mudanças, podem revestir-se de excepcional importância para a compreensão do caso em si mesmo. Como Sá-Chaves afirmou na revisão da formulação da hipótese de partida do seu trabalho de doutoramento (2002:194), a “ (...) primeira enunciação da hipótese, tal como foi elaborada após um estudo exploratório prévio, manifesta algumas fragilidades que o próprio processo se encarregou de evidenciar”.

CrITÉRIOS para ajuizar a qualidade do desenho da pesquisa

Yin defende que é possível empregar nos estudos de caso os quatro testes que têm sido comumente utilizados para estabelecer a qualidade de qualquer pesquisa social empírica: validade de constructo; validade interna; validade externa e fiabilidade. Identifica então diversas estratégias para lidar com estes quatro testes quando se realizam estudos de caso e determina a fase do estudo em que cada estratégia deve ocorrer (Quadro 27).

Quadro 27

Estratégias dos estudos de caso para quatro testes de validade e fiabilidade, adaptado de Yin (2003:35)

Testes	Estratégia para o estudo de caso	Fase do estudo em que a estratégia ocorre
Validade de constructo	- Utiliza múltiplas fontes de evidência - Estabelece uma sucessão de evidências - Tem informadores chave a rever o rascunho do relatório do estudo de caso	Recolha de dados Recolha de dados Composição

(Continua)

(Quadro 27 - Continuação)

Validade interna	- Faz encontro de padrões - Faz construção explanatória - Dirige-se a explicações oponentes - Usa modelos lógicos	Análise de dados Análise de dados Análise de dados Análise de dados
Validade externa	- Utiliza a teoria em estudos de caso singulares - Usa a replicação lógica em estudos de caso múltiplos	Desenho do estudo Desenho do estudo
Fiabilidade	- Utiliza o protocolo dos estudos de caso - Desenvolve uma base de dados do estudo de caso	Recolha de dados Recolha de dados

De acordo com o autor, os estudos de caso podem assim ser validados através destes quatro tipos de teste (2003:35-39):

(1) Validade de constructo

Para arquitectar a validade de constructo, um investigador deve ter em consideração duas etapas:

1. Seleccionar tipos específicos de mudanças a serem estudadas (relacionando-as com os objectivos iniciais do estudo) e
2. Demonstrar que as medidas seleccionadas reflectem, de facto, os tipos específicos de mudança desejados.

Como o Quadro 27 aponta, podem ser utilizados três tipos de estratégia para potenciar a validade dos resultados: a utilização de múltiplas fontes de evidência, de modo a encorajar linhas convergentes de pesquisa, nomeadamente na fase da recolha de dados; o claro estabelecimento de uma *cadeia de evidência*, que mantenha a coerência durante as várias fases da investigação; e finalmente, ter informadores-chave (sujeitos do próprio estudo) que revejam o esboço do relatório de investigação.

(2) Validade Interna

Apesar de este ser um teste que diz sobretudo respeito ao que Yin descreve como estudos de caso explanatórios ou causais (em que o investigador está a tentar determinar se x levou a y), também pode ser ampliado à questão da realização de inferências. Um estudo de caso envolve uma inferência de cada vez que um acontecimento não pode ser directamente observado. Assim, o investigador inferirá que um acontecimento particular resulta de uma ocorrência anterior, baseado em entrevistas ou evidência documental coligida como parte do estudo de caso. Estará a inferência correcta? A evidência é convergente? Um desenho investigativo que tenha antecipado estas questões começou por lidar com o problema da realização de inferências e, por isso, com a questão específica do problema da validade interna.

(3) Validade externa

A analogia com amostras e populações é incorrecta quando se trata de estudos de caso. Os estudos de caso baseiam-se em generalizações analíticas, em que investigador tenta generalizar um conjunto particular de resultados com uma teoria mais abrangente.

No entanto, tratando-se de um estudo de caso singular, o grau de possibilidade de validação externa é mínimo.

(4) Fiabilidade

Este teste está relacionado com a hipótese de replicabilidade do estudo. Segundo Yin, devemos assegurar-nos que se um investigador, mais tarde, seguisse os mesmos procedimentos por nós descritos e conduzisse o estudo de caso de novo, chegaria aos mesmos resultados e conclusões (afirmando a possibilidade de fazer o mesmo estudo de caso outra vez, e não de replicar os resultados de um determinado estudo de caso para outro).

O propósito da fiabilidade é minimizar os erros e enviesamentos num estudo. Um pré-requisito para permitir que outro investigador possa repetir um estudo de caso é ir documentando todos os procedimentos. Sem esta documentação, não poderíamos, nem nós mesmos, replicar o nosso estudo. No passado, os procedimentos para a realização de estudos de caso eram documentados de forma pobre,

tornando os revisores externos desconfiados da fiabilidade dos mesmos. **O protocolo** de um estudo de caso e a realização de uma **base de dados** (case study data base) do mesmo são elementos-chave neste processo. Uma forma de encarar a questão da fiabilidade é realizar tantos passos operacionais quantos possíveis e conduzir a pesquisa “como se alguém estivesse sempre a espreitar por cima do nosso ombro” (Yin, 2003:38).

Reflectindo sobre os critérios para ajuizar a qualidade do desenho da pesquisa defendidos por Yin – nomeadamente no que concerne à intenção que lhes preside – é importante destacar que, ao falarmos em validade de constructo, validade interna, externa e fiabilidade, estamos a utilizar os conceitos que tradicionalmente se empregam quando o objectivo não é tanto compreender mas antes *explicar* uma dada realidade, que é perspectivada como objectivável. Embora o autor encontre fundamento para a utilização destes conceitos em estudos de caso, interrogamo-nos sobre a pertinência da sua utilização neste contexto.

Parecem-nos mais ajustados às características específicas da investigação que realizamos, assumidamente enquadrada num paradigma qualitativo de um estudo de caso, os critérios de credibilidade, transferabilidade, confiança e confirmabilidade, que outros autores (Denzin e Lincoln, 2006; Lincoln e Guba, 1979) foram apontando como mais coerentes e congruentes com este tipo de estudo.

Tipos de estudos de caso

Segundo Yin, existem quatro tipos possíveis de estudos de caso, de acordo com o número de unidades de análise e o número de casos em estudo - Caso singular – holístico (1) ou aninhado (Embedded)⁸⁷ (2); Estudo de caso múltiplo – holístico (3) ou aninhado (4).

A Figura 15 ilustra as várias possibilidades de escolha relativamente ao desenho de um Estudo de Caso.

⁸⁷ Para traduzir Embedded encontramos duas hipóteses já utilizadas por outros investigadores – Idália Sá – Chaves, que traduz Embedded por Aninhado, e Jimenez, que traduz o vocábulo inglês por Inclusivo. Para evitar uma possível confusão de terminologia entre *Inclusão* escolar e estudo de caso *inclusivo*, escolhemos a tradução de Sá-Chaves – aninhado – para nos referirmos ao tipo de estudo de caso em que existem várias subunidades de análise.

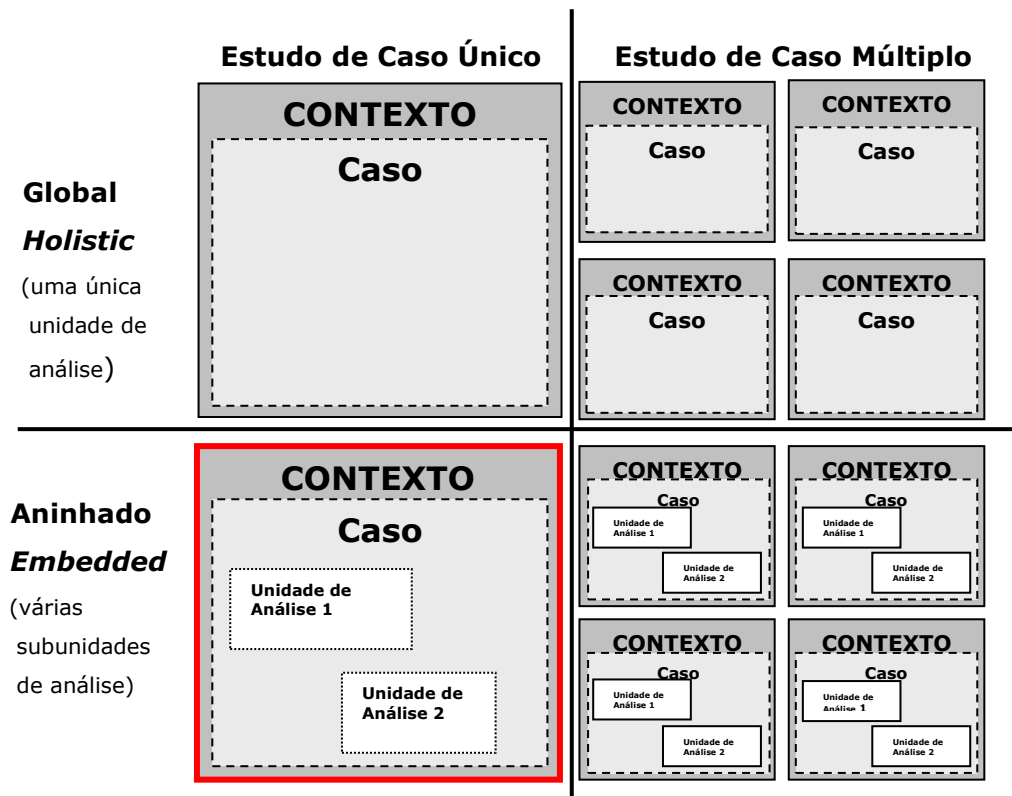


Figura 15. Tipos básicos de desenho de Estudos de Caso. Adaptação de Yin (2003:40)

Tendo em conta a actual investigação, podemos afirmar que a nossa pesquisa se traduz como estudo de caso do tipo **singular aninhado**, cujo objecto é uma organização, mas que considera o contributo de diferentes unidades de análise no seu interior para o desenho da pesquisa e sua efectivação.

Encontramos nesta forma de representar os vários tipos de estudo de caso, um modo claro de situarmos o nosso próprio estudo. Destacamos em seguida as questões levantadas por Yin relativamente aos estudos de caso singulares e às diferenças entre um estudo de caso singular holístico e aninhado.

Desenhos de estudos de caso singulares

Segundo Yin, realizar um estudo de caso singular é análogo a efectuar uma experiência singular, e, muitas vezes, as mesmas condições que justificam uma experiência única também justificam um estudo de caso único.

O autor determina que o estudo de caso singular tem um desenho próprio e pode ser escolhido a partir de cinco racionais (2003:39-42):

- (1) Representar um *caso crítico* na testagem de uma teoria bem formulada. Se a teoria especificou um conjunto claro de proposições, bem como as circunstâncias dentro das quais se acredita que essas proposições são verdadeiras, pode ser realizado um estudo de caso singular para confirmar, desafiar ou ampliar a teoria. Um estudo de caso singular pode assim ser utilizado para determinar se as proposições de uma teoria estão correctas ou se um determinado conjunto de explicações pode ser mais relevante. Este tipo de estudo pode ajudar a enfocar futuras investigações em todo o campo de pesquisa.

- (2) Um segundo racional é quando um caso representa um caso *extremo ou único*. Qualquer uma destas situações ocorre geralmente em psicologia clínica, em que uma desordem específica pode ser tão rara que justifica a documentação e análise de um caso singular.
- (3) O terceiro racional diz respeito à *representatividade* do estudo de caso ou ao *caso típico*. Aqui o objectivo é apreender situações quotidianas ou comuns, e assumir que os resultados possam ser informativos face a outros casos análogos.
- (4) Um quarto racional é tratar-se de um caso *revelador*. Esta situação acontece quando o investigador tem oportunidade de observar e analisar um fenómeno previamente pouco acessível à investigação.
- (5) Um quinto racional para a escolha de estudo de caso é ser um estudo *longitudinal*, pressupondo o estudo, em diferentes períodos de tempo, do mesmo caso singular.

Yin sublinha que, qualquer que seja o racional para a escolha de um estudo de caso singular (e pode haver mais do que os cinco mencionados) uma vulnerabilidade potencial é que o estudo se pode revelar diferente do concebido no início. O desenho dos estudos de caso singulares requer assim uma investigação cuidadosa para determinar o potencial do caso, de modo a, por um lado, minimizar as hipóteses de mal entendidos e, por outro, maximizar o acesso necessário na recolha de dados do mesmo (2003:42).

Na presente investigação, tendo em conta a definição que Yin oferece a cada racional, nenhum dos mesmos, por si só, parece enquadrar, na sua totalidade, o estudo – existem aproximações ao estudo de caso crítico, mas enfermam dos problemas relativos a assentarem na testagem de uma teoria; ao estudo de caso revelador ou mesmo único, mas os exemplos destes tipos de caso dados por Yin, são fortemente distintos das características do nosso objecto de estudo.

É interessante verificar que, uma vez mais, Yin chama a atenção para a possível vulnerabilidade do caso se este se revelar distinto do concebido no início. Parece-nos que ao escolhermos uma metodologia que procura compreender a complexidade de um determinado objecto é uma contradição pretender desde logo, no seu início, escolher um racional e segui-lo até ao final. A distinção mais elementar entre estudo de caso instrumental e intrínseco, sugerida por Stake e que discutiremos adiante, parece assim ser mais vantajosa do que a escolha antecipada de um destes racionais para justificar a escolha do caso singular.

Estudos de caso holísticos versus aninhados

Segundo Yin, o mesmo estudo de caso pode envolver mais do que uma unidade de análise. Isto ocorre quando, num estudo de caso singular, é dada atenção a uma subunidade ou subunidades. Por exemplo, mesmo que um estudo de caso possa ser sobre uma só organização, como um hospital, a análise pode incluir resultados dos serviços clínicos e do pessoal que o pessoal emprega (e possivelmente algumas análises quantitativas baseadas nos registos dos dados de emprego profissionais).

Num estudo avaliativo, o caso singular pode ser um programa público que envolva um grande conjunto de projectos, que seriam então as unidades aninhadas.

Em qualquer das situações, estas unidades aninhadas podem ser seleccionadas por técnicas de amostragem ou de relação. Independentemente da forma como são seleccionadas, o desenho resultante será o do estudo de caso singular aninhado. Em contraste, se o estudo de caso examina somente a natureza global de uma organização ou programa, trata-se de um desenho holístico.

Ambas as variantes têm forças e vulnerabilidades (Yin, 2003:45). O desenho holístico é vantajoso quando as subunidades não são identificáveis ou quando a teoria que o sublinha é em si mesma holística. Problemas potenciais surgem quando uma aproximação global leva a que um investigador evite o exame de quaisquer fenómenos específicos relacionados com detalhes operacionais. Assim, um problema típico dos desenhos holísticos é que todo o caso pode ser conduzido a um nível abstracto, faltando medidas ou dados concretos.

Uma forma de diminuir este risco é ter uma série de subunidades de análise, realizando um estudo de caso com um desenho aninhado.

Um desenho aninhado tem, no entanto, algumas dificuldades. Um dos maiores problemas ocorre quando o estudo de caso se foca somente numa subunidade e falha no retorno à unidade maior de análise. Se tal suceder, o fenómeno original de interesse pode tornar-se o contexto e não o objecto do estudo.

Na nossa investigação, pelo facto de este ser um estudo de caso aninhado, procurámos ter sempre em atenção o risco de falharmos no retorno à unidade de análise do estudo de caso que é a própria organização, e nomeadamente ao estudo da sua cultura organizacional. Estas observações de Yin encontram eco e reforço na revisão teórica realizada no domínio da cultura organizacional que partilha das mesmas preocupações. Assim, paralelamente à intenção de compreender como esta cultura se consubstanciou e consubstancia nos seus vários programas, ou subunidades (designadamente no *antigo* Projecto das Unidades Locais, no actual Programa de Intervenção Precoce e no futuro Instituto Superior de Funcionalidade Humana), procurámos perspectivá-las sem perder a visão do todo, acreditando que na possibilidade do equilíbrio entre uma visão holística mas concretizada no estudo destas subunidades, poderia residir a fórmula mais correcta de compreender esta organização.

A lógica que presidiu à escolha destas subunidades será amplamente discutida na apresentação e análise dos dados.

Conduzindo estudos de caso: preparando a recolha de dados

Como Yin afirma, a preparação da recolha de dados pode ser complexa e difícil. Se não for bem feita, todo o estudo de caso pode ser colocado em risco, e o trabalho

anterior – a definição das questões de investigação e o seu desenho – terá sido em vão.

Yin defende que uma boa preparação do estudo de caso se inicia com a explicitação das competências desejáveis para o investigador – afirmando que estas competências raramente foram objecto de atenção no passado – e com o desenvolvimento de um protocolo para a investigação.

Competências desejáveis para o investigador

No que diz respeito às competências desejáveis para o investigador de um estudo de caso, Yin afirma que a sua explicitação se torna importante devido à constatação de que as exigências de um estudo de caso são bem maiores do que em qualquer outro tipo de investigação (2003:58), sobretudo porque o procedimento para a recolha de dados nesta metodologia não está padronizado.

São competências mais comumente requeridas a um investigador(Yin, 2003):

- Ser capaz de *colocar boas questões* - e interpretar as respostas.
- Ser *um bom ouvinte* e não se deixar armadilhar pelas suas próprias ideologias e preconceitos;
- Ser *adaptativo e flexível*, de modo a que novas situações sejam encaradas como oportunidades e não como ameaças;
- Conseguir *agarrar firmemente os assuntos estudados*. Esta acção reduz os acontecimentos e a informação a ser trabalhada a proporções manobráveis.
- Não deve ter enviesamentos devido a ideias preconceituosas, incluindo as que decorrem da teoria. Deve ser sensível e responsivo a evidências contraditórias. (p. 59)

Todas as condições prévias seriam negadas se o investigador procurasse usar um estudo de caso para consubstanciar uma posição preconcebida. Um teste à nossa tolerância é a abertura que manifestamos perante factos contrários às nossas descobertas preliminares. Para as testarmos é importante discutirmos o nosso trabalho – possivelmente ainda na fase da recolha de dados – com dois ou três colegas mais críticos. Os colegas devem oferecer explicações alternativas e sugestões para a recolha de dados. Se ao pesquisá-las verificarmos a pertinência da sua inclusão, estaremos a reduzir a possibilidade de enviesamento.

Parece-nos que estas “competências desejáveis para o investigador”, enunciadas por Yin – nomeadamente ser capaz de colocar boas questões, ser um bom ouvinte, adaptativo e flexível, sensível e responsivo a evidências contraditórias, com eventual excepção da competência de “agarrar firmemente os assuntos estudados” por reflectir uma visão mais intimamente associada ao paradigma em que o autor se insere – reflectem importantes características que, acreditamos, são relevantes na realização de um estudo de caso de qualidade, qualquer que seja o paradigma em que o estudo de caso se insere.

Elaboração de um protocolo de investigação

Na condução de um estudo de caso, Yin defende a elaboração de um protocolo de investigação como forma de ajudar a garantir a sua fiabilidade. O protocolo mantém o investigador em constante sintonia com o objectivo do estudo e ajuda a antecipar vários problemas, inclusive o modo como o trabalho vai ser apresentado tendo em conta a audiência do estudo de caso em questão.

Na presente investigação, a proposta inicial realizou-se a partir da elaboração de um primeiro protocolo, que deu depois origem, meses mais tarde, a um segundo protocolo mais consentâneo com a pesquisa até então realizada, cuja utilidade foi, de facto, importante para traçar o rumo da pesquisa.

Yin sugere os seguintes temas como pontos-chave de um protocolo:

- I – Propósito do estudo de caso e questões de investigação;
- II – Revisão das escolhas para o estudo de caso ou dos procedimentos para essas escolhas;
- III – Calendarização;
- IV – Revisão do protocolo do estudo de caso;
- V – Relatório dos resultados do estudo de caso;
- VI – Memorando metodológico;
- VII – Materiais de leitura.

Recolha de dados: fontes de evidência

No que diz respeito à **recolha de dados**, Yin indica seis fontes de evidência para a realizar, e chama a atenção para as suas forças e vulnerabilidades, tal como explicitadas no Quadro 28 (2003:86):

Quadro 28

Fontes de evidência – suas forças e vulnerabilidades (com base em Yin, 2003:86)

Fonte de evidência	Forças	Vulnerabilidades
Documentação	Estabilidade – pode ser revista repetidamente; Não obstrutiva – não foi criada como resultado do estudo de caso; Exacta – contem com exactidão nomes, referências e detalhes de um acontecimento; Cobertura ampla – cobre períodos amplos de tempo, muitos acontecimentos e muitos locais.	Retrivabilidade (retrievability) – pode ser baixa; Seleção enviesada, se a colecção for incompleta; Relatório enviesado – reflecte os enviesamentos (desconhecidos) do seu autor; Acesso – pode ser directamente negado.
Registos de arquivo	(as mesmas que para a documentação) Precisos e quantitativos.	(as mesmas que para a documentação) Acessibilidade devido a razões de sigilo.
Entrevistas	Focadas – enfocam directamente o tópico do estudo; <i>Insightful</i> – permitem inferências sobre as causas percebidas	Enviesamentos, devido a questões mal construídas; Enviesamentos nas respostas; Inexactidões devido a uma memória fraca; Reflectividade – o entrevistado oferece o que o entrevistador quer ouvir.

(Continua)

(Quadro 28 - Continuação)

Observações directas	Realidade – cobre acontecimentos em tempo real; Contextual – cobre o contexto do evento.	Muito demorado; Selectividade – excepto se houver uma cobertura ampla; Reflectividade – a situação pode ser modificada pela presença do observador; Custo – horas necessárias de presença do observador.
Observações participantes	(as mesmas que para as observações directas) Compreensivo em termos dos comportamentos e motivações interpessoais.	(as mesmas que para as observações directas) Enviesamento devido à manipulação que o investigador faz dos acontecimentos.
Artefactos físicos	Compreensivo em relação a aspectos culturais; Compreensivo em relação a técnicas operacionais.	Selectividade; Disponibilidade.

Ainda de acordo com Yin, os benefícios da utilização destas seis fontes de evidência podem ser maximizados se seguirmos três princípios na recolha de dados, que podem ser particularmente úteis para enfrentar as questões da validade e da fiabilidade do estudo.

Princípios para a recolha de dados

(1) Utilização de múltiplas fontes de evidência

Cada uma destas fontes pode ser usada isoladamente, mas no que diz respeito a estudos de caso esta forma não é aconselhável. Pelo contrário, uma das maiores forças de um estudo de caso é poder realizar uma recolha de dados utilizando múltiplas fontes de evidência. Uma vantagem importante é que permite o desenvolvimento de linhas de inquérito convergentes, num processo de triangulação. Cada descoberta num estudo de caso, ganha em destaque e precisão se for baseada em diferentes fontes de informação, que se corroboram entre si. A triangulação permite igualmente enfrentar problemas de validade de constructo. A Figura 16 traduz um esquema de convergência de fontes múltiplas de evidência.

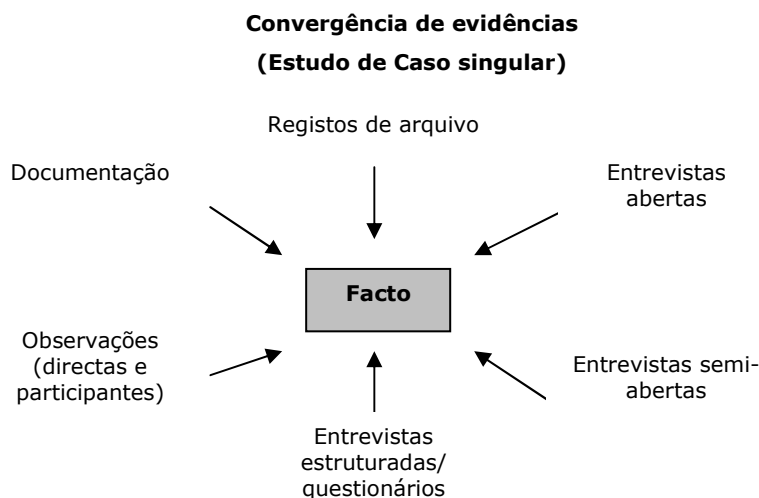


Figura 16. Convergência de múltiplas fontes de evidência (Yin, 2003:100).

(2) Criação de uma base de dados do estudo (Case Study Database)

Este princípio está directamente relacionado com a forma como organizamos e documentamos os dados recolhidos. Yin defende que se efectuem duas compilações de dados distintas: (1) a base de dados ou inventário; (2) o relatório do investigador seja este um artigo, relatório ou livro.

Ter uma base de dados onde se coloca todo o material na sua forma original, permite contemplar de forma particular a questão da fiabilidade, pois outro investigador poderá analisá-la directamente sem ter de utilizar o relatório do investigador. Por outro lado, é importante sublinhar que, pelo facto de esta base de dados existir, não devemos deixar de lado a preocupação de incluir no relatório do trabalho evidências suficientes que permitem ao leitor retirar conclusões independentes sobre o estudo de caso. Assim, toda a documentação e notas do estudo de caso - incluindo entrevistas, notas de campo, observações, análise documental, documentação, questionários, narrativas, esquemas conceptuais, bibliografia - deve ser organizada, categorizada, sistematicamente completada, e estar sempre disponível para acesso.

(3) Manter uma cadeia de evidência

Manter uma cadeia de evidência ajuda a assegurar a fiabilidade do estudo e a sua validade de constructo. O princípio consiste em permitir que o leitor do estudo de caso siga a proveniência de qualquer evidência, incluindo todas as etapas que vão das questões iniciais às conclusões do estudo. Mais ainda, o leitor deve conseguir seguir estas etapas em duas direcções – das conclusões para as questões iniciais e vice-versa. Yin (2003:105) compara este processo ao processo utilizado numa investigação forense – tal como com a evidência criminal, o processo deve ser construído de tal forma que as evidências apresentadas em tribunal – o relatório do estudo de caso – sejam seguramente as mesmas recolhidas na cena do “crime” durante o processo de recolha de dados. A Figura 17 destaca a forma como deve ser mantida uma cadeia de evidência:

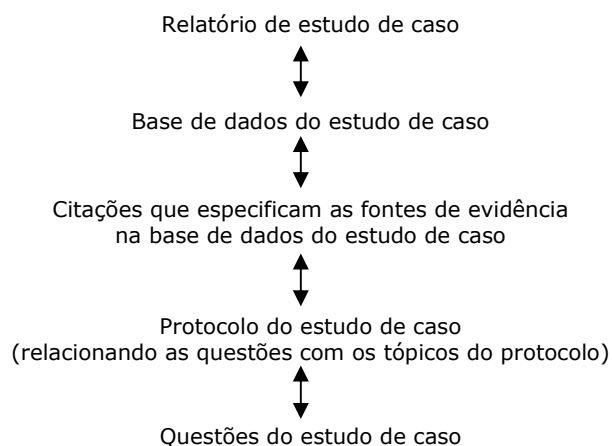


Figura 17. Mantendo uma cadeia de evidência (Yin, 2003:206).

Independentemente do que anteriormente referimos sobre a, porventura, excessiva preocupação de Yin em basear o estudo numa sustentação teórica determinada à priori, parece-nos importante esta sua ideia de que consigamos explicitar, para nós mesmos e para os outros, a cadeia de evidências que perpassou todo o processo da investigação. Julgamos também ser interessante o desafio que nos coloca de que a leitura das suas etapas possa seguir em duas direcções – das conclusões para as questões iniciais e vice-versa. Acreditamos inclusive, e procuraremos traduzir esta crença, que é possível que outras direcções intermédias possam ser explicitadas, nomeadamente no que diz respeito ao estudo das sub-unidades e à forma como este se foi operando.

Quanto à utilização de múltiplas fontes de evidência e há criação de uma base de dados do estudo, à semelhança do que afirmámos em relação às competências defendidas por Yin para o investigador do estudo de caso, parecem-nos ser aspectos relevantes para o desenvolvimento de qualquer estudo de caso, independentemente do paradigma em que se insiram.

Analizando as evidências de um estudo de caso

Yin descreve três estratégias gerais para analisar as evidências ou fontes de informação de um estudo de caso, que passam (1) pelo apoio em proposições teóricas; (2) pela criação um enquadramento apoiado em explicações rivais, e (3) pelo desenvolvimento da descrição do caso. Descreve ainda cinco estratégias específicas – associação de padrões, construção da explicação, análises de sequências temporais e modelos lógicos – que completam as anteriores. Se estas estratégias forem utilizadas, defende o autor, enfrentaremos com maior rigor as exigências relativas à validade, interna e externa, da investigação.

No que diz respeito às estratégias gerais, Yin reforça novamente a ideia da importância do estudo estar apoiado em proposições teóricas que sustentem o seu desenho metodológico. Por sua vez, as explicações rivais funcionam como contraponto da explicação que o investigador defende para um dado facto – questões como o enviesamento do investigador podem ser enfrentadas se forem explicitadas e investigadas, ao longo do trabalho, as explicações que diferem das avançadas como hipóteses. No que diz respeito ao desenvolvimento de uma descrição do caso, esta pode ser uma estratégia efectiva se o caso é em si mesmo descritivo e as duas estratégias anteriores são dificilmente aplicáveis. No entanto, esta terceira estratégia pode também ser útil mesmo quando o caso não é originalmente descritivo, por poder proporcionar uma forma de auxiliar a identificação as ligações causais a analisar.

De particular interesse, no contexto da presente investigação, são algumas das estratégias específicas que Yin defende na análise das evidências de um estudo de caso, nomeadamente a análise de sequências temporais e a utilização de modelos lógicos.

As sequências temporais podem ter a forma de uma cronologia, que procura seguir os acontecimentos ao longo do tempo, sendo esta uma das maiores forças dos estudos de caso, de acordo com Yin (2003:125). É importante, no entanto, que consideremos outras hipóteses para além da descritiva, quando utilizamos uma cronologia. Este procedimento pode ter um importante propósito analítico – a investigação de presumíveis acontecimentos causais – porque a sequência básica da causa e do efeito não pode ser temporalmente invertida. Mais ainda, defende Yin (2003:126), uma cronologia pode cobrir muitos tipos de variáveis, não se limitando a uma única variável dependente e independente. O objectivo da análise será então comparar a cronologia com o previsto pela teoria explanatória, em que se especificou uma ou mais das seguintes condições (Yin, 2003):

- Alguns acontecimentos devem acontecer sempre antes de outros acontecimentos, sendo a *sequência* inversa impossível;
- Alguns acontecimentos devem sempre ser seguidos por outros acontecimentos, numa base *contingencial*;
- Alguns acontecimentos só podem seguir-se a outros depois de um *intervalo de tempo* antecipadamente projectado;
- Alguns períodos de tempo no estudo de caso podem ser marcados por categorias de acontecimentos que diferem substancialmente das de outros períodos de tempo. (p.126)

No caso da presente a investigação mais do que estudar presumíveis acontecimentos causais, procurando comparar a cronologia com o previsto pela teoria explanatória, pretendemos compreender a complexidade de relações múltiplas que afectaram a organização ao longo do tempo e que, no momento presente, lhe permitem procurar construir o seu futuro de uma dada forma. No entanto, procuraremos estar atentos de modo a compreender se existe uma contingência, interna e externa, na forma como as mudanças se verificaram ao longo do tempo.

No que diz respeito à utilização de modelos lógicos, Yin explicita que o seu uso está directamente relacionado com uma cadeia complexa de acontecimentos ao longo do tempo. Os acontecimentos são perspectivados em padrões repetidos de causa-efeito-causa-efeito, em que aquela que era uma variável dependente num primeiro momento (acontecimento) se torna numa variável independente (acontecimento causal) numa etapa seguinte. A complexidade advém do facto de poderem existir múltiplas etapas durante um extenso período de tempo. Yin distingue neste domínio um modelo lógico para as organizações, e discute mesmo a hipótese de que sejam realizados modelos alternativos de apresentação, ultrapassando a sua habitual sequência linear (em que a leitura é feita da esquerda para a direita, ou de baixo para cima). Como na vida real, em que os acontecimentos são dinâmicos, não progredindo necessariamente de forma linear, também nas organizações, particularmente quando ocorrem mudanças, pode haver grandes dinâmicas de transformação que impliquem

mudanças tanto a um nível operacional, como da própria missão e cultura, e até mesmo no nome da organização (Yin, 2003:130).

Este é o caso do presente estudo, pelo que uma abordagem cronológica complexa e, simultaneamente, a utilização de modelos lógicos alternativos, foram ensaiados e aplicados durante o estudo. Estas serão importantes estratégias sugeridas por Yin a utilizar na apresentação dos dados e na sua análise.

Apresentação do Estudo de Caso

No que diz respeito à apresentação do relatório da investigação, Yin (2003:153) descreve vários tipos de estrutura – analítica-linear, comparativa, cronológica, construtora de teoria (theory building), de “suspense” e não sequencial.

Aconselha então a forma analítica-linear, que se constitui como o procedimento habitual para a composição de relatórios de investigação (a sequência de inicia-se com a definição do problema, continuando com a revisão da literatura, a metodologia utilizada, a apresentação dos dados e a sua análise, terminando com as conclusões e implicações a partir do estudo realizado), como o modo possivelmente mais adequado de apresentar a investigação se esta for realizada sob a forma de uma tese.

No entanto, a estrutura cronológica, que também descreve como possível, é, no caso concreto desta investigação, aquela que nos parece ir ao encontro da forma como todo o processo investigativo decorreu e das escolhas metodológicas de recolha/análise dos dados realizadas, pelo que, ainda que mantendo uma primeira e última partes numa forma analítica-linear, apresentaremos a recolha e análise dos dados de forma cronológica, pois permite ir perspectivando a cadeia de evidências que fundamenta o estudo. Esta opção será aprofundada e discutida, com base num modelo lógico complexo, ou mapa conceptual, que representa o decurso da investigação.

O autor defende ainda três procedimentos-chave para a elaboração do relatório, relacionados com (1) a forma como efectuamos a escrita, (2) a questão da identidade do caso – real ou anónima e (3) a revisão do rascunho do estudo de caso, como procedimento de validação da pesquisa.

Aconselha a que comecemos a escrever mesmo antes de iniciar a recolha dos dados, dando como exemplos a escrita do capítulo de revisão de literatura, da bibliografia e do capítulo da metodologia. Mesmo que sob a forma de rascunhos, todo o trabalho que puder ser antecipado em relação à fase final de escrita permite que na sua conclusão nos possamos concentrar na análise e interpretação dos dados e, simultaneamente, que nos vamos familiarizando com o processo de escrita, preparando-nos para o seu desfecho. Tomámos este conselho como orientador na nossa investigação, tendo a escrita assumido um papel central ao longo de todo o processo e não só na elaboração do relatório final.

No que diz respeito às questões relacionadas com o anonimato, Yin distingue o problema a dois níveis – do caso na sua totalidade e de cada pessoa individual dentro do caso. Para o autor a opção mais desejável é a de tornar acessível a identidade do caso, tanto a um nível como a outro, pois desta forma o leitor pode (re)lembrar outras informações que tenha sobre o mesmo ao ler o relatório da investigação, para além de se tornar mais fácil rever e analisar criticamente o seu conteúdo. No entanto, como refere, em determinadas ocasiões é necessário preservar o anonimato, como quando, por exemplo, o caso é sobre um tema controverso, e este serve para proteger o caso real e os seus participantes.

Relativamente à nossa investigação, desde o início que a identidade da organização estudada foi revelada, uma vez que a proposta de o fazer foi bem acolhida na mesma. Quanto aos sujeitos individuais ou colectivos (equipas das sub-unidades), preservamos a sua identidade nominal, embora tenhamos conservado a informação sobre o departamento ou unidade em que desenvolvem o seu trabalho na organização e a sua função.

Por último, Yin sublinha que, para ajudar a garantir a qualidade do estudo na sua totalidade, é importante que o relatório da investigação seja revisto não só pelos pares do investigador, mas também, e sobretudo, pelos participantes no mesmo. Se se considerar que os seus comentários constituem uma contribuição valiosa, podem inclusive ser ainda acrescentados ao relatório final. Esta revisão é muito mais do que uma cortesia profissional, podendo mesmo ser encarada como uma forma de corroborar no essencial os factos e evidências apresentados. Os participantes podem discordar com as interpretações e conclusões do investigador, mas não devem discordar dos factos apresentados. Do ponto de vista metodológico, as correcções feitas neste processo evidenciarão a exactidão do estudo de caso, aumentando assim a sua validade de constructo (Yin, 2003:159). Tendo em conta a importância desta acção, antecipámos o tempo necessário para que esta revisão seja completada, ainda que a tenhamos garantido a par e passo de cada etapa investigativa, como exporemos mais adiante.

Para terminar a análise da perspectiva de Yin em relação à elaboração dos estudos de caso, destacamos os aspectos que, para o autor, constituem um estudo de caso exemplar (2003: 160-165):

- O estudo de caso deve ser significativo – invulgar e com um contributo para o interesse geral do público e/ou a sua temática ter interesse nacional, tanto a um nível teórico, como político ou prático;
- Deve ser “completo” – bem delimitado, contendo evidências relevantes, que o investigador exaustivamente recolheu; não terminar por condicionantes externas, mas antes porque o desenho do estudo, a recolha de dados e sua análise assim o determinaram;
- Deve considerar perspectivas alternativas – o investigador deve procurar sempre encontrar as alternativas que, da forma mais séria, desafiam o desenho do estudo de caso. Estas perspectivas devem ser encontradas em visões culturais alternativas, diferentes teorias, entre as diferentes

peçoas que representam um determinado grupo no caso, e em casos de contraste semelhantes. Os casos exemplares antecipam as críticas e interpretações alternativas, chegam mesmo a defendê-las até onde for possível, e demonstram – empiricamente – a base em que estas alternativas podem ser rejeitadas;

- Deve divulgar evidências suficientes – as evidências devem ser criteriosamente seleccionadas, de modo a conter dados que suportam e que contrariam as conclusões do investigador, podendo assim o leitor fazer o seu próprio juízo do caso em questão; o relatório deve demonstrar que o investigador é um profundo conhecedor do caso que investiga, que esteve realmente no terreno e que o estudou rigorosamente; e deve, finalmente, mostrar a preocupação do investigador com a validade, por exemplo através da sua capacidade de manter uma cadeia de evidências.
- O Estudo de caso deve ser composto de maneira apelativa – que “seduz” o leitor, e que revela o entusiasmo do investigador sobre a investigação e o seu desejo de comunicar os resultados obtidos.

De um modo geral, podemos afirmar que embora não nos situemos no paradigma pós-positivista, que se nos afigura ser aquele de que Yin mais se aproxima, observamos com interesse e seleccionamos para a realização do nosso trabalho diversas estratégias metodológicas que o autor define e defende como fundamentais para o estudo de caso.

Assim, se nos afastamos do seu enfoque nas relações causais com base em proposições teóricas definidas à partida, bem como dos critérios para ajuizar a qualidade do desenho de pesquisa (questões da validade, tal como as define), reconhecemo-nos em muitas das estratégias que defende para atingir um maior rigor e qualidade na sua realização – competências do investigador, existência de um protocolo de investigação (que vai sendo (re)construído) utilização de múltiplas fontes de evidência, criação de uma base de dados do estudos, estabelecimento de uma cadeia de evidências e formas alternativas de apresentação do relatório, como os modelos lógicos alternativos e abordagem cronológica complexa.

Olhemos então, em seguida, o horizonte traçado para os estudos de caso por Robert Stake.

5.2.2 A perspectiva de Robert Stake ou a *realização do estudo de caso como um modo disciplinado e qualitativo de investigação, que busca captar a complexidade do caso único*

Para Stake (2007:11), o estudo de caso “é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes”. Observando os estudos de caso a partir de uma perspectiva que deriva de métodos de investigação holísticos, naturalistas, etnográficos, biográficos e fenomenológicos, o autor distancia-se de abordagens de estudo mais quantitativas, como as de Yin, cujo trabalho, no entanto, descreve como “um excelente guia para uma abordagem mais quantitativa” (2007:11). Encaminha

para os estudos de Denzin e Lincoln o aprofundamento do significado de uma abordagem qualitativa, e afirma defender esta metodologia para a realização deste tipo de estudos.

Analisando o trabalho de Stake à luz do contributo teórico destes dois autores (Denzin e Lincoln, 2006), verificamos que o autor se situa num paradigma ajustado ao construtivismo social, tal como o descrevemos anteriormente, distanciando-se assim, como o próprio Stake afirma, da perspectiva de Yin, que defende a separação entre a metodologia do estudo de caso e a pesquisa qualitativa. Esta é a primeira distinção clara entre as perspectivas dos dois autores. Revela-se particularmente interessante a *forma cordial* com que Stake se refere ao trabalho de Yin – um *excelente* guia para uma abordagem mais quantitativa – oferecendo ao investigador a hipótese de escolha sobre a forma como vai levar a cabo o seu estudo de caso sem pôr em causa a validade fundamentada de um pensamento distinto do seu. Identificamo-nos vivamente com esta forma de abordagem, em que o autor, apesar de distinguir pressupostos básicos nas duas propostas, fá-lo de forma a que, pela definição das premissas que os sustentam, caiba ao investigador uma escolha informada e fundamentada sobre o tipo de estudo de caso que deseja fazer.

Stake determina a escolha do estudo de caso para algo específico, complexo e em funcionamento, com um limite bem definido (2007:18). Distingue três tipos de estudos de caso – (1) o *estudo de caso intrínseco*, em que o investigador está interessado em aprender sobre o caso em particular, e não somente porque ao estudá-lo vai aprender sobre outros casos ou um problema em geral; o *estudo de caso instrumental*, quando um problema de investigação, uma perplexidade ou uma necessidade de compreensão global, levam o investigador a acreditar que obterá um conhecimento mais profundo se estudar um caso em particular; e ainda (3) o *estudo de caso colectivo*, em que o investigador estuda conjuntamente alguns casos para compreender um dado fenómeno, e em que cada caso, encarado como instrumental, pode vir a contribuir para alcançar uma melhor compreensão do fenómeno estudado.

Stake chama a atenção de que esta distinção nem sempre é clara para o investigador, mas que é importante ser realizada porque os métodos a utilizar serão diferentes consoante se tratem de estudos de caso intrínsecos ou instrumentais.

O autor elege como critério de escolha de um estudo de caso a maximização do que podemos aprender, alertando para que é possível seleccionar casos típicos ou representativos de outros casos, mas que estes terão poucas possibilidades de ser fortemente representativos destes outros, uma vez que uma investigação deste tipo não é uma investigação por amostragem, aspecto aliás também frisado por Yin.

Se num estudo de caso intrínseco o caso é pré-seleccionado, num estudo instrumental alguns casos podem ser preferíveis a outros, não tanto por se apresentarem como casos típicos, mas antes porque ao se apresentarem como pouco

habituais permitem ilustrar problemas que passam geralmente despercebidos nos casos típicos (2007:20). Stake alerta ainda para o facto de o estudo de caso ter uma base pouco sólida para a generalização e para que o seu verdadeiro objectivo é a particularização (2007):

Pegamos num caso particular e ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase não por aquilo em que difere dos outros, mas pelo que é, pelo que faz. A ênfase é colocada na singularidade e isso implica o conhecimento de outros casos diferentes, mas a primeira ênfase é posta na compreensão do próprio caso (p.24).

Esta é uma ideia forte no trabalho de Stake, que nos começa a dar, desde logo, a visão de que um aspecto essencial, ao realizarmos um estudo de caso, é querermos conhecer profundamente a sua singularidade. Este aspecto revelou-se determinante na actual investigação, nomeadamente na sua segunda fase, uma vez que, se por um lado, existia à priori uma teoria que o sustentava, por outro, o estudo da organização na sua complexidade, conduziu-nos a aspectos que iam além das questões iniciais para se centrar na sua especificidade e singularidade, de percurso e acção.

Defende então que a interpretação é parte essencial de toda a investigação quer se trate de pesquisa quantitativa ou qualitativa, mas que no caso dos investigadores qualitativos esta não se limita à identificação de variáveis e ao desenvolvimento de instrumentos antes da recolha da dados, nem mesmo à sua análise e interpretação para a elaboração do relatório – pelo contrário, acentua a importância da colocação de um intérprete no campo de investigação que procura registar objectivamente o que acontece, examinando em simultâneo os resultados de forma a poder redireccionar a sua observação, e a poder fundamentar estes significados (2007:24). Isto permite o que Parlett e Hamilton designaram por *focalização progressiva* (1974, citados em Stake, 2007:24), tornando provável que as perguntas iniciais de investigação possam ser modificadas, ou até substituídas pelo investigador do caso, a meio do estudo. Como podemos observar, esta concepção de Stake é distinta da de Yin, que a considera uma possível ameaça à qualidade de um bom estudo de caso e que sugere mesmo a realização de um novo design para o estudo de caso, quando e se as questões iniciais forem bastante modificadas.

Stake afirma ainda que, com base nos dados que obtêm, os investigadores tiram as suas próprias conclusões, e citando Erickson, afirma que estas tomam frequentemente a forma de asserções (afirmações, proposições), que configuram um modo de generalização diferente da “generalização analítica” de Yin.

É interessante considerar que estas asserções podem ser perspectivadas tal como os pressupostos básicos que vimos constituírem o nível de análise mais profundo de uma cultura organizacional defendido por Schein, e que estamos aqui, mais uma vez, a debater-nos com aspectos complexos quando tentamos entender o caminho lógico que conduz o investigador a realizar uma dada asserção. Como afirma

Stake, “para as asserções, partimos de entendimentos bem fundos dentro de nós, entendimentos cuja derivação pode ser uma mistura escondida de experiência pessoal, trabalho académico e asserções de outros investigadores” (2007:28).

Para fazer face a uma pressa excessiva em retirar conclusões e à realização de asserções pouco fundamentadas, fundadas numa base de dados reduzida, o autor aconselha uma “ética de cautela”, paciente, reflexiva, disponível para acomodar outras perspectivas de estudos de caso; uma atitude que procure preservar as múltiplas realidades, perspectivas distintas e até mesmo contraditórias, do que se observou (2007:28). Defende também que o estudo de caso não deve ser interventivo mas sim empático, procurando compreender como as pessoas estudadas vêem as coisas. Esta visão tem pontos de convergência com a defendida por Yin, quando nos refere as qualidades do investigador, a necessidade da utilização de múltiplas fontes de evidência e a preservação de perspectivas diferentes das nossas como forma de evitar enviesamentos de ideias e interpretação.

Perguntas de investigação

Segundo Stake um bom estudo de caso depende da disciplina, da capacidade de se imaginar antecipadamente o que se vai passar, uma vez que parte dos acontecimentos pode passar demasiado depressa ou ser demasiado subtil para ser notada. Chama então a atenção para a grande importância de se formularem boas perguntas de investigação, de modo a que o olhar e o pensamento sejam direccionados, ainda que não em demasia. Como sublinha (2007):

O planeamento de toda a investigação requer organização conceptual, ideias para exprimir a compreensão necessária, pontes conceptuais a partir daquilo que já é conhecido, estruturas cognitivas para orientar a recolha de dados e linhas gerais para apresentar as interpretações a outros (p.31)

Stake enfatiza, na distinção entre planos quantitativos e qualitativos, o pensamento de George H. Von Wright (1971, citado em Stake, 2007:31), de que a diferença reside entre a demanda da explicação, característica dos estudos quantitativos, e busca da compreensão, característica dos estudos qualitativos. Assim, se na investigação em ciências sociais a organização conceptual mais comum se situa em redor de hipóteses, e na avaliação de programas ao redor da enunciação dos seus objectivos - e se ambas as formas procuram afastar a investigação da perplexidade - nos estudos de caso as hipóteses e a enunciação de objectivos parecem afunilar o enfoque, minimizando o interesse na situação e nas circunstâncias específicas do mesmo (2007:32).

Stake sugere então o uso privilegiado de problemas, como estrutura conceptual, bem como a utilização de temas. Define os problemas como a abordagem a situações mais concretas que vão surgindo ao longo do estudo, e os temas como algo mais abstracto, intimamente relacionado com contextos políticos, sociais,

históricos e, particularmente, pessoais, que impelem o investigador a observar e a deslindar os problemas do caso, bem como a expandir o instante observado a um contexto histórico. Segundo Stake, “os temas podem ser boas perguntas de investigação na organização de um estudo de caso” (2007:33).

Na circunstância de se tratar de um estudo de caso intrínseco, o caso em si mesmo é dominante e da maior importância; quando se trata de um estudo de caso instrumental, a questão problemática pode-se revestir de mais interesse para o investigador do que o próprio caso.

O autor afirma que “uma boa investigação não depende tanto de bons métodos como de bons raciocínios” e que “a maior contribuição do investigador residirá talvez em trabalhar as perguntas de investigação até elas serem as mais correctas” (2007:35). Explicita então a diferença entre perguntas “-éticas” – perguntas realizadas pelo investigador a partir do que a experiência e/ou a literatura apontam como questões consideradas intrigantes ou problemáticas noutros casos, perguntas problemáticas teóricas, trazidas do exterior, que podem ir necessitando de ajustes ou remodelação por não se adequarem às circunstâncias reais do caso – e as perguntas “-émicas” – as perguntas das pessoas que pertencem ao caso, perguntas para questões problemáticas que vêm do interior. Quando as perguntas começam a levar à compreensão, o investigador recomeça a expor as perguntas para as questões problemáticas como asserções. Estas podem tomar a forma de microgeneralizações, à medida que novos dados confirmam os anteriores ou generalizações naturalistas, feitas pelos leitores do relatório (2007:36).

Stake chama a atenção para o cuidado a ter de modo a que os problemas não se tornem o foco principal da nossa atenção e deixemos de estar centrados no estudo de caso para passarmos a estar centrados no estudo do problema. Como afirma, “(...) no trabalho de estudo de caso, existe uma tensão permanente entre o caso e os problemas. Cada um deles exige mais tempo de estudo do que o disponível. Tanto nos estudos intrínsecos como nos instrumentais, os problemas entram em competição pelos limitados recursos” (2007:40).

A distinção que Stake faz entre a intenção quantitativa de explicação e a intenção qualitativa de compreensão, com base em Von Wright, é particularmente importante a este nível, justificando o cuidado permanente a ter de forma a que o problema, como estrutura conceptual base da investigação – já em si mesmo distinto de uma proposição formal e por isso mais flexível e aberto – não ofusque a visão do caso em si mesmo.

Também a questão da distinção entre perguntas “-éticas” e “-émicas” reforça esta necessidade de compreensão do caso, pressupondo uma atitude de empatia e escuta que permita entender as “questões vindas de dentro”. Esta forma de perspectivar uma investigação disciplinada, que segue questões bem formuladas mas

que se mantém atenta à essência do observado, parece-nos traduzir bem o processo que vivemos ao longo de todo o percurso investigativo e de que as características da investigação qualitativa, distinguidas por Stake e que agora apresentamos, dão conta.

A natureza da investigação qualitativa

Stake sugere como características de investigação qualitativa, no âmbito dos estudos de caso:

(1) A compreensão como objectivo da investigação

É possível distinguir os estudos de caso que procuram identificar relações causa-efeito dos que buscam a compreensão da experiência humana (2007:53). Os investigadores qualitativos privilegiam a *compreensão* das complexas inter-relações entre tudo o que existe. Se os investigadores quantitativos procuram estreitar a busca da explicação através de variáveis descritivas e representações dos acontecimentos com escalas e medidas, os investigadores qualitativos, para estreitar a compreensão, fazem afluir os acontecimentos em episódios-chave ou testemunhos, representando-os em narrativas e histórias, de forma a otimizar a oportunidade de o leitor compreender experiencialmente o caso.

(2) A interpretação como método

Como afirma Stake, enquanto que com os planos padronizados quantitativos há uma preocupação em limitar o papel da interpretação pessoal do investigador, os planos padronizados qualitativos demandam que as pessoas responsáveis pelas interpretações estejam no terreno a observar, analisar e sintetizar, exercitando uma capacidade crítica subjectiva, ao mesmo tempo que procuram entender a sua própria consciência. Stake salienta a importância das descrições densas ou “-émicas”, passíveis de provocar uma aprendizagem experiencial no leitor, levando ao que o designa como “generalização naturalista”. O autor propõe mesmo que o investigador organize o seu estudo de forma a maximizar esta oportunidade (2007):

A função da investigação não é necessariamente mapear e conquistar o mundo, mas sim sofisticar a sua contemplação. É suposto que haja “descrição densa”, “compreensão experiencial” e “realidades múltiplas” nos estudos de caso de carácter qualitativo. A busca de significados complexos não pode ser simplesmente incorporada ou capturada retrospectivamente (Denzin e Lincoln, 1994). Esta busca parece exigir uma atenção contínua (...). Um papel interpretativo contínuo do investigador ganha notoriedade nos estudos de caso qualitativos. (p.58)

(3) Tratamento holístico dos fenómenos

O investigador qualitativo procura compreender os fenómenos, relacionados entre si de modo complexo, perspectivando-os através de um número variado de contextos – temporais, espaciais, históricos, políticos, económicos, culturais, sociais e pessoais (2007:58). Desta forma compreender o caso requer uma compreensão de outros casos, acontecimentos e actividades comuns, mas também a compreensão da sua singularidade.

(4) Reconhecimento dos erros

Stake afirma que o estudo qualitativo tem todos os defeitos que lhe são apontados pelos seus detractores (2007:60):

- A investigação qualitativa é subjectiva;
- Encontram-se frequentemente mais dúvidas do que soluções para as dúvidas anteriores;
- Os seus contributos para uma ciência disciplinada são lentos e tendenciosos;
- Os resultados compensam muito pouco o avanço da prática social;
- Os riscos éticos são substanciais;
- O custo em tempo e em dinheiro é elevado, muito elevado.

No entanto afirma também que:

- A intenção dos investigadores qualitativos de promover um paradigma de investigação subjectivo é um dado adquirido;
- A subjectividade não é considerada como uma imperfeição a precisar de ser eliminada, mas como um elemento essencial da compreensão;

Apesar de os investigadores qualitativos terem procedimentos habituais de triangulação, não possuem protocolos suficientemente abrangentes que lhes permitam submeter as suas interpretações a um teste rigoroso. O investigador deve ter consciência de que quando apresenta assuntos e opções anteriormente não consideradas pelo inquirido, intervém no curso do estudo.

Esta assumpção da subjectividade é essencial, pois se, por um lado, obriga a uma procura constante de meios para fazer face aos possíveis enviesamentos, assentes em crenças e preconceitos do investigador, por outro ajuda-nos a aceitar a inevitável consequência do nosso olhar investigativo, de pessoa com uma determinada história e visão do mundo.

Como afirma Stake, uma das principais qualificações dos investigadores qualitativos é a experiência, nomeadamente para saber "(...) o que leva a uma compreensão significativa, reconhecendo boas fontes de dados, e consciente e inconscientemente testar a veracidade dos seus olhos e a robustez das suas interpretações. É necessário sensibilidade e cepticismo. (...) mas a perícia vem em larga escala da prática reflexiva" (2007:65-66).

Recolha de dados – sua organização

Stake defende que o plano de recolha de dados deve estar enraizado nas perguntas de investigação e que existem partes essenciais a considerar: definição do caso; lista de perguntas de investigação; identificação dos ajudantes; fontes de dados; distribuição do tempo; despesas; relatório pretendido. Sublinha que se estamos perante um comité doutoral o plano de recolha de dados será complexo (2007:67). Sugere então um conjunto de orientações para fazer estudos de caso com observação no terreno, que aqui apresentamos nos seus aspectos fundamentais e recorrendo a alguns dos conteúdos que considerámos mais relevantes (Stake, 2007:68-70):

I – Previsão

- Analisar ou descobrir o que se espera no início de um estudo de caso.
- Procurar um ou mais estudos para usar possivelmente como modelo.
- Identificar “o caso”. Ele foi estabelecido, seleccionado para ser representado, ou apenas conveniente?
- Prever problemas chave, acontecimentos, atributos, espaços, pessoas, sinais vitais.
- Considerar públicos possíveis para os relatórios intercalares e final.
- Elaborar um plano de acção inicial, incluindo a definição do papel do observador no local.

II – Primeira Visita

- Conseguir acesso preliminar, negociar plano de acção, conseguir acesso regular.
- Debater as disposições para manter a confidencialidade dos dados, fontes e relatórios.
- Debater a necessidade de as pessoas analisarem os rascunhos para validar as observações e descrições.

III – Preparação adicional para a observação

- Identificar os inquiridos e as fontes de dados particulares.
- Organizar o sistema de conservação de registos, ficheiros, cassetes; sistema de codificação; armazenamento protegido.
- Restabelecer prioridades para os atributos, problemas, acontecimentos, públicos, etc.

IV – Desenvolvimento adicional da conceptualização

- Reconsiderar as perguntas para as questões problemáticas ou outra estrutura teórica para orientar a recolha de dados;
- Identificar as possíveis “múltiplas realidades” - como as pessoas vêem as coisas de modo diferente;
- Dar atenção a diferentes pontos de vista, conceptualizações.

V – Recolha de dados, validação dos dados

- Fazer observações, entrevistar, recolher testemunhos dos inquiridos, recolher os diários, usar inquéritos, etc.
- Seleccionar pequenos episódios, testemunhos especiais, ilustrações.
- Redefinir os problemas, os limites do caso, renegociar as disposições estabelecidas com os anfitriões, consoante a necessidade.

VI – Análise dos dados

- Analisar os dados em bruto sobre várias interpretações possíveis.
- Procurar padrões nos dados (quer tenham sido ou não indicados pelo problema).
- Retirar conclusões experimentais, organizar de acordo com as perguntas para as questões problemáticas, organizar relatório final.
- Analisar os dados, recolher novos dados, procurar deliberadamente a desconfirmação dos resultados.

VII – Dar ao público oportunidade para a compreensão

- Descrever extensivamente o contexto no âmbito do qual a actividade ocorreu.
- Considerar o relatório como uma história; procurar situações em que a história esteja incompleta;
- Esboçar relatórios em membros representativos dos vários sectores de público.
- Ajudar o leitor a discernir a particularidade e a relevância da situação como base para a generalização.

Stake afirma que a maioria dos investigadores pensa que o ideal é sentir-se totalmente preparado para se concentrar em algumas coisas, mas estar igualmente pronto para acontecimentos inesperados que traduzam a natureza singular do caso (2007:71), opinião que corroboramos vivamente.

Fontes de dados

De uma forma transversal, o autor chama a atenção para a necessidade de o investigador procurar as melhores pessoas, lugares e ocasiões, definindo “melhores” como “ (...) aqueles que nos poderão ajudar da melhor maneira a compreender o caso, quer sejam representativos ou não” (2007:73).

Chama a atenção para que a recolha de dados é sempre realizada no “território de alguém” (2007:74). Ainda que, no geral (excepto se tiverem tido uma má experiência) as pessoas sejam prestáveis, ficando muitas vezes satisfeitas por darem a conhecer a sua história e por colaborarem com o investigador na realização do seu trabalho, não são optimistas ao ponto de pensarem que a investigação lhes vai trazer benefícios – mesmo que o investigador seja uma companhia muito agradável não deixará de ser um fardo (2007:75).

Observação

É importante recordar que o caso, em si mesmo, é o alvo da nossa atenção e que os dados qualitativos ou interpretativos têm significados directamente reconhecidos pelo investigador. Por isso, é importante que, durante a observação, o investigador do estudo de caso qualitativo vá registando os acontecimentos de tal forma que obtenha uma *descrição relativamente incontestável* (2007:78) para uma análise posterior e para a elaboração do relatório final. Como afirma Stake, “Ele deixa a ocasião contar a sua história, a situação, o problema, a resolução ou irresolução do problema” (2007:78). Muitas vezes, a história só começa a ter forma durante a observação ou mesmo depois da escrita de muitas observações. Para conseguir registos de observações ricos e rigorosos, é importante que o investigador escreva o que observou enquanto ainda se recorda bem do observado.

Uma abordagem mais qualitativa pretende encontrar momentos potencialmente reveladores da complexidade única do caso.

Descrição de contextos

Stake sublinha a importância de desenvolvermos *experiências vicárias* junto dos leitores de modo a que possam experimentar a sensação de “estar lá”. A descrição do espaço físico é a este nível fundamental, pois permite a apreensão de significados tanto por investigadores como pelos leitores (2007:79).

Outros contextos podem também ser determinantes, tal como o contexto cultural, económico, histórico ou estético, consoante o objecto de estudo.

Quanto mais o estudo for de carácter intrínseco mais necessitará que os seus contextos sejam descritos e aprofundados; se o estudo for sobretudo de carácter instrumental, certos contextos poderão ser mais importantes do que outros – contextos importantes para o caso poderão, nestas circunstâncias, revelar-se de menor importância para o estudo.

Entrevistas

Stake considera a entrevista como a via principal para retratar as múltiplas perspectivas sobre o caso (2007:81), um factor essencial para a investigação qualitativa, que procura justamente obter descrições e interpretações diferentes sobre uma dada situação, acontecimento ou circunstância, na certeza de que não serão perspectivadas por todos da mesma forma.

É importante que o investigador possua um plano de acção consistente, de modo a rentabilizar a entrevista realizada, obtendo respostas que reflectam as experiências únicas de cada entrevistado e as histórias especiais que tenham para contar. O uso de um inquérito num estudo de caso qualitativo é raro pois limita realmente esta intenção.

O investigador qualitativo deverá elaborar um pequeno conjunto de perguntas orientadas para os problemas (2007:82), podendo mesmo entregar uma cópia ao inquirido, mostrando-lhe que existem alguns objectivos a cumprir. Stake não aconselha a gravação das entrevistas, pelo tempo e recursos que a sua transcrição implica, excepto se houver a intenção de as analisar meticulosamente, o que então justificaria este investimento. Este foi o caso da presente investigação em que transcrevemos e analisamos as entrevistas realizadas, constituindo-se esta análise como parte importante do estudo.

O autor chama também a atenção para que utilizemos, sempre que possível, a observação em detrimento da entrevista, pois o que é tratado na entrevista é mais visado e influenciado pelos investigadores. No entanto, existem aspectos não observáveis, como acontecimentos passados, em que a entrevista é essencial. A postura do investigador deve então ser de escuta, tendo as perguntas-chave sempre na sua mente bem como perguntas exploratórias e de recapitulação. Estas últimas perguntas, que Stake denomina como “idiotas”, servem para assegurar ao investigador que “o que foi dito foi mesmo dito, ou para saber se queriam dizer o que claramente não foi dito” (2007:82).

Análise de documentos

Tal como a observação e a entrevista, recolher dados em documentos – jornais, relatórios anuais, correspondência, actas de reuniões, etc. – implica ter a mente organizada mas também aberta a pistas imprevistas.

É importante que se planeie o tempo a ser distribuído nesta análise, depois de uma avaliação da utilidade potencial dos documentos, ainda que com a consciência de que é difícil prever a duração exacta para o fazer (2007:84).

Os documentos são frequentemente analisados, codificados e guardados em ficheiros, podendo mesmo ser objecto de busca de frequências e contingências. Servem frequentemente como substitutos de registos de actividade que não seria possível ao investigador observar directamente.

Estas fontes de dados, que utilizamos ao longo do estudo, bem como outras que aqui não foram apresentadas, serão objecto de uma maior reflexão, tendo em conta os importantes contributos teóricos de vários autores que marcaram profundamente a perspectiva com que foram trabalhadas.

Análise e interpretação dos dados

Stake defende que não existe um momento exacto para iniciar a análise dos dados, pois desde as primeiras impressões até às compilações finais, aspiramos encontrar significado(s). Afirmar ainda, nos estudos qualitativos, encontramos objectos e fenómenos estranhos que, durante um período de tempo, parecem não se encaixar em nada do que conhecemos, mas que, inesperadamente, num dado momento, começam a tornar-se familiares⁸⁸.

Este aspecto foi uma constante no nosso percurso investigativo. A indicação de Stake de que este é um aspecto característico num estudo de caso foi importante, pois permitiu aliviar a tensão vivida, quando nada do que experimentávamos parecia encaixar no que nos era familiar. Mas, no momento imprevisto em que algo passou a fazer sentido, constatamos, de facto, uma proximidade com os pressupostos básicos partilhados que estão na base do objecto de estudo, permitindo-nos sofisticar a sua contemplação e compreender melhor a sua natureza.

Casualmente, quando encontrávamos algo de verdadeiramente novo, debatíamos-nos com a necessidade de encontrar uma nova designação para lhe atribuir e com a necessidade de criar uma nova classe de atributos. Stake afirma que apesar de não existir um protocolo consciente, existem protocolos inconscientes que nos ajudam a fazê-lo e que " (...) os investigadores agem muito do mesmo modo quando encontram fenómenos estranhos" (2007:88). No entanto, o autor sublinha que (2007):

A origem dos pensamentos e, portanto, do significado permanece um mistério. A página não se escreve sozinha, mas através da descoberta, da análise, da atmosfera certa, do momento certo, através da leitura e releitura dos relatos, através de um pensamento profundo, o nosso entendimento avança e a página está impressa. (p.89)

⁸⁸ Stake compara esta sensação ao encontro inesperado de alguém que já não víamos há anos – "a princípio não reconhecemos a pessoa, mas depois, surpreendentemente, o rosto encaixa num padrão que conseguimos reconhecer, e perguntamo-nos porque razão não a reconhecemos de imediato" (2007:88).

Dois métodos de análise – agregação categorial ou interpretação directa

São duas as formas estratégicas definidas por Stake para os investigadores chegarem a novos significados – através da interpretação directa da circunstância individual e através da agregação de circunstâncias que permita podermos dizer algo sobre elas como uma classe (2007:89).

Embora o investigador de um estudo de caso intrínseco use sobretudo a interpretação directa, não deixa de fazer agregação categorial quando ordena a acção em sequência, categoriza as propriedades e realiza contagens, agregando de forma intuitiva; da mesma forma, o investigador de um caso instrumental, ainda que utilize preferencialmente a agregação categorial, regista algumas características importantes que se destacam uma só vez (2007:89).

A interpretação directa do estudo de caso intrínseco reveste-se de particular subjectividade, visto o investigador propor a sua própria interpretação, mas é essencial visto ser necessário a busca de compreensão profunda do objecto de estudo, e a agregação formal de dados categoriais poder vir a desvirtuar este propósito. Já no estudo de caso instrumental, dá-se menos atenção à complexidade do caso, para concentrarmos esforços nas relações identificadas com as perguntas de investigação. Como Stake afirma, "a natureza do estudo, o foco de atenção das perguntas de investigação e as curiosidades do investigador, determinam bastante bem que estratégias analíticas se devem seguir: agregação categorial ou interpretação directa." (2007:93).

No nosso caso, utilizamos os dois métodos de análise em dois tempos distintos – numa primeira fase, de carácter mais instrumental, em que as nossas perguntas de investigação e fundamentação teórica conduziram a um olhar que procurava identificar aspectos concretos no objecto de estudo; numa segunda fase, em que o objecto de estudo nos colocou questões distintas das primeiras, que advinham da sua singularidade, e em que propusemos, em primeira instância, a nossa própria interpretação para as entender. Ambos os métodos se completaram e foram auxiliando na compreensão do objecto de estudo, embora mesmo na segunda fase, a interpretação directa tenha progressivamente dado lugar à agregação categorial, uma vez que se conduziu uma nova pesquisa teórica para sustentar a análise dos dados.

Busca de significado: correspondência e padrões

Muitas vezes a busca de significado equivale à busca de padrões e de consistência, que, de acordo com algumas condições, Stake designa como correspondência.

Podemos iniciar a busca de padrões logo que analisamos observações, entrevistas ou documentos; podemos fazê-lo codificando os registos, agregando frequências e assim descobrir padrões, e podemos ainda fazê-lo em simultâneo (2007:93).

Ainda que seja possível encontrar um significado especial numa única circunstância, habitualmente é a recorrência que determina a sua importância. Stake chama a atenção para que os problemas “-*émicos*”, os que são importantes para os próprios actores, poderem surgir mais tarde na análise, enquanto que outros padrões poderão desde logo ser conhecidos se retirados das perguntas de investigação e servirem como um modelo para a análise. Mais uma vez, poderá ser útil usar códigos pré-estabelecidos para os dados mais importantes, mas é também necessário verificá-los separadamente para que novos dados possam emergir.

Stake sublinha que sendo o *caso* aquilo que estamos a tentar compreender – procuramos compreender comportamentos, contextos e problemas relacionados com o nosso caso particular – será necessário analisar episódios ou textos estabelecendo correspondência entre os mesmos.

Para os episódios e textos mais importantes, devemos proceder a um exame repetido, reflectindo sobre os mesmos, triangulando-os, sendo descrentes em relação a significados aparentemente simples e às primeiras impressões. Como afirma Stake, “para as provas testemunhais mais importantes para a nossa asserção, isolamos as repetições e as tabelas de correspondência mais pertinentes, desafiando-nos quanto à adequação destes dados para a nossa asserção.” (2007:94).

Stake aconselha, para estudos mais demorados e sofisticados do que os que toma como exemplo⁸⁹, que se considere uma codificação mais elaborada e uma análise mais complexa, sugerindo como leitura para orientação adicional para análises quantitativas dos dados categoriais o trabalho de Miles e Huberman (1984) e ainda, para o investigador de estudos de caso qualitativos que queira experimentar planos mais elevados de análise, Erickson (1986) e alguns capítulos do *Handbook* de Denzin e Lincoln (1994), autores que foram de facto importantes referências para o desenvolvimento desta pesquisa.

Defende, no entanto, que é importante seleccionar entre todos os dados codificados os que verdadeiramente ajudam a manter o caso e os seus problemas bem focalizados. Como afirma Harry Wolcott (1990, citado em Stake, 2007:100), “(...) o segredo é descobrir a essência das coisas e depois revelar essa essência inserida num contexto suficiente sem, no entanto, ficar atolado ao tentar incluir tudo o que possa eventualmente ser descrito.”.

Generalizações naturalistas

Stake distingue o que designou por generalizações naturalistas das generalizações explicadas (proposicionais). Define-as do seguinte modo (2007):

⁸⁹ Nomeadamente o estudo realizado sobre a Harper School que apresenta como exemplo de um estudo de caso avaliativo no seu livro “A arte da investigação com estudos de caso” (1995/2007).

As generalizações naturalistas são conclusões tiradas através do envolvimento pessoal nos assuntos do quotidiano ou através de uma experiência vicária tão bem construída que a pessoa sente como se lhe tivesse acontecido a si própria. (p.101)

Sugere então a consideração de seis aspectos-chave para auxiliar na validação da generalização naturalista, que aqui reproduzimos (Stake, 2007):

1. Incluir relatos de assuntos que os leitores já conheçam para que eles possam aferir o rigor, a plenitude e a parcialidade de outros relatórios sobre outros assuntos;
2. Fornecer dados em bruto adequados, anteriores à interpretação, para que os leitores possam considerar as suas próprias interpretações alternativas;
3. Descrever os métodos de investigação de caso usados em linguagem corrente, referindo como a triangulação foi levada a cabo, especialmente a confirmação e os esforços para desconfirmar as asserções principais;
4. Disponibilizar informação, tanto directa como indirectamente, sobre o investigador e outras fontes de informação adicionais;
5. Dar a conhecer ao leitor reacções aos relatos das fontes de dados e outros leitores possíveis, em especial aqueles que se espera venham a fazer uso do estudo;
6. Desvalorizar a ideia de que a validade se baseia no que cada observador vê, na simples réplica; salientar se os acontecimentos relatados podiam ou não ser vistos. (p.103)

Ainda que, como referimos anteriormente, não tenhamos a pretensão de realizar generalizações, seguimos de perto estes seis aspectos-chave que Stake destaca no contexto do que apelida de “generalizações naturalistas”, uma vez que conduzem à procura de um maior rigor na escrita do relatório de investigação permitindo-nos fundamentar as nossas interpretações, e, simultaneamente, oferecem ao leitor a oportunidade de efectuar as suas próprias interpretações sobre o caso em estudo.

Papeis do investigador nos estudos de caso

Segundo Stake, o investigador do estudo de caso desempenha vários papéis e pode optar quanto à forma como estes são desempenhados. Na verdade, defende Stake (2007:107), o investigador toma decisões contínuas, de modo consciente ou inconsciente, sobre a ênfase que dá a cada papel – professor, defensor, avaliador, biógrafo, intérprete, entre outros.

De todos estes papéis, Stake destaca como fundamental o de intérprete (2007:115), estabelecendo uma correspondência clara entre este papel, o paradigma construtivista e a noção de relatividade. Enquanto intérprete, o investigador reconhece e fundamenta novos significados, procurando libertar o leitor de perspectivas simplistas e da ilusão. Stake chama a atenção para que, ocasionalmente, o investigador, ao destacar aspectos essenciais relativamente àquilo em que se deve acreditar, potencia no leitor um entendimento que vai inclusive além da compreensão do próprio investigador (2007:115). Conforme afirma (2007):

A investigação em estudos de caso partilha o fardo de clarificar as descrições e de sofisticar as interpretações. Seguir uma perspectiva construtivista do conhecimento não exige que o investigador evite criar generalizações. No entanto, uma perspectiva construtivista incentiva o investigador a fornecer aos leitores bom material em bruto para que eles criem as suas próprias generalizações. (p.117)

No que concerne à noção de relatividade, Stake coloca a questão de que os principais oponentes aos investigadores qualitativos sublinham exactamente esta sua característica como negativa, nomeadamente pelo facto de que todas as perspectivas e todas as interpretações parecerem ter igual valor. No entanto, sublinha o autor, tal não sucede, uma vez que os relativistas acreditam que o valor das interpretações varia conforme a sua credibilidade e utilidade, tornando assim algumas interpretações melhores do que outras. Como afirma Stake, “podemos acreditar na relatividade, na contextualidade e no construtivismo sem crer que todas as perspectivas têm igual mérito. A civilidade pessoal ou a ideologia política podem exigir o respeito por todas as perspectivas, mas as regras de investigação de estudos de caso não” (2007:118).

De qualquer modo, nos estudos qualitativos o princípio da relatividade é forte, assumindo-se que cada investigador contribui de forma única para o estudo de um caso e que cada leitor obtém significados únicos.

Stake destaca então outras escolhas que determinam o papel do investigador e que têm implicações nos significados atribuídos ao estudo de caso, mas acentua que não existe uma orientação clara na literatura sobre qual a melhor escolha – esta dependerá eventualmente dos contextos, das situações e das pessoas envolvidas. Entre estes outros papéis podem-se contar com as seguintes escolhas:

- a) até que ponto participar pessoalmente na actividade do caso;
- b) até que ponto agir como um perito, quanta compreensão revelar;
- c) se deve ser um observador neutro ou avaliativo, um analista crítico;
- d) até que ponto tentar servir as necessidades dos leitores prováveis;
- e) até que ponto fornecer interpretações sobre o caso;
- f) até que ponto defender uma posição;
- g) se deve contar o caso como uma história ou não. (p.118, 119)

Observa então que talvez a escolha mais importante seja *até que ponto o investigador deve ser ele próprio*, sugerindo que perante pressões de outros e das circunstâncias, o importante é que a escolha do papel seja uma escolha ética, uma escolha honesta (2007:119).

Esta foi uma das questões mais exigentes de toda a investigação, que fez apelo à nossa reflexão, de modo contínuo, sobre *o que* e *como* escolher face a cada circunstância particular no desenrolar do estudo. Como explicitaremos nos capítulos seguintes, foram várias as inquietações e hesitações sentidas, sem que nunca existisse uma fórmula única para as enfrentar. As questões éticas, sempre presentes, foram particularmente vividas quando de uma perspectiva mais instrumental

passamos a um olhar mais intrínseco sobre o caso, que nos pedia uma maior capacidade de interpretação.

Questões da validação – triangulação

Para conduzir uma pesquisa qualitativa, Stake defende a necessidade de disciplina e do estabelecimento de protocolos, que neste âmbito tomam a forma de triangulação. Numa perspectiva construtivista, o problema da triangulação é complexo pois a maioria dos investigadores qualitativos acredita não existe um modo de estabelecer incontestavelmente que uma perspectiva é melhor do que outra e que é necessário apresentar múltiplas perspectivas do estudo de caso (2007:121).

A triangulação permite que investigadores e leitores realizem um esforço de reflexão que vai muito além da simples repetição na recolha de dados, para encontrar a validade dos mesmos. Para descrever o caso tenta-se então apresentar um corpo substancial de descrição incontestável, que conte "(...) bastante sobre o caso, aquilo que quase toda a gente que teve a oportunidade de o observar teria notado e registado tal como nós fizemos." (2007:124).

Como a triangulação consome importantes recursos e tempo, é necessário que determinemos quais os dados e afirmações mais relevantes que necessitam efectivamente da mesma. Quanto mais uma questão importante puder ser alvo de controvérsia, mais necessitaremos de apresentar pormenores.

Stake resume esta ideia num quadro, que passamos a apresentar (Quadro 29):

Quadro 29

Situação dos dados e respectiva necessidade de triangulação, adaptado de Stake (2006:125)

Situação dos dados	Necessidade de triangulação
Descrição incontestável	Precisa de pouco esforço para a confirmação
Descrição dúbia e contestada	Precisa de confirmação
Dados importantes para uma asserção	Precisa de esforço extra para a confirmação
Interpretações-chave	Precisa de esforço extra para a confirmação
Convicções do autor, assim identificadas	Precisa de pouco esforço para a confirmação

Existem diferentes tipos de protocolos de triangulação. Denzin (1984, citado em Stake, 2007), identificou vários:

- Triangulação das fontes de dados – onde se verifica se o caso se mantém inalterado em diferentes momentos, noutros espaços ou à medida que as pessoas interagem de forma diferente;
- Triangulação do investigador – em que vários investigadores observam a mesma cena ou fenómeno;
- Triangulação da teoria – quando dois ou mais investigadores comparam os seus dados, nomeadamente utilizando pontos de vista teóricos alternativos;
- Triangulação metodológica – em que se procuram utilizar diferentes abordagens metodológicas, nomeadamente, no que diz respeito aos estudos de caso, a observação, entrevista e análise de documentos. (p.126)

Para Denzin, e muitos outros investigadores qualitativos, a triangulação passa mais por uma busca de interpretações adicionais do que pela confirmação de um único significado (Flick, 1992, citado em Stake, 2007:128).

Um aspecto importante para a triangulação é o que Stake designa por “verificação pelos intervenientes”, e que diz respeito à ajuda que os actores do estudo podem dar na triangulação das observações e interpretações do investigador. Tal como Yin defende como procedimento chave a revisão do relatório por parte dos participantes no estudo, Stake propõe que os actores examinem um rascunho incompleto da pesquisa, onde constam as suas acções e palavras, pedindo-se que as revejam em termos de rigor e aprazibilidade. Stake chama a atenção para que, frequentemente, os actores não acusam a recepção dos documentos, talvez porque o relato é considerado rotineiro não sendo necessária uma resposta, mas que, por vezes, se recebem sugestões, com base em leituras minuciosas para melhorar a descrição. Stake sugere que, mesmo sem obter resposta, este processo é necessário e importante realizar (2007:129).

No nosso estudo, realizámos esta “verificação pelos intervenientes” ao longo de toda a investigação, devolvendo a transcrição das entrevistas, a análise documental e as observações realizadas aos actores e ampliando-as com as suas observações posteriores. Este processo revelou-se fundamental para o progressivo apuramento de uma compreensão partilhada por todos quantos foram mais directamente envolvidos no mesmo.

Escrita do relatório

Stake afirma que “um autor eficaz é aquele que conta o que é necessário e deixa o resto ao leitor” (2007:136), uma vez que se o investigador não seleccionar e filtrar, o trabalho ficará excessivamente extenso e será ineficaz, incompreensível. É necessário “(...) encontrar a melhor história da situação desta investigação em particular” (2007:136).

Para que tal aconteça, propõe uma forma de organizar o relatório de estudo partindo de sete secções (Quadro 30), que sugere que se vão preenchendo com observações, entrevistas e ideias sobre situações problemáticas. Stake afirma que, se for feita uma boa gestão da recolha de dados, irá surgindo uma ideia concreta sobre que recursos são necessários para o preenchimento de cada uma das secções.

Na fase de escrita final, mais do que agregar as diferentes secções, o autor defende a sua transformação numa narrativa que possa tornar o caso compreensível. Por vezes essa narrativa assume a qualidade de uma história, história essa que o Stake afirma passar a compreender à medida que a vai escrevendo, e não antes (200:137).

Quadro 30

Modelo de *organização do relatório do estudo (com base em Stake, 2007:137-138)*

Episódio introdutório	Para que os leitores comecem a desenvolver desde logo uma experiência vicária, comecem a sentir o espaço e o tempo.
Identificação do problema, do objectivo e do método de trabalho	Explicitar como o estudo ganhou forma, quem é o investigador, quais as questões problemáticas que o investigador acredita que ajudarão a compreender o caso.
Descrição narrativa extensa para definir melhor o caso e os contextos	Apresentar um corpo de dados relativamente incontestável, onde consta alguma interpretação, mas uma descrição não muito diferente do que os próprios leitores fariam se lá tivessem estado. Se houver dados controversos, apresentá-los, se possível como opiniões de um adversário ou de uma testemunha.
Desenvolvimento das perguntas para as questões problemáticas	Eventualmente a meio do trabalho, desenvolver algumas perguntas para questões problemáticas fundamentais, não com o objectivo de generalizar para lá do caso, mas para compreender a sua complexidade. Frequentemente com apoio em outras pesquisas ou no entendimento que o investigador faz de outros casos.
Detalhes descritivos, documentos, citações, triangulação de dados	Investigação adicional para algumas das questões problemáticas. Lugar para os dados experienciais mais corroborantes – indicar o que foi feito para corroborar as observações (triangulações) mas também o que foi realizado para procurar desconfirmá-las.
Asserções	Fornecer informação que permita aos leitores reconsiderarem o seu conhecimento do caso ou mesmo modificarem as generalizações sobre tais casos. Resumo do que o investigador julga compreender sobre o caso e a forma como as generalizações do investigador mudaram em termos conceptuais ou em nível de confiança.
Episódio de fecho	Fechar com uma nota experiencial, recordando ao leitor que o relatório é apenas o encontro de uma pessoa com um caso complexo.

Stake explicita ainda que utiliza um índice experimental com distribuição de páginas para a organização inicial do relatório, ao invés do plano geral por tópicos, uma vez que este tipo de plano parece convidar a que se escreva demasiado. A introdução de um número limite de páginas, pelo contrário, ajuda a que o investigador seleccione e filtre continuamente. Existem limites no que concerne à eficácia do relatório de trabalho, podendo mesmo ser impostos, mas que, em última instância, dependem da nossa capacidade de identificar o que será eficaz para os leitores.

Sobre a questão de quem serão os leitores do estudo, Stake afirma que podemos prever um leitor virtual e algumas das suas reacções ao relatório final, ainda que não possamos saber exactamente quem será o nosso leitor empírico, as pessoas que realmente lêem o relatório. Ressalva, no entanto, que pelo facto de procurarmos prever antecipadamente os leitores e suas reacções, tal não deve determinar a necessidade de que o relatório *seja diferente*, pois como sublinha “a coisa mais importante é escrever para a compreensão (...) não pôr as coisas por escrito de modo a minimizar as interpretações erradas, mas sim escrever de modo a maximizar o encontro do leitor com a complexidade do caso.” (2007:140). Perspectivando os leitores como construtores do conhecimento, o investigador potencia, pela forma como

escreve o relatório, que estes tenham experiências vicárias e possam efectuar generalizações naturalistas, construindo assim os seus significados sobre o caso.

Sobre a forma como o relatório pode ser escrito, chama a atenção para que, embora cada vez mais ouçamos referências à escrita da investigação de estudos de caso como uma narração de histórias, relatar um estudo de caso *não é* narrar uma história, uma vez que, ao invés das histórias, a essência do estudo de caso não é o seu problema (2007):

O investigador observa de perto os problemas, por vezes denominados questões problemáticas, porque as questões problemáticas são janelas privilegiadas de onde examinar as condições, a complexidade e a capacidade de reacção do caso. Os capítulos do relatório do caso poderão ser identificados pelas questões problemáticas, mas mesmo que os problemas não sejam resolvidos, no estudo de caso o caso precisa de ser mais abrangente e concreto, e de estar mais envolvido na sua vida natural, do que as questões problemáticas revelam. Raramente há um clímax para relatar. Relatar um estudo de caso não é simplesmente narrar uma história. (p.141)

Sugere então que, em vez da narração da história, o desenvolvimento do relatório siga outros caminhos, como os anteriormente explicitados, ou através de (1) um desenvolvimento cronológico ou biográfico do caso; (2) uma perspectiva do investigador sobre a sua compreensão do caso; (3) descrição, uma a uma, das componentes principais do caso.

Afirma que o relatório tradicional de investigação – afirmação do problema, análise da literatura, plano geral, recolha de dados, sua análise e conclusão – é particularmente desadequado para efectuar um relatório de estudo de caso, uma vez que este não se baseia numa hipótese ou problema. Sugere então que o investigador contemple e reflecta sobre outras alternativas e encontre a sua forma própria de abordagem para retratar o caso (2007:142).

Para terminar a abordagem do estudo de caso segundo Robert Stake, apresentamos algumas das suas considerações finais sobre o mesmo, que nos parecem constituir-se como princípios importantes a reter sobre o seu pensamento (2007:147-150):

- O caso é algo especial a ser estudado; o caso é uma entidade e não um problema ou um dado tema;
- Para realizar um estudo de caso é necessário organizar a nossa recolha de dados e relatório; estes podem ser organizados à volta de questões problemáticas;
- Escolher questões problemáticas ajuda a definir as fontes e actividades da recolha de dados;
- A observação, entrevista e análise de documentos poderá provocar uma reconsideração das nossas perguntas problemáticas – surgirão então perguntas problemáticas novas e específicas, a que designamos por “focalização progressiva”, ou seja, os conceitos organizadores mudam um pouco à medida que o estudo avança;
- Devemos considerar várias perspectivas das actividades e questões problemáticas, descobrindo e retratando diferentes pontos de vista. Qualquer uma delas nos poderá ajudar a compreender o caso, sem que tenhamos de tomar uma decisão quanto a testemunhos contraditórios e valores concorrentes;

- Tentamos observar o caso nos seus lugares e actividades habituais, minimizando a nossa intrusão;
- Reconhecemos que o estudo de caso é subjectivo e confiamos na nossa experiência anterior e no nosso sentido do valor das coisas. Damos a conhecer ao leitor algo da experiência pessoal da recolha de dados; utilizamos a triangulação para minimizar percepções erradas e a invalidação das nossas conclusões;
- Procuramos um entendimento preciso mas limitado. Não tentamos generalizar para outros caso. No entanto, uma comparação com outros casos é inevitável – o conhecimento de um caso novo modifica a forma como generalizávamos anteriormente;
- Quando podemos escolher o caso é frequentemente mais útil escolher o que tem maior probabilidade de aumentar a nossa compreensão, do que um caso típico;
- Utilizamos linguagem e narrativas comuns para descrever o caso, procurando retratá-lo de forma abrangente, usando narrativas e descrições extensas, mas não técnicas. O relatório pode assemelhar-se a uma história. As nossas observações não podem deixar de ser interpretativas – o relatório descritivo está entretecido na interpretação e é por ela acompanhado;
- Damos aos leitores a oportunidade de fazerem as suas próprias interpretações do caso, mas apresentamos também as nossas;
- O estudo de caso é uma investigação altamente pessoal. As pessoas estudadas são estudadas em profundidade. Os investigadores são encorajados a incluir as suas opiniões pessoais na investigação;
- Presume-se que a forma como o investigador e o caso interagem é única e não necessariamente reproduzível para outros casos ou investigadores. A qualidade da investigação não se baseia na sua reprodutibilidade, mas no facto de os significados gerados, pelo investigador ou pelo leitor, serem valorizados. Espera-se uma valorização pessoal do trabalho.
- É fácil tentar fazer demasiado com um estudo de caso para o tornar simultaneamente intrínseco e instrumental. É muitas vezes vantajoso afastarmo-nos de uma questão problemática adicional ou de um capítulo extra para que a história possa ser contada de forma mais breve, com reverberação interna. Outros contarão o resto da história, outras histórias. Um estudo de caso pode fracassar simplesmente porque se exigiu demasiado dele.
- O valor do caso não está na proporção directa da preocupação por ele demonstrada. É uma comunicação interactiva, primeiro entre um único investigador e o caso, mais tarde entre o caso e o leitor. Este exercício é sempre uma intelectualidade, uma transmissão, uma criação de significado.
- Concluir um caso é a consumação de uma obra de arte. Alguns de nós considerarão um estudo de caso, depois da vida familiar, a melhor obra da nossa vida. **Por ser um exercício de tal profundidade, o estudo é uma oportunidade de ver o que os outros ainda não viram, de reflectir sobre a singularidade das nossas próprias vidas, de cativar a melhor parte dos nossos poderes interpretativos e de fazer, mesmo que só pela sua integridade, a defesa das coisas que prezamos⁹⁰.**

⁹⁰ Negrito nosso.

5.3 A contribuição particular dos dois autores para a actual investigação: as duas fases do estudo e sua caracterização.

De acordo com o contributo dado pelos dois autores, podemos perspectivar o desenvolvimento da investigação considerando a sua influência, distinta mas complementar, nas duas fases que o compuseram (Figura 18):

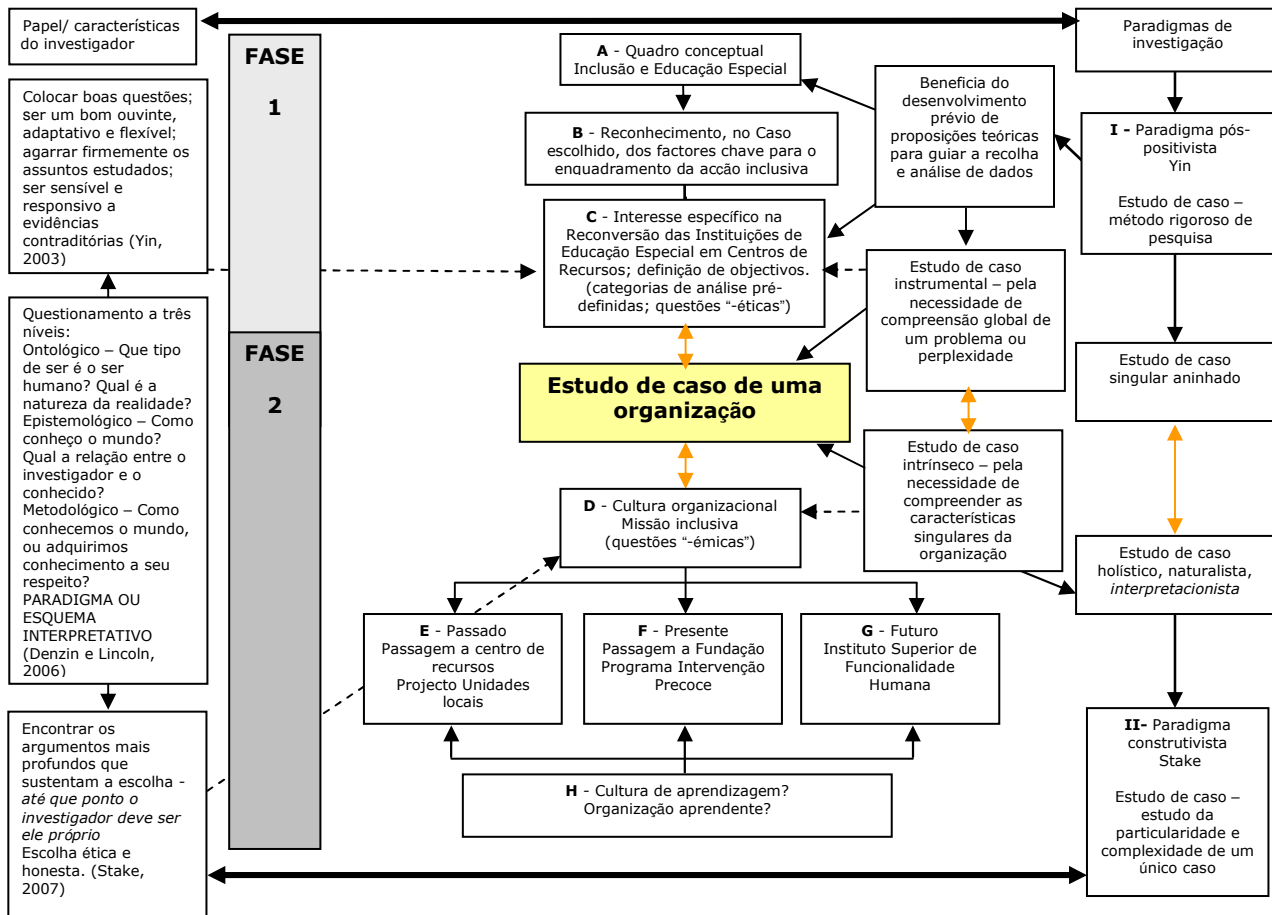


Figura 18. As duas fases de desenvolvimento do estudo de caso colocadas no cenário das contribuições teóricas de Denzin e Lincoln, Yin e Stake.

Fase 1

Estudo de caso instrumental (etapas A, B e C)

Etapa A – O nosso **quadro conceptual** está necessariamente imerso na área do conhecimento da educação e muito concretamente, da educação especial, da intervenção precoce, e da formação de educadores e professores nestas mesmas áreas, que acompanharam o nosso percurso profissional nas últimas duas décadas. Como Delors, acreditamos que “à educação cabe fornecer, dalgum modo, a cartografia de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que

permita navegar através dele” (1996:77), questionando-nos sobre como podemos contribuir para uma compreensão mais profunda do que está em causa no domínio da educação - inclusiva, especial ou precoce.

Etapas B - Decorrente das perspectivas de contemporaneidade e de complexidade onde nos enquadrámos, temos como pressuposto básico para a escolha do objecto de investigação, a nossa definição conceptual de educação inclusiva, como um processo conducente ao sucesso de todas as crianças e jovens, sustentado em vários pilares que se interpenetram a diferentes níveis - macro, meso, exo e micro (Bronfenbrenner, 1996) tal como se definem no documento que consideramos central neste domínio - a Declaração de Salamanca (1994). Falamos de política e organização, factores escolares (versatilidade do currículo, gestão escolar, informação e investigação), recrutamento e treino de pessoal docente (formação inicial, em serviço e formação especializada), serviços externos de apoio, áreas prioritárias (educação precoce, preparação para a vida adulta, educação de raparigas, de adultos e educação permanente), perspectivas comunitárias (colaboração dos pais, participação da comunidade, papel das organizações de voluntários, sensibilização do público) e recursos necessários. Todos contribuem para que as crianças e jovens possam crescer e aprender em ambientes inclusivos, potenciando também a sua efectiva contribuição para a sociedade.

Esta visão multidimensional e sistémica dos elementos necessários para a construção de uma educação inclusiva foi desenvolvendo as coordenadas para a busca do objecto de estudo. Era nosso propósito identificar um cenário onde coexistissem essas múltiplas variáveis, potencialmente reveladores do conceito e prática da inclusão.

Quando reconhecemos o cenário procurado na Liga Portuguesa dos Deficientes Motores-Centro de Recursos Sociais, traçamos um primeiro mapa conceptual para colocar em evidência esta ligação multidimensional entre o pressuposto inclusivo que sustentava o nosso quadro conceptual e a escolha do objecto de estudo, estabelecendo a relação entre o que designamos por **“factores-chave para o enquadramento da acção inclusiva”** (Declaração de Salamanca, 2004) e uma primeira leitura que procurava representar o modo como a LIGA os fomentava - assumindo-os, antecipando-os, promovendo-os, e colaborando activamente na sua efectivação.

Etapas C - Simultaneamente, percorrendo o caminho, internacional e nacional, que caracteriza a evolução do domínio da educação especial ao longo das últimas cinco décadas, constatámos a importância de dar a conhecer projectos referenciais de qualidade no que diz respeito à **transformação das instituições de educação especial em centros de recursos**. Como se afirma na Declaração de Salamanca

(1994), “O investimento nas escolas especiais já existentes deve ser gerido tendo em vista a sua nova e ampliada função, que consiste em apoiar as escolas regulares a responder às necessidades individuais dos seus alunos” (Declaração de Salamanca, 1994:12).

Na actualidade, ao nível da política educativa e sua organização, é sublinhada a necessidade de reorientar as escolas especiais, e outros centros especializados em reabilitação, em centros de recursos para a inclusão, sendo previsto que esta reorientação se realize de modo progressivo no horizonte temporal do QREN (2007-2013) (Ministério da Educação/DGIDC, 2006).

A conjugação de um caminho de investigação pessoalizado, que conflui neste objecto de estudo, e do enquadramento da temática na política educativa actual, constituiu-se como uma primeira premissa fundamental para a sua realização, conduzindo a uma **primeira definição de objectivos**. Sendo o nosso objecto de estudo uma organização cinquentenária que, ao longo do tempo, se foi transformando, pretendemos **compreender** as suas características específicas, a sua singularidade, situada num espaço e tempo determinados. Queríamos concretamente, nesta primeira fase, entender como se tinha dado a sua passagem de instituição de reabilitação e educação especial a centro de recursos sociais.

Nesta primeira fase, a investigação assentou assim nas questões e objectivos definidos à partida, beneficiando do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para guiar a recolha e análise dos dados (Yin, 2003), e tendo sempre como interesse específico a reconversão das instituições de educação especial em centros de recursos, e concretamente, a forma como esta organização em particular tinha efectuado esta mudança. Tratava-se assim de um estudo de caso instrumental, que surge, como Stake afirma, quando “um problema de investigação, uma perplexidade ou uma necessidade de compreensão global, levam o investigador a acreditar que obterá um conhecimento mais profundo se estudar um caso em particular” (Stake, 2007:19).

No entanto, vários factores tiveram uma influência decisiva numa progressiva, mas efectiva mudança na forma de perspectivar o estudo de caso, onde se destacam (1) a própria natureza das questões, que embora “-éticas” (realizadas de fora para dentro) se foram tornando “-émicas”, porque intimamente relacionadas com um questionamento interno da organização e (2) o desenvolvimento particular de uma série de acontecimentos no primeiro ano de pesquisa, de que daremos conta em seguida. Estas circunstâncias levaram a que, gradualmente, o estudo de fosse tornando mais intrínseco, pela necessidade de compreender as características da organização, que ultrapassavam as proposições teóricas existentes para se ancorarem na singularidade da sua cultura organizacional.

Passagem da Fase 1 para a Fase 2 – alguns aspectos fundamentais

De estudo de caso instrumental a estudo de caso intrínseco

Antes de entrarmos na segunda fase do estudo, é importante ressaltar que **o interesse na transformação que a organização realizou de instituição de educação especial para centro de recursos, se manteve sempre – do início ao final do estudo – mas que se tornou uma parte do estudo e não o seu problema central e único**, a lente pela qual todo o estudo era perspectivado. Esta transformação passou a ser vista como fazendo parte de um conjunto mais amplo de outras mudanças e do crescimento contínuo que esta instituição cinquentenária realizou, realiza actualmente e que projecta realizar no futuro.

Os objectivos iniciais, em si mesmos, mantiveram-se actuais e pertinentes – **reflectir** criticamente sobre os actuais dilemas da inclusão educacional e sobre os elementos críticos para a criação de comunidades de educação inclusiva, dando relevo ao papel das instituições de educação especial, enquanto centros de recursos, neste processo; **compreender** como o clima e a cultura organizacional da LIGA condicionam a sua abertura ao meio externo e a sua capacidade de mudança e inovação. O que se modificou foi o modo como passamos perspectivá-los, ou seja, a reconversão da organização em centro de recursos passou a ser enquadrada no contexto de um projecto organizacional maior, que a inclui mas que não se esgota na mesma. Foi assim que aprofundámos a nossa busca de compreensão sobre a cultura organizacional desta instituição como uma cultura de aprendizagem, inserida numa organização que talvez possamos designar como organização aprendente.

Fase 2 (etapas D a H)

Reflectindo sobre a tipologia do estudo e o paradigma de pesquisa

Nesta ampliação singular do estudo de caso, foi sendo cada vez mais necessário desenvolver uma compreensão interpretativa que encontrou na pesquisa qualitativa o seu espaço de acolhimento. O papel e as características do investigador tiveram assim uma evolução importante. Se numa primeira fase, em que tínhamos como cenário particular a transformação da instituição em centro de recursos, procurávamos sobretudo seguir de perto as características de um bom investigador em estudos de caso tal como definidas por Yin (colocar boas questões, ser um bom ouvinte, ser adaptativo e flexível,...), o questionamento ontológico, epistemológico e metodológico (Denzin e Lincoln, 2006) que a evolução do estudo exigiu, levou a que vários outros papéis tivessem de ser assumidos em diferentes momentos e circunstâncias. Embora os primeiros se mantivessem importantes ao longo de toda a investigação, os questionamentos que estão subjacentes a estes diferentes papéis do investigador, e

que Stake sugere como dependendo eventualmente dos contextos, das situações e das pessoas envolvidas, tornaram-se fundamentais. Relembrando-os (Stake, 2007):

- a) até que ponto participar pessoalmente na actividade do caso;
- b) até que ponto agir como um perito, quanta compreensão revelar;
- c) se deve ser um observador neutro ou avaliativo, um analista crítico;
- d) até que ponto tentar servir as necessidades dos leitores prováveis;
- e) até que ponto fornecer interpretações sobre o caso;
- f) até que ponto defender uma posição;
- g) se deve contar o caso como uma história ou não. (p.118-119)

Como Stake afirma talvez a escolha mais importante seja *até que ponto o investigador deve ser ele próprio*, sugerindo que perante pressões de outros e das circunstâncias, o importante é que a escolha do papel seja uma escolha ética, uma escolha honesta (2007:119).

Nesta escolha, em que as questões “-émicas” (**Etapas D**) passaram a ser as que mais se destacavam, foi a disciplina na forma como se foi registando o estudo, a triangulação metodológica que procurámos realizar, os mapas conceptuais que se foram construindo, mas também a fundamental “revisão” realizada pelos pares e actores do estudo, que permitiram ir reflectindo criticamente sobre o papel desempenhado, o trabalho realizado e o planeamento do trabalho a realizar.

O papel da revisão teórica mais aprofundada que teve lugar nesta segunda fase, nomeadamente os trabalhos de Edgar Schein e Peter Senge, respectivamente sobre cultura e aprendizagem organizacional, revelaram-se também fundamentais constituindo-se como “grelhas de leitura” para a interpretação dos dados que o estudo, agora de carácter mais intrínseco, ia *libertando*.

A análise cronológica dos dados agrupados segundo os três níveis de cultura propostos por Schein – artefactos, valores e crenças explícitos e pressupostos básicos (Schein, 2004) – e o modelo de investigação clínica enunciado pelo mesmo autor, vieram acentuar um posicionamento qualitativo, também acolhido e sustentado pela sua teoria organizacional.

Elegemos assim três projectos institucionais como fundamentais (**Etapas E, F e G**). Pela nossa participação continuada e desejada em dois dos mesmos, e pelo estudo aprofundado do terceiro, que pertence ao passado recente da Instituição, acreditamos que a sua análise possa traduzir alguns dos pressupostos básicos da Instituição – as suas crenças, percepções, pensamentos e sentimentos inconscientes e inquestionáveis, que serão possivelmente fonte última de valores e acção (Schein, 2004), que procuramos conhecer para compreender a cultura da organização.

Estes projectos são também eleitos como pilares da investigação pois admite-se que possam ser expressivos do passado recente, do presente, mas também da projecção futura da Instituição. Falamos, respectivamente, do Projecto Unidades

Locais (1987-2004) (**Etapas E**), Programa Intervenção Precoce (1986-2008) (**Etapas F**) e Instituto Superior de Funcionalidade Humana (2007-...) (**Etapas G**).

Começávamos então a entrar na **Etapas H**, desta segunda fase, em que, de modo progressivamente mais intenso e profundo, procurávamos responder à questão: *Terá esta organização uma cultura de aprendizagem? Será, potencialmente, aquilo que podemos designar por organização aprendente?*

Chegados a este momento, importa então que iniciemos a narrativa do percurso que descreve detalhadamente que dados recolhemos e como os recolhemos, analisando-os um a um, sempre com a preocupação de enfrentar os “habituais preconceitos” com que a metodologia do estudo de caso se debate – falta de rigor na pesquisa, poucas bases para a generalização, demasiado extensos (Yin, 2003) – com as *armas estratégicas* que Yin e Stake nos oferecem.

CAPÍTULO 6

RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

6.1 APROFUNDANDO O COMEÇO – ANTES DA ENTRADA NO TERRENO

A maioria de nós, numa ou noutra ocasião, já participou numa excelente “equipa”, um grupo de pessoas que funcionavam juntas de uma forma extraordinária – que confiavam umas nas outras, que complementavam os seus pontos fortes e compensavam as suas limitações, que tinham um objectivo em comum maior do que os objectivos individuais (...). Conheci várias pessoas que experimentaram esse tipo de trabalho em equipa – nos desportos, no teatro ou nos negócios. Muitas dizem que passaram grande parte de suas vidas tentando reviver essa experiência.

Peter Senge, 2005

Não sou nada.
Nunca serei nada.
Não posso querer ser nada.
À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.

Álvaro de Campos, 1928

Antes de iniciarmos o estudo, já conhecíamos a organização. Não fora o nosso primeiro local de trabalho mas o segundo. Não fora o nosso último local de trabalho mas o penúltimo, embora, ainda assim, fizesse parte do último.

Não se trata de uma charada, mas antes de uma cronologia profissional, que dá conta da nossa presença, recorrente, na organização que acabou por se tornar o objecto do nosso estudo de caso.

A sua escolha não foi óbvia nem simples, mas tornou-se clara no momento em que foi a escolha. Como se sempre tivesse estado lá pronta a ser escolhida mas não o soubéssemos.

A LIGA foi o nosso segundo local de trabalho há quase duas décadas. Em Intervenção Precoce, com crianças. Depois veio o grande intervalo de tempo em que só a visitámos e guardámos viva na memória. Na viragem do milénio, a LIGA voltou a ser o nosso local de trabalho, em Intervenção Precoce, com crianças, com famílias. A LIGA foi nossa parceira na formação inicial de Educadores de Infância, o nosso último trabalho até ao início desta investigação.

Houve um antes e um depois do trabalho na LIGA. Foi nesta organização que aprendemos muito do que é ser criança e mãe e pai e avós e irmãos, pela mão dos que nos guiam e ajudam a sermos melhores profissionais – eles mesmos. Foi também

na LIGA que construímos o significado das palavras *equipa* e, dessa palavra difícil, *transdisciplinar*.

Conhecemo-la assim, de dentro, num dos programas aninhados na organização. Foram somente quatro anos, repartidos, em mais de vinte de trabalho, mas foram indelevelmente marcantes, vivos.

É importante que o digamos, porque somos olhados pelos que trabalham na organização como sendo “de dentro”, embora já há anos não sejamos presença diária. Se esta é uma vantagem ou o sublinhar da nossa subjectividade como investigadores, será uma reflexão que iremos fazendo, e a que regressaremos no final.

Corremos o risco de tomar esta organização como nosso caso, assumidamente, pelos critérios que em seguida explicitaremos. Corremos o risco também, certamente, por outras razões mais profundas, que dificilmente conseguiremos explicitar.

Crítérios da escolha

Se há algo em que Robert Yin e Robert Stake estão de acordo, é que tem de haver critérios para a selecção de um caso e de que é fundamental que o caso *o seja de facto*, isto é, que traduza uma situação complexa, possivelmente intrigante, cuja relevância fundamente o esforço de compreensão.

Faremos então o exercício de narrar, agora com maior profundidade, os critérios que presidiram à escolha *desta* organização para ser *o nosso caso*.

A LIGA conta-se entre as primeiras Instituições de Educação Especial e Reabilitação a surgir em Portugal por iniciativa de famílias e profissionais. Como expusemos no Capítulo 3 (Educação Especial), até aos anos 50/60 do século XX, o apoio às pessoas com necessidades especiais esteve sobretudo a cargo da iniciativa privada, numa perspectiva marcadamente assistencial. Na área da educação, a oferta era escassa, limitando-se o Ministério da Educação a manter as então designadas classes especiais do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, nas escolas do ensino regular. A Segurança Social complementava a oferta existente, embora dispondo de poucas estruturas (DGIDC, 2006:9). Os pais recorriam aos estabelecimentos oficiais, com extensas listas de espera, e as crianças iam permanecendo em casa (Bairrão Ruivo, 1998:44).

Foi face a esta resposta insuficiente das instituições oficiais, que pais de crianças com NEE específicas, e profissionais, se começaram a organizar em associações e criaram estruturas educativas instituídas por tipos de deficiências, das quais se destacam, por ordem cronológica, a Liga portuguesa dos Deficientes Motores (1956); a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral (1960), e a Associação de Pais e Amigos das Crianças Mongolóides (1962), agora designada por Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental de Lisboa – APPACDM.

No entanto, apesar da importância que a sua antiguidade lhe confere, não foi o facto de a Instituição já ter celebrado cinquenta anos que lhe concedeu vantagem maior sobre outras congéneres, mas antes o que a instituição fez nestas cinco décadas, *como* cresceu, se desenvolveu e modificou. E *porque* o fez.

Como escrevemos na pré-proposta de doutoramento (2004),

“(…) A LPDM – CRS é uma instituição cinquentenária, cuja evolução conduziu à sua passagem de Instituição de Educação Especial e Reabilitação a Centro de Recursos Sociais e que se assume como um projecto em renovação permanente (...) Como Instituição que lê e estuda as necessidades da Comunidade, antecipou medidas legislativas, inovando e propondo acções inclusivas concretas, nomeadamente na área da deficiência motora e multideficiência. (...)”

Esta orientação para a inovação e mudança, em áreas prioritárias como a intervenção precoce, preparação para a vida adulta ou educação de adultos, combinada com uma base assente numa perspectiva comunitária – parceria com famílias, participação da comunidade e sensibilização ao público – e com o desenvolvimento e participação nas áreas da formação, nos serviços externos de apoio e recursos necessários à construção de uma sociedade inclusiva (Declaração de Salamanca, 1994), conduziram à motivação para realizar um estudo de caso desta organização (Bogdan e Biklen, 1994:90). (Pré-proposta de doutoramento, Dezembro, 2004)

Começamos então a desenhar os primeiros mapas conceptuais que procuravam explicitar os critérios da escolha, nomeadamente a relação multidimensional, e simultaneamente singular, do caso, com o enquadramento teórico e político no domínio da educação especial e da inclusão.

Assim, partindo dos factores chave para o enquadramento de uma política inclusiva, enunciados na Declaração de Salamanca, buscámos representar o modo como a LIGA os fomentava – *assumindo-os, antecipando-os, promovendo-os, e colaborando activamente na sua efectivação* (reprodução Figura 1, p.5).

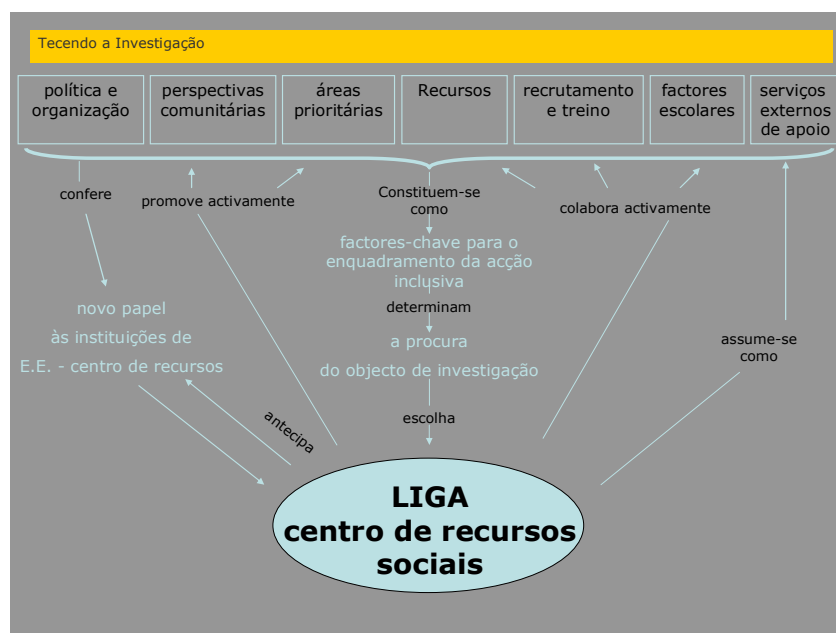


Figura 1. Fundamentos da escolha do objecto de estudo – Fundação LIGA/Liga Portuguesa dos Deficientes Motores – Centro de Recursos Sociais.

Questionávamo-nos – *O que levou esta instituição a transformar-se em centro de recursos sociais, e a fazê-lo antes de outras Instituições congéneres o fazerem? Em que se consubstancia essa transformação? Poderá uma Instituição de Educação Especial e Reabilitação ser, paradoxalmente, construtora de uma política de inclusão? Como?*

Principiámos então a nossa reflexão sobre os objectivos e a problemática do estudo. Esta foi uma reflexão longa, com a duração de um ano. Iniciámo-la com uma revisão da literatura sobre o novo papel conferido às instituições de educação especial nas últimas décadas, tanto a nível nacional como internacional. Encontrámos fundamentação teórica que nos permitiu entender que funções se esperavam, no actual contexto educacional e social inclusivo, das instituições de educação especial. Comparámo-las com o que a LIGA oferecia e constatámos que não só as realizava como estava na vanguarda do que se esperava, teoricamente, que viessem a ser no futuro, quando as instituições de educação especial assumissem plenamente a sua função de centros de recursos.

Simultaneamente, começamos a aprofundar questões relacionadas com a psicossociologia das organizações.

Esta dupla vertente de pesquisa manteve-se durante todo o trabalho, como se de facto, desde o início, intuíssemos a necessidade de transitar de um nível macro, que dizia respeito à definição actual deste tipo de organizações na área da educação especial e inclusão, para um nível meso e micro, pois o nosso interesse centrava-se numa organização específica, cuja acção, história passada e pensamento presente, se afiguravam como a chave para compreender o porquê da sua transformação.

Através de uma leitura atenta das perspectivas teóricas sobre organizações – das abordagens clássicas às teorias ecológicas e sociocognitivas (Carvalho Ferreira, Neves e Caetano, 2001), caminhámos até ao domínio muito concreto da mudança nas organizações, que procuramos entender aprofundando os conceitos, centrais a este nível, de clima e cultura organizacional.

Foi assim que, tendo sempre como pano de fundo a área da educação especial e da inclusão, que efectivamente mobilizou o nosso conhecimento e acção educativa ao longo dos anos, nos começamos a interessar, particularmente, pelo domínio das organizações, que nos era pouco familiar.

Cabe neste momento referir que, nos anos que antecederam o começo desta investigação, fizemos parte da direcção de uma escola de formação de educadores de infância, e que a riqueza e complexidade no desempenho de funções de gestão, criou em nós uma necessidade premente de compreender melhor a temática relacionada com as organizações.

Assim, há medida que íamos aprofundando conceitos nesta área, íamos fazendo pontes com questionamentos e reflexões passadas, sobre o que caracteriza

de facto uma organização e como uma cultura que lhe é própria determina a sua acção. Num âmbito ainda mais alargado, reconhecíamos também a importância deste conhecimento para entender a cultura organizacional das escolas, organizações onde trabalhámos directamente e em que fizemos supervisão de prática pedagógica. As características singulares de cada uma, determinantes dos seus projectos e acção educativa, foram também motivo de perplexidades – *Porque eram umas escolas tendencialmente reprodutoras de saberes e outras inovadoras? Mais inclusivas ou segregadoras? Porque existiam projectos em que toda a comunidade escolar se revia, e outros que só eram pertença de uma minoria?*

Investigar esta área do conhecimento pareceu-nos assim determinante porque se poderá constituir como um mapa que nos guia na compreensão mais profunda da realidade – esta que estudamos, mas também aquela que diariamente nos rodeia e cuja compreensão nos interpela de modo constante.

Nasce assim uma proposta que se foi completando e consolidando através de leituras, registos de ideias e dos vários encontros e conversas com *peessoas chave* para a discutir e aperfeiçoar. O seu olhar crítico, analítico, foi essencial para reflectir e construir a pré-proposta de investigação.

Obtivemos também o importante consentimento da Direcção da Liga Portuguesa dos Deficientes Motores – Centro de Recursos Sociais para realizar o estudo de caso, na eventualidade do mesmo vir a ser aprovado.

Elaboração dos objectivos e questões iniciais do estudo

Toda a proposta de investigação foi realizada com a percepção de que o tipo de pesquisa que se apresentava poderia ser pouco consensual para a comunidade científica, tendo em conta que o trabalho se destinava à realização de uma tese de doutoramento, e que se tratava de um estudo de caso, eminentemente qualitativo, de uma organização.

Esta tomada de consciência tornou-se maior devido a uma primeira tentativa, sem êxito, de ver a proposta aprovada, num momento em que esta, apesar de ter já o objectivo geral do estudo definido, ainda se apresentava bastante aberta e flexível, assente numa abordagem qualitativa, exploratória e descritiva. Esta primeira recusa, levou a que procurássemos ser mais rigorosos na definição da proposta, entendendo a importância de um maior detalhe e precisão na fundamentação do estudo proposto e no desenvolvimento dos seus objectivos, questões e metodologia, para a sua aprovação. Este processo, que teve a duração de um ano, conduziu à seguinte enunciação de objectivos e problemáticas da pesquisa:

É objectivo geral do estudo:

Compreender como o clima e cultura organizacional da Liga Portuguesa dos Deficientes Motores – Centro de Recursos Sociais (LPDM – CRS) condicionam a sua abertura ao meio externo e a sua

capacidade de mudança e inovação, propiciando a passagem de Instituição de Reabilitação e Educação Especial a Centro de Recursos Sociais.

Para tal será necessário entender:

- Como se realiza a interacção no seu meio interno

Se em simultâneo com uma cultura forte⁹¹ coexiste uma ordem negociada, onde o indivíduo é actor;

De que forma esta cultura organizacional influencia o fenómeno da identidade individual e grupal no espaço organizacional;

Compreender se existe uma dinâmica específica nas subculturas - diferentes Eixos e seus domínios da LPDM - CRS;

- Como se adapta, lê e interpreta o meio externo

Entender como o clima e cultura desta organização influenciam a sua construção de sentido sobre o mundo externo;

Compreender a influência do tipo e forma de interacção com crianças, famílias, agentes educativos e comunidade, na adaptação, interpretação e leitura que os indivíduos e grupos da Instituição fazem do meio externo.

Mais uma vez esta proposta foi recusada, tendo-nos sido sugerido que mudássemos o objecto e teor do estudo. Todo este processo, apesar de difícil, foi importante para entendermos que não queríamos modificá-la; que, apesar de conscientes do risco que corríamos pelo tipo de investigação que desejávamos fazer, era esta a pesquisa em que acreditávamos, e para a qual tínhamos uma grande motivação, pressupostos que consideramos fundamentais para a sua realização.

Enviámos assim a proposta para outro Instituto universitário, que a acolheu e aceitou, ainda que durante todo o primeiro ano de investigação reflectíssemos continuamente sobre a sua pertinência, o modo como a íamos realizar, e tivéssemos mesmo considerado modificar profundamente a sua metodologia, como mais adiante descreveremos.

A Figura 19 coloca evidência o objectivo inicial do estudo, e as três primeiras fontes seleccionadas para recolha de dados (entrevistas abertas e semi-abertas a informadores-chave, análise documental e notas de campo), cuja análise veio, posteriormente, a dar origem a um re-equacionamento destas mesmas questões, de acordo com o desenvolvimento singular da pesquisa. Estas fontes correspondem à Fase 1, descrita no capítulo da Metodologia.

A Figura 19 assinala também a contribuição específica que o desenvolvimento singular da pesquisa potenciou, nomeadamente através do estudo do Projecto Unidades Locais, e que teve grande influência na redefinição das questões de investigação. Este aspecto será posteriormente descrito com detalhe.

⁹¹ Uma cultura forte é definida pela homogeneidade, estabilidade, profundidade e intensidade de partilhados pressupostos fundamentais que cimentam os elementos humanos da organização. Se uma organização estável apresenta uma longa, variada e intensa história e enfrentou com sucesso problemas difíceis de sobrevivência, possui por certo uma cultura forte. (Neves, 2001:466)

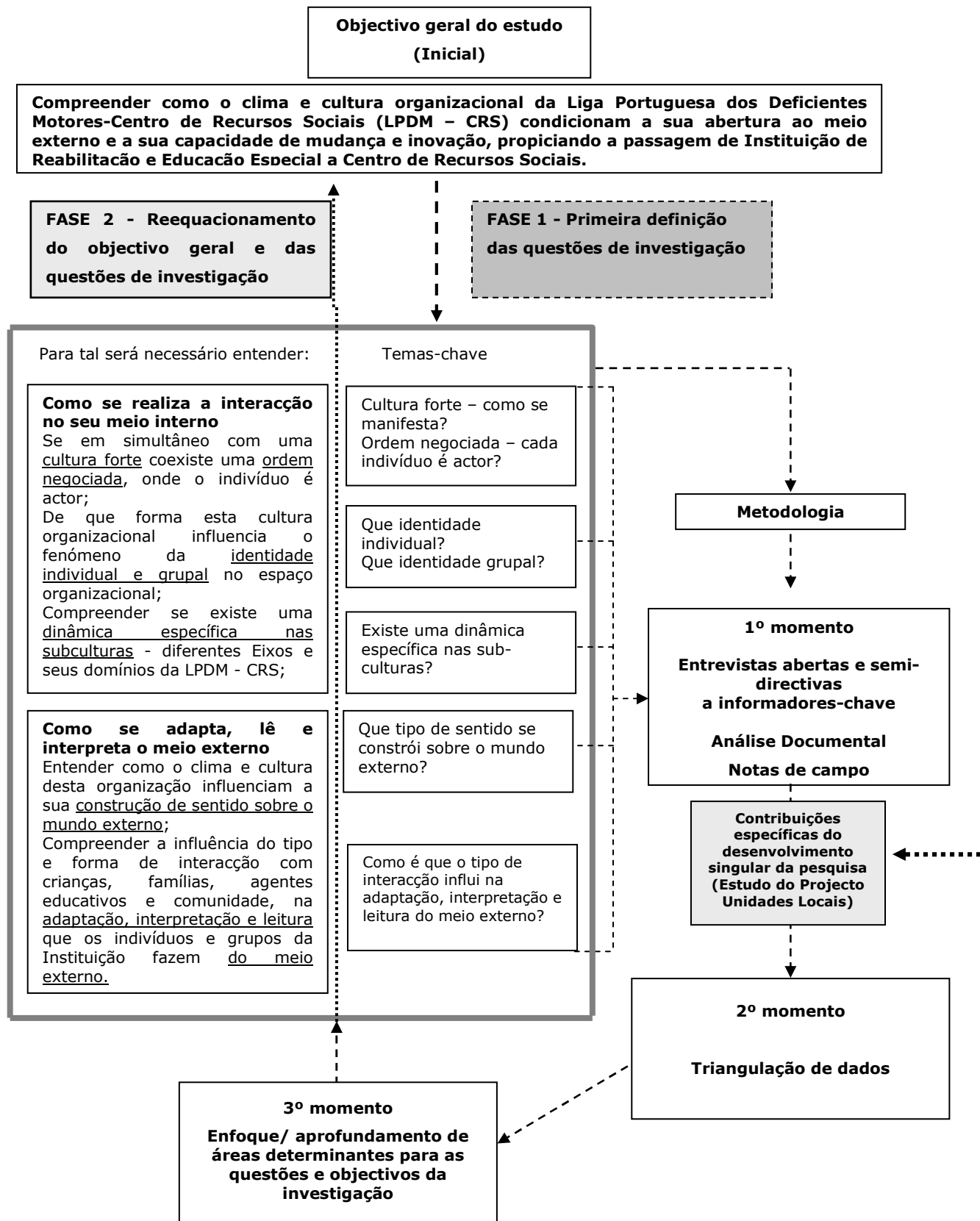


Figura 19. Relação comunicante entre o objectivo geral da investigação, as questões iniciais e os três primeiros momentos de recolha de dados (Correspondentes à Fase 1, Fig. 18), progressivamente conducentes ao reequacionamento do objectivo geral e das questões de investigação.

Examinando com maior detalhe a recolha de dados proposta, podemos observar que num primeiro momento, prevíamos a realização de entrevistas abertas e semi-directivas, a informadores-chave (Bogdan e Biklen, 1994:95), com início nas entrevistas a efectuar à Presidente da Instituição.

Em simultâneo, previa-se uma primeira selecção e análise de todos os documentos disponíveis, que nos pudessem ajudar a compreender as características do desenvolvimento da organização ao longo do tempo e no presente (comunicação externa - publicações oficiais, boletins informativos, comunicados à imprensa, anuários, relatórios enviados para diferentes entidades, afirmações públicas acerca da filosofia institucional, materiais usados para dias abertos à comunidade, livros de recortes; Documentos internos - Memorandos, minutas de encontros/reuniões de departamento, ficheiros; Registos sobre os utentes – crianças, jovens e adultos; Registos de som e imagem – vídeos, fotografias, diapositivos, gravações).

Previu-se ainda a realização e organização de notas de campo num diário pessoal, que ajudasse a acompanhar o projecto e a visualizar como é que o plano de investigação ia sendo afectado pelos dados recolhidos. Estas notas de campo pretendiam-se detalhadas, precisas e extensivas (Bogdan e Biklen, 1994:150), contendo os dois tipos de material mais significativo – descritivo e reflexivo. Acreditava-se que, tendo em conta a amplitude e complexidade do tema em estudo, este tipo de registo permitiria recolher dados que, uma vez analisados, poderiam remeter para padrões emergentes onde se reunissem temas que respondessem mais directamente às questões colocadas e aos objectivos propostos.

Num segundo momento, propúnhamos realizar uma primeira triangulação de dados entre análise documental, entrevistas e notas de campo, de modo a encontrar aspectos decorrentes da mesma que conduzissem ao aprofundamento de determinados aspectos relevantes e à definição da metodologia mais adequada para os trabalhar. Tendo em conta que se trata de uma organização com eixos diversos, neste segundo momento o processo deveria conduzir ao estreitamento do âmbito de estudo, concretamente tendo em conta a passagem desta instituição de educação especial e reabilitação a centros de recursos. Esta triangulação veio a ser enriquecida com a recolha e análise de novos dados não previstos na proposta do estudo.

Num terceiro momento, pretendíamos aprofundar estas áreas determinantes tendo em conta as questões e objectivos da investigação. Ao encontrar focos distintos e relevantes para concentrar a investigação, estreitando o campo de estudo, pensava-se então recorrer, para além das entrevistas, à observação, que poderia ser aberta – descritiva e narrativa – e, eventualmente, categorial, numa fase posterior do estudo (Lessard-Hébert et al., 1994:149), se se tornasse necessário verificar determinados aspectos respeitantes a comportamentos (inter-grupais, com famílias,...).

Previa-se ainda que esta primeira fase de evolução do estudo fosse acompanhada pela interpretação dos dados recolhidos face ao enquadramento teórico na área da Inclusão e das Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente:

- Estabelecendo relação entre a evolução de conceitos, políticas e práticas, a nível nacional e internacional, na área da Inclusão e da Educação Especial, e a história da Instituição;
- Procurando na dinâmica institucional – nas práticas descritas e observadas – elementos que se relacionassem directamente com a política de Inclusão, nos seus aspectos estruturantes e dinâmicos, na perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1996).

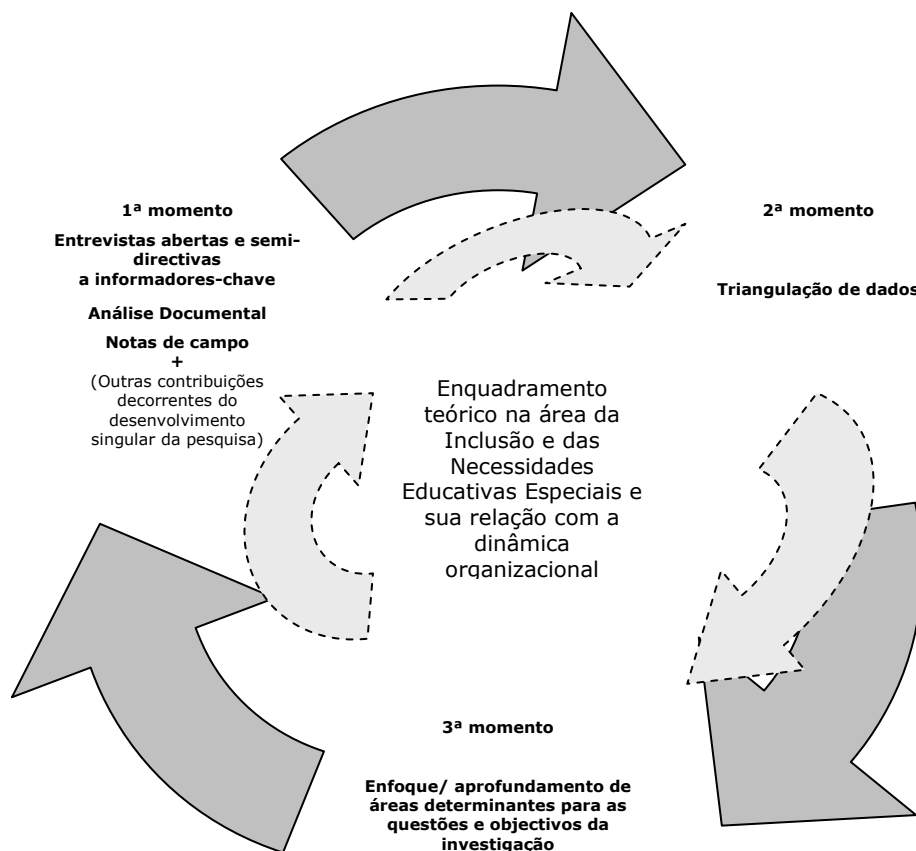


Figura 20. As três primeiras etapas de pesquisa, desenhadas à priori, na proposta de investigação (correspondentes à Fase 1, Fig. 18).

Se bem que o decurso da investigação tenha ampliado, e mesmo modificado, o que tínhamos inicialmente previsto, cumprimos as primeiras fases da metodologia aqui apresentadas.

Assim, consideramos que, em primeiro lugar, é essencial apresentar toda a análise que efectuamos, a partir de uma extensa pesquisa documental, sobre a história da LIGA, pois este é o cenário que permite situá-la no tempo e no espaço, bem como tornar visíveis as principais modificações que realizou ao longo do tempo,

onde se destaca a transformação em Centro de Recursos Sociais que procuramos compreender.

Num segundo momento, perspectivando a Instituição tal como se apresentava no ano 2005, consideramos ainda fundamental entender de que modo, tendo em conta as funções que na política educativa se desenhavam para os Centros de Recursos no geral, estas novas funções atribuídas a todas as Instituições de Educação Especial se consubstanciavam na LIGA.

Com a apresentação do cenário da sua evolução histórica e das funções que então assumia enquanto Centro de Recursos, estaremos preparados para iniciar uma análise que narra as primeiras entrevistas à Presidente da LIGA e para então *mergulhar no caudal de imprevistos* que se lhe sucederam.

6.2 - HISTÓRIA DA INSTITUIÇÃO – CONSTRUÇÃO DE SENTIDO(S)

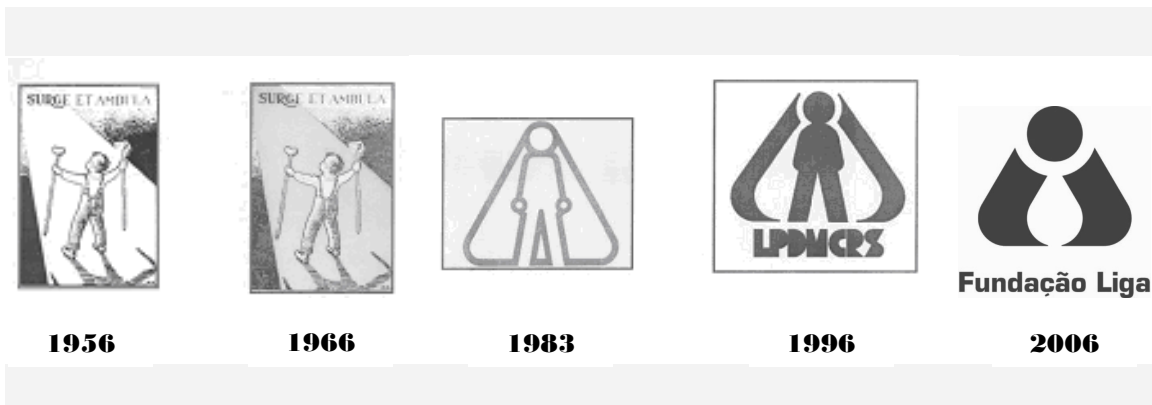


Figura 21. Logótipos da LIGA 1956 a 2006.

Para compreender a cultura organizacional da LIGA é fundamental procurar entender como construiu o seu sentido – missão, estratégia, objectivos e meios – ao longo do tempo, situando-a no contexto e circunstâncias específicas da sua existência.

Através da nossa recolha e análise de dados, encontrámos variadíssimos documentos reveladores do seu percurso, que aqui procuramos apresentar de forma sumária. Consideramos que esta síntese se poderá constituir como pano de fundo para todo o trabalho posteriormente desenvolvido, pois permite situar as questões e temáticas estudadas num espaço e tempo próprios.

A nossa tarefa foi facilitada pelo facto da Instituição celebrar o seu cinquentenário em 2006, um ano após o início da nossa pesquisa. O livro editado sob o título “1956 – 2006 – a memória de um percurso”, no âmbito da comemoração deste aniversário, constituiu-se como um *mapa*, permitindo-nos, *viajar* através dos marcos seleccionados pela organização, em cada ano e em cada década. Deste modo, não só acedemos a um considerável número de referências sobre a sua história, como pudemos também observar quais os elementos que a organização mais valoriza no seu percurso de vida.

Constituiu-se também como base para a delimitação das primeiras etapas de evolução da Instituição, um artigo escrito em 2002 por Paula Campos Pinto, em que retrata o percurso histórico da LIGA. Neste trabalho a autora, e então Directora-Geral da instituição, afirma (2002):

Ao longo de mais de quatro décadas de actividade, a organização foi progressivamente ampliando o seu campo de acção, acompanhando a evolução dos conceitos, dos princípios e dos paradigmas de intervenção em reabilitação e inserção social. Hoje organiza-se como Centro de Recursos Sociais, disponibilizando um conjunto de respostas abrangente e multidimensional, na promoção da igualdade de oportunidades e na afirmação dos direitos de cidadania, para todas as Pessoas sem excepção. (p. 436)

Associamos-lhes ainda excertos de registos documentais que ilustram e aprofundam os marcos realçados.

É, assim, nossa intenção, neste sub-capítulo, destacar o percurso desta organização e poder iniciar o processo de compreensão de uma estrutura fundadora que sustentou as transformações que foram ocorrendo ao longo da sua história, nomeadamente a passagem de Instituição de Educação Especial e Reabilitação para Centro de Recursos, mas também, recentemente, a sua mudança de Centro de Recursos para Fundação.

São estas transformações que procuraremos descrever, analisar e compreender ao longo de todo o estudo, sustentados numa malha conceptual que incorpora e sublinha os conceitos de educação especial e inclusão, constituindo-se esta compreensão como a principal finalidade da nossa investigação.

1ª Etapa

1956 - 1960

Nascimento da instituição - *Fundação e lançamento*



1956

A primeira etapa (1956-1960) corresponde ao período de lançamento da organização; a actividade desenvolvida pela Instituição apoiava-se então quase exclusivamente no trabalho de voluntários, que se ocupavam das crianças e jovens com deficiência motora. Ainda que alguns projectos inovadores tivessem sido iniciados nessa época (como por exemplo a formação profissional de jovens deficientes motores em posto de trabalho, através de um acordo estabelecido com a Fábrica de Azulejos de Sant'Ana), a falta de recursos financeiros e sobretudo as atitudes sociais face à deficiência que caracterizavam aquela época, impediram uma acção mais ambiciosa.

Campos Pinto, 2002:433

No início dos anos 50, em Portugal, as respostas a pessoas com deficiência circunscreviam-se ao limitado quadro assistencial do Estado, ao contrário do que acontecia noutros países da Europa Ocidental, que, num *cenário de pós-guerra*, procuravam já um processo de reconstrução.

Em 1950, João dos Santos (1913-1987) regressa de Paris, onde fora discípulo de Henri Wallon e assistira à mobilização da sociedade para a dinamização de recursos de apoio a pessoas com necessidades especiais.

Mobiliza então, em Portugal, técnicos, famílias e voluntários para criarem organizações voluntárias, nomeadamente no campo da educação e reabilitação.

Em 1954, João dos Santos cria a Liga Portuguesa dos Deficientes Motores - com Maria Luísa Alves, mãe de uma criança com paralisia cerebral, Rosa Bemfeito, directora do colégio Claparède e Margarida Mendo, pedopsiquiatra - uma das primeiras

iniciativas da sociedade civil neste domínio, tendo o processo de formalização estatutária da LIGA ficado concluído em 1956.

Como afirma Guida Faria (1998):

A Liga Portuguesa dos Deficientes Motores foi a experiência de um grupo de técnicos, de pais e leigos, interessados no problema da deficiência, que (...) se preocupam com a pessoa e a família na sua dimensão global, referência que permaneceria em constante inovação na vida da instituição. (p.9, 10).

Destacam-se, entre 1956 e 1960, várias iniciativas, nomeadamente ao nível da reabilitação, mas também nas áreas da educação, formação/investigação, arte e expressões, no desenvolvimento de parcerias nacionais e internacionais, e na sensibilização do público relativamente às questões relacionadas com a deficiência.

Partindo destas grandes áreas, integradoras dos principais acontecimentos ocorridos na organização nesta primeira fase do seu crescimento, realizámos um quadro que permite visualizar com maior prontidão os domínios em que a LIGA desenvolveu actividades específicas.

Ao constatarmos que era possível enquadrar outros acontecimentos, das fases seguintes, nas mesmas áreas, passamos a considerá-las como categorias que, emergentes desta primeira fase, se revelaram adequadas para reunir os acontecimentos das etapas seguintes. A sua utilização permitiu o desenvolvimento de uma perspectiva mais integrada dos elementos caracterizadores da acção da LIGA ao longo do tempo.

Acrescentámos ainda ao quadro duas colunas à esquerda que dizem respeito a aspectos especificamente relacionados com as famílias e a constituição das várias equipas na Instituição ao longo do seu crescimento - nomeadamente no que diz respeito aos seus órgãos de gestão - e uma coluna à direita, denominada "solicitações e candidaturas", que, a partir de 1967, vai ilustrando iniciativas directamente relacionadas com projectos maiores de transformação que a instituição desencadeou. No Quadro 31 podemos observar a primeira destas tabelas realizadas⁹².

⁹² Na impossibilidade de colocar as restantes tabelas no corpo do trabalho, que assim se tornaria excessivamente extenso, apresentamos uma parte das mesmas, clarificando deste modo como organizamos os dados recolhidos.

Quadro 31

*Acontecimentos marcantes na evolução da LIGA**1ª Etapa: 1956 - 1960 - Nascimento da instituição – Fundação e lançamento*

Data (e localização das instalações)	Família	Equipa Trabalhadores/ colaboradores	Saúde e Reabilitação	Educação	Formação profissional e emprego	Formação/ Investigação	Arte e Expressões	Parcerias nacionais e internacionais	Sensibilização ao público/ Divulgação de serviços e Coordenação de eventos	Solicitações e Candidaturas
1952	Proposta por um grupo de famílias da constituição de uma associação para o apoio a crianças e jovens com deficiência motora.									
1954 Localização – Instalações cedidas pelo Colégio Claparède		João dos Santos e Rosa Bemfeito reúnem um conjunto de especialistas, famílias e personalidades, numa comissão instaladora.								
1956 - Publicação em Diário da República dos estatutos DA LIGA PORTUGUESA DOS DEFICIENTES MOTORES										
1ª Sede – Praça Andrade Caminha, nº 5		Eleição dos primeiros órgãos sociais Presidente da Direcção – João dos Santos.	Inauguração do Dispensário Médico-Psicológico e Social para crianças e jovens com deficiência motora.							
1957 Mudança de sede – Alameda das Linhas de Torres			Estabelecido o primeiro programa de reabilitação para crianças e jovens com deficiência motora. Criado o apoio domiciliário para apoio às situações mais graves.	Criação das Escolas Oficiais do Ensino Primário (masculina e feminina).	Abertura de uma Escola Profissional para jovens com deficiência motora e formação de monitores na fábrica de cerâmica de Sant'ana.		Criação dos ateliers de expressão artística.			

(Continua)

(Quadro 31 - Continuação)

Data	Família	Equipa Trabalhadores/ colaboradores	Saúde e Reabilitação	Educação	Formação profissional e emprego	Formação/ Investigação	Arte e Expressões	Parcerias nacionais e internacionais	Sensibilização ao público/ Divulgação de serviços e Coordenação de eventos	Solicitações e Candidaturas
1958 Mudança de sede – R. Eduardo Brazão			Criação do Centro de Atendimento de crianças com Paralisia Cerebral, nas instalações da Alameda das Linhas de Torres.			Organizadas as primeiras Acções de Formação (4) sobre a deficiência motora e a reabilitação a pais, médicos, técnicos, educadores e professores.		Filiação no Centro de Paralisia cerebral da Liga na "International Society for the Welfare Cripier"		
1959				Criação do ensino pré-escolar no CPC da Liga.	Inauguração da escola de cerâmica.	Criada uma comissão técnica para o acompanhamento técnico e científico dos casos seguidos na LIGA e na perspectiva da investigação e formação de profissionais neste domínio.		Parceria com o Serviço de ortopedia do Hospital do Ultramar para o registo fotográfico das observações clínicas realizadas na LIGA. ⁹³	Campanha de sensibilização para o atendimento às crianças e jovens com deficiência motora; Distribuição de circulares informativas sobre as actividades desenvolvidas pela LIGA, pelos governos civis, pela Direcção-geral da Educação; da Acção Social e das Misericórdias.	
1960 Inauguração novas instalações: rua da Aliança Operária		Dr. João dos Santos deixa a LIGA para colaborar na OMS. Fica como presidente Álvaro Andrea.								

⁹³ As setas assinalam e sublinham a relação privilegiada entre um acontecimento, privilegiadamente centrado numa dada área/categoria, e outra área/categoria presente na tabela.

2ª Etapa

1961 - 1980

Profissionalização da Instituição



1966

A segunda etapa (...) corresponde à fase de profissionalização da organização: equipas especializadas e multidisciplinares, compostas por Médicos, Terapeutas, Psicólogos, Assistentes Sociais e Professores, desenvolviam programas de reabilitação para crianças, jovens e adultos com deficiência, de acordo com o Modelo Clínico de Intervenção preconizado na época. A Instituição ganha reputação, em Portugal e junto de organizações internacionais, pela qualidade do seu trabalho. É também durante este período que inicia, com inovação, o atendimento à multideficiência, em face de solicitações crescentes das Famílias e da inexistência de respostas para este grupo no contexto nacional.

Campos Pinto, 2002:433

Em 1965 é criado o primeiro quadro de pessoal e nomeada para directora da Liga Guida Faria, que permanecerá a liderar a instituição, primeiro como directora e depois como Presidente do Conselho de Direcção (1988), até aos dias de hoje⁹⁴.

Na mesma data é criado o Centro de Reabilitação, em substituição do Dispensário Médico-psicológico e social.

Nesta época levam-se a cabo experiências que se iniciam e terminam, nomeadamente pelo desejo crescente da instituição em apoiar crianças e jovens num contexto de vida o mais aproximado possível com o das crianças e jovens sem NEE da sua idade. Assim, se no final dos anos 60 nascem serviços centralizados na instituição para apoio a crianças e jovens com deficiência, o final dos anos 70, início dos anos 80, marca a abertura progressivamente maior da instituição ao exterior, e a assumpção de uma função de apoio à integração dos seus utentes num ambiente o menos restritivo possível. São exemplos deste movimento de abertura ao exterior, o encerramento do lar-residência para crianças (1966-1980) e o encerramento das Escolas Primárias e Ciclos Complementares de formação na instituição (1967-1980).

A LIGA inicia então um processo de sensibilização do público para a promoção dos direitos das pessoas com deficiência, bem como uma colaboração mais efectiva com organismos internacionais, com o mesmo fim.

Apesar desta motivação para uma progressiva abertura ao exterior, vê-se ainda assim confrontada com a necessidade de manter alguns dos seus programas de apoio a pessoas com necessidades especiais no interior da instituição, abrindo então a

⁹⁴ Com excepção dos anos 1991 a 1993, em que foi Secretária Nacional de Reabilitação.

A sua liderança, descrita pelos colaboradores da organização entrevistados nesta pesquisa, assume características simultaneamente carismáticas e visionárias (ver análise de conteúdo das entrevistas às coordenadoras da organização, Capítulo 6.7).

possibilidade de receber outros utentes da comunidade nas suas instalações, *provocando*, desta forma, o contacto entre pessoas com e sem necessidades especiais. É neste enquadramento que, no início dos anos 80, introduz a consulta externa de reabilitação e cria o sector de recreação, empenhando-se em criar programas integrados de ocupação de tempos livres destinados a crianças e jovens com e sem NEE.

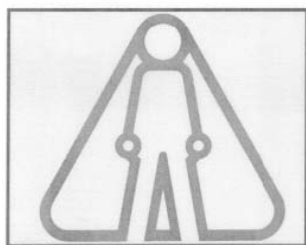
Na *contra-corrente* da sua aposta de integração de crianças com NEE em contextos regulares, um dos programas que a Liga se sentiu comprometida em iniciar foi o do atendimento a crianças com multideficiência, para quem ainda não havia qualquer resposta educativa. Em 1979 dá assim início ao programa “Arco-íris” para atendimento a sete crianças com multideficiência, que formaliza, sem apoio estatal, em 1980, com o empenhamento de uma equipa de terapeutas e a parceria das famílias. No entanto, depressa começa a procurar soluções para a integração destas crianças na comunidade, o que veio a acontecer com o nascimento do projecto Unidades Locais, em 1988.

Paralelamente a todo este processo, em 1972, a LIGA apresenta uma candidatura ao IV Plano de Fomento para desenvolvimento do seu programa de actividades e construção do edifício sede. Em 1973, esta candidatura é aprovada, dando então início a uma década assinalada por fases diversas que marcam a idealização, planeamento e construção do novo edifício sede, que viria a ser inaugurado em 1986. Este edifício – continuamente repensado e renovado até à sua finalização – parece materializar o projecto conceptual de abertura ao exterior da LIGA, quer pela sua arquitectura, quer pela forma como procura tornar-se pertença e presença viva no bairro onde se vai implementar.

3ª Etapa

1981-1985

Expansão e desenvolvimento



1983

Entre os anos de 1980 e 1985, a Liga dinamizou uma série de actividades que ultrapassaram amplamente a sua intervenção interna, e a distinguiram como instituição de referência no domínio da reabilitação e educação especial, nomeadamente no Distrito de Lisboa – desde a Coordenação das Comemorações do

Ano Internacional da Pessoa com Deficiência no distrito de Lisboa (1981), até à criação da UNIR no mesmo ano (Unidade de Investigação em Reabilitação) para estudo e acompanhamento de doenças crónicas incapacitantes⁹⁵, passando pela proposta de criação da Associação de Famílias com Pessoas Deficientes, AFID, como movimento de apoio às famílias para o reconhecimento da diversidade (1984), várias foram as iniciativas que protagonizou.

Em 1985 vê ainda aprovados três projectos inovadores pelo 1º Programa Nacional do Fundo Social Europeu, que lhe permitem alargar o seu âmbito de intervenção, nomeadamente na área da Formação Profissional e do Estudo da Multideficiência.

Desenhavam-se já as condições para que, progressivamente, se assumisse como Centro de Recursos Sociais.

4ª Etapa

1986-1993

Mudança para o novo edifício sede – passagem *informal* da Instituição a Centro de Recursos

Foi (...) nos anos 80 que a LPDM iniciou o projecto de construção do seu edifício-sede, o que, permitindo o desenvolvimento e expansão do seu programa de acção, inicia uma nova etapa no percurso institucional. Novos partenariados são estabelecidos e reforçados, e a instituição enquadra a sua intervenção na interacção Pessoa com deficiência – Família – Comunidade.

No sentido de promover a coesão social, a organização abre-se à comunidade local, e disponibiliza novos serviços às crianças e jovens em risco e às pessoas idosas residentes na área.

Campos Pinto, 2002:434

Como também sublinha Campos Pinto, ao descrever o quadro em que esta mudança institucional se configura, a década de 80 foi palco de importantes mudanças em Portugal, nomeadamente pela adesão do nosso país à Comunidade Europeia, criando novas oportunidades de intercâmbio com os diferentes Estados-membro, tanto ao nível das políticas, ideias e práticas, como ainda por permitir a utilização de Fundos Comunitários para o desenvolvimento do sector da reabilitação e educação/formação no nosso país.

Ao nível internacional destacavam-se também várias iniciativas⁹⁶ que potenciavam a criação de um novo olhar sobre a pessoa com deficiência em que " (...)

⁹⁵ Onde foram criados núcleos que impulsionaram o desenvolvimento de várias Associações Nacionais, como a Sociedade de Esclerose Múltipla, a Associação Nacional de Espondilite Anquilosante e a Associação Nacional de Epidermólise Bolhosa.

⁹⁶ Como a Publicação pela Organização Mundial de Saúde da Classificação Internacional das Incapacidades, Deficiências e Desvantagens (1980), a Proclamação pela ONU do Ano Internacional do Deficiente e a Criação na Comissão Europeia de uma Direcção Geral para as questões da deficiência (1981), o Programa

a Autodeterminação, a Participação numa rede social, a Cidadania, passam a configurar o conceito de Qualidade de Vida, ao qual aspiram, tal como todos os seres humanos, as Pessoas com deficiência e as suas Famílias.” (Campos Pinto, 2002:434).

Pela sua relevância na afirmação de um percurso de abertura ao exterior, que perspectiva já a organização como centro de recursos sociais, transcrevemos parte de um documento interno da instituição, datado de 1987:

A LPDM, durante 1987, deu passos importantes na configuração da sua organização como Centro de Recursos Sociais.

Com uma filosofia inovadora, a instituição foi-se afirmando como um ponto de encontro, espaço aberto, onde cada um poderá obter a resposta que procura e sentir o desafio e a necessidade de partilhar o que sabe e tem. O respeito pela diferença, seja ela qual for, abre novos caminhos à descoberta das capacidades e potenciais de cada um e permite novas e renovadas formas de participação, que se traduzem no nosso maior capital.

A LPDM afirmou-se como Centro de Recursos Sociais, com actuações aos níveis diferentes da educação, da reabilitação, da saúde, da formação profissional, da investigação, da cultura (...) abrangendo todos os grupos etários, dos 0 aos 80 anos (...).

O grande estímulo veio das nossas crianças e adolescentes, das suas famílias, dos funcionários, voluntários e amigos e do reconhecimento individual, colectivo, anónimo, público, nacional e estrangeiro, que ao longo dos anos temos vindo a receber.

A filosofia da LPDM como Centro de Recursos Sociais é, por um lado, de atender às necessidades específicas das pessoas e, por outro, proporcionar um espaço de reconhecimento e de desenvolvimento do potencial humano de cada um.

LIGA, Documento Interno, 1987

Esta missão renovada da LIGA, enquanto Centro de Recursos Sociais, leva a instituição a destacar quatro prioridades na sua acção no início dos anos 90:

1) O atendimento global da pessoa com deficiência

Orientado para uma actuação cada vez mais descentralizada e com maior intervenção na comunidade, no sentido de favorecer a máxima autonomia e a integração social da Pessoa com deficiência e da sua família.

Neste atendimento, os programas estruturavam-se em três grandes áreas – Infância; Pré-adolescência/Adolescência e Adulto Jovem e Adulto – oferecendo então a LIGA, em cada área, programas de reabilitação, intervenção pedagógica, formação profissional e animação cultural, de acordo com as necessidades e objectivos definidos para cada utente.

É também neste enquadramento que então se define o Programa Unidades Locais (que iremos descrever e analisar detalhadamente no sub-capítulo 6.5), iniciado em 1988. Este consistia na criação de espaços de integração de crianças e jovens com multideficiência em escolas ou outras estruturas regulares sociais da comunidade.

Mundial de Acção para as Pessoas com deficiência – ONU (1982) e o 1.º Programa em favor das Pessoas com Deficiência da Comissão Europeia (1983).

2) O desenvolvimento de acções de formação e informação

Para os intervenientes no processo de reabilitação e para a sociedade em geral, indispensáveis para uma mudança de atitude face à Pessoa com deficiência.

A Liga organizava, neste âmbito, não só acções de formação interna mas também de formação externa, de duração variável.

Iniciou também a publicação trimestral de uma revista – denominada LIGA – que pretendia assumir-se como um espaço de informação aberto à divulgação de actividades de todas as instituições e organismos de reabilitação e intervenção social.

Neste domínio, promovia igualmente o debate e troca de experiências através da organização de Colóquios, Seminários e Conferências, de âmbito Nacional e Internacional.

3) O desenvolvimento de acções comunitárias

A LIGA desenvolvia acções comunitárias no âmbito dos cuidados de saúde - recebendo utentes de todo o distrito de Lisboa - bem como de educação, animação cultural e tempos livres, estas últimas em colaboração com as escolas de 1º ciclo das áreas em que se estabeleceu.

4) A intensificação do relacionamento institucional com organizações oficiais e privadas, nacionais e estrangeiras⁹⁷, no sentido de otimizar os recursos em favor das pessoas com deficiência.

Excertos de uma brochura de divulgação dos serviços e actividades da LIGA, 1991

Estas quatro prioridades deram mais tarde lugar aos quatro eixos fundamentais sobre os quais a LIGA se passou a desenvolver – Acessibilidades e Vida Independente; Desenvolvimento Pessoal e Social; Investigação/ Formação e Informação/ Divulgação.

Estes constituíram-se como estrutura organizativa de base para os seus programas e serviços, designadamente a partir da passagem formal da Instituição a Centro de Recursos Sociais, em 1994, data em que celebrou 40 anos sobre a sua constituição.

Entre 1986 e 1993 destaca-se assim uma abertura progressivamente maior da LIGA ao exterior, estabelecendo parcerias que lhe permitem, cada vez mais, descentralizar a sua acção. Entre estas destacamos, a partir de 1988, a parceria estabelecida com a Ministério da Educação e órgãos da comunidade local (Câmaras Municipais, Juntas de Freguesia, etc.) permitindo a abertura das primeiras Unidades

⁹⁷ Estava então já filiada em vários organismos nacionais (ANACED – Associação Nacional de Arte e criatividade de e para Pessoas com deficiência; CNAF – Confederação Nacional das Associações de Família; AFID – Associação Nacional de Famílias para a integração da Pessoa Deficiente) e internacionais (COFACE – Confédération des Organisations Familiales de la Communauté Européenne; ILSMH – Ligue Internationale des Associations pour les Personnes Handicapées; MI – Mobility International; RI – Rehabilitation International; UIOF – Union Internationale des Organismes Familiaux).

Locais, localizadas em escolas de 1º ciclo do ensino básico; o protocolo de cooperação com o Instituto Superior de Psicologia Aplicada, no âmbito da investigação e formação (1987); o protocolo realizado com a Câmara Municipal de Lisboa e o Instituto de Emprego e Formação Profissional para implementação da OED – Operação de Emprego de Pessoas com Deficiência, na Cidade de Lisboa (1990) e, ainda com a Câmara Municipal de Lisboa, o protocolo desenvolvido no âmbito do programa “Casa Aberta”, para o estudo de soluções de acessibilidade no domicílio dos munícipes de Lisboa.

É também importante salientar a criação do Centro de Aconselhamento em Ajudas Técnicas e Recursos para a Vida Autónoma, beneficiando utentes e famílias da Instituição por adesão da LIGA à Rede Europeia Handynet, no ano de 1990.

Por último, é de destacar, em 1986, a consolidação do Programa de Atendimento à 1ª e 2ª infância, que teve o seu início no final de 1985, ainda nas instalações da Rua da Junqueira, vindo dar resposta à necessidade sentida pela LIGA de intervir, o mais cedo e atempadamente possível, numa fase precoce de desenvolvimento das crianças em situação de risco, com atraso no desenvolvimento ou com deficiência motora, mental e/ou sensorial.

No ano lectivo de 1986/87, o Programa define-se com maior especificidade, contribuindo para tal o facto de, a partir de Outubro de 1986, passar a estar localizado no novo espaço, no Edifício Sede na Ajuda, que foi especificamente pensado e concebido para o receber.

Este programa será objecto de uma análise aprofundada no sub-capítulo 6.9, que dará conta da sua história passada, intervenção presente e da sua busca activa de uma intervenção progressivamente mais centrada na família, assente num trabalho de equipa reflexivo, partilhado e transdisciplinar.

5ª Etapa

1994-2003

Assunção formal da Instituição como Centro de Recursos



Com a comemoração do seu 40.º Aniversário, assume definitivamente este novo objectivo programático, alterando a sua denominação para LPDM Centro de Recursos Sociais.

Campos Pinto, 2002

Assumindo formalmente a sua nova missão, enquanto Centro de Recursos Sociais, a intervenção na LIGA passa então a desenvolver-se sobre os quatro eixos fundamentais já referidos:

- *Acessibilidades e Vida Independente*, compreendendo os serviços de acesso ao emprego, de eliminação de barreiras arquitectónicas, de informação, orientação, treino e produção de ajudas técnicas e de tecnologias para a vida autónoma;
- *Desenvolvimento Pessoal e Social*, envolvendo programas nos domínios da saúde, da educação e integração escolar, da reabilitação, da formação profissional, e as actividades desportivas, artísticas e culturais, dirigidas a pessoas de todas as idades, com e sem deficiência;
- *Investigação-Formação*, integrando as actividades de investigação e desenvolvimento, e a concepção e implementação de acções de formação inicial e contínua para os profissionais do sector;
- *Informação-Divulgação*, que compreende as iniciativas desenvolvidas com o objectivo de promover a sensibilização e informação dos diferentes actores e do público em geral, através da produção de suportes audiovisuais, da organização e disponibilização de documentação e da actividade do gabinete de relações públicas.

A abordagem da LIGA passa assim a dirigir-se sobretudo aos factores sociais que limitam da capacidade de autodeterminação das pessoas em situação de desfavorecimento, decorrentes da deficiência ou de outra situação cultural, social ou económica de desvantagem, assumindo-se a sua acção como global e pluridimensional.

Como afirma Paula Campos Pinto (2002):

Os problemas que nos ocupam já não são apenas os défices que os utilizadores dos nossos serviços possam apresentar, mas sobretudo os factores externos do contexto social em que se movem, e que sejam susceptíveis de limitar a sua capacidade de auto-determinação – as atitudes sociais discriminatórias, o olhar dos outros, os obstáculos psicológicos e físicos à plena inclusão. (p.434)

Os espaços da Instituição são então caracterizados como se de um verdadeiro laboratório social se tratassem – “ (...) grupos diversos, pela idade, sexo, condição de deficiência, etnia e situação social, partilham recursos e actividades, constroem juntos

projectos de vida, aprendem a conhecer-se e a respeitar-se. A solidariedade torna-se um valor activo” - ainda que, simultaneamente, a acção institucional se caracterizasse por ser “(...) cada vez mais local e individualizada: a resposta é prestada onde ela surge como necessária – na escola, na empresa, no domicílio, na comunidade – disponibilizando os recursos técnicos e humanos especializados, facilitadores do processo de inclusão.” (Campos Pinto, 2002:434).

Entre 1994 e 2004 – ano em que é constituída, em cerimónia pública, a Fundação LIGA, marcando uma nova transformação organizacional – a instituição desenvolve uma série de actividades e projectos que vêm sublinhar este compromisso, agora formal, de actuação enquanto Centro de Recursos Sociais.

Em 1995 é criado o Centro de Recursos para a Vida Autónoma, um serviço de avaliação, informação, aconselhamento e treino para a utilização de tecnologia de apoio e, em 1999, o Serviço de Apoio Personalizado.

Multiplicam-se as iniciativas a nível comunitário, particularmente traduzidas nos designados “Clube de Jovens” (1999), “Clube Sénior” (1999) e Creche “Clube do Bebê” (2003), todas assentes em estudos aprofundados, realizados pela unidade de investigação da LIGA, sobre as necessidades da comunidade, permitindo o desenvolvimento de projectos que pudessem constituir-se como respostas concretas face a estas mesmas necessidades.

No domínio da educação, reestrutura-se o Programa de Atendimento a crianças dos 0 aos 6 anos de idade, passando a designar-se como Programa de Intervenção Precoce, e a assumir uma missão progressivamente mais centrada na família, bem como promotora da inclusão das crianças em estruturas regulares de educação. Neste âmbito, celebram-se novos protocolos de Educação Inclusiva no Pré-Escolar (2002) em parceria com dois Jardins-de-infância da rede pública, Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos e Famílias.

Prossegue a abertura de novas Unidades Locais (1997-2000), inclusive uma para jovens com mais de 16 anos (2000), e agora também de Núcleos de Apoio à Inclusão Escolar, proporcionando, nas Escolas de Ensino Regular de 1º ciclo, apoio pedagógico e terapêutico a crianças com disfunção motora grave (1997-2001).

Neste período, a LIGA realiza e coordena várias conferências e seminários, nacionais e internacionais, promove projectos e parcerias europeias, produz materiais diversos (Vídeos, CD-ROM, Livros) em parceria com outros agentes, em vários domínios relacionados com a pessoa com necessidades especiais ou em desvantagem.

Celebram-se também protocolos de colaboração com várias Instituições de Ensino Superior⁹⁸, inauguram-se Empresas de Inserção (2000 e 2002) e cria-se o

⁹⁸ Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich (1996), Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa (2002) e Universidade Lusófona (2002).

grupo de Dança Inclusiva PLURAL (1995), protagonista de vários projectos nacionais e europeus (2000 e 2002).

Em 2002, com a transição da tutela dos equipamentos Sócio-Educativos do Ministério da Segurança Social para o Ministério da Educação, são introduzidas novas orientações e procedimentos e celebram-se novos acordos (Orey, Amaro e Rodrigues, 2006):

A LPDM.CRS reorganizou as suas valências educativas segundo orientações do Ministério da Educação e apresentou o Programa de Educação Inclusiva "EU+TU=NÓS" (Portaria 1102/97, alínea b) dirigido às crianças que se encontravam nas Unidades Locais e no Projecto de Integração Educacional e Social. Ao abrigo da Portaria nº1102/97, alínea a), o Ministério da Educação cria a Escola de Ensino Especial na Instituição, para 23 crianças e adolescentes, com idades compreendidas entre os 6 e os 16 anos e com necessidades educativas complexas e severas. (p.73)

A Instituição manifesta, desde então, pela voz dos seus dirigentes e colaboradores, vontade que esta última medida deixe de existir (Orey, Amaro e Rodrigues, 2006:73):

Esperamos que num futuro próximo, através de uma profícua utilização dos recursos institucionais, a LIGA possa progressivamente retirar-se da acção directa, que deverá ser assumida pela Escola, e dar o seu melhor contributo através da disponibilização dos seus recursos técnicos e pedagógicos, quer na especialização das equipas docentes e de apoio escolar, quer na produção de materiais pedagógicos adaptados às diversas necessidades especiais destes alunos.

6ª Etapa

2004-2008

Passagem de Centro de Recursos Sociais a Fundação



Fundação Liga

2004

A FUNDAÇÃO LIGA surge para que às Pessoas com condição de deficiência ou de dependência funcional, seja reconhecido o direito de cidadania, no respeito à sua dignidade individual e garantida a assistência adequada, particularmente para além do tempo de vida das suas famílias.

FUNDAÇÃO LIGA, Dossier de Apresentação (2004)

A 3 de Março de 2004, em cerimónia pública, dá-se a **constituição da Fundação LIGA** e a tomada de posse da Assembleia de Curadores e Corpos Sociais.

De acordo com os seus Estatutos, a sua missão e fins definem-se da seguinte forma (Artigo Segundo – Missão; Artigo Terceiro - Fins):

Artigo Segundo – Missão

A Fundação, inspirada na sua cultura fundacional de respeito pela dignidade da Pessoa, na diversidade da sua expressão humana, tem como missão contribuir para o bem-estar físico e

mental das pessoas, nomeadamente as pessoas em situação de desvantagem, pautando a sua acção pela procura constante de eficiência e eficácia.

UM – A Fundação recolhe a sua experiência histórica e actual para a sistematizar, fundamentar e divulgar cientificamente e para, através da investigação, da educação e da formação, recriar e renovar continuamente os seus conceitos e as suas práticas.

DOIS – Atenta às necessidades próximas e às prioridades identificadas, nacional e internacionalmente, a Fundação promove uma nova cultura social de participação, individual e colectiva, que dinamiza oportunidades diferenciadas potenciadoras das capacidades de cada cidadão.

Artigo Terceiro – Fins

A Fundação promove a inclusão social das pessoas em desvantagem e das suas famílias através:

UM - Da prestação de serviços nas áreas da Acção Social, da Educação, da Saúde e Reabilitação, da Formação Profissional, do Desporto e da Cultura;

DOIS - Do desenvolvimento de programas e iniciativas que visem garantir às famílias com pessoas dependentes, o acompanhamento e a tutoria dos seus filhos, para além do tempo de vida dos pais;

TRÊS - De acções de formação de profissionais, intervenientes nos programas dirigidos aos grupos alvos;

QUATRO - Da divulgação de informação sobre os temas abrangidos pelos fins prosseguidos pela Fundação, nomeadamente a organização de exposições, seminários, conferências, colóquios, pela publicação e edição de textos e obras, e de outras expressões culturais e artísticas;

CINCO - De estudos e programas de investigação sobre todos os domínios de intervenção da Fundação:

SEIS - Da promoção de debates para reflexão e permuta de informações técnicas e científicas com outros organismos, com instituições públicas ou privadas, para resolução de questões que, directa ou indirectamente, interfiram com os objectivos da Fundação;

SETE - Da intervenção aos níveis regional, nacional e internacional, no sentido de reforçar as oportunidades e os desempenhos das pessoas em desvantagem social dos seus familiares e das organizações com objectivos afins;

OITO - Da dinamização de projectos, no âmbito dos fins elegíveis pela Fundação, ao nível nacional, europeu e intercontinental;

NOVE - Da animação de projectos e acções junto dos Países de Língua Oficial Portuguesa;

DEZ - De quaisquer outras actividades ou manifestações que se adequem aos objectivos da Fundação.

A Fundação, que só será reconhecida em Diário da República em Setembro de 2006 (Diário da República, 2ª série – nº 176 – Portaria nº 1276), assenta na matriz conceptual e de acção desenvolvidas pela LIGA ao longo do tempo:

A Fundação LIGA tem sentido porque, na sua simples formulação conceptual, é coerente, racionalmente válida e consistente com o que as racionalidades científica, técnica e prática têm vindo a revelar (...) ao longo dos seus cinquenta anos de existência.

Manifesto Conceptual da Fundação LIGA, 2006

O facto de a Fundação só ter sido reconhecida em Diário da República em 2006, e como Instituição de Utilidade Pública no ano de 2007, permitiu que, neste período de tempo, se fossem desenhando, construindo e reflectindo vários cenários possíveis, e desejáveis, para a sua concretização.

Como membros da Comissão de Educação da Fundação, acompanhámos de perto as primeiras iniciativas neste domínio, ainda no ano de 2004, de onde surgiram projectos concretos no domínio da formação e colaboração universitárias, que descreveremos com detalhe no sub-capítulo 6.10. São exactamente os projectos de formação que se destacam no domínio das actividades levadas a cabo pela LIGA entre os anos de 2006 e 2008.

Em Dezembro de 2006, num documento interno efectuado para a Assembleia de Curadores da Fundação, a organização elabora uma reflexão escrita sobre o seu percurso evolutivo, desde o nascimento até ao momento actual.

Iremos analisá-lo com maior pormenor na conclusão deste sub-capítulo, pois permite descrever o sentido que a instituição dá à sua própria evolução e reflectir compreensivamente sobre o mesmo.

Fundação LIGA – seus pilares fundamentais

O projecto da Fundação LIGA é a sua própria missão.

Documento Interno destinado à Assembleia de Curadores, Dezembro, 2006

No final de 2006, a missão da Fundação LIGA era descrita a partir de *sete pilares fundamentais*, que aqui apresentamos resumidamente com base num documento interno, elaborado pela Direcção da instituição com a finalidade de os apresentar à Assembleia de Curadores:

I. As decisões que foram constituindo a LIGA - quer enquanto LPDM, quer enquanto LPDM-CRS – como instituição que leva a cabo um projecto, tiveram por base três critérios fundamentais:

- a) A integralidade da Pessoa, como uma identidade que singulariza as dimensões física e social;
- b) O melhor saber disponível em relação às suas áreas de intervenção;
- c) A procura da resposta mais adequada às necessidades manifestas das pessoas e da sociedade.

II. Estes três critérios assumem-se, simultaneamente, como causa e efeito da história da LPDM e da LPDM-CRS.

Causa – porque se constituíram como motor, que a moveu;

Efeito – porque a sua acção procurou realizar esses mesmos critérios.

A transformação da LPDM em LPDM-CRS teve como base estes critérios:

Afinar a atenção à integralidade da Pessoa, apurar o saber disponível e determinar mais rigorosamente as necessidades reais, constituíram fundamento da decisão que transformou a LPDM em LPDM-CRS. (...)

De Instituição inicialmente vocacionada para atender pessoas com deficiência motora, a LPDM já se havia aberto ao atendimento de pessoas com todas as espécies de deficiência. A LPDM-CRS, por sua vez, abriu-se a todas as pessoas da sua comunidade de implantação cujas necessidades, enquanto pessoas, poderiam beneficiar da intervenção do seu saber institucional.

III. A criação da Fundação LIGA foi, por sua vez, uma decisão da LPDM-CRS, tal como esta já fora uma decisão da LPDM. A motivação imediata e concreta para esta tomada de decisão, espelha-se na vontade de responder a novas necessidades dos seus destinatários, nomeadamente providenciando "(...) uma tutela cívica a pessoas dependentes para lá do tempo de vida daqueles de quem depende". Estas novas necessidades implicam então a criação de outros meios e respostas organizacionais mais adequados ao desempenho de novas funções, motivando assim a LIGA a assumir uma renovada configuração institucional e estatutária.

IV. A caracterização essencial da Fundação LIGA inicia-se por uma tarefa conceptual e discursiva, que permita defini-la. Se, por um lado, a Fundação LIGA recolhe e acolhe a herança da LPDM-CRS, por outro, cabe-lhe "(...) instaurar uma descontinuidade conceptual e prática que desenvolva e reprojecte a herança recebida". É então dessa redefinição que dependem uma nova "(...) organização funcional a adoptar, o Projecto global e os projectos sectoriais e os planos de acção. É também sobre essa caracterização essencial que tem de assentar a refundação cultural que será necessário partilhar com todos os colaboradores da LIGA".

Os pontos V, VI e VII deste documento retomam e aprofundam os três critérios fundamentais referidos no ponto I – Pessoa, Saber e Necessidades – que aqui apresentamos através da Figura 22, realçando a sua inter-relação, reveladora da unidade complexa que é a própria LIGA.

A **Pessoa** apresenta-se como conceito central. A evolução da concepção de pessoa ao longo dos últimos cinquenta anos é notável, sendo a LIGA perspectivada não só como instituição que acompanhou esta evolução, mas também como co-autora da mesma, no âmbito da sua acção.

Uma das primeiras manifestações desta mudança teve eco na passagem da LPDM a LPDM-CRS:

(...) a compreensão de que o meio envolvente, quer físico, quer social, é factor determinante da identidade singular de cada pessoa. (...) A evolução aberta pela LPDM-CRS relativamente à LPDM foi precisamente a compreensão de que a reabilitação da Pessoa com deficiência implica necessariamente a reabilitação da própria sociedade, embora, já desde a criação da LPDM, essa consciência estivesse presente na relação privilegiada sempre havida com as Famílias.

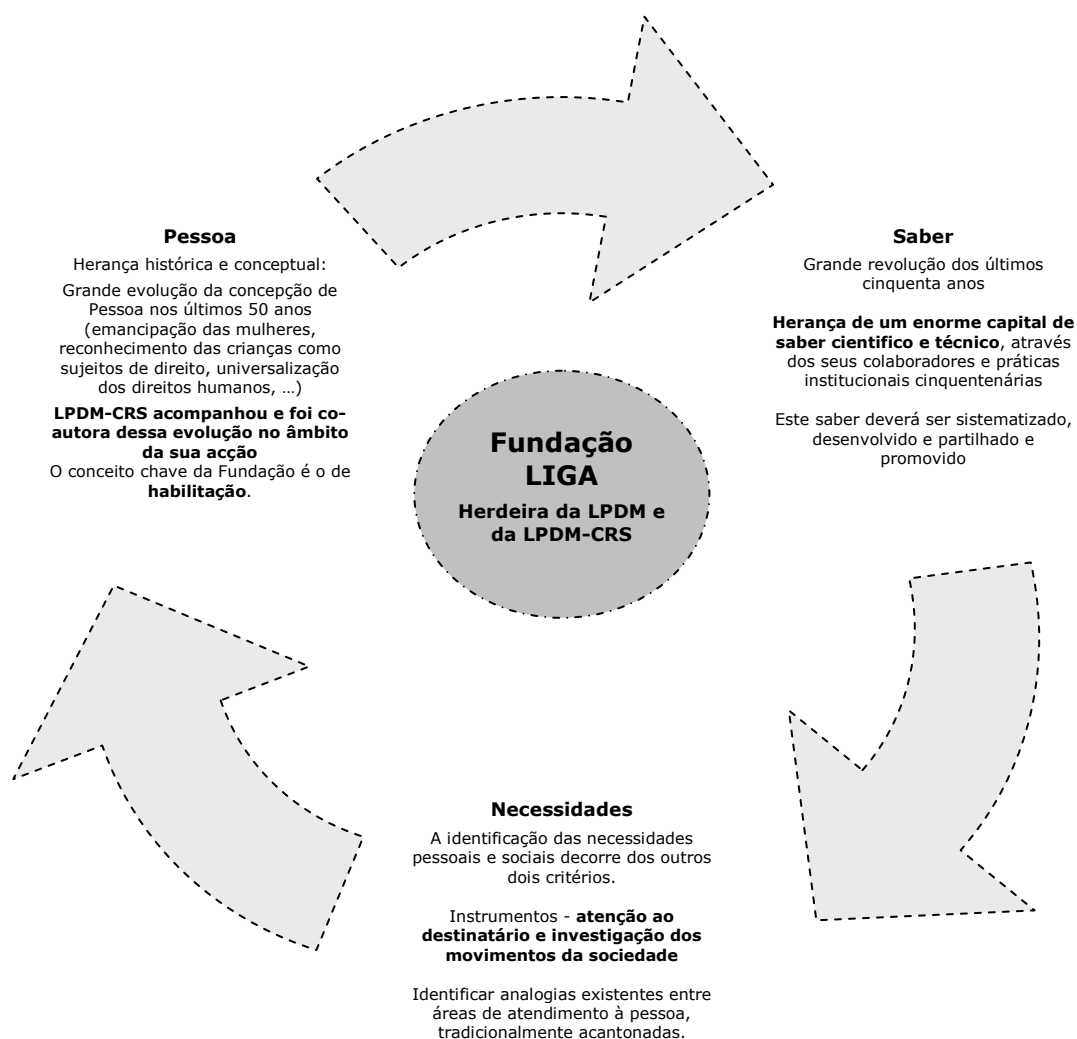


Figura 22. Os três critérios fundamentais da LIGA: Pessoa, Saber e Necessidades.

A LIGA afirma ainda que, na sua cultura, cada pessoa, enquanto pessoa, é única e incomparável a qualquer norma, o que se manifesta na sua intervenção que, obedecendo a um programa individualizado, “ (...) contempla uma perspectiva de desenvolvimento integral, integrado e partilhado”.

Afirmando o seu empenho ao longo do tempo na disseminação dos conceitos de inclusão e integração, que hoje fazem parte do nosso vocabulário e agenda, sublinha a importância desta conquista, mas também a necessária ponderação sobre a sua real efectivação – “ (...) o direito de acesso, mesmo quando jurídica e fisicamente conseguido e realizado, pode ser meramente exterior.” Defende assim a importância do direito ao sucesso, no projecto de sentido que cada pessoa traça para a sua existência, sendo o conceito próprio dessa contínua construção e reconstrução que a pessoa faz de si mesma, no permanente desenvolvimento das suas potencialidades, o de habilitação:

O conceito próprio deste processo é o de habilitação, não já o de reabilitação: as Pessoas, todas e cada uma, estão em processo de habilitação permanente enquanto Pessoas. (...) Relativamente à herança recebida do conceito de Pessoa, o conceito chave da Fundação LIGA é o de habilitação.

O **saber** é o segundo critério fundamental descrito, destacando-se que a Fundação LIGA detém um enorme capital de saber, científico e técnico, que advém dos seus colaboradores e das práticas institucionais cinquentenárias que herda. Sugere-se então que a Fundação LIGA deverá sistematizar este saber e apostar na promoção dos seus colaboradores a graus académicos pós-graduados:

(...) sistematizar, desenvolver e partilhar com todas as instituições de investigação, formação e educação esse saber, bem como criar uma estratégia de publicação de estudos (...). Tarefa essencial será a de promover os seus colaboradores, principalmente os que têm responsabilidade de coordenação, a graus académicos pós-graduados, a fim de enformar, cada vez mais, a sua prática em moldes científicos e de alimentar a investigação com o laboratório real da sua prática.

Finalmente, no que diz respeito às **necessidades**, o documento refere que a identificação das mesmas decorre da atenção aos dois critérios anteriores, sublinhando que face às múltiplas necessidades e aos recursos limitados de que dispõe, a decisão de resposta deverá ser objecto de criterioso discernimento por parte da Administração e da Assembleia de Curadores da Fundação, sugerindo-se mesmo a necessidade, face à missão da LIGA, da criação de um Conselho Ético-Científico.

Refere também este documento, que a experiência institucional herdada permitiu à Fundação LIGA entender e aprofundar analogias entre as diversas áreas de atendimento à Pessoa, sublinhando-se a universalidade da sua vocação.

Há saberes tradicionalmente acantonados na resposta a certas populações alvo que se revelam de extraordinária eficiência e eficácia quando aplicados a outras populações. (...) Acresce que, historicamente, a consciência entretanto disseminada, da necessária acessibilidade, integração e inclusão de todas as Pessoas no pleno estatuto de cidadania, traz à Fundação LIGA uma novo desafio: o de, sem prejuízo da solicitude especial pelas pessoas em situação de desvantagem, ser reconhecida como uma instituição vocacionada para a universalidade das Pessoas.

Revisitado o percurso histórico da LIGA, que a constitui e caracteriza, iremos agora deter-nos sobre as funções gerais definidas pela política educativa, nacional e europeia, relativamente aos Centros de Recursos e à forma como na LIGA se evidenciam, de tal modo que possamos dispor do cenário que nos permite dar início à descrição da nossa entrada no estudo e do percurso que efectuámos ao longo do mesmo.

6.3 - A LIGA COMO CENTRO DE RECURSOS

Funções gerais definidas pela política educativa, nacional e europeia, relativamente aos Centros de Recursos e a forma como na LIGA se evidenciam – uma primeira aproximação.

Tal como projectado na primeira fase da pesquisa, de acordo com uma leitura inicial⁹⁹ efectuada sobre as funções actualmente definidas pela política educativa no que diz respeito aos Centros de Recursos, fizemos um primeiro cruzamento entre estas últimas e os Programas, Serviços e Actividades da LIGA, tal como se apresentavam em 2005.

Uma vez que já tínhamos realizado grande parte da síntese sobre o seu percurso histórico, reconhecemos tratar-se de uma outra forma de sistematizar e categorizar a informação aí recolhida – nomeadamente no que diz respeito à 5ª etapa, que acentua a assumpção formal da Instituição como Centro de Recursos – tendo agora como base estes critérios.

Esta nova intersecção revelou-se importante no contexto das nossas questões de partida, pois permitiu compreender, de forma mais objectiva, como se traduziam as funções projectadas para as instituições de educação especial, enquanto centro de recursos, no contexto institucional da organização estudada. De facto, esta análise permitiu-nos confirmar a presença na LIGA das funções gerais atribuídas aos centros de recursos, e verificar a existência de outras funções que as ultrapassavam, como o Quadro 32 evidencia.

Quadro 32

Funções gerais atribuídas aos Centros de Recursos presentes na LIGA e outras funções assumidas pela instituição.

Funções gerais atribuídas aos Centros de Recursos e presentes na LIGA

- 1) Assegurar a formação dos professores e de outros profissionais
- 2) Elaborar e disseminar materiais de ensino/específicos
- 3) Apoiar as escolas regulares e os pais/Encarregados de educação
- 4) Prestar apoio individual aos alunos com problemáticas de grande complexidade, com carácter temporário ou em part-time
- 5) Prestar serviços de intervenção precoce
- 6) Apoiar a transição dos alunos para o mercado de trabalho

Outras funções explicitamente assumidas pela LIGA

- 7) Desenvolvimento pessoal e social de crianças e jovens com e sem deficiência através da participação em actividades artísticas, desportivas e recreativas
- 8) Programas de intervenção de âmbito local
- 9) Prestação de cuidados de saúde à comunidade
- 10) Criação de suportes para a comunicação entre a Instituição e o meio envolvente
- 11) Espaço de exposição temporária de obras artísticas
- 12) Planeamento, orientação, motivação e desenvolvimento das pessoas (colaboradores internos)

⁹⁹ Baseada na legislação portuguesa (Portaria nº 1102/97), nos Documentos da European Agency for Development in Special Needs Education (2003), nos Estudos do Ministério da Educação (2004) e textos de Pereira sobre a reconversão das instituições de educação especial em centros de recursos (2004,2005).

Para chegarmos a esta conclusão, partimos então de um cruzamento, em que fizemos corresponder a cada função atribuída aos Centros de Recursos, os Programas, Serviços e Actividades da LIGA. Esta divisão dos programas por funções serve o propósito de evidenciar estas mesmas correspondências, ainda que a sua análise não se esgote nas mesmas, pois, como procuraremos evidenciar mais tarde, para além da associação directa realizada, existem elementos em cada Programa, Serviço e Actividade da LIGA que lhe são transversais – como é o caso da função formativa, presente num numero significativo de programas – e que sublinham o carácter sistémico da intervenção Institucional. O Quadro 33 coloca em relevo esta correspondência.

Quadro 33

Cruzamento entre as funções atribuídas pela política educativa, nacional e europeia, aos Centros de Recursos e os Programas, Serviços e Actividades da LIGA

Funções atribuídas aos centros de recursos:	Programas, Serviços e Actividades da LIGA
1) Assegurar a formação dos professores e de outros profissionais	CIDER – CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM DEFICIÊNCIA E REABILITAÇÃO Concebe, desenvolve e divulga estudos de Investigação Aplicada e Projectos de Desenvolvimento Social e Comunitário nas várias áreas do conhecimento que se relacionam com a actividade da LPDM.CRS; Implementa Novos Serviços que dêem respostas a novas necessidades diagnosticadas; apoia a reestruturação de serviços já existentes, tendo em vista uma adaptação constante destes às necessidades dos seus utilizadores. Realiza parcerias formativas com Instituições de formação superior e outras entidades formadoras. CEFIS – CENTRO DE FORMAÇÃO PARA A INSERÇÃO SOCIAL Concebe, organiza e implementa actividades formativas, visando a qualificação e o desenvolvimento profissional dos vários intervenientes no domínio da reabilitação, saúde, educação e inclusão social de pessoas em situação de desvantagem; promove o desenvolvimento e inovação dos sistemas e práticas de formação contínua no sector. Implementa um Plano Anual de Formação e está envolvido em projectos nacionais e internacionais de investigação e desenvolvimento no âmbito da formação, nomeadamente de desenvolvimento curricular, concepção de suportes pedagógicos, testagem de instrumentos e metodologias inovadoras de formação, ... Destinatários – profissionais de reabilitação, saúde, educação e inclusão social e pessoas em processo de qualificação profissional (a nível técnico-profissional ou superior) para futura intervenção no sector. Formadores internos, com reconhecido <i>know how</i> técnico e pedagógico. CEDI – CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO (biblioteca especializada em deficiência e reabilitação) Tem como objectivos contribuir para a divulgação nos domínios da deficiência, reabilitação, educação, saúde e inclusão social, através da recolha, organização, gestão e disponibilização de documentação impressa – livros, revistas, jornais, ... Está aberto ao público em geral, dispondo para consulta de monografias (livros, relatórios, actas de seminários); publicações periódicas (revistas, jornais, newsletters, boletins); publicações não periódicas (folhetos informativos); trabalhos académicos e outros. A partir do final de 2005, estes três programas passaram a ser desenvolvidos pelo Eixo Investigação/Formação que os assume de forma integrada. É função deste novo eixo, desenvolver programas de investigação multidisciplinar e projectos inovadores em reabilitação e inserção social e promover a qualificação dos recursos humanos sobre estas temáticas.

(Continua)

(Quadro 33 - Continuação)

2) Elaborar e disseminar materiais de ensino/específicos	CENTRO DE RECURSOS PARA A VIDA AUTÓNOMA Pretende promover as condições de acesso à vida autónoma de pessoas com disfunções pela deficiência, doença ou idade, dos seus familiares, em articulação com os diversos actores sociais intervenientes no processo. Algumas actividades desenvolvidas: Tecnologias de apoio – Tecnoteca – um sistema de cedência temporário de Tecnologias de Apoio; Banco de Ajudas Técnicas; Posto de trabalho Universal; ... Educação – elaboração de materiais de suporte pedagógico para programas de apoio a crianças em situação de inclusão da LPDM-CRS; Acessibilidades – Programa “Casa Aberta”, para eliminação de barreiras nas habitações das pessoas com mobilidade condicionada da cidade de Lisboa e Programa “Escola Aberta” com o objectivo de adaptar Escolas do 1º ciclo da Cidade de Lisboa, ambos em parceria com a CML. Formação – Participação no “Curso de Educadores de Infância da Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich”; Parcerias – Câmara Municipal de Lisboa, Instituto de Emprego e Formação Profissional; Hospital de S.F. Xavier, Hospital Egas Moniz, PT Comunicações, EPUL, ... DEPARTAMENTO DE AUDIOVISUAIS Objectivos – produzir suportes audiovisuais de carácter informativo/divulgação, técnico e pedagógico, baseados no registo de imagens das actividades institucionais desenvolvidas no âmbito da reabilitação, saúde, educação e inserção social; organizar exposições documentais e fotográficas no âmbito das actividades institucionais; etc. Destinatários: formadores, profissionais, estudantes dos sectores Social, Saúde e Educação, pessoas com deficiência, suas famílias e público em geral. O departamento de audiovisuais dispõe de um espólio audiovisual para consulta, que contempla registos de factos que fazem a história da instituição e produções de carácter técnico e pedagógico de apoio a actividades de sensibilização e formação nos domínios da reabilitação, saúde, educação, desporto, arte, cultura e inclusão social - 759 vídeos; 23.600 fotografias a cores; 1600 fotografias a preto e branco; 3.500 slides técnicos; 350 cassetes áudio; 320 compac-discs.
3) Apoiar as escolas regulares e os pais/Encarregados de educação	PROGRAMA SOCIO EDUCATIVO – PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA Promover a Inclusão Escolar de alunos com NEE, através de parcerias com Estabelecimentos de Ensino e respectivas Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos. Actividades desenvolvidas Dirigidas aos alunos: apoio à inclusão escolar de acordo com as necessidades educativas de cada aluno; dinamização das unidades especializadas; apoio na sala de aula; orientações terapêuticas e pedagógicas periódicas; intervenção terapêutica e pedagógica nas seguintes áreas: estimulação sensorial; Conteúdos curriculares do 1º, 2º e 3º ciclo Ensino Básico; terapia da fala, fisioterapia, terapia ocupacional, psicomotricidade, adaptação ao meio aquático; hipoterapia; apoio nas actividades de vida diária dos alunos, através da disponibilização de um agente personalizado da LPDM-CRS; consultas de Fisiatria e Neurologia; Dinamização de actividades de tempos livres para além do calendário escolar; elaboração de material pedagógico de apoio às aprendizagens escolares e empréstimo de material aos estabelecimentos de ensino. Dirigidas às Famílias: Realização de reuniões trimestrais com as famílias para avaliar o Programa Educativo e Terapêutico do seu Educando. Dirigidas aos agentes educativos e comunidade em geral: Realização de acções sobre várias temáticas dirigidas aos diversos agentes educativos. Actividades com a equipa: Organização de reuniões mensais de programação e avaliação das actividades desenvolvidas com todos os intervenientes. Parcerias – com as diversas ECAEs dos Concelhos de Lisboa, Odivelas, Cacém, Sintra e Rio de Mouro, Oeiras e Amadora; com dez Agrupamentos de Escolas de 1º, 2º e 3º ciclo de ensino básico; com a Associação Hípica para Deficientes de Cascais.

(Continua)

(Quadro 33 - Continuação)

4) Prestar apoio individual aos alunos com problemáticas de grande complexidade, com carácter temporário ou em part-time	PROGRAMA SÓCIO EDUCATIVO - ESCOLA DE ENSINO ESPECIAL Tem como objectivo maximizar as capacidades perceptivas e cognitivas dos utentes e melhorar as suas competências comunicativas para uma futura inclusão escolar ou ocupacional. Algumas actividades desenvolvidas: Com as crianças Intervenção terapêutica e pedagógica, nas seguintes áreas: estimulação sensorial; conteúdos curriculares do 1ºCEB; expressão plástica; movimento e drama; terapia da fala, fisioterapia e terapia ocupacional, ... Com as Famílias Reuniões trimestrais para acompanhamento e avaliação do programa educativo; actividades lúdico-recreativas; ... Com a equipa Reuniões mensais para planejar, avaliar e produzir material pedagógico de suporte às actividades; actividades de autoformação dos colaboradores da equipa. CENTRO DE ACTIVIDADES OCUPACIONAIS (CAO) Dirigido a jovens com elevado nível de dependência, o CAO promove o aumento de competências pessoais e sociais e hábitos de trabalho, pelo reforço da sua autonomia, resultando em maior bem-estar e qualidade de vida para os jovens e suas famílias. Algumas actividades desenvolvidas: Com os utentes – Ocupacionais: artesanato, confecção de bijutaria, encadernação, serviços na Instituição e Empresas; Valorização pessoal/recreativas e de lazer/de reabilitação/desportivas/Artísticas, ... Com as famílias – apoio individual, encontros de grupo e apoio psicológico, ... Actividades com a equipa – actividades de autoformação dos colaboradores da equipa, reuniões mensais, ... Parcerias: Pavilhão do Conhecimento; GNR, (...) e com empresas a quem prestam serviços: Viatrix farmacêutica e J.Santos S. A. – Material eléctrico. PROGRAMA DE TERAPIA FUNCIONAL O Programa atende crianças e jovens numa perspectiva habilitadora das suas capacidades, promovendo desta forma a independência física e a valorização profissional; a intervenção é realizada articuladamente nas valências de Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Terapia da Fala e Psicomotricidade. Algumas actividades desenvolvidas: Aplicação de técnicas no campo da reabilitação e da habilitação funcional, ao nível das competências pessoais e sociais; estudo de adaptações e tecnologias de apoio para a mobilidade, em contexto institucional, escolar e domiciliário; ...
5) Prestar serviços de intervenção precoce	PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PRECOCE Objectivos: criar condições facilitadoras do desenvolvimento global da criança com vista a uma maximização das suas potencialidades; informar e apoiar as famílias incentivando a sua participação activa numa perspectiva de trabalho em parceria; incentivar e apoiar a inserção social e pré-escolar da criança com NEE; otimizar os recursos existentes e as redes formais e informais de interajuda. Algumas actividades desenvolvidas: Apoio à integração em creches/jardins-de-infância; Intervenção pediátrica ao nível terapêutico e pedagógico nas áreas de Terapia da Fala, T. Ocupacional, Fisioterapia, Psicomotricidade e Estimulação Sensorial; Consultas de Pedoneurologia e Fisiatria; Aconselhamento, prescrição e adaptação de ajudas técnicas; Apoio à família através da realização de Encontros Temáticos periódicos, realização de actividades recreativas, apoio psicológico, reuniões individuais; Intervenção social e comunitária; Actividades de formação dos colaboradores da equipa (em colaboração com CEFIS e através de actividades de carácter auto-formativo) Parcerias Saúde: Fundação Bom Sucesso; Centros de Saúde da Grande Lisboa; ... Educação: Diversas Creches e Jardins-de-Infância regulares e respectivas ECAE, ... Acção social: Centros Regionais de Segurança Social e Santa Casa da Misericórdia de Lisboa e Oeiras (Prestações sociais, ajudas técnicas, ...) Escolas Superiores e Instituições Universitárias – realização de estágios e colaboração na realização de monografias e trabalhos de investigação de alunos finalistas.

(Continua)

(Quadro 33 - Continuação)

6) Apoiar a transição dos alunos para o mercado de trabalho.	OED – OPERAÇÃO PARA A PROMOÇÃO DO EMPREGO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA DA CIDADE DE LISBOA Procura sensibilizar a comunidade, sobretudo empresarial, para o potencial laboral das pessoas com deficiência, e incrementar os níveis de emprego desta mesma população. Actividades desenvolvidas: Avaliação e Orientação Profissional Avaliação psicossocial com vista à determinação da sua prontidão para acesso ao mercado normal de trabalho, complementada com avaliação funcional em algumas situações; encaminhamento para percursos de integração alternativos à inserção em mercado de trabalho competitivo. Colocação e Acompanhamento pós-integração Integração Profissional de pessoas com deficiência no mercado normal de trabalho; Observação e análise de postos de trabalho; acompanhamento de trabalhadores, famílias e empresários no período pós-contratação com vista à manutenção do posto de trabalho e resolução de eventuais situações problemáticas; etc. Marketing Social Dinamização de contactos com empresários com vista à sua sensibilização para a contratação de trabalhadores com deficiência; angariação de ofertas de emprego; Apresentações de várias comunicações e publicação de artigos; etc. Parcerias – IADE; Hospital de Santa Maria ESCOLA DE PRODUÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL Promove o desenvolvimento de qualificações técnicas e sociais que permitam a integração laboral de jovens e adultos com deficiência ou em risco de exclusão social. Público-alvo – pessoas com deficiência, desempregados de longa duração, beneficiários de rendimento de inserção social e jovens à procura do 1º emprego. A formação profissional para pessoas com deficiência tem o apoio do Fundo Social Europeu e do Estado Português no âmbito do Programa Operacional da região de Lisboa e Vale do Tejo, programa Constelação. Algumas actividades desenvolvidas: Cursos de Formação: Jardinagem e hortofruticultura; assistência automóvel, carpintaria, costura, cozinha, manutenção de edifícios e electricidade, lavandaria, manutenção e limpeza, ortopedia, tapeçaria de Arraiolos, técnicas administrativas, artes gráficas. Empresas de inserção: Graficx; Casa da Flor, Café Concerto Parcerias - OED, Centros de Emprego (5); Instituto de emprego e formação profissional; Empresas para emprego: Dan Cake Portugal, Hotéis Tivoli, S.a., Pastelaria “Guerra Junqueiro”, ... Empresas para estágio: Augustus, Água Mais, Vadeca, ...

O Quadro 34, por sua vez, coloca em evidência outros Programas, Serviços e Actividades da LIGA que vão além das funções gerais atribuídas aos centros de recursos pela política educativa.

Quadro 34

Outros programas, serviços e actividades assumidos pela LIGA, enquanto Centro de Recursos Sociais

Outras Funções	Programas, serviços e actividades da LPDM-CRS
7) Desenvolvimento pessoal e social de crianças e jovens com e sem deficiência através da participação em actividades artísticas, desportivas e recreativas	SECTOR RECREATIVO E CULTURAL Promove o desenvolvimento pessoal e social de crianças e jovens com e sem deficiência através da participação em actividades artísticas, desportivas e recreativas; promove formação especializada e desenvolve projectos artísticos nas áreas das Artes Plásticas e Dança contemporânea; realiza a gestão de equipamentos (ginásio e piscinas) e actividades desportivas. Algumas actividades desenvolvidas: Artísticas, em colaboração com o Very Special Arts – ateliers de expressão plástica, artes plásticas, experimentação de materiais e animação de rua; Plural – Núcleo de dança contemporânea; Exposições de Artes Plásticas, projecto de articulação com artistas plásticos;; Desportivas, Natação, Bócia, Remo adaptado, Futebol, Golfe e actividade motora adaptada, Olimpíadas da LPDM.CRS, Etc. Parcerias – Junta de Freguesia da Ajuda; Escola Superior de Dança e Companhia Nacional de Bailado; Santa Casa Misericórdia de Lisboa; Câmara Municipal de Lisboa.
8) Programas de Intervenção de âmbito Local	Proporcionam respostas de âmbito social (Creche; Jardim de Infância; Actividades de Tempos Livres; Clube de Jovens e Clube Sénior) às crianças, jovens e pessoas idosas das comunidades em que a instituição está inserida (Ajuda e Chelas), de modo a minimizar as vulnerabilidades existentes e a promover a sua inserção social. Creche – destina-se a crianças entre os 4 meses e os 3 anos de idade, tendo como objectivo promover o desenvolvimento global de cada criança num clima de segurança afectiva e física, procedendo ao despiste precoce de qualquer inadaptação e sempre que possível, disponibilizando os apoios adequados; visa ainda fomentar a participação activa da família numa partilha de cuidados e responsabilidades ao longo do processo evolutivo da criança proporcionando o reforço das competências parentais. Jardim-de-infância – visa contribuir para o desenvolvimento e formação pessoal e social de crianças entre os 3 e os 5 anos; pretende fomentar a participação das famílias de modo a reforçar as competências parentais e favorecer a articulação com os vários parceiros da comunidade. Actividades de Tempos Livres – crianças em idade pré-escolar (Ajuda) e escolar (Chelas e Ajuda); pretendem desenvolver as competências pessoais e sociais, a criatividade e capacidades de reflexão e participação, através da realização de actividades de ensino informal. Clube de Jovens – dirigido a jovens com idades compreendidas entre os 13 e os 24 anos, tem como objectivos prevenir comportamentos de risco, através do desenvolvimento de competências pessoais e sociais e da participação activa na promoção da saúde, aumentar a tolerância no relacionamento inter-étnico e promover o esclarecimento e o acompanhamento a nível da orientação escolar e profissional. Clube Sénior – Visa estimular as competências cognitivas, artísticas e relacionais de pessoas com idade igual ou superior a 65 anos, criando oportunidades de participação social ao nível local e actuando ao nível da prevenção/compensação de situações de isolamento, institucionalização e exclusão social.
9) Prestação de cuidados de saúde à comunidade	PROGRAMA CUIDADOS DE SAÚDE Algumas actividades desenvolvidas: Regime ambulatorio com consultas de especialidade de Fisiatria, Neurologia, Reumatologia, Ortopedia, Estomatologia, Psicologia Reabilitação funcional: Fisioterapia, T. Fala, T. Ocupacional, Ginástica correctiva postural Clínica de bem-estar Análises clínicas

(Continua)

(Quadro 34 - Continuação)

10) Criação de suportes para a comunicação entre a Instituição e o meio envolvente	GABINETE DE RELAÇÕES PÚBLICAS Funciona como suporte à Direcção Executiva e aos Programas/serviços, criando suportes para a comunicação entre a Instituição e o meio envolvente. Algumas actividades desenvolvidas: Organização de ciclos de conferências temáticas; divulgação e sensibilização que se traduzem no acompanhamento de visitas à instituição; organização/dinamização de acções com vista à promoção do debate sobre questões relacionadas com a deficiência, doença crónica e risco social; apoio a projectos nacionais e transnacionais; ...
11) Espaço de exposição temporária de obras artísticas	GALERIA O CORREDOR Espaço de exposição temporária de obras artísticas, onde são regularmente organizadas exposições individuais e colectivas de artistas com e sem deficiência.
12) Planeamento, orientação, motivação e desenvolvimento das pessoas.	DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS Estrutura de planeamento, orientação, motivação e desenvolvimento do principal objectivo da instituição: as pessoas. Desempenha predominantemente uma função de assessoria. Objectivos principais: Garantir e promover a equidade interna, com base em valores, normas e procedimentos que, no seu todo, reflectem a cultura institucional; participar activamente na organização e planeamento de eventos; proporcionar a prestação de serviços de gestão dos recursos humanos da instituição. O destaque que o departamento sugere (...) é a manutenção da estratégia de downsizing¹⁰⁰ iniciada em 2001.

A partir deste primeiro cruzamento podemos entender melhor a diversidade da actuação da LIGA, e a forma como ampliou a sua missão inicial, enquanto instituição de educação especial, para agora, enquanto centro de recursos, se dirigir a todas as pessoas em situação de desvantagem ou vulnerabilidade, de todas as idades. Este grupo inclui naturalmente as pessoas com necessidades especiais e suas famílias, domínio em que sempre se distinguiu, mas em que não se esgota.

Os dados apresentados no relatório de actividades e contas de 2005, que reproduzimos em seguida (Quadro 35), dão-nos também conta dessa diversidade, quer através da distribuição de utentes por programa – são os programas “Cuidados de Saúde”, “Centro de Recursos para a Vida Autónoma” e os “Programas de Intervenção de Âmbito Local” que mais utentes reúnem – quer através da análise dos dados relativos à distribuição dos utentes por condição de vulnerabilidade – em que os utentes com necessidades especiais representam cerca de um terço dos utentes totais da LIGA.

Também a distribuição dos utentes por idade, é representativa da diversidade de pessoas que recorrem aos serviços prestados na Instituição, com destaque para a sua utilização por um grande número de pessoas com mais de 65 anos.

¹⁰⁰ **Downsizing** - Estratégia empresarial em que uma empresa reduz o seu tamanho e complexidade, tentando aumentar os seus rácios de eficiência e rentabilidade. Esta estratégia é implementada normalmente através de uma reestruturação, que significa, na prática, redução de efectivos e a venda de activos ou áreas de negócio não directamente ligadas com o negócio principal da empresa (core business). Instituto de Apoio às Pequenas e Médias Empresas e ao Investimento (IAPMEI)

Quadro 35

Distribuição de utentes por programa, por idade e por condição de vulnerabilidade, de acordo com o Relatório de Actividades e Contas da LIGA, de 2005

Número de utentes (com base na primeira inscrição) – 3199

Programas	Nº de Utentes
Centro de Actividades Ocupacionais	90
Centro de Recursos para a Vida Autónoma	556
Cuidados de Saúde	1200
Educação Inclusiva	83
Escola de Produção e Formação Profissional	192
Intervenção Precoce	122
OED – Operação para o Emprego de Pessoas com Deficiência da Cidade de Lisboa	232
Piscina (utentes externos)	202
Programas de Intervenção de Âmbito Local	442
Sócio Educativo/ Escola de Ensino Especial	28
Terapia Funcional	52

Faixa etária	Nº de Utentes
0-6 anos	288
7-16 anos	469
17-30 anos	530
31-50 anos	481
51-60 anos	500
66-75 anos	839
+76 anos	92

Condição de vulnerabilidade	Nº de Utentes
Com deficiência	1016
Com incapacidade temporária	1117
Em desvantagem/risco social	425
Outros	641

Esta constatação, levou-nos a procurar uma fundamentação teórica mais ampla sobre as funções dos centros de recursos, que então realizamos, e de que o capítulo denominado “Educação Especial” dá conta, no seu trecho final. A síntese de funções encontradas, a partir do estudo de múltiplas fontes, fundada no trabalho de autores, organismos e documentos de referência (ver Quadro 11, Capítulo 2, Educação Especial, p.117,118), que então realizámos, conduziu-nos a uma *segunda aproximação* do conceito de centro de recursos, mas aprofundada e rigorosa.

A partir desta segunda aproximação destacam-se alguns princípios gerais que devem estar subjacentes à missão dos centros de recursos e que ampliam as funções anteriormente consideradas.

As novas funções das Instituições de Educação Especial enquanto Centros de Recursos e a forma como se evidenciam na LIGA – uma segunda aproximação.

Observando o que então sintetizamos, no que diz respeito aos “serviços e recursos específicos da parceria educativa com as estruturas regulares de ensino” ou mesmo a “Outros serviços e recursos a disponibilizar (na Estrutura de EE, na escola de ensino regular ou na comunidade – local não especificado)”, constatamos os aspectos referidos confirmam as funções gerais que considerámos numa primeira aproximação, mas que também as ampliam e aprofundam, como o Quadro 36 evidencia.

Quadro 36

Primeira e segunda aproximação às funções atribuídas aos Centros de Recursos

Primeira aproximação	Segunda aproximação (com base na síntese realizada no capítulo sobre Educação Especial – Quadro 10)
Fontes: Legislação (Portaria nº 1102/97), Documentos da European Agency for Development in Special Needs Education (2003), Estudos do Ministério da Educação (2004) e Textos de Pereira (2004,2005).	Fontes: As anteriores e Declaração de Salamanca, 1994; Hélios II, Grupo temático 8; Warwick, 2001; Wiltshire, 2003; Hegarty, 1994 (citado em Wiltshire, 2003);
Funções gerais atribuídas aos Centros de Recursos	Serviços e recursos específicos da parceria educativa com as estruturas regulares de ensino; Outros serviços e recursos a disponibilizar (na Estrutura de EE, na escola de ensino regular ou na comunidade)
1) Assegurar a formação dos professores e de outros profissionais	Assegurar a formação permanente e o desenvolvimento profissional dos professores e de outros profissionais, nomeadamente em estratégias educativas que não sejam utilizadas nas escolas regulares; Oportunidades formais e informais para trocas recíprocas de pessoal entre escolas (destacamento, permutas de trabalho, etc.); Promover a inovação, pesquisa, desenvolvimento e divulgação.
2) Elaborar e disseminar materiais de ensino/específicos	Desenvolvimento e disseminação de materiais e métodos de ensino, adequados aos diferentes tipos de NEE dos alunos; Acesso a equipamentos e a materiais específicos; Desenvolvimento de tecnologias de apoio (também para aprendizagem assistida por computador, incluindo as tecnologias mais sofisticadas).
3) Apoiar as escolas regulares e os pais/Encarregados de educação	Identificação, avaliação e planeamento da resposta às necessidades (dos alunos; da escola regular); Consultoria, aconselhamento, orientação, apoio e formação (aos diversos intervenientes no processo educativo dos alunos) – em políticas, práticas e organização; Adequação dos conteúdos curriculares e dos métodos de ensino às necessidades individuais dos alunos. Desenvolvimento curricular conjunto; Avaliação do processo e supervisão; Apoiar os pais e constituir-se como recurso para os mesmos.

(Continua)

(Quadro 36 - Continuação)

4) Prestar apoio individual aos alunos com problemáticas de grande complexidade, com carácter temporário ou em part-time	Apoio directo aos alunos com NEE – individualmente ou em pequenos grupos; Continuar a prestar educação mais adequada a um número reduzido de crianças, que não podem ser atendidas de forma eficaz nas escolas regulares (em Unidades Especializadas nas Escolas Regulares; na própria Instituição de EE), com carácter temporário ou em part-time; Experiências de aprendizagem partilhada de elevada qualidade para os alunos, incluindo aqueles cuja colocação se divide entre as escolas especiais e as escolas de ensino regular; Oportunidades para alunos de escolas de ensino regular beneficiarem dos recursos, conhecimentos especializados e instalações da escola especial.
5) Prestar serviços de intervenção precoce	Avaliação precoce e identificação de crianças com NEE; Actividades de Intervenção Precoce dirigidas a crianças com deficiência ou em situação de alto risco.
6) Apoiar a transição dos alunos para o mercado de trabalho	Apoiar a transição da escola para o mercado de trabalho; Fazer a ligação entre instituições educativas e não educativas.

Foi, no entanto, na análise das “**Características gerais dos Centros de Recursos**”, aqui lembradas, que encontramos os pontos-chave para a nossa investigação:

1. Características gerais dos Centros de Recursos

1.1 Modelos interdisciplinares, interactivos, progressivamente mais complexos – meios de intercâmbio e desenvolvimento de todas as crianças (mais do que proporcionar serviços directos a um aluno específico) (Hélios II, Grupo temático 8)

1.2 “Organizações de aprendizagem” – princípios e valores inclusivos; determinação no desenvolvimento de práticas inclusivas. (Warwick, 2001)

1.3 “Comunidades de aprendizagem” – comunidades de crianças; comunidades de profissionais; recursos comunitários – verdadeira colaboração com as escolas de ensino regular. (Wiltshire, 2003)

1.4 Servirem, maioritariamente, uma área geográfica relativamente pequena, limitada a fronteiras políticas locais. (Hélios II, Grupo temático 8)

Esta perspectiva, que sublinha a importância dos Centros de Recursos se organizarem com base em modelos interdisciplinares, interactivos e progressivamente mais complexos, com a intenção de se revelarem meios de intercâmbio e desenvolvimento de todas as crianças (Hélios II; Grupo Temático 8), sugere precisamente a abertura que a LIGA fez, ao longo do tempo, a todas as crianças, a todas as pessoas. Esta foi, como podemos observar na observação e análise da sua história, uma abertura que se deu quer no seu interior, oferecendo serviços abertos e dirigidos à população em geral, quer no seu envolvimento progressivamente maior com meio envolvente, comunitário, onde passou a desenvolver várias acções face ao levantamento de necessidades que realizou. Este aspecto prende-se também directamente com a sua missão de servir de forma particular uma área geográfica

relativamente pequena, limitada a fronteiras políticas locais (Hélio II; Grupo Temático 8), que parece sentir – sem prejuízo de uma acção colaborativa maior ao nível distrital, ou mesmo nacional e internacional, pela participação activa em parceiras ou grupos de trabalho – como uma interpelação directa e manifesta.

As funções que não se encontravam contempladas na primeira aproximação que realizamos – nomeadamente, (7) Desenvolvimento pessoal e social de crianças e jovens com e sem NEE através da participação em actividades artísticas, desportivas e recreativas; (8) Programas de intervenção de âmbito local; (9) Prestação de cuidados de saúde à comunidade e (10) Criação de suportes para a comunicação entre a Instituição e o meio envolvente – encontram aqui o seu lugar de pertença.

Por outro lado, a defesa que Warwick (2001) faz de que estas instituições se possam transformar em verdadeiras “Organizações de aprendizagem”, com princípios e valores inclusivos e determinação no desenvolvimento de práticas inclusivas, ou que se tornem mesmo “Comunidades de aprendizagem”, conforme preconiza Wiltshire (2003), comunidades de crianças e comunidades de profissionais, que se assumem como recursos comunitários em verdadeira colaboração com as escolas de ensino regular, apontam-nos o caminho que a nossa investigação deseja enlaçar. Este vai para além das funções gerais pré-determinadas pela política educativa, sem deixar de as considerar relevantes, para se ancorar num projecto maior, possivelmente tradutor do que Senge (2005) designa por características das “organizações aprendentes”, cuja acção não é meramente determinada pelos imperativos políticos externos, mas antes pela sua própria, e singular, leitura da realidade assente numa cultura organizacional particular, construída ao longo do tempo.

Como sublinhámos no capítulo dedicado à educação especial, no contexto de uma educação que se quer verdadeiramente inclusiva, o papel da educação especial – e nomeadamente das estruturas de Educação Especial enquanto Centros de Recursos – passaria então, verdadeiramente, de um lugar a um serviço (Correia, 2003:19) e de um serviço a um recurso (Dunst, 2000), podendo assim os centros de recursos enlaçar, eles mesmos, os princípios gerais para a construção de escolas inclusivas, tornando-se Centros de Aprendizagem para a Inclusão. A sua consolidação, por sua vez, poderia conduzir a que, progressivamente, se desse uma assimilação gradual das escolas especiais pelas escolas de ensino regular, que se assumiriam como escolas para todos, “(...) sendo reconhecido ao aluno com NEE o direito de frequentar a classe regular, possibilitando-lhe o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades.” (Correia, 2003:19).

O manifesto conceptual da Fundação LIGA (2006) sublinha esta ideia:

A Fundação LIGA manifesta-se como um todo que faz sentido porque o seu princípio é o seu fim e o seu fim é o seu princípio. Todos os seus momentos e todos os meios que operacionaliza revelam e realizam essa identidade. Apesar (e por causa) das suas múltiplas realizações, é essa mesma multiplicidade que permanentemente reitera e reconduz a identidade originária. A historicidade

factual da Fundação LIGA confunde-se (literalmente, funde-se com) na sua fundação conceptual, de modo que poderíamos representá-la metaforicamente como uma espiral, cujos círculos evoluem assintoticamente sempre em torno do mesmo eixo.

Nesse sentido, e enquanto girar em torno do seu eixo fundacional, a identidade da Fundação LIGA consiste em estar sempre, sem fim aparente, a caminho de si mesma. **Se, por felicidade, alguma vez se operasse a junção com o seu eixo, a Fundação LIGA teria cumprido a sua destinação¹⁰¹.**

Chegados a este momento, consideramos estar em condições para avançar com a descrição e análise do que foi a nossa “entrada no terreno” e caminhar ao longo da pesquisa que realizamos.

¹⁰¹ Negrito nosso.

6.4 ENTRADA FORMAL NO TERRENO

Entrevistas à Presidente do Conselho de Direcção

Demos início ao trabalho de pesquisa (Fevereiro e Março de 2005) através do caminho previsto, realizando três entrevistas abertas à Presidente da Direcção da LIGA. Tendo em conta de que se tratava de alguém cujo conhecimento da instituição é profundíssimo, pareceu-nos que o mais importante seria lançar o tema do nosso estudo – compreender como havia sido realizada a passagem da Liga Portuguesa dos Deficientes Motores a Centro de Recursos – deixando que a entrevistada seguisse o seu próprio curso de ideias, que fomos acompanhando atentamente. Assim, as questões e afirmações que realizámos durante as entrevistas foram sobretudo para dar testemunho de que nos encontrávamos sinceramente atentos e interessados em escutar o seu relato, tendo, no entanto, a preocupação de deixar fluir as suas ideias, com a sequência e destaques que lhes quisesse atribuir. Estas entrevistas foram assim dando conta do processo conducente à transformação da Liga Portuguesa dos Deficientes Motores em Centro de Recursos Sociais, fundando-se esta mudança num projecto institucional onde, implicitamente, este tipo de abordagem parece ter estado sempre presente.

Nas três ocasiões em que as entrevistas ocorreram, a hora foi marcada antecipadamente, de acordo com a disponibilidade da entrevistada, que se encontrava totalmente disponível para nos receber, no seu local de trabalho, o gabinete de direcção. Na marcação da primeira entrevista, foi-nos pedido que estivéssemos presentes numa reunião de coordenação, que se efectuava no tempo imediatamente anterior ao concedido para a entrevista, o que se revelou desde logo um dado interessante para observação, como relataremos em seguida.

Durante as duas a três horas de duração de cada entrevista – em que estivemos confortavelmente instaladas, sem que fossemos interrompidas – e perante o nosso pedido para que contasse como se tinha dado a transformação da instituição, a entrevistada relatou, com fluência, à-vontade e entusiasmo, a história da LIGA.

Embora tenhamos sugerido a hipótese de gravar as entrevistas, entendemos, pela sua atitude – que não apoiou esta ideia de modo espontâneo – ser preferível registar por escrito as suas palavras. De forma *quase estenográfica*, fomos então escutando e registando o seu discurso.

Estes registos tornaram-se um material valioso para iniciar o estudo e afiguraram-se desde logo importantes para começar a entender o modo como a instituição se foi transformando ao longo do tempo, transformação essa que conduziu à sua conversão em Centro de Recursos Sociais.

Como cada entrevista teve características singulares, iremos expor os aspectos mais significativos de cada uma, para depois as analisarmos no seu conjunto. Por terem sido entrevistas abertas, procurámos, na análise de conteúdo realizada, reunir o discurso em torno de categorias e sub-categorias emergentes, que se afiguraram as mais relevantes tendo em conta as ideias sublinhadas pela entrevistada e o nosso objecto de estudo.

Realizamos esta análise logo após cada entrevista, tal como previsto na proposta de doutoramento, pois tínhamos a firme intenção de recolher e analisar os primeiros dados de modo a podermos reflectir sobre as questões enunciadas e sua adequação ao objectivo central da pesquisa.

Ilustramos cada sub-categoria com as frases mais representativas, e com as ideias mais relevantes, expostas pela entrevistada.

Entrevista 1

21 de Fevereiro de 2005

Antes de darmos início à realização da primeira entrevista, estivemos presentes durante grande parte da reunião que ocorreu entre a entrevistada e cinco das coordenadoras da LIGA, que já conhecíamos por com elas termos trabalhado directamente, ou por terem connosco colaborado na formação inicial de educadores de infância no domínio da educação especial.

Durante esta reunião a nossa presença foi acolhida e destacada com agrado, nomeadamente, como explicitou então a presidente da instituição, pela possibilidade de colaborarmos activamente no *registo da vida da instituição*. Este registo constituiu-se como um dos objectivos da, então recém formada, Fundação LIGA. Como então se afirmou, a grande exigência que o crescimento da instituição determinou nos últimos anos, com escassos meios ao seu dispor, fez com que os seus colaboradores fossem realizando um conjunto de funções cada vez maior e tivessem, simultaneamente, menos tempo para registar “o que se faz, como se faz, porque se faz”. Assim, foi-se perdendo também a narrativa do que marca a especificidade do trabalho desenvolvido na LIGA, que agora se pretendia ir recuperando e construindo.

Durante esta reunião foram tratados assuntos do quotidiano institucional, sendo a nossa opinião solicitada em alguns momentos.

Esta forma aberta de nos receber pareceu-nos legitimar a nossa presença enquanto investigadores, sugerir a sua importância e mesmo servir para solicitar, desde logo, a nossa colaboração activa na narrativa de vida da instituição.

Analisando agora a primeira entrevista realizada à Presidente da instituição, podemos destacar uma grande categoria, que designaremos por **Um caminho natural para a emergência da LIGA enquanto Centro de Recursos**, onde reconhecemos cinco sub-categorias - ***Entrosar com a comunidade; Romper com o***

normal; Desbatar os médicos ou uma questão de postura; Formação ou conhecer-me a mim para compreender o outro; Gestão em aberto ou Máxima liberdade com a máxima responsabilidade; Responsabilidade e participação ampliadas. Estas circunscrevem um conjunto de afirmações diversas, por vezes de carácter mais conceptual, global, sobre valores e atitudes, mas também descritoras de situações concretas, que materializam estes valores nas escolhas, acções e no quotidiano passado e presente da Instituição.

Existe um significado atribuído, muitas vezes de modo explícito, aos acontecimentos que marcaram a história da LIGA, traduzido na ligação que a entrevistada faz entre os artefactos, os valores explícitos da instituição e o seu desenvolvimento ao longo do tempo.

Um caminho natural para a emergência da LIGA enquanto Centro de Recursos

A ideia de abertura, de visão ampla, recorrente ao longo de toda a entrevista, parece reflectir-se no tipo de acolhimento realizado às pessoas que procuram os serviços da LIGA, perspectivando-as enquanto co-autoras de um processo partilhado.

Há sempre uma visão ampla... tem a ver com a nossa atitude – é não tentar que venham para nós, integrar-se na nossa forma de actuar, mas antes adequarmos a nossa acção para que possam dar um contributo... Não é impor o nosso modelo, mas é termos uma abertura suficiente para acolhermos as suas propostas.

Esta forma de olhar o outro, procurando compreendê-lo como pessoa, na sua singularidade individual e coexistência social, leva a Instituição a procurar conciliar os seus serviços com as necessidades de quem a procura. É neste encontro que, a entrevistada sugere a metamorfose, natural e continuada, da instituição em Centro de Recursos.

Não há um momento para a criação do Centro de Recursos – há um caminho, uma filosofia... é natural... é o que se segue...

Outra característica nossa é esta – nada é rígido – temos de seguir... harmonizar. Entender as características endógenas e exógenas das pessoas, para conciliar o que oferecemos às suas necessidades.

Entrosar com a comunidade

Recuando até à época em que noutro local, na Junqueira em Lisboa, funcionavam as primeiras oficinas de formação profissional para jovens com necessidades especiais, a entrevistada conta como o contacto com a comunidade começa pela *porta aberta*, uma metáfora para o espírito de abertura que caracteriza a o projecto desta Instituição.

Trabalhavam na cocheira, que tinha sempre uma porta aberta para um pátio, onde passavam os velhotes da rua. Estes quiseram aprender. Começou o entrosar com a comunidade.

Este entrosamento consubstancia-se em vários momentos da história institucional, numa atitude que procura ir ao encontro das pessoas com necessidades

especiais, entendendo-as na sua singularidade mas também na sua circunstância, tendo sempre como objectivo a sua inclusão social.

Romper com o normal

A afirmação, “sentimos sempre a necessidade de romper com o normal”, surge no início da entrevista, sendo ilustrada com exemplos dos anos 60 e 70, em que, contrariando os modelos de atendimento vigentes, a LIGA procura encontrar uma verdadeira coerência entre os princípios que defende e as práticas que realiza.

Destaca-se, a este nível, o encerramento das escolas para crianças e jovens com NEE:

Nos anos final dos anos 60, a escola feminina e masculina fechou as portas. Ninguém estava de acordo – sentimos sempre a necessidade de romper com o normal... foi comparável ao deitar abaixo os tectos da Junqueira.

A génese do Centro de Recursos vem da ideia da própria instituição da Liga – intervir na sociedade, com os diferentes actores sociais, para a compreensão e aceitação da deficiência – habilitá-los mais; tornar a sociedade mais compreensiva.

Por isso nos finais dos anos 60 acabamos com as escolas – eu nunca estive de acordo que tivéssemos escolas lá dentro.

Desbatar os médicos ou uma questão de postura

A postura das pessoas, a forma como realizam o seu trabalho, foi um aspecto fortemente destacado no relato da entrevistada. O “desbatar dos médicos” dá o mote para aprofundar esta ideia:

(...) mais interessante é analisar o “desbatar” dos médicos” – a primeira a não usar bata branca no programa foi a Dra. I.; o B. C. nunca usou bata...

Este “desbatar” materializa uma ideia recorrente ao longo da entrevista – de que o papel de cada profissional deve adequar-se àquilo que se revela necessário para o bem-estar das crianças, suas famílias e comunidade, e não o contrário. Relata-se como as transformações ocorriam à medida que a realidade era lida e reflectida. A situação, que a seguir se destaca, espelha-o:

Na Junqueira – estou-me a lembrar de coisas antigas... – ganhamos, num concurso, 350 contos. Foi para lá uma Terapeuta Ocupacional e uma Educadora, e começaram a surgir mais meninos diferentes.

No quintal da Junqueira havia uma casinha de bonecas – e foi nessa casinha que começaram a atender bebés.

A Televisão pediu então para ir lá filmar – não cabiam lá! Tinha de se tirar o espelho, senão o homem filmava-se a ele próprio...

As Terapeutas da Fala só trabalhavam com espelho e vela... e para as filmagens teve de se tirar o espelho – sem o espelho não sabiam como fazer... – era demais – não podia haver esta dependência. Acabou-se o gabinete!!!

A forma de estar dos terapeutas era muito formal – não conseguia que as terapeutas se descontraíssem – havia uma grande rigidez...

Formação ou **conhecer-me a mim para compreender o outro**

Para além das remodelações imediatas (*Acabou-se o gabinete!*), foi-se ampliando a preocupação de dar instrumentos às pessoas para que se conhecessem melhor a si próprias, e assim pudessem respeitar e entender o outro mais profundamente.

Aposta-se na formação como forma de repensar práticas e conduzir à mudança, pedindo a colaboração de especialistas internacionais.

Pensou-se em fazer programas em que todos os terapeutas participassem – veio um professor Inglês que fez um programa com eles, sobre Voz e Corpo, para quebrar esta rigidez e criar uma forma de estar diferente – várias terapeutas participaram.

Sem terem um perfeito domínio do seu corpo e da sua capacidade de se relacionar, o outro era sempre o outro... é importante estar disponível para o olhar, para o sorriso...

Esta aposta na formação foi importante – desde cedo que a formação se tornou parte integrante do projecto da LIGA, realizando-se de modo contínuo, quer internamente quer externamente.

Em 1987, conseguiu-se financiamento para a formação de 100 jovens [Curso de Agentes de Apoio à Pessoa com Deficiência] a partir de um estudo realizado. Já tínhamos noção que o tipo de atendimento que fazíamos necessitava de auxiliares – era preciso formar melhor as pessoas de quem precisávamos.

A formação da Jovens Auxiliares em 1987, através do “Curso de Agentes de Apoio à Pessoa com Deficiência”, financiado pela Comunidade Europeia, é um dos exemplos da acção formativa da LIGA junto de um público que tendencialmente não tinha formação nem era alvo de atenção a este nível, elevando assim a aposta no seu papel e na necessidade de potenciar as suas competências.

O financiamento deste projecto resultou do estudo realizado pela LIGA sobre a comunidade onde o novo edifício sede se localizava, na Ajuda, em que se procurou formar jovens desta área geográfica para trabalharem como auxiliares *na* instituição. Mais uma vez, o desejo de entrosamento com a comunidade foi essencial para o sucesso da proposta e para a progressiva aceitação desta nova instituição na comunidade em que se estabeleceu.

Gestão em aberto ou **Máxima liberdade com a máxima responsabilidade**

Internamente, o modelo de gestão é explicitado pela sua Presidente da seguinte forma:

(...) Somos muito vigilantes – gosto de dar a volta à casa...

Cada coordenadora assume o seu problema – só faço uma aferição com elas em relação às equipas, equipamento, problemas. Têm uma autonomia total – *máxima liberdade com a máxima responsabilidade!*

Tem influenciado que, dentro dos grupos, transmitam por sua vez essa forma de gerir. As regras existem naquilo em que são a convivência de todos...

Por isso vemos uma criatividade enorme – que sai da equipa – e que representa o mesmo modelo de gestão que lhe aplicam – é uma gestão em aberto, de modo que cada um possa participar plenamente.

Esta sua descrição, que conjuga vigilância com autonomia e liberdade com regras, como duas faces da mesma moeda, faz eco de outras afirmações onde se evidenciam complementaridades, conceptuais e atitudinais, na organização. Por outro lado, ilustra também a ideia de circularidade ou mesmo de causalidade – a autonomia provoca a participação e a participação potencia a criatividade – que está muito presente no discurso da entrevistada.

Responsabilidade e participação ampliadas

O conceito de participação activa estende-se também a toda a comunidade educativa, numa atitude de defesa dos direitos da pessoa com necessidades especiais e suas famílias, como sugerem as várias iniciativas que a LIGA tomou para entender o “estado da arte” em Portugal e no mundo, organizando encontros, colóquios e conferências (nacionais e internacionais).

Em 1986, a LPDM, lidera um grande encontro sobre Intervenção Precoce – após elaboração e envio de um questionário para análise de recursos existentes em cada distrito do nosso país, reúne representantes desses mesmos distritos para juntos reflectirem sobre o “estado da arte” da Intervenção Precoce em Portugal.

Da reunião de toda a informação, nascem vários documentos, nomeadamente o Roteiro de Equipamentos, Serviços e Prestação de Apoio às Pessoas com Deficiência do Distrito de Lisboa, realizado em parceria com o Ministério da Segurança Social e com o apoio do Fundo Social Europeu.

A Figura 23 representa a interacção entre estas cinco subcategorias e a transformação que a instituição foi realizando em Centro de Recursos, bem como a relação que têm entre si, focada explicitamente pela entrevistada – como no caso da relação entre a diferente postura pretendida para os profissionais e a necessidade de lhes oferecer formação, que por sua vez os ajudasse a sentir a importância dessa diferente postura – ou implicitamente quando, por exemplo, consideramos a influência recíproca entre o rompimento com a normalidade – acabar com as escolas especiais – e o entrosamento com a comunidade – influenciar e deixar-se influenciar, pela comunidade.

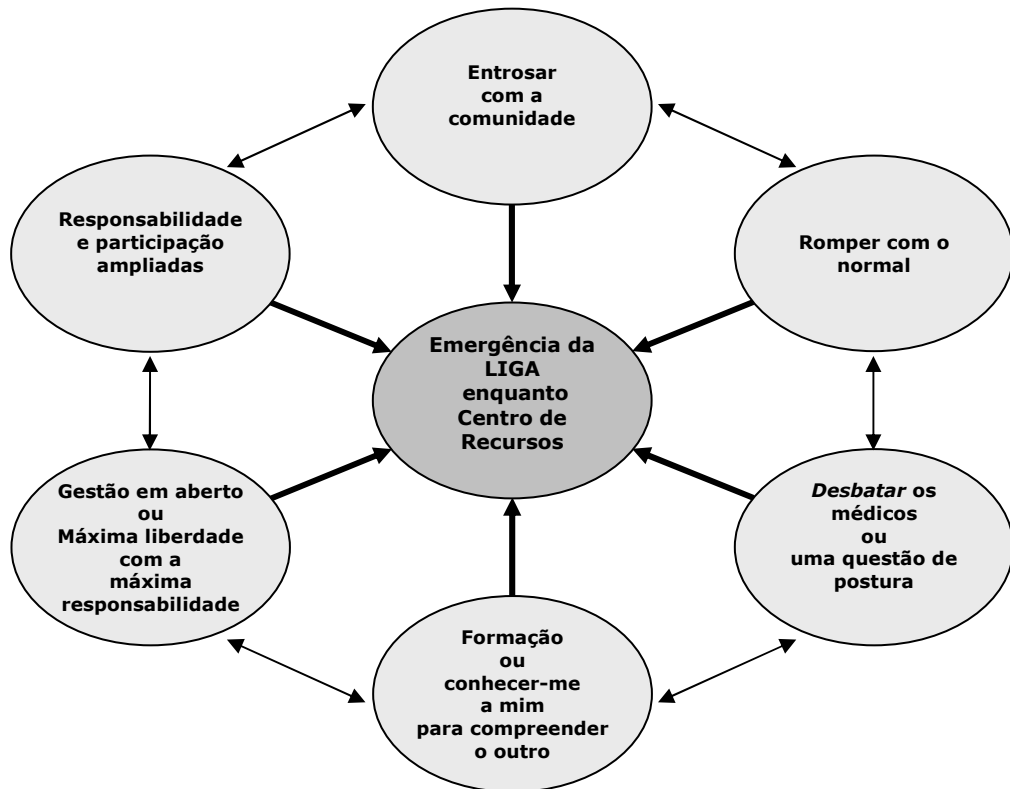


Figura 23. Primeira entrevista à Presidente da Instituição – factores que contribuíram para o desenho de um caminho natural para a emergência da LIGA enquanto Centro de Recursos.

Entrevista 2

28 de Fevereiro de 2005

No tipo de entrevista aberta que, mais uma vez, desejámos conduzir, foi a entrevistada que conduziu o tema de fundo da mesma - a reconversão da LIGA em Centro de Recursos - para o patamar do futuro, que acolhe este mesmo Centro de Recursos, mas que o amplia numa renovada transformação. Foi também a entrevistada que, espontaneamente, falou de si, do seu percurso, dos seus sonhos.

Assim, nesta entrevista, reconhecemos duas grandes categorias. A primeira, que designámos por **Missão e utopia**, confere especial destaque à projecção da LIGA no futuro, e ao papel das famílias, que surge na sub-categoria **Famílias – de parceiras cativas a parceiras activas**. A segunda, que denominamos **Matriz viva**, articula as *revelações* que a entrevistada fez sobre a sua história de vida – que expressam a interpretação e sentido que confere às suas experiências de vida, nomeadamente na sua relação profunda com a LIGA – com a definição matricial que traça do projecto LIGA.

Missão e utopia

O início da entrevista foi centrado nos projectos futuros e nos projectos actuais, em construção. O sentido maior ancorou-se na edificação do futuro, ainda que com um *vai vem* permanente entre passado, presente e futuro:

Tudo o que fazemos obedece a uma matriz que é um bocadinho utópica, mas, como dizia João dos Santos, é para se concretizar.

Mais uma vez surge esta aparente antinomia – *matriz utópica para se concretizar* – mas que, escutando atentamente a entrevistada, parece reproduzir a história da LIGA, precisamente desde a época do seu fundador, João dos Santos.

Um dos projectos sonhados é erguer a Casa Grande, a Casa Grande das Artes, que a entrevistada descreve como:

(...) um espaço de sensibilização, formação, criação e difusão artística, promovendo a diversidade e o diálogo entre culturas. (...) Será composta por três eixos de intervenção – Educação e formação; produção e divulgação artística e artes performativas...

Defende que se deverá ligar a multiculturalidade e a criação artística, na certeza que “o respeito pelo outro diferente é, cada vez mais, função do modo como são reconstruídas e modificadas as interacções sociais”. Esta Casa Grande das Artes herdará um vasto saber, construído pela LIGA ao longo do tempo, na área da arte e criatividade.

Outro grande projecto, este já constituído mas, na época, ainda não legalizado, é o da Fundação LIGA, que “não vai ser agora inventada” mas antes “herda um património e quer assegurar a responsabilidade partilhada com as famílias”. Trata-se de uma possível modificação estrutural da LIGA, reflectindo-se mesmo sobre a possibilidade desta (LPDM-CRS) ser institucionalizada *como* Fundação Liga.

É sobre o papel das famílias que a entrevistada passa então a reflectir.

Famílias – de parceiras cativas a parceiras activas

A presidente da direcção da LIGA, defende um papel activo e dinamizador da família em todo o processo de educação e reabilitação do seu filho com necessidades especiais, no exercício pleno da sua cidadania, afirmando que essa é a condição para que esta assuma cada vez mais a liderança do processo:

Na relação famílias/instituição, muitas vezes as famílias querem aligeirar as suas responsabilidades – a sociedade, a escola, as instituições é que são responsáveis pela reabilitação do filho...

É preciso educar as pessoas – quando damos às famílias meios para optar, isso é fazer com que a família seja o dinamizador desse processo, isso vai ajudar a criar as oportunidades.

A família deve ser vista como um parceiro activo, e não como dependente da instituição *para declarações...*

As famílias deveriam receber directamente um subsídio, podendo optar por ser a mãe ou o pai a ter menos horas de trabalho, a ter um trabalho a meio tempo... Esse meio tempo devia ser possível.

Também deviam ter direito ao somatório das despesas acrescidas – fraldas, ajudas técnicas e intervenções complementares para a formação deste indivíduo, como escolas e instituições para apoio – tratamentos...

As instituições ainda têm muito medo desta ideia, de que os pais escolham fazer uma coisa aqui e outra ali, mas isso obriga as instituições e as pessoas a criar respostas à medida das solicitações; respostas contextualizadas.

Contesta com veemência a angariação de fundos através de campanhas, e relata os seus diálogos com as famílias que, preocupadas com a situação financeira da LIGA, lhe sugerem fazer peditórios, ou outras iniciativas congéneres. Mostra-se inabalável neste ponto, advogando que é preciso que os pais assumam uma posição esclarecida e sólida de luta pelos seus direitos, que não passa por este género de iniciativas:

Não é através de um boneco que vamos solidarizar as pessoas connosco. Queremos pessoas que trabalhem connosco. Enquanto eu estiver não há peditórios nem fotografias...

Na sequência deste pensamento, defende ainda que todas as crianças deveriam estar nas escolas regulares, inseridas na sua comunidade. Esta deveria ser uma luta de todos:

Parto do princípio que todos deviam estar em escolas normais – íamos alterando o funcionamento das instituições e da própria mentalidade das pessoas – e agiríamos como animadores comunitários.

A perspectiva de termos aberto recursos não foi economicista, mas era a melhor forma de as pessoas conviverem com o grupo-alvo. Quando estão fora, estão numa situação negativa – “coitadinho... que pena...”

Fala então de uma matriz comum ao projecto LIGA e da sua própria história de vida.

Matriz viva

Para além das suas várias designações – primeiro Liga Portuguesa dos Deficientes Motores (LPDM), depois LPDM – Centro de Recursos Sócias e finalmente Fundação Liga – a entrevistada destaca uma matriz comum, um eixo que lhe confere identidade própria:

Tudo isto [Projecto Liga] se move em torno de uma coisa, uma ideia, um sentir, um estar – vem do João dos Santos, mas também do que eu via e imaginava...

A comunidade não é só a palavra – é o gesto, o olhar...

É muito importante que as pessoas utilizem esta expressão – a relação das pessoas depende muito da atitude corporal. Acreditar que todos somos pessoas; todo o corpo pode ter beleza; descobrir a melhor forma de participar... foi levando à construção deste projecto.

Toda a filosofia que esteve subjacente construiu uma matriz. As acções não são as mesmas – o que é importante é o que orienta essas opções.

Parte então desta matriz para contar um pouco da sua história de vida, finalizando o relato no momento em que volta a chegar a esta mesma ideia matricial, como que circundando um dos anéis da espiral deste projecto:

Eu queria ser bailarina mas a minha mãe não deixou. Fui parar à Educação Física, depois de passar pela Medicina – a Medicina aterrorizou-me – as pessoas queriam fixar-se na doença. A Educação Física era uma forma de libertação e comunicação; de procurar que as pessoas tivessem uma atitude positiva na vida. (...) Nos anos 50 estudei em Londres – era a única formação em fisioterapia.

[Mais tarde] Em África, houve uma situação epidémica de Poliomielite... fui para um hospital, que era de uma companhia de seguros... Fiquei na enfermaria e depois fui para a reabilitação.

A primeira coisa que fiz foi pegar num grupo de indivíduos paraplégicos, numa sala não muito grande. Pus lá um colchão e disse para se atirarem para o chão. Disse-lhes – “Agora vão tocar no pé; como o sentem?”. Isto era muito importante porque o que queriam era negar o corpo...

Em frente ao espelho, corrigiam a posição; fazíamos vários jogos... - só depois é que comecei a reabilitação.

Aceitar o corpo é aceitar-se a si próprio – foi essa a ideia que me trouxe até aqui: descobrirem o seu corpo; tentar gostar dele como era; descobrir o que podem fazer com ele...

Acreditar que todos somos pessoas; que todo o corpo pode ter beleza; descobrir a melhor forma de participar... foi levando à construção deste projecto.

Esta segunda entrevista deu outra dimensão à transformação da Instituição em Centro de Recursos. Colocou-a numa espiral de mudança, que nos fez reflectir se o mais importante seria estudar esta transformação concreta que a organização fizera, ou antes procurar ir mais longe para a compreender num conjunto maior de mudanças que a instituição realizara e projectava continuar a realizar no futuro (Figura 24).

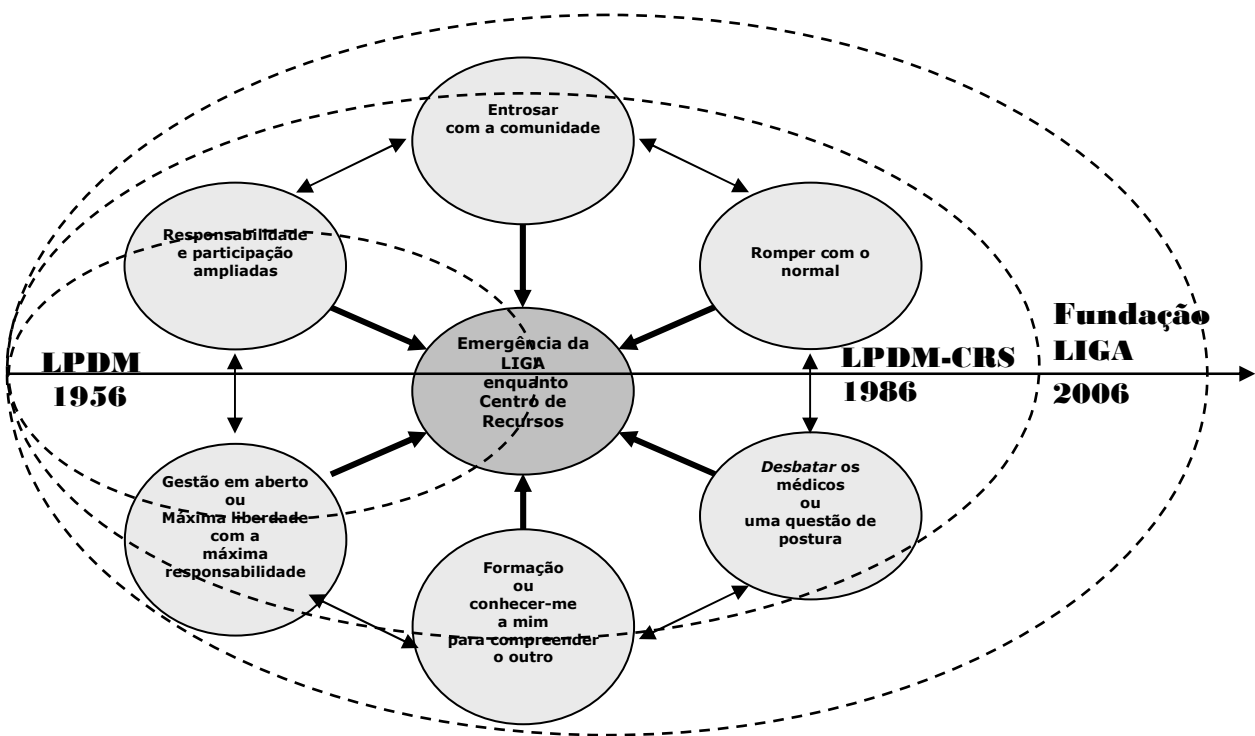


Figura 24. A transformação da Instituição para Centro de Recursos colocada em perspectiva, numa espiral de mudança.

Entrevista 3

14 de Março de 2005

Num terceiro momento, a entrevistada voltou a reiterar a vontade, já manifestada na primeira entrevista, de que pudéssemos, como o nosso trabalho de pesquisa, estudar projectos específicos da LIGA, nomeadamente debruçando-nos sobre aqueles que, por estarem numa fase de transição, ou até de conclusão, corriam o risco de *cair no esquecimento* se não fossem registados.

Surge então o pedido concreto para que o *estudo no terreno* tivesse início num dos domínios da instituição, designado Projecto Unidades Locais. Pretendia-se que, descrevendo o percurso do mesmo, fossem ressaltados os seus aspectos mais significativos e caracterizadores. Este pedido foi específico, pois as Unidades Locais da LIGA estavam em processo de ser integradas nas novas unidades especializadas do Ministério da Educação¹⁰². Neste quadro, o Projecto das Unidades Locais, com os seus dezassete anos de existência, poderia assumir especial relevância, apontando caminhos promotores do sucesso das novas Unidades Especializadas, com as quais partilha vários aspectos comuns.

Num primeiro momento, apesar de este não ser o caminho previsto, aceitámos espontaneamente o pedido, porque entendemos a sua pertinência e tínhamos realmente vontade de ser úteis no decurso da nossa investigação. Temos consciência de que a entrada na Instituição, seja qual for a forma como a realizamos, é sempre uma interferência na vida da organização (Schein, 2004:203), e pareceu-nos que esta era uma forma de retribuir o modo disponível e aberto como tínhamos sido acolhidos.

Num segundo momento, percebemos que o estudo aprofundado do Projecto Unidades Locais poderia também vir ao encontro de um dos nossos objectivos – compreender de que forma o centro de recursos se consubstancia nas diversas unidades que compõem a instituição – parecendo-nos que este projecto poderia ser representativo a este nível, até pelas palavras da entrevistada que o descreveu como a “projectação do modelo da LIGA na própria comunidade”.

Por outro lado ainda, tendo em consideração a classificação que Schein faz dos níveis de cultura existentes nas organizações – artefactos; valores e crenças explícitos

¹⁰² Conforme afirma Filomena Pereira: “O Ministério da Educação, numa procura de diversificar e articular os seus serviços, criou novas respostas educativas, das quais se destacam:

- A criação de novas unidades especializadas em escolas de referência, destinadas à educação de alunos com problemas de grande complexidade. Exigem recursos humanos e materiais de difícil generalização, onde se rentabilizam recursos humanos e materiais afectos e a afectar ao sistema, com a observância do princípio da “discriminação positiva”. É o caso dos alunos com multideficiência, com autismo e com Problemas neuromotores graves.

- A Definição do conceito de “unidade” como um conjunto articulado de pólos sedeados em escolas de referência de diferentes níveis de educação/ensino, o que permite um continuum na resposta ao longo dos diferentes níveis de educação/ensino. É a adopção do conceito de “cluster schools”, desenvolvido em vários países da União Europeia.

- A celebração de várias dezenas de acordos para o funcionamento de escolas de educação especial na modalidade “Centro de Recursos”, encorajando a sua reorientação e viabilizando financeiramente o seu funcionamento.

Pereira (2004:45)

e pressupostos básicos – uma classificação que assenta no *grau de profundidade* e na espessura do alcance com que os fenómenos culturais se podem tornar visíveis para o observador, podemos afirmar, que, para entendermos os pressupostos básicos de uma organização (crenças, percepções, pensamentos e sentimentos inconscientes e inquestionáveis - fonte última de valores e acção) é particularmente importante que a informação seja dada voluntariamente (Schein, 2004:207). Schein defende mesmo que *apenas se* os membros da organização sentirem que têm algo a ganhar por cooperarem com o investigador, este poderá de facto recolher dados válidos sobre a cultura organizacional (2004):

What makes this data gathering method more powerful than other methods reviewed is that the researcher/consultant is helping the organization, he or she will thereby be licensed to ask all kinds of questions that can lead directly into cultural analysis and thereby allow the development of a research focus as well. (p.208)

Demos assim início ao estudo deste projecto com o intuito de ajudar a organização, mas, simultaneamente, com a expectativa de que este pudesse vir a ser parte integrante da nossa pesquisa, o que veio a suceder.

Observemos então os aspectos mais significativos desta terceira entrevista, cuja temática foi precisamente a do Projecto Unidades Locais.

À semelhança da análise realizada sobre as duas primeiras entrevistas, também nesta última distinguimos duas categorias. Uma primeira – **Unidades locais – projecção da Liga na comunidade**, onde se destacam as subcategorias *papel das famílias, preparação da equipa das Unidades Locais para a assumpção de novas competências* e *Humanização do espaço escola*; e uma segunda categoria, que denominámos, **A vez aos outros – preocupações na mudança**, onde se destaca a sub-categoria *Elementos para a construção de um futuro com qualidade*.

Unidades locais – projecção da Liga na comunidade

Na origem deste projecto, observa-se a procura de coerência entre a defesa de princípios e valores institucionais e as acções que desenvolve.

A entrevistada descreve as Unidades Locais como a “projecção do modelo da LIGA na própria comunidade”, sublinhando a ideia de que as crianças com NEE, neste caso com multideficiência profunda, têm o direito de estar nas escolas de ensino regular.

Acreditava-se também, desde a génese do projecto, que se a Unidade interagisse com a comunidade se criariam as condições para o seu pleno funcionamento. Neste processo a entrevistada destaca a importância de se começar pelas coisas pequenas – “(...) na Unidade da Lapa, as crianças iam almoçar ao

restaurante em frente à Escola onde já eram esperadas e bem acolhidas” – que permitiam o estabelecimento progressivo de uma interacção com a comunidade.

Esta interacção/colaboração era essencial para que, de forma co-responsável, se assegurassem questões importantes para as famílias, como os transportes ou as férias das crianças.

Papel das famílias

Em todo este processo, sublinha também, como objectivo fundamental da LIGA, “(...) a conquista das famílias para um papel muito mais activo, com uma participação cada vez maior de pai, mãe, irmãos, primos, avós...”, que se concretizava numa gestão cooperada das Unidades, com vista a uma verdadeira parceria entre a LIGA e as famílias.

Como afirmou então a entrevistada:

Outro aspecto muito importante em relação à família é que o Ministério dava uma verba para o material. Desde o início que a gestão foi participada – não havia orçamento para a LIGA assumir as Unidades Locais, mas antes pais e LPDM tentavam descobrir soluções juntos – os pais participavam nas soluções, não levantavam só problemas... a família não era um grupo a mais, mas um parceiro com responsabilidades nessa gestão.

Algumas assumiram a gestão, mas não há modelos iguais – a flexibilidade foi o ponto forte – cada caso é um; há necessidade de adequar...

Esta gestão assumia versões distintas de acordo com as especificidades de cada Unidade, valorizando-se essa flexibilidade. Acima de tudo, sublinha-se a importância de oferecer uma possibilidade real de gestão participada para um concreto empoderamento das famílias.

Preparação da equipa das Unidades Locais para a assumpção de novas competências

Paralelamente, outro aspecto destacado como determinante foi “(...) a preparação da própria equipa, fora deste tecto...”, nomeadamente através da transferência de novas competências para os auxiliares, que nas Unidades Locais assumiam um papel de maior responsabilidade e autonomia face ao trabalho que desenvolviam anteriormente.

Também o papel do coordenador é descrito como “(...) diferente, mais itinerante... ali o coordenador é a Liga – representa a instituição”.

Aqui a entrevistada destaca o importante papel da Directora executiva, Paula Campos Pinto que, entre 1990 e 2002, imprimiu novas características ao trabalho das coordenadoras institucionais, nomeadamente ao nível da sua crescente responsabilização na instituição:

Isto implica formação, uma formação em serviço, tentando empurrá-las para a frente, mas com apoio; inculcar uma maturidade maior às coordenadoras foi o papel da Paula na Direcção. Eu era muito directiva... A Paula trabalhou muito com as coordenadoras, co-responsabilizando-as mais,

dando-lhes mais formação e informação, também ao nível da gestão financeira e gestão dos recursos humanos, o que levou a uma maior maturidade.

No caso das Unidades Locais ainda mais, porque a coordenadora representava a Liga – foi necessário um acompanhamento contínuo, reforçando essa confiança... levando à auto-confiança.

Esta questão levantada pela entrevistada, sobre os estilos de liderança, será também, mais tarde, alvo do nosso interesse e análise.

Humanização do espaço Escola

Na sua descrição do Projecto Unidades Locais, a entrevistada sublinha que, embora cada Unidade se revelasse uma experiência singular, estas tiveram, no geral, um impacto positivo nas escolas, nomeadamente na sua humanização:

O programa foi posto à prova nas estruturas onde estava montado – há casos melhores e piores, dependendo sobretudo das características das famílias e das características dos directores.

Foi possível criar, na maior parte dos casos, uma relação com a escola. As Unidades Locais não são mais um programa, mas antes um foco de dinamização de actividades que vão humanizar todo o espaço – uma nova forma de cidadania. Aprender a lidar com a criança diferente de uma forma positiva.

O núcleo cria actividades, num calendário individual de dinamização. Os alunos inscrevem-se, pois não podem estar lá todos ao mesmo tempo e as crianças da Unidades Locais vão aos espaços comuns – deixam de ser pessoas estranhas porque se conhecem...

O sentimento de pertença é, assim, particularmente valorizado.

A vez aos outros – preocupações na mudança

No momento em que o Ministério da Educação assume as Unidades Locais da LIGA como Unidades Especializadas, surgem preocupações que derivam, sobretudo, do receio de que se perca a flexibilidade com que a Liga as geria, devido a um regime tendencialmente normativo, de “governância” da escola:

Uma unidade especializada não pode funcionar só numa base normativa, tem de haver capacidade de encontrar alternativas consoante as necessidades.

Decorrente desta preocupação, surge a apreensão sobre o tipo de relação que, a partir de agora, se irá estabelecer com os pais, evidenciando-se a necessidade de que esta continue a ser uma relação de parceria. A entrevistada chama a atenção para que, se a escola passar a ter com as famílias da Unidade Especializada a mesma relação que tem com as outras famílias da escola, se corre o risco que os pais deixem de se sentir co-responsabilizados em todo o processo:

Não se pode perder esta parceria co-responsabilizadora com os pais. Se a criança é vista como as outras, os pais deixam de ter este papel...

Sob o ponto de vista psicológico, esta co-responsabilização é uma ajuda para os pais aceitarem e ultrapassarem a situação.

Com as Unidades Locais deu-se um salto qualitativo entre os técnicos e os pais; com o novo regime, os pais sentem-se de fora – ficam mais críticos...

Outra preocupação ainda diz respeito ao posicionamento assumido pelas Unidades Especializadas no contexto da dinâmica da escola. A entrevistada conta como a LIGA lutou para que as Unidades Locais fossem um espaço atraente e acolhedor para as outras crianças, receando agora que esta relação e dinâmica estabelecidas se possam perder. Este aspecto é agravado uma vez que educadores, professores e auxiliares passarão a ser contratados pelo Ministério da Educação, não tendo, possivelmente, uma formação que lhes permita entender a importância do seu papel, da sua atitude, no contexto escolar, contrastando a este nível com a formação específica que a LIGA tinha a preocupação de dar a cada uma das pessoas que trabalhava nas Unidades Locais.

Salienta que, ao longo dos últimos anos, as Unidades Locais tiveram igualmente um impacto positivo nos restantes professores da escola, permitindo que (...) alguns dos objectivos para os seus alunos fossem atingidos pelo clima da própria escola”, temendo que agora “ (...) os professores possam passar do prazer para o receio se não se proporcionar uma formação inicial que permita às pessoas, a todos os actores, uma forma de lidar com o processo com maior tranquilidade.”

Elementos para a construção de um futuro com qualidade

A instituição está agora numa “posição de retirada” em relação ao Projecto Unidades Locais, mas, paradoxalmente, ainda que há várias décadas lute contra as escolas de Educação Especial no seu interior, vê instalar-se no seu espaço uma escola deste tipo:

(...) ao criar-se uma escola de Educação Especial aqui há um retrocesso. Dizem que não há condições para as crianças com deficiência nas escolas, mas isso nunca foi um problema. O Decreto não transmite a filosofia deste programa – a responsabilidade é da escola, mas os professores não assumem... isto foi sempre o que quisemos evitar – sermos uma coisa estranha na escola...

Aponta então vários elementos que, provavelmente, podem ser conducentes ao sucesso das Unidades Especializadas, contribuindo para acautelar esta situação de recuo face às conquistas de integração anteriormente realizadas.

A formação dos professores, em parceria com as Instituições de Educação Especial, é um destes elementos:

Esta é uma área muito importante. Deve ser feita com a parceria das instituições que viveram esta experiência – não pode contemplar só uma formação ao nível do saber, mas um saber fazer...

A promoção de uma ligação mais forte entre as Unidades e a escola é também sublinhada como elemento fundamental de qualidade, para que se crie um verdadeiro vínculo e compromisso entre ambas. A entrevistada destaca possíveis consequências - algumas das quais se começavam já a verificar - se tal não suceder:

Estamos a ver os meninos regressarem à Instituição... as Unidades Locais que ainda estão a funcionar não estão a cumprir os objectivos porque estão a constituir um problema para a escola... Com todo o esforço que o Ministério da Educação tem feito – divulgação de meios, de recursos, de contacto com as instituições – falta uma maior ligação directa.

Esta é uma grande preocupação – não só corremos o risco que algumas Unidades Especializadas venham a fechar, como também corremos o risco de que as crianças sejam remetidas para as escolas de Educação Especial.

Observa então que não sabe se, mesmo numa visão mais positiva em que se mantenham as unidades especializadas, estas serão uma solução, tendo em conta também a fragilidade das relações com as famílias e até mesmo com a comunidade:

Como a escola quebrou entretanto a relação íntima com a família, como é que passado três anos devolve a criança à família? As nossas Unidades Locais eram um espaço pedagógico de construção do futuro, para cada um deles com a família. Agora é uma intervenção temporária – aos dezassete anos o Ministério da Educação diz que “já não tem nada a ver com isso”. Entretanto perdeu-se o envolvimento dos pais...

Quando dizemos que o nosso modelo é centrado na família é este envolvimento que queremos promover – tratando-se de um caso de disfunção grave, tem de ser centrado na família. Por exemplo, quando a criança passa das Unidades para o CAO [Centro de Actividades Ocupacionais], deveria ser um CAO na área de residência – integrado no local onde ganhou raízes.

O trabalho com a comunidade também pode ficar para trás, porque se deixou de fazer um trabalho individualizado com as famílias... o próprio calendário das escolas não é o das famílias – nas férias, ou um membro da família fica em casa ou a criança regressa à Liga. Nós consideramos que é uma interrupção neste processo de integração vir à Liga.

Explicita então que já existe um CAO no Estoril para os jovens que vivem na zona, de acordo com esta filosofia de integração na comunidade, e que estão a estudar a possibilidade de que também nasça outro CAO em Sintra, na zona de residência dos jovens que dele necessitam. Como afirmou:

O projecto desta instituição é não centrar aqui as respostas mas na comunidade; por isso queremos residências diversificadas na área metropolitana de Lisboa.

Evocando o passado, recorda como na LIGA, já no final anos 80, o Serviço Social se transformou em Serviço de Intervenção Comunitária e as Técnicas de Serviço Social deixaram de ter gabinete na instituição, pois, como descreve:

(...) o que queríamos é que estivessem ao serviço das famílias. Dividiram-se por zonas e não por programas, para irem ao encontro de todos os parceiros que estavam de algum modo relacionados com as famílias. Surgem os gabinetes de intervenção comunitária.

As Unidades Locais aparecem neste enquadramento – pretendia-se um modelo centrado na família, pois verificava-se que os pais, à medida que o tempo passava, iam desistindo da integração dos seus filhos, dando sobretudo prioridade às terapias. A Instituição acreditava que tal não era o mais necessário, e que o seu papel era ajudar as famílias e as crianças a serem reconhecidas pela comunidade.

Foi então preciso trabalhar muito com as famílias. Nas Unidades Locais retomou-se o modelo da família para que fossem reconhecidos todos os seus direitos. Era necessário criar recursos na própria comunidade.

Com a passagem de tutela para o Ministério da Educação, as famílias têm uma perspectiva negativa das Unidades e querem a Institucionalização dos filhos na Escola de Ensino Especial...

Um estudo aprofundado sobre o Projecto Unidades Locais

Observando as categorias e sub-categorias de análise da 3ª entrevista, podemos estabelecer uma relação com aquelas que emergiram anteriormente, e perspectivar as Unidades Locais como a “projectção do modelo da Liga na Comunidade” (Figura 25):

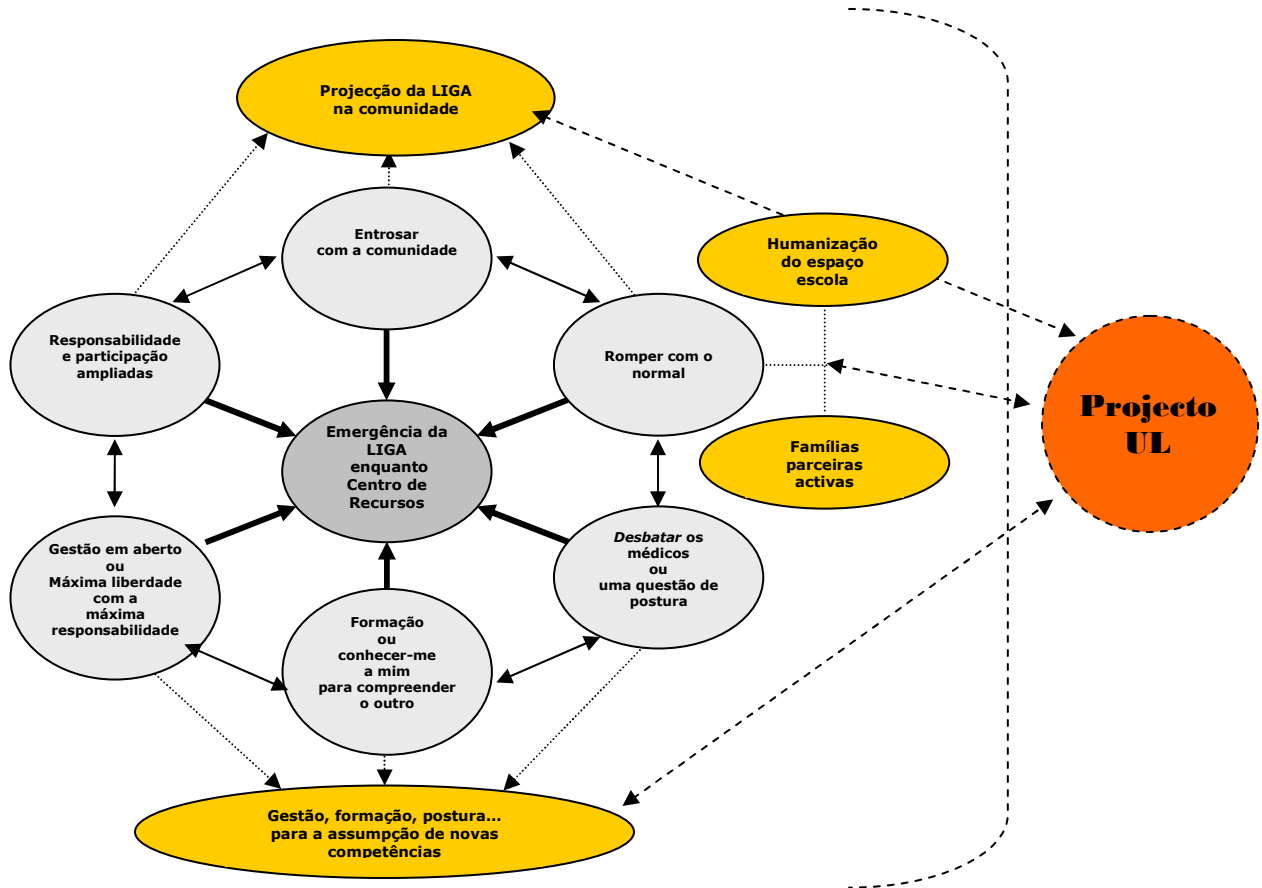


Figura 25. Relação entre as categorias emergentes da terceira entrevista e as restantes.

A saída da escola de educação especial da LIGA, no início dos anos 80, indicava já a motivação para encontrar respostas que permitissem às crianças, mesmo com multideficiência profunda, ser integradas na comunidade. O princípio assumido pela organização de “romper com o normal”, estende-se até ao Projecto Unidades Locais e nele se materializa.

O modelo centrado nas famílias, enquanto parceiras e co-responsáveis em todo o processo, torna-se um objectivo. A humanização das escolas, que se ambicionam abertas a todas as crianças, também.

Mais uma vez a importância da formação é sublinhada, visando todos quantos fossem trabalhar nas Unidades Locais – é necessário que entendam a importância de assumir competências específicas junto de crianças e famílias, da unidade e da escola, dos professores e de toda a restante comunidade. É, mais uma vez, a aposta numa

postura aberta, acolhedora, participativa, empreendedora, traduzida numa gestão responsável, o que se pretende.

Passamos então, em seguida, a analisar com maior profundidade as características deste projecto, relacionando-o com as nossas questões e objectivos de partida.

6.5 PASSADO RECENTE: UM ESTUDO APROFUNDADO SOBRE O PROJECTO UNIDADES LOCAIS

Impressão digital do projecto – alguns dados de identificação

Tendo como base a assumpção do Projecto Unidades Locais como a “ projecção do modelo da Liga na Comunidade” (Figura 26), demos então início ao seu estudo aprofundado.

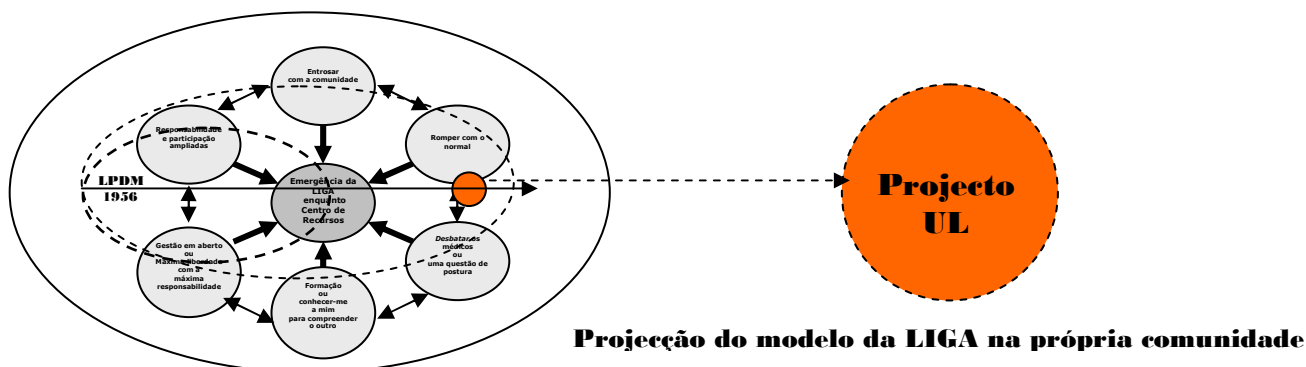


Figura 26. Projecto Unidades Locais como projecção do modelo da LIGA na comunidade.

Este projecto nasceu em 1987, tendo-se materializado em 1988, com o nascimento da primeira Unidade Local. Desde então, foram criadas mais sete Unidades Locais, núcleos de apoio permanente para crianças e jovens portadores de multideficiência profunda, em Escolas do 1º ciclo do Ensino Básico da sua área de residência, nos concelhos de Lisboa, Odivelas, Oeiras e Sintra. Cada Unidade Local (UL) destinava-se a um pequeno grupo de crianças, entre quatro a seis elementos, de idades compreendidas entre os 6 e os 16 anos.

Para a sua concretização, foram estabelecidas parcerias entre a LIGA, entidade responsável, e o Ministério da Educação, as Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE), as Juntas de Freguesia e Câmaras Municipais.

O Projecto teve como alicerces cinco pilares fundadores: (1) a Legislação em vigor (Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, e posterior Decreto-Lei 319/91) que consagrava a abertura da escola regular a alunos com Necessidades Educativas Especiais, numa perspectiva de Escola para Todos; (2) o reconhecimento, com base na investigação científica, de que a inclusão é um factor de progresso individual e enriquecimento social; (3) o reconhecimento de que a institucionalização é o meio mais caro, menos rentável de reabilitação e socialmente mais redutor; (4) acreditar que uma intervenção centrada na família é o meio mais eficaz para alcançar o sucesso educativo e, finalmente, (5) acreditar que uma boa articulação e coordenação de recursos, são factores indispensáveis à melhoria da qualidade de vida e de trabalho,

com melhores resultados em termos de custos-benefícios.

Este conjunto de fundamentos explicita aquilo que LIGA defende e em que acredita, os seus princípios e valores expostos, e representa a força motriz que está na base dos objectivos e finalidades a que se propôs neste projecto:

- I. Criar unidades de atendimento terapêutico-pedagógico, destinadas a pequenos grupos de crianças com multideficiência, a funcionar em estruturas escolares da sua comunidade de residência, reduzindo a institucionalização e promovendo condições de vida integrada para crianças com deficiência e suas famílias;
- II. Favorecer a interacção entre este grupo de crianças e as restantes crianças, famílias, pessoal e estruturas em que cada UL se insere, melhorando a sua qualidade de vida, através de um atendimento em meio inclusivo;
- III. Promover a participação das famílias e a sua co-responsabilização no processo de atendimento dos seus filhos, aumentando a sua satisfação e capacidade de decisão por uma efectiva corresponsabilização neste mesmo processo;
- IV. Utilizar e potenciar recursos locais, promovendo a aceitação da diferença na comunidade.

A capacidade de enunciar clara e coerentemente uma missão, objectivos e estratégias, parece ter sido importante para o sucesso do projecto, pois, permitindo o reafirmar dos princípios institucionais e, simultaneamente, a possibilidade da sua concretização na singularidade do novo projecto em que desaguam, forneceu uma base sólida e bem alicerçada para o seu desenvolvimento.

Tomando como exemplo o ponto 4 dos fundamentos deste projecto, e perspectivando-o como afirmação de um princípio, tradutor da própria missão da LIGA - *(4) acreditar que uma intervenção centrada na família é o meio mais eficaz para alcançar o sucesso educativo* – podemos observar a sua concretização nos objectivos e finalidades do projecto, nomeadamente no terceiro ponto – *III. Promover a participação das famílias e a sua co-responsabilização no processo de atendimento dos seus filhos, aumentando a sua satisfação e capacidade de decisão por uma efectiva corresponsabilização neste mesmo processo* – que não só (re)afirma o fundamento inicial, como explicita a forma *como* se pretende fazê-lo: através de uma efectiva corresponsabilização da família neste processo.

Esta foi, aliás, uma das características que conduziu todo o processo de estudo deste projecto – a visão da parte no todo e do todo na parte – marcada pelo discurso da sua coordenadora, profundamente conhecedora do mesmo, uma vez que exerceu esta função de coordenação desde o início do projecto até à sua passagem para a tutela do Ministério da Educação (1989-2003).

Vejamos então como se desenrolou o processo de trabalho para realização deste estudo.

Etapas metodológicas no estudo do Projecto Unidades Locais

O estudo e análise que efectuamos do projecto assentou num processo interactivo e partilhado contínuo, nomeadamente com a sua Coordenadora, através de entrevistas

– abertas numa primeira fase, e semi-estruturadas numa segunda etapa – e da análise de toda a documentação que nos foi facultada sobre o mesmo.

Conforme se iam reunindo informações, estas eram traduzidas sob a forma de registo escrito, que por sua vez era devolvido à Coordenadora do projecto, gerando debates e novos registos, até se alcançar com rigor o texto que procurou ser o mais fiel possível face à realidade vivida¹⁰³.

Podemos afirmar que, a partir da realização deste estudo, se registaram aspectos significativos para o Estudo de Caso, quer ao nível da aprendizagem sobre a cultura organizacional, quer no que diz respeito à aplicação da própria metodologia (entrevistas, análise documental). É sobre esta última aprendizagem que, sucintamente, nos deteremos em seguida.

Entrevistas

Numa primeira fase foram realizadas duas entrevistas abertas, com duração de cerca de duas horas cada, em que a Coordenadora do Projecto narrou livremente todo o seu desenvolvimento, descrevendo detalhadamente cada momento da sua história, numa perspectiva diacrónica, ao longo do tempo. Destas entrevistas resulta a proposta de estrutura do livro, que se articulou em torno da análise do seu conteúdo e de toda a documentação que o sublinha.

Neste primeiro momento de trabalho, tomámos progressivamente consciência da singular importância de uma escuta atenta, procurando não deixar que os nossos pressupostos, sobre este Projecto e sobre a Instituição em que se insere, influenciassem o discurso da entrevistada e a capacidade de análise dos dados recolhidos. O reconhecimento da importância de entender, o mais profundamente possível, a perspectiva do nosso interlocutor, reforçou a importância de uma atitude de abertura e humildade, que cultivamos depois nos restantes momentos do estudo.

Numa segunda fase, realizámos mais duas entrevistas, com duração média de três horas cada. Estas foram já semi-estruturadas, uma vez que, partindo das primeiras, aprofundamos os acontecimentos e experiências descritos, indagando sobre aspectos específicos relacionados com o Projecto. Simultaneamente, reflectimos sobre o presente e possível futuro destas Unidades, tendo então a entrevistada exposto as suas expectativas e receios.

As questões mais específicas deste segundo conjunto de entrevistas, aprofundando os temas inicialmente desenvolvidos nas entrevistas abertas, foram permitindo a passagem progressiva de um discurso inicialmente mais descritivo para um discurso mais reflexivo e interrogador sobre o passado, presente e futuro do

¹⁰³ Este trabalho foi o primeiro de vários estudos realizados na Instituição, no ano de 2006, que procuraram caracterizar cada uma das suas unidades/programas, desenhando as suas trajectórias e fundamentos. Estes surgem como uma das iniciativas comemorativas do cinquentenário da instituição (1956-2006), procurando traduzir a sua acção, e a cultura organizacional que lhe está subjacente.

projecto.

Observamos que só a partir do momento em que a entrevistada o descreveu minuciosamente, com um evidente cuidado de o explicitar detalhadamente, foi possível reflectir sobre todo o processo da sua efectivação. Esta constatação revelou-nos a importância da existência de um “espaço de tempo” flexível, para que cada um dos nossos interlocutores na organização, de acordo com a sua singularidade, pudesse partilhar connosco o que considera fundamental sobre a organização.

Análise Documental

Em simultâneo, fizemos uma ampla análise documental, que incluiu o estudo de actas de reuniões, comunicações internas e externas, cartas, relatórios, publicações, questionários, vídeos, fotografias, artefactos.

Tendo sido espontaneamente fornecidos pela entrevistada, durante os vários encontros de trabalho, revelaram-se importantes para o processo de (re)construção do Projecto Unidades Locais, apelando à memória do vivido e à sua sistematização. Foram reproduzidos (fotocopiados e gravados através de *scanner*) e analisados, dezenas de documentos e artefactos, que a entrevistada foi guardando cuidadosamente ao longo dos anos e que iam ilustrando as suas afirmações.

Estes elementos permitiram um reforço e sustentação do relato das entrevistas, sublinhando a sua precisão, e foram amplamente utilizados como *extensões materiais* de várias situações e acontecimentos narrados.

História do Projecto Unidades Locais – concepção final do registo escrito

Inicialmente, fizemos uma primeira devolução do registo escrito das entrevistas e da análise documental à sua coordenadora, iniciando assim um processo de reflexão, discussão e revisão de texto.

Elaboramos então uma primeira versão da narrativa de todo este projecto, já aproximada de uma versão final, que devolvemos não só à entrevistada principal, mas também a Presidente da Instituição. Completámo-la então a partir das suas análises, críticas e reflexões conjuntas.

Este processo de *vaivém* entre investigador e seus interlocutores na organização foi essencial para compreender a importância desta acção de reciprocidade no que concerne à fiabilidade do estudo. Obter um resultado em que todos se sentem reconhecidos no processo e no produto final, valorizados no seu *papel de especialistas* sobre a instituição, e em que afirmamos a nossa convicção na sua capacidade e competência para o desenvolvimento da pesquisa, parece ser determinante num estudo de caso, tal como sublinham Yin (2003) e Stake (2007). Inclusive, parecem ter sido estes os factores que mais contribuíram para que, cada vez mais, as pessoas na organização confiassem em nós e progressivamente

partilhassem mais connosco as suas dúvidas, questões, preocupações... – as questões “-émicas”, de que nos fala Stake.

Passamos agora a descrever o desenvolvimento deste projecto, desde o seu nascimento até à sua transição para Unidades Especializadas, destacando os aspectos mais relevantes analisados neste processo. Utilizaremos como base o texto final que escrevemos sobre o mesmo, publicado no âmbito do cinquentenário da LIGA, sob a designação “Projecto Unidades Locais – um espaço pedagógico de criação do futuro”.

O Projecto Unidades Locais – nascimento e funcionamento

Como já afirmámos, a Coordenadora do Projecto Unidades Locais manifestou, desde o início do nosso trabalho, uma grande disponibilidade para *contar a história* deste programa e fê-lo sempre apoiada em artefactos diversificados (documentos escritos – actas comunicações, relatórios - fotografias, vídeos, CD’s, DVD’s, livros, etc.), que guardara ao longo dos anos.

Os momentos e locais seleccionados para os vários encontros de trabalho foram escolhidos pela entrevistada, sempre com a intenção de proporcionar um tempo e espaço tranquilos para a sua realização, o que se concretizou.

Tendo acompanhado o projecto desde a sua génese, demonstrou desde logo possuir um conhecimento profundo do mesmo, descrevendo cada etapa com grande detalhe, e revelando, ao longo de todo o processo, um saber vivido, experimentado e reflectido. Em cada fase descrita, procurava, por um lado, destacar todos os detalhes que permitiriam a sua compreensão mas, simultaneamente, clarificar o modo como se relacionavam entre si – como uma etapa se relacionava com outra e, no seu conjunto, a forma como espelhavam o projecto. Os princípios que lhes estavam subjacentes eram também enunciados, procurando sempre explicitar *o porquê* de determinada situação, nomeadamente relacionando-os com a missão da própria LIGA.

Este longo processo de recolha de dados foi sendo organizado de acordo com as etapas do projecto que, gradualmente, emergiam das entrevistas como momentos-chave para a sua compreensão. Até à redacção final do texto, estas foram sofrendo algumas alterações e ajustes, acabando por se apresentar como nos mostra o Quadro 37. Cada uma destas fases desdobrava-se, por sua vez, em passos detalhados que descreviam *como* tinham sido levadas a cabo, incluindo excertos da documentação que as sustentavam.

É sobre cada uma destas fases que nos debruçaremos em seguida.

Quadro 37

Organização dos dados recolhidos no estudo sobre o Projecto Unidades Locais

Corpo do trabalho (Índice)	
Bilhete de identidade	
Prefácio	
Introdução	
Principais fases do projecto	
Fase I a V – O nascimento de uma Unidade Local...	
I.	Levantamento das necessidades
II.	Contactos/ negociações externas
III.	Contactos/negociações com as famílias
IV.	Formação/informação à comunidade
V.	Implementação da UL
Fase VI – O funcionamento de uma Unidade Local...	
a)	Recursos humanos – constituição da equipa e suas funções
b)	O trabalho de parceria com as famílias
c)	Reuniões
d)	Actividades desenvolvidas:
	Na sala onde a Unidade Local está implementada
	Na sala da Unidade Local, com a colaboração das crianças da escola
	Na comunidade
	Com a família
e)	Algumas iniciativas a destacar
Considerações finais e Recomendações	
Fotobiografia	
Bibliografia	

Principais fases do projecto

1) O nascimento de uma Unidade Local

As fases correspondentes ao nascimento das Unidades Locais foram amplamente descritas pela entrevistada, passo a passo, momento a momento, transmitindo-nos uma ética de cuidado, que se consubstancia não só *no que se faz* mas em toda a reflectida preparação que cada acção implica.

A mudança das Unidades Locais para a tutela do Ministério da Educação terá motivado ainda mais a necessidade desta explicitação rigorosa de pormenores. Apesar desta passagem ter sido encarada como muito positiva, até com o sentido de “dever cumprido”, pelo reconhecimento público e político do direito de todas crianças estarem na escola, há a preocupação de que, sem entender toda uma coerência que presidiu à preparação, implementação, funcionamento e até avaliação contínua do projecto, as actuais Unidades de Atendimento à Multideficiência (UAM), percam algumas das suas características mais significativas:

Eu acho que **há uma parte do programa que se cumpriu**. (...) era uma coisa que nós sempre defendíamos... **a educação destes miúdos deveria estar no mesmo Ministério**, devia ser reconhecido... **isso está lá. Fizemos**.

O que eu acho... é que **falta um bocadinho definir as orientações para as UAMs**¹⁰⁴. E sobretudo, **perceber o know-how que têm estas UAMs para a comunidade educativa**.

Coordenadora Projecto Unidades Locais (21.03.2005)

¹⁰⁴ Unidades de Atendimento à Multideficiência

No relato que a Coordenadora faz de todo este processo, intui-se mesmo a necessidade de partilhar de forma muito concreta o modo como, estrategicamente, se desenvolviam projectos, actividades, se “provocavam” reuniões, encontros, convívios, e como se procurava sempre registar e avaliar resultados para melhorar o trabalho realizado.

Primeira fase – levantamento de necessidades

O que acontecia era que **a Liga era muito procurada**, e continua a ser, **por crianças que vinham não só de Lisboa**, mas que vinham dos concelhos limítrofes, **porque não existia localmente respostas para elas. Isto para as famílias era extremamente desgastante**. Pensando hoje em dia, e já na altura, no IC 19... crianças que vinham de Cascais, crianças que vinham de Sintra, ou de Odivelas, era extremamente cansativo, quer para as próprias crianças quer para as famílias, que, de repente, **eram obrigadas a ter que reestruturar a sua vida – muitas vezes a mãe tinha que deixar de trabalhar – porque tinham de trazer os seus filhos para onde existia a resposta**. No fundo, **tinham que adaptar a sua dinâmica familiar às necessidades daquela criança e às respostas efectivas existentes...**

Coordenadora do Programa Unidades Locais (21.03.2005)

Para dar início a todo o processo desenrolaram-se dois tipos de acções – internas e externas. Nas acções internas, foi feito (1) um levantamento de crianças que frequentavam a LIGA, de acordo com os critérios estabelecidos para a frequência das Unidades Locais – Crianças/jovens com multideficiência que a LIGA apoiava e que, pelas suas características, não tinham possibilidade de acompanhar um currículo do ensino regular, com idades compreendidas entre os 6 e os 16 anos – e (2) o seu agrupamento pela proximidade da zona de residência.

Nas acções externas destaca-se o início dos contactos para a implementação das Unidades Locais na comunidade de residência das crianças.

Esta ideia de que as crianças deveriam frequentar a escola da sua zona de residência é chave em todo o processo – o que se pretendia através desta medida era aproximar as crianças e suas famílias da sua comunidade de origem, potenciando a sua relação próxima com a mesma, desenvolvendo um sentimento de pertença e de cooperação que seriam, eventualmente, fundamentais ao longo de toda a vida da criança e sua família. Tratando-se de crianças com NEE muito severas, esta era uma via de aproximação afectiva e efectiva à sua comunidade.

A história da abertura da primeira Unidade Local é, a este nível, paradigmática mostrando como a persistência da LIGA e a qualidade trabalho desenvolvido na comunidade, foram os veículos para que esta se tornasse um caso de sucesso (Nascimento e Santos, 2006):

A primeira Unidade Local surge em 1988, nas Instalações dos Bombeiros Voluntários de Queluz. Esta era a zona de residência de quatro crianças que frequentavam a tempo inteiro a LIGA, deslocando-se diariamente à sua sede na Ajuda, em Lisboa. **Com a implantação da Unidade**

Local no seu local de residência, as crianças e suas famílias viram reduzidos os tempos de deslocação e abertas novas possibilidades de acessibilidade a estruturas locais.

Apesar de já ter sido estabelecido um primeiro contacto com a Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico de Queluz, onde preferencialmente a Unidade Local deveria abrir, esta hipótese não foi, num primeiro momento, possível. No entanto, **as instalações do Bombeiros Voluntários, que ficavam mesmo em frente à Escola, abriram as suas portas. Esta proximidade física deu lugar a um progressivo reconhecimento deste grupo pela comunidade, resultando numa proximidade afectiva, vinculadora de laços que permitiram a integração destas crianças em algumas iniciativas locais**, como o *Programa Férias na Praia*, com a Junta de Freguesia.

Todos estes factores contribuíram para que, um ano mais tarde, a Unidade Local viesse a funcionar dentro das Instalações da Escola. (p.26,27)

Vejamos então como foram desenvolvidas as fases de contactos e negociações externas para a implementação das Unidades.

Segunda fase – contactos e negociações externas

Apesar do original nascimento da primeira Unidade Local ter tido um desenvolvimento bem sucedido, no desenrolar do processo de implementação das restantes unidades foi determinante a elaboração escrita do Projecto, denominado “Projecto de integração de crianças multideficientes na rede oficial do ensino básico e secundário” para apresentação ao Ministério da Educação – deste constavam os seus fundamentos, objectivos e pressupostos¹⁰⁵.

Iniciaram-se então os contactos e negociações com o Ministério da Educação e/ou outras entidades oficiais ou privadas – Câmaras Municipais, Juntas de Freguesia, etc. – a fim de conseguir um espaço devoluto para instalar a Unidades Locais.

Estes contactos e negociações viriam a dar frutos a curto e médio prazo, tendo sido abertas oito Unidades Locais entre 1988 e 1997, sendo sete integradas em Escolas do Ensino Básico, e uma Unidade Local integrada num Centro Social e Paroquial, onde funcionava um Jardim de Infância e ATL, pelo que, apesar de não estar localizada numa Escola, mantinha a filosofia do contacto com a comunidade educativa da zona de residência das crianças¹⁰⁶.

¹⁰⁵ Pressupostos – Esta forma de integração vai favorecer a socialização e educação das crianças deficientes e não deficientes e proporcionar à escola o cumprimento mais eficaz da sua missão; A descoberta das potencialidades destas crianças e suas famílias promoverá progressivamente a mudança de atitude perante a deficiência, dos alunos, das famílias e dos professores; O universo escolar cumprirá a sua função de agente de mudança para uma sociedade mais justa e racional; Maior enriquecimento profissional pela oportunidade de trocar experiências e ideias, de observar e confrontar novas realidades educativas; Equipas multidisciplinares em interacção construtiva, factor de progresso individual e colectivo; A experiência forçará a mudança legislativa tornando-a mais coerente com os princípios da Constituição da República Portuguesa.

Excerto do “Projecto de integração de crianças multideficientes na rede oficial do ensino básico e secundário” (1989)

¹⁰⁶ A partir de 1997, e face aos bons resultados obtidos, a LIGA inicia também contactos com as Escolas do Ensino Básico 118 e 76, propondo um novo projecto de parceria, que deriva deste primeiro, e que visa a escolarização de crianças com multideficiência, cujo potencial cognitivo permite acompanhar o currículo da sua turma de referência, frequentando a tempo inteiro a sala de aula e, simultaneamente, usufruindo de apoio terapêutico da LIGA, num espaço próprio cedido pela escola (Programa de Educação Inclusiva).

Como nos relata a sua Coordenadora, este foi um processo que implicou iniciativa e perseverança, em que a LIGA – mostrando sensibilidade no que diz respeito às características das escolas que pareciam ser mais indicadas para apresentação do projecto, por não apresentarem barreiras arquitectónicas e se mostrarem receptivas a ideias inovadoras – foi procurando estabelecer contactos, nomeadamente através das Câmaras Municipais, e encorajar os parceiros a envolverem-se no projecto:

Fez-se um projecto e tínhamos reuniões, na altura, com as Câmaras Municipais, no sentido de vender, entre aspas, esta ideia...

No fundo (...) **aquilo que se tentava obter da parte da Câmara era um espaço devoluto, para prestar o atendimento que essas crianças necessitariam, na sua própria comunidade de residência.** É evidente que se alertava que **o ideal seria numa escola de 1º ciclo.** Porquê? **Porque eram crianças que estavam em idade escolar e nós considerávamos que era uma mais valia, quer para as nossas crianças, quer para os restantes, este convívio diário...**

Houve essa receptividade por parte dos municípios, mas **havia também um cuidado na escolha de algumas escolas...** Pensando naquelas escolas **que não tivessem barreiras... que fossem mais inovadoras,** digamos assim, e **mais receptivas à ideia...**

Entrevista Coordenadora do Programa Unidades Locais (21.03.2005)

Utilizando vários instrumentos para avaliar o impacto destas acções – observação directa e registo, actas de reuniões e entrevistas a pessoas ou a entidades envolvidas no programa – a LIGA ia reunindo os indicadores que atestavam o sucesso do projecto, nomeadamente (1) a boa articulação entre pessoas e entidades envolvidas no funcionamento da Unidade Local e (2) a concretização do projecto, através da abertura de novas Unidades Locais.

Terceira fase – contactos e negociações com as famílias

Como nos relata a entrevistada, num primeiro momento, os pais manifestaram sentimentos algo ambivalentes – se, por um lado, ficavam interessados e sensibilizados com a oportunidade de terem os seus filhos na escola regular, por outro, manifestavam receio pela participação dos seus filhos no projecto – *como iriam ser aceites na escola?*

Inicialmente **os pais achavam interessante a ideia; gratificava-os saber que os seus filhos iam para uma escola, ficavam muito sensibilizados** – acho que é um pouco a palavra... – pelo facto de **poderem, ter uma qualidade de vida diferente,** mas... **também ficavam um bocadinho assustados e colocavam questões: Mas... será que os outros miúdos vão aceitar o meu filho? Será que os outros professores... como é que é...? Eu sei que ele aqui está protegido, lá fora como é que será?**

Entrevista à Coordenadora do Programa Unidades Locais (21.03.2005)

Tendo o processo de implementação da primeira Unidade decorrido com sucesso, as famílias que nele participaram constituíram-se também como parte da equipa que preparou a implementação da próxima Unidade Local.

Assim, quando um novo grupo de famílias iniciava o processo de preparação para a passagem dos seus filhos da LIGA para uma Unidade Local, realizava-se um primeiro encontro com a Coordenadora do Programa, uma Técnica de Serviço Social, uma Família já abrangida pelo projecto e os Pais da Unidade Local a ser implementada. Nesta reunião explicitavam-se os objectivos do programa, definiam-se as áreas de participação e os níveis de responsabilidade da LIGA, da Escola (ou de quem cedia o espaço) e das famílias daquele grupo. A definição clara das áreas de participação e responsabilidade das famílias era importante, uma vez que o Projecto Unidades Locais pressupunha um maior protagonismo da família no processo educativo dos seus filhos, nomeadamente através da co-responsabilização em todo o trabalho desenvolvido e na gestão financeira da Unidade Local.

A presença de uma família com experiência no projecto nesta preparação revelou-se importante, constituindo um testemunho positivo e encorajador, e contribuindo para a redução de receios que os pais manifestavam face à mudança que se perspectivava. Estes receios materializavam-se em interrogações e dúvidas relativas à efectiva aceitação dos seus filhos por parte da comunidade educativa, mas também na qualidade efectiva da resposta especializada, dada pela LIGA no contexto da escola regular, às necessidades educativas, complexas e específicas, destes alunos.

Nesta fase, constituíam-se como indicadores de sucesso do projecto a assiduidade das famílias às reuniões e a boa articulação entre as famílias e as restantes pessoas ou entidades envolvidas no programa. Os meios de avaliação utilizados eram as actas de reuniões, os registos de intervenção de pais na resolução de problemas e os inquéritos de satisfação realizados às famílias.

Quarta fase – formação/ informação à comunidade

Antes da Unidade Local entrar em funcionamento, a LIGA realizava acções de formação e informação, na estrutura em que iria funcionar a Unidade Local, dirigidas ao pessoal técnico e não técnico, aos utentes e suas famílias. Estabelecia também contactos com as Autarquias (Juntas de Freguesia e Câmaras Municipais) e outras estruturas da Comunidade (das áreas da saúde, educação, recreação, ...) a fim de divulgar *o nascimento* da nova Unidade, estabelecer interacção e favorecer a posterior participação da mesma em actividades, serviços e recursos locais.

Na sequência destas acções, eram posteriormente elaboradas estratégias de sensibilização destinadas às crianças que já frequentavam a escola e suas famílias. Por vezes, eram os próprios professores que faziam esta sensibilização sobre a abertura da Unidade Local; outras vezes, pediam que fosse a equipa da LIGA a realizá-la, através de reuniões especialmente programadas para o efeito.

Destacamos ainda dois aspectos relevantes nesta fase – a presença e testemunho dos pais de uma criança com multideficiência, que já frequentava outra

Unidade Local, e a apresentação de cada criança que a iria frequentar, mostrando uma fotografia sua e dando relevo aos seus gostos, características e preferências.

Como nos explica a Coordenadora do Projecto, esta partilha das características positivas de cada criança com a comunidade educativa, fazia parte integrante do tipo de sensibilização que se desejava fazer, e que se caracterizava também por ser realizada com alguma flexibilidade, aproveitando o que cada escola oferecia e tinha de mais receptivo. A aposta estava igualmente no efeito multiplicador positivo que se esperava que estas acções tivessem. Como afirma, “este tinha de ser um projecto de sucesso”:

Eu lembro-me que **nessas acções (...) [era importante] tentar sempre captar o lado positivo de cada criança**, porque se os outros olhassem para nós de uma maneira positiva, se calhar mais facilmente conseguíamos aí chegar... Isto era a parte da sensibilização.

(...) **Não houve uma estratégia definida**, mas **era feito um... efeito multiplicador** e sempre **agarrando naquelas pessoas que eram as mais receptivas**. Porque **isto teria que ser um projecto de sucesso**. Portanto **era mais fácil nós irmos remando a favor da maré** do que estarmos a remar contra a maré...

Entrevista à Coordenadora do Programa Unidades Locais (21.03.2005)

A avaliação desta fase era realizada através do registo de contactos estabelecidos e reuniões realizadas (com Equipa de Ensino Especial, Director da Estrutura onde funciona a Unidade Local, ...); do registo de actividades colectivas da Unidade Local (participação, tipo de actividades, ...) e de entrevistas efectuadas a utentes da estrutura onde funcionava a Unidade Local, ao pessoal técnico e não técnico. Os indicadores de sucesso traduziam-se pelo número e tipo de actividades participadas, ao nível da estrutura onde funciona a Unidade Local e da comunidade em que se inseria essa estrutura, pelos apoios locais e comunitários obtidos para a realização de actividades das Unidades Locais e pela eliminação de barreiras à integração de pessoas com NEE e suas famílias.

Quinta fase – implementação da Unidade Local

Depois **marcava-se o dia da abertura**, que nós tentávamos que fosse **um momento marcante na comunidade**. **Fazia-se** também uma **divulgação**, até nas rádios locais, **sobre** quais eram **os objectivos... convidavam-se pessoas ligadas ao Ministério da Educação, à Autarquia...** tentávamos que fosse um momento de festa, para marcar o surgimento da Unidade Local. Depois, a partir daí, entrávamos na dinâmica...

Entrevista à Coordenadora do Programa Unidades Locais (21.03.2005)

Como afirma a entrevistada, procurava-se que o momento de inauguração da Unidade fosse um momento de festa, onde se desejava que participassem todas as forças vivas da comunidade, convidadas a estar presentes através de uma ampla divulgação local.

Nesta fase tinha já sido constituída a equipa, a cargo da LIGA, envolvendo a formação de técnicos auxiliares, terapeutas e da própria coordenadora, para o

exercício de novas competências; tinham-se realizado obras de adaptação (com o apoio das entidades de poder local: Câmaras Municipais e Juntas de Freguesia), bem como efectuado a aquisição de equipamento e de material, função que estava a cargo das famílias de utentes das Unidades Locais, com o apoio da LIGA.

2) O funcionamento de uma Unidade Local

Havia quer um cuidado na sensibilização, quer um cuidado depois em toda a dinâmica...

Entrevista à Coordenadora do Programa Unidades Locais (21.03.2005)

O estudo desta fase – funcionamento de uma Unidade Local – foi o mais extensivo e detalhado, pela preocupação de deixar registado como a LIGA aprendeu, ao longo do tempo, a desenvolver este Programa. Era importante narrar como, em cada momento, se procuravam materializar os princípios subjacentes ao projecto, de modo a procurar garantir uma verdadeira interacção e parceria entre todos os actores envolvidos.

Sexta fase - O funcionamento de uma Unidade Local...

- a) Recursos humanos – constituição da equipa e suas funções
- b) O trabalho de parceria com as famílias
- c) Reuniões
- d) Actividades desenvolvidas

a) Recursos Humanos – Constituição da Equipa e suas funções

Cabia à LIGA a decisão sobre a composição da equipa deste projecto. Inicialmente, esta era constituída por uma Psicóloga, que exercia funções de Coordenadora; uma Técnica de Serviço Social, que mantinha ligação com as autoridades locais e forças vivas da comunidade, de forma a consciencializar e informar a comunidade da existência da Unidades Locais, e fomentar a participação da comunidade nas mesmas; e um Técnico Auxiliar por cada dois utentes, com formação realizada na LIGA e experiência mínima de dois anos em trabalho directo, que assegurava o Programa Educativo estabelecido em equipa e com os pais, para cada criança. O papel do Técnico Auxiliar é valorizado e destacado como fundamental neste contexto:

O acompanhamento diário destas crianças era feito pelas técnicas auxiliares de ocupação, que são daquelas pessoas mais experientes aqui da instituição e que também tinham perfil para este tipo de trabalho...

Tinham que ser tolerantes, saber trabalhar em equipa, perceber que eram funcionárias da Instituição, mas que estavam digamos... numa casa alugada, não é... porque nós temos normas de convivência e temos também que as respeitar.

Entrevista à Coordenadora do Programa Unidades Locais (21.03.2005)

Havia também uma equipa itinerante que integrava uma Fisioterapeuta, uma Terapeuta Ocupacional e uma Terapeuta da Fala que, em sistema rotativo, se

deslocam semanalmente a cada Unidade Local; uma Médica Fisiatra e Pedo-Neurologista que efectuavam consultas médicas, de três em três meses, nas Unidades Locais; e as famílias das crianças da Unidade Local, a quem cabia a gestão da Unidade.

Em relação à equipa itinerante, a coordenadora do programa refere a importância das novas funções e competências que eram pedidas aos terapeutas, e os obstáculos que tiveram de ser ultrapassados para a sua efectivação:

(...) Havia uma equipa itinerante que acompanhava também a dinâmica da Unidade Local. A ideia era que em cada dia passasse um desses técnicos... e a ideia também era que **esta equipa tinha uma dinâmica própria**, e isso **no início também não foi fácil** passar a alguns técnicos, **porque os técnicos estavam** um bocado **vocacionados... para uma intervenção de gabinete**, não era?

Nós estávamos aqui a falar de um projecto de intervenção comunitária, em que o terapeuta da fala tem que fazer as suas funções, é para isso que ele é terapeuta da fala, **mas tem que ter uma vertente mais ampla (...) que é transmitir o seu saber fazer aos outros** – eu, que sou detentor de um conhecimento, tenho que passar isto aos auxiliares.

Entrevista à Coordenadora do Programa Unidades Locais (21.03.2005)

O crescimento do projecto e a avaliação constante e permanente das necessidades dos alunos levou à sua reformulação, trazendo à equipa novos técnicos cujas competências vinham responder às necessidades avaliadas, nomeadamente Técnicos Superiores de Reabilitação e Educadores de Infância¹⁰⁷.

Competia à equipa em parceria com os pais, delinear o Programa Educativo Individual (PEI) de cada criança. Este incidia sobretudo nas áreas da motricidade, comunicação, socialização e actividades de vida diária.

b) O trabalho de parceria com as famílias

No Projecto Unidades Locais, Famílias e Equipa da LIGA partilhavam necessidades e tentavam descobrir soluções em conjunto – aos pais era pedido não só que enunciassem os problemas, mas igualmente que participassem activamente nas suas soluções.

De acordo com este princípio, a gestão da Unidade era feita pelas famílias, que geria o subsídio atribuído a cada aluno pelo Ministério da Educação. O excerto seguinte, retirado de um documento interno da LIGA, descreve a posição da instituição nesta matéria.

O Programa Unidades Locais assentou, desde o início, numa parceria muito forte entre as famílias e a Instituição. Quando, em 1988, se constituiu a primeira Unidade Local, foram os pais que se uniram para realizar os arranjos necessários no espaço, então cedido pelos Bombeiros Voluntários

¹⁰⁷ Nas duas primeiras Unidades Locais, o Educador de Infância não fazia parte da Equipa. No entanto, com a avaliação que foi realizada sobre o funcionamento das mesmas, sentiu-se necessidade da presença deste elemento, potenciador do desenvolvimento da área pessoal e social e da área das expressões.

Num primeiro momento, os Educadores de Infância pertenciam ao quadro da LIGA tendo sido, a partir de 1992, solicitados ao Ministério da Educação através de requisição. No ano de 1997, passam, progressivamente, a pertencer à Rede dos Apoios Educativos.

de Queluz, e para adquirir os materiais para a realização de actividades. Em contrapartida, a Instituição isentou-os do pagamento da mensalidade e assumiu as despesas com os Recursos Humanos afectos ao projecto.

Em 1995, através da Portaria nº1095 (DR nº 206,I-B), o Ministério das Finanças e da Educação estenderam às IPSS o princípio de gratuidade do ensino. Uma vez que a LPDM.CRS se enquadrava nesta medida, passou a receber do Departamento de Educação Básica o montante das comparticipações familiares, ficando os Encarregados de Educação isentos de tal pagamento. (...)

Face a estas novas orientações, e tendo em conta a especificidade do Programa Unidades Locais, duas alternativas se colocavam:

- Assumir a Liga inteiramente a gestão financeira das Unidades Locais, retirando aos Pais o direito à participação e desse modo restringindo o seu envolvimento no programa, ou então,
- Transferir para as Famílias parte da verba, que por direito apenas cabia à instituição, de modo a que pudessem continuar a exercer a sua co-responsabilidade, embora já sem encargos financeiros. Fiéis aos princípios e reconhecendo as vantagens da parceria Famílias – Instituição, não hesitámos em optar pela segunda. (...)

Documento Interno da LPDM.CRS – “Nota explicativa”, 1995

Como afirmou a coordenadora do programa,

O objectivo era dar o poder às famílias de serem elementos participantes, activos, da própria equipa (...) Eles deixariam de pagar uma mensalidade e iriam gerir aquelas Unidades Locais. Portanto, todo o material que fosse necessário, seriam eles, um pouco como num condomínio, que iriam organizar (...).

Mas não era só esta questão da gestão... no fundo, **esta questão da gestão era uma estratégia para que as famílias participassem na dinâmica das actividades... para que pudessem controlar e diminuir alguns daqueles receios que inicialmente tinham...**

Entrevista à Coordenadora do Programa Unidades Locais (29.03.2005)

De acordo com este princípio, a gestão da Unidade era então feita pelas famílias, que geriam o subsídio atribuído a cada aluno pelo Ministério da Educação. Em cada Unidade Local, o grupo de pais elegia, rotativamente, a família responsável pela aquisição do material e equipamento. Como refere o Pai de uma criança que então frequentava uma Unidade Local,

Estas Unidades Locais fazem um apelo à participação muito activa dos pais – portanto, **para além de uma Equipa Técnica multidisciplinar** que funciona com estas crianças, **e** para além também **da própria Comunidade Escolar** em que elas estão inseridas e que também funciona com elas – **faz um grande apelo à participação dos pais e somos nós que**, em parte, em grande parte, **também gerimos, propomos actividades, colaboramos**, enfim, **participamos neste projecto. Nós sentimos que fazemos parte integrante deste projecto e que somos protagonistas importantes.**

Excertos do testemunho oral de um Pai para o Vídeo realizado sobre o Projecto Unidades Locais,
1994

Verifica-se, no entanto, uma grande flexibilidade e diversidade de procedimentos no modo como cada Unidade Local assume esta gestão, uma vez que cada uma tem um contexto próprio, que se traduz em características e necessidades particulares.

Outro dos objectivos que a LIGA procurou levar a cabo, ao envolver activamente as famílias na gestão da Unidade Local, foi promover a interajuda, a partilha e o apoio mútuos, pois constatou-se que muitas famílias moravam na mesma comunidade, ou até no mesmo bairro, mas não se conheciam. Faziam-se reuniões mensais, em horário flexível (fins de tarde, Sábados, ...), com a presença da Coordenadora do Programa (Psicóloga), a Técnica de Serviço Social e os Pais, onde se partilhavam necessidades, planeavam actividades e desenhavam estratégias, no sentido da resolução de situações/problema que iam surgindo, nomeadamente para a aquisição de material ou equipamento necessário, e que passavam, inclusive, pelo apelo ao auxílio da família alargada e à comunidade envolvente.

Em alguns núcleos, os Pais reuniam-se em casa uns dos outros, ou em instalações cedidas pela comunidade, para preparar esta reunião com a Coordenadora e Técnica de Serviço Social. Aos poucos, começou-se a verificar que alguns grupos também se apoiavam uns aos outros fora do contexto da Unidade, pelo que o objectivo de criar uma rede de apoio mútuo se foi construindo em simultâneo.

A carta escrita pelo pai de uma criança que frequentava a Unidade Local da Lapa, dirigida aos pais das outras Unidades, evidencia a vontade de congregar esforços entre famílias, na procura de soluções e ideias para problemas comuns, e a possibilidade que era dada aos pais levarem a cabo iniciativas que lhes parecessem as mais necessárias.

Carta aos Pais das Unidades Locais

O Tico, a Gwen, o António, a Mariana, o Diogo, são os meninos da Unidade Local da Lapa.

Um destes dias, a mãe do Diogo deu-me informações muito úteis sobre o processo de requerimento de uma placa de estacionamento para deficientes; o pai da Gwen falou-nos de uma nova cadeira de rodas; eu propus a compra de uma máquina fotográfica para a nossa Unidade Local; a mãe do António deu-nos o contacto de um táxi adaptado para transporte de deficientes; todos juntos resolvemos aumentar o valor da mensalidade paga pelos nossos filhos; todos juntos reunimo-nos periodicamente, e procuramos soluções para os problemas da Unidade Local e dos nossos folhos. Trocamos informações, temos ideias, dúvidas, certezas, receios, entusiasmos, ...

Convosco passa-se o mesmo, estou certo. Afinal estamos todos integrados no mesmo programa – o Programa das Unidades Locais.

O transporte, o estacionamento, o apoio técnico, a programação, acompanhamento e avaliação das actividades de integração na escola e no meio, a alimentação, são questões, entre tantas outras, que requerem a nossa atenção e intervenção... em Queluz, em Mem-Martins, no Estoril, em Queijas, em Arroios, na Lapa.

Por isso, um destes dias, numa reunião da Unidade Local, sugeri que se propusesse aos pais das outras Unidades Locais a realização de reuniões gerais, com a presença de todos os pais de todas as Unidades Locais, respectivas equipas técnicas e elementos de direcção da LPDM.

Reconhecidas as vantagens que pode ter tal iniciativa, a ideia foi aprovada.

Resta agora perguntar-vos se também concordam e estão dispostos a participar.

Neste sentido propomos que discutam esta ideia na próxima reunião da vossa Unidade Local e que apresentem, caso concordem, sugestões práticas para a concretização da mesma – dia da semana, hora, local mais convenientes para a realização da 1ª Reunião Geral das Unidades Locais.

**As nossas ideias podem ser-vos úteis
As vossas soluções vão ajudar-nos.**

Com os melhores cumprimentos
O pai da Mariana

Pai da Mariana, Unidade Local da Lapa, 1994

c) Reuniões

Para garantir o bom funcionamento das Unidades Locais, eram realizadas reuniões com os diferentes intervenientes neste Projecto. Cada reunião cumpria diferentes objectivos e por isso a sua periodicidade era adaptada às necessidades verificadas por todos os actores do projecto.

No Quadro 38 faz-se a síntese destas mesmas reuniões:

Quadro 38

Síntese das reuniões realizadas pelos diferentes intervenientes no Projecto Unidades Locais

Reuniões mensais com o Director(a) e Professores da Escola de Ensino Básico onde a Unidade está inserida.

- Reunião da Coordenadora do Programa com a Directora da estrutura onde a Unidade Local está implementada, visando articular o trabalho da escola com o trabalho da Unidade Local.
- A Coordenadora e a Técnica de Serviço Social do Projecto Unidades Locais participavam igualmente nas reuniões de Conselho Escolar da Escola de Ensino Básico onde a Unidade estava inserida, com o objectivo de trocar informações e planejar actividades que pudessem ser desenvolvidas em conjunto.

Reuniões semanais da equipa fixa, por Unidade Local - Destinadas aos Técnicos Auxiliares de Educação

Nestas reuniões:

- Esclareciam-se dúvidas sentidas no cumprimento do Programa Educativo Individual das crianças;
- Fazia-se o planeamento do mapa semanal de actividades;
- Analisavam-se potencialidades e dificuldades sentidas, nomeadamente no trabalho em parceria com a família / escola.

Estas reuniões eram dinamizadas pela Coordenadora das Unidades Locais, com a participação de um elemento da equipa itinerante (Educador de Infância ou Terapeuta Ocupacional)

Reuniões mensais do Núcleo Itinerante

Nestas reuniões procedia-se:

- À Avaliação do trabalho em equipa realizado entre os técnicos da LIGA, com as famílias e a comunidade educativa;
- Ao estudo de estratégias para o envolvimento e parceria com as famílias;
- À programação de actividades a desenvolver, em intercâmbio com a Escola ou Comunidade Envolvente;
- Ao planeamento de acções de formação/actividades, sobre temas relacionados com o trabalho com pessoas com multideficiência (como actuar em caso de convulsões; como actuar em caso de engasgamento; ...) destinados a outros intervenientes, directa ou indirectamente, envolvidos no projecto;
- À elaboração de instrumentos avaliativos, facilitadores da intervenção da equipa, quer directamente com a criança, quer com a sua família. A complexidade da situação das crianças com multideficiência e suas famílias, exigia a elaboração de indicadores que permitissem, de forma mais sistémica, responder às suas necessidades educativas.
- Ao planeamento do funcionamento da Unidade Local no próximo mês;
- À discussão e avaliação do Programa Educativo Individual de cada criança;

Reuniões de pais de cada Unidade Local com a equipa para:

- Avaliação e Planeamento do funcionamento da Unidade Local

A participação das famílias, na partilha da responsabilidade da gestão da Unidade com a Coordenadora, era estabelecida de acordo com os critérios definidos pelo grupo de pais de cada núcleo. Frequentemente, esta participação não se restringia somente aos aspectos relativos à gestão da Unidade Local, mas apelava a uma colaboração mais abrangente, nomeadamente através do envolvimento na dinâmica da Associação de Pais da Escola.

Reuniões entre pais de cada núcleo

Dinamizadas pelos próprios pais, inicialmente para discussão de aspectos inerentes à gestão da Unidade Local e, progressivamente, como um espaço de partilha de experiências relacionadas com os seus educandos, a sua vivência na comunidade e o seu projecto de vida.

Uma análise do conteúdo das actas de todas estas reuniões, permitiu verificar como, de forma simples mas rigorosa, contribuíam efectivamente para a resolução de problemas diários, bem como para o desenvolvimento de estratégias que possibilitassem enfrentá-los. Os três excertos de actas que apresentamos traduzem a singularidade e diversidade dos assuntos tratados:

(...) A equipa tem vindo a deparar-se também com a seguinte situação – na hora do recreio e nas idas à casa de banho relacionadas com o M., quando o M. conduz a cadeira, os colegas da escola, ao verem-no sozinho, procuram ajudá-lo assumindo logo o M. uma atitude passiva, coloca as mãos em cima das pernas, balançando o tronco. Ficou decidido sensibilizar os alunos que não devem ajudá-lo fisicamente, mas sim incentivá-lo verbalmente para que conduza a cadeira sozinho.

Excertos da acta de reunião da Equipa Fixa, de 7 de Novembro de 2000, da Unidade Local de Queijas

(...) Foi sugerida a leitura de algumas brochuras, lançadas recentemente pelo Secretariado Nacional de Reabilitação (SNR). Os Técnicos de Serviço Social irão adquirir-las junto do SNR e fazê-las chegar às Unidades Locais. Sugere-se, como é hábito, a afixação das mesmas no Placar das Famílias. Deverão ser incentivadas e divulgadas junto das famílias, podendo ser emprestadas às mesmas.

Excerto da Acta de reunião da Equipa Itinerante, 25 de Janeiro de 2000

Acta da Reunião de Pais

- Gestão da Unidade Local – Pais da Diana e Patrícia assumem a gestão;
- Em conjunto com os pais, efectuou-se um levantamento de necessidades ao nível de material para a Unidade Local, tendo sido sugerido o seguinte: Aerossol, vibrador, plano inclinado (relativamente a este aspecto, a mãe do João ficou de saber o orçamento na P. e depois informar sobre o assunto); faixas para posicionamento, apoio de pés, *puff*, brinquedos – sua adaptação. Estes materiais foram os que os pais salientaram como mais importantes. (...)
- Os pais solicitaram à Técnica Superior de Serviço Social uma informação sobre os direitos de que possam usufruir ao nível das diferentes áreas de intervenção: Segurança Social; transporte; benefícios fiscais, Educação. Esta informação será apresentada na próxima reunião.
- Colocou-se a questão da limpeza da sala – visto a Unidade Local estar integrada numa escola, questionou-se a razão pela qual as auxiliares de acção educativa não efectuam a mesma. A equipa irá colocar a questão no Conselho Escolar e os pais colocarão a mesma questão na Associação de Pais da escola.

Excerto da Acta da Reunião de Pais de 12 de Novembro de 1998, Unidade Local de Queijas

d) Actividades desenvolvidas

Como afirmou a Presidente da instituição:

Foi possível criar, na maior parte dos casos, uma relação de parceria real com a Escola. **As Unidades Locais** deixaram de ser somente *mais um programa* e **assumiram-se como pólos de dinamização de actividades, envolvendo todo o espaço – optimizaram e inspiraram uma nova forma de cidadania.**

Excerto da entrevista realizada a Guida Faria (14.03.2005)

A vivência de cada Unidade Local com a Escola, as Famílias e a Comunidade, traduziu-se num conjunto de iniciativas fundadas no desejo de comunicar, de

conhecer os outros e de se dar a conhecer. Estas constituíram-se como andaimes para a edificação dos princípios e valores enunciados pela LIGA e que se pretendiam ver concretizados neste projecto.

Neste âmbito, são muito diversificados e detalhados os relatos de experiências, ao longo dos anos, de (1) Actividades desenvolvidas na Escola onde a Unidade Local está implementada, nomeadamente participação e dinamização de recreios, passeios e festas; (2) Actividades desenvolvidas na sala da Unidade Local, com a colaboração das crianças da escola; (3) Actividades desenvolvidas na comunidade e (d) Actividades desenvolvidas com a Família.

A análise destes registos, bem como da avaliação que foi sendo realizada e registada sobre estas diferentes práticas – através de observação, questionários e entrevistas – permite-nos afirmar que, de forma persistente, flexível e acolhedora, as Unidades Locais foram conquistando o seu lugar junto de toda a comunidade educativa.

O excerto de um questionário, que apresentamos em seguida, realizado a alunos das escolas onde se situavam as Unidades Locais, evidencia a relação estreita estabelecida entre todas as crianças.

Para o ano há meninos novos que vêm para a tua escola. Se tivesses que falar a esses meninos sobre as crianças da Sala da Unidade Local, o que dirias sobre eles?

Não tenhas medo do Hélder que ele é teu amigo – se o passeares pelo recreio vais ver que é divertido. Maria, 9 anos (UL Arroios)

A Maria anda num andarilho, qualquer dia está a pular, a correr, a saltar, porque quase já anda. Isabel, 9 anos (UL Arroios).

O Daniel é simpático, gosta de fazer desporto, é imitador (no bom sentido) e gosta de pintar. Helena, 9 anos (UL Arroios)

O João Pedro é um óptimo modelo de criança, a Gina uma cantora genial e a Vanessa faz muito bem ginástica, parece que faz abdominais. Neuza, 8 anos (UL Queluz)

David é o meu preferido e é a minha companhia. É o meu melhor amigo. Mamadú, 2º ano (UL Mem-Martins)

Excerto do Questionário aos alunos das Escolas de Ensino Regular onde as Unidades Locais¹⁰⁸ se localizam

¹⁰⁸ Foi aplicado um questionário a 123 alunos dos diferentes níveis de ensino (48 com idades compreendidas entre os 8 e 9 anos; 48 com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos, e 17 entre os 6 e os 7 anos. 53 do sexo masculino; 70 do sexo feminino), que participaram nas actividades com as crianças das Unidades Locais, no sentido de saber o seu grau de satisfação pelas actividades desenvolvidas assim como analisar a sua representação face aos colegas com deficiência. O questionário foi aplicado de forma aleatória a alguns alunos que participaram nas actividades de diferentes Estabelecimentos de Ensino. É de salientar que aos alunos do 1º e 2º ano o questionário foi aplicado através de entrevista devido à sua idade cronológica e consequente dificuldade em transmitirem as suas opiniões através de texto escrito.

O projecto Unidades Locais face aos objectivos e questões de partida da investigação

O trabalho realizado permitiu isolar alguns conteúdos relevantes face aos objectivos e questões iniciais do estudo, de onde emergiram eixos condutores da compreensão do funcionamento da Instituição e da sua cultura organizacional.

No quadro seguinte (Quadro 39) procura-se fazer a síntese desses elementos chave, emergentes da análise de conteúdo das entrevistas e de todo o processo de estudo sobre o Projecto Unidades Locais, relacionando-os com questões iniciais da presente investigação:

Quadro 39

Relação entre os objectivos e questões iniciais e os dados da investigação relativos ao Projecto Unidades Locais

Objectivos e questões iniciais do estudo	Indicadores
É objectivo geral do estudo: Compreender como o clima e cultura organizacional da LIGA condicionam a sua abertura ao meio externo e a sua capacidade de mudança e inovação, propiciando a passagem de Instituição de Reabilitação e Educação Especial a Centro de Recursos Sociais.	A génese do Projecto Unidades Locais tem lugar em 1987, um ano após a constituição da Lei de Bases do Sistema Educativo, a partir da convicção de que todas as crianças devem estar integradas no sistema de ensino regular da sua zona de residência, independentemente de terem necessidades educativas especiais severas, como era o caso do grupo alvo. Com esta medida, pretendia-se reduzir a sua institucionalização e promover condições de vida integrada para as crianças com NEE e suas famílias. Parece ter sido a cultura inclusiva da própria instituição que determinou o nascimento deste projecto, e foi certamente a sua iniciativa e perseverança que viabilizaram a sua efectivação. Desenhava-se já o seu papel enquanto Centro de Recursos, procurando apoiar as crianças e as famílias, mas simultaneamente valorizando o papel destas últimas, da escola e da comunidade como vectores essenciais deste projecto, assente numa estratégia de <i>Empowerment</i>.
Para tal será necessário entender: - Como se realiza a interacção no seu meio interno: Se em simultâneo com uma cultura forte coexiste uma ordem negociada, onde o indivíduo é actor; De que forma esta cultura organizacional influencia o fenómeno da identidade individual e grupal no espaço organizacional; Compreender se existe uma dinâmica específica nas subculturas.	Na análise das entrevistas realizadas no âmbito de estudo do Projecto Unidades Locais, surge repetidamente, explícita e implicitamente, a referência à missão da Instituição, que actua como pano de fundo da acção desenvolvida. A relação entre Direcção, Coordenação e Equipas no terreno, parece caracterizar-se por um lado, pela confiança na adesão dos trabalhadores e colaboradores a esta mesma missão, mas também na responsabilização de cada um pela sua acção. Este aspecto confere ao Projecto Unidades Locais características comuns ao projecto e cultura organizacionais, mas também promove características singulares que o caracterizam particularmente. Estas características, por sua vez, parecem influenciar a capacidade inovadora da instituição, pelos elementos de mudança que introduzem.

(Continua)

(Quadro 39 - Continuação)

Objectivos e questões iniciais do estudo	Indicadores
- Como se adapta, lê e interpreta o meio externo Entender como a cultura desta organização influencia a sua construção de sentido sobre o mundo externo; Compreender a influência do tipo e forma de interacção com crianças, famílias, agentes educativos e comunidade, na adaptação, interpretação e leitura que os indivíduos e grupos da Instituição fazem do meio externo.	Na missão da instituição evidencia-se o respeito integral pela Pessoa, procurando assegurar a cada indivíduo e sua Família a dignidade, o respeito, a liberdade e o exercício da cidadania que lhe são inerentes. Neste projecto, a acção desenvolvida com as famílias, escolas e comunidade no geral, parece caracterizar-se por este pressuposto de base, pautando-se pelo apelo constante à participação activa de todos os intervenientes no processo de inclusão de cada criança, nomeadamente no que diz respeito a: - Trabalho com a família Participação activa das famílias, sublinhada pela intenção de aumentar a sua capacidade de decisão por uma efectiva corresponsabilização no processo de inclusão dos seus filhos; - Trabalho com a escola Favorecer a interacção entre este grupo de crianças e as restantes crianças, famílias, pessoal e estruturas em que cada Unidade Local se insere, melhorando a sua qualidade de vida, através de um atendimento em meio inclusivo; - Trabalho com a comunidade Utilizar e potenciar recursos locais, promovendo a aceitação da diferença na comunidade, através da parceria com Câmaras Municipais, Juntas de Freguesias, Centros Paroquiais e Escolas do Ensino Básico/Ministério da Educação.

A redacção das recomendações finais para o livro sobre o Projecto Unidades Locais conduziu à escolha de três aspectos essenciais, considerados seus caracterizadores por excelência.

Pelo processo reflexivo que lhes foi inerente, estes princípios revelam-se essenciais para o desenvolvimento do presente estudo, pelo que passamos a enunciá-los (Nascimento e Santos, 2006):

1. Intervenção centrada na família – este projecto surgiu do desejo e da convicção que a abordagem médico-terapêutica, centrada na criança, fica muito aquém de um modelo sistémico em que a família toma a parte activa, que lhe cabe por direito.

A operacionalização deste processo de cooperação passa pelas muitas oportunidades necessárias para que os pais e as famílias construam este sentido de partilha, apoiados pela equipa multidisciplinar, que os auxilia sem, no entanto, os substituir nas decisões a tomar.

Trata-se, (...) de um verdadeiro processo de Empowerment, que faz emergir competências parentais, sublinhando a confiança dos pais no núcleo familiar, com o apoio da Escola e da Comunidade.

No caso das crianças com multideficiência, este envolvimento ainda é mais premente – só um processo que ajude as famílias e as crianças a serem reconhecidas pela comunidade, pode potenciar o desenvolvimento de recursos nessa mesma comunidade, capazes de crescer e se multiplicar, evitando a institucionalização dos jovens com multideficiência num futuro próximo.

2. Descentralização e abertura – A atitude de disponibilidade e abertura, face à Comunidade e à Escola onde cada Unidade Local se localizava, foi essencial para desenvolver um trabalho cooperado promotor de laços afectivos, e efectivos, com todos os agentes envolvidos – crianças, famílias, docentes, funcionários e pais de toda a escola, responsáveis autárquicos, camarários, bombeiros, comércio local, ...

O papel da equipa, fixa e itinerante é, neste sentido, importantíssimo – através da **formação**, anterior ao desempenho de funções nas Unidades, e da formação em serviço levada a cabo por todos os seus elementos, potenciava-se a reflexão, que se revelava essencial para o compromisso profissional de abertura à comunidade e à escola.

O facto das Unidades Locais terem nascido e crescido na continuidade da filosofia de Inclusão da LPDM.CRS, conferiu-lhes claramente uma tendência de abertura e colaboração, que permitiu que o seu sentido de pertença, àquela escola e àquela comunidade, fosse desenvolvido.

Será fundamental que, na organização das Unidades Especializadas, a atitude de abertura seja um princípio basilar, para que se desenvolvam novas e entusiasmantes formas de cooperação entre a Unidade, a Escola e a Comunidade.

3. Flexibilidade – uma das mais determinantes características do Projecto das Unidades Locais está na sua flexibilidade. Tendo em conta que cada Escola tem uma dinâmica e projecto próprios e que cada grupo de crianças e suas famílias têm características e necessidades específicas, apesar de existirem linhas comuns, é na singularidade das circunstâncias de cada Unidade que se definia o seu projecto. (p. 96-98)

Estas recomendações – intervenção centrada na família, descentralização e abertura e flexibilidade – reflectem os princípios e a acção que este projecto procurou seguir, e que considera como pilares, mas também configuram aqueles que a cultura institucional afirma enlaçar.

Parecem assim ser determinantes para a compreensão da concepção, do conceito e prática de um Centro de Recursos que a LIGA preconiza, e que o primeiro cruzamento entre a visão e concepção de Centro de Recursos da Instituição e aquela que é definida em termos de política de inclusão, a nível nacional e internacional, reforça, nomeadamente no que diz respeito às características gerais das novas funções a desempenhar pelas Instituições de Educação Especial, enquanto Centros de Recursos.

No âmbito deste sub-capítulo, importa agora, analisar todo este processo com base na perspectiva de Edgar Schein (2004) sobre pressupostos de adaptação externa e integração interna.

Pressupostos sobre questões de adaptação externa e integração interna

Cruzando os dados relativos à missão e estratégia da instituição, seus objectivos, meios para os atingir, avaliação e mecanismos de correcção enunciados, podemos constatar a coerência entre os mesmos e o reforço mútuo que representam.

Recordamos que, segundo Schein (2004) estes dados são potencialmente reveladores de padrões partilhados de pensamentos, crenças, sentimentos e valores,

resultantes de uma experiência partilhada e de uma aprendizagem comum.

Relembramos aqui o Quadro 17 (p.148), apresentado no Capítulo 3, em que se destacam cada fase da adaptação externa e as suas finalidades:

Quadro 17 (Capítulo 3, p.148)

Fases de adaptação externa e sobrevivência de uma organização

Fases de adaptação externa e sobrevivência	Finalidade de cada fase
Missão e estratégia	Alcançar uma compreensão partilhada da sua missão principal, tarefa primária e funções manifestas e latentes.
Objectivos	Desenvolver consenso sobre objectivos derivados da missão principal.
Meios	Desenvolver consenso acerca dos meios a serem utilizados para atingir os objectivos, tais como a estrutura da organização, a divisão do trabalho, o sistema de recompensas e o sistema de autoridade.
Medidas	Desenvolver consenso sobre os critérios a serem utilizados para medir até que ponto o grupo está a atingir os seus objectivos, como a informação e o sistema de controlo. Esta etapa envolve também o ciclo que permite obter informação, fazer chegar a informação ao local correcto na organização e trabalhá-la de modo a que possam ser realizadas as devidas acções correctivas.
Correcção	Desenvolver consenso sobre as estratégias apropriadas de remediação a serem utilizadas se os objectivos não forem atingidos.

Adaptado de Schein (2004:88-109)

A Figura 27 procura evidenciar o modo como estas fases se relacionam entre si, a partir da síntese de todos os elementos anteriormente enunciados, no contexto do estudo sobre o Projecto Unidades Locais.

Como podemos observar, existe uma relação entre cada fase do processo, que por sua vez traduz, e é traduzida, pelos três princípios destacados na síntese do projecto – descentralização e abertura; flexibilidade e intervenção centrada na família.

Assim, tomando mais uma vez como exemplo o principio definido na missão do projecto Unidades Locais “Aumentar a satisfação das famílias e a sua capacidade de decisão por efectiva corresponsabilização no processo de atendimento dos seus filhos”, observamos que este se traduz no objectivo de “promover a participação das famílias e a sua co-responsabilização no processo de atendimento dos seus filhos”, que se vai espelhar nos meios encontrados para prosseguir este objectivo, como seja “os contactos e negociações com as famílias a abranger pela Unidade Local; a definição clara das áreas de participação e responsabilidade das famílias; as actividades desenvolvidas com as famílias; e a promoção de reuniões de pais de cada Unidade Local com a equipa e entre pais de cada núcleo.”

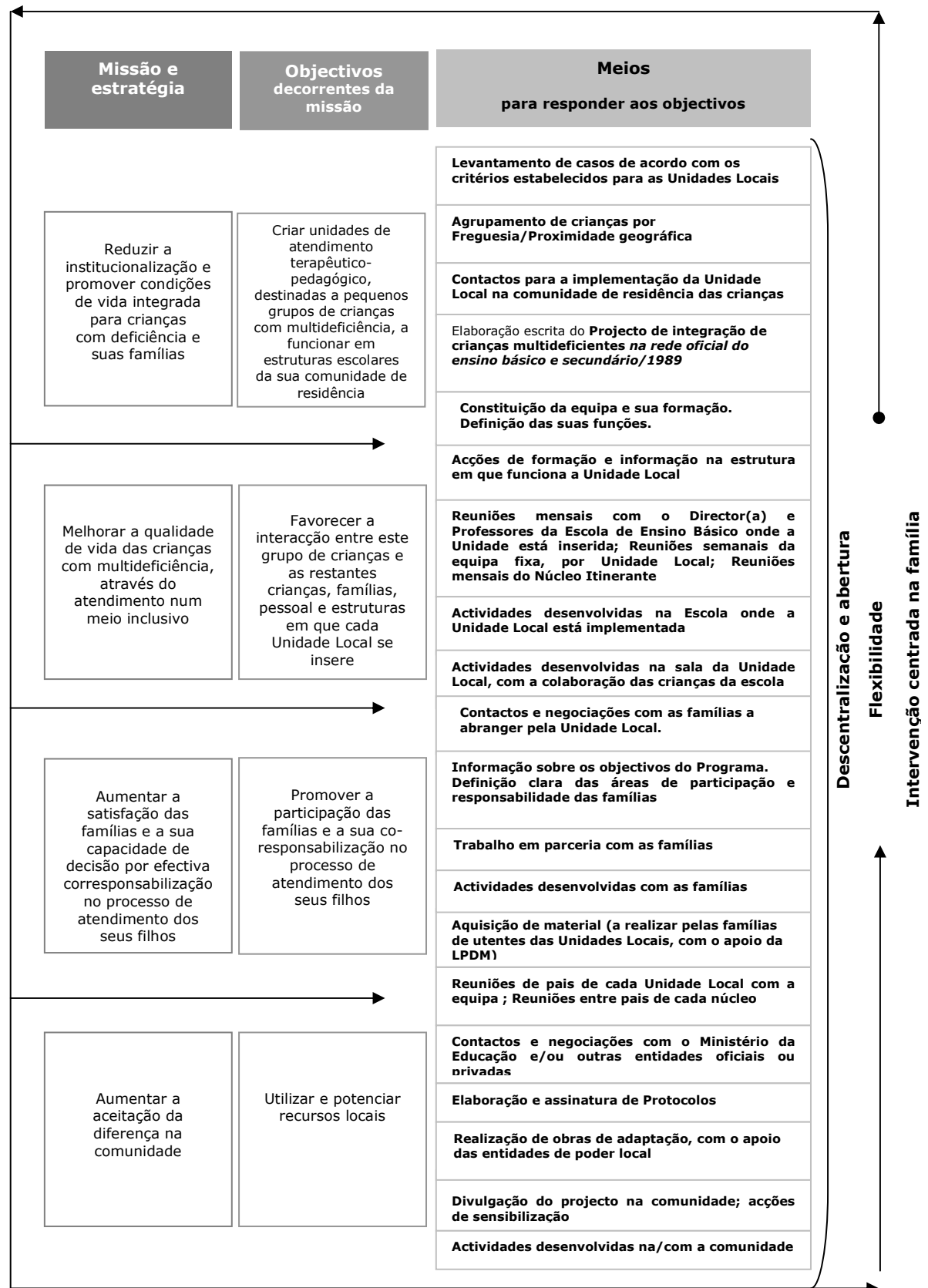


Figura 27. Relação das diferentes fases de adaptação externa (segundo Schein, 2004) e a missão, objectivos e estratégias do Projecto Unidades Locais.

Por sua vez, todas estas questões relacionadas com a adaptação externa estão estreitamente relacionados com as questões de integração interna. Relembramos aqui o Quadro 18 (Capítulo 3, p.152), que, define de forma breve, as características destas questões, para que depois possamos analisar como se foram determinando neste projecto.

Quadro 18 (Capítulo 3, p.152)

Questões de Integração Interna

Questões de integração interna	Características de cada fase
Criando uma linguagem comum e categorias conceptuais	Se os membros de um grupo não conseguem comunicar entre si e compreender-se, o grupo é, por definição, impossível.
Definindo as fronteiras do grupo e os critérios para a inclusão e exclusão	O grupo deve ser capaz de se definir – quem está dentro e quem está fora, e o critério com que se determina a pertença ao grupo.
Distribuindo poder e estatuto	Cada grupo deve organizar-se hierarquicamente, bem como definir o seu critério e regras sobre como os seus membros ganham, mantêm e perdem poder. O consenso nesta área é crucial para ajudar os membros do grupo a gerir os seus sentimentos de ansiedade e agressão.
Desenvolvendo normas de intimidade, amizade e afecto.	Todos os grupos devem construir as suas regras sobre o relacionamento entre pares, entre pessoas de diferentes sexos, e sobre a forma como se deve conviver com a abertura e a intimidade no contexto da gestão das tarefas na organização. O consenso nesta área é fundamental para ajudar os membros da organização a gerir sentimentos de amizade e afecto.
Definindo e atribuindo recompensas e punições	Todos os grupos devem saber o que é considerado um comportamento “heróico e pecador” e deve estabelecer consenso sobre o que é uma recompensa e uma punição.
Explicando o inexplicável – ideologia e doutrina	Todos os grupos, como todas as sociedades, enfrentam acontecimentos inexplicáveis a que deve ser dado significado, para que seja diminuída a ansiedade de lidar com o inexplicável e o incontrolável.

Com base em Schein (2004)

No que diz respeito à primeira questão – criar uma linguagem comum e categorias conceptuais – verificamos o cuidado que a LIGA teve em formar, informar, e sensibilizar todos os actores no projecto para a compreensão do seu significado. Esta linguagem comum, ainda que fosse construída de modo flexível e dinâmico em cada Unidade Local, tinha como estrutura de base os princípios, valores e crenças que estiveram na origem do projecto e que lhe deram forma. As equipas, fixas e itinerantes, tiveram aqui um papel central, bem como a coordenadora do programa, actuando como elo de ligação e motivação da participação efectiva de famílias, da escola e da comunidade. As reuniões e avaliações periódicas realizadas foram também essenciais para assegurar a qualidade na continuidade deste processo de estabelecimento de categorias conceptuais partilhadas.

Desembocamos aqui na segunda questão – a definição de fronteiras do grupo – e constatamos que é feito um esforço continuado para que estas sejam abertas a todos os actores envolvidos no projecto, inclusivamente motivando-os a assumir um

papel de protagonismo no seu contexto. A construção de um sistema de sentido localmente partilhado foi uma prioridade da LIGA, que tanto a análise das entrevistas, como das várias fases que caracterizaram o nascimento e funcionamento das unidades, evidencia.

A terceira questão, sobre a forma como é feita a distribuição de poder e estatuto, prende-se directamente com a segunda – a atribuição do poder de gestão financeira às famílias, com a intenção de empowerment que lhe está subjacente, é disso exemplo. A formação dos auxiliares para a assumpção de uma papel chave de mediação entre a unidade e a escola, também. O novo papel atribuído aos elementos da equipa itinerante, que passava pelo *empowerment* aos auxiliares, é igualmente uma peça chave nesta definição e atribuição de poder e estatuto. Há uma lógica de serviço e pertença, à escola, às famílias, à comunidade, que parece construir-se exactamente na medida desta clara distribuição de papeis.

As normas de intimidade, amizade e afecto, parecem assumir um papel importante neste projecto. Há uma vontade expressa de que todos os intervenientes se sintam acolhidos e suficientemente à-vontade para estabelecer uma relação de suporte e confiança entre si. Este aspecto é particularmente visível na forma como são projectadas as actividades na escola com todas as crianças, nos muitos projectos de aproximação entre elas, e na forma cuidadosa como se procura, continuamente, avaliar, junto de crianças e famílias das escolas onde as unidades estão presentes, o seu impacto; é também visível na intenção de que os pais se constituam como grupo de apoio e suporte entre si, bem como na relação com a comunidade, onde se valoriza a interacção directa com os seus membros, pela participação activa no seu quotidiano e nas suas iniciativas.

Na questão seguinte, relacionada com a definição e atribuição de recompensas e punições, do que pudemos analisar neste projecto, é importante referir que a forma explícita como é atribuído o papel a cada elemento, e a constante avaliação e aferição em grupos pequenos ou mais alargados, da intervenção realizada na e pela Unidade, parece ir garantindo que os problemas encontrados se procuram resolver atempadamente. As características atitudinais da Coordenadora do projecto, disponível para avaliar e procurar resolver cada situação difícil, parecem ter conduzido a que, desde o seu início, este sistema funcionasse com informalidade mas eficácia. Recordamos a questão das novas competências pedidas à equipa itinerante, cujas dificuldades foram observadas e trabalhadas, reconhecendo que os seus elementos manifestavam dificuldades em entender o seu novo papel, mas acreditando que tal “era natural” face aos papeis desempenhados anteriormente, e que o mais importante seria formá-los a este nível para que tomassem consciência das suas dificuldades e as procurassem, progressivamente, superar.

Finalmente, sobre a questão da ideologia, é visível, tanto nas entrevistas realizadas à Presidente da Instituição como nas entrevistas efectuadas à Coordenadora do Projecto Unidades Locais, o significado que procuram dar a acontecimentos inesperados, que se encontram fora do seu controle. A transferência de competências da LIGA para o Ministério da Educação é disso exemplo. Apesar de os sentimentos serem, porventura, ambivalentes (por um lado o contentamento de ver reconhecido um projecto que iniciaram e desenvolveram, por outro, alguma inquietação face à incerteza do futuro, nomeadamente por existir uma preocupação expressa com a qualidade do serviço prestado às crianças com NEE e suas famílias), tomaram a atitude que entenderam ser a mais correcta - ir progressivamente prescindindo de assumir funções de gestão, inclusive organizacionais, que agora competiam à escola. Sem deixarem de estar disponíveis para esclarecer e apoiar as escolas nesta nova fase, fizeram um esforço consciente para não se lhes impor. Assim, potenciando a sua experiência de dezassete anos neste projecto, programaram formação assente nos pressupostos, que pareciam fundamentais para apontar o sucesso das novas Unidades Especializadas, e reuniram em livro, com a nossa colaboração, todas as fases de desenvolvimento e implementação do projecto.

A importância destas medidas, nomeadamente da publicação do livro "Unidades Locais: um espaço pedagógico de construção do futuro", espelha-se nas palavras que o comentador, convidado para o seu lançamento e apresentação, proferiu.

Consideramos que a síntese que realizou, elegendo 10 ideias-chave sobre o Projecto Unidades Locais, se pode também constituir como um importante contributo para a análise deste projecto, até porque permite confrontar a nossa análise com a de outrem. Pela sua relevância, passamos então a reproduzi-la:

Síntese do Comentário à apresentação do livro «Projecto Unidades Locais. Um espaço pedagógico de criação de futuro».

Uma nota prévia

Um balanço ao que tem sido o Projecto Unidades Locais não pode fazer-se em separado da Liga de tal forma se inscreve nos princípios orientadores – diria na Filosofia – desta. As ideias-chave que me permito retirar da leitura (...) do livro são assim, de facto e em grande medida, pressupostos de acção que emanam da Liga e não só deste projecto.

As ideias-chave

São 10 as ideias-chave que retive e retenho

- A primeira delas, presente tanto no quotidiano da actividade como nos pressupostos a que esta obedece, é sem dúvida a do valor pedagógico, social e cultural da *diferença*. Esta não surge apenas como um direito, como algo que é preciso respeitar, mas também ou acima de tudo como uma potencialidade, como um recurso de qualificação e uma fonte de produção de mudanças. Como nos mostram alguns dos exemplos relatados, as práticas pedagógicas e os professores mudam na medida e à medida que se confrontam com a diferença.
- A segunda ideia-chave tem a ver com a importância que é dada – e o papel transformador que possui – à *participação*. Não só das crianças e dos jovens portadores de deficiência, como das suas

famílias – que não são apenas escutadas, auscultadas, mas chamadas a intervir como sujeitos, actores e autores de todo o processo educativo. Ao contrário do que acontece em muitas experiências de orçamento participativo em que os “beneficiários” se limitam a propor prioridades aqui, no caso das Unidades Locais, orçamento participativo significa também partilhar a gestão, decidir sobre gastos.

- A terceira ideia-chave remete-nos para a acção de “influenciação” política – de *advocacy* como dizem os ingleses – exercido pela experiência das Unidades Locais. Na verdade não estamos apenas perante exemplos de publicitação de práticas bem sucedidas no que se refere à inclusão de crianças com deficiência, mas perante um caso de “influenciação”, de orientação política do Sistema Educativo a nível não só das práticas implementadas como de produção legislativa.
- A quarta ideia-chave confronta-nos com o protagonismo que é dado à *família* que aparece não como um mero recurso logístico mas como um parceiro de acção, partilhando a orientação pedagógica das práticas e dos educadores. Abordada no contexto familiar a criança vê as suas competências ampliadas e alargadas.
- A quinta ideia-chave surge-nos da preocupação que existe em envolver a *comunidade*, preocupação que abre caminho a uma (re)socialização do processo de aprendizagem e que, mais uma vez e sublinho, permite uma abordagem sistemática da deficiência.
- A sexta ideia-chave é a que resulta da evidência da *diversidade* enquanto estar e estratégia da política de implementação das unidades locais. É, com efeito, notável como cada uma das 8 unidades locais em funcionamento tem uma história singular, no modo como se organizou, nos projectos e iniciativas a que deu e dá vida, nas soluções que adopta.
- A sétima ideia-chave que nos fica é a da relevância que assumem os *afectos* – como bem relevam os testemunhos das crianças das escolas que tiveram a oportunidade de conviver e interagir com as crianças das unidades locais mas que também ressalta, por exemplo, da emoção que perpassou as palavras dos apresentadores deste livro quando falaram dos momentos vividos ao longo de todo o processo de desenvolvimento das unidades locais.
- A oitava ideia-chave é a que emerge do trabalho em *parceria* que é feito. Parceria é hoje uma palavra gasta, usada no fundo privilegiadamente para traduzir as relações interinstitucionais que se estabelecem, relações que com muita frequência mais não são do que acordos celebrados a partir das competências e dos interesses das instituições que os subscrevem. Nas unidades locais, pelo contrário, as parcerias aparecem enformadas e informadas pela acção, ditadas pelos interesses e as competências das crianças e das famílias que integram as Unidades Locais.
- A nona ideia-chave vem-nos do relevo que é dado à *avaliação*, uma avaliação feita de forma contínua, a vários níveis e pelos diversos participantes no processo – em particular crianças, famílias e educadores. É uma avaliação que se entrelaça de forma clara com uma política e prática de acompanhamento e que sugere uma prática de questionamento da acção na perspectiva da sua continuada reorientação.
- A décima ideia-chave, referida no último lugar mas não a menos importante, é a que nos coloca face ao próprio conceito de *inclusão* defendido e praticado pelas unidades locais e a Liga. O que está em causa é uma promoção da cidadania do portador de deficiência que pressupõe, não apenas a sua inserção, mas a readaptação dos espaços em que se inclui e com que interage.

Um comentário final

Como se assegura a continuidade de projectos como este? Perguntou-se.

Numa síntese diria:

Projectos como estes são processos ecoformativos. Intervém-se numa realidade para mudar e (re)qualificar mas ao fazê-lo, quem o faz, muda-se e requalifica-se. Cresce. Daqui resulta um processo contínuo de construção de novos interventores que, em grande medida, dão sustentabilidade e recriam eventuais lideranças iniciais.

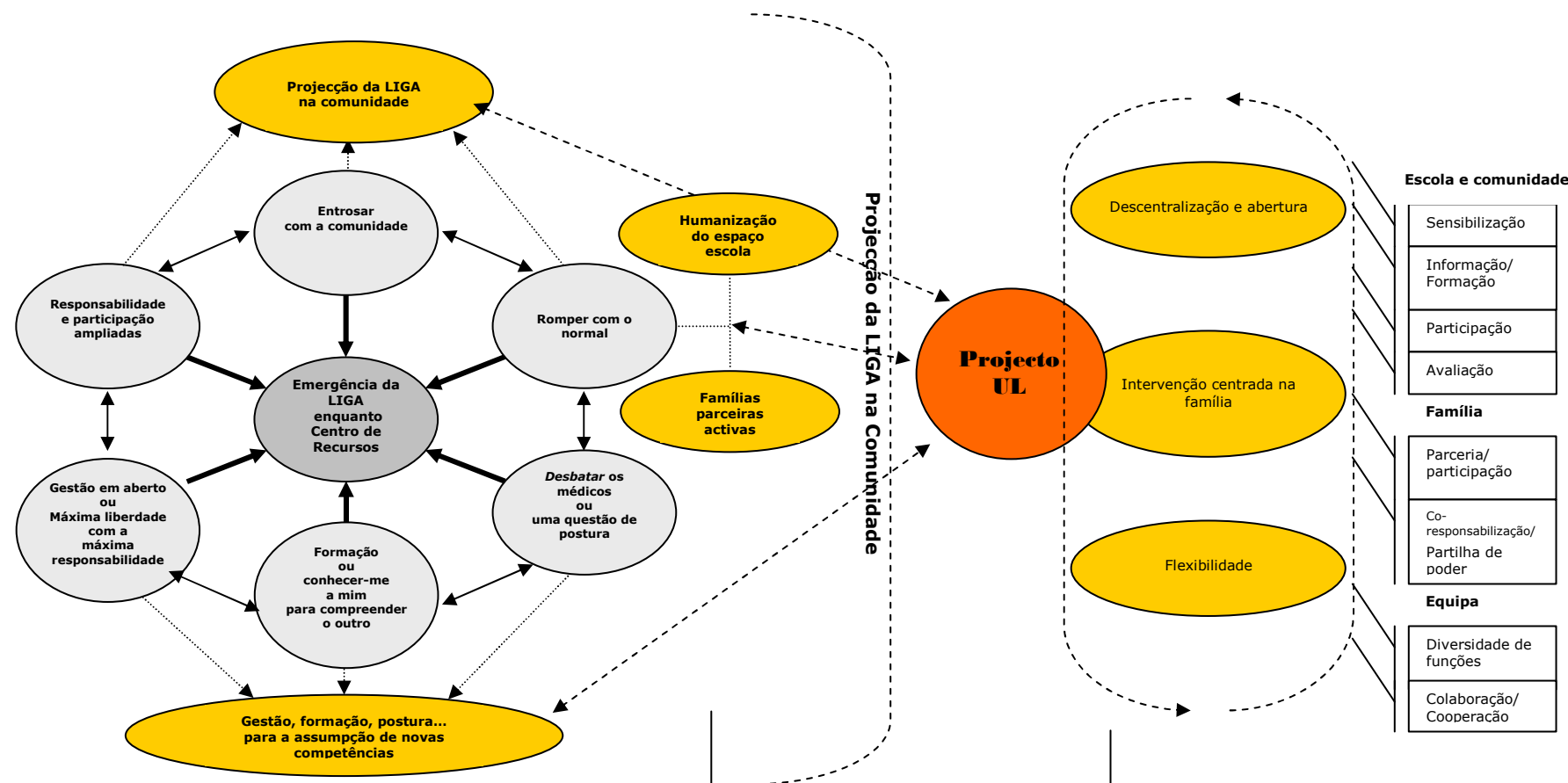
Analisando o seu conteúdo podemos destacar:

- Uma primeira assumção – de que as ideias-chave enunciadas são pressupostos de acção que emanam da Liga e não só deste projecto;
- As ideias-chave em si mesmas e as palavras-chave que o seu autor identificou:
 - valor pedagógico, social e cultural da *diferença*;
 - importância e papel transformador da *participação*;
 - acção de “influenciação” política – de *advocacy* (práticas implementadas e produção legislativa);
 - protagonismo dado à *família*;
 - envolvimento da *comunidade*;
 - evidência da *diversidade na* história singular de cada Unidade Local;
 - relevância que assumem os *afectos*;
 - trabalho em *parceria*;
 - relevo dado à *avaliação*;
 - conceito de *inclusão* defendido e praticado pelas unidades locais e a Liga.
- A ideia final de que estes projectos são ecoformativos –
 - de que quem neles participa também se muda e requalifica ao querer mudar e requalificar a realidade;
 - de que assim se constroem novos interventores que sustentam e recriam as suas lideranças iniciais.

Reflectindo sobre o significado destas ideias-chave enunciadas e das questões de adaptação externa e integração interna na compreensão dos pressupostos culturais mais profundos - sobre a natureza da realidade e da verdade, o tempo, o espaço, a natureza humana, a actividade humana e as relações humanas (Schein, 2004) - consideramos agora ser possível dar início a uma reflexão, que será continuamente renovada ao longo de toda a investigação, sobre a forma como os podemos observar, analisar e entender nesta organização. Apresentaremos esta análise sob a forma de mapa conceptual, para que possamos com maior facilidade ir relacionando, acrescentando e modificando cada aspecto encontrado ao longo do trabalho.

A manifestação de pressupostos culturais profundos sobre a natureza da realidade e da verdade, o tempo, o espaço, a natureza humana, a actividade humana e as relações humanas, no projecto Unidades Locais.

Partindo do primeiro esquema realizado, a partir da análise das três entrevistas realizadas à presidente da Instituição, procurámos agora completá-lo com os novos dados obtidos a partir da análise do Projecto Unidades Locais (Figura 28).



Legenda relativa a cada uma das colunas do mapa

Coluna 1	Coluna 2	Coluna 3
	Relação entre elementos - influência mútua	Três características fundamentais do Projecto UL (entrevistas à Coordenadora do projecto e análise documental)
	Projectção da cultura organizacional da LIGA na cultura do Projecto Unidades Locais	Relação tridimensional, sempre presente, entre as principais características enunciadas
Relação unívoca entre elementos Relação entre elementos - influência mútua		Processos utilizados para concretizar a missão e objectivos do Projecto Unidade Locais – apesar de se apresentarem, para efeitos de compreensão, em três categorias distintas, mantêm uma ligação permanente entre si, tal como as três características enunciadas.

Figura 28. Relação entre os dados anteriormente analisados e os que emergem do Programa Unidades Locais.

Nesta Figura, que engloba a análise dos dados trabalhados até ao momento, observamos que a LIGA age sobre a realidade com uma motivação transformadora, procurando colocar em prática os princípios que defende e que sustentam a sua intervenção. Usa a avaliação como critério para determinar a eficácia e qualidade desta mesma intervenção, nomeadamente ao nível da realidade social (Schein, 2004), que se apresenta como multifacetada e intersubjectiva. Por isso mesmo, apesar de agir sobre princípios comuns, parece aceitar que a realidade é contextualizada, mutuamente causal, assente na singularidade de cada contexto e das circunstâncias específicas em que cada Unidade nasceu e se desenvolveu.

Promove encontros e reuniões com o objectivo de entender como cada actor perspectiva a realidade, e procura estabelecer consensos que permitem o desenvolvimento de um sentido de grupo, condição fundamental para o desenvolvimento de uma cultura organizacional própria.

A sua orientação básica temporal parece estar especialmente encaminhada para o futuro, mas sem descurar o presente, preocupando-se em cumprir prontamente as suas tarefas. Por outro lado, sustenta no passado as decisões do presente e estabelece a continuidade do seu projecto na linha do tempo, recordando *como foi*, realçando *como é*, e projectando-se no que quer *vir a ser*.

Esta capacidade traduz-se na forma como, organizacionalmente, realiza uma multiplicidade de acções em simultâneo (tempo policrónico), motivando os seus colaboradores a agirem da mesma forma – sabendo trabalhar em equipa, alargando esse equipa a intervenientes externos à organização, e desempenhando funções que vão para além das que lhes são tradicionalmente solicitadas.

No que diz respeito ao espaço, houve um manifesto cuidado na sua disposição, nomeadamente no que diz respeito ao ambiente de acolhimento que se pretendia criar – acolhedor para as crianças que o frequentavam, mas também para todas as outras crianças da escola, famílias e restante comunidade educativa. A participação das famílias na organização deste espaço foi também importante para que o sentissem como seu.

Os pressupostos sobre a natureza da natureza humana, a natureza da actividade humana e das relações humanas, parecem ter como pilar central, explicito na missão da instituição, a crença na potencialidade da Pessoa. É a potencialidade que caracteriza a Pessoa, e que lhe permite ultrapassar as suas necessidades. Esta crença, este princípio, estende-se a todos quantos se cruzam na LIGA, na sua esfera interna e externa de acção – crianças, jovens e adultos com NEE, mas também suas famílias, comunidade e todos quantos nela trabalham. O Projecto Unidades Locais traduz, através dos seus objectivos, meios e acção, a vontade de concretizar este potencial, com cada um dos actores envolvidos no seu projecto.

Chegados a este momento, e considerando as nossas questões e objectivos de partida, sentimos necessidade de retomar as nossas intenções iniciais, enquadrando este estudo sobre o Projecto Unidades Locais no contexto macro e mesossistémico da organização (Bronfenbrenner, 1996) de modo a permitir uma reflexão mais aprofundada sobre o seguimento a dar à presente investigação.

6.6 REEQUACIONAMENTO DAS QUESTÕES DE PESQUISA

Caminhos possíveis – perplexidades e escolhas conducentes ao reequacionamento do objectivo geral de pesquisa e das suas questões de partida.

Após esta primeira fase da investigação, que compreendeu: (1) a narrativa e análise da história da LIGA ao longo do tempo – 1954-2007; (2) a intersecção entre a revisão teórica realizada sobre o actual papel conferido às instituições de educação especial enquanto centros de recursos e os recursos que a LIGA oferece; (3) a entrada no estudo, em que analisamos as entrevistas abertas realizadas à Presidente da Instituição, cujo tema fundamental se centrou na reconversão da LIGA em Centro de Recursos Sociais, mas em que também se focaram preocupações com o futuro institucional, nomeadamente com o Projecto Unidades Locais, agora sob a tutela do Ministério da Educação; (4) uma análise aprofundada deste Projecto, assente nas questões relativas à compreensão da sua cultura singular, mas tendo sempre como cenário a cultura da organização e os pressupostos fundamentais que as sustentam; surgiram alguns questionamentos, como se pode observar através da leitura de um excerto do relatório de pesquisa efectuado em 2005:

Será importante apresentar com rigor e exaustivamente (como fizemos para o Projecto Unidades Locais), **os vários programas da LIGA**, explicitando assim o modo como surgiram, a sua caracterização e operacionalização?

Ou...

Tendo em conta a sua diversidade, **deveremos escolher só os mais significativos em cada uma das funções que desempenha enquanto Centro de Recursos?**

Ou...

Deveremos **centrar-nos nos dois domínios que maior ligação têm com o nosso percurso profissional e académico – Intervenção Precoce e Formação** – até porque são duas das áreas referidas pelos relatórios do Ministério da Educação como menos desenvolvidas pelas Instituições de Educação Especial na sua nova missão como Centros de Recursos?

Relatório sobre o trabalho realizado em 2005

Este, como os outros momentos de questionamento e reflexão que continuamente aconteceram ao longo do estudo, foram determinantes para as escolhas efectuadas e, deste modo, para o desenrolar da pesquisa. As questões de investigação estavam também, paralelamente, sempre presentes, bem como os seus objectivos, actuando como *barómetro* para as nossas decisões – *será que nos estamos a afastar do que inicialmente projectamos realizar? De que forma? Que mais valia tem este possível desvio? Será possível enquadrar os novos dados observados nas questões e objectivos de partida? Como?*

No momento em que realizávamos este questionamento e reflexão, após a conclusão do estudo sobre o Projecto Unidades Locais, foi fundamental a influência de

dois factores para a escolha da continuidade a seguir nesta pesquisa, que passamos a, sucintamente, descrever.

- (1) Uma nova solicitação da Direcção da LIGA, no âmbito da comemoração do seu cinquentenário, para condução de um estudo aprofundado sobre o Programa de Intervenção Precoce.
- (2) Uma reunião de trabalho com os Orientadores sobre a continuidade a dar ao Estudo.

Tendo em conta o trabalho realizado sobre o Projecto Unidades Locais, a Direcção da LIGA fez-nos uma nova solicitação no sentido de ser conduzido mais um estudo, nesta ocasião sobre o Programa de Intervenção Precoce (PIP) da LIGA. Tendo já a percepção da riqueza de dados recolhidos e analisados sobre o Projecto Unidades Locais, e a sua importância para a compreensão dos objectivos e questões de partida do nosso estudo, este novo pedido foi aceite, agora com maior consciência da sua mais valia para a investigação em curso. Na impossibilidade de estudar cada Programa da LIGA da mesma forma aprofundada como havíamos estudado o Projecto Unidades Locais, pelo tempo e dedicação que exigiu, e tendo as questões da infância especial relevo para nós, esta proposta pareceu-nos vir ao encontro de uma escolha que, possivelmente, faríamos, ainda que não tivesse surgido – dentro da área de especialização em Educação Especial, a Intervenção Precoce é o domínio, a par da Formação, que mais nos alicia e para o qual possuímos mais conhecimento e instrumentos conceptuais de análise. Sem deixar de procurar entender a LIGA como um todo, estudar esta sua sub-cultura poderia assim ser importante para entender como a cultura desta instituição se espelha nos seus programas e compreender, em simultâneo, se estes, com as suas características e circunstâncias singulares, também, por sua vez, a influenciavam. Outro aspecto relevante para aceitar esta proposta, dizia respeito às características que a Intervenção Precoce tem no que se refere ao trabalho com as famílias, que, até ao momento, pareciam ser um pressuposto básico organizacional importante. Contrariamente ao Projecto Unidades Locais, que era um Programa que pertencia ao passado recente da LIGA, este era um Programa que estava em funcionamento, e que nos permitiria entender junto das famílias qual a sua percepção sobre o seu papel no contexto do mesmo e sobre a qualidade do trabalho aí desenvolvido.

Por último, sendo a equipa do PIP constituída por elementos com formações diversas, que actuavam no contexto interno da instituição mas também no contexto de vida da criança (domicílio, creche ou jardim de infância), consideramos significativa a acção deste Programa na actual reconfiguração das Instituições de Educação Especial enquanto Centro de Recursos, sendo de particular interesse entender como a perspectivavam na sua acção.

De facto, este estudo sobre o PIP da LIGA revelou-se essencial para o

questionamento reflexivo que seguidamente ocorreu, pois teve um desenvolvimento algo distinto do primeiro, realizado sobre o Projecto Unidades Locais – enquanto este último se centrou especialmente na descrição e reflexão sobre um Projecto que deu lugar a outro (passagem das designadas Unidades Locais da LPDM.CRS às ditas Unidades Especializadas do Ministério da Educação), o segundo ofereceu a possibilidade de realizar uma análise profunda e extensiva de um Programa *em actual transformação*.

Tendo em conta o seu interesse para o desenvolvimento da presente investigação, este estudo será descrito e analisado num dos sub-capítulos seguintes (Sub-capítulo 6.9), exclusivamente dedicado ao mesmo.

No que diz respeito à reunião com os orientadores, e uma vez que as questões que se colocaram tinham ligação directa com os objectivos e questões de partida da investigação, e logo com a passagem da LIGA de Instituição de Educação Especial e Reabilitação a Centro de Recursos, parece-nos importante que este momento seja analisado no contexto deste mesmo Sub-capítulo.

Face ao trabalho realizado e à temática do estudo, os orientadores sugeriram uma possível *mudança de rumo*, propondo a hipótese de estudar concretamente o papel da LIGA enquanto Centro de Recursos junto a Agrupamentos de Escolas¹⁰⁹.

Esta sugestão foi abertamente considerada e reflectida, como as Notas de Campo seguintes revelam:

Reconheci na sugestão dos orientadores uma possibilidade interessante... Acredito que através de uma descrição profunda e detalhada podemos obter material para análise bastante rico, o que nos permitiria compreender uma parte dessa realidade, através daquilo que emerge de um cruzamento de dados diversos e o mais detalhados possível. A minha motivação mais profunda e última, que me move intensamente neste trabalho, é acreditar que o lugar de todas as crianças é na escola regular da sua zona de residência¹¹⁰ (e de todas as pessoas com necessidades especiais na sua comunidade) e que a colaboração é um dos elementos mais importantes para a tornar possível. Como tal, e (re)conhecendo na LIGA qualidades únicas de pensamento e acção, acredito que pode

¹⁰⁹ 1. Identificando um ou dois Agrupamentos que possam/queiram articular (ou já articulem) com a LIGA para dar resposta às crianças com NEE neles inclusas.

2. Considerando dois tipos de metodologia possíveis:

A) Estudo de Caso – em que se analisariam de forma profunda as respostas dadas pela LIGA a um grupo de crianças com NEE inclusas nestes agrupamentos.

B) Estudo Misto – quantitativo e qualitativo – envolvendo grupo experimental e grupo de controlo, em dois Agrupamentos (um em que as crianças teriam apoio da LIGA e outro em que não o teriam, comparando os resultados da intervenção, com e sem o seu apoio)

3. Seguir o “Modelo de Atendimento à Diversidade” de Miranda Correia (2006) ou outro que se revelasse adequado no decorrer do estudo.

¹¹⁰ Segundo Correia (2003:16) o Conceito de Inclusão nasce com o fim de inserir as crianças com NEE severas na escola regular da sua zona de residência, sempre que seja possível, onde a criança com NEE deve receber todos os serviços educativos adequados. (...). A educação especial passa então de um lugar a um serviço.

Gallagher e Tramill (2000:56) referem que os programas (para a poio a crianças com NEE e suas famílias) que se revelam eficazes, são desencadeados a nível local, e caracterizam-se por ser sistemas que podem, no momento conveniente, dar resposta às necessidades individuais e facilitar às famílias o acesso a todos os serviços dentro do sistema. A planificação e disponibilização de serviços acontece no sistema ecológico da comunidade. Neste quadro é essencial que as escolas se assumam como participantes activos.

ser parceira enquanto Centro de Recursos de agrupamentos de escolas da sua zona geográfica e assumir-se numa parte fundamental da sua missão – o apoio à inclusão da pessoa com necessidades especiais na sociedade.

Mas... será que é para um estudo deste tipo que a informação até agora reunida e reflectida me conduz? Será que fazer este tipo de estudo não representa mudar demasiado o rumo inicial a que tão convictamente me propus? (...)

Notas de campo, 7 de Fevereiro de 2006

Realizámos então o exercício de procurar descrever a forma como esta nova hipótese de estudo se poderia concretizar, na convicção de que seria necessário fazê-lo para entender melhor o seu interesse e viabilidade.

Decidimos, de modo a poder confrontar ideias e debater as duas hipóteses de continuidade do estudo que se afiguravam, apresentá-las ao Grupo de Investigação¹¹¹ de que fazemos parte. Nesta exposição, apresentámos todo o trabalho realizado e o seu possível encaminhamento, adoptando a seguinte ordem de trabalhos:

- 1) Explicitação da proposta inicial do Estudo de Caso (motivação, objecto de estudo, objectivos do estudo e problema de investigação, justificação do estudo e metodologia);
- 2) Percorso realizado ao longo do primeiro ano (2005);
- 3) Ponto de situação, com exposição da hipótese proposta pelos Professores Orientadores;
- 4) Debate e reflexão sobre a possível continuidade do estudo – forças e vulnerabilidades.

A partir desta reunião de trabalho, e de toda uma intensa reflexão realizada posteriormente, concluiu-se que apesar da nova proposta dos Orientadores ser realmente interessante, era marcadamente distinta daquela que foi inicialmente apresentada – a primeira, mais descritiva e exploratória, procurava caracterizar a Cultura Institucional da LIGA, compreendendo a forma como esta determinara a sua passagem a Centro de Recursos e a consubstanciava no presente; a nova proposta conduzia ao estudo de um domínio específico das funções designadas para os Centros de Recursos – apoiar a inclusão de crianças e jovens nas escolas do ensino regular – implicando que *o olhar* fosse especialmente dirigido para esse domínio.

Esta reflexão conduziu à decisão de que se manteria a proposta inicial, por se considerar que a motivação maior para este estudo residia no estudo da cultura organizacional da LIGA, e em perceber como e porquê se transformara em Centro de Recursos. Ao estudar um só domínio da sua actuação, centrado na sua acção externa e a realizar no espaço Escola, a LIGA correria o risco de se tornar o contexto e não o objecto do estudo.

¹¹¹ Grupo de Investigação da Unidade de Investigação & Desenvolvimento em Enfermagem, do qual fazemos parte, e que desenvolve trabalho de investigação no domínio de um projecto denominado "Projecto Reabilitação e Cidadania".

Revisão e reformulação do objectivo geral do estudo e das suas questões de partida

Na fase inicial deste estudo enunciamos como objectivo geral:

Compreender como o clima e cultura organizacional da LPDM – CRS condicionam a sua abertura ao meio externo e a sua capacidade de mudança e inovação, propiciando a passagem de Instituição de Reabilitação e Educação Especial a Centro de Recursos Sociais.

Neste momento do estudo, consideramos que o caminho percorrido aperfeiçoou e ampliou, em simultâneo, a sua enunciação.

Destacamos em seguida as questões que se levantaram a partir da pesquisa até aqui realizada.

1ª Questão – clima e cultura organizacionais

Em primeiro lugar, constatámos que a nossa investigação se centra sobretudo sobre a cultura e não sobre o clima organizacional. Ainda que sejam conceitos próximos, conceptual e metodologicamente, o clima é um conceito mais de raiz individual e a cultura mais de raiz grupal e colectiva (Neves, 2001:446).

Baseando-se na comparação de Hofstede, Neves ilustra os conceitos de clima e cultura organizacionais como “camadas sucessivas de uma mesma cebola”, em que as camadas mais periféricas são as do clima, e as mais profundas as da cultura. Como afirma (Neves, 2001):

O clima funciona como a camada mais periférica da cultura, ou seja, traduz *o que* acontece. Como tal é mais vulnerável às flutuações das variáveis organizacionais, no que se traduz em reacções mais rápidas, geralmente de curto prazo e pouco profundas. A cultura é mais profunda e explica *o porquê* dos acontecimentos. Por isso, é mais resistente à mudança e com efeitos a longo prazo. Não é um atributo individual mas sim colectivo (Morey e Luthans, 1985). Como tal, é algo que é aprendido, partilhado, padronizado, com um significado inerente às formas sob que se manifesta, desempenha uma função integradora e adaptativa das pessoas no espaço organizacional. (p.448)

É de facto nossa intenção compreender, o mais profundamente possível, *porque* aconteceu a mudança da Instituição para centro de recursos, e conduzir a pesquisa nesse sentido. Mesmo quando entrevistamos individualmente pessoas-chave para conseguir ir construindo esta compreensão, o nosso propósito é “reunir as suas vozes” e encontrar a unidade na diversidade – encontrar o que é comum, mesmo que expresso de diferentes formas, neste grupo de pessoas que constitui *o corpo* da organização.

Recordando a definição de cultura organizacional de Schein (2004), a cultura organizacional traduz-se por:

(...) um padrão de pressupostos básicos partilhados, que foram aprendidos por um grupo conforme ia resolvendo os seus problemas de adaptação externa e de integração interna, e que funcionaram suficientemente bem para serem considerados válidos e, assim, ensinados a novos membros como a forma correcta de perceber, pensar e sentir em relação a esses mesmos problemas. (p.17)

O nosso estudo assenta assim na cultura organizacional da LIGA e não no seu clima.

2ª Questão – de condicionar a potenciar

Consideramos que pretender compreender “como o clima e cultura organizacional da LIGA **condicionam** a sua abertura ao meio externo e a sua capacidade de mudança e inovação”, se afigura, em si mesmo, condicionante – mais do que condicionar, pensamos que o conceito correcto será **potenciar**. A ideia de potencialidade é recorrente na organização – nela, é a potencialidade, e não a necessidade, que caracteriza a Pessoa, independentemente das suas desvantagens; embora a necessidade seja reconhecida, é sempre considerada como ultrapassável pela potencialidade de cada um e do próprio ambiente que rodeia cada Pessoa.

Potenciar, parece assim traduzir de forma mais positiva o que queremos compreender.

3ª Questão – Inserção de mais uma mudança institucional...

No decurso do nosso estudo, ocorreu na LIGA mais uma transformação – em Setembro de 2006, a LPDM-CRS é reconhecida oficialmente, por Despacho Ministerial, como Fundação. Apesar deste projecto, de passagem de Centro de Recursos a Fundação, se ter iniciado em 2004, só em 2006 se formaliza.

A transformação da Instituição em Fundação surge em primeira instância “para que às pessoas com condição de deficiência ou dependência funcional seja reconhecido o direito à cidadania, no respeito à sua dignidade individual e garantida a assistência adequada, particularmente para além do tempo de vida das suas famílias” (Dossier de apresentação da Fundação LIGA, 2004).

Acontecia assim que, no momento em que o poder político prevê a reorientação de todas as Escolas Especiais em Centros de Recursos até 2013 (Ministério da Educação, Documento estratégico, 2006), a agora denominada Fundação LIGA, que já efectuara essa mudança formal para Centro de Recursos em 1994, pretendia ampliar a sua missão passando de Centro de Recursos a Fundação.

Embora esta última mudança esteja ainda a ocorrer, consideramos que sublinha a busca da instituição em *ler o mundo à sua volta*, e muito concretamente o das pessoas com necessidades especiais, procurando responder às novas exigências que se lhe colocam enquanto organização.

Esta nova transformação, olhada no contexto das questões de investigação e dos objectivos iniciais do estudo, afigurou-se então importante para entender, de forma mais completa, a sua contínua evolução.

Segunda enunciação do objectivo geral e das questões de investigação

Feita esta reflexão e tomadas em consideração as questões apresentadas, definimos da seguinte forma o objectivo geral do estudo:

Compreender como a cultura organizacional da LIGA potencia a sua abertura ao meio externo e a sua capacidade de mudança e inovação, propiciando a passagem de Instituição de Reabilitação e Educação Especial a Centro de Recursos Sociais e de Centro de Recursos Sociais a Fundação.

Tendo agora em atenção as questões de investigação anteriormente enunciadas, consideramos que continua a ser importante entender:

Como se realiza a interacção no seu meio interno

Se em simultâneo com uma cultura forte coexiste uma ordem negociada, onde o indivíduo é actor;

De que forma esta cultura organizacional influencia o fenómeno da identidade individual e grupal no espaço organizacional;

Compreender se existe uma dinâmica específica nas subculturas - diferentes Eixos e seus domínios da LPDM - CRS;

Como se adapta, lê e interpreta o meio externo

Entender como a cultura desta organização influencia a sua construção de sentido sobre o mundo externo;

Compreender a influência do tipo e forma de interacção com crianças, famílias, agentes educativos e comunidade, na adaptação, interpretação e leitura que os indivíduos e grupos da Instituição fazem do meio externo.

No entanto, clarificada a questão da diferença conceptual entre clima e cultura, e efectuada a escolha da cultura organizacional como referência fundamental do nosso estudo, as sub-questões que se desenvolviam a partir das grandes questões - como se realiza a interacção no seu meio interno e como se adapta, lê e interpreta o meio externo - passam a estar associadas a outras, que as reorganizam de acordo com a revisão de literatura realizada, já durante a pesquisa, sobre cultura e aprendizagem organizacional.

A Figura 29 procura explicitar estas modificações.

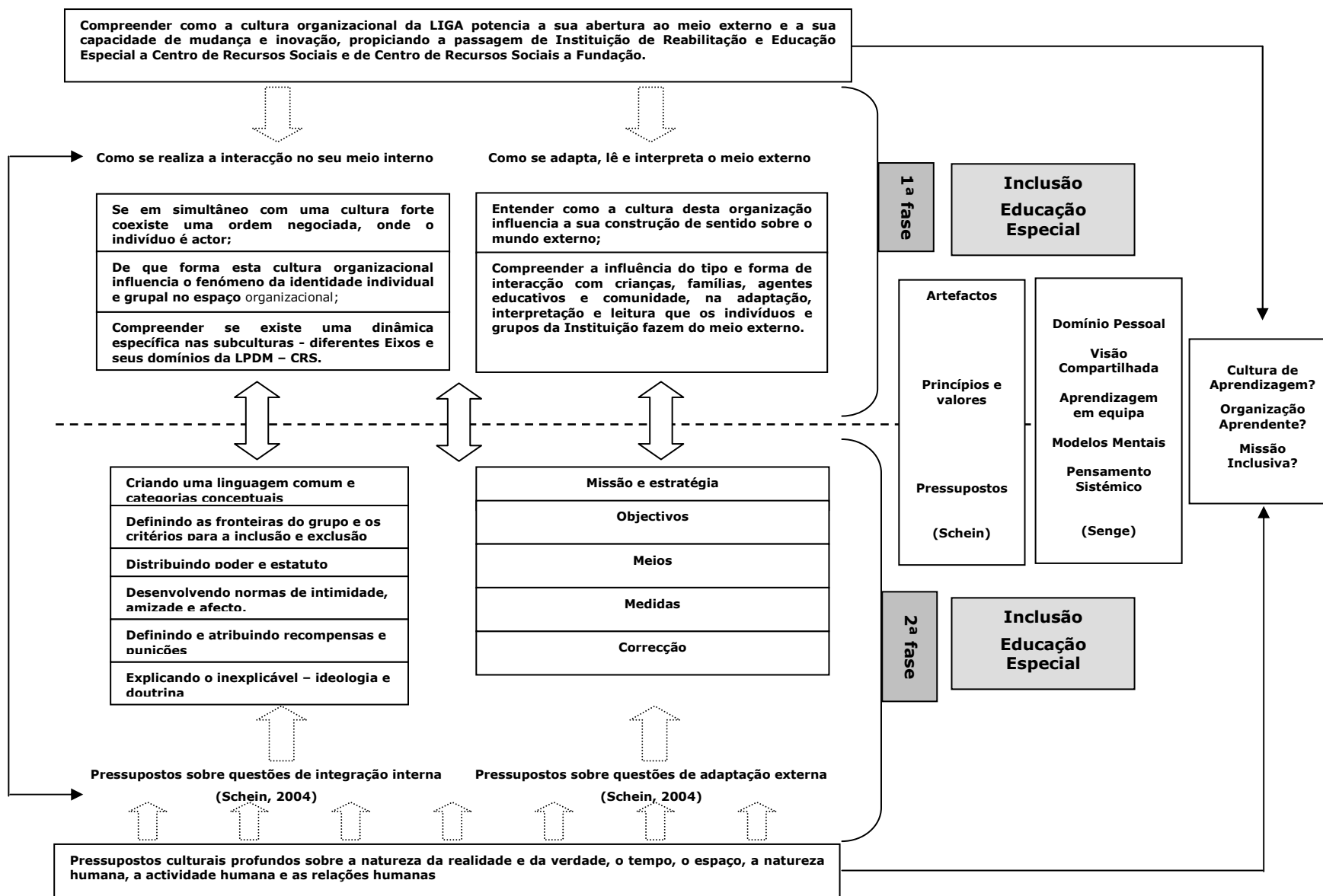


Figura 29. Desenvolvimento das questões e objectivos da investigação.

Assim, tendo sempre como cenário, em ambas as fases do estudo, as questões relacionadas com a Inclusão e a Educação Especial, ampliámos as questões colocadas na 1ª fase, tendo agora como base a conceptualização de cultura organizacional de Schein (2004) – os pressupostos sobre integração interna que o autor evidencia, estão intimamente relacionados com as questões inicialmente levantadas sobre a forma “como se realiza a interacção no meio interno da LIGA”; por sua vez, os pressupostos sublinhados por Schein relativamente às questões de adaptação externa, estão também directamente relacionados como a questão de partida sobre “como se adapta, lê e interpreta o mundo externo”.

Compreender os seus pressupostos culturais mais profundos – natureza da realidade e da verdade, o tempo, o espaço, a natureza humana, a actividade humana e as relações humanas – será assim uma busca fundamental, considerando que esta compreensão nos permitirá ir ao encontro do nosso objectivo geral de pesquisa.

Deste modo, com base numa perspectiva investigativa que estuda os artefactos, os princípios e valores, mas reconhece nos pressupostos fundamentais a possibilidade real da sua compreensão, encontramos nas cinco disciplinas caracterizadoras das organizações aprendentes, segundo Senge (2005), um cenário complementar importante para análise dos dados recolhidos. Consideramos que existe uma ligação potencialmente forte entre estas disciplinas – domínio pessoal, visão compartilhada, aprendizagem em equipa, modelos mentais e pensamento sistémico – e os pressupostos culturais profundos da organização, reveladores da sua cultura organizacional.

Como referimos no Capítulo da Metodologia, na segunda fase da pesquisa, procurámos acrescentar às questões “-éticas”, categorias de análise pré-definidas, as questões “-émicas”, temas que vêm de dentro da própria organização, por isso potencialmente mais próximos dos seus pressupostos base, e a que tivemos acesso por colaborarmos em projectos onde a organização manifestou o seu próprio questionamento, inquietação e interesses. Tal sucedeu durante o estudo do Projecto Unidades Locais, mas particularmente, como veremos adiante, no estudo do Programa Intervenção Precoce ou na nossa participação no trabalho directamente ligado à Formação que a Instituição prepara para o futuro.

Mais uma vez sublinhamos que, tendo em consideração a classificação que Schein faz dos níveis de cultura existentes nas organizações – artefactos; valores e crenças explícitos e pressupostos básicos – é particularmente importante que a informação seja dada voluntariamente (Schein, 2004:207), defendendo o autor que *apenas* se os membros da organização sentirem que têm algo a ganhar por cooperarem com o investigador, este poderá de facto recolher dados válidos sobre a cultura organizacional (2004:208).

Buscamos, em última instância, compreender se, e como, se revela nesta organização uma cultura de aprendizagem; se estaremos perante uma organização aprendente; se poderemos afirmar que, apesar de ser na origem uma organização de educação especial e reabilitação, a LIGA tem uma Missão Inclusiva.

Embora certos de que a complexidade das nossas questões, “-éticas” e “-émicas”, permitirá somente uma aproximação à sua compreensão, e nunca a sua totalidade, foi esse o sentido investigativo que tomámos.

Foi assim que, paralelamente ao início do estudo do Programa Intervenção Precoce, se iniciou também o processo de realização de entrevistas semi-abertas, detalhadas e profundas, às nove Coordenadoras dos vários Programas da LIGA. Estas foram escolhidas como pessoas-chave no contexto institucional, pelo seu conhecimento profundo da missão da LIGA e, simultaneamente, das dinâmicas próprias que, em cada programa, a materializam em acção e interacção. Exercendo esta função há mais de uma década, testemunharam a passagem formal da Instituição a Centro de Recursos, e as circunstâncias singulares que a marcaram, e testemunhavam, no momento em que as entrevistas foram conduzidas, a passagem da LIGA a Fundação.

A sua análise será igualmente realizada num sub-capítulo específico, que em seguida apresentamos, tendo em conta a relevância que apresenta para a compreensão das nossas questões e objectivos.

6.7 A LIGA ENTRE-VISTA PELAS COORDENADORAS INSTITUCIONAIS

Da visão pessoal à visão partilhada – compreensão a partir de uma realidade entre-vista

A entrevista não constitui apenas uma técnica para recolher informação. Trata-se de um processo de construção da realidade no qual ambas as partes contribuem e pelo qual ambos são afectados.

Woods, 1999:68

Etapas de um processo

O processo desencadeado pelas entrevistas às coordenadoras – sua preparação, realização, registo e análise – foi o mais longo de todo o Estudo. Assumimos, desde o início, a intenção de efectivarmos nós mesmos cada fase deste processo, por considerarmos que assim conseguiríamos um conhecimento mais profundo e amplo sobre os dados obtidos.

Estas entrevistas fazem parte do conjunto de procedimentos metodológicos que estavam já projectados na proposta de doutoramento. A sua escolha baseou-se na convicção de que, se bem preparadas, conduzidas e analisadas, as entrevistas são um instrumento fundamental para entendermos, numa perspectiva eminentemente qualitativa, algo que já ocorreu, neste caso, e particularmente, a transformação que a Instituição fez em Centro de Recursos Sociais.

Dentro do tipo possível de entrevista a realizar, escolhemos a entrevista semi-aberta, porque tínhamos a intenção de estabelecer uma relação próxima entre as questões de investigação e as temáticas base de elaboração do seu guião, indo além de uma compreensão geral das perspectivas sobre a temática – que constitui objecto das entrevistas de carácter livre e exploratório (Bogdan e Biklen, 1994:136) – para aprofundar questões específicas, a partir dos conhecimentos e opiniões dos entrevistados. Cada bloco temático da entrevista teve assim correspondência com as questões da investigação. Esta correspondência dava-nos a segurança de que seriam abordados os temas que havíamos considerado chave para a compreensão da transformação da Instituição em Centro de Recursos.

É, no entanto, importante sublinhar que apesar de termos escolhido realizar entrevistas do tipo semi-aberto, com enfoque num determinado número de temas ou questões, procuramos sobretudo escutar as entrevistadas, pois o que verdadeiramente nos interessava era conhecer e compreender *a sua* forma de perspectivar cada tema que íamos propondo.

Como salientam Bogdan e Biklen (1994), acreditamos que:

O que se revela mais importante é a necessidade de ouvir cuidadosamente. Oiça o que as pessoas dizem. Encare cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo. (...) Faça perguntas, não com o intuito de desafiar, mas sim de clarificar. (...) O processo de entrevista requer flexibilidade. (p.137)

Desta forma, apesar da existência de um guião, procurámos seguir a sequência de pensamento das entrevistadas, ouvindo-as atentamente e colocando somente as questões previstas se estas não tivessem sido espontaneamente abordadas.

A escolha das entrevistadas foi clara, pois as Coordenadoras dos Programas eram as pessoas mais bem preparadas para abordar as questões que queríamos compreender. Com funções de coordenação e gestão assumidas há mais de uma década, tinham sido protagonistas da mudança que a Instituição efectuara para Centro de Recursos, assumindo-se como o interlocutor privilegiado entre a direcção e todos os trabalhadores, colaboradores e destinatários da organização. Profundamente conhecedoras da missão da LIGA e, simultaneamente, das dinâmicas próprias que, em cada programa, a materializam em acção e interacção, pareciam estar em condições óptimas para nos ajudar a compreender esta transformação e a forma como se consubstanciou, e consubstancia na actualidade, no contexto organizacional.

Todas as entrevistas foram realizadas no local e momento escolhidos pelas entrevistadas. Nos dois casos em que o local de trabalho das coordenadoras não estava integrado no edifício sede, a entrevista foi realizada nos espaços onde habitualmente exercem a sua actividade¹¹², o que consideramos ter sido importante para que se sentissem mais à-vontade, permitindo-nos igualmente conhecer o espaço, as equipas, e até alguns utentes, com quem trabalham.

Foi autorizada a gravação de todas as entrevistas. Esta foi posteriormente transcrita e enviada às entrevistadas, que, caso assim entendessem, poderiam acrescentar, esclarecer ou mesmo modificar o seu conteúdo. Todas confirmaram a sua recepção, mas somente cinco as corrigiram, no sentido de esclarecer o conteúdo das entrevistas e não de o modificar, tendo as restantes quatro referido que não sentiam necessidade de fazer rectificações.

Para que melhor se entenda e fundamente o processo de realização e análise de conteúdo destas entrevistas, é importante que nos debrucemos agora sobre os seus componentes essenciais: *Antes* (guião da entrevista e seu enquadramento), *durante* (descrição crítica da situação da entrevista) e *depois* (transcrição e interpretação do conteúdo da entrevista).

¹¹² Casos da OED – Operação para a Promoção do Emprego de Pessoas com Deficiência da Cidade de Lisboa, Programa localizado em Campo de Ourique em Lisboa e da Escola de Produção e Formação Profissional, localizada na Zona J, Chelas.

1) Construção da entrevista – guião da entrevista e seu enquadramento no estudo

O guião da entrevista obedeceu a um tema, objectivos gerais, blocos temáticos e a um determinado tipo de estratégia, como se descreve no Quadro 40:

Quadro 40

Guião da entrevista semi-estruturada realizada às coordenadoras da instituição

Tema	A Cultura Organizacional da LIGA perspectivada pelas Coordenadoras institucionais.
Objectivos gerais	Conhecer a visão do entrevistado sobre a cultura organizacional da LIGA, seu projecto e sua evolução. Entender a percepção que o entrevistado tem sobre seu papel e do seu programa/departamento na dinâmica institucional – passada, actual e futura. Compreender a visão do entrevistado sobre o Papel da LIGA enquanto Centro de Recursos Sociais e, no momento, sobre a mudança de Centro de Recursos para Fundação ¹¹³ .
Blocos temáticos	A - Legitimação e motivação B - Percorso formativo e profissional do entrevistado e suas funções actuais na LIGA. C - Cultura organizacional da LIGA: valores, princípios, pressupostos. D - O Departamento/Programa da LIGA que o entrevistado coordena: Caracterização; Evolução; Projecção futura. Relação do Programa/Departamento com os demais Programas. E - Influência da Cultura organizacional da LIGA no desenvolvimento de uma identidade individual e grupal - contribuição da cultura organizacional para a construção do sujeito/grupo e do próprio sujeito/grupo para a construção do projecto institucional. F - Papel da LIGA enquanto Centro de Recursos Sociais; Futuro papel da LIGA enquanto Fundação.
Tipo e estratégia	Semi-directiva. A entrevista encontra-se organizada segundo blocos temáticos, directamente relacionados com os objectivos gerais da entrevista e da investigação. No entanto, segue-se e privilegia-se a lógica dos assuntos abordados pelos entrevistados, servindo os blocos, suas temáticas e respectivas questões apenas como referência para o investigador. Procura-se criar um ambiente de confiança, em que o entrevistado, à medida que for elaborando as respostas e desenvolvendo o discurso, vá explicitando e clarificando os seus pontos de vista, perspectivas e crenças.

Cada bloco temático foi, por sua vez desdobrado em objectivos, tópicos, exemplo de questões e observações (Anexo 1). Tivemos em atenção a importância de considerar a função de questões introdutórias, cronológicas (*quando aconteceu?*), de precisão (*pode falar-me mais sobre esse aspecto, é muito interessante...*), de clarificação (*eu não entendi muito bem, mas anteriormente referiu...*), explanatórias (*porquê? De que forma?*) e, finalmente, das questões directas que guardávamos para o final da entrevista, caso não tivessem sido espontaneamente focadas pelas entrevistadas. Procurámos também valorizar os momentos de silêncio como forma de propiciar um tempo importante para reflexão (Wengraf, 2004).

Esta preparação revelou-se essencial para que, a partir de um bom conhecimento dos assuntos a abordar, estivéssemos atentos para encontrar

¹¹³ Tendo em conta que o nosso interesse se centra na compreensão da cultura organizacional da LIGA, e uma vez que a Instituição estava a efectuar, no momento em que realizamos as entrevistas, uma nova mudança institucional, de Centro de Recursos Sociais para Fundação, incluímos esta questão no nosso guião.

elementos de referência às nossas questões no discurso espontâneo das entrevistadas e, simultaneamente, fossem adequando cada bloco temático ao desenvolvimento singular de cada entrevista. Assim, por exemplo, aconteceu com frequência as entrevistadas iniciarem, imediatamente a seguir à descrição das suas funções actuais na LIGA (Bloco temático B), a caracterização do seu departamento e programa (Bloco temático D), pelo que abordávamos as questões referentes ao Bloco C mais adiante na entrevista e não no momento previsto no guião. O importante era, caso os assuntos não fossem naturalmente abordados pelas entrevistadas, termo-los claros para nós mesmos e não deixarmos de os levantar.

2) Descrição crítica da situação da entrevista

Ocorreram alguns pontos críticos *durante* as entrevistas. Em cada entrevista que realizávamos, procurámos reflectir sobre estes aspectos de modo a melhorar a qualidade da nossa actuação enquanto entrevistadores, tal como referimos anteriormente na análise das entrevistas abertas realizadas à Coordenadora do Projecto Unidades Locais. Podemos agrupar estes acontecimentos em dois pontos críticos – relação entrevistadora e entrevistadas e duração da entrevista.

1º Ponto crítico: Relação Entrevistadora e Entrevistadas

Das nove entrevistadas, mantínhamos uma relação de amizade com uma, com quem tínhamos trabalhado directamente, como membros da mesma equipa; uma relação próxima, de tratamento informal, com cinco, com quem tínhamos trabalhado anteriormente em contextos formativos ou de projectos de investigação; e uma relação mais formal com três, com quem tínhamos somente tido contactos casuais.

Esta proximidade, com a maior parte das entrevistadas, teve naturalmente influência na forma como nos acolheram e no à-vontade que manifestaram durante a realização da entrevista. Ao lermos atentamente a transcrição das entrevistas, identificamos facilmente alguns momentos em que o passado que nos unia tornava dispensáveis explicações detalhadas sobre determinados assuntos. No entanto, esta consciência, que o registo das primeiras entrevistas agudizou, levou também a uma firme intenção em sermos discretos, ainda que simultaneamente encorajadores e apoiantes como entrevistadores, evitando fazer juízos de valor ou comentários de opinião sobre o conteúdo do discurso das entrevistadas. Consideramos que a consciência da influência que esta proximidade trazia, nos conduziu à predisposição para moderarmos as nossas intervenções – procurando ouvir atentamente, entender o ponto de vista das entrevistadas, mostrar o nosso genuíno interesse pelo que relatavam, mas comentar o menos possível – o que parece ter sido importante para que nos falassem mais, e mais profundamente, sobre si mesmas, sobre a LIGA e sobre o conteúdo de cada um dos blocos temáticos que constituíam o nosso guião.

Tornámos também explícito que a nossa intenção durante a entrevista era escutá-las e entender as *suas* perspectivas sobre os temas que íamos sugerindo para reflexão.

2º Ponto crítico: duração da entrevista

Todas as entrevistas tiveram uma duração longa, entre 80 minutos (mínimo) e duas horas e meia (máximo), apresentando, na sua maioria, uma duração média de duas horas. Uma vez que se criavam as condições para que *o tempo fosse nosso*, as entrevistadas falavam sobre cada tema durante o tempo que pretendessem. Esta duração revelou-se, por vezes, demasiado longa, particularmente nos três casos em que as entrevistas ultrapassaram as duas horas, sendo necessário um esforço suplementar, nestas circunstâncias, para mantermos a capacidade de atenção e concentração necessárias.

Consideramos que o limite ideal de tempo seria cerca de uma hora, mas, confrontados com este problema, e reflectindo sobre como resolver a questão após as primeiras entrevistas realizadas, constatámos também, através da sua análise, que se verificava a necessidade de um período relativamente longo de *aquecimento* para que fossem narrados aspectos mais sensíveis sobre a organização. As questões colocadas pareciam ir conduzindo as entrevistadas a uma reflexão mais aprofundada, que só após a primeira hora emergia, passando o seu discurso a ser progressivamente menos descritivo e mais reflexivo.

Tendo em conta o relatado no primeiro ponto crítico, consideramos que talvez a nossa contenção para não impedir o fluxo do pensamento das entrevistadas, e a nossa atenção ao seu discurso, tivessem sido fundamentais para a confiança que em nós depositaram ao partilhar aspectos que verdadeiramente as moviam e entusiasmavam, mas, simultaneamente, as inquietavam, enquanto Coordenadoras nesta Instituição. Esta contenção foi também determinante para que conseguíssemos, de forma mais rigorosa, passar a entender melhor os seus pontos de vista, as suas *versões singulares* dos acontecimentos, que assim fizeram questionar e, simultaneamente, enriquecer o nosso conhecimento, colocando em causa convicções anteriores preconcebidas.

Assim, considerou-se que a duração, apesar de longa e exigente, se revelou importante para a qualidade dos dados obtidos.

3) Transcrição e interpretação do conteúdo da entrevista

Tendo em conta a duração das entrevistas, também a transcrição se revelou um trabalho árduo. Cientes de que a morosidade da transcrição, numa entrevista com esta duração, condiciona a necessária reflexão cuidada sobre o seu conteúdo, procurámos desde logo garantir uma sólida disciplina quando a registávamos, para nos mantermos concentrados na tarefa.

Tom Wengraf (2004) defende que, na transcrição das entrevistas, é essencial tomarmos notas sobre tudo o que nos ocorra sobre o seu conteúdo ao mesmo tempo que ouvimos pela primeira vez o seu registo áudio e o transcrevemos. Como afirma (Wengraf, 2004):

When you listen to the tape for the first time, but only for that first time, a flood of memories and thoughts will be provoked. These memories and thoughts are (...) available only once. (...) The tape will always wait patiently to be transcribed; the ideas that spring from you as you write will vanish quickly. (p.209-210)

Seguimos criteriosamente este conselho, e a partir de uma matriz idêntica para o registo de todas as entrevistas, obtivemos algo semelhante ao que apresentamos, como exemplo, em seguida no Quadro 41:

Quadro 41

Excerto da Entrevista 3 com notas/comentários

Parágrafo nº	Transcrição da entrevista	Notas
1077	C3* – Em termos de equipa... ahhh...(pausa)	TRABALHO EM EQUIPA – ver aprendizagem em equipa (Peter Senge) [Importância do silêncio... do momento de pausa]
1078	I** – Hum, hum...	Reforçando o sinal de escuta...
1079	C3 – De alguma forma... sem dúvida que me alterou e que me construiu (sorriso) se é que é possível, em termos do trabalho em equipa...porque na Liga, ahhh... as coisas não se fazem isoladamente, ou pelo menos se as fizeres isoladamente não têm a mesma eficácia que teriam... sendo feitas em equipa. E portanto, sempre foi uma instituição que me disponibilizou a possibilidade de ter... de trabalhar com pessoas com diversas formações e isso foi extremamente enriquecedor em termos da minha experiência. Isso eu acho que foi fundamental. Ahhh... nunca me lembro de trabalhar sozinha... quer dizer, mesmo... mesmo numa função de coordenação, a nossa coordenação, e a minha especificamente, nunca é numa perspectiva de ordenar, é numa perspectiva de coordenar. Portanto, face à realidade e face ao know-how de todas as pessoas da minha equipa, o que eu tento aqui é... dar um sentido a tudo isto e a rentabilizar ao máximo o contributo de cada um, para um objectivo final.	Influência do trabalho de equipa na construção pessoal. A forma como, na LIGA, se trabalha em equipa. Mais do que uma forma de trabalhar individual, a forma de se trabalhar da organização... Um trabalho eficaz é feito em equipa... A fundamental riqueza da diversidade na construção da personalidade, que a LIGA proporcionou. Valorização do estar acompanhada no trabalho, mesmo no de coordenação. Distinção entre ordenar e co-ordenar... (em todas as coordenadoras, em si mesma particularmente) um processo co-construído, em conjunto... Visão sistémica – <i>dar um sentido a tudo isto</i> – e prática – <i>rentabilizar o contributo de cada um</i> – para uma missão – <i>objectivo final</i> .
1080	I – Hum, hum...é bonito isso...	Não resisti a comentar... pensar que no início da entrevista disse que é muito pragmática, que não vai dizer "coisas bonitas"... Acho que foi mesmo isso que quis sublinhar – diz mesmo "coisas bonitas"!
1081	C3 – Portanto, é nesta perspectiva que eu vejo a coordenação.	1079 – COORDENAÇÃO Forma pessoal de a encarar...

*C3 – Terceira Coordenadora entrevistada; I** – Investigadora

Nas transcrições foram também utilizados alguns símbolos (Quadro 42), com base no Siverman's Simplified Transcription Symbols, citado em Wengraf (2001:217), pois considerámos que era importante traduzir de uma forma clara alguns aspectos que surgiam repetidamente nestas transcrições, como a existência de pequenas pausas, sobreposições no nosso discurso com o do entrevistado, ou mesmo a impossibilidade de entender o que foi dito. Estes símbolos ajudavam-nos a identificar facilmente estas situações e, simultaneamente, a procurar entender as hesitações, os silêncios, as sobreposições, de modo a conhecermos melhor o entrevistado e a nós mesmos. As sobreposições encontradas nas primeiras entrevistas ajudaram-nos a saber esperar, e escutar mais atentamente, nas seguintes.

Quadro 42

Símbolos utilizados na transcrição das entrevistas e respectivo significado (com base no Siverman's Simplified Transcription Symbols, citado em Wengraf, 2001:217)

Símbolo	Explicação
[	O parêntesis recto indica um ponto em que o discurso corrente de um interlocutor foi sobreposto pelo do outro.
=	Sinais iguais, um no final de uma frase e outro no início da seguinte, indicam que não houve pausa entre as duas frases.
(())	O duplo parêntesis contém descrições do autor e não transcrições.
...	Reticências indicam que houve uma pequena pausa no discurso
()	Parêntesis vazios indicam a impossibilidade de entender e escrever o que foi dito nesse momento.

Depois de realizadas as transcrições, com os respectivos comentários e notas, utilizamos o Programa NVivo¹¹⁴ (Bazeley e Richards, 2003; Gibbs, 2002), versão 2.0, que nos permitiu importar todos os documentos para uma base de dados única e, assim, trabalhá-los de modo mais simples, profundo e eficaz. Com a ajuda da análise anteriormente referida, começamos então a agrupar parágrafos, frases ou mesmo palavras, em categorias (nodes). Realizamos uma categorização tendo por base três grandes grupos, que compreendiam (GRUPO I) o objectivo geral do nosso estudo - compreender a influência da cultura organizacional nas transformações que a LIGA realizou ao longo do tempo; (GRUPO II) as questões relativas à sua interacção no meio interno e (GRUPO III) as questões de adaptação, leitura e interpretação do meio externo.

¹¹⁴ Segundo Baumgarten, Teixeira e Lima (2007), no início dos anos 80, começaram a circular no mundo anglo-saxónico as primeiras versões de programas de computador com o intuito de auxiliar os investigadores sociais no processo de análise de dados qualitativos. Surgiram então diversos programas com esta finalidade, como The Ethnograph, Alceste, Kwalitan, Hyper Research, Winmax, Atlas/TI e Nud*ist, agrupados sob a sigla CAQDAS (Computer Aided Qualitative Data Analysis Softwares).

A sigla que deu nome ao programa Nud*ist ajuda-nos a entender a finalidade dos programas de computador dirigidos à análise qualitativa: *Non-numerical Unstructured Data Indexing, Searching and Theorizing*. Em termos de funcionamento, o NVivo herdou o princípio básico do Nud*ist - a codificação dos textos seleccionados como material empírico visando posterior recuperação (*code and retrieve*). Este programa, que possibilita a organização do material de estudo em eixos temáticos, não substitui o trabalho do investigador, embora potencie os resultados e aumente significativamente o alcance e profundidade da análise.

O Quadro 43 representa a ligação entre as questões de partida, os blocos temáticos, constituintes do guião da entrevista, e o respectivo suporte teórico. Este suporte teórico contém todos os nossos principais referentes conceptuais, que actuam como um cenário permanente na leitura e análise do conteúdo das entrevistas realizadas. Sublinhamos, a negrito, a sua importância maior face às questões e blocos temáticos em causa.

Quadro 43

Relação entre os objectivos e questões iniciais do estudo, os blocos temáticos da entrevista e o suporte teórico de análise

Objectivos e questões iniciais do estudo	Blocos temáticos da entrevista	Suporte teórico de análise
GRUPO I É objectivo geral do estudo: Compreender como a cultura organizacional da LIGA potencia a sua abertura ao meio externo e a sua capacidade de mudança e inovação, propiciando a passagem de Instituição de Reabilitação e Educação Especial a Centro de Recursos Sociais e de Centro de Recursos sociais a Fundação.	<u>Blocos temáticos que abordam aspectos organizacionais amplos:</u> Bloco C - Cultura organizacional da LIGA: valores, princípios, pressupostos. Bloco F - Papel da LIGA enquanto Centro de Recursos Sociais; futuro papel da LIGA enquanto Fundação.	1) Cultura organizacional (CO) – Edgar Schein Artefactos; Princípios e valores; Pressupostos – integração interna e adaptação externa Manifestação de pressupostos culturais profundos sobre a natureza da realidade e da verdade, o tempo, o espaço, a natureza humana, a actividade humana e as relações humanas 2) Aprendizagem organizacional (AO) – Peter Senge Pensamento sistémico; Domínio pessoal, Modelos mentais; Construção de uma Visão Compartilhada, Aprendizagem em equipa 3) Inclusão educativa (IE) – Elementos Críticos para a Criação de Comunidades de Ensino Inclusivo e Eficaz¹¹⁵ 4) Educação Especial (EE) – Características gerais dos Centros de Recursos; Funções dos Centros de Recursos
GRUPO II Para tal será necessário entender: - Como se realiza a interacção no seu meio interno Se em simultâneo com uma cultura forte coexiste uma ordem negociada, onde o indivíduo é actor; De que forma esta cultura organizacional influencia o fenómeno da identidade individual e grupal no espaço organizacional; Compreender se existe uma dinâmica específica nas subculturas – diferentes Eixos e domínios da LIGA;	<u>Bloco temático que aborda aspectos de teor mais pessoal:</u> Bloco B - Percurso formativo e profissional do entrevistado e suas funções actuais na LIGA. <u>Bloco temático que aborda aspectos de teor mais específico – centrado no indivíduo e no grupo:</u> Bloco E - Influência da Cultura organizacional da LIGA no desenvolvimento de uma identidade individual e grupal Contribuição da cultura organizacional para a construção do sujeito/grupo e do próprio sujeito/grupo para a construção do projecto institucional. <u>Bloco temático que aborda aspectos de teor mais específico – centrado no Programa como um todo e na sua relação com os outros Programas da LIGA:</u> Bloco D - O Departamento/Programa da LIGA que o entrevistado coordena: Caracterização; Evolução; Projectão futura. Relação do Programa/Departamento com os demais Programas;	AO - Domínio pessoal CO - Artefactos; princípios e valores e Pressupostos básicos fundamentais AO - Domínio pessoal AO - Visão compartilhada AO - Aprendizagem em equipa CO - Artefactos; princípios e valores e Pressupostos básicos fundamentais EE – Características gerais dos centros de recursos IE – Elementos críticos para a construção de comunidade de ensino inclusivo e eficaz AO - Modelos mentais AO - Aprendizagem em equipa CO - Pressupostos sobre questões de integração interna EE – Características gerais dos centros de recursos e Funções dos centros de recursos IE – Elementos críticos para a construção de comunidade de ensino inclusivo e eficaz
GRUPO III - Como se adapta, lê e interpreta o meio externo Entender como a cultura desta organização influencia a sua construção de sentido sobre o mundo externo; Compreender a influência do tipo e forma de interacção com crianças, famílias, agentes educativos e comunidade, na adaptação, interpretação e leitura que os indivíduos e grupos da Instituição fazem do meio externo.	<u>Blocos temáticos que abordam aspectos organizacionais amplos:</u> Bloco C e F <u>Blocos temáticos que abordam aspectos de teor mais específico – centrado no indivíduo e no grupo; centrado na pessoa do entrevistado; centrado no Programa que coordena e sua relação com os outros programas</u> Bloco E, D e B	AO - Domínio pessoal AO - Visão compartilhada CO - Pressupostos sobre questões de adaptação externa e integração interna EE – Características gerais dos centros de recursos e Funções dos centros de recursos IE – Elementos críticos para a construção de comunidade de ensino inclusivo e eficaz

¹¹⁵ Criar Culturas inclusivas – através de uma filosofia comum e *apropriada*, assente em valores inclusivos, marcados por um forte sentido de comunidade; Produzir políticas inclusivas nas escolas, através da redefinição de papéis e responsabilidades – organizar suportes para a diversidade, desenvolvendo redes de apoio, com base numa sólida colaboração e cooperação. Planejar *extensivamente* para a inclusão. Envolver os pais pedindo a sua colaboração. Providenciar formação aos profissionais. Desenvolver práticas inclusivas – organizar a aprendizagem e mobilizar recursos, através do realinhamento de estruturas e estratégias: (1) Liderança forte, crente e eficaz; (2) Abordagens de ensino efectivas, estabelecendo princípios e métodos para avaliar os progressos dos alunos; (3) Flexibilidade curricular; (4) Assistência técnica organizada e contínua; (5) Apoios educativos, serviços de educação especial; (6) Procedimentos deliberativos para garantir a responsabilidade (PEI) – estabelecer princípios e métodos para avaliar o programa inclusivo; (7) Utilização eficaz de pessoal auxiliar.

Categorias de análise

Tendo como base este quadro integrador – que coloca em interacção o objectivo geral do estudo, as questões de partida, os blocos temáticos e o suporte teórico – mas também algumas questões emergentes da leitura e análise de conteúdo das entrevistas, construíram-se as categorias de análise que passamos a apresentar (Quadro 44):

Quadro 44

Categorias de análise das entrevistas semi-estruturadas realizadas às coordenadoras

Objectivos e questões iniciais do estudo	Categorias de análise
GRUPO I É objectivo geral do estudo: Compreender como a cultura organizacional da LIGA potencia a sua abertura ao meio externo e a sua capacidade de mudança e inovação, propiciando a passagem de Instituição de Reabilitação e Educação Especial a Centro de Recursos Sociais e de Centro de Recursos sociais a Fundação.	1. Histórias exemplares 2. Valores e princípios chave O todo em cada parte Compromisso/ identificação Respeito Inovação 3. A mudança para centro de recursos 4. LIGA hoje Preocupações Consequências do grande crescimento da LIGA nas últimas décadas Dificuldades financeiras Papel da LIGA enquanto Centro de Recursos no contexto da actual política de inclusão 5. Mudança para Fundação – expectativas e receios
GRUPO II Para tal será necessário entender: - Como se realiza a interacção no seu meio interno Se em simultâneo com uma cultura forte coexiste uma ordem negociada, onde o indivíduo é actor; De que forma esta cultura organizacional influencia o fenómeno da identidade individual e grupal no espaço organizacional; Compreender se existe uma dinâmica específica nas subculturas – diferentes Eixos e domínios da LIGA;	6. Coordenar na LIGA 7. Liderança 8. Trabalho de equipa Entre coordenadoras Dentro da equipa de cada programa Papel dos colaboradores mais jovens e mais antigos nas equipas e na organização 9. Ligação entre os programas

(Continua)

(Quadro 44 - Continuação)

GRUPO III - Como se adapta, lê e interpreta o meio externo Entender como a cultura desta organização influencia a sua construção de sentido sobre o mundo externo; Compreender a influência do tipo e forma de interacção com crianças, famílias, agentes educativos e comunidade, na adaptação, interpretação e leitura que os indivíduos e grupos da Instituição fazem do meio externo.	10. Leitura da realidade 11. Abertura e valorização de parcerias 12. A LIGA vista de fora

Passamos então a apresentar os dados de identificação geral das Coordenadoras Institucionais entrevistadas, para em seguida dar início à sua análise.

Caracterização das entrevistadas – dados de identificação pessoal

Das nove coordenadoras entrevistadas, oito são Psicólogas – seis do ramo educacional, uma da área clínica e outra da especialidade em psicoterapia e aconselhamento – e uma é Terapeuta Ocupacional. Na data em que conduzimos as entrevistas, as suas idades compreendiam-se entre os 36 e os 47 anos, situando-se a maioria entre os 38 e os 42 anos.

Todas fizeram formação complementar ao longo do tempo, embora somente uma tenha terminado uma formação que confere grau, um CESE em reabilitação. Esta coordenadora lecciona actualmente, neste domínio científico, numa instituição de ensino superior.

Uma parte desta formação complementar foi realizada na LIGA ou através dela, quer em Portugal quer noutros países que com a LIGA estabeleceram parceria, sendo relatada pelas entrevistadas como essencial para o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Algumas coordenadoras mantêm ligação com a Instituição de Ensino Superior onde completaram a sua licenciatura, realizando várias acções de formação que esta regularmente desenvolve.

No momento em que realizámos as entrevistas, uma das coordenadoras estava a preparar a sua proposta de doutoramento, na área do emprego de pessoas com necessidades especiais, uma outra encontrava-se a realizar uma pós-graduação, em Design e Acessibilidade, pretendendo seguir para estudos conducentes a mestrado. As restantes aguardavam as novas regulamentações, resultantes do Processo de Bolonha, reflectindo sobre a possibilidade de completarem estudos de modo a obterem o grau de mestre.

A partir da análise das entrevistas, constata-se que a formação complementar que as coordenadoras realizaram tem várias vertentes – (1) uma formação

complementar universitária visando complementar a formação inicial, no domínio da educação especial e da reabilitação; (2) uma formação complementar específica (Técnicas de análise estatística de dados; Formador de formadores; Intervenção Precoce; Tecnologias de apoio à mobilidade e comunicação; etc.) que vai ao encontro de necessidades concretas dos Programas em que ingressaram; (3) aquela que diz directamente respeito a funções de gestão/coordenação e, finalmente, (4) a que, apesar de não estar directamente relacionada com os seus campos de acção, é alvo do seu interesse pessoal.

No que concerne ao número total de anos de trabalho das entrevistadas, verifica-se que estes se situam entre 13 e 21, centrando-se a maioria entre os 13 e os 16 anos. Verificamos igualmente que, para cinco coordenadoras, a LIGA é o primeiro local de trabalho, e portanto único até ao momento presente, tendo inclusive aqui realizado o seu estágio final de curso; as outras quatro coordenadoras tiveram diferentes experiências profissionais anteriores à sua entrada na Instituição, que descrevem como importantes, nomeadamente pela possibilidade de relacionarem o projecto e acção dessas outras instituições com o da LIGA.

Análise de conteúdo das entrevistas efectuadas às coordenadoras

Alguma coisa há aqui...

Se eu voltar a ter olhos, olharei verdadeiramente os olhos dos outros, como se estivesse a ver-lhes a alma, a alma, perguntou o velho da venda preta, ou o espírito, o nome pouco importa, foi então que surpreendentemente, se tivermos em conta que se trata de pessoa que não passou por estudos adiantados, a rapariga dos óculos escuros disse, **DENTRO DE NÓS HÁ UMA COISA QUE NÃO TEM NOME, ESSA COISA É O QUE SOMOS.**

José Saramago, 1996

Alguma coisa há aqui... a mim nunca me aconteceu sair e depois voltar, mas há qualquer coisa aqui que depois as pessoas dificilmente encontram noutros locais, mesmo que estejam bem no seu local de trabalho e até estejam satisfeitos com esse novo local de trabalho, mas parece que há aqui qualquer coisa que depois as pessoas não conseguem encontrar lá fora... Provavelmente até são coisas diferentes, para as diferentes pessoas... não sei.

Raquel – P. 492 ¹¹⁶

Eu acho que **há algo que nós procuramos além daquilo que está escrito...**

Catarina – P. 248

Com tanta confusão, às vezes, porque é que me sinto tão satisfeita de todos os dias vir trabalhar? Porque as dificuldades estão cá, Teresa, e os problemas estão cá... e a gente passa um bocadinho... nesta casa, no dia a dia... isto não é nada fácil...

Tem que haver aqui... alguma coisa que às vezes não se explica tanto por palavras...

Marta – P. 1256

Há aqui qualquer coisa realmente que agarra as pessoas

Helena - 190

Alguma coisa há aqui. É essa coisa que queremos descobrir.

Começamos caminhando através das palavras das entrevistadas, pelo seu sentido, pelo significado que lhes atribuímos.

GRUPO I

Cultura Organizacional da LIGA: valores, princípios, pressupostos.

Histórias exemplares

Em cada entrevista foram narradas várias histórias. Destas, elegemos três, para dar início a esta análise, que denominámos por *histórias exemplares*, pois sintetizam, a partir da narrativa pessoal de cada entrevistada, acontecimentos, situações, momentos e circunstâncias passadas e presentes que, de forma simples e acessível,

¹¹⁶ Os nomes das Coordenadoras são fictícios, de forma a garantir a sua confidencialidade. Em cada transcrição incluímos sempre o parágrafo de onde esta foi retirada, de modo a tornar possível a sua rápida localização na transcrição das entrevistas. A letra P. corresponde à letra inicial da palavra parágrafo.

parecem ilustrar “ (...) informação e emoção, o explícito e o tácito, o fulcral e o contextual” (Sole e Wilson, 2002:2) das suas vivências organizacionais.

São “elegantemente simples” e permitem-nos uma experiência vicária das suas vivências, duas características apontadas por Sole e Wilson (2002) como estruturais numa história capaz de partilhar conhecimento.

Do ponto de vista dos objectivos e questões da presente investigação, são particularmente importantes pois, tal como estes autores sublinham, contar histórias sobre as situações ocorridas nas organizações está especialmente relacionado com a partilha de normas e valores, o desenvolvimento de confiança e compromisso, a partilha de conhecimento tácito, a facilitação da desaprendizagem, e a criação de uma conexão emocional (2002:4), aspectos directamente relacionados com a noção de *pressupostos básicos partilhados* de Schein, constituinte último e básico da cultura organizacional.

Estas cumprirão a função de “abrir a porta” da análise de conteúdo, que procura compreender a cultura desta organização.

Quem sou eu, e quem é o outro no contexto desta organização?

O conceito central de Pessoa na organização, enunciado na sua missão – integral, olhada na sua circunstância, de forma sistémica, inclusiva, mas simultaneamente singular, única – parece traduzir-se nas múltiplas afirmações das entrevistadas, estruturadas a partir da sua afirmação de um crescimento pessoal e profissional que lhes permitiu, e permite, implicar-se activamente no conhecimento profundo da pessoa no outro. Este crescimento parece também acontecer de forma particular *porque se vive nesta casa*:

A própria cultura da instituição tem muito a ver com isso – o olhar para a pessoa, para além do seu condicionalismo exterior, qualquer que ele seja, não é? Acho que é mesmo uma casa, digamos, de aprendizagem de vida, percebes?

Raquel – P. 490

Ao longo das entrevistas, a organização assume frequentemente características *quase humanas* – “(...) a LIGA sempre me foi dando espaço” (Rita, P. 90) – e vai sendo descrita como um todo que se oferece como palco para o desenvolvimento de quantos nela vivem ou com ela convivem. A declaração deste empenhamento organizacional no desenvolvimento da(s) pessoa(s), que olha e respeita, antes de mais, na sua integralidade, é central no conteúdo das entrevistas analisadas. A afirmação, transversal em cada entrevista e no conjunto das entrevistas analisadas, do compromisso e identificação pessoais de cada coordenadora com a cultura organizacional, e o respeito pelas pessoas com quem a LIGA desenvolve o seu trabalho, sejam elas os seus destinatários, colaboradores ou trabalhadores, parecem

então constituir-se como elementos chave, de onde partem os múltiplos braços que a consubstanciam e completam.

Na *História da Rita* todos estes aspectos emergem – o reconhecimento de como a LIGA transformou a sua visão do mundo, e concretamente a sua visão sobre a deficiência; a importância do respeito no olhar sobre a pessoa, permitindo criar uma relação próxima e a confiança necessária para poder e saber intervir; a consciência de que a partir do momento em que olhamos o utente como uma pessoa com nome e história próprios, “tudo é possível”; de que trabalhar na LIGA conduz naturalmente a esta atitude de encontro e compromisso com o outro e de que não existe outra forma de se viver nesta organização.

História da Rita

Na LIGA o utente nunca é o utente, é o Miguel.

A Liga como um espaço para crescer – do utente à pessoa; das necessidades às possibilidades.

Eu acho que a Liga sempre me foi dando espaço para eu própria também crescer... em termos da minha formação pessoal e profissional. (...)

Vou-te dar o meu exemplo – quando eu vim para a Liga fazer o estágio, a minha condição foi não trabalhar com população com deficiência. Acho que tem um bocadinho a ver com aquela dificuldade que nós temos em lidar com tudo o que não conhecemos, e na altura a deficiência para mim... até porque não tinha também tido muito contacto com este tipo de públicos, achei que seria melhor eliminá-la (sorriso).

Queria ficar só nos ATL's, em termos das crianças ditas normais. Essa era a minha base. Depois... (...) na Liga, o utente nunca é o utente, é o Miguel. E isso faz com que se crie relação, confiança, que é determinante para a intervenção que nós fazemos. Porque estava na Liga, era impossível não ter contacto também com a população com deficiência, e o menino que passava por mim no corredor, deixava de ser um menino e passava a ser o menino x... começava a ser o nome e não o caso em si...

Isso de alguma forma veio, pelo menos, permitir-me lidar com aquela situação que para mim, até aí, era desconhecida. E a esse nível, havendo à partida o ultrapassar deste obstáculo... tudo depois é possível, não é? Porque eu começo a ver aquela pessoa, enquanto pessoa, que necessidades é que tem... que beneficiaria com outro tipo de intervenções, e esse processo para mim foi simples, quer dizer... não fiz a passagem tipo - *Agora estou nos ATL's, pronto, acabou e agora vou então para a parte da deficiência*. Quando eu fiquei com o CAO, isso para mim era uma realidade que eu aceitava de um outro modo...

Portanto, tudo isso é ultrapassado. A instituição faz muito mais do que isso (...) o que te altera... é impossível tu trabalhares na Liga com essa visão. Não te enquadras, porque... todas as pessoas, tudo à volta... isso passa de uma forma natural...

Rita – P. 90, 1137 e 1165

O crescimento parece então passar pela atitude de respeito e envolvimento, de compromisso para com o outro-pessoa, e, como nos conta a Marta, cedo leva a colocar em causa um determinado tipo de intervenção mais terapêutica, para se

procurar ir mais longe e centrar a intervenção no apoio à construção do projecto de vida dos seus destinatários.

Todo o percurso profissional e pessoal que a Marta descreve na sua história está referido na primeira pessoa, mas é importante ter em conta o que a entrevistada afirma sobre si mesma e a LIGA, quando sublinha a sua ligação profunda com a organização:

Eu, quando digo eu... [é] porque eu considero que dei um contributo, mas foi a LIGA, não é?
Quando digo eu, leia-se LIGA...

Marta – P. 1525

História da Marta

A reabilitação não se faz num colchão

O impacto dos ambientes sobre a pessoa; da sua independência e autonomia ao seu projecto de vida.

Eu sentia que a reabilitação não está num colchão... a reabilitação não está naquela relação, que era fantástica, e que me custou abandonar... a relação estreita, criança, família e técnico (...) aquilo só não chega, para aquela família e para aquela criança. Portanto, eu comecei a achar que a vida da criança e do jovem não é só... este departamento... vir cá duas vezes ou todos os dias... (...) Isto é importante, mas eu estou a fazer acreditar aos pais que isto é o suficiente e não é... eu estava a fazê-los acreditar que tudo dependia das minhas mãos e de mim e não era nada verdade...

Portanto, tanto potencializei que chego às acessibilidades, que no fundo não é mais que - *Qual o impacto do meio tem sobre este indivíduo?* Para que ele possa, na verdade, ser independente... porque, como Terapeuta Ocupacional é óbvio que nós temos sempre nas nossas metas a autonomia e a independência, mas depois isso não é trabalhado num colchão em frente às famílias... (...) a partir daí... eu comecei a acreditar que o importante é a jovem - *O que é que quer? É pintar... Como é que ela pinta? É com o pé... pois é aquele pé que eu vou trabalhar até à exaustão... porque ela vai ser uma pintora... foi isso que eu fiz com a Yolanda.* (...)

É assim que eu própria passei a ver as pessoas - *O que é que ela quer?* É na escola que o menino vai estar. Muito bem. Ele tem que lidar com o computador, tem que saber transferir-se da cadeira... Qual é a importância que os ambientes têm sobre a própria pessoa, sobre o seu processo de vida autónoma...

E depois da vida autónoma surge-me ainda... *bom, tudo bem, a pessoa é o mais independente possível, mas porque não a pessoa ter direito a construir o seu projecto de vida?*

Marta – P.300-350

O Miguel, de que nos fala a Rita, e a Yolanda de que nos fala a Marta, são agora jovens adultos, e foram crianças na LIGA num tempo em que a integração escolar dava ainda os seus primeiros passos. Ainda que não tenham tido uma experiência escolar, como aquela que a História da Helena nos conta em seguida, a Yolanda já realizou várias exposições colectivas de pintura e o Miguel faz parte do grupo de dança inclusiva da LIGA, conquistas que afirmam o seu projecto de vida.

A Helena, por sua vez, conta-nos um momento muito específico do primeiro dia das crianças, que anteriormente frequentavam exclusivamente a LIGA, na escola. Descreve o seu primeiro recreio e não hesita em designá-los como heróis, pela bravura no modo como enfrentaram o desconhecido – a campainha que anuncia a

hora do recreio, o alvoroço das crianças neste espaço, a curiosidade de que foram alvo. Desta forma, desperta-nos para a complexidade da inclusão, dos desafios que implica, da sensibilidade necessária por parte de quem acompanha este processo para atenuar medos e potenciar conquistas. Conta-nos também como o processo de integração se fez com os professores de turma, do tempo e do espaço necessários para que a inclusão nas turmas respectivas, alguns meses depois, tivesse efectivamente sucesso. A sua história mostra-nos o prolongamento do respeito pelas crianças, e por todos os envolvidos no processo de inclusão, num contexto exterior à LIGA, bem como o compromisso de o potenciar.

História da Helena

Eles foram uns heróis naqueles dias

Os primeiros dias dos meninos com necessidades especiais na escola – enfrentar, compreender, aceitar e ir em frente. Etapas do processo de inclusão.

Foi uma experiência... eu acho que foi única... porque... as pessoas nem imaginam... porque estes miúdos eram muito protegidos aqui na Liga, não é? (pausa)

O medo... é impressionante. O medo que eu vi na cara daqueles miúdos... tocou a campainha, eu lembro-me perfeitamente... primeiro quando chegamos foi tudo novidade, os miúdos nunca tinham estado numa escola, Teresa... muitos deles nem tinham estado em jardins de infância...

A primeira vez que fomos à escola, devias ver a curiosidade em ver tudo - *que é isto, o que é aquilo*... eu a explicar o que era o recreio. De repente, toca a campainha, no meio da actividade, ficaram em pânico... uma espasticidade louca...

O que é isto? Fogo? Percebes? Explicar o que é que era o recreio, irem ao recreio... a primeira vez que foram ao recreio foi um pânico - havia miúdos a correr de um lado para o outro, e a mexer nas cadeiras, todos queriam empurrar... eu acho que a primeira vez que foram à escola não gostaram.

E a forma como eles enfrentaram... acho que eles foram uns heróis naquele dias... não é fácil...

Não é nada fácil, depois [as outras crianças]¹¹⁷ a explorarem e a perguntarem porquê... *está-se a babar*... mas não, estiveram ali impecáveis e acho que conseguiram, no meio daquele sofrimento... eu acho que foram valentes e foram em frente...

Eles foram a meio do ano - fomos só em Março, por causa das adaptações - e de Março a Julho todos os dias tínhamos um professor que vinha com os alunos - eles não foram logo para a sala [da turma respectiva] - à sala que nós tínhamos montado...

Para os professores isso realmente foi importante, porque passaram por aquela sala... aprenderam como é que se trabalhava matemática, como é que se trabalhava o estudo do meio, pronto, foi trabalhar a língua portuguesa... aperceberam-se como é que os miúdos trabalhavam, como é que respondiam e depois em Setembro, quando iniciou cada um na sua turminha - os miúdos, de acordo com as suas competências, ritmo de trabalho e tolerância às actividades, cada um tinha a sua turma - eu acho que isso foi importante [para o sucesso da inclusão] ...

Helena – P. 367

Nestas três *Histórias Exemplares*, que narram aspectos tão importantes como a evolução no interior do profissional e na sua atitude, o desenvolvimento da

¹¹⁷ Em alguns momentos, acrescentámos uma breve contextualização às palavras das entrevistadas, entre parêntesis recto, de modo a tornar mais compreensível a frase ou parágrafo transcritas, aqui retiradas da natural sequência da entrevista.

profissionalidade na busca de ir ao encontro das verdadeiras necessidades das pessoas que procuram a LIGA, ou a preparação da integração na escola, estão espelhados alguns dos princípios e valores mais destacados pelas entrevistadas, que iremos, em seguida, analisar.

Valores e princípios

A realidade é constituída por círculos, mas nós vemos em linhas rectas (...) o que nós enxergamos depende do que estamos preparados para ver.

Peter Senge, 2005:104

O todo em cada parte

Ao procurarmos distinguir os princípios e valores, designados explicita e implicitamente pelas entrevistadas, deparamo-nos com a circularidade da sua enunciação – circularidade na forma como emergem em cada entrevista, pelo modo como mutuamente se influenciam, pelo equilíbrio que traçam entre si.

As entrevistadas não estão alheias a este facto e, elas mesmas, afirmam a estreita e recíproca ligação entre “as partes e o todo”, sendo estas partes e este todo perspectivados de múltiplas formas, complementares, no contexto organizacional – entre os programas e a organização; entre um programa e os restantes programas; entre a pessoa olhada parcialmente e a pessoa olhada na sua globalidade; entre a pessoa e a família; entre uma coordenadora e a sua equipa.

Esta constatação faz (re)viver as palavras de Edgar Morin (1986) sobre as organizações, quando, metaforicamente, as compara com uma tapeçaria contemporânea:

Na tapeçaria, como nas organizações, os fios não estão dispostos ao acaso.

Estão organizados em função da talagarça, isto é, de uma unidade sintética na qual cada parte contribui para o conjunto. A tapeçaria é um fenómeno que pode ser percebido e conhecido, mas não pode ser explicado por nenhuma lei simples. (p.123)

A tentativa de compreensão desta complexidade, das múltiplas interrelações que traduzem e tecem a cultura de uma organização, e que permitem entender os processos que conduzem à sua transformação e mudança, parecem estar especialmente presentes nas afirmações e reflexões que as diferentes coordenadoras realizam sobre esta cultura organizacional ao longo das entrevistas.

Se, como afirma Peter Senge, “(...) os modelos mentais mais cruciais em qualquer organização são os compartilhados pelos principais responsáveis pelo processo decisório” (2005:213), então este aspecto sobre a relação recíproca entre o todo e as partes, enunciado por todas as coordenadoras, parece fundamental sublinhar.

A Raquel explicita-a ao afirmar que qualquer pessoa deve poder usufruir de qualquer programa na LIGA, e assume a complexidade presente nesta forma integral

da organização se manifestar, sugerindo-a como a única via possível, tendo em conta a diversidade que caracteriza o que somos e o mundo em que vivemos:

Não me faz sentido olhar para a realidade de uma forma compartimentada - *Isto é só para as pessoas com deficiência... isto é só para o velhinho aqui do bairro...* - não me faz sentido isso...

Está claro que na organização interna há que haver uma definição mais específica do público-alvo, em função daquele programa, mas à partida [advogo] esta tendência de qualquer pessoa poder usufruir, quase que virtualmente, de qualquer programa... obviamente em função da necessidade que tenha dos serviços que aquele programa disponibiliza...

Para mim é a única via que faz sentido, não é? Torna-se provavelmente mais complexo, por um lado, mas também muito mais diverso, e a diversidade é aquilo que nós somos, é aquilo que o mundo é. Portanto, penso que não há outra via.

Raquel – P. 512-514

Esta noção de integralidade é também aplicável à intervenção com cada pessoa, procurando-se ir além daquilo que objectivamente *traz alguém* à LIGA, para olhar a pessoa que chega à organização no seu todo, acreditando que nesse todo se encontra a chave para descobrir a singularidade da intervenção a realizar. Como afirma a Marta, após escutar atentamente alguém que procura a LIGA:

(...) depois, **retirando da conversa com a pessoa tudo aquilo que são as suas angústias, os seus problemas**, eu digo assim:

- Olhe, a LIGA, para além da cadeira que veio pedir... nós também podemos fazer isto, também podemos fazer aquilo... Pode recorrer a um jurista para resolver o problema da sua casa... – tenho aqui legislação, fotocópia... – pode contactar uma colega que faz esse trabalho...

Marta – P. 1375-1378

Essa atitude, obriga a que a LIGA esteja em permanente desenvolvimento, procurando criar sistematicamente meios alternativos de resposta, como a Catarina sublinha:

Há um ensinamento na Liga que é a pessoa que conta... é o outro que conta... nós somos apenas... claro que temos o nosso valor, mas... **somos instrumentos**, não é, para um determinado fim. Obviamente **isso obriga a que as coisas estejam em permanente desenvolvimento**. Ou seja, se é assim, se é pelo respeito pelo outro, se é pela constante disponibilidade para estar a perceber porque é que o outro está a funcionar assim, **eu tenho sistematicamente de estar a criar meios alternativos de resposta...**

Catarina – P. 251

Esta procura de um desenvolvimento e adequação permanentes ao outro e ao todo parece traduzir-se, então, na ligação entre programas, na generalização de bons princípios e práticas a diferentes públicos, reafirmando *no terreno* a asserção da Raquel de que “não faz sentido olhar a realidade de forma compartimentada”. Os dois casos seguintes, contados pelas vozes da Rita e da Sofia, são disto exemplo:

Da intervenção com crianças com necessidades especiais e suas famílias à intervenção com todas as crianças e suas famílias.

Este conceito de trabalhares com aquela criança, deixa de ser visto só na parte terapêutica... é visto como um todo. E, por sua vez, nesse todo estão também as famílias e há que trabalhar (...) e

corresponder às expectativas da família, porque a família... para nós... [é um elemento central] quer seja em termos deste tipo de públicos, quer no outro, e se calhar também acabámos por generalizar para o outro a partir das famílias das pessoas com deficiência... porque acabou por estar tudo relacionado com as necessidades que se foram sentindo e que se foram trabalhando...

Rita – P. 1179

Do modelo de formação da Escola de Produção e Formação Profissional ao modelo de formação com jovens em risco no âmbito de um programa comunitário

Acho que a potencialidade é o nosso saber e toda esta forma de organização que nós temos. Portanto, esta organização flexível e à medida de cada um, não é?

Cada um é cada um, e eu acho que esta formação à medida é uma das mais valias e potencialidades deste Programa [Escola de Produção e Formação Profissional].

Sofia – P. 702

Pegando agora no PROGRIDE¹¹⁸, eu acredito imenso que este modelo que nós temos de formação profissional, no caso da nossa Escola de Produção e Formação, é extremamente útil e pertinente para este tipo de jovens (...) nomeadamente porque percebemos que não é só fazer a formação, é formação em termos de um complemento mais global, em termos de desenvolvimento pessoal daquela pessoa...

Rita – P. 1128

Como afirma a Helena, “isto... eu acho que é um novelo de lã... vai-se enrolando, vai-se enrolando... Está tudo interligado, não é?” (Helena – P.1029).

Tudo parece de facto estar interligado e as entrevistas sublinham a consciência dessa inter-relação.

Compromisso e identificação

Peter Senge advoga que o entusiasmo que uma visão compartilhada provoca é o motor para uma aprendizagem generativa pois conta com o compromisso verdadeiro de muitas pessoas, reflectindo conjuntamente a visão pessoal de cada uma delas (2005:234).

O compromisso e identificação assumidos pelas entrevistadas para com a organização é repetidamente evidenciado nas suas palavras e parece traduzir uma visão simultaneamente pessoal e compartilhada, onde valores e princípios fundamentais são claramente enunciados. Relembrando a distinção que o autor faz entre visão e propósito, sublinhamos que – “visão é diferente de propósito. Propósito é semelhante a um direccionamento geral. Visão é um destino específico, uma imagem de um futuro desejado. O propósito é abstracto. A visão é concreta.” (2005:176).

Por outro lado, como iremos observar, esta visão parece também poder conter os pressupostos culturais profundos, definidos por Schein (2004), sobre a natureza da

¹¹⁸ O PROGRIDE é um programa vocacionado para o combate à pobreza e exclusão social, financiado exclusivamente por verbas nacionais e já referenciado no Plano Nacional de Acção para a Inclusão (PNAI) 2003-2005, como um dos seus instrumentos de execução. Dirige-se a públicos alvo diversificados, cuja característica comum decorre da sua situação de especial vulnerabilidade social.

realidade e da verdade, a natureza humana, a actividade humana e as relações humanas.

Vejamos então como este compromisso e identificação se traduz a partir das palavras das entrevistadas.

Como afirma a Marta, “aquilo que são os valores da Liga são os meus”, e o seu testemunho do valor maior da organização – “a forma como olhamos a diferença” – é fundamental para entender o impacto desta visão sobre *a sua* identidade, até, como diz a certo momento, para entender “como eu *me* aprendi”.

Usa frequentemente a palavra “cultura”, onde alicerça os valores que enuncia. Mais uma vez observamos, à semelhança de outros testemunhos anteriores, que universaliza um valor – aprender a saber olhar a diferença – a todos aqueles que trabalham na LIGA.

Que valores, para mim, tem a Liga, fundamentais... primeiro é **a forma humanista como** esta LIGA, a sua mentora, enfim, todos nós de alguma maneira... **olhamos a diferença**.

Eu penso que olhar a diferença, não deixar de a ver diferença, de a ver como diferença... mas **acreditar que também na diferença há de tudo como no Homem em geral** – há competências, há tristezas, há felicidades...

Eu acho que **esta cultura de ver a pessoa desta forma, com a qual eu me aprendi**, com a qual eu me identifico, mas com a qual eu aprendi a ver as pessoas assim... é um facto, porque a gente aprende, não é? São 20 anos da minha vida (...) e **eu aqui ponho estes valores todos que tu tens - o respeito, a dignidade, a tolerância....**

Quando eu falo em cultura humanista, é isto, é **olhar esta pessoa desta forma interessante... qualquer pessoa**, atenção! Esta pessoa com diferença, com necessidades especiais, claro, mas é **também, no fundo, olhar as pessoas que aqui trabalham nesta casa**.

Esta cultura humanista... Para mim é o valor de excelência.

Nós vamos absorvendo... do exterior aquilo que o exterior nos tem para dar, somos assim enquanto crescemos e é este o peso da cultura, o valor da cultura é este, não é?

Mesmo que a gente só entenda 50 anos depois... e 50 anos depois, de repente, se faça um *clic* e a pessoa passe a ver de forma diferente.

Marta – P. 1169 a 1171

A Alice também descreve o seu compromisso com a LIGA e o que a organização representa para si, afirmando que esta se revela numa filosofia tradutora de vida, uma vida que lhe é muito própria. Descreve-a como um mundo, que também é o seu mundo, e que a seduz porque lhe permite a liberdade constante de construir, inovar, mudar. Descreve-a igualmente através dos sentidos, atribuindo-lhe cor, criatividade, diversidade e movimento e afirma a sua identificação total com a organização.

A Liga, para mim, **é uma filosofia... é uma forma de estar... (...) para mim isto é um mundo. É o meu mundo também... aqui passa-se tudo (...)** porque **tem uma vida própria, uma vida muito própria...**

E esta liberdade de acção, eu acho **que se sente... na cor, na criatividade, na diversidade, no movimento... porque existe esta liberdade de fazer coisas... de construir... do inovar, do**

mudar... é isto exactamente que eu sinto. **Aqui isso é permitido e tenho essa liberdade**, de fazer, de inovar e de mudar, que é uma constante, é permanente... que é extremamente sedutor para mim (...)

Eu sinto-me uma pessoa muito feliz profissionalmente. A LIGA foi... é a minha vida também muito, muito. Identifico-me a 100% a 500%... (sorriso) Devo muito à Liga também...

Alice – P. 243; 885-886

A Rita fala-nos no grande envolvimento que tem com o seu trabalho, porque “tudo o que cresceu, também cresceu muito com base na tua própria evolução” (Rita – P. 263-264), numa reciprocidade entre o desenvolvimento da organização e o crescimento das pessoas que nela trabalham.

A Raquel baseia esta reciprocidade no que a organização oferece, através das experiências que proporciona, e no envolvimento das pessoas nessas experiências, atribuindo-lhes também o mérito de contribuírem para a sua potenciação. Explica que para esta reciprocidade acontecer é necessário que cada pessoa se deixe envolver e *mergulhe* na cultura da LIGA:

Eu acho que a Liga **é uma instituição que nos ajuda a crescer** nos vários sentidos, **seja do ponto de vista pessoal, seja do ponto de vista profissional** – através das experiências que nos proporciona e nas quais **as pessoas também têm obviamente o seu mérito porque se envolvem...**

Influencia-nos imenso desde que a pessoa também seja permeável e se deixe envolver e se deixe absorver nessa cultura e **mergulhar nessa cultura**, enfim... nos dois sentidos...

Raquel – P. 484

Esse compromisso e identificação com a cultura organizacional são também sublinhados pela Catarina, pela Sofia e pela Maria, que nos contam como os vivem, de forma singular, nos seus Programas.

A Catarina fala da sua realização profissional, do modo como projectou e construiu o seu futuro, e de como a abertura que sente existir na organização a impele a replicar o modelo de ter e acolher novas ideias:

Sinto-me... muito realizada profissionalmente, porque eu sempre consegui... aquilo que exactamente eu queria, mais ou menos nos moldes que eu pretendia, mas sempre consegui construir o meu futuro.

E **a abertura que nos é dada, motiva-nos a que, nós próprios actuemos no sentido de replicar o modelo**, não é? Eu sinto que **na Liga há um clima de acolhimento de novas ideias**. Se eu sentisse um clima restritivo, mesmo que eu as tivesse não as diria... e portanto ao sentir a abertura vou dizê-las e portanto... é a história que “um diz mata e o outro diz esfola”.

Catarina – P. 135

A Sofia também refere como encontrou na LIGA um espaço para fazer o que mais a realiza profissionalmente – a formação – e a possibilidade de experimentar fazê-lo de uma forma própria, diferente, que “tem tudo a ver consigo”:

Esta parte da formação de cada pessoa e do desenvolvimento pessoal, lá está... **tem tudo a ver comigo**, não é? Claro!

Uma coisa que mexe comigo é a rotina e as coisas sempre da mesma maneira... **eu gosto** de fazer coisas diferentes... **de elaborar e de fazer coisas diferentes.**

Sofia – P. 386

A Maria sublinha a identificação do seu Programa com a LIGA, através da presença *do espírito da LIGA no espírito do seu Programa*, concretamente em si e nos elementos da sua equipa, que se manifesta através da persistência em enfrentar as dificuldades do quotidiano, e nas respostas flexíveis que a LIGA permite dar.

A nossa potencialidade, eu acho que **vem... do estarmos inseridos aqui onde estamos**, não é? **Do espírito da Liga entrar dentro do nosso espírito do Programa**, e portanto **somos absorvidos por isso**, e também ali acaba por acontecer a tal coisa... **a gente cai e levanta-se logo** a seguir, no dia seguinte, tem que ser, **vamos para a frente...** não sou muito de desistir das coisas e acho que **a equipa**, a maior parte, **adere bem a esses desafios** (...) Não derrubam à partida as ideias... vão e aderem...

E eu acho que isso **é uma coisa ótima**, não é? E realmente **haver liberdade para nos irmos ajustando conforme achamos que é melhor - aqui nada é rígido**, e isso traz sempre benefícios para o Programa.

Maria – P. 1043

Como lembra a Helena, recordando as palavras da Presidente da instituição, esta é uma “casa de afectos”, que liga entre si os que nela trabalham, que a sentem mesmo como uma segunda casa, na qual se reconhecem. Destaca então as qualidades que percepciona nos que com ela se identificam – sensibilidade e espírito solidário.

Como a Dra. Guida diz, e diz muito bem, **esta casa é uma casa de afectos**. Eu acho piada... quando ela falou nisso... disse que esta era a casa das emoções, a casa dos afectos, e realmente é isto que a representa um pouco ... **e isso mexe**, não é?

Possivelmente quando as pessoas optaram nesta área... tem de ser... alguma sensibilidade... porque **se a pessoa não tem alguma sensibilidade e não tem esse espírito solidário, vai-se embora...**

E em relação aos funcionários... eu acho que se mantém essa ligação muito forte. Vê-se que **para muitos é a segunda casa**. Vê-se que **há muitos laços de amizades muito fortes** entre alguns...

Helena – P. 178

É também, como nos diz a Inês, uma organização que parece permanecer viva em quem por ela passa – mesmo que passe por pouco tempo – aventando mesmo que o processo de saída dos trabalhadores fique marcado por um “conflito interno”. As razões monetárias ditam muitas vezes a saída – há os que partem e não voltam e os que mais tarde regressam porque reequacionam a sua escolha:

Eu acho que **a Liga assume sempre importância... e fica por quem cá passa.**

Mesmo que passe pouco... acho que mesmo aquele que vai e que parece que não se identificou e que diz que a Liga não reconheceu [as suas competências], muitas vezes, penso eu, da minha experiência... **o afastamento das pessoas são razões monetárias.** (...) Mesmo as pessoas que dizem *eu vou-me embora porque acho que já devia estar a ganhar mais...* **é como se ela estivesse a sentir um conflito interno**, que é... *eu, no fundo, o que eu gostava mesmo, era de ficar...*

E o que é verdade, já me aconteceu com duas pessoas, **uns anos mais tarde, acabam por voltar**, (...) porque achavam que o aspecto monetário era mesmo importante e depois acabou por não ser...

Inês – P. 699 a 707

Este sentido de pertença e identificação, bem como o compromisso que cada uma das coordenadoras assume com a organização, parecem concretizar-se sobretudo em dois valores e princípios chave – o respeito e a inovação.

Respeito

O respeito parece ser a base que estrutura e possibilita toda a acção, incluindo a inovação, que é sua *companheira* constante nas entrevistas.

O olhar que se tem sobre as pessoas com necessidades especiais, mas também sobre todas as pessoas que procuram a instituição e sobre os seus trabalhadores e colaboradores, parece determinar o pensamento e acção organizacionais.

Amplamente referido pelas entrevistadas, é com este principio chave que se procura acolher as pessoas que procuram a LIGA, envolvê-las activamente nas suas escolhas, acreditar que são capazes de as realizar, defender os seus direitos, mas também motivá-las a tornarem-se cada vez mais protagonistas do seu projecto de vida. É a partir da afirmação desta visão partilhada de respeito que a intervenção se procura então estruturar e desenvolver.

A Alice reflecte sobre a imagem que a instituição transmite na primeira vez em que as pessoas a procuram, e fá-lo com base no que considera ser a preocupação última desta organização – o respeito pelas pessoas e o esforço por que tenham uma melhor qualidade de vida, com maior prazer e satisfação:

Quando vêm pela primeira vez, **eu acho que a imagem que passa... é uma imagem** agradável, **de dignidade, muita dignidade, porque tem quem respeita**, que é o que nós fazemos, ou nos esforçamos por fazer... eu acho que isso também acaba por nos caracterizar... o respeito que temos pelas pessoas, não é? **É sempre a pensar** neles que nós fazemos as coisas o melhor possível, a pensar **no prazer, na satisfação e na melhoria da qualidade de vida destas pessoas**.

Alice – P. 328

Tal como a Alice, a Catarina destaca na organização uma genuína atitude de interesse, altruísta, “desprovida quase que de interesse para si própria...” (P. 258), em que busca, desde logo, ir ao encontro das necessidades de quem a procura.

Como sublinha, “o respeito é o que uma pessoa que está em situação de desvantagem precisa”, respeito esse que deve, antes de mais, traduzir-se na motivação dos técnicos para irem ao encontro daquelas que são as necessidades *desta* pessoa em desvantagem. Conta-nos como no seu Programa, este aspecto é trabalhado em equipa, procurando que os profissionais reflectam e, progressivamente, compreendam que são o meio que permite ao outro envolver-se mas nunca quem o

substitui nas suas decisões. Reflecte também que esta atitude para com o outro modifica a atitude inicial com que as pessoas começam a trabalhar e que esse é um ensinamento na LIGA:

Às vezes as pessoas têm uma tendência a achar-se a peça mais importante, e **a peça mais importante não somos nós... é o outro. Nós somos apenas um meio para que o outro se envolva.** Eu acho que **isto modifica bastante as pessoas**, porque as pessoas vêm muito numa óptica de que nós vamos ajudar, vamos colaborar com... por exemplo, o caso do emprego, promover o emprego [pensam] - *Eu sou técnico, eu sei e portanto eu vou fazer. Eu tenho a formação para e eu decido...*

Eu tenho muito essa preocupação de, nas reuniões de equipa, que nós fazemos semanalmente, contrariar isso - *Não... isto não é o importante. O seu conhecimento é importante para chegarmos a um determinado resultado, mas... vamos lá saber utilizar... vamos perceber, por exemplo, do que é que esta pessoa precisa...* - obrigar estas pessoas a **perceberem que a última e definitiva decisão é a do próprio.** E **isso efectivamente obriga o técnico a sair do pedestal e a olhar para aquela pessoa como pessoa válida e capaz, a tratá-la como tal... e a valorizar as suas afirmações...** E **aí sim, podemos leva-lo a crescer.**

Catarina – P. 248 a 251

Da mesma forma que a Catarina sente necessidade de realizar este trabalho com as pessoas da sua equipa, também a Marta conta que, quando está pela primeira vez com alguém em formação que não conhece a LIGA, sente necessidade de esclarecer o modo como esta organização se define perante o outro, para depois, então, trabalhar sobre a questão específica que levou essa pessoa a procurá-la. Isto sucede, por exemplo, quando se encontra com estudantes que vêm pedir-lhe informações sobre ajudas técnicas:

Por exemplo, vem cá um estudante. Ele pede-me uma ajuda nas ajudas técnicas e em vez de lhe pesquisar com os catálogos à frente, começo com uma grande conversa... *Bom, primeiro vou-lhe dizer, em que é que eu acredito ... como é que a Liga se define face há outra pessoa...* (...) É esta mensagem sempre, deste espírito de como é que nós vemos o outro, ou qual é o nosso papel...

Marta – P. 1234 e 1239

Para a Helena o respeito materializa-se na forma como cada trabalhador age com as crianças e com as famílias, pelo modo como " (...) os auxiliares, os terapeutas, toda a equipa se relaciona com estes miúdos. O respeito que se vê que têm por eles, pelas famílias... " (Helena – P. 215), e afirma esta atitude como algo fundamental, que gostaria que nunca se perdesse na instituição.

Como também sublinha a Rita, este é o aspecto fulcral de toda a acção da LIGA, "O **respeito pela pessoa...** acho que isso **é inerente à prática que se tem aqui nesta casa.**" (Rita – P. 108) e constata que numa entrevista de recrutamento de pessoal não precisa de transmitir isso porque, pela observação e comparação, quem entra na organização entende-o de forma natural:

(...) em termos de entrevista... eu nunca preciso de transmitir isso. É engraçado... **Eu acho que as próprias pessoas depois, pela comparação, pela forma como os outros colegas trabalham, se apercebem e adquirem isso até dessa forma natural...**

Rita – P. 1165

A Inês enfatiza a ideia de um respeito transversal e *transmissível* – porque se vive esse espírito na organização, porque se foi alvo desse respeito, respeita-se com maior facilidade o outro e aprende-se a transmiti-lo aos que nos rodeiam:

Eu acho que **há um respeito muito grande pelos indivíduos... e pelas características de cada um, não é? Quer enquanto utente, quer enquanto criança, enquanto família e também pelos colaboradores (...)**

Há sempre... o respeitar o outro, ser tolerante com o outro porque também foram tolerantes para mim... eu tenho o meu exemplo próprio... [a Liga] nunca me condicionou... sempre acreditou, e eu acho que isso... eu aprendi com a Liga. Portanto... **aprendi a transmitir isso aos outros...**

Inês – P. 381

Ao longo de todas e cada uma das entrevistas, descrevem-se situações concretas, em que emerge a forma como o respeito se consubstancia na relação quotidiana, da organização e dos seus trabalhadores, com as crianças e com as famílias. Elegemos aqui duas que, pelos seus contextos e circunstâncias, permitem ilustrar o modo diverso e transversal como também todas as outras foram narradas.

A primeira é descrita pela Helena e diz respeito à participação das crianças nas reuniões de equipa. Aqui dava-se voz às crianças para que pudessem dialogar directamente com os profissionais que com elas se relacionavam, sobre o que corria mais e menos bem no seu quotidiano. No caso, relata-se como as crianças eram incentivadas a enfrentar os seus problemas e a serem capazes de os expor, procurando assim torná-los protagonistas activos na sua resolução, aprendendo a fazer-se respeitar e a respeitar os outros.

Quando eu tinha os mais velhos, **as reuniões de equipa eram em conjunto com eles, e tive muitas vezes os miúdos a fazerem queixas dos auxiliares, e as pessoas que trabalham comigo estavam habituadas a isso. E isso é muito transmitido aos miúdos - é autonomia e poder de decisão...** mas também sabem que se vão participar nessa tomada de decisão e nessa **partilha de responsabilidade, eles também têm que respeitar o auxiliar e têm de respeitar os outros**, não é?

Isso sempre foi muito trabalhado com eles. E muitas vezes havia um problema e não queriam estar presentes... – *Não meu amigo. Tem que estar presente. O problema é seu...*

Helena – P. 1017 e 1018

Na segunda situação a Inês relata a situação concreta e actual de uma mãe, particularmente satisfeita com a resposta que a LIGA está a dar à sua filha, que dá esse testemunho num momento em que as Unidades Locais passam a estar sob a tutela do Ministério da Educação, embora contando com os serviços e recursos terapêuticos da LIGA. Reflecte então sobre o facto de que as famílias não destacam

uma pessoa no contexto organizacional, mas antes realçam uma atitude comum por parte de todos com quem se relacionam na instituição.

O que é verdade, **nestas mudanças**, neste momento, **as famílias**, se calhar, de forma natural, **acabam por verbalizar mais a importância que a Liga tem tido na sua vida**. Por exemplo, ainda agora, (...) uma mãe que vem de outra instituição, diz que nunca sentiu o que sente nesta casa... desde a Unidade Local, desde o vir aqui... no fundo não destaca ninguém em particular (...) E o que eu às vezes sinto **na verbalização dos pais** é que **eles não destacam uma pessoa... destacam uma organização**. Desde a direcção que passa, e a Dra. Guida tocou no braço... desde o médico... desde a auxiliar que viu a família e ajuda a pôr o carrinho... também acho que é o tal espírito de interajuda...

Inês – P. 420

Estas, como tantas outras situações narradas, tornam a atitude de respeito um dos valores mais significativos na cultura da organização.

Inovação

A inovação é o outro valor mais destacado pelas entrevistadas. Múltiplas vezes referido, tal como o respeito, em circunstâncias e situações muito diversas, é perspectivado como um estímulo importante, até pelas coordenadoras que afirmam sentir mais dificuldade em acompanhar o ritmo rápido com que as mudanças ocorrem na organização.

O sentimento de desafio, de superação, de estar na vanguarda, antecipando respostas que depois se generalizam neste domínio, é amplamente referido e enfatizado com orgulho. A inovação aparece também relacionada com outros valores e princípios como a abertura, flexibilidade e mesmo a utopia, com que as entrevistadas caracterizam o pensamento e acção institucionais.

A Raquel sugere ter alguma dificuldade em conseguir acompanhar o ritmo dos novos desafios a que a instituição se propõe, mas sublinha que vai conseguindo ultrapassá-la. Destaca a forma como a LIGA se supera a si mesma, atingindo o que, à partida, parecia impossível.

Eu **sinto-me a aceitar as ideias novas, os desafios**... está claro que **tenho estes momentos** assim **de... estar aos papéis**, literalmente aos papeis... (risos) percebes? Mas é **só até eu me conseguir encarregar outra vez**...

A inovação, as ideias novas, o querer e conseguir... por estranho que pareça, por quase impossível que pareça, **superar-se a si mesma todos os dias**, sem dúvida alguma, não é?

Raquel – P. 388 e 394

Também a Maria e a Sofia destacam a capacidade da organização sonhar e concretizar os sonhos, aparentemente impossíveis, quando afirmam que **“é um projecto que é um sonho... que responde a tudo e mais alguma coisa.”** (Maria – P. 695 e 698), e que é o sonho que caracteriza a LIGA, explicando que “quando eu digo o sonho é que... **não há impossíveis**” (Sofia – P. 254 a 256).

A Sofia destaca os novos projectos e as ideias inovadoras como elementos identificadores da LIGA – “eu acho que é isso que caracteriza a Liga... a constante inovação” (Sofia – P. 208) – relacionando-os com outras características, como a capacidade de aprendizagem e de cooperação entre as pessoas. Dá como exemplo o nascimento do seu Programa, que surgiu antes dos seus programas congéneres, porque existia preocupação com a ausência de respostas nesta área da formação profissional.

A Catarina salienta que este interesse e capacidade que a LIGA tem em ler a realidade, indo ao encontro das necessidades das pessoas, nomeadamente das pessoas em desvantagem e com necessidades especiais, a torna pioneira e simultaneamente lhe confere o estatuto de entidade de referência neste domínio de acção.

Sempre tive a noção, e é uma noção que eu sinto que se perpétua noutros profissionais que eu conheço e que já saíram da Liga e que é: **a Liga é um referencial. Para mim, é uma entidade que é sempre pioneira, está sempre à frente... ainda ninguém inventou nada e a Liga já está a desenvolver, já está a estudar, já pensou naquela questão...**

Catarina – P. 153 e 157

A Rita reconhece também a relevância deste princípio na cultura organizacional e observa inclusivamente a importância desta acção inovadora na sua permanência na instituição. Também a Alice sublinha esta “forma de estar”, em constante mudança, da organização, enfatizando ainda a qualidade subjacente a este princípio, tradutor de uma busca contínua “do fazer cada vez melhor” e da busca da resposta mais adequada às necessidades lidas em cada momento:

Um ano aqui no sector não é realmente um ano igual ao ano seguinte, **há sempre alguma coisa nova, há sempre algum projecto novo**, e isso, pelo menos **para mim**, no meu caso... se calhar **é essa mesmo a principal razão para eu ainda continuar aqui na Liga.**

Acho que **é uma instituição que... tenta sempre ver um pouco mais à frente.**

Rita – P. 92

A Liga para mim é... esta forma de estar de constante mudança, mutação, mas com o sentido da qualidade também. Esta mudança constante, para mim, é importante. E é um desafio e também gosto de desafios, muito...! E **do fazer cada vez melhor... e do ser capaz... pomo-nos à prova sempre**, de pensarmos sempre que não é o final, que fizemos agora assim mas há mais qualquer coisa... não paramos... **nunca atingimos o objectivo porque o objectivo vai-se mudando**, vai-se alterando... e isto eu acho muito sedutor e pronto... **aquela ideia sempre do movimento...**

Alice – P. 259 a 261

Reflectindo sobre este valor que caracteriza a cultura da LIGA, a Inês, destaca que foi a capacidade que a organização foi sempre tendo em experimentar, avaliar e corrigir, que lhe permitiu crescer e tornar-se a instituição que é hoje (Inês – P. 324). Sublinha que apesar de nem sempre as equipas entenderem a mudança, os resultados iam mostrando que estavam no caminho certo, até pelo reconhecimento que, mais

tarde, as iniciativas da LIGA tinham. Descreve então como, nos seus primeiros anos de trabalho, procurava dar sentido às rápidas mudanças que aconteciam na organização, relacionando-as com o seu desejo de acompanhar as transformações de uma sociedade, também ela, em constante mutação. Reflete que essa aptidão para antecipar está relacionada com uma visão alargada da organização, que não hesita em romper com o habitual e que tem a coragem de inovar numa área que, culturalmente, corresponde a uma minoria:

Eu acho que **a Liga sabia onde queria ir, apesar de se pensar que se estava constantemente a mudar.** Às vezes eu sentia... **a mudança da sociedade está a ser feita tão rápido que nós aqui temos também que acompanhar, também temos que mudar...** hoje é assim, mas amanhã é assim **porque é o que acontece lá fora!** (sorrisos) Para mim era um desafio.

E o que é verdade é que **anos mais tarde essas coisas depois são reconhecidas (...)** **Ter esta visão alargada e não estar sujeita àquilo que é o estipulado.** Porque às vezes... eu penso que **não é fácil... as orientações são neste sentido e, de repente, romper com tudo isto e inovar, numa área que é de uma minoria, por questões culturais e muito portuguesas, não é?**

Inês – P. 402

Afirma ainda que a Liga está aberta às propostas de quantos nela trabalham e que também a organização se deixa influenciar pelas pessoas. Designa este processo por “inovação criativa”, assente num espaço de abertura a novas ideias. Explicita também que se os princípios são os mesmos, a estratégia e as actividades para os colocar em prática “sempre foram as equipas que a construíram... acho que é recíproco!” (Inês – P. 727 e 728). Como expressa, com humor, “eu acho que criatividade... não falta, não é? Há muitos projectos na gaveta... até às vezes falta espaço para desenvolver a criatividade...” (risos) (Inês – P. 432).

Demos assim visibilidade às quatro formas particulares com que as entrevistadas descreveram os valores e princípios que, para si, caracterizam a cultura da LIGA – “O todo em cada parte”, “Compromisso e identificação”, “Respeito” e “Inovação” – possivelmente os *genes críticos do ADN da organização*, como Schein os designa, pela sua centralidade e capacidade de potenciar um determinado tipo de crescimento e comportamento (2004:21).

Iremos agora observar como estes mesmos valores e princípios parecem de facto constituir-se como andaimes para as mudanças que a organização foi realizando ao longo do tempo, detendo-nos especificamente sobre a sua transformação em Centro de Recursos.

A mudança para centro de recursos perspectivada pelas coordenadoras

As coordenadoras descrevem a transformação da LIGA em Centro de Recursos como um processo gradual, assente numa lógica de abertura ao outro, no desejo de ir ao

encontro das suas necessidades, de constante leitura da realidade e de inovação na resposta às necessidades percebidas, idêntica, ainda que crescente, ao longo do tempo.

Para todas as entrevistadas, esta parece ser a configuração que melhor traduz a acção e pensamento da LIGA. O conceito de Centro de Recursos é *vivido* na organização – a própria mudança formal foi antecedida por uma transformação real na atitude da organização perante os seus destinatários, progressivamente menos centrada na instituição e mais aberta ao projecto de sentido de cada Pessoa e ao seu contexto de vida. A procura constante de responder às necessidades de quem a procura e de ler a realidade à sua volta, parece ter assim determinado o seu rumo, as suas escolhas, o seu tipo de intervenção.

As palavras da Marta, de todas as coordenadoras entrevistadas a que há mais tempo trabalha na LIGA, são importantes neste domínio, ajudando-nos a entender esta transformação, que descreve como uma transição progressiva - “esta passagem a Centro de Recursos foi gradual... todos os dias se fazia algo para que isto passasse.” (Marta – P. 1644).

Descreve como, quando conheceu a LIGA, esta lhe pareceu ainda um mundo fechado, uma instituição destinada a pessoas com deficiência motora com características idênticas a tantas outras instituições especializadas. Sublinha, no entanto, que estava já latente uma visão de futuro – que a líder da LIGA já tinha e que ela, Marta, ainda não conseguia ver – e destaca algumas características particulares de intervenção nas áreas pedagógicas e da reabilitação:

Eu conheci a Liga numa altura... em que nós **éramos um mundo fechado, embora sempre com princípios de olhar... e a Dra. Guida estava 20 anos à frente**, ela estava a ver tudo, eu é que não via nada, não é? **Esse era o caminho da Liga, só que eu não me apercebia...**

E o que é que nós éramos? Nós **éramos uma Instituição para a pessoa com deficiência motora, como outra era para os cegos, outra era para os surdos**. Nós **preocupávamo-nos mais com as áreas pedagógicas**, sempre tivemos aqui um interesse muito especial por estas áreas... por outro lado também **tocávamos muito bem na área da reabilitação, tínhamos aspirações há área vocacional, mas... tínhamos aqui o nosso mundo...**

Marta – P. 1599 a 1603

Descreve então os factores que percebe como fulcrais na transformação da Instituição em Centro de Recursos - a mudança para o novo edifício na Ajuda, a abertura à comunidade – “nós saímos e eles entraram” - e a parceria com a Câmara de Lisboa, que se estendeu a outras entidades públicas e privadas:

O grande passo como centro de recursos começou quando nós passámos para este edifício, e o primeiro grande passo foi a grande necessidade de nos abrirmos a uma comunidade tão difícil como esta que nós tínhamos aqui à volta, em que nós tivemos que abrir as portas... nós saímos e eles entrarem. (...)

Depois, **outro grande passo foi considerar** primeiro, antes de outras cidades, **Lisboa como uma cidade parceira** e uma cidade que tem que se responsabilizar por todos os seus cidadãos...

(...) De maneira a que nós pudéssemos fazer protocolos, (...) **responsabilizar a Câmara pelas casas das pessoas com deficiência; responsabilizar pelos percursos pedonais**, pensando que por ali passam pessoas com carrinhos de bebé e cadeiras de rodas...

Portanto, responsabilizar as entidades políticas, para mim foi outro grande passo como Centro de Recursos Sociais, em que precisamos de parceiros, de órgãos públicos e outros privados também com quem devemos trabalhar...

Marta – P. 1605 a 1617

Sublinha ainda algo que considera determinante, para a constituição de um centro de recursos, a forma transversal como a LIGA se disponibilizou sempre para **“auscultar as necessidades das pessoas e prestar os serviços de acordo com essas necessidades** - a creche surge assim, o serviço de apoio personalizado surge assim, a formação surge assim...” (Marta, P. 1619).

Perspectiva complementar tem a Rita, que descreve esta mudança alicerçando-a num processo que visa a rentabilização do saber institucional, e dos recursos que foi desenvolvendo. Tal como a Marta, encara-a como progressiva e natural – “eu isso acho que **a Instituição faz desde sempre, até antes se calhar, de estar constituída como centro de recursos sociais, já o fazia...** não com essa nomenclatura... mas sem dúvida que **a origem foi sempre essa...**” (Rita, P. 1097).

Para esta coordenadora a Liga assume plenamente o conceito de Centro de Recursos, exactamente porque **“disponibiliza know-how, actividades, a diversos públicos... nesta perspectiva de rentabilidade”** (Rita, P. 1091). Dá o exemplo concreto da sua área:

Nós, em termos de artes plásticas, estávamos a fazer um trabalho só para a população com deficiência; percebemos que pode ser uma excelente metodologia para o desenvolvimento de outro tipo de públicos... e foi este percurso que fizemos. Portanto, nós **utilizámos o know-how do que estávamos a fazer com aquele tipo de público para o generalizar a outros tipos de públicos.**

Eu penso que **a perspectiva do centro de recursos é essa** – é realmente, **através de diferentes serviços criar oportunidades para uma maior rentabilização dos mesmos, podendo constituir uma mais valia para quem nos procura.** (...)

Salienta, à semelhança da Marta, que esta abertura tem uma relação especial com a vinda para a Ajuda, onde, como consequência do desejo de realizar uma intervenção cada vez mais aberta e integrada, a LIGA percepcionou que a sua intervenção na comunidade, no contexto muito específico das necessidades que apresentava, poderia trazer contributos positivos para a mesma (Rita, P. 1114). Como afirma, **“a lógica é sempre a mesma... (sorriso) (...) É determinar as respostas que temos que podem ser úteis para um conjunto de públicos, em que ambos podem usufruir com isso.”** (Rita – P. 1202).

Nesta sua afirmação é, mais uma vez, sublinhada a ideia de transferabilidade, de possibilidade de encontrar uma mesma lógica, o todo, em cada programa, em cada parte.

A Raquel, tal como já transcrevemos anteriormente (p. 383), explica que para si esta é a única via, porque olhar a realidade de forma compartimentada não faz sentido (Raquel – Parágrafo 510), ainda que na organização interna possa haver uma definição mais específica do público em função de cada programa. Na mesma ordem de pensamento da Rita, afirma que “à partida **esta é a tendência – de que qualquer pessoa poder usufruir, quase que virtualmente, de qualquer programa**, obviamente em função da necessidade que tenha dos serviços que aquele programa disponibiliza...” (Raquel, P. 512).

Reflete então sobre a complexidade desta intervenção, mas também sobre a potencialidade que reside na sua diversidade, assentes numa atitude de colocar o saber ao serviço do outro; uma potencialidade que nunca se esgota porque vive da procura de entender um mundo em mudança e de responder às necessidades novas que as pessoas que o habitam sentem. Esta ideia de complexidade associada à potencialidade das respostas, traduz-se na reflexão que então realizou sobre a forma como a LIGA se manifesta e se pensa a si mesma:

Torna-se provavelmente mais complexo, por um lado, **mas também muito mais diverso**, e **a diversidade é aquilo que nós somos, é aquilo que o mundo é**. Portanto, penso que **não há outra via**. Depois, **a LIGA e o seu historial** (...) acredito mesmo que **veio acumulando um conjunto de competências, de saberes também... que não faz sentido guardar só para si**, não é? **Faz sentido pôr ao serviço dos outros, de acordo com as necessidades que eles tenham desse tipo de conhecimentos e de competências que a instituição tem** (...) **podem [ainda] ser colocadas à disposição de outros quaisquer públicos**, de outras quaisquer pessoas...

Raquel, P. 514 a 516

Também a Sofia percepciona a LIGA como uma estrutura dinâmica, flexível, *visionária*, que se adapta às necessidades de cada um, ao longo da vida, materializando em si mesma o conceito de Centro de Recursos. Mais uma vez observamos a afirmação de que “ser LIGA é ser Centro de Recursos”:

Eu vejo realmente que **a Liga é um Centro de Recursos Sociais**, sempre e exactamente como eu o entendo. Porquê? Porque **isso implica uma estrutura dinâmica, tentando perceber quais as alterações, às vezes até antecipando** um pouco **esse tipo de alterações** e de fazer criar também nas pessoas algumas necessidades que elas se calhar não sentem, não estão despertas e que, de facto, vão sentir... e **dar respostas dentro de uma flexibilidade grande, à medida de cada um e ao longo da sua vida...** que acho que é importantíssimo...
Nós não somos iguais durante a nossa vida toda, não precisamos das mesmas coisas, e eu acho que **essa perspectiva de ao longo da vida e de cada um**, acho que é de facto muito importante... isso **caracteriza muito a LIGA...**

Sofia – P. 1145 a 1148

Esta capacidade da LIGA se constituir como um recurso para a pessoa, de se adaptar e desenvolver, criando sistematicamente meios alternativos de resposta consoante as necessidades que lê, sempre baseadas no princípio do respeito, é, para a Catarina, o motor de crescimento da LIGA e a razão da sua transformação em Centro de recursos (Catarina – Parágrafos 249 a 255 e parágrafos 758 a 759). Fala-nos então de como essa cultura de abertura da LIGA e a sua passagem para Centro de Recursos, influencia cada Programa, nomeadamente no que diz respeito ao programa que coordena:

Do ponto de vista teórico e do retorno que pode trazer para a própria OED é importante... Há uma clara abertura e é nesse sentido que nós trabalhamos... o facto de a própria Liga abrir, de estrutura fechada, que é uma estrutura de educação especial, para uma estrutura aberta, uma estrutura de centro de recursos, tem exactamente a ver com a forma como nós trabalhamos, porque nós trabalhamos sempre na estrutura aberta...

Catarina – P. 767 a 769

De facto, tal como a Catarina, cada coordenadora reflecte ao longo das entrevistas como a mudança para Centro de Recursos se consubstancia nos seus Programas. Como afirma a Marta, em relação ao programa que coordena,

Eu **aqui**, no fundo, **concretizo um ideal e filosofia da Liga (...)** **olhar a pessoa e**, na verdade, **oferecer-lhe a resposta mais certa e acompanhá-la nessa resposta.**

Aqui o centro de recursos, no fundo, é em miniatura, dar essas respostas... **não olhar a quem, não olhar a idades, não escolher parceiros...**

Marta – P. 1420; 1428 e 1650.

Todo o discurso das entrevistadas sugere-nos assim que esta mudança – efectuada informalmente nos anos 80 e formalmente nos anos 90 – é agora uma teoria-em-uso, tal como a descrevem Argyris e Schön, ou seja, uma fonte de identidade que reforça o âmago da missão. Se as teorias-em-uso são constituídas pelos pressupostos básicos que realmente guiam o comportamento e que mostram aos membros do grupo como perceber, pensar e sentir acerca das coisas (Argyris, 1976; Argyris e Schön, 1974, citados por Schein, 2004:31), então esta identificação da LIGA com o conceito e prática de Centro de Recursos pode ser um aspecto fundamental para compreendermos a sua cultura organizacional.

Esta percepção também nos ajuda a entender como pode ser difícil aceitar a mudança que se opera neste momento na LIGA, reflexo de um impulso interno de transformação, mas também por imposição de uma realidade que a obriga a (re)pensar-se. Tal como afirmámos anteriormente (Capítulo 4 – Cultura Organizacional):

Os pressupostos básicos, tal como as “teorias-em-uso”, tendem a não ser confrontáveis ou debatíveis, e assim são extremamente difíceis de mudar. Aprender algo novo neste domínio requer que sejamos capazes de fazer ressurgir, reexaminar, e possivelmente modificar algumas das partes mais estáveis da nossa estrutura cognitiva – um processo que Argyris e outros autores designaram por “aprendizagem em double-loop” ou “frame breaking” – uma aprendizagem transformadora.

Este tipo de aprendizagem é intrinsecamente difícil porque o reexame dos pressupostos básicos destabiliza temporariamente o mundo cognitivo e interpessoal, libertando grandes quantidades de ansiedade. (p.135)

Perspectivada a forma como as coordenadoras percebem a LIGA enquanto Centro de Recursos, iremos agora deter-nos sobre o tempo presente, e o que caracteriza a organização hoje.

A LIGA hoje

As próximas categorias de análise procuram integrar as múltiplas reflexões que as coordenadoras fizeram ao longo das entrevistas sobre a forma como percebem a LIGA no momento actual.

Iremos deter-nos sobre as preocupações que manifestaram, resultantes das dificuldades com que se deparam na LIGA hoje, e nas expectativas *versus* receios que a actual transformação que a organização realiza, de Centro de Recursos para Fundação, provoca nas coordenadoras da LIGA.

Antes de o fazermos é, no entanto, importante referir que à questão, *o que mudaria na organização*, as entrevistadas responderam sugerindo modificações diversas, observando-se, pela sua leitura e análise, que têm por base o desejo de comunicar, partilhar e perseverar numa intervenção cada vez menos institucional para ir ao encontro das necessidades das pessoas que procuram a LIGA nos *seus* contextos de vida e acção, consubstanciando assim a missão da institucional enquanto Centro de Recursos. Essa é a vontade que manifestam.

É neste contexto que a Helena afirma que encerraria a escola de educação especial na LIGA, por considerar que as crianças que dela usufruem têm lugar na escola regular – “O que eu mudaria era não haver escola de ensino especial... e estes miúdos todos estariam integrados.” (Helena – P. 506), e que a Marta afirma que o seu desejo era potenciar cada vez mais o acompanhamento das pessoas, com algum tipo de incapacidade ou desvantagem no contexto da sua situação real de vida (Marta – P. 1786 a 1789). No mesmo sentido, a Maria sublinha que procuraria ir ao encontro do desejo das famílias no que diz respeito ao local onde gostariam de ter o apoio da equipa de intervenção precoce, e afirma a sua convicção de que este apoio se alargaria muito a outros contextos da vida da criança e família, fora da LIGA, caso esta hipótese fosse, de facto, viabilizada (Maria – P. 1303-1307).

Estas e outras modificações sugeridas parecem confirmar o que antes afirmamos – a missão da LIGA, e os pressupostos que lhe estão subjacentes, estão intimamente ligados à sua acção enquanto Centro de Recursos.

Preocupações

A Liga já não é aquela casinha...

A Liga neste momento tem os problemas que existem nas casas grandes...

Inês – P. 565-569

Quando as coisas são complexas, é melhor é deixar as palavras fluir...

Deixar as palavras falarem por nós...

Marta – P. 1269

As preocupações narradas pelas entrevistadas centram-se particularmente em três áreas – as consequências do grande crescimento da organização nas últimas décadas nos seus traços identitários, as dificuldades financeiras que atravessa e o seu papel enquanto Centro de Recursos no contexto da actual política de inclusão. Destas três vertentes, e também da sua inter-relação, parecem decorrer a maioria das inquietações verbalizadas. Iremos assim analisá-las e *desdobrar*, em cada uma, a forma como as coordenadoras manifestaram senti-las.

Consequências do grande crescimento da LIGA nas últimas décadas

Numa organização que se expandiu muitíssimo, os efeitos desse crescimento podem fazer-se sentir a vários níveis. Uma das questões que mais inquieta e preocupa as coordenadoras é se a identidade que caracterizou a LIGA no passado, e que sentiam viva quando a mudança informal e formal para Centro de Recursos se operou, se mantém ainda, se será possível manter no futuro e como fazer para que tal aconteça.

Por um lado, como a Inês afirma, talvez não seja possível, na passagem de “casinha para casa grande”, que o espírito de interajuda que existia se mantenha, ainda que seja (re)alimentado, porque, dada a dimensão da LIGA, as pessoas estão mais centradas no seu Programa. Se no passado todos se conheciam, no momento, com 300 funcionários, é difícil que tal aconteça (Inês – P. 565 a 569). Por outro lado, verifica-se como esta identidade é fundamental para todas as entrevistadas.

Como manter então os traços identitários de uma cultura de respeito e inovação, em que todos se sentiam implicados, na “casa grande” que hoje é a LIGA? Será que estas características já se estão a perder e as pessoas não têm consciência de que isto está a acontecer, mantendo um discurso que já não corresponde à realidade, como a Maria (Maria – P. 957 a 959) afirma que pode estar a suceder?

Debruçando-se sobre esta questão, a Alice salienta a importância de na organização se reflectir sobre esta possibilidade, sob pena de a LIGA se tornar igual a outras instituições – uma organização prestadora de serviços sedutores mas sem a identidade que a torna singular e única na forma *como* os presta:

Assusta-me o crescermos muito rapidamente... se não existir uma estrutura muito sólida e de pessoas que sintam as coisas da mesma maneira... então aí, eu não sei se o objectivo, a missão, se conseguirá manter a mesma, com os mesmos princípios...

A questão é, porque andamos sempre no limite dos recursos, tu teres a disponibilidade para transmitires exactamente... conseguir manter este fio... como fazer... porque se se perde é muito complicado... tornamo-nos uma instituição como qualquer outra, que presta serviços, percebes? Variadíssimos... Um leque de serviços muito sedutor, muito, muito agradável mas, da mesma forma, com esta identidade, não é, porque a Liga tem uma identidade muito própria que a faz diferente de todas as outras instituições que conhecemos...

Agora, como é que isto se faz...isto vai ter que se pensar...se não perde-se.

Alice – P. 906-963

Sublinhando o que a Alice afirma, a Inês mostra a sua preocupação em que a sua falta de disponibilidade a impeça de integrar um novo colaborador da mesma forma como sente que foi integrada na LIGA:

Eu tenho o meu exemplo próprio... [a Liga] nunca me condicionou... sempre acreditou, e eu acho que isso eu aprendi com a Liga... aprendi a transmitir isso aos outros, e também te confesso que se calhar **hoje não estou tão atenta a isso... como nós acabamos por ter menos tempo, há coisas que estamos a ter dificuldade e que são importantes, como a integração do novo colaborador...**

Inês – P. 722 e 723

Tendo em conta a definição de cultura organizacional de Schein - que a traduz como “um padrão de pressupostos básicos partilhados, que foram aprendidos por um grupo conforme ia resolvendo os seus problemas de adaptação externa e de integração interna, e que funcionaram suficientemente bem para serem considerados válidos e, assim, ensinados a novos membros como a forma correcta de perceber, pensar e sentir em relação a esses mesmos problemas.” (Schein, 2004:17) – esta questão levantada pelas coordenadoras é fundamental, pois se o crescimento da organização coloca em causa este ensinamento, esta passagem, então pode constituir-se como uma séria ameaça interna aos valores que sustentam esta cultura organizacional.

Dificuldades financeiras que a organização atravessa

Outro aspecto central na expressão das preocupações, que hoje abalam particularmente as coordenadoras, são as dificuldades financeiras que a instituição atravessa. Como afirma a Marta, “nós estamos ao nível das necessidades básicas, é como numa família que passa fome... ninguém vai ao cinema. As pessoas... é o pão que têm ou que não têm, é essa a situação...” (Marta, P.675-677).

Advertem então que esta dificuldade pode ter consequências a dois níveis: na perda de competitividade e na possível perda de qualidade dos seus serviços, sublinhando que a ameaça não vem só do exterior, mas também da forma como no interior da instituição esta é avaliada, reflectida e como se lhe procura responder.

No que diz respeito à competitividade, a questão coloca-se na medida em que outros, com maiores recursos, estão a avançar com propostas em áreas em que a

LIGA tem um trabalho realizado – como nos projectos no domínio das expressões artísticas, que envolvem pessoas com e sem necessidades especiais – ou em domínios onde se propõe realizá-lo, como é o caso das residências temporárias. Como afirma a Marta, muito concretamente sobre o projecto das residências,

(...) A nossa qualidade, que sem dúvida pode até ser superior, aliás é superior... mas é uma qualidade revestida de um ambiente de pobreza...

Embora eu saiba que do ponto de vista das competências, quer humanas, quer técnicas, tudo bem... preocupa-me porque nós só temos isso... e, hoje em dia, isso só não chega.

Amarra-nos a falta de dinheiro e amarra-nos a concorrência...

Marta – P. 443 a 465; 482 a 494 e 807-810

Também a Rita salienta que a LIGA tem perdido alguns apoios porque os concursos para os projectos se mantêm quase inalterados ao longo dos anos – mesma tipologia, mesmas vagas – mas existem muitos mais candidatos a concorrer.

O que eu sinto, ao longo destes anos, é que cada vez **há uma maior concorrência** em termos **de outras instituições**. (...) Os procedimentos orçamentais [também] são praticamente os mesmos, o que depois acaba por ser redutor em termos de selecção, **sem dúvida que isto nos traz aqui alguns problemas acrescidos...**

Rita – P. 128 e 157

Por outro lado, tendo-se estas dificuldades registado de forma particularmente séria a partir da viragem do milénio, há o receio de que, com tantas respostas a dar e tão escassos recursos, se comece a perder qualidade. Poderá até correr-se o risco de se estar a viver de uma herança de desenvolvimento e evolução do passado (Marta – P. 1634 a 1638), sucedendo o orgulho *de ser* à frustração do *tem de ser*. Como afirma a Marta,

É este “tem que ser” que me perturba...

E nós a compactuarmos com isto... porquê? **Porque nós continuamos a não poder dizer que não**. É isto que eu digo... (...) é uma frustração para os técnicos que se apercebem disto...

Marta – P. 1325

De facto, para a organização sobreviver e dar resposta aos múltiplos programas e serviços que a caracterizam, parece ter deixado, em alguns casos, de conseguir manter os mesmos padrões de qualidade que no começo os caracterizavam. A escolha entre extinguir um serviço, deixando de existir esse recurso para quem dele necessita, ou continuar a dar essa resposta, ainda que com consciência de que esta tem menos qualidade devido a um financiamento escasso que condiciona os meios para a concretizar, é descrita com verdadeira inquietação.

A Alice relata como esta situação é vivida de forma particular no CAO, em que de 30 utentes passaram, em menos de uma década, a cerca de 90, com recursos idênticos. A sua inquietude é grande no que diz respeito à dificuldade em responder, com os escassos meios existentes, ao projecto individual de cada jovem e adulto, e na

consequente mudança que se foi operando no programa, quase passando de uma intervenção centrada na pessoa para uma intervenção centrada no grupo. A vinda de tantos jovens para o CAO preocupa-a também enquanto mecanismo de exclusão:

Quando eu entrei tinha 30 utentes no Centro Ocupacional e ao fim de 8 anos ou 9 anos, tinha 90! Com os recursos idênticos, não é? E **há coisas que neste momento** eu acho que **não estão bem feitas**. É que **passamos do indivíduo, quase, para o grupo... e o factor indivíduo tem que ser valorizado... é o planear o futuro, o futuro para ele, e ele participar nisso e eu dar-lhe atenção individual e não ao grupo onde ele está inserido...**

Aqui [na LIGA] temos 50 e tais... **é muita gente, são guetos quase também...**

Temos uma vida própria, mas em termos sociais, do impacto e da mudança de atitudes... não consegues nada aqui. Só com as visitas, quando cá vêm de vez em quando, mas depois esquecem também...

Alice – P. 971 a 985 e 698-704

Do mesmo modo outras coordenadoras afirmam esta preocupação e questionam(-se) se continuam a fazer planeamentos individuais verdadeiramente centrados no que o jovem e a sua família querem, no seu projecto de vida. Como afirmam, basta que um programa não o esteja a conseguir fazê-lo para que, na organização, sintam que estão a perder a qualidade. Por isso, como afirma a Marta, a mudança para Fundação é importante e necessária, uma vez que irá permitir que haja a necessária avaliação e reflexão sobre o que se faz e como se faz, para que a qualidade não se perca, mas antes se potencie.

O que verdadeiramente o que se vai fazer com o Chico, ou com a Maria ou com o Manuel? (...)

O que é que ele quer? O que é que aquela família quer? (...)

Nós deixámos de pensar em cada um... não estou a dizer todos os programas... mas deixámos! Para mim é todas! É com uma já é com todos. **Nós vemos aquilo 100 vezes, já sem questionar...**

[Com] os nossos problemas do dia a dia... deixou de nos ser possível, e eu própria dei a justificação, porque a pessoa tem logo tendência a desculpar-se...

Marta – Parágrafo 702

Para a Maria essa possível perda de qualidade passa também por não poder oferecer ordenados compatíveis com o bom desempenho dos trabalhadores, perdendo bons funcionários por este motivo. As consequências podem ser importantes para a qualidade dos programas em si mesmos:

Podemos ter óptimas ideias, mas se não tivermos pessoas de qualidade... se tivermos pessoas a mudar todos os anos (...) eu não tenho nada de bom para oferecer...

E aliás, fico conotada como tal, as pessoas nem sequer recorrem.

Está a sempre a balançar na mesma, a questão financeira, a questão financeira, a questão financeira... porque, por exemplo, eu vou perder uma boa educadora porque não tenho ordenado compatível com aquilo que ela se calhar mereceria... é muito complicado... falta muito e muita coisa.

Maria – P. 448 a 460; 488 a 491

Papel da LIGA enquanto Centro de Recursos no contexto da actual política de inclusão

Eu penso que nós somos, talvez, o país que gerimos pior esta área social (...) porque necessita muito de apoios, de ajudas técnicas para as pessoas também estarem bem...

O miúdo enfiado num colete... o miúdo que já cresceu, cresceu todo e continua enfiado no mesmo colete pequenininho... todo apertado, isso não faz sentido...

Alice – P. 393

Por último, a preocupação pela forma como todo o contexto político, potencia ou trava a inclusão social e educativa, é também visível no discurso das entrevistadas.

Esta imagem que a Alice descreve, de uma criança que cresceu enfiada num colete pequeno, parece poder aplicar-se à forma como as coordenadoras relatam o impacto que a actual política e prática de inclusão tem tido na acção que a LIGA foi desenvolvendo ao longo dos anos. São múltiplas as situações relatadas sobre este *espartilhamento*, com sérias consequências na prossecução dos princípios inclusivos na vida das crianças e jovens com NEE e suas famílias.

É neste âmbito que se faz ouvir a voz da Helena, descrevendo a forma injusta como o sistema educativo faz regressar às Instituições de Educação Especial as crianças e suas famílias, depois de anos de luta pela inclusão no sistema regular de ensino e como os pais, que percorreram um caminho difícil de crença nesta inclusão, depois se sentem atraídos no percurso inverso que são obrigados a fazer (Helena – Parágrafo 456); é neste domínio que as vozes da Rita e da Inês, relatando os casos concretos dos novos modelos de gestão dos ATL's e das Unidades Locais, se questionam e indignam com a inflexibilidade dos novos modelos propostos, que não levam em conta as boas práticas que a LIGA desenvolveu ao longo de quase duas décadas; é assim que a Alice se entristece vendo as enormes dificuldades que as famílias têm para responder às necessidades mais básicas dos seus jovens com NEE profundas.

Este espartilhamento é tanto maior quanto o desejo da LIGA não é tornar-se indispensável para as pessoas com necessidades especiais e suas famílias, mas antes ajudá-las a percorrer um percurso digno, em que a sua voz se faça, cada vez mais, ouvir na luta pelo seu lugar numa sociedade a que pertencem. Pela forma como a ética de cuidado que colocam no que fazem parece ser ignorada, temem que as novas soluções criadas pela política educativa sejam redutoras e falhem no que há de mais essencial no seu trabalho – capacitar cada pessoa para ser actor no seu próprio projecto de vida.

Como explica a Catarina reflectindo sobre a atitude da LIGA perante as pessoas com necessidades especiais:

O facto de não se fazerem peditórios, independentemente das questões financeiras, e se apostar sempre numa óptica mais positiva, de construção de algo para ter efectivamente retorno financeiro e não o simples pedir sem dar nada em troca, acho que tem tudo a ver

com um certo orgulho em atender o nosso cliente com dignidade e nós próprios sermos dignos (...).

As pessoas infelizmente ainda não aceitaram o seu verdadeiro empowerment... não reivindicam, não fazem verdadeiramente ouvir a sua voz e portanto, **por enquanto, infelizmente, continua a ser necessário que haja instituições de ensino especial que as apoiem mas também que as obriguem a crescer**, porque a Liga ao mesmo tempo também exige, não é? (...)

Portanto, **há toda uma série de regras e de exigências** que eu acho **que também emanam desta mesma cultura**, ou seja, tem que continuar a ser verdade que se nós lutamos para que aquela criança estivesse na escola, então ela não tem nada que ter comportamentos alternativos ou excepções de que não necessita, quando chega a adulto e vai para o mercado de trabalho...

Catarina – P. 274

A clarificação destas preocupações manifestadas pelas entrevistadas revela-se essencial para compreendermos a tensão existente na actualidade entre a missão da LIGA e a realidade com que se debate.

Pela frontalidade e abertura com que nos relataram as suas preocupações - que não assentam somente em condicionalismos externos mas também a sua própria capacidade de garantir a qualidade e os princípios que defendem e em que acreditam - parece-nos que se encontram no caminho certo para desenvolver uma “aprendizagem generativa” que conduza a uma mudança sustentada de que a LIGA parece necessitar.

O desejo de ultrapassar estas dificuldades e as suas consequências na organização, terá sido um dos pontos fundamentais que levou a Direcção da LIGA a reflectir sobre o seu projecto e acção e a procurar reequacionar o seu caminho, motivação que se concretizou na sua mudança para Fundação. É sobre esta mudança que nos vamos deter em seguida, nomeadamente destacando as expectativas, mas também os receios, que esta nova transformação suscita nas entrevistadas.

Mudança para Fundação – expectativas e receios

No momento em que as entrevistas se realizaram, na sua maioria ao longo do primeiro semestre de 2006, a organização encontrava-se em plena mudança, de Centro de Recursos Sociais para Fundação, reflectindo sobre a sua missão, o seu projecto, programas e actividades, definindo-se com base no seu passado mas também lendo a realidade presente e projectando-se no futuro, numa coerência de desenvolvimento que lhe é característica¹¹⁹.

As entrevistadas falaram sobre a transformação que estavam então a viver e sobre o seu envolvimento na mesma, sendo perceptível como os seus posicionamentos oscilavam, nesta fase, entre o compromisso, a participação e a aceitação. Como sublinhamos anteriormente, qualquer mudança que ponha em causa

¹¹⁹ Tal como a documentação escrita que descreve esta mudança fundamenta - ver capítulo 6.2 - LIGA Portuguesa dos Deficientes Motores – de Instituição de Ensino Especial e Reabilitação a Centro de Recursos; de Centro de Recursos a Fundação.

os pressupostos básicos de um grupo é extremamente difícil e destabiliza temporariamente o mundo cognitivo e interpessoal, libertando grandes quantidades de ansiedade (Schein, 2004:135). Se, como vimos, as coordenadoras acreditavam inteiramente na missão da LIGA enquanto Centro de Recursos, então repensar esta missão constituía-se como um enorme desafio.

Por outro lado, como também analisamos, havia uma consciência expressa das dificuldades que a LIGA atravessava, ao nível da sua identidade e sustentabilidade, que exigiam uma reflexão rigorosa e aprofundada sobre a sua acção no momento actual. Como afirmou a Inês, a opção que a LIGA fez no passado ao transformar-se em Centro de Recursos, trouxe-lhe uma enorme riqueza e diversidade de acção e intervenção em favor da inclusão, social e educacional, mas, paradoxalmente, também acarretou problemas de sustentabilidade que se têm vindo a agudizar neste novo milénio – “se tivéssemos feito outra opção tínhamos uns ganhos muito mais reduzidos e estávamos muito mais estáveis [financeiramente].” (Inês – P. 754).

A questão que anteriormente enunciamos coloca-se de novo – Como manter os valores organizacionais que mais se prezam e, simultaneamente, adequar a acção da LIGA às contingências do momento actual?

A Marta revelou o seu entusiasmo e implicação nesta mudança, verbalizando como sente ter um papel privilegiado na mesma pois, tanto ela como as suas colegas, são consultadas e dão a sua opinião sobre como a melhor forma como esta transformação se deve efectuar. Como afirmou, a mudança “(...) está-me a sair de dentro”, e, face a uma reflexão crítica sobre a anterior e recente acção da LIGA - nomeadamente sobre a sua possível perda de qualidade, onde se inclui totalmente - confessa que a possibilidade de sair do “sufoco financeiro” lhe parece essencial para que a organização deixe de sobreviver e passe e viver plenamente o seu desígnio (Marta – P. 467; 496 a 502; 545 a 551 e 559). Para esta coordenadora, a actual mudança está a permitir que se reflecta sobre o que se faz e como se faz - “até nos está a fazer mexer mesmo... com os nossos alicerces” (Marta – Parágrafo 697) - afirmando que esta deve ser uma mudança verdadeiramente de toda a organização:

Chegou a uma altura em que **temos que mudar...** mas não é uma, cada uma...

É reorganizar os serviços da Liga... tudo!

Marta – P. 896 a 898

Nesta reorganização, também a Sofia sublinha a sua esperança nas consequências positivas da mudança, sobretudo pela possibilidade dos serviços e programas serem avaliados e repensados de acordo com as suas potencialidades e não apenas dentro dos limites impostos pelos acordos existentes (Sofia – P. 239 a 244).

De alguma forma, ambas parecem afirmar o seu regozijo por poder “libertar-se do colete” que as condicionou a trabalhar de forma limitada nos últimos anos, voltando a apostar na inovação e numa resposta de qualidade dirigida aos seus destinatários.

A Catarina, apesar de salientar que se sente mais a acompanhar a mudança do como parte activa da mesma, afirma a sua convicção, face à realidade que perspectiva, da necessidade de se tomarem decisões muito racionais sobre o que se deveria manter e alterar nos programas e serviços da instituição:

(...) **Devido aos constrangimentos que nós neste momento enfrentamos**, e por saber que em 2007 os apoios vão ser mais limitados... até **porque não temos uma estratégia autónoma de financiamento...** eu acho que neste momento **tentaria fazer uma análise do que é que efectivamente, é estritamente necessário, que constitui no fundo as necessidades básicas desta população**, por forma a canalizar todos os esforços para aí e depois quem sabe, mais tarde, já com outra estrutura financeira, voltar a retomar então aquilo que poderão ser consideradas respostas adicionais. (...) Neste momento acho que **tomava decisões muito racionais**.

Catarina – P. 304 a 318

Por sua vez, a Inês declara a sua crença profunda na liderança e no princípio da inovação que caracteriza a organização, afirmando que, tal como sucedeu no passado, esta mudança virá com certeza a ser reconhecida no futuro, pelo que, mesmo sem a entender bem, acredita que vai ser bem sucedida:

A mudança da Liga para Fundação... é uma vivência muito própria, se calhar **por um caminho que a Liga fez...** e **o que é verdade é que anos mais tarde essas coisas depois são reconhecidas**, e eu acho que isso se deve à direcção... à sua presidente... **ter esta capacidade de antecipar, de ter esta visão alargada e não estar sujeita àquilo que é o estipulado**. (...)

Acredito nas pessoas que cá estão! Porque sempre me ensinaram a ver, apesar de eu muitas vezes não ver, percebes? Acredito que no momento actual tem que se dar o salto, apesar de, eu própria, não saber como é que é feito...mas acho que isto também é um valor que caracteriza [a LIGA]... esta inovação permanente.

Inês – P. 396 a 404

A Rita também afirma acreditar que esta é a altura certa para a mudança, mas manifesta o seu receio que, no re-equacionar da estratégia da LIGA, as dificuldades financeiras determinem a extinção de alguns apoios, nomeadamente aos jovens com necessidades especiais que desenvolvem o seu trabalho na área das expressões, e que estas decisões se sobreponham à missão institucional que visa potenciar ao máximo o valor e as capacidades de todos com quem trabalham (Rita – P. 200 a 207). Como expõe:

Eu penso que **na mudança há sempre estas fases mais de incógnita** e de nunca se saber muito bem o que é que vai acontecer, mas acho que **isto também é inerente à própria mudança...**

Há que estar pelo menos atento, que isto... depois **não pode**, de alguma forma, **condicionar a participação de alguns jovens** (...). É só o que me preocupa, é nessa perspectiva.

Agora **reconheço que** também, **para a própria instituição**, isto neste momento, **não é sustentável e portanto há que encontrar aqui outros caminhos que permitam reunir essas condições**.

Rita – P. 167 a 180

Por último, a Helena afirma ter ainda dificuldade de aceitação desta mudança, na sua globalidade:

Ainda **não me encaixei muito bem nesta mudança**. Porque ainda **não percebi muito bem como é que isto vai funcionar...** (...) porque eu **gosto da forma como nós trabalhamos**.

Helena – P. 504

Expressando a sua consciência de que ainda subsistiam na época dúvidas importantes sobre a transformação em curso, a Maria afirma a sua preocupação com a necessidade de se questionar e debater mais esta transformação, pois não sente que haja ainda coesão interna suficiente para que esta se efectue com sucesso – “ (...) neste momento, preocupa-me bastante, porque acho que ainda é preciso mais unidade... as fases de mudança, ainda implicam mais unidade, porque se não estamos coesos, a mudança pode ainda surgir mais torta e ainda ser pior...” (Maria – P. 335 e 336).

Esta sugestão traduz o que Senge e Schein descrevem como fundamental nos processos de mudança – que estas sejam amplamente discutidas e participadas, para que todos e cada um se sintam comprometidos com a mesma. Tal como a Marta afirmou, a Direcção estava empenhada em que todas participassem activamente na reflexão e discussão sobre a mudança, criando as condições para que estes momentos de questionamento e debate ocorressem.

Ao analisarmos as diferentes formas como cada coordenadora se posiciona face à actual transformação, compreendemos como estas expressam também diferentes posicionamentos. Ao contrário do sucedido na análise dos valores e princípios chave e mesmo na descrição da mudança que a LIGA realizou para Centro de Recursos, em que todas as vozes das entrevistadas se sobrepunham e/ou completavam, aqui tivemos a oportunidade de verificar o que acontece num grupo de pessoas que, perante a mudança anunciada se questiona, reflecte, e reage, possibilitando até tornar visíveis algumas das suas crenças mais profundas.

No segundo grupo de análise, que procura compreender como se realiza a interacção entre as pessoas na organização, as questões da liderança e do trabalho em equipa, afigura-se importante para entendermos como, pela capacidade de trabalho conjunto, estas questões se tendem a resolver, de facto, com a participação de todos.

GRUPO II**Integração Interna****Coordenar na LIGA**

Nunca me lembro de trabalhar sozinha... mesmo numa função de coordenação, **a nossa coordenação, e a minha especificamente, nunca é numa perspectiva de ordenar, é numa perspectiva de coordenar.**

Rita – P. 1079

Durante as entrevistas foram diversas as situações em que as coordenadoras se *narraram a si mesmas*, reflectindo sobre a forma como a organização as aceitou na sua singularidade, desde a sua entrada na instituição, e como, em simultâneo, as modificou ao longo do tempo. A *História da Rita*, que contámos no início deste sub-capítulo, é disso exemplo.

Sobre as suas funções, e o percurso que as conduziu até ao momento presente, tecem considerações, constataam, reflectem, questionam-se, procurando estabelecer o sentido maior que preside a cada uma das suas escolhas, desafios, perdas e conquistas.

Como podemos observar no Quadro 45, as características que atribuem à função de *coordenar na LIGA*, parecem ser reveladoras da forma como a vivem – é transversal ao seu discurso que, apesar das dificuldades sentidas no contexto da organização e da exigência que o cargo encerra, este é um desafio que encaram como uma oportunidade, pelas várias atributos positivos que lhe reconhecem.

Quadro 45

Funções de coordenação descritas pelas entrevistadas

A função de coordenar é um desafio que passa por...

Acompanhar e apoiar as famílias (incluindo os irmãos) (Raquel – P. 98-100)

Compreender as necessidades das pessoas (Rita – P. 1188 a 1201)

Criar e exercer a nossa criatividade (Rita – P. 87 a 98)

Dar corpo ao trabalho da equipa (Rita – P. 1188 a 1201)

Experimentar desenvolver novas experiências, novas metodologias (Rita – P. 87 a 98)

Flexibilizar, sabendo desempenhar funções múltiplas (Maria – P. 1256 a 1271)

Gerir recursos humanos e materiais (Sofia – P. 743 a 751); a equipa, suas aprendizagens, e desempenho (Maria – Parágrafos 1256 a 1271 e Alice – P. 235)

Inovar e desenvolver projectos novos (Sofia – P. 208); estar em constante inovação (Rita – P. 87 a 98)

Lançar projectos, novos programas e **encaminhar** dentro da instituição (Raquel – P. 220)

Mediar tensões, conflitos (Sofia – P. 743 a 751)

Mediatizar com todos os parceiros envolvidos (médica, Famílias) (Maria – P. 1256-1271)

Modelar influenciando, com a nossa personalidade, a dinâmica e as mudanças (Helena – P.115)

Monitorizar actividades (Catarina – P.673-680)

Partilhar o trabalho com a equipa (Rita – P. 1188 a 1201)

(Continua)

(Quadro 45 - Continuação)

Promover um ambiente de qualidade (Alice – P. 235) Provocar o potencial de todos (Sofia – P. 743-751) Representar o programa no exterior (Maria – P. 1256-1271) Ser o Motor do programa (Catarina – P. 673-680) Ser suporte para as pessoas da equipa (Helena – P. 115) Trabalhar em equipa, coordenando e não ordenando (Rita – P. 1188 a 1201)

Associando a forma como descrevem a sua função de Coordenação, com os valores que fizemos emergir da análise do seu discurso, encontramos ligações entre ambos: **a ideia de desafio e inovação permanentes**, “é extremamente aliciante, (...) acaba por ser sempre um desafio e também ao mesmo tempo muito gratificante... porque nos dá a hipótese de realmente ir experimentando... novas experiências, novas metodologias” (Rita – P. 87-98); **de respeito pelo outro**, procurando potenciar o que cada um tem de melhor, “o meu papel... eu acho que tenho de ser essencialmente dinamizadora ou provocadora (sorriso), digamos assim, do potencial de todos, no sentido de que cada um possa contribuir e dar... dentro da sua área profissional e em termos de equipe e de poder pôr o melhor de si (Sofia – P. 743-751); da assumpção **do todo em cada parte**, pela multiplicidade de tarefas que se exercem e pela sua transversalidade, “é um papel que vai desde o pormenor à coisa mais distante... em termos institucionais, em termos multifuncionais, em termos de aprendizagens...” (Maria – P. 1256-1271); **e do compromisso**, pela percepção e consciência que as coordenadoras testemunham continuamente sobre a importância do desenvolvimento, pessoal e profissional, que fizeram na LIGA, no modo como exercem a sua função de coordenação.

Iremos em seguida observar três pontos que as entrevistadas referem como fundamentais na sua forma particular de coordenar, e que parecem envolver, numa mesma lógica, todos quantos trabalham na LIGA – a relação estabelecida com a Direcção; a relação estabelecida entre si, equipa de coordenadoras, e com os elementos das suas equipas.

Liderança

Para que possamos mais facilmente situar, analisar e compreender o discurso das entrevistadas, distinguimos quatro fases na liderança da LIGA, que ilustram as principais modificações ocorridas neste domínio, situando-as no tempo (Quadro 46). De acordo com o objectivo que preside a esta análise, destacamos, a partir de 1991, época em que as entrevistadas começam a assumir a função de coordenadoras, a relação estabelecida entre a direcção e coordenação na organização.

Quadro 46

Quatro fases distintas de liderança na LIGA

1ª fase – 1956 a 1964	2ª fase – 1965 a 1990	3ª fase – 1991-2002	4ª fase - 2003 em diante...
Presidentes da Direcção: 1956 João dos Santos 1960 Álvaro Andreia 1962 Manuel Medeiros	1965 Guida Faria, nomeada Directora da LIGA. 1989 Guida Faria, nomeada Presidente da Direcção Coordenações departamentais diversas, ao longo do tempo.	Presidente da Direcção – Guida Faria (com interrupção de 1991 a 1993, época em que exerceu o cargo de Secretária Nacional de Reabilitação) ↕ De 1991 a 2002: Directora Geral da LPDM Centro de Recursos Sociais – Paula Campos Pinto <i>Chefia Intermédia entre a Presidente da Direcção e as Coordenadoras</i> ↕ Coordenação departamental/ de cada Programa (coordenadoras a quem realizamos as entrevistas)	Presidente da Direcção – Guida Faria <i>Deixa de existir Directora Geral a partir de 2003.</i> ↕ <i>Relação directa entre a Presidente da Direcção e as Coordenadoras.</i> Coordenadoras de cada departamento – passam a exercer a função de chefia (equivalente a directoras de departamento); reportam directamente à Presidente da Direcção.

Relembramos somente que, numa primeira fase (1956 a 1964), os primeiros Presidentes da LIGA foram o seu fundador, João dos Santos, seguindo-se Álvaro Andreia e Manuel Medeiros. É a partir da segunda fase (1965 a 1990), que temos especial interesse em nos deter face ao objectivo de melhor poder analisar e compreender o discurso das entrevistadas.

Neste segundo momento de vida institucional distinguimos o início do percurso de liderança da sua actual dirigente que, em 1965, quando é criado o primeiro quadro de pessoal da instituição, assume o cargo de Directora da LIGA. Posteriormente, em 1989, é nomeada Presidente da Direcção. A sua figura é central para grande parte das entrevistadas, que nela, e a partir dela, espelham a cultura da LIGA. Nesta fase existem já várias coordenações departamentais que, com a mudança em 1986 para o edifício sede, se ampliam e transformam. Das actuais coordenadoras, quatro iniciaram o seu percurso na LIGA no final desta época.

A terceira fase (1991-2002) é marcada pela entrada, e pela posterior saída, de Paula Campos Pinto, que assume neste período a função de Directora Geral da LIGA e com quem as entrevistadas desenvolvem um intenso e próximo trabalho de interacção, reorganizando os programas e desenvolvendo um tipo de coordenação próprio, que descrevem como fundador do modo como encaram o seu papel e o exercem. Esta fase envolve a passagem de algumas das entrevistadas a coordenadoras – nomeadamente aquelas que já desenvolviam outras funções na

instituição e que nela tinham ingressado no final dos anos 80 – e a entrada das restantes, já para funções de coordenação, nos demais programas. A presença de Paula C. Pinto mediou a relação das entrevistadas com a Presidente da Direcção, cuja acção directa com as coordenadoras passou então a ser menos frequente.

Na quarta fase (2003 em diante), após a saída de Paula C. Pinto, as coordenadoras decidem, em conjunto com a Presidente de Direcção, que estão em condições de assumir a sua chefia num nível hierarquicamente superior, mais autónomo, considerando que, entre si, conseguem responder às necessidades da organização sem a orientação de uma directora geral, reportando directamente a sua acção à Direcção, e nomeadamente à Presidente da LIGA. Esta fase coincide com a passagem da Instituição a Fundação.

Analiseemos então como as entrevistadas perspectivam a liderança, começando pela segunda fase (1965-1990), em que duas das coordenadoras, que se encontram há mais tempo na instituição, descrevem a sua perspectiva sobre o papel da Presidente da instituição no desenvolvimento da LIGA, e no seu próprio desenvolvimento. Em seguida, deter-nos-emos na terceira e quarta fases, que se constituem como um tempo marcante para as entrevistadas, uma vez que correspondem ao período em que começaram a exercer a função de coordenadoras (3ª fase) e ao momento actual (4ª fase).

Terminaremos com o que designamos por *reação em cadeia*, baseando-nos na no modo como as entrevistadas relacionaram a forma como a liderança foi consigo exercida com o modo como a exercem, elas mesmas, com as suas equipas.

2ª Fase – 1965 a 1990

Uma das coordenadoras relata, lembrando o início do seu percurso profissional, a importância da experiência de trabalho vivida com Guida Faria, e sublinha como esta foi especialmente marcante na sua vida profissional. Ainda que com dificuldade, e até algum sofrimento, conta como aceitou o desafio de trabalhar de uma forma totalmente diversa daquela que conhecia, e como acabou por encontrar um novo sentido neste modo de actuar, que ultrapassa radicalmente o tradicional conceito de reabilitação:

A pessoa que mais me marcou nesta casa, e por quem eu chorei também... **foi a Dra. Guida**, sem dúvida (...). **Comecei a trabalhar directamente com os utentes e com as famílias, numa abordagem muito clássica, que era aquilo que eu conhecia...**

Imediatamente deixou de ser clássica, porque com a Dra. Guida nada aqui é clássico...! É tudo diferente! (...) Embora achando às vezes... que raiavam o inatingível, as propostas que a Dra. Guida fazia... mas também nunca [recusei experimentar] ... eu sempre tive aquela coisa que é: *Está bem, então vamos experimentar! Se calhar até é a Dra. Guida que se engana ou se calhar sou eu...*

Mas ela realmente não se enganava muito e (...) **eu rapidamente saí daquela intervenção clássica**, directa... em que o propósito é a reabilitação... **para mim também deixou de fazer**

sentido... completamente! **E a responsável foi a Dra. Guida...** completamente! Deixou de fazer sentido... porque eu sentia que a reabilitação não está num colchão...

Marta – P. 245 a 247; 255 a 257; 278 a 281 e 296 a 300

Outra coordenadora fala-nos também do início do seu trabalho na LIGA, ainda enquanto estagiária, e conta como sentiu a aposta da instituição na equipa jovem que então se formava. Descreve igualmente como, a par desta confiança, a equipa se sentia, paradoxalmente, insegura face à inovação e mudança constantes que a Direcção imprimia ao quotidiano da instituição. Salienta, no entanto, que hoje entende que a Direcção “sabia muito bem onde queria chegar” e que tinha um rumo traçado:

Na altura isto foi um estágio, mas foi também... o depositar de uma grande confiança em nós.

A equipa era muito jovem! (...) Havia [então] uma Direcção... que poderia dar a ideia de que não sabia onde queria chegar, porque cada dia era diferente, não era?

Mas sabia muito bem onde queria chegar. Portanto, **o barco ia em bom porto...** apesar da própria equipa, às vezes, no dia a dia, não [entender] - *Mas hoje é assim? Amanhã já é assim?*

Inês – P. 308 a 312 e 318 a 324

Reflecte depois que cada mudança e inovação tinha por base os princípios inclusivos da LIGA, que só mais tarde viriam a ser assim reconhecidos. Destaca a capacidade visionária da Direcção e da sua líder – uma visão alargada, livre de constrangimentos, inovadora – na persecução desse objectivo:

A Direcção da Liga, quando construiu este edifício, quando propôs cuidados de saúde... ou quando na Multi [Programa para jovens com multideficiência] **passa a dar oportunidade** que aqueles jovens, que têm tão poucas oportunidades, (...) fossem à Faculdade de Motricidade Humana... no fundo, **[ali] estavam os princípios que a caracterizavam, a inclusão...**

O que é verdade é que **anos mais tarde essas coisas** depois **são reconhecidas**, e eu acho que **isso se deve à Direcção... à Dra. Guida... (...) ter esta capacidade de antecipar** e ter **esta visão alargada** e **não estar sujeita àquilo que é o estipulado.**

Inês – P. 347; 400 a 406

É neste contexto inovador, de grande crescimento, que se dá a passagem para a terceira fase, com a saída de Guida Faria durante dois anos para exercer o cargo de Secretária Nacional de Reabilitação, e a vinda para a Instituição de Paula Campos Pinto assumindo o cargo de Directora Geral.

3ª Fase (1991-2002)

Todas as coordenadoras – e muito particularmente aquelas que começaram a trabalhar na LIGA já *depois* de Paula C. Pinto assumir o cargo de Directora Geral – descrevem a importância da nova líder para o seu desenvolvimento enquanto profissionais e, muito concretamente, enquanto coordenadoras. As palavras de uma das coordenadoras, que começou a trabalhar na LIGA em 1993, mostram como esta foi a sua primeira referência de liderança na Instituição:

Tem havido sempre (...) alguém na gestão que tem capacidade de juntar todas estas informações e de fazer disto projecto (...) e com o conhecimento do ambiente externo que

tem, conseguir efectivamente fazê-las crescer e mobilizar os agentes que são necessários. Penso que (...) **isto tem a ver com o motor inicial, que em primeiro lugar era a Paula, e agora a Dra. Guida.** Que se sente muito claramente...

Catarina – P. 167 e 169

Como descrevemos no sub-capítulo “Entrada formal no terreno” (Sub-capítulo 6.4, p. 311), a própria Guida Faria destaca o importante papel de Paula C. Pinto, imprimindo novas características ao trabalho das coordenadoras institucionais, nomeadamente ao nível da sua crescente responsabilização na instituição:

(...) **Incute uma maturidade maior às coordenadoras foi o papel da Paula na Direcção.** Eu era muito directiva... A Paula **trabalhou muito com as coordenadoras, co-responsabilizando-as mais, dando-lhes mais formação e informação, também ao nível da gestão financeira e gestão dos recursos humanos, o que levou a uma maior maturidade.**

No caso das Unidades Locais ainda mais, porque a coordenadora representava a Liga – foi necessário um acompanhamento contínuo, reforçando essa confiança... levando à auto-confiança.

Guida Faria, 3ª Entrevista, 14 de Março de 2005

A Inês, então coordenadora do Programa Unidades Locais, confirma-o:

Eu acho que a Paula, além das outras qualidades que tem, é ótima [gestora] ... não quer dizer que a Dra. Guida não seja, mas... digamos que é uma gestão diferente.

Como é que eu hei-de dizer isto? No fundo, tínhamos a nossa liberdade, mas ao mesmo tempo tínhamos sempre a porta aberta. Era um problema para mim as apresentações e eu tinha sempre que apresentar as Unidades Locais... e a Paula [estava] sempre ali... dava-me aquele tempo de antena, permitia-me que eu parasse...

Inês – P. 556 e 557

A Paula C. Pinto é assim recordada pelo seu apoio aos novos desafios, mas também às dificuldades; pela sua capacidade de escuta e potenciação de ideias; pela forma aberta com que sempre recebia e ajudava quem a procurava; pela sua crença nas capacidades de cada coordenadora.

A Catarina chama-lhe a “nossa mentora psicológica”, e destaca a sua capacidade de mobilização; a Helena recorda-a como uma referência, um modelo de escuta, atenção e apoio a seguir, alguém que sabia “ligar todos os laços”; a Raquel descreve como com ela a ajudou a aceitar e saber viver com as suas novas funções; a Inês lembra como a sua porta estava sempre aberta e a segurança que o seu apoio lhe transmitia; a Alice conta como foi determinante a proximidade da Paula e restante equipa para a coesão que ainda hoje persiste entre as coordenadoras.

Quando em 2002 deixou a LIGA, as coordenadoras sentiram falta do seu apoio, mas simultaneamente, o empoderamento que lhes procurou dar parece ter sido efectivo, pois decidem assumir um papel de maior relevo na hierarquia institucional, reportando directamente à Presidente da Direcção. Dá-se assim o início da 4ª e actual fase de liderança vivida e descrita pelas coordenadoras. Como declara a Maria, desabafando sobre a responsabilidade acrescida sentida nesta nova fase:

Quando estava cá a Paula, acabávamos por conseguir ser as tais chefias intermédias... e **agora somos as chefias...** (...)

Se já ser chefia intermédia me é difícil, ser chefia (sorriso) só por si... ainda mais é!

Maria – P. 128-129

4ª Fase (de 2003 em diante)

Como afirmam a Alice e a Marta, LIGA e Guida Faria parecem ser indissociáveis:

Acho que **a cultura da Liga é forte**. Acho que **todos os dias nós também contribuimos mas...** (sorriso) **a alma, o guia, a filosofia... é a Dra. Guida.**

A Liga é a Dra. Guida, para mim...

Alice – P.861

É claro que a Liga é a Dra. Guida e a Dra. Guida é a Liga!

Marta – P. 1099-1108

Com a saída de Paula C. Pinto, Guida Faria é a agora a interlocutora privilegiada das coordenadoras. Contudo, a sua forma de as acompanhar, como ela mesma nos declarou, é distinta não só pelas suas características pessoais, mas também porque assume uma função hierarquicamente superior como Presidente da Direcção. Para as coordenadoras esta fase representa assim um novo desafio, de maior responsabilização.

Como explica a Maria:

(...) a liderança da Dra. Guida sempre foi um bocadinho diferente, embora (...) em tempos idos, ela estivesse muito mais envolvida em coisas mais práticas... agora **[a LIGA] aumentou muito de volume... (...) já estamos a outro nível... não há outra hipótese senão delegar.**

Maria – P. 409 a 419

A forma como cada uma assume este novo caminho é algo distinta, o que se torna claro pelo modo como o encaram e explicitam – as suas características pessoais e as características do programa que coordenam evidenciam-se como os dois factores principais em que assenta esta diferente forma de perspectivar o seu papel, na nova fase de liderança.

No entanto, há uma forma aberta, exigente e simultaneamente apoiante, de actuação da Presidente da LIGA que é referida como favorecedora de uma replicação do modelo das coordenadoras com as suas equipas, que as afirmações seguintes ilustram:

Atitudes em cadeia – da direcção para a coordenação; da coordenação para as equipas e utentes...

Estar atento ao outro, apoiar, constituir-se como uma referência...

Eu acho que a nossa postura (...) é muito a Dra. Paula e da Dra. Guida... (...)

Aquele gabinete [de direcção] está sempre aberto... pode estar numa reunião e se eu bater atende, e tenta resolver o problema... para mim essa segurança é fundamental. Não te sentes sozinha...

Isto fez com que também mudássemos a nossa própria forma de estar. Estamos atentas aos outros, não é só aos meninos, não é só aos pais, é também aos auxiliares, é também aos funcionários que estão ligados connosco.

Helena – P. 976-986

Abertura para que cada pessoa possa dar o seu contributo

(...) Dão-te sempre uma enorme margem para, face àquela realidade, tu poderes fazer propostas, planejar, discordar e já aconteceu... alguns projectos [em] que eventualmente a minha posição era diferente da da Direcção, mas há essa possibilidade de diálogo, há essa possibilidade de troca de opiniões... que são depois importantes para a forma como eu coordeno uma equipa, porque em termos de modelo também... é nesses moldes que as coisas funcionam, exactamente. (...)

Em termos da nossa experiência, enquanto profissionais (...) isto é um projecto de todos e não de uma direcção. Quer dizer, porque eu isso acho que não... que não existe. (...) É sentido como um todo, não há propriamente uma direcção que impõe que seja assim.

E que isso em termos de coordenação acaba também por ser generalizável.

Rita – P. 1202 a 1223

Analisaremos em seguida dois pilares manifestamente importantes na estrutura da cultura organizacional – o trabalho de equipa e a ligação entre os vários departamentos/programas – cujas características singulares parecem também decorrer desta forma de liderança, que, como a própria Guida Faria descreve, é “uma gestão em aberto”. Relembrando as suas palavras, já referidas anteriormente:

Cada coordenadora assume o seu problema – só faço uma aferição com elas em relação às equipas, equipamento, problemas. **Têm uma autonomia total – máxima liberdade com a máxima responsabilidade!**

Tem influenciado que, dentro dos grupos, transmitam por sua vez essa forma de gerir. As regras existem naquilo em que são a convivência de todos...

Por isso vemos uma criatividade enorme – que sai da equipa – e que representa o mesmo modelo de gestão que lhe aplicam – é uma gestão em aberto, de modo que cada um possa participar plenamente.

Guida Faria, Entrevista 1, 21 de Fevereiro de 2005

Trabalho de equipa

Na organização, as coordenadoras descrevem as características que identificam o tipo de trabalho e de relação que mantêm entre si – equipa de coordenação – e também o que caracteriza o seu trabalho e relação nas equipas que constituem cada programa que coordenam. Existem pontos diferenciadores, e pontos comuns entre ambas, como veremos em seguida.

Entre coordenadoras...

Como nos relata a Helena, quando o primeiro grupo de coordenadoras se juntou formou-se “um corpo muito forte”, a que se associaram as coordenadoras que entraram mais tarde. O espaço físico que partilhavam é relatado como um factor que contribuiu positivamente para o estabelecimento desta união, mas o seu fundamento último parece residir no facto de terem entendido, desde o início, a mensagem que lhes foi transmitida e que foi sempre reforçada pela liderança – que deveriam constituir-se como um corpo só; que a pessoa não se deveria sobrepor à equipa.

A Helena sugere que essa união já existia antes de entrarem na LIGA e conta como esta característica lhe foi transmitida:

(...) Dividíamos o gabinete ou seja, **criou-se um corpo muito forte...** eu acho que isso também fez com que se criasse esta união. **Embora existisse um espírito pela equipa que já funcionava aqui antes de eu entrar...** já as pessoas falavam nisso, que havia uma forte ligação e coesão. (...)

Eu acho que **as pessoas que iniciaram esta casa (...) conseguiram gerir muito bem esta parte emocional...** a capacidade de gerir, **manter unida esta equipa...** porque no meio de tanto movimento é lógico que de vez em quando surgem [problemas] ... porque somos muitos. É uma casa com muitas pessoas. Ainda que cada um tenha a sua casinha também, que isso também ajuda. Cada um é responsável por um departamento. Mas... **nós colaboramos todas e participamos muito na actividade de cada uma,** porque eu acho que isso também é importante... **quando entrámos realmente foi bem definido que somos um corpo e que não somos só uma única pessoa...**

Helena – P. 133 a 148

A Alice reforça esta opinião, contando como “a proximidade espacial”, o partilhar de uma secretária com outra coordenadora, o trabalho de todas em volta de uma mesa redonda, ajudou a construir uma postura e uma cultura comuns. As suas palavras mostram-nos como foi acolhida, enquanto novo membro da instituição, como foi envolvida na cultura organizacional, e como se sentia “muito bem” na LIGA.

Acho que **foi muito importante, quando iniciámos, o facto de vivermos muito em equipa,** com a Dra. Paula e com as outras coordenadoras, deste nosso eixo... esta proximidade...

Sabes que eu quando entrei não havia secretária aqui para mim? Eu e a Inês partilhámos a mesma secretária (...) e aquilo era giríssimo... as duas desorganizadíssimas com papeis...

Depois aquela mesinha redonda... **acabámos por criar uma proximidade** que eu acho que foi extremamente importante **e isso também construiu a cultura...** eu acho que **temos uma cultura própria, neste momento (...)** De facto sentíamo-nos muito bem porque falávamos das coisas, os problemas eram resolvidos... eu tinha um problema e punha ou **as pessoas desabafavam... e entreajudavam-se.** (...) **Ir-me integrando assim...** acho que **foi muito importante também esse espaço... e esse crescimento e essa partilha também de uma postura muito comum,** não é? Uma atitude muito comum...

Alice – P. 278-302

Será talvez este espírito de interajuda que levou a Marta afirmar que esta equipa é como uma fortaleza, que se apoia mutuamente, independentemente das suas diferenças, “na saúde e na doença”:

Nós somos mesmo uma fortaleza... esse apoio que nós damos umas às outras (...)

Eu sei que há pessoas aqui na Liga que eu conto... e que elas contam comigo, até nós sermos todas velhinhas, velhinhas... Incondicionalmente... na doença ou na saúde, tal e qual...

Marta – P. 914-942; 961-965

Como confirma a Catarina, “não é cada um na equipa que é importante. É a equipa que existe, ou a estrutura que existe, porque existe para dar resposta a um determinado público...” (Catarina – P. 735), dando-nos o mote para observarmos como as entrevistadas descrevem o trabalho de equipa *em cada programa*.

Dentro da equipa de cada programa

O crescimento pessoal e profissional de que as entrevistadas dão testemunho, é também, por elas, observado nos restantes trabalhadores – o compromisso, de que anteriormente falamos em relação às coordenadoras, é descrito como sendo vivido também pelos membros da sua equipa. Ao fazer esta descrição, uma das coordenadoras reflecte sobre o processo de crescimento interior que lhe parece estar associado:

Há aqui qualquer coisa realmente que agarra as pessoas e que faz com que as pessoas tenham consciência que realmente é importante dar, porque recebemos bastante, não é? (...) E é espontâneo... enquanto se calhar em alguns empregos tens que dar, dar, dar, e só daqui a um ano ou dois é que recebes, aqui não... dás e recebes logo de imediato...
Por isso, **acredito que esta casa tenha contribuído já para muitas mudanças.** Muitas... **na vida pessoal das pessoas, na forma de ver fora destas quatro paredes.** Eu acho que **as pessoas são muito mais humanas, mais solidárias...** se calhar aceitam melhor, realmente, as coisas do dia a dia... desdramatizam mais as situações... **porque realmente isto é um mundo, que mexe com muitas emoções.**

Helena – P. 190-191

Este compromisso será porventura uma das características que faz com que cada um sinta que a LIGA é um projecto seu, e, simultaneamente, um projecto de todos, potenciando assim o seu envolvimento. Como afirma a Rita:

Isto é um projecto de todos (...) Toda a gente se revê em termos do projecto final... **estão envolvidos logo na concepção, na implementação, tudo isso acaba por trazer depois no fim... outro tipo de participação.**

Rita – P. 1219-1227

Depois é também focada a reciprocidade entre o que a LIGA oferece a cada pessoa, enquanto espaço de desenvolvimento, e o muito que cada pessoa dá à instituição. Como afirma a Sofia – “[As pessoas] também põe muito de si, não é? Eu acho que isso quase se pode dizer que é provado cientificamente (sorriso) vendo o nível de envolvimento...!” (Sofia – P. 1117).

A consciência que as coordenadoras manifestam deste envolvimento é transversal a todas as entrevistas, traduzindo-se no respeito e admiração pelas características profissionais e pessoais dos membros das suas equipas e pela forma como se estabelece uma *relação de cuidado* entre coordenadoras e equipa e na equipa entre si. Como afirma a Maria:

A parte afectiva que existe... **o respeito pelo outro, o cuidado com o outro, o facto de se trabalhar muito em equipa...** (...) ali **na Intervenção Precoce eu sinto!** Eu sinto que estou preocupada com uma coisa e as pessoas vêem na minha cara que eu estou preocupada e perguntam... **as pessoas preocupam-se umas com as outras,** se a pessoa está bem, se a pessoa não está bem...

Maria – P. 117; 989; 997

Também a Helena nos fala sobre uma postura comum de interajuda na LIGA, que está presente na equipa, e que é imprimida pela vivência de uma cultura institucional que apela a esse respeito pelo outro, seja ele criança, família ou trabalhador. Esta é uma forma de estar que procura criar um ambiente em que cada pessoa se sinta apoiada e respeitada, inclusivamente compensando as repercussões das dificuldades financeiras da instituição nas vidas de cada um:

(...) eu acho que **esta casa para muita gente é um suporte**, porque as pessoas são tão fragilizadas no seu dia a dia...

E também nos foi incutido isso... e fez com que também mudássemos a nossa própria forma de estar. Estamos atentas aos outros, não é só aos meninos, não é só aos pais, é também aos auxiliares, é também aos funcionários que estão ligados connosco. O saber que está aqui alguém que está disponível para ouvir, que está disponível para ajudar se for necessário, não é? E como eu te disse **a parte financeira não existe, mas também é uma forma de compensar as pessoas – (...) é uma postura que todos nós temos...**

Helena – P. 959-982

Chama depois a atenção para que também entre as coordenadoras há uma relação que permite que se ajudem umas às outras a preservar esta atitude, que preconizam, de apoio ao outro, e descreve toda esta inter-relação – direcção/coordenação; coordenação entre si; coordenação com a equipa de cada programa – como um novelo de lã, em que tudo está interligado (Helena – P. 1029-1037).

A Rita afirma a sua confiança e respeito, pessoal e profissional, nas chefias intermédias do seu Programa, e destaca o importante papel que desempenham na qualidade do trabalho realizado (Rita – P. 511-524). Sublinha também a forma como as pessoas se agrupam em torno de um projecto comum, que não é imposto, mas antes *vivido na e pela participação*, reflectindo sobre a importância desta forma de actuar para a construção eficaz de uma cultura específica da LIGA.

Nunca há necessidade de dizer que aqui nós intervimos desta e daquela maneira... pode eventualmente, numa primeira fase inicial, fazer-se perceber à pessoa que para nós é importante intervir daquele modo... agora, **é muito a partir da experiência que isso passa...**

E se calhar é por isso, que isto também é tão eficaz. Porque as atitudes a gente sabe que não as muda só por dizer que temos de mudar, não é? Mudam-se porque tem de haver da nossa parte essa disponibilidade para viver aquela experiência e a modificar, e se calhar por isso é que isto é tão eficaz na Liga... porque as coisas são efectivamente sentidas e a mudança faz-se pela participação e não porque é imposto.

Rita – P. 1169-1177

Destaca, finalmente, a riqueza de trabalhar numa equipa multidisciplinar, que se enriquece mutuamente com a diversidade de saberes que partilha, e descreve como, para si, coordenar é distinto de ordenar salientando, mais uma vez, a grande participação de todos num projecto comum:

Na Liga, as coisas não se fazem isoladamente, ou pelo menos se as fizeres isoladamente não têm a mesma eficácia que teriam... sendo feitas em equipa. (...)

Muitos dos nossos projectos, muita da minha intervenção, não é minha... sem dúvida que é um resultado de um trabalho em equipa... quanto muito **o meu papel é dar-lhe aqui um corpo. É ir tentando perceber as necessidades das pessoas, ir tentando dar o desenho àquela realidade que a gente vai sentindo que tem de alterar.**

É nesta perspectiva que eu vejo a coordenação. Não é de maneira nenhuma um trabalho isolado. (...) isto é muito partilhado....

Rita – P. 1186-1201

A Alice também reconhece o trabalho em equipa como fundamental para si, e descreve a confiança e apoio que sente na equipa com quem trabalha, com quem fez um percurso de conquista para que entendessem que se deveria estimular os jovens a serem autónomos e não *a fazer por eles*. Conta como procura encontrar as capacidades mais positivas de cada um dos seus elementos e potenciá-las, adaptando o trabalho no seu programa às características dos vários elementos da equipa e às necessidades dos jovens com quem trabalha.

Eu funciono bem em equipa. Eu **gosto mesmo muito de trabalhar em equipa**, de trabalhar em grupo. (...) **Eles [jovens que frequentam o CAO] conseguem fazer a actividade praticamente na totalidade... foi uma conquista grande, (...)** porque **até as equipas perceberem que eles são capazes levou algum tempo**, digamos que... foi muita guerra de entradas e saída de pessoas (...)

Conto muito com o know-how da minha equipa, às vezes **tenho que perceber em que é que eles são bons...** (sorrisos) e fazem melhor. **Depois as mudanças vêm um bocadinho de acordo com isto, não é? Com o grupo, com as necessidades dos jovens, com as características depois de cada uma das pessoas que eu tenho na equipa.**

Alice – P. 310-320; 520-530; 540-544; 559-566

Passamos agora a deter-nos brevemente na função que os colaboradores mais antigos e mais jovens parecem desempenhar na instituição.

Papel dos colaboradores, mais antigos e mais jovens, nas equipas e na organização

Os colaboradores mais jovens

Na LIGA existe uma grande rotatividade de trabalhadores jovens, que como afirma a Catarina, parecem pretender “fazer escola” na LIGA. Reconhecendo qualidades de inovação e aprendizagem na organização, procuram aqui aprofundar a sua formação e ganhar experiência para depois procurarem outros lugares que, eventualmente, lhes oferecem melhores contrapartidas financeiras, de que necessitam numa etapa posterior da sua vida:

A noção que as pessoas continuam a ter é que **na Liga é sempre mais dinâmico...** porque **não obstante haver o trabalho corrente, há sempre novas ideias, há sempre novas coisas em que as pessoas se podem envolver e isso leva ao crescimento e à aprendizagem.** E há

muita gente que não se importa, por exemplo ao nível da terapia tenho essa clara noção, **de passar pela Liga uns anos para fazer escola, para depois então já poder respeitar outros critérios na sua carreira profissional como a questão do vencimento** (...). Mas, **numa primeira fase em que sentem que precisam de aprender muito**, eu tenho a clara noção de que **podendo optar entre uma instituição e a Liga, gostam de optar pela Liga...**

Catarina – P. 183 a 193

Como também nos explica, a LIGA procura encarar esta entrada e saída de trabalhadores de forma positiva, como uma renovação constante que ajuda a que a rotina não se instale e pela mais valia que a vinda de novos elementos pode trazer em termos de novos conhecimentos, metodologias, e formas de actuar. Ainda que isso seja desgastante, não é encarado como um problema porque “a cultura está disseminada”. Dá como exemplo a OED e explicita como, para si, a cultura é exactamente a mesma na LIGA, no seu todo, e no Programa que coordena. Acrescenta ainda como os estagiários têm um papel importante neste domínio por obrigarem quem os recebe a realizar uma reflexão mais profunda sobre a forma como actua (Catarina - P. 195-211).

Também a Sofia salienta o importante papel dos estagiários no seu Programa e, relembrando a riqueza do seu próprio estágio, relata como os estagiários que neste ano recebeu, das áreas da Psicologia, Educação, Serviço Social, têm ali oportunidade de trabalhar todos para um mesmo fim, a partir da área de cada um, ensaiando o trabalho em equipa. Explica que a equipa do programa trabalha lado a lado com os estagiários e que ali eles têm hipótese real de trabalhar, com supervisão mas simultaneamente com liberdade para experimentar “viver” a profissão que escolheram:

Uma das coisas que eles ganham muito aqui é porque, **dentro do estágio todos têm de fazer mais ou menos a mesma coisa, mas especificamente dentro da sua área...** E então eu tenho, normalmente, duas pessoas de serviço social, uma de inserção social do ISPA, outra de psicologia. (...) Eu acho que **eles ganham com esta diversidade**. Porque, no fundo, todos têm que fazer o mesmo - o relatório de estágio, a intervenção ...

Eu acho que é riquíssimo para eles... eles gostam imenso sempre, porque, para já, estão aqui ao pé de nós... **eles próprios fazem uma equipa** e percebem que há diversidades no trabalho de cada um... (...) dizem sempre depois que ganham e que aprendem imenso.

Isso é muito bom para nós... e para eles também... (...) eles têm que fazer trabalho, **não vêm aqui ver-nos a fazer...**

Sofia – P. 533-562

A Alice relata que com os auxiliares o que se passa é diferente – ao contrário dos terapeutas e outros técnicos mais qualificados, grande parte dos auxiliares entram jovens na instituição e nela permanecem o que, para esta coordenadora, tem um lado negativo porque, ao desenvolverem uma ligação e identificação estreita com a cultura organizacional, acabam por não continuar a investir na sua formação académica – uma vez que a formação que a LIGA lhes proporciona não confere grau, isso acaba

por não ter um verdadeiro impacto no seu percurso profissional. Ressalta também as suas qualidades humanas, a sua capacidade de dar e como o trabalho que fazem os preenche.

A maior parte dos colaboradores acabam por ser bastante **jovens** e **acabam por (...) ir integrando esta cultura...** e **aí é que está o problema** - é que esta cultura depois acaba por ter significado... problema para mim! Porque acho que estes jovens que cá trabalham poderiam fazer muitas outras coisas na vida deles... **entram e já não saem**, percebes? Não terminam a sua própria formação, **porque se envolvem emocionalmente e envolvem-se nesta cultura, nesta filosofia, que acaba por ter significado e por fazer sentido para eles...** (...)

Eu acho que as pessoas, sobretudo **estes jovens... tem que se ser humanamente bom**, não é? Porque senão não se suporta (sorriso) ... **dão, dão, dão, dão, mas... muitas vezes envolvem-se de tal maneira e ficam tão satisfeitos, com a sua actividade profissional [que permanecem]**

Nós fazemos formação em termos destas áreas, mas em termos de qualificação...

Alice – P. 797 a 806; 840-849

Os trabalhadores mais antigos – o caso específico das coordenadoras

Se a rotatividade de profissionais é uma parte importante da realidade institucional, designadamente no que diz respeito aos profissionais recém formados nas áreas terapêuticas, existe um grupo de trabalhadores que permanece na instituição há mais de uma década, e que se constitui como uma importante base que sustenta a cultura da LIGA.

Como nos afirma a Catarina, as coordenadoras são, dentro deste segundo grupo de profissionais que permanece há mais tempo na instituição, os “pilares da organização na sustentabilidade e continuidade da cultura e missão da LIGA” (Catarina, P. 223). Pela sua permanência na organização representam os elementos estáveis, fazendo a ligação entre os que ficam e os que partem, entre a mudança e inovação, e os princípios que as norteiam e atravessam a organização ao longo do tempo. Com idades situadas nos trinta e quarenta anos, permanecem na LIGA por opção e não por acomodação:

[As coordenadoras] fazem a passagem... até porque contrariamente ao resto do pessoal, **as coordenadoras são estáveis**. A diferença está aqui. (...) Eu faço esta leitura... **pode mudar tudo mas nós não mudamos!**

Quer dizer, **nós mudamos interiormente e evoluímos, mas somos efectivamente** aquilo... penso que era a Dra. Guida que dizia... **os tais pilares, que contribuem para essa sustentabilidade e continuidade, da cultura, da missão da Liga.**

(...) Não há coordenadoras com muita idade sequer... portanto poderíamos pensar que estavam acomodadas ao posto... não, não é por aí!

Catarina – P. 216 a 225

Este “núcleo duro” move-se assim pela missão que está a cumprir. E fá-lo de forma intensa, “embrenhada”, *sentindo-se* LIGA, e assumindo a função de passar esta forma de estar aos seus colaboradores.

É mesmo o núcleo, **o núcleo duro...** que eu acho **que acredita e que é mesmo movido por objectivos, pela missão que está a cumprir.** É assim que eu leio a situação. E é um bocadinho intenso... **este núcleo duro (...) ao estar tão embrenhado na missão da Liga, ao sentir-se tão Liga... tem de ser responsável por passar essa ideia para os seus colaboradores.**

Catarina – P. 227

Também a Alice utiliza a mesma expressão, descrevendo o grupo das coordenadoras como o núcleo duro – “De facto, há aqui um grupo... um núcleo duro (sorriso) ... que é importante...” (Alice – P. 926).

Trabalhadores que permanecem e trabalhadores que partem – fundamentos das escolhas

Todas as entrevistadas reflectem sobre as razões que levam uns trabalhadores da LIGA a permanecer na instituição e outros a deixá-la. A questão financeira é um factor determinante na opção das pessoas que partem, mas ainda assim, verifica-se que muitos trabalhadores permanecem, apesar das poucas contrapartidas financeiras.

A Sofia questiona-se sobre o que fará muitas das pessoas da sua equipa, na sua maioria sem formação académica superior e com ordenados muito baixos, permanecerem na instituição. Avaliando o trabalho que desenvolvem de forma muito positiva, pela dedicação e qualidade que demonstram no desempenho das suas funções, destaca esta permanência como uma das características da LIGA e mostra inclusive vontade de estudar o fenómeno, pela perplexidade que este lhe provoca:

Eu acho que **há pessoas que trabalham tanto e tão bem, que mereciam muito mais,** realmente... muito mais... (...) **pessoas que dão imenso e que são sempre disponíveis...**

Isso também caracteriza de uma certa forma a Liga...

Que é estranhíssimo, não é? **O que é que faz com que as pessoas com tantas dificuldades...?**

Mantêm-se, mantêm-se... é engraçado... algumas saem, outras não...

Eu ainda tenho na minha equipa pessoas assim. Muitas. Não sei se não será a maior parte delas... incrível... **o que é que será que faz com que elas fiquem?** Adoraria fazer um estudo sobre isso...

Sofia – P. 283 a 297

Talvez, como vimos anteriormente, a explicação que a Alice avança para a permanência dos auxiliares na LIGA – o desenvolvimento de uma ligação e identificação estreita com a cultura organizacional – possa ser um elemento chave nesta procura de fundamento para a escolha que realizam.

Por outro lado, há os trabalhadores que partem e que, como a Helena descreve, verbalizam que o fazem por questões financeiras. Esta coordenadora afirma que se pudesse mudar algo na instituição este ponto era fulcral – aumentar o ordenado dos trabalhadores, evitando assim a saída de muitos profissionais competentes.

(...) Neste momento, **eu acho que isto pesa um pouco para as pessoas (...) e já saíram muitas pessoas... com pena,** não é? Porque eu encontro muitos terapeutas, muitos auxiliares

que trabalharam comigo, e que me dizem: *Eu voltaria... eu só saí porque tenho filhos para criar, tenho uma vida para organizar...*

Eu acho que era isso que iria mudar, para tentar manter as pessoas que realmente estão a fazer um excelente trabalho e que eu acho que são necessárias na casa. **Ninguém é insubstituível, mas... [era importante] para manter esta estabilidade...**

Helena – P. 218 a 234

Também a Inês sublinha que a maior parte das pessoas que saem da LIGA o fazem por questões monetárias. Distingue dois grupos de trabalhadores que deixam a instituição – um grupo mais reduzido, que não se identifica com a filosofia da instituição e que permanece por pouco tempo; um grupo maior, que se reconhece na mesma e que sai por questões financeiras. Como sublinha, quem tem de partir, mesmo antes de o fazer, já parte com saudades. Tal como a Helena, mostra compreender esta necessidade, e afirma a vontade de poder modificar esta situação.

Da minha experiência, há **pessoas** que não se encaixaram nesta filosofia por decisões pessoais, mas essas permanecem pouco tempo... rapidamente dão o salto. Aquelas **que se revêem nisto**, quando vão... **ainda não foram mas já partem com saudade...** (...) e **o que afasta essas pessoas são as razões monetárias.**

(...) Nos primeiros anos pode não fazer [falta], mas depois a determinada altura, a pessoa começa a fazer o seu balanço de vida (...) *o que é que eu construí para a minha família...*

Inês – P. 433 a 460

Questiona-se então sobre o que falha para não haver mais envolvimento e investimento da sociedade no trabalho de qualidade que se desenvolve na organização:

(...) Sei lá... envolver uma comunidade, umas empresas... **porque é que se envolvem noutras causas e não se envolvem nesta causa? Toda a gente que cá passa diz que isto é um mundo, que tem tanto para dar... o que é que falha, percebes?**

Inês – P. 433 a 460

Tal como anteriormente focamos, esta é de facto uma inquietação que perpassa todas as entrevistas, e cada uma delas, revelando um sentimento de alguma impotência e mágoa face à realidade vivida.

Ligação entre os programas

Conforme as suas finalidades, cada Programa tem características que, por um lado, o agrupam junto de outros programas institucionais num mesmo Eixo - com os quais partilha objectivos gerais comuns - e, por outro apresenta particularidades que o relacionam, mais ou menos directamente, com Programas de outros eixos que lhe prestam recursos ou a quem oferece recursos.

Começando por observar o vínculo dos programas por Eixos, podemos distinguir aqueles que pertencem ao Eixo de Desenvolvimento Pessoal e Social, os que fazem parte do Eixo das Acessibilidades e Vida Independente e, finalmente, o

Programa que congregava, nesta época, o trabalho realizado no âmbito do Eixo de Investigação e Formação (Quadro 47).

Quadro 47

Eixos Institucionais e respectivos Programas

Eixos e seus objectivos gerais	Programas
Eixo Desenvolvimento Pessoal e Social Objectivos: Intervindo em todas as etapas do ciclo da vida, preconiza uma abordagem integrada e multidimensional. Com a participação do Indivíduo, Família e Comunidade, estimula o desenvolvimento de autonomias pessoais, capacitando os utilizadores para o exercício da cidadania activa e responsável.	(1) Programa de Intervenção Precoce (PIP); (2) Escola de Ensino Especial/ Programa de Educação Inclusiva (EEE/ PI); (3) Centro de Actividades Ocupacionais (CAO); (4) Centro de Criatividade Cultura e Desporto (CCCD); (5) Escola de Produção e Formação Profissional (EPFP); (5) Terapia Funcional (TF) (6) Programa Cuidados de Saúde.
Eixo das Acessibilidades e Vida Independente Objectivos: Minimizar as desvantagens sociais que decorrem da situação de deficiência e/ou incapacidade, e promover a igualdade de oportunidades. Através dos programas CRVA e OED são disponibilizados suportes e meios que visam a construção de projectos de vida autónoma.	(7) Centro de Recursos para a Vida Autónoma (CRVA) (8) Operação para a Promoção do Emprego de Pessoas com Deficiência da Cidade de Lisboa (OED)
Eixo de Investigação/formação¹²⁰ Objectivos: desenvolver programas de investigação e projectos inovadores em reabilitação e inserção social e promove a qualificação de recursos humanos sobre estas temáticas.	(9) Centro de Investigação em Desenvolvimento e Reabilitação e da Formação Contínua (CIDER)

No que diz respeito ao Eixo de Desenvolvimento Pessoal e Social, as coordenadoras fazem referência à relação próxima entre os programas que o constituem, nomeadamente:

- (1) pela passagem de algumas crianças de uns programas para outros – como alguns jovens com mais de 16 anos, que transitam do Programa Escola de Ensino Especial para o CAO;
- (2) porque um programa apoia outros programas em domínios específicos - como é o caso do Programa Terapia Funcional que, nas áreas terapêuticas, apoia directamente as crianças e jovens em contexto escolar, em articulação com o Programa de Inclusão Escolar, ou, no contexto interno da LIGA, apoia os jovens do CAO;
- (3) porque as crianças e jovens de um dado programa desenvolvem actividades específicas que outro programa organiza, como é o caso da relação dos jovens da Escola de Produção e Formação

¹²⁰ Este eixo passou a ser assumido de forma integrada, a partir do ano 2006/2007, pela Fundação LIGA, extinguindo-se o CIDER e o CEFIS (Centro de Formação para a Inserção Social)

Profissional, ou dos jovens do CAO, com o Centro de Criatividade, Cultura e Desporto (CCCD). Os jovens do CAO fazem parte do grupo de expressão artística, LIG'ARTE, ou do grupo de dança inclusiva, PLURAL-Núcleo de dança contemporânea, coordenados pelo CCCD.

Por outro lado, podemos também observar que, ao longo das entrevistas, três das coordenadoras destacaram a relação transversal dos seus programas com todos os outros programas institucionais – caso do Centro de Investigação em Desenvolvimento e Reabilitação e da Formação Contínua (CIDER), do Centro de Recursos para a Vida Autónoma (CRVA) e do Centro de Criatividade Cultura e Desporto (CCCD). As restantes coordenadoras destacaram a relação específica do programa que coordenam com outro(s), *independentemente* de pertencerem ou não ao mesmo eixo – casos da Escola de Produção e Formação Profissional (EPFP), da Terapia Funcional (TF) e do Centro de Actividades Ocupacionais (CAO).

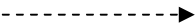
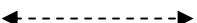
A coordenadora dos Programas Educação Inclusiva e da Escola de Ensino Especial (PI/EEE) não afirma a sua relação particular com nenhum dos outros programas, mas destaca a participação e colaboração de todos entre si. Por sua vez, a coordenadora do Programa de Intervenção Precoce (PIP) afirma que, neste momento, não mantém uma relação próxima com nenhum dos outros programas.

A Figura 30 procura representar estas interacções – através da sua leitura observamos que existe uma relação de suporte (dado e/ou recebido) estabelecida entre a maioria dos programas, com excepção de dois, em que as coordenadoras descrevem uma situação de maior isolamento: (1) a OED, em que a entrevistada afirma a necessidade de estimular uma maior proximidade para assegurar a interacção com os restantes programas e melhorar a coerência entre as finalidades e acções de todos e cada um, e (2) o PIP, cujos destinatários são crianças entre os 0 e os 6 anos e suas famílias, e que neste momento, não mantém a ligação privilegiada que anteriormente tinha com o Programa de Educação Inclusiva ou de Educação Especial (dirigidos a crianças entre os 6 e os 16 anos), pela impossibilidade destes últimos receberem mais crianças. Este isolamento é sublinhado, uma vez que a coordenadora do PIP também não refere os “programas transversais” como parceiros privilegiados¹²¹.

Terminada a análise do GRUPO II, referente a questões de integração interna, passamos a observar as questões referentes à forma como a LIGA se adapta, lê e interpreta o meio externo.

¹²¹ No entanto, como adiante veremos, o caminho particular que este programa seguiu – nomeadamente no desenvolvimento de um trabalho centrado nas famílias e na acção tutorial que o Responsável de Caso mantém com as mesmas – vem a cumprir uma função modelar em relação a outros programas, reflectindo-se sobre o seu possível desenvolvimento futuro. Assim, acaba por ter outro tipo de ligação com os restantes programas, assente na hipótese de transversalidade suas boas práticas.

Legenda:

Escolhas unívocas entre programas centrais e "não centrais"		Escolhas recíprocas entre os programas centrais e "não centrais"	
Escolhas unívocas entre programas "não centrais"		Escolhas recíprocas entre os programas "não centrais"	

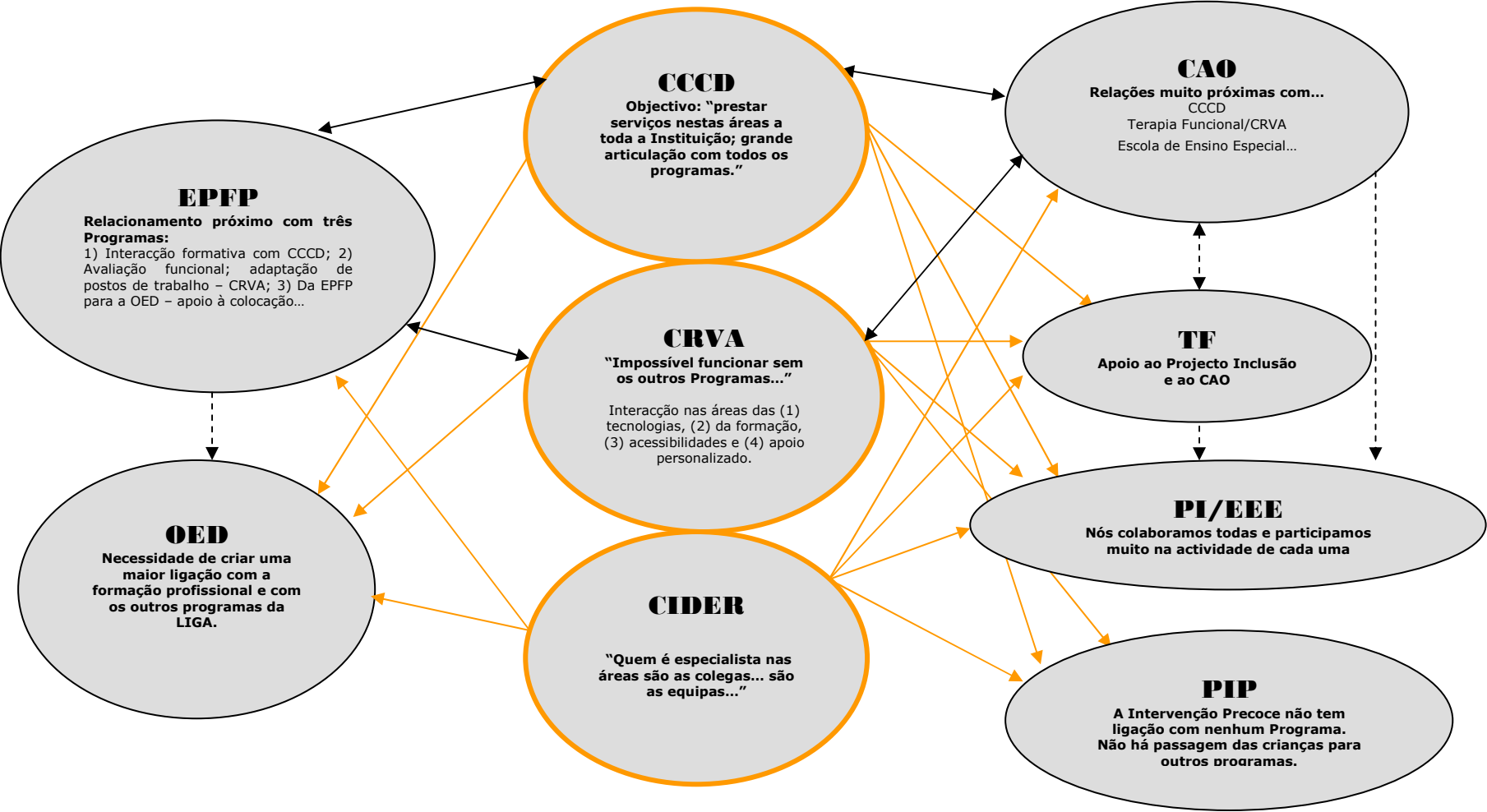


Figura 30. Relações e interações entre os diferentes programas da LIGA.

GRUPO III

Adaptação Externa

Leitura da realidade

Como lê a LIGA a realidade de que faz parte e que a rodeia? Embora muitas das categorias anteriores manifestem a forma atenta e empática como a percebe – nomeadamente revelada pela *capacidade inovadora* com que ajusta a sua acção às necessidades que percebe; pelo *respeito* com que perspectiva todos quantos dela necessitam; pelo *compromisso* assumido perante a organização de colocar o seu saber ao serviço dos outros, e pela transversalidade (“o todo em cada parte”) da sua acção – de algum modo, tem-se verificado, nos últimos anos, uma imposição da passagem de uma cultura que tinha em vista o destinatário e as suas necessidades – encontrando a organização o seu sentido no sentido de vida daqueles que faziam caminho com o seu suporte – para uma cultura *enformada* pelas possibilidades do imposto – programas e projectos e seu financiamento como garantia de viabilização.

Este espartilhamento de acção justifica a reflexão profunda que a organização faz, no momento presente, sobre si mesma e a aposta em novas áreas, nomeadamente na formação, que lhe possibilitem continuar a assumir a sua função com a qualidade e inovação que lhe são inerentes.

Como vimos anteriormente (Sub-capítulo 6.2), o que caracterizou a LIGA nos anos 80 e 90 – a sua abertura, iniciativa, expansão e desenvolvimento – veio a ser condicionado na viragem do milénio, por um crescente desfasamento entre a leitura que a LIGA faz da realidade, a legislação e os apoios financeiros e também pelo desenvolvimento de outras instituições nas áreas em que a LIGA foi pioneira, trazendo-lhe uma maior concorrência. Como explicita a Rita:

(...) Acabamos por estar sempre a fazer um percurso um pouco mais à frente, que não é compatível com o que existe em termos de legislação e em termos de concretos dos financiamentos. (...)

Por vezes é possível sustentar economicamente estas diferenças, depois há alturas em que isso não é realmente sustentável e eventualmente aí as coisas tornam-se mais difíceis.

Rita – P. 124; 140 a 149

A Marta descreve, nesta fase, a pressão externa a que a LIGA está sujeita, que faz com que tenha de seguir o que lhe impõem – “ir com o vento” – para sobreviver. Sublinha então a necessidade de não ser somente a LIGA a mudar, mas também outros organismos de que depende financeiramente e que funcionam “de forma arcaica”:

Às vezes temos mesmo de ir com o vento, porque o vento não vem das nossas chefias, vem das entidades públicas que também nos pressionam...

Marta – P. 839

A mudança também não devia ser só em nós – devia ser no Instituto de Emprego e Formação Profissional, que nos obriga também a funcionar, do ponto de vista da formação profissional, de uma forma arcaica, que já não se faz em lado nenhum... portanto, também não adianta só nós mudarmos...

Marta – P. 1505 e 1506

No entanto, e apesar deste sentido crítico face à realidade externa à LIGA e da angústia que diariamente impõe às suas coordenadoras pela falta de recursos para poder responder com qualidade a todos os seus destinatários, a forma como a organização reage a estes constrangimentos – como a mudança para Fundação sugere – parece estar sobretudo assente na sua capacidade de se repensar, reestruturar, e actuar proactivamente no sentido de os ultrapassar.

Abertura e valorização de parcerias

Ao longo da sua existência, a LIGA desenvolveu múltiplas parcerias, sobretudo com entidades públicas, mas também com entidades privadas, no sentido de viabilizar projectos, partilhar responsabilidades e construir uma resposta mais inclusiva para os seus destinatários, desenvolvendo redes com todos quantos, dentro do âmbito de cada projecto, pudessem e quisessem participar¹²².

Nas entrevistas, as coordenadoras fizeram diversas referências a estas mesmas parcerias, quer pontuais quer continuadas, salientando a sua relevância para o desenvolvimento de projectos e programas. Destacam também o papel da LIGA, como impulsionadora das mesmas, partindo justamente da sua leitura da realidade e da identificação de necessidades, para a posterior procura e reconhecimento das entidades que possam interessar-se e dar um contributo válido num dado domínio ou projecto.

Tomamos como exemplo algumas situações descritas, entre as muitas referidas, em que as parcerias tiveram especial relevo na sua concretização – concretamente, na abertura do Programa OED, a parceria com o Instituto de Emprego e Formação Profissional e a Câmara Municipal de Lisboa; na criação de vários programas que visam a melhoria das condições de acessibilidade e qualidade de vida das pessoas com deficiência na cidade de Lisboa, através de um protocolo realizado entre a LIGA/Programa Centro de Recursos para a Vida Autónoma, e a Câmara Municipal de Lisboa, como a Casa Aberta e LxAmigo; e na inclusão das crianças com multideficiência na Escola regular, através da parceria LIGA/Programa de Educação Inclusiva e Escolas/Ministério da Educação.

Na primeira situação, a Catarina conta-nos como a OED surgiu a partir de uma “ideia importada de França” decorrente de uma visita realizada no início dos anos 90,

¹²² A descrição das entidades parceiras em cada programa evidencia-o (ver sub-capítulo 6.3, Quadros 31 e 32, p.296 a 301).

a uma estrutura semelhante pela Presidente da LIGA e pela então Directora do Departamento de Acção Social da Câmara Municipal de Lisboa. Descreve como, a partir deste momento, se desenvolveram contactos para o estabelecimento de parcerias que permitissem trazer o Programa para Portugal:

(...) **Acharam a ideia brilhante, trouxeram-na para Portugal, esquematizaram-na e fizeram a proposta ao Instituto de Emprego e Formação Profissional, porque essa entidade é o órgão ao nível nacional responsável por estas áreas**, e que portanto podia fomentar algum projecto nesta área do emprego... fazia sentido envolver essa entidade...

Fez-se [então] um protocolo com atribuição muito clara de tarefas, em que, ao nível de papéis, por exemplo, a Câmara sempre esteve responsável por angariar o espaço para implementação da OED, a Liga faz a gestão dos recursos humanos e a gestão corrente financeira e o IEFP financia... a Câmara financia também uma parte, que são as telecomunicações.

Catarina – P. 386 a 389

Também a Marta descreve a forma como a LIGA “provocou” uma parceria com a Câmara Municipal de Lisboa, que se mantém até hoje, comprometendo este órgão na criação de condições na cidade para a acessibilidade e autonomia das pessoas com necessidades especiais:

Outro grande passo foi considerar primeiro, antes de outras cidades, Lisboa como uma cidade parceira e uma cidade que tem que se responsabilizar por todos os seus cidadãos... (...) pelas casas das pessoas com deficiência, pelos percursos pedonais, pensando que por ali passam pessoas com carrinhos de bebé e cadeiras de rodas. (...)

Abrimo-nos às entidades públicas e privadas e foi um passo de facto, muito importante.

Marta – P. 1612 a 1615

A Helena, por sua vez, descreve a evolução positiva que as parcerias com as Escola de Ensino Básico tiveram ao longo do tempo, como o trabalho da LIGA é reconhecido neste processo, e de como as Escolas foram, progressivamente, assumindo maior responsabilidade pelas crianças, atingindo o objectivo a que a LIGA se propunha – que estas fossem perspectivadas como elementos pertencentes à escola, e não como “as crianças da LIGA”, responsabilizando-se a escola por estes alunos, tal como o fazia com todos os outros. Descreve também como uma boa parceria com as escolas do 1º ciclo foi abrindo portas à inclusão de crianças com multideficiência no 2º e 3º ciclos, que as crianças com NEE, neste momento, já frequentam.

Acho que **o nosso trabalho é um trabalho reconhecido por todas as escolas que trabalham connosco** (...) felizmente conseguimos fazer sempre um bom trabalho de articulação. É lógico que nós somos sempre muito mais... activos, digamos e exigimos muito mais a participação deles do que eles pedem a nossa participação... as reuniões são marcadas porque eu solicito, mas já há uma maior procura... dos professores pelos terapeutas (...)

A primeira vez que eu abri um núcleo foi o caos... apresentamos o projecto, fizemos uma reunião com todos os parceiros envolvidos para ver como é que nós iríamos endireitar o projecto...

A DREL esforçou-se bastante para a escola aceitar, mas **[na escola estavam] sempre muito renitentes, preocupados com as condições da escola, não propriamente com o projecto em si (...)**

[Começamos] com as escolas aqui ao pé. E então lá conseguimos levar os 12 meninos para a escola... (...) **Os miúdos, de acordo com as suas competências, ritmo de trabalho e tolerância às actividades, cada um tinha a sua turma. (...) Uns estavam a tempo inteiro, os outros estavam a meio tempo, outros só iam duas ou três vezes por semana, e fomos aumentando gradualmente o tempo, a permanência.** Foi o princípio de uma longa história (risos)! **Comecei com 12 crianças e neste momento devo ter 40.**

[Agora] só tenho dois núcleos comigo [a nível do 2º e 3º ciclos] os outros estão sozinhos... que é muito bom... [Já é a própria escola] que os recebe e nós damos mesmo só apoio terapêutico. (...) Já temos meninos no 3º [ciclo], não é? Estão nas aulas, a tempo inteiro! (...)

Helena – P. 283 a 293; 336-339; 363; 426 a 440; 580 a 591

Muitas outras parcerias de sucesso foram relatadas como fundamentais para o desenvolvimento da LIGA – (1) ao nível de projectos conjuntos de formação – como aconteceu com o projecto desenvolvido com o Telford College, em Edimburgo, para realizar formação em Open Learning, em tecnologias para a reabilitação, de que usufruíram algumas coordenadoras; (2) na construção de projectos que respondem directamente a necessidades locais, como (a) Ludotecas – caso da Ludoteca de Chelas, construída em parceria com a UNICEF e o Centro Paroquial de S. Maximiano Kolbe - ou (b) as respostas para crianças e jovens na Comunidade, contexto em que surgem a Creche “Clube dos Bebés” e o “Clube de Jovens”, ambos situados no Bairro da Ajuda, criados em parceria com a Câmara Municipal de Lisboa, que cedeu as instalações à LIGA, e a Junta de Freguesia da Ajuda; (3) em actividades culturais e desportivas, como as parcerias no âmbito da dança, de que é exemplo a parceria desenvolvida com a Escola Superior de Dança para o desenvolvimento de um projecto de Dança Inclusiva, ou as parcerias na área do desporto adaptado e inclusivo, com a Federação Portuguesa de Remo.

Todas são descritas como fazendo parte da missão da LIGA em ir ao encontro das necessidades dos seus destinatários, sendo o trabalho em rede e o trabalho cooperativo encarados como determinantes no sucesso destas respostas, inclusivamente pela sensibilização que realizam junto da sociedade, a um nível macro, meso ou micro, através da concretização de projectos inclusivos.

A LIGA “vista de fora”

As coordenadoras percebem a LIGA como uma referência, observando-a na perspectiva de quem é parceiro, colaborador, utente, formando ou, simplesmente, visitante:

(...) mesmo quando eu estive no meu primeiro e no meu segundo emprego, ligada à área da deficiência, sempre tive a noção, e é uma noção que eu sinto que se perpetua noutros profissionais que eu conheço e que já saíram da Liga e que é: **a Liga é um referencial.**

Catarina – P. 147 a 153

Eu acho que **a Liga é a grande organização de referência da área de Lisboa** (...)

Acho que há poucas pessoas que não conhecem a Liga, dentro das instituições, dentro desta área...

Sofia – P. 317 a 321

Desempenhando um importante papel enquanto parceira na comunidade, é também, segundo as coordenadoras, valorizada pelos diversos actores comunitários, tanto nas áreas educativas, como no domínio social:

Acho que **o nosso trabalho é reconhecido por todas as escolas que trabalham connosco...** valorizam muito o nosso trabalho...

Helena – P. 283

Eu acho que é notório. **Mesmo nestas áreas mais sociais**, que no início não tinham tanto reconhecimento, em termos de intervenção, **neste momento, em termos da comunidade, também nos reconhecem como um parceiro importantíssimo**, em termos desta intervenção...

Rita – P. 243 a 245

É uma instituição que parece provocar um impacto muito positivo desde o primeiro contacto – “quando temos parceiros que pela primeira vez vêm à Liga, num projecto que estão envolvidos, adoram o espaço (...) a diversidade de coisas, a diversidade de programas e de públicos alvo, a questão de não ser só deficiências... ficam perfeitamente estonteados, de facto” (Raquel – P. 441) – ainda que, como afirma a Inês, esta primeira impressão possa fomentar uma percepção falaciosa sobre a riqueza da organização, pelo espaço amplo que a LIGA *habita*, pela forma esteticamente harmoniosa como o dispõe, e pela diversidade de acções que oferece. Sobre esta “impressão enganadora”, a coordenadora afirma que aquilo que pode ser visto como um espaço de riqueza é antes um espaço de dignidade, destinado a quem a procura e dela necessita, sendo os custos, a este nível, reduzidos:

As pessoas adoram a Liga quando cá vêm e **devem achar que somos ricos**, não é? **Muitas vezes é a tal questão do dignificar...que isso pode ser feito sem custos...**

Inês – P. 448

Também a Alice assinala esta imagem de dignidade, de respeito pela diferença, de cuidado e de dinamismo com que a LIGA se apresenta e com que é percebida por quem a visita e utiliza os seus serviços (Alice – P. 326-332), onde parece não se

destacar especialmente uma pessoa, mas antes a organização no seu todo (Inês – P. 469 a 472).

Segundo as entrevistadas, é também percepcionada, pelos seus trabalhadores, como uma escola e uma segunda casa, e pelos seus parceiros como um “grupo consultivo”, reconhecido pela inovação, pela ajuda aos outros na edificação de projectos e pela partilha:

Voltando à questão da reputação, uma das coisas que eu sinto é que, **muitos dos profissionais**, sobretudo que estão em início de carreira, **sentem na Liga uma escola**. (...) A noção que as pessoas continuam a ter é que na Liga é sempre mais dinâmico... porque **não obstante haver o trabalho corrente, há sempre novas ideias, há sempre novas coisas em que as pessoas se podem envolver e isso leva ao crescimento e à aprendizagem**.

Catarina – P. 181 a 185

E **em relação aos funcionários**... eu acho que se mantém essa ligação muito forte. Vê-se que **para muitos é a segunda casa**... vê-se que há muitos laços de amizades muito fortes (...)

Helena – P. 263

Relativamente, por exemplo, **às Câmaras, ou aos outros parceiros, eu acho que o reconhecimento da Liga é... total**. (...) Acho que do lado de fora se pensa - *vá à Liga e vai ver...que lhe vão dar resposta*... - acho que há esse reconhecimento.

Muitas vezes até **recorrem à Liga**, e se calhar aí mais à Direcção, porque também têm coisas para partilhar... é vir aqui buscar o know-how aqui para coisas que são inovadoras, ser um bocadinho o pré-teste, **no sentido... de um grupo consultivo**, não é? Vamos primeiro ver a opinião da Liga, ou da direcção da Liga sobre isso... acho que há muito este caminho...

Inês – P. 511-516

No entanto, encontramos também no discurso das coordenadoras algumas percepções menos positivas sobre a possível visão de alguns parceiros – a Maria, apesar de sublinhar a boa reputação da LIGA a vários níveis, denuncia a presença de sentimentos negativos que comprometem parte do trabalho realizado:

Eu acho que **tem uma boa reputação, a Liga... sempre teve**. Na realidade **toda a gente que conhece um bocadinho melhor a Liga fica sempre maravilhado**... tanto faz ser em termos dos **utentes**, como das **famílias**, ficam sempre maravilhados e recorrem mais e mais e mais... desde estes **políticos** todos, tudo fica maravilhado, não é? (...)

Depois têm muita inveja, muita dor de cotovelo também por aí... **que estraga muita coisa**, não é? É horrível, mas é verdade...

Maria – P. 1095 a 1107

Também a Marta, para além de reafirmar este reconhecimento, destaca as críticas de que a LIGA é objecto e reflecte sobre a sua possível justificação, colocando(-se) a questão sobre o que ditará este afastamento, e frisando não querer assumir uma posição de se colocar “acima de qualquer suspeita”, por nela não acreditar.

(...) **acredito e sei [que a LIGA tem uma boa reputação]**, porque as pessoas dizem-me de uma maneira ou de outra, quer no meio académico, nas universidades... as pessoas que nos procuram... os estudos, ainda que informais, dos graus de satisfação que nós fazemos (...)

Também nos fazem muitas críticas... atenção! Mas... eu acho ainda hoje, **nós temos uma imagem muito forte sinceramente... e onde eu acho que nós temos mais forte**, se queres que eu te diga, **não é nas nossas parceiras...** (...)

Nos parceiros, eu acho que, por uma razão ou por outra, **ou por invejas que sempre houve também...** tenho muita pena disso... **[mas] acho que a responsabilidade é nossa também...** (...) porque **não é só por fazer bem que os outros nos olham mal** (...). **Acho que temos de pensar, de olhar um bocadinho mais para dentro**, porque é que... como dizia a minha avó, a culpa não morre solteira, e **alguma responsabilidade nós temos neste processo...** não sei bem... nunca pensei bem a fundo como... (...)

Não me apetece sinceramente pensar... [que nós estamos acima de qualquer suspeita] não gosto, não costumo pensar assim em nada, nem em mim, quanto mais na Liga...

Marta – P. 1110 a 1146

Este seu questionamento revela a procura de respostas que não se remetem a um olhar crítico sobre os outros, mas que também procuram conduzir, internamente, a um olhar da LIGA sobre si mesma. Um olhar que a Marta afirma ter aprendido *na* organização – quando lhe dizemos que observamos, através das suas palavras, um envolvimento profundo com a instituição, esta coordenadora confirma-nos a afirmação, dizendo:

Eu aprendi a ser o que sou aqui na Liga... é o que eu digo, eu vim para aqui com 21 anos e estive sempre a aprender. Ainda hoje... não é? **Trouxe alguma coisa comigo? Sem dúvida. Mas tudo o que eu sou aprendi muito aqui... a gente aprende com a família, mas também se encontra outra família como esta...** (...) por isso, quando tu dizes que interpretaste nas minhas palavras uma forma... um envolvimento profundo, **é um envolvimento profundo... mesmo profundo, profundo, profundo...**

Marta – P. 1867

Com este seu testemunho terminamos a análise de conteúdo das entrevistas realizadas às coordenadoras. Acreditamos que a forma aberta, profunda e reflexiva como expuseram os seus pensamentos, crenças e acções serão fundamentais para entendermos a cultura desta organização.

Ligação entre esta fase do estudo e as anteriores – o papel fundamental da recolha e análise de dados das entrevistas realizadas às coordenadoras.

Perspectivando a relação entre esta fase de recolha e análise de dados e as anteriores¹²³, encontramos múltiplas ligações possíveis entre as mesmas.

O Quadro 48 procura evidenciá-las, cruzando as categorias de análise de conteúdo das entrevistas realizadas às coordenadoras, com alguns dos elementos chave de cada um dos sub-capítulos anteriores.

¹²³ 6.1 Aprofundando o começo - antes da entrada no estudo; 6.2 História da Instituição - construção de sentido(s); 6.3 A Liga como Centro de Recursos; 6.4 Entrada no terreno - análise das entrevistas à Presidente da Direcção; 6.5 Projecto Unidades Locais e 6.6 Depois do Projecto Unidades Locais - re-equacionamento das questões de partida.

Quadro 48

Analogia entre as categorias resultantes da análise de conteúdo efectuada às entrevistas realizadas às coordenadoras, e a recolha e análise dos dados anteriores (sub-capítulos 6.1 a 6.6)

Sub-capítulos anteriores:	Entrevistas às coordenadoras (Sub-capítulo 6.7)		
	Categorias de análise		
	GRUPO I Cultura Organizacional Histórias exemplares Valores e princípios (1) O todo em cada parte; (2) Compromisso e identificação; (3) Respeito; (4) Inovação A Mudança para centro de recursos LIGA Hoje - Preocupações: (1) Consequências do grande crescimento da LIGA nas últimas décadas; (2) Dificuldades financeiras (3) Papel da Liga enquanto Centro de Recursos no contexto da actual política de inclusão Mudança para fundação: expectativas e receios	GRUPO II Integração Interna Coordenar na LIGA Liderança (1965-1990; 1991-2002; 2003-2006) Trabalho de equipa – (a) Entre coordenadoras; (b) Dentro da equipa de cada programa; (c) Papel dos colaboradores mais jovens e (d) mais antigos na organização Ligação entre programas	GRUPO III Adaptação Externa Leitura da realidade Abertura e valorização de parcerias A LIGA “vista de fora”
6.1 O começo, antes da entrada no estudo	Critérios de escolha baseados no nosso interesse sobre a cultura organizacional da LIGA e sobre a forma como esta potenciou a transformação da instituição em centro de recursos (ancorados teoricamente nos domínios da inclusão e da educação especial) Elaboração dos objectivos e questões iniciais do estudo.	Nossa vivência institucional – 1989/1991; 1999/2001, como profissionais de Educação de Infância e Educação Especial, respectivamente no Programa Infância e no Programa de Intervenção Precoce da LIGA.	Vivência de uma parceria de formação (Ensino Superior), ao longo de 5 anos (2000-2005), no âmbito da formação inicial de educadores de infância.
6.2 História da Instituição – construção de sentido	Ligação privilegiada entre o conteúdo das entrevistas e as quatro últimas etapas de desenvolvimento da LIGA - 4ª etapa (1986-1993) - Mudança para o novo edifício sede – passagem informal da Instituição a Centro de Recursos; 5ª etapa (1994-2003) - Assumpção formal da Instituição como Centro de Recursos e 6ª Etapa (2004-...) - Passagem de Centro de Recursos Sociais a Fundação.	A história da LIGA é relatada a partir de grandes marcos, observando-se uma ligação próxima com as modificações ocorridas na sua liderança.	Em cada etapa explicita-se a forma como a LIGA observou, interpretou e procurou responder às necessidades que leu à sua volta. Destacam-se parcerias.
6.3 A Liga como Centro de Recursos	As novas funções das Instituições de Educação Especial enquanto Centros de Recursos e a forma como se evidenciam na LIGA: a Liga perspectivada no âmbito de um modelo de Centro de Recursos interdisciplinar, interactivo, progressivamente mais complexo; enquanto possível comunidade de aprendizagem e organização aprendente.	Relação próxima com as questões de integração interna e com a forma como se criaram na organização uma linguagem e categorias conceptuais comuns.	São enunciadas, em cada programa, as múltiplas parcerias que estes desenvolvem, garantido o necessário funcionamento em rede que permite à LIGA identificar-se como Centro de Recursos.

Quadro 48 (Continuação)

Sub-capítulos anteriores:	Entrevistas às coordenadoras (Sub-capítulo 6.7)		
	Categorias de análise		
	GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III
	Cultura Organizacional	Integração Interna	Adaptação Externa
6.4 Entrada no terreno - análise das entrevistas à Presidente da Direcção	Relação próxima entre as categorias e sub-categorias emergentes das três entrevistas realizadas à Presidente da Direcção da LIGA e as categorias resultantes da análise às entrevistas das coordenadoras: Categorias: ▪ Um caminho natural para a emergência da LIGA enquanto Centro de Recursos; ▪ Missão e Utopia. Sub-categorias: ▪ Romper com o normal; ▪ A vez aos outros – preocupações na mudança ▪ Elementos para a construção de um futuro com qualidade.	Sub-categorias: ▪ Desbatar os médicos ou uma questão de postura; ▪ Formação ou conhecer-me a mim para compreender o outro; ▪ Gestão em aberto ou Máxima liberdade com a máxima responsabilidade; ▪ Matriz viva.	Categorias: ▪ Unidades locais – projecção da Liga na comunidade Sub-categorias: ▪ Entrosar com a comunidade; ▪ Responsabilidade e participação ampliadas; ▪ Famílias – de parceiras cativas a parceiras activas; ▪ Papel das famílias, preparação da equipa das Unidades Locais para a assumpção de novas competências; ▪ Humanização do espaço escola.
6.5 Projecto Unidades Locais	Relação próxima com os valores e princípios enunciados: (1) e (2) - O todo em cada parte/ Compromisso e identificação – Projecto Unidades Locais como projecção da LIGA na comunidade; (3) Respeito – pelas famílias, pelas crianças, pela escola, pela comunidade; (4) Inovação – resposta inclusiva a crianças com multideficiência.	Ligação entre a Direcção, a Coordenação e as Equipas, fixa e móvel, das Unidades Locais da LIGA - formação e empoderamento “em cadeia”.	Descentralização, abertura e flexibilidade. Assumpção plena de um trabalho de parceria com a família, com a escola, e com a comunidade. Intervenção centrada na família.
6.6 Depois do projecto Unidades Locais, re-equacionar as questões de partida	Revisão e reformulação do objectivo geral do estudo e das suas questões de partida: Terá a LIGA uma Cultura de Aprendizagem? Será uma Organização Aprendiz? Poderemos afirmar que tem uma Missão Inclusiva? Valorização das questões “-éticas” e “-émicas” (Stake, 2007); procura-se compreender os pressupostos culturais profundos sobre a natureza da realidade e da verdade, o tempo, o espaço, a natureza humana, a actividade humana e as relações humana (Schein, 2004).	Procuram-se conhecer os pressupostos sobre questões de integração interna (Schein, 2004) Olha-se a integração interna a partir das cinco disciplinas enunciadas por Senge (2005) caracterizadoras das organizações aprendentes: Domínio Pessoal; Visão Compartilhada; Aprendizagem em equipa; Modelos Mentais; Pensamento Sistémico.	Procuram-se conhecer os pressupostos sobre questões de adaptação externa (Schein, 2004)

Se a recolha e análise de dados relativa às temáticas tratadas nos sub-capítulos anteriores procurou (1) trazer a clarificação da nossa posição enquanto investigadores no estudo; (2) a compreensão histórica das principais etapas de desenvolvimento institucional e a sua construção de sentido; (3) a forma como a organização se consubstancia em Centro de recursos; (4) a visão da líder institucional sobre a passagem da LIGA a Centro de Recursos; (5) o estudo aprofundado de um projecto passado, que se afirmou como “ projecção da LIGA na comunidade”, e (6) mesmo o re-equacionar das nossas questões de partida; e se, como podemos observar pela leitura do Quadro 48, este sub-capítulo nos oferece uma visão transversal profunda da cultura organizacional que o relaciona intimamente com todos os outros, então talvez possamos afirmar a sua centralidade nesta investigação.

Por escutarmos nove vozes profundamente conhecedoras da missão da LIGA e, simultaneamente, das dinâmicas próprias que, em cada programa, a materializam em acção e interacção, tivemos a oportunidade de observar “a floresta e a árvore” – a organização no seu todo, e cada programa, equipa e pessoa singularmente. Os valores que emergiram das suas narrativas denotam uma compreensão partilhada da missão principal da LIGA, traduzindo uma linguagem e categorias conceptuais comuns; a forma como explicitam a concretização desta missão – objectivos, meios, medidas e correcção – é congruente com a transformação que a LIGA efectuou para centro de recursos, que parece espelhar, até de acordo com as suas próprias palavras, a natureza e a essência da organização.

Como vimos anteriormente, Schein define os pressupostos básicos como algo que se tornou tão garantido que se encontra pouca variação dos mesmos numa unidade social (2004:31). A forma como as coordenadoras explicitam que os valores que prezam na organização lhes foram transmitidos, como foi profunda a experiência transformadora que estes lhes possibilitaram, e como os vivem intensamente, parece indicar que estamos perante estes tipo de pressupostos.

Por outro lado, a actual transformação que a LIGA realiza, de Centro de Recursos para Fundação, mostra-nos – ao contrário do sucedido na análise anterior, em que todas as vozes das entrevistadas se sobrepunham e/ou completavam – o que acontece num grupo de pessoas perante uma “mudança anunciada”. No seu discurso mostram compreender a necessidade de se repensarem, e fazem-no consistentemente, mas oferecem resistência a mudanças que possam colocar em causa o que as compromete e une na organização. Como nos explica Schein (2004) os pressupostos básicos, tal como as “teorias-em-uso”, tendem a não ser confrontáveis ou debatíveis, e são extremamente difíceis de mudar. Aprender algo novo neste domínio requer que sejamos capazes de fazer ressurgir, reexaminar, e possivelmente modificar algumas das partes mais estáveis da nossa estrutura cognitiva – um processo que Argyris (1985) e outros autores como Bartunek (1984, citado em

Schein, 2004:31) designaram por “aprendizagem em double-loop” ou “frame breaking” – uma aprendizagem transformadora, intrinsecamente difícil porque o reexame dos pressupostos básicos destabiliza temporariamente o mundo cognitivo e interpessoal, libertando grandes quantidades de ansiedade.

Sabendo que, tendencialmente, ao invés de se tolerarem e enfrentarem estes níveis de ansiedade, se percebem os acontecimentos de forma o mais congruente possível com os pressupostos partilhados – mesmo que isso implique distorcer, negar, projectar, ou por outras palavras, falsear o que nos rodeia, e que é neste processo psicológico que a cultura detém o seu poder último (Schein, 2004:32) – é potencialmente revelador da capacidade de aprendizagem organizacional a forma como, *apesar das preocupações e receios manifestados*, as coordenadoras procuram reflectir sobre as estratégias apropriadas de remediação, *colocando-se* em questão perante a realidade percebida.

Relembrando algumas das dificuldades de aprendizagem organizacional descritas por Senge (2005), podemos observar como lutam para as vencer:

Eu sou o meu cargo. As coordenadoras sublinham a sua ligação com todos com quem trabalham e com os destinatários da LIGA, descrevendo o *propósito* maior da organização e a sua responsabilidade em preservá-lo. Tornam este aspecto particularmente visível quando se questionam sobre se estão a conseguir ter uma acção tão efectiva junto dos novos colaboradores como aquela que tiveram consigo quando entraram na instituição, e se o excesso de trabalho não as está a afastar do compromisso de os envolver nos mesmos valores em que foram, e se sentem, envolvidas;

O Inimigo está lá fora. São múltiplas as afirmações em que as coordenadoras revelam que “lá fora” e “cá dentro” pertencem a um sistema único. O “inimigo” não é a razão única do insucesso, seja ele a concorrência ou as medidas do governo. Esta visão facilita a detecção de meios de alavancagem para lidar com os problemas existentes, pois conduz a uma reflexão crítica sobre as suas próprias acções; verificamos que as coordenadoras procuram ser proactivas, e não somente reactivas, buscando entender qual é a *sua* contribuição para os *seus* problemas;

O mito da gestão de topo. A equipa de gestão de topo é, aparentemente, aquela enfrenta os problemas mais complexos da organização. No entanto, como afirma Senge, as equipas tendem a utilizar grande parte do seu tempo a manter a aparência de um grupo coeso, procurando evitar tudo o que as possa fazer parecer pessoalmente incompetentes. Abafam divergências, evitam manifestar reservas publicamente, tomam decisões conjuntas que são meros compromissos diluídos, que apenas reflectem algo com que todos conseguem conviver ou a visão de alguém imposta à equipa (Senge, 2005:58).

Contrariando esta forma de estar, as coordenadoras manifestaram ao longo das entrevistas a sua capacidade de reflexão e indagação, admitindo dificuldades e até divergências na forma de pensar, mas fazendo sempre apelo aos valores de união que as acompanham – e que tão bem explicitam na “relação em cadeia” entre liderança, equipa de coordenação e equipa de cada programa – onde sustentam a sua crença de que serão capazes de as resolver.

Se a cultura, perspectivada como um conjunto de pressupostos básicos partilhados, define aquilo a que devemos prestar atenção, o significado das coisas, como reagir emocionalmente ao que está a acontecer, e que atitudes tomar numa grande diversidade de circunstâncias, a forma como as coordenadoras a expressaram parece ser congruente com uma cultura de aprendizagem.

Observaremos em seguida de que modo os restantes trabalhadores da organização a definem, através da leitura e interpretação de resultados do questionário OCAI - *Organizational Culture Assessment Instrument* (Cameron e Quinn, 1999; 2006) - cujo objectivo é avaliar seis dimensões chave da cultura organizacional e ficar a conhecer o tipo de cultura que prevalece na organização, bem como aquela que é desejada no futuro.

Será interessante verificar se os pressupostos base que emergiram da análise das entrevistas às coordenadoras estão também presentes na análise e avaliação que os restantes trabalhadores da Instituição fizeram com base neste inquérito.

6.8 A CULTURA ORGANIZACIONAL DA LIGA PERSPECTIVADA POR TODOS OS SEUS TRABALHADORES

A escolha do “Organizational Culture Assessment Instrument” (OCAI) como instrumento de diagnóstico da cultura organizacional

Características do OCAI

Depois de efectuarmos as entrevistas às Coordenadoras, elementos chave na instituição, considerámos importante auscultar a opinião dos restantes trabalhadores da organização, acreditando que poderiam ajudar-nos a completar os dados obtidos, nomeadamente no que diz respeito à compreensão das características da cultura organizacional. Dado o elevado número de pessoas em causa, justificava-se a realização de um questionário, pelo que iniciámos uma pesquisa com o intuito de encontrar o instrumento adequado.

Encontrámos então a referência à utilização do OCAI em alguns estudos de mestrado¹²⁴, realizados no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), quando a intenção era, precisamente, compreender a tipologia da cultura organizacional de determinada(s) instituição(ões) ou empresa(s). Procurando, posteriormente, mais referências sobre este questionário, deparámo-nos com múltiplos estudos internacionais em que foi utilizado, e constatámos que, independentemente do *tipo* de organização ou organizações em causa nestas investigações, os estudos que o elegiam como instrumento base tinham sempre como interesse o diagnóstico da cultura organizacional.

Desenvolvemos mais tarde uma análise mais aprofundada sobre o OCAI, indo directamente à sua génese – a fundamentação que os seus autores, Cameron e Quinn (2006), tinham produzido sobre o mesmo.

Como anteriormente referimos¹²⁵, este instrumento auxilia a diagnosticar a cultura organizacional e compreende dois tipos de dimensões: dimensões de conteúdo e dimensões de padrão (Cameron e Quinn, 2006:149-153). As dimensões de conteúdo dizem respeito aos aspectos da organização que podem ser utilizados como *pistas de leitura*, nos diversos cenários organizacionais, auxiliando cada indivíduo a reconhecer os valores culturais da sua organização; as dimensões de padrão, referem-se ao perfil cultural que se produz, pontuando as características da cultura organizacional através deste instrumento. Pelo propósito que presidiu à escolha do OCAI, foi neste último contexto o utilizámos.

¹²⁴ Nomeadamente, em Leitão, M. C. (2005). *À procura de uma actuação sustentável rumo à excelência: estudo do clima e da cultura de uma organização de saúde em mudança para a qualidade*. Tese de mestrado inédita. Lisboa: ISCTE e em Lopes Alves, A. (2005). *A relação entre cultura organizacional e eficácia*. Tese de mestrado inédita. Lisboa: ISCTE, Departamento de Psicologia Social e das Organizações.

¹²⁵ Ver capítulo 3 – Cultura Organizacional, p. 169-171.

Cameron e Quinn (2006) sublinham ainda que, no que diz respeito às dimensões de padrão da cultura organizacional, entre a multiplicidade de dimensões que podemos encontrar na literatura da especialidade, existem três que particularmente se destacam – a força cultural, a congruência cultural e o tipo de cultura – dimensões estas que o OCAI consegue identificar a partir dos perfis desenhados com base nos resultados obtidos. Tendo em conta as nossas questões e objectivos de partida, este aspecto também nos pareceu reforçar a pertinência da sua escolha.

A partir da análise das características do OCAI, tal como Cameron e Quinn (2006) as enunciam, constatámos igualmente que em nenhum dos estudos por nós revistos anteriormente se cumpria a sua aplicação tal como estes autores a aconselhavam: apesar do *conteúdo de cada item* – e, nomeadamente, a sua tradução para os questionários utilizados nas investigações conduzidas em Portugal e no Brasil – procurar ser fiel ao instrumento original, a *escala de medição* utilizada, a *forma* como o inquérito era apresentado e a possibilidade de inquirir as pessoas sobre o modo como percebiam a cultura da organização em que trabalham *hoje* e como gostariam que fosse no *futuro*, não eram aspectos considerados na íntegra pelos investigadores que utilizavam o OCAI nas suas pesquisas.

Reconhecendo estas circunstâncias, demos particular atenção a cada um dos aspectos mencionados – tradução, escala, forma e questionamento sobre o tempo presente e futuro – de modo a que nos aproximássemos mais do modo como Cameron e Quinn sugeriam a sua aplicação.

Assim, em relação à tradução de cada item do questionário, adoptamos a já produzida por Lopes Alves (2005), tendo por base dois fundamentos: era aquela que mais se aproximava da nossa própria tradução – que havíamos feito com recurso a um especialista bilingue, por tradução e retrotradução – e pelo facto de o orientador desta tese¹²⁶, nos ter confirmado a validação prévia do OCAI para a realização do estudo de Lopes Alves, o que nos permitiu utilizá-la sem ter de duplicar os necessários procedimentos de validação¹²⁷. No que diz respeito à escala utilizada, à forma como o questionário foi apresentado e há possibilidade dos inquiridos se pronunciarem sobre a cultura organizacional hoje e no futuro, decidimos seguir, com rigor, as sugestões dos seus autores, porque eram as que melhor se ajustavam aos nossos objectivos e questões de partida.

Utilizamos assim, tal como Cameron e Quinn sugerem, uma escala de pontuação ipsativa. Nesta, cada inquirido divide 100 pontos entre as questões colocadas. Os autores (2006:160) afirmam que escolheram a escala ipsativa para o

¹²⁶ José das Neves, ISCTE.

¹²⁷ Para além da tradução e retrotradução, realizada por mais do que um tradutor bilingue, seria ainda necessário aplicar um pré-teste para nos certificarmos que as suas instruções e todos os itens que o constituíam eram compreensíveis, tal como sugerem Chen, Holton e Bates, 2005.

OCAI conscientes das suas vantagens e desvantagens, para as quais alertam os seus potenciais utilizadores – a primeira vantagem é que esta escala destaca e diferencia a singularidade cultural que existe numa organização, isto é, o OCAI ao oferecer uma escala de 100 pontos, ao invés de uma escala de 5 ou 7 pontos como a de Likert, vai provocar uma maior diferenciação na pontuação. Uma segunda vantagem é que impõe aos respondentes a indicação das diferenças em cada dimensão analisada, ao passo que quando uma escala de Likert é utilizada os respondentes podem pontuar todos os quadrantes com pontuação alta ou com pontuação baixa, ocorrendo uma menor diferenciação.

Por outro lado, como advertem, a escala ipsativa não produz respostas independentes – a resposta à alternativa A numa questão, *está relacionada* com a resposta B, na mesma questão – e assim não permite realizar os habituais procedimentos estatísticos.

Tal como os autores sugerem (2006:161), o mais importante é que a escolha de uma ou outra escala seja feita de acordo com as questões de investigação – no nosso caso, como não pretendemos fazer uma análise estatística mas antes traçar um perfil da cultura desta organização, a escala ipsativa, que nos permite melhor distingui-la, foi a eleita.

Quanto à forma, optamos por dividir o questionário em seis quadros (três em cada página), tal como os autores sugerem, em que cada um diz respeito a cada uma das seis dimensões de conteúdo que o constituem: (1) As características dominantes da organização; (2) O estilo de liderança; (3) A gestão dos colaboradores; (4) A coesão organizacional; (5) A ênfase estratégica da organização e o (6) O seu critério de sucesso.

O Quadro 49 exemplifica-o:

Quadro 49

Exemplo da forma de apresentação adoptada no questionário OCAI – 1º de seis quadros

1. Características dominantes		Agora	Pretendido
A	A organização é muito familiar. As pessoas parecem partilhar muito de si próprias.		
B	A organização é muito dinâmica e empreendedora. As pessoas estão dispostas a comprometer-se e a assumir riscos.		
C	A organização é muito orientada para os resultados. Uma das maiores preocupações é concretizar o trabalho. As pessoas são competitivas e orientadas para os resultados.		
D	A organização é muito controlada e estruturada. As pessoas são orientadas por normas formais e estabelecidas.		
Total (soma de A+B+C+D)		100	100

Finalmente, como o Quadro 49 evidencia, pedimos aos inquiridos que, após preencher a coluna de respostas da esquerda intitulada “Agora” – e que se refere à cultura da organização tal como se manifesta no presente – considerassem como poderia caracterizar-se a organização daqui a cinco anos, de modo a tornar-se extraordinariamente bem sucedida. Pedíamos então que completassem o questionário de novo, desta vez respondendo às questões como se a organização tivesse já alcançado estes padrões de excepcional sucesso, registando as suas respostas na coluna da direita, intitulada “Pretendido” (Anexo 2).

Estando a LIGA a viver uma nova transformação – a passagem de Centro de Recursos a Fundação – pareceu-nos importante analisar e compreender este aspecto: ao pedirmos a todos os trabalhadores que se pronunciassem sobre o que para eles seria uma “LIGA de sucesso”, poderíamos constatar reciprocidades e/ou discrepâncias entre a cultura actual e desejada, bem como analisar se os valores e preocupações anteriormente enunciados pelas entrevistadas estavam, ou não, relacionados com os resultados obtidos neste questionário.

Validade e fiabilidade do OCAI

Para além da adequação de conteúdo que este questionário demonstrou ter face aos nossos objectivos e questões de investigação, e que nos conduziu a elegê-lo, a escolha teve por também por base os critérios de validade e fiabilidade que o sustentam. Estando a sua utilização necessariamente enquadrada numa metodologia quantitativa estas questões assumem particular relevância.

No que diz respeito à fiabilidade, em que procuramos responder à pergunta - *até que ponto este instrumento mede consistentemente os vários tipos de cultura, ou seja, será que os diferentes items que afirmam medir o tipo de cultura o fazem realmente?* – Cameron e Quinn (2006:153-155) destacam três estudos, entre os múltiplos realizados, que o atestam: o estudo de Quinn e Spreitzer (1991), realizado com 796 profissionais pertencentes a 86 empresas públicas; o estudo de Yeung, Brockank e Ulrich (1991), efectuado com 10.300 profissionais de 1.064 empresas de topo, e o estudo de Zammuto e Krakower (1991), realizado a mais de 13.000 profissionais em instituições de ensino superior. Para cada um dos perfis culturais, os autores indicam coeficientes de alfa de Cronbach entre os 0.67 e os 0.83, comprovando a presença de uma boa consistência interna entre os quatro perfis culturais (Quadro 50).

Quadro 50

Alguns estudos realizados com base no OCAI e seus índices de fidedignidade avaliados pelo alfa de Cronbach, de acordo com Cameron e Quinn (2006:153-155)

Tipos de cultura	Quinn e Spreitzer (1991)	Yeung, Brockbank e Ulrich (1991)	Zammuto e Krakower (1991)
Clã/familiar	.74	.79	.82
Adocracia/inovação	.79	.80	.83
Mercado/objectivos	.71	.77	.78
Hierarquia/regras	.73	.76	.67

No que diz respeito à validade – que define se este instrumento mede realmente os quatro tipos de cultura organizacional que afirma medir – os autores citam a investigação de Cameron e Freeman (1991), sobre 334 instituições de ensino superior, realizado a 3.406 indivíduos, sendo a amostra destas organizações representativa de toda a população universitária dos Estados Unidos da América. Constatou-se que nenhuma das organizações se caracterizou por uma única cultura, mas verificou-se também que as culturas dominantes se tornaram evidentes. Neste estudo, a cultura organizacional mais encontrada foi a Cultura do tipo Clã/apoio, e a menos frequente a Cultura de Mercado/objectivos (Cameron e Quinn, 2006:155).

Citam também estudos de Quinn e Spreitzer, 1991, que certificaram as questões relacionadas com a validade convergente e divergente, e os estudos de Zammuto e Krakower (1991), que encontraram nas organizações investigadas factores consistentes com o tipo de cultura dominante, como é o caso da descentralização, confiança, sentimento de equidade entre os diferentes membros da organização, moral elevada e satisfação com o líder, em organizações cujo cultura dominante era do tipo clã/apoio.

Afirmam ainda que, de todos estudos realizados com base neste inquérito – só Cameron e Quinn inquiriram mais de 18.000 gestores de cerca de três mil organizações – não tiveram conhecimento de nenhum que produzisse evidências contraditórias.

Assim, a evidência empírica sugere que o OCAI mede o que diz medir, nomeadamente, as dimensões chave da cultura organizacional que têm um impacto significativo no comportamento organizacional e individual (2006:160).

Realização do OCAI – população alvo

Num primeiro momento o departamento de recursos humanos da LIGA, forneceu-nos uma lista contendo o número total de colaboradores com vínculo laboral na instituição – onde constavam os seus nomes, bem como os programas e locais onde desempenhavam as suas funções – que perfazia um total de 219 pessoas. A este número acrescentamos sete elementos: os quatro membros voluntários da Direcção e três elementos da ANACED (Associação Nacional de Arte e Criatividade de e para

Pessoas com Deficiência), sediada na LIGA, o que fez um total de 226 pessoas a inquirir.

Como tínhamos a intenção de que o questionário fosse realizado, sempre que possível, na nossa presença, de modo a podermos esclarecer qualquer dúvida e acautelar assim o seu correcto preenchimento, pedimos a cada coordenadora que, de acordo com a disponibilidade das suas equipas, marcassem dia e hora para nos encontrarmos com os vários elementos de cada sector. Previmos e determinamos que cada questionário demoraria até 30 minutos a preencher, pelo que os programas se organizaram de modo a que existisse a necessária tranquilidade para cada inquirido completar o questionário sem se inquietar com o tempo que demorava a terminá-lo.

É importante referir que, no caso dos trabalhadores de serviços gerais (dezoito funcionários das limpezas, empregados de refeitório e motoristas) e dos trabalhadores das empresas de inserção de pessoas com necessidades especiais (treze trabalhadores), realizámos um pré-teste a oito elementos destes dois grupos, que revelaram uma grande dificuldade na compreensão do significado dos itens do questionário. Esta dificuldade foi verbalizada pelos próprios inquiridos e constatada pela análise das suas respostas, muito incompletas. Reconhecido este constrangimento, decidimos que, pelas significativas dificuldades registadas, estes grupos não o realizariam. Assim, de um número total de 226 trabalhadores, permaneciam 195 para inquirir, que passamos a considerar a nossa população-alvo.

Destes, entregamos o OCAI, entre Abril e Julho de 2007, a 187 profissionais que desempenhavam funções de Direcção, Coordenação, Administrativos e Financeiros, Técnicos superiores e Técnicos auxiliares, na LIGA. Dos questionários entregues, 107 foram efectuados na nossa presença, em grupo ou individualmente, em momentos especialmente criados para o efeito e devolvidos de imediato. Dos restantes 80, 18 foram enviados por correio interno ou entregues por um outro trabalhador aos destinatários, e 62 foram por nós entregues e explicitados pessoalmente, embora só nos tenham sido restituídos mais tarde.

Dos questionários entregues foram-nos devolvidos 175. Dezasseis foram anulados visto estarem incompletos ou incorrectamente preenchidos, restando 159 questionários válidos, correspondendo a 82% da população alvo, e a 70% da população total de trabalhadores da LIGA.

O Quadro 51 descreve a idade, sexo, habilitações, antiguidade na organização, as funções desempenhadas pelos inquiridos e os programas a que pertencem.

Quadro 51

Descrição dos inquiridos – idade, sexo, habilitações, antiguidade na organização, funções desempenhadas e programas onde exercem as suas funções.

	Total N=159	Percentagem
Idade		
20-30	40	25,2%
31-40	59	37,1%
41-50	45	28,3%
51-60	9	5,7%
+ 61	6	3,8%
Sexo		
Feminino	135	85%
Masculino	24	15%
Habilitações		
Ensino Básico	12	7,5%
Ensino Secundário	71	44,7%
Bacharelato	2	1,3%
Licenciatura	52	32,7%
Pós-graduação	16	10%
Mestrado/Dout.	6	3,8%
Antiguidade		
1-3	31	19,5%
4-7	36	22,6%
8-10	19	11,9%
11-15	20	12,6%
16-20	35	22%
+20	18	11,3%

	Total N=159	Percentagem
Funções desempenhadas		
Direcção	6	3,8%
Coordenação	10	6,3%
Adminis./Financeiros	14	8,8%
Técnicos Superiores	62	39%
Técnicos auxiliares	67	42,1%
Programas		
Centro de Actividades Ocupacionais (CAO)	23	14,5%
Centro de Criatividade, Cultura e Desporto (CCCD)	17	10,7%
Centro de Investigação em Deficiência e Reabilitação (CIDER)	1	0,6%
Centro de Recursos para a vida Autónoma (CRVA)	6	3,8%
Cuidados de Saúde (CS)	16	10%
Direcção	6	3,8%
Educação Inclusiva (EI)	9	5,7%
Escola de Produção e Formação Profissional (EPFP)	17	10,7%
Intervenção Precoce (IP)	13	8,2%
Operação para a promoção do Emprego de pessoas com Deficiência da cidade de Lisboa (OED)	8	5%
Serviços Administrativos e Financeiros (SAF)	14	8,8%
Programas Sócio Educativo e Escola de Ensino Especial (SE/EEE)	16	10%
Terapia Funcional (TF)	8	5%
Unidades de Apoio à Multideficiência (UAAM)	5	3,1%

Para construir o perfil organizacional da LIGA e interpretá-lo, seguimos então as instruções dadas pelos seus autores, que passamos a explicitar brevemente antes de expormos e analisarmos os resultados obtidos, tendo, nomeadamente, em conta os dados anteriormente analisados.

Leitura e interpretação dos resultados do OCAI

Traçar um perfil e interpretá-lo

Para construir um perfil da cultura organizacional, seguiram-se os três passos sugeridos pelos autores (Cameron e Quinn, 2006:64):

1. Consideramos em primeiro lugar a coluna do “Agora”. Colocamos a média dos resultados para cada alternativa (A, B, C e D) no diagrama de perfil cultural (Figura 31). A alternativa A representa uma cultura de tipo Clã ou de Apoio. Colocamos este resultado na linha diagonal que se estende do topo do

quadrante esquerdo superior do diagrama. A alternativa B representa uma cultura de tipo Adocrático ou de Inovação. Colocamos esse resultado na linha diagonal que se estende no quadrante direito superior do diagrama. A alternativa C representa a cultura de Mercado ou de Objectivos. Colocamos este resultado na linha diagonal no quadrante inferior direito do diagrama. A alternativa D representa a cultura Hierárquica ou de Regras. Colocamos este resultado na linha diagonal no quadrante inferior esquerdo do diagrama.

2. Ligamos então os pontos em cada quadrante de modo a formar uma figura de quatro lados, semelhante à de um papagaio de papel. Este perfil cria uma imagem da cultura organizacional, tal como é considerada no momento presente. Segundo os autores, esta imagem tem maior utilidade para a realização de um diagnóstico do que o acesso ao conjunto de números resultantes do questionário, porque permite *visualizar* a cultura. Podem-se observar os aspectos mais e menos dominantes da cultura organizacional.

3. Na fase seguinte colocamos, seguindo os mesmos passos anteriormente descritos, os resultados da cultura organizacional “Pretendida” pelos respondentes. Ligamos então os pontos usando uma linha tracejada para que se distinguísse facilmente a cultura preferida da cultura presente. O facto de termos os dois resultados numa mesma imagem permite-nos comparar até que ponto a cultura preferida se assemelha à actual e identificar o local onde pode existir uma mudança cultural desejada.

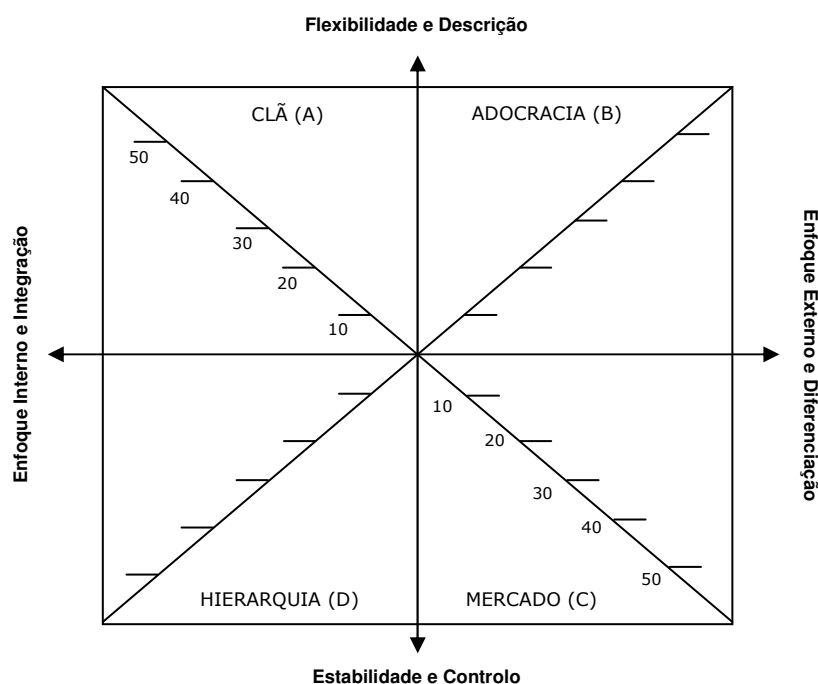


Figura 31. Diagrama de perfil da cultura organizacional.

Relembramos, no Quadro 52, as principais características de cada um dos tipos de cultura, já anteriormente aprofundadas (Capítulo 3, p.172-175):

Quadro 52

Modelo dos Valores Contrastantes – Principais características de cada um dos tipos de cultura

Cultura de Clã ou de Apoio A organização é um local muito familiar para trabalhar, onde as pessoas partilham muito de si próprias. Os líderes, ou direcção da Instituição, são considerados mentores ou mesmo figuras parentais, sendo exemplo de apoio, aconselhamento e treino. O que mantém a organização unida é a lealdade e confiança mútua ou a tradição. O compromisso para com a organização é elevado. A organização sublinha o benefício a longo prazo do desenvolvimento dos recursos humanos e confere grande importância à coesão e à moral. O sucesso define-se em termos de sensibilidade aos utentes e preocupação para com as pessoas. A organização premeia o trabalho de equipa, a participação e o consenso.	Cultura de Adocracia ou de Inovação Um local de trabalho dinâmico, empreendedor e criativo. As pessoas expõem-se e arriscam. Os líderes são encarados como inovadores e pessoas dispostas a correr riscos. O que mantém a organização unida é o compromisso para com a experimentação e inovação. O mais importante para a organização é estar na vanguarda dos acontecimentos e, a longo prazo, crescer e adquirir novos recursos. Ser líder de um serviço ou produto é importante. A organização encoraja a iniciativa individual e a liberdade. O sucesso da organização define-se com base na singularidade e novidade dos seus produtos e serviços.
Cultura Hierárquica ou de Regras A organização é muito controlada e estruturada. As pessoas são orientadas por procedimentos. Os líderes orgulham-se de ser bons organizadores e coordenadores, potenciadores da eficiência. Na organização é importante a permanência e a estabilidade. O que mantém a organização coesa são as políticas e regras formais. O sucesso da organização define-se com base na eficiência. Os aspectos cruciais são a satisfação dos compromissos, o planeamento e o controlo de custos. O estilo de gestão dos colaboradores é caracterizado por zelar pela segurança do emprego, conformidade, previsibilidade e estabilidade das relações.	Cultura de Mercado ou de Objectivos A organização é muito orientada para os resultados. A maior preocupação consiste em concretizar o trabalho. As pessoas são competitivas e orientadas para os resultados. Os líderes são dirigentes firmes, produtivos e competitivos. O que mantém a organização coesa é a ênfase nos ganhos. Reputação e sucesso são preocupações comuns. O enfoque coloca-se na superação dos objectivos ambiciosos, em acções competitivas e no alcance de objectivos e metas mensuráveis. O sucesso define-se em termos de quota e penetração de mercado. Preços competitivos e liderança de mercado são factores importantes. O estilo da organização é marcado por uma orientação forte no sentido da competitividade.

Os autores sugerem ainda que é também esclarecedor colocar num diagrama os resultados que dizem respeito a *cada um* dos diferentes itens do OCAI, pois tal permite determinar até que ponto cada atributo cultural reflecte o mesmo tipo da cultura dominante, isto é, até que ponto os resultados são congruentes entre si. Permite igualmente verificar quão congruente é a cultura actual e a desejada no futuro.

Desenhámos então os perfis individuais de cada uma das seis questões, tendo em conta os seguintes passos:

1. Voltamos a observar os resultados da coluna do “Agora” no OCAI. Colocamo-los depois os resultados do item 1 (Características Dominantes) no diagrama com o mesmo nome. Depois colocamos também os resultados do item 2

(Liderança Organizacional) no diagrama com o mesmo nome, e assim sucessivamente até termos colocado nos diagramas os resultados dos seis itens do OCAI. À semelhança do efectuado anteriormente para o perfil geral da organização, ligamos então os pontos com uma linha de modo a efectuar uma figura tipo “papagaio de papel” em cada uma.

2. Num segundo momento, observamos os resultados da coluna do pretendido. Colocamos os resultados nos diagramas respectivos. Usando uma linha tracejada, unimos os pontos, de forma a distinguir esta linha da que une os resultados da cultura organizacional actual.

Tendo desenhado o perfil geral da cultura organizacional, e os perfis para cada um dos seis atributos culturais da organização, passamos então interpretá-los de acordo com as quatro dimensões fundamentais de diagnóstico da cultura organizacional sugeridas por Cameron e Quinn (2006):

- (1) O *tipo* geral de cultura que domina a organização – o quadrante do diagrama em que os resultados são mais elevados indica a cultura tendencialmente mais enfatizada na organização;
- (2) As *discrepâncias* entre a cultura actual e a cultura preferida – diz respeito às diferenças encontradas entre a cultura actual da organização e a cultura preferida. Segundo Cameron e Quinn (2006:72), deve-se prestar especial atenção às diferenças superiores a dez pontos;
- (3) A *força* do tipo de cultura dominante – determinada pelo resultado obtido num determinado tipo de cultura: quanto mais elevado for o resultado num determinado quadrante, mais forte, ou dominante, é esse tipo particular de cultura.
- (4) A *congruência* dos perfis gerados nos diferentes atributos e por diferentes indivíduos na organização – a existência de congruência cultural numa organização significa que vários aspectos da cultura organizacional estão alinhados, isto é, que o mesmo tipo de cultura é enfatizado em várias partes da organização. Por exemplo, numa cultura congruente, a estratégia, estilo de liderança, contacto com os colaboradores e características dominantes tendem a sublinhar o mesmo conjunto de valores culturais. Numa organização deste tipo, os diagramas de cada item do questionário OCAI são semelhantes¹²⁸.

Observemos então os resultados obtidos.

¹²⁸ Ao considerar a congruência cultural é importante ser sensível ao tipo de unidade de análise que investigamos. Os resultados que dizem respeito à organização no seu todo podem não ser tão precisos como os que se referem a uma dada subunidade. No entanto, podem fazer sobressair a ênfase cultural comum. No nosso caso, pedimos aos inquiridos que considerassem a organização como um todo.

Resultados doOCAI

Tipo geral de Cultura Organizacional e discrepâncias entre a cultura organizacional no tempo presente e a pretendida no futuro

Observando os resultados globais, obtidos a partir do questionário OCAI, no que diz respeito à cultura organizacional da LIGA e na actualidade, verificamos que o quadrante que reúne a média de pontuação mais elevada, é o da cultura de tipo clã/apoio, seguido da cultura do tipo adocrática/inação. A cultura de mercado/objectivos e a cultura hierárquica/regras, apresentam valores inferiores.

A diferença maior de pontuação regista-se entre a cultura mais pontuada, de tipo clã, e a cultura menos pontuada, a cultura de tipo hierárquico (nove pontos).

No que diz respeito ao tipo de cultura pretendida, constata-se um aumento de pontuação na cultura de tipo clã/apoio, uma ligeira subida da cultura adocrática/inação e uma descida das culturas de mercado e de objectivos. Apesar de se manter a tendência da cultura actual – domínio da cultura do tipo clã/apoio, seguida da cultura adocrática/inação e finalmente, das culturas de mercado e hierárquica – verifica-se que a diferença entre a cultura de tipo clã e a cultura de tipo hierárquico é agora maior (quinze pontos), sublinhando o desejo do seu reforço na organização.

A leitura do gráfico (Figura 32) permite-nos visualizar os resultados obtidos.

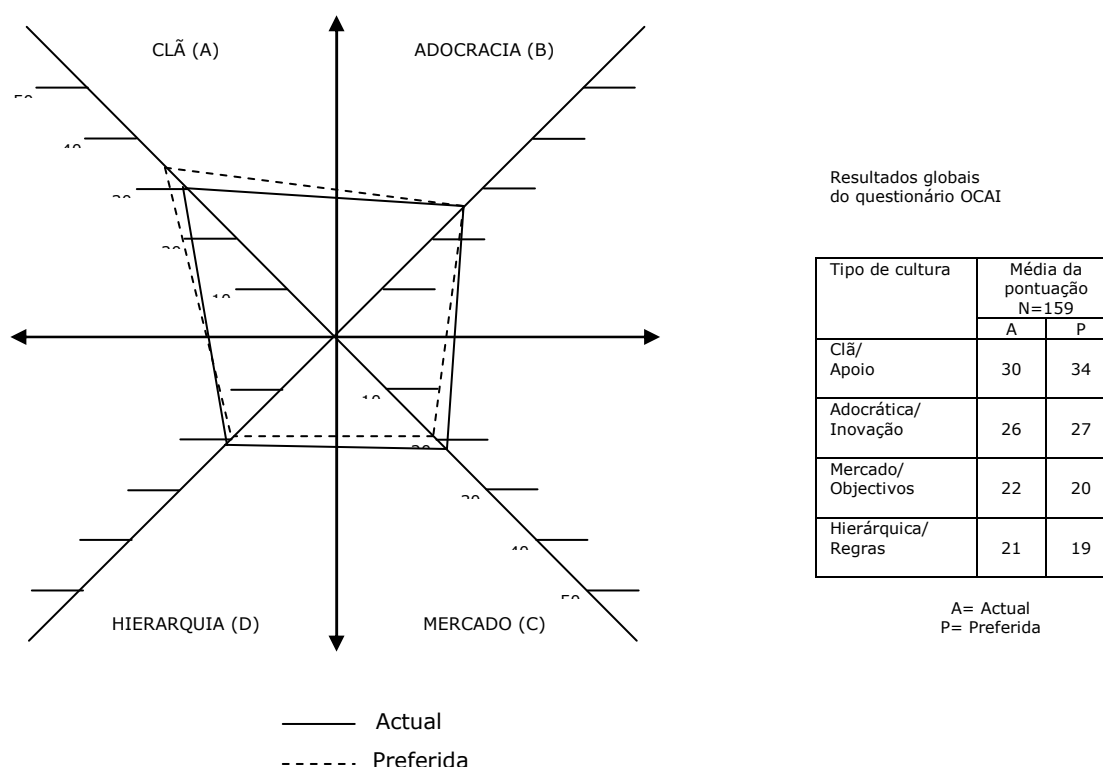


Figura 32. Apreciação global do tipo de cultura organizacional.

Podemos também observar, nesta apreciação global, que não existe uma diferença expressiva, tal como Cameron e Quinn a definem – de mais de 10 pontos – (2006:72), entre a cultura actual e a pretendida.

Força da cultura organizacional

A força da cultura organizacional determina-se pela pontuação atribuída a um tipo específico de cultura – quanto mais alta for a pontuação, mais forte, ou dominante, é esse tipo de cultura (Cameron e Quinn, 2006:72).

No caso da cultura organizacional da LIGA, a cultura de tipo clã/apoio é visivelmente a mais forte, seguida da cultura adocrática/inação.

Tendo em conta as características destes dois tipos de cultura, e toda a análise de dados anteriormente efectuada, a força identificada pelo OCAI parece ser congruente com os valores e pressupostos já enunciados, como procuramos explicitar no Quadro 53: quer no produto da análise das entrevistas realizadas à Presidente da Direcção da LIGA, quer no Projecto Unidades Locais ou nas entrevistas realizadas às Coordenadoras, encontramos ligações recíprocas, que se reforçam mutuamente, entre os valores expressos e as características dos dois tipos de cultura com mais força organizacional, diagnosticados pelo OCAI.

As características da tipologia de cada cultura destacadas por Cameron e Quinn (2006), parecem assim traduzir com bastante acuidade as características da cultura organizacional anteriormente expressas – no que diz respeito à cultura organizacional mais pontuada, a cultura de tipo clã ou de apoio, destaca-se: a proximidade entre as pessoas no local de trabalho e a partilha que fazem entre si; o líder ser considerado um mentor, exemplo de apoio, aconselhamento e formação; a “cola” que une a organização ter como elementos base o compromisso e confiança mútua; a grande importância conferida à coesão; a definição de sucesso assente na sensibilidade e respeito para com os outros; e o facto de a organização premiar o trabalho de equipa e a participação.

No que concerne à segunda tipologia mais pontuada, a cultura adocrática ou de inováção, evidencia-se: a dinâmica, empreendedorismo e criatividade vividas na organização; a capacidade para se correrem riscos; de se procurar estar sempre na vanguarda dos acontecimentos, destacando-se neste âmbito o papel da liderança institucional; o enfoque na importância da organização crescer e adquirir novos recursos; a motivação para que, a par da valorização do trabalho de equipa, cada pessoa se sinta livre para a iniciativa individual; e a definição de sucesso da organização com base na sua singularidade e novidade dos seus produtos e serviços.

Quadro 53

Transversalidade da força da cultura organizacional nos dados recolhidos, tendo como base de comparação as características das culturas do tipo Clã e Adocrática

Características gerais das culturas (OCAI)	Resultados da análise de dados anterior...		
	Entrevistas à Presidente da Direcção da LIGA <u>Categorias e sub-categorias</u>	Projecto Unidades Locais <u>Elementos centrais</u>	Entrevistas às Coordenadoras Institucionais <u>Categorias e sub-categorias</u>
Cultura de Clã ou de Apoio A organização é um local muito familiar para trabalhar, onde as pessoas partilham muito de si próprias. Os líderes, ou direcção da Instituição, são considerados mentores ou mesmo figuras parentais, sendo exemplo de apoio, aconselhamento e treino. O que mantém a organização unida é a lealdade e confiança mútua ou a tradição. O compromisso para com a organização é elevado. A organização sublinha o benefício a longo prazo do desenvolvimento dos recursos humanos e confere grande importância à coesão e à moral. O sucesso define-se em termos de sensibilidade aos utentes e preocupação para com as pessoas. A organização premeia o trabalho de equipa, a participação e o consenso.	Formação ou conhecer-me a mim para compreender o outro; Famílias – de parceiras cativas a parceiras activas; Humanização do espaço Escola.	Intervenção centrada na família; Aumentar a satisfação das famílias e a sua capacidade de decisão por efectiva corresponsabilização no processo de atendimento dos seus filhos; Reduzir a institucionalização e promover condições de vida integrada para crianças com NEE e suas famílias.	Valores e princípios chave: Compromisso/ identificação; Respeito. Equipas – coesão, partilha e apoio; Líderes – mentores; exemplos de apoio.
Cultura de Adocracia ou de Inovação Um local de trabalho dinâmico, empreendedor e criativo. As pessoas expõem-se e arriscam. Os líderes são encarados como inovadores e pessoas dispostas a correr riscos. O que mantém a organização unida é o compromisso para com a experimentação e inovação. O mais importante para a organização é estar na vanguarda dos acontecimentos e, a longo prazo, crescer e adquirir novos recursos. Ser líder de um serviço ou produto é importante. A organização encoraja a iniciativa individual e a liberdade. O sucesso da organização define-se com base na singularidade e novidade dos seus produtos e serviços.	Romper com o normal; Entrosar com a comunidade; Desbatar os médicos ou uma questão de postura; Gestão em aberto ou Máxima liberdade com a máxima responsabilidade; Responsabilidade e participação ampliadas.	Descentralização e abertura/ Flexibilidade; Melhorar a qualidade de vida das crianças com multideficiência, através do atendimento num meio inclusivo; Aumentar a aceitação da diferença na comunidade. Equipa - Diversidade de funções Colaboração/ Cooperação	Valores e princípios chave - O todo em cada parte; Inovação. A acção e pensamento da LIGA configuram-se na sua afirmação enquanto Centro de Recursos. Líderes – inovadores, empreendedores e criativos. Liberdade e autonomia pessoais;

Congruência – Perfis individuais de cada uma das dimensões

Com o intuito de melhor podermos visualizar a congruência encontrada entre as várias dimensões de conteúdo do questionário e o diagnóstico global realizado, desenhámos os respectivos gráficos (Figura 33) a partir dos resultados obtidos em cada uma destas dimensões (Quadro 54).

Quadro 54

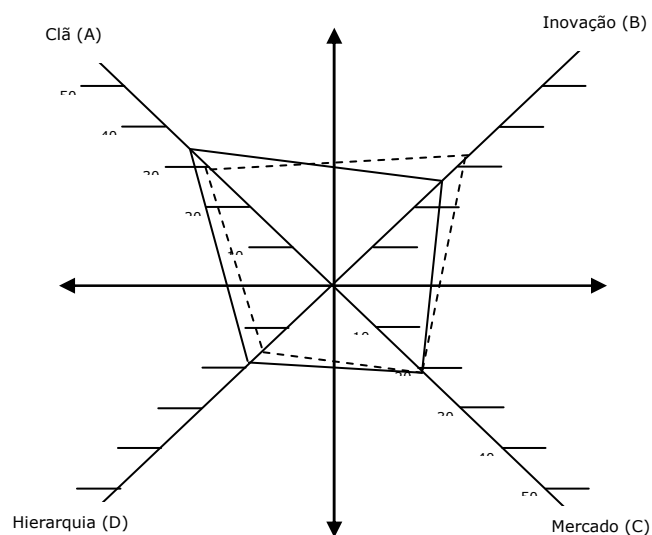
Resultados para cada uma das dimensões do questionário OCAI e resultados globais

Tipo de cultura	Média da pontuação N=159	
	Actual	Preferida
Resultados em cada dimensão do OCAI		
1. Características dominantes		
A	34	29
B	26	33
C	21	21
D	19	17
2. Liderança Organizacional		
A	23	30
B	30	26
C	24	21
D	22	24
3. Gestão dos colaboradores		
A	33	35
B	25	26
C	23	22
D	18	17
4. Coesão organizacional		
A	32	38
B	24	22
C	23	22
D	21	18
5. Ênfase Estratégico		
A	26	34
B	30	30
C	23	18
D	20	18
6. Critério de sucesso		
A	33	40
B	23	22
C	18	16
D	27	21
Resultados globais do OCAI		
(A) Clã/apoio	30	34
(B) Adocrática/ inovação	26	27
(C) Mercado/objectivos	22	20
(D) Hierárquica/regras	21	19

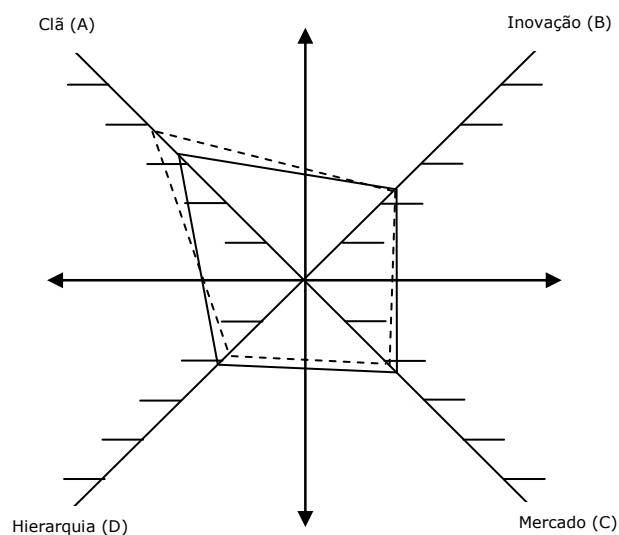
Analisando estes dados, verificamos que, de forma genérica, se mantêm, em cada dimensão do OCAI, a tipologia e força sublinhadas nos resultados gerais, com a prevalência das culturas do tipo clã/apoio e adocrática/inovação, sobre as culturas do tipo mercado/objectivos e hierárquica/regras. Estes resultados evidenciam que estamos perante uma cultura organizacional bastante congruente (Cameron e Quinn, 2006:73,74).

No entanto, constatamos também que cada dimensão tem algumas especificidades, nomeadamente no que diz respeito à alternância entre a prevalência da cultura do tipo clã/apoio e a cultura do tipo adocrático/inovação, tanto no tempo presente como no futuro.

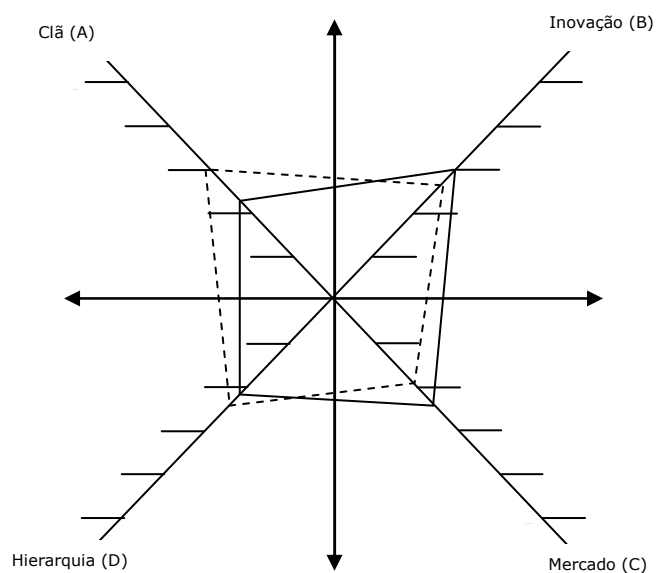
6.8 A cultura organizacional da LIGA perspectivada por todos os seus trabalhadores



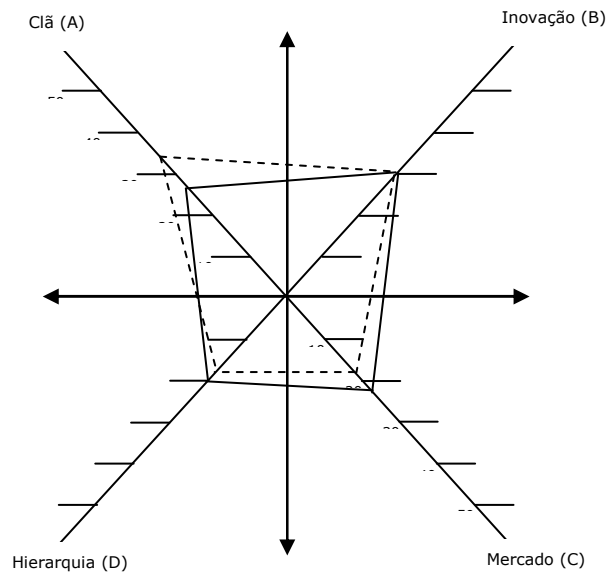
1. Características dominantes



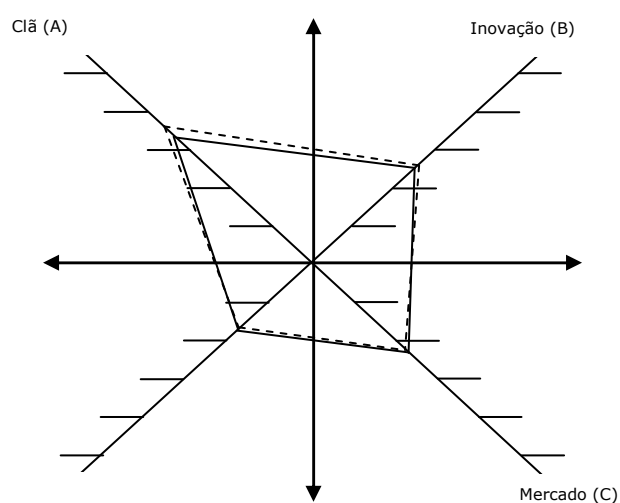
4. Coesão organizacional



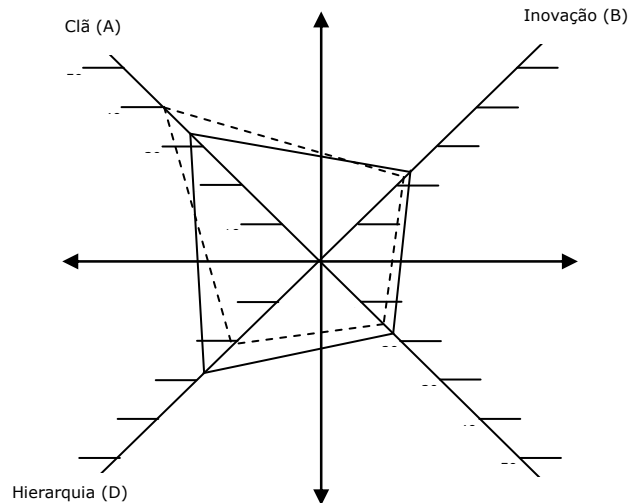
2. Liderança Organizacional



5. Ênfase estratégica



3. Gestão dos colaboradores



6. Critério de Sucesso

Figura 33. Gráficos das seis dimensões do OCAI.

Fazendo uma leitura sintética dos resultados de cada uma das dimensões, podemos verificar que, no que diz respeito às **características dominantes**, é atribuída uma pontuação mais elevada à cultura de tipo clã/familiar (“A organização é muito familiar. As pessoas parecem partilhar muito de si próprias”) do que na pontuação global, sublinhando, nesta dimensão, a sua preponderância. As restantes tipologias apresentam resultados bastante semelhantes aos da pontuação global.

No que se refere ao tipo de cultura desejada no futuro, há um decréscimo de pontuação na cultura de tipo clã/familiar, passando a evidenciar-se a cultura de tipo adocrático/inovador (“A organização é muito dinâmica e empreendedora. As pessoas estão dispostas a comprometer-se e a correr riscos”), indicando o desejo de que a LIGA se torne mais dinâmica e empreendedora e um pouco menos familiar. Já os resultados relativos às culturas de mercado e hierárquica são, mais uma vez, semelhantes aos resultados globais.

Observando em seguida os resultados relativos à **liderança organizacional**, constatamos que, de forma distinta da dimensão anterior, evidenciam, no tempo presente, o espírito de “empreendedorismo, inovação e disposição para correr riscos” da direcção institucional, destacando-se a cultura de tipo adocrático/inovador face à cultura de tipo clã/apoio.

Verifica-se, no entanto, que, quando questionados sobre o pretendido no futuro, os inquiridos invertem as pontuações, manifestando querer uma liderança mais apoiante (“exemplo de apoio, aconselhamento e treino”), ainda que empreendedora.

Relativamente aos dois tipos de cultura dos quadrantes inferiores, esta é a única dimensão em que a cultura do tipo hierárquico apresenta valores mais altos no pretendido, face ao diagnosticado no tempo presente. Apesar deste quadrante continuar a manter uma pontuação inferior relativamente às culturas do tipo clã e adocrática, assinala a vontade de que a liderança se afirme um pouco mais como “exemplo de coordenação e gestão contínua da eficiência”.

A dimensão relativa à **gestão dos trabalhadores** é, de todas as dimensões, a mais congruente com a global. Ainda que os resultados relativos à cultura de tipo clã/apoio sejam mais elevados, tanto no tempo presente como na expressão do que é pretendido no futuro – em se afirma que “o estilo de gestão dos colaboradores é caracterizado por promover o trabalho de equipa, consenso e participação” – a distribuição da pontuação é bastante semelhante à global em todos os tipos de cultura avaliados. É também a dimensão em que o que se vive no tempo presente e o que é ambicionado para o futuro, mais se sobrepõe.

No que diz respeito à **coesão organizacional**, a pontuação atribuída relativamente ao tempo presente é também semelhante à pontuação global. No entanto, na expressão daquilo que é pretendido no futuro, há um reforço maior da cultura de tipo clã/apoio (“o que mantém a organização coesa é a lealdade e confiança

mútua. O compromisso para com a organização é elevado”), descendo a pontuação da cultura de tipo adocrático/inação (“O que mantém a organização coesa é o compromisso para com a inováção e o crescimento. O que importa é estar na vanguarda”).

Na dimensão referente à **ênfase estratégica**, verificamos que, no tempo presente, se destaca a cultura de tipo adocrático/inação (“Para a organização é importante a aquisição de novos recursos e a criação de novos desafios. Valorizam as novas experiências e a prospecção de novas oportunidades”), mantendo-se a pontuação elevada e inalterada na expressão do que é pretendido para o futuro. No entanto, enquanto no tempo presente a distribuição entre os restantes tipos de cultura é relativamente próxima, na expressão do que é pretendido no futuro aumenta a pontuação da cultura de tipo clã/apoio (“Para a organização é importante o desenvolvimento das pessoas. Valorizam a confiança, a abertura e a participação”) - que supera mesmo a da cultura adocrática cujo valor se manteve inalterado - e desce a cultura de tipo hierárquico/regras e de mercado/objectivos.

Finalmente, no que diz respeito ao **critério de sucesso**, inverte-se parcialmente a ordem dos factores face ao quadro de pontuação geral, no tempo presente: embora a cultura de tipo clã/apoio se destaque face às restantes, e nisto siga a tendência global (“O sucesso da organização define-se com base no desenvolvimento dos recursos humanos, no trabalho de equipa, no grau de envolvimento dos seus empregados e na preocupação com as pessoas”), é seguida pela cultura de tipo hierárquico (“o sucesso da organização define-se com base na eficiência. Os aspectos cruciais são a satisfação de compromissos, o planeamento e o controle de custos”). No entanto, quando observamos os resultados relativos ao tipo de cultura desejada no futuro, verificamos que estes enfatizam, com veemência, a vontade de que a organização se centre numa cultura do tipo clã/apoio, deslocando parte significativa da pontuação atribuída à cultura de tipo hierárquico no presente, para a este tipo de cultura, no futuro.

A breve leitura da pontuação atribuída a cada dimensão do OCAI, permite-nos, de forma mais rigorosa, entender que, apesar da congruência geral encontrada entre os resultados globais e os parcelares, existem aspectos particulares que sugerem algumas inconsistências.

Questionamo-nos – O que significa a frequente alternância entre a prevalência da cultura de tipo adocrático e a cultura de tipo clã, tanto no presente como no futuro? Porque acontece que *apenas* na dimensão das “características dominantes” a cultura adocrática aparece como a mais desejada no futuro, sendo esta tendência depois contrariada pelas restantes cinco dimensões?

Para compreender estas e outras questões emergentes dos resultados relativos a cada dimensão do OCAI, teríamos de recorrer à análise das suas dimensões de conteúdo, o que, como no início deste capítulo explicitámos, não é nossa intenção aqui realizar. No entanto, uma primeira observação sobre a congruência dos resultados, sugere-nos que – apesar de não existirem diferenças significativas entre a cultura presente e a pretendida (mais de dez pontos) e das diferenças encontradas não serem marcadamente contraditórias (entre quadrantes superiores e inferiores) – poderia ser interessante aprofundar as discrepâncias encontradas entre estas dimensões, de modo a melhor entender o seu significado.

Cameron e Quinn (2006) sugerem que este tipo de análise deve ser considerado quando a organização quer realizar uma mudança. Como advogam, para realizar uma mudança na cultura organizacional é necessário (1) alcançar consenso sobre a cultura actual; (2) alcançar consenso sobre a cultura desejada no futuro; (3) determinar o que significam e o que não significam as mudanças; (4) identificar histórias ilustrativas ou exemplares; (5) desenvolver um plano de acção estratégico e (6) desenvolver um plano de implementação da mudança (2006:90).

Relação entre os resultados do OCAI e as anteriores fases da investigação

O que procurámos compreender com base na utilização deste instrumento – em que ampliámos o diagnóstico da cultura organizacional a 70% da população total da organização – foi se, através do perfil cultural obtido, se confirmavam os dados anteriormente analisados, tanto no que respeita aos valores e princípios que caracterizam a LIGA na actualidade, como no que diz respeito às preocupações e inquietações expressas quanto ao futuro desta instituição.

Relativamente ao diagnóstico da cultura organizacional no tempo presente, constatamos que o tipo de culturas prevalentes nos resultados – culturas do tipo clã/familiar e adocrática/ inovação – compreendem características que se relacionam estreitamente com a análise dos dados já realizada.

No que diz respeito à cultura organizacional desejada no futuro, verificamos que os resultados obtidos expressam claramente a vontade dos inquiridos de que a instituição continue a seguir, e acentue ainda mais, a sua missão de apoio, seguida de perto da sua vocação inovadora.

As duas tipologias escolhidas parecem assim enfatizar os valores institucionais que mais se querem preservar e que a sua missão sublinha – a dignificação de todos quantos procuram a LIGA e nela trabalham, apoiando-os no seu percurso de vida, numa perspectiva de desenvolvimento integral, integrado e partilhado (cultura do tipo clã/apoio); e a busca permanente de leitura e compreensão da realidade, procurando renovadas respostas para as diferentes expressões das necessidades encontradas (Cultura adocrática/ inovação).

Como observamos pelos resultados do OCAI, os inquiridos não defendem como primordial para a sobrevivência e sucesso da LIGA, a inflexão para um tipo de cultura de mercado, mais competitiva, ou hierárquica, com maior definição de regras internas. Antes, sem deixar de as considerar importantes (a sua presença nunca deixa de ser relevante no perfil global e nos perfis traçados para cada dimensão), reforçam a importância de que as tipologias do quadrante superior do perfil prevaleçam.

Tendo esta avaliação sido feita com carácter global, pois pedia-se que as respostas ao questionário tivessem em consideração a organização como um todo, a Direcção da LIGA manifestou vontade de que fosse realizada uma avaliação aprofundada *em cada programa*, o que de facto veio a concretizar-se no Programa Intervenção Precoce (PIP). Como vamos descrever no próximo sub-capítulo, este programa foi objecto da nossa análise, permitindo colocar em evidência e avaliar, no tempo presente e em aspectos concretos da realidade quotidiana do programa, os valores e preocupações anteriormente enunciados.

A análise que faremos permite-nos justamente analisar como uma equipa procurou melhorar a sua intervenção através da auto e hetero-avaliação, e como, a partir da compreensão e consenso sobre a cultura actual e desejada no PIP, desenvolveram um plano de estratégico de acção, fundado na co-construção de uma visão partilhada.

6.9 TEMPO PRESENTE: UMA ANÁLISE APROFUNDADA SOBRE O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PRECOCE DA LIGA

Paradigma(s) actual(ais) em Intervenção Precoce

Não tendo sido nossa intenção aprofundar teoricamente os conceitos relativos ao domínio concreto da Intervenção Precoce (IP) na revisão de literatura anteriormente realizada, neste momento, e tendo em conta a evolução do Estudo de Caso, torna-se indispensável fazê-lo, ainda que de forma necessariamente breve e concisa – o estudo que realizámos, e que adiante descreveremos detalhadamente, sobre o Programa de Intervenção Precoce (PIP) da LIGA, assim o estabeleceu.

É, de facto, importante que nos situemos perante os paradigmas actuais que definem este domínio, para melhor entendermos as questões que surgiram, e sustentam, o desenrolar da auto e hetero-avaliação realizada no PIP da LIGA e as consequentes transformações que dela resultaram.

Intervenção Centrada na Família – Modelos teóricos que lhe estão subjacentes

Quando analisamos os conceitos e práticas defendidos por autores e associações, especialistas em Intervenção Precoce (IP), com base na investigação e na evidência – portugueses (ANIP, 2005, 2007; Bairrão Ruivo, J. e Chaves de Almeida, I. 2002; Brandão, T. 2007; Breia, G., Chaves de Almeida, I., Colôa, J., 2004; Carvalho, L. 2003, 2004, 2005, 2007; Boavida, J., 2007; Gomes Pedro, 2005, 2007; Serrano 2000, 2003, 2007; Pimentel, 2005) e internacionais (Brazelton, T. B., 2005; Dunst, 2000, 2007; Espe-Sherwindt, 2000, 2006; Guralnick, M. J. 2005; ISEI/ International Society on Early Intervention, 2008; Kagan, S. L. e Neuman M. J., 2000; McWilliam, P. J., Winton, P. J. Crais, E. R. 2003; McWilliam, R. A., 2005; Sameroff, A. J. e Fiese, B. H. 2000; Shonkoff, J. P. e Meisels, S. J. 2000; European Agency for Development in Special Needs Education, 2005; Warfield e Hauser, 2005) - evidenciam-se um conjunto de princípios, que se destacam de forma transversal em cada um dos autores, organismos ou associações, sustentadores do conceito e prática actuais neste domínio. Um dos mais poderosos, é aquele que advoga que as práticas de IP se devem centrar nas famílias, reconhecendo e respeitando o seu papel nuclear e central na vida das crianças. À ideia de criança e família como dois elementos distintos, em que distintamente se intervém, contrapõe-se a concepção de um corpo, um sistema, uno mas dinâmico, em constante desenvolvimento, cujas transacções são reciprocamente determinantes.

Já em 2005, quando Guralnick, animado pela ideia de promover uma agenda internacional para a IP, apresentou um modelo visando o seu desenvolvimento e

promoção com base num conjunto de princípios que considerou terem alcançado um consenso internacional, destacou como primeiro princípio universal (2005:15), que um modelo desenvolvimental de IP se deve centrar nas famílias¹²⁹.

Como Serrano afirma (2007: 28), "(...) embora a IP começasse por estar centrada na criança, depressa nos apercebemos que a participação dos pais aumentava a eficácia dos programas. (...) O produto final desta evolução estabeleceu uma base conceptual para o campo da IP que se descreve melhor como ecológico e sistémico. (...) Esta metamorfose conceptual baseou-se em grande parte, em áreas como o desenvolvimento infantil e a teoria dos sistemas familiares".

A autora destaca três modelos que forneceram as estruturas conceptuais fundamentais para a nossa compreensão sobre os contextos em que o desenvolvimento da criança ocorre: (1) o Modelo Transaccional de Desenvolvimento de Sameroff e Chandler (1975), que vem influenciar decisivamente a consciência da importância da relação de reciprocidade entre um organismo e o seu ambiente (Serrano 2007), em que "o desenvolvimento da criança é visto como um produto das interações dinâmicas e contínuas da criança e a experiência que lhe é proporcionada pela sua família e contexto social" (Sameroff e Fiese, 2000:142); (2) o Modelo de Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner, onde o autor elege a teoria geral sistémica e o desenvolvimento de modelos ecológicos para compreender comportamentos sociais (Serrano, 2007:37), salientando-se assim o princípio de que, "(...) todos os indivíduos são vistos num processo de desenvolvimento constante e dinâmico, que progressivamente os faz passar para diferentes contextos, reestruturando os contextos onde se inserem." (Serrano e Correia, 2000:21). Bronfenbrenner (1994:18) argumenta que " (...) o entendimento do desenvolvimento humano¹³⁰ exige mais do que a observação directa do comportamento por parte de uma ou duas pessoas no mesmo local; ele requer o exame de sistemas de interacção de múltiplas pessoas, não limitado a um único ambiente, e deve levar em conta aspectos do meio ambiente além da situação imediata que contém o sujeito." O autor sugere vários contextos ecológicos onde o indivíduo se desenvolve – microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema – que se relacionam entre si e

¹²⁹ Guralnick afirma que com base nestes princípios, podem ser edificados projectos e programas específicos, e suas estratégias correspondentes, consistentes com as condições de cada local/contexto. Para cada um dos princípios o autor discute algumas das suas forças e vulnerabilidades. Os princípios que enuncia são os seguintes: Primeiro Princípio: um modelo desenvolvimental inclui todos os componentes do sistema da IP e centra-se nas famílias; Segundo Princípio: a integração e coordenação do sistema de IP, em todos os seus níveis, é essencial; Terceiro Princípio: a inclusão e participação de crianças e famílias em programas e actividades típicos da sua comunidade é maximizada; Quarto Princípio: a detecção precoce e os procedimentos de identificação "estão nos seus lugares"; Quinto Princípio: a vigilância e a monitorização são partes integrantes do sistema; Sexto Princípio: todas as partes do sistema estão individualizadas; Sétimo princípio: a avaliação e o feed-back de processo são evidentes; Oitavo Princípio: reconhece-se que verdadeiras parcerias com as famílias não podem ocorrer sem existir sensibilidade às diferenças culturais e compreensão das suas implicações no desenvolvimento; Nono Princípio: Acredita-se de que as recomendações às famílias e as práticas realizadas se devem basear na evidência; Décimo Princípio: mantém-se uma perspectiva sistémica, reconhecendo interrelações entre todos os componentes.

¹³⁰ Em itálico no texto original

influenciam o curso do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2000); e, finalmente, (3) O Modelo de Apoio Centrado na Família, de Carl Dunst (1985), que se baseia, justamente, numa perspectiva ecológica e de sistemas sociais do desenvolvimento da criança (Serrano, 2007). Para construir este modelo, e aplicá-lo investigando o seu impacto, este autor partiu da constatação de que: a) não existiam provas convincentes sobre a eficácia de uma IP centrada na criança com NEE; b) os novos dados conceptuais (particularmente o modelo concebido por Bronfenbrenner) conduziam a uma melhor compreensão do desenvolvimento humano; c) as informações que os pais de crianças com NEE forneciam sobre a IP centrada na criança (através de métodos de auto-avaliação, entre outros) destacavam a sua insuficiência e consequências negativas (Dunst, 2000: 79-80). O autor distingue este último aspecto como a fonte de informação possivelmente mais importante e determinante na passagem de uma intervenção centrada na criança, para uma intervenção centrada na família (Dunst, 2000:80).

Esta perspectiva actual da IP assente num conceito sistémico, ecológico, centrado na família, demanda também a existência de uma participação integrada entre serviços e de uma equipa transdisciplinar, concentrada na optimização de forças e cuidados diversos, em diferentes áreas de intervenção – saúde, educação, segurança social, justiça – com a finalidade de adequar a sua acção às necessidades específicas destas famílias, reconhecendo-lhes poder de decisão e indo ao seu encontro num ambiente o mais natural possível.

Modelo de apoio centrado na família – dos conceitos às práticas

No entanto, para uma alcançar uma abordagem de trabalho centrada nas famílias, o conhecimento, e até a sincera concordância dos profissionais com os seus princípios e com os conceitos que lhe estão subjacentes – como os de “capacitação” e a “co-responsabilização”¹³¹ que sustentam o Modelo de Apoio Centrado na Família de Dunst (Serrano, 2007) – não são, por si só, bastantes para que consigam aplicá-los eficazmente no seu trabalho diário com famílias e crianças (McWilliam, P. J., Winton e Crais, 2003:7).

Para se dar a passagem dos princípios aos procedimentos – ou dos valores e crenças explícitos aos pressupostos básicos partilhados, que realmente conduzem a acção, como defende Edgar Shein (2004) – é então necessário que as equipas caminhem no sentido de uma mudança efectiva, que passa por tentarem inicialmente descobrir “onde estão” (Winton e Crais, 2003:173) ou, como salienta Dunst, por

¹³¹ De acordo com Dunst, Trivette e Deal (1988, p.x, citados por Serrano, 2007:41), “*capacitar* significa criar oportunidades para que TODOS os membros da família demonstrem e adquiram capacidades que sirvam para fortalecer o funcionamento familiar; *co-responsabilizar* significa a capacidade que uma família tem de satisfazer necessidades e cumprir aspirações de modo a promover um claro sentido de domínio intrafamiliar e de controlo sobre aspectos importantes do funcionamento familiar.”

desvendar se “ realizam o que pensam estar a realizar no seu trabalho com famílias” (2000:138).

Este trabalho de auto e hetero observação e reflexão, envolve algum afastamento da rotina diária, de modo a permitir observar as interações e práticas de modo mais objectivo. Winton e Crais (2003:174) sugerem que a colaboração de um mentor ou supervisor pode ser fundamental para ajudar a equipa a identificar os seus pontos fortes e áreas em que é desejável ocorrer uma mudança, bem como a utilização de ferramentas de auto-avaliação que permitam identificar comportamentos ou práticas relacionados com uma abordagem centrada na família.

De acordo com a forma particular como a avaliação e reflexão sobre a intervenção centrada na família se deu no PIP da LIGA, e que adiante explicitaremos com detalhe, num primeiro momento a equipa utilizou o questionário *Family Orientation of Community and Agency Services* (FOCAS) (Bailey, 1991), como apoio para a sua reflexão, mas a fundamental importância de auscultar a opinião das famílias sobre a Intervenção realizada, para uma completa avaliação da mesma, acabou por conduzir à escolha da ferramenta de auto-avaliação Brass Taks, na dupla versão Profissionais e Famílias¹³² (McWilliam e McWilliam, 1993), como elemento base para o caminho de mudança que a equipa desejava efectuar.

De facto, tal como afirmam Winton e Crais (2003:194), “(...) as actividades destinadas à aquisição de capacidades e ao acordar das consciências, relacionadas com a melhoria da eficácia da intervenção precoce, são habitualmente mais eficazes se efectuadas com um grupo de indivíduos que têm de trabalhar juntos e em colaboração para melhor apoiarem as famílias”. Neste sentido, os questionários FOCAS e Brass Tacks foram exactamente desenvolvidos pelos seus autores – Bailey (1991), McWilliam e Winton (1990), no Frank Porter Graham, Child Development Center) – como ferramentas de apoio no contexto de um modelo de baseado em equipas, dedicado à tomada de decisões, e destinado a auxiliar serviços, programas e equipas a desenvolverem planos concretos de intervenção centrada nas famílias (Winton e Crais, 2003:194). Também no PIP da LIGA, verificamos que se constituíram como base fundamental do trabalho de reflexão e mudança levado a cabo pela sua equipa, durante um ano lectivo, trabalho esse que acompanhamos e seguimos atentamente.

Após este breve enquadramento teórico, cenário que pretendemos ter sempre presente na descrição e análise aprofundada que faremos sobre o PIP da LIGA, consideramos estar aptos a apresentá-lo, começando por explicitar o porquê da sua escolha no contexto da presente investigação.

¹³² Versão experimental traduzida e adaptada por Ana Paula Pereira com autorização de P. J. McWilliam e R. A. McWilliam, para fins de investigação.

Porquê o estudo sobre este Programa?

Paralelamente à realização das entrevistas, demos início ao estudo aprofundado sobre o Programa de Intervenção Precoce (PIP) da LIGA.

Como descrevemos no reequacionamento das questões de pesquisa¹³³, após a conclusão do estudo sobre o Projecto Unidades Locais, houve uma nova solicitação da Direcção da LIGA para que realizássemos uma análise aprofundada sobre o Programa de Intervenção Precoce, com a intenção de que o produto desta análise, tradutor da história e características actuais do Programa, pudesse ser também publicado, no âmbito da comemoração do cinquentenário da instituição.

Tendo já a percepção da riqueza da informação recolhida e analisada sobre o Projecto Unidades Locais, e da sua importância para a compreensão dos objectivos e questões de partida do nosso estudo, aceitámos este novo pedido, agora com maior consciência da sua mais valia para a investigação em curso, nomeadamente pelas seguintes razões:

- (1) Ao contrário do Projecto Unidades Locais, que correspondia ao passado recente da instituição, o PIP estava *em funcionamento*, o que nos permitiria, na impossibilidade de observar e analisar profundamente todos os programas da LIGA, deter o nosso olhar de forma mais rigorosa e intensa sobre um dos seus projectos actuais. Esta atenção particular dar-nos-ia a hipótese de compreender como se consubstancia a cultura organizacional da LIGA numa das suas sub-culturas, relacionando-a com os pressupostos e valores emergentes das fases anteriores do estudo. O facto de a Intervenção Precoce ser um domínio, no âmbito da Educação Especial, particularmente ligado ao nosso percurso profissional e académico, poderia revelar-se também importante, uma vez que dispúnhamos de ferramentas conceptuais consistentes para o analisar;
- (2) Tendo em conta que nos dados até agora analisados, designadamente no âmbito do Projecto Unidades Locais, a participação activa das famílias surge como um importante desígnio da missão institucional, o estudo de um programa na área da Intervenção Precoce – em que os actuais conceitos-chave assumem cada vez mais a família como alvo central dos serviços (Brazelton, 2005; Dunst, Trivette e Hamby, 2007; Guralnick, 2005) – permitiria que não só procurássemos entender a perspectiva da sua equipa sobre a forma como este trabalho de proximidade é desenvolvido, mas também possibilitaria que fôssemos junto das famílias entender *a sua* percepção sobre as práticas realizadas neste programa e na instituição que o acolhe;
- (3) Finalmente, se na reorientação das escolas especiais em centros de recursos, duas das seis funções destacadas como mais importantes, são

¹³³ Sub-capítulo 6.6 - Reequacionamento das questões de pesquisa, p. 363-372

exactamente o apoio aos pais e a prestação de serviços de Intervenção Precoce (ver Cap. 2 e sub-capítulo 6.3), o estudo de um programa com as características do PIP, afigurava-se como singularmente relevante para as nossas questões e objectivos de investigação.

De facto, esta escolha revelou-se particularmente profícua, uma vez que o estudo sobre o PIP da LIGA nos ofereceu também a possibilidade de realizar uma análise mais profunda e extensiva de um Programa *em actual transformação*. Como referimos no Capítulo da Metodologia, na segunda fase de pesquisa, procuramos acrescentar às questões “-éticas”, categorias de análise pré-definidas, as questões “-émicas” (Stake, 2007:35-36), temas que vêm *de dentro* da própria organização, por isso potencialmente mais próximos dos seus pressupostos base, e a que tivemos acesso por colaborarmos em projectos em que os seus membros partilharam connosco questionamentos e inquietações internas. Tendo em consideração a classificação que Schein faz dos níveis de cultura existentes nas organizações – artefactos; valores e crenças explícitos e pressupostos básicos – é particularmente importante que a informação nos seja dada voluntariamente (Schein, 2004:207). Como anteriormente referimos, este autor defende mesmo que *apenas se* os membros da organização sentirem que têm algo a ganhar por cooperarem com o investigador, este poderá de facto recolher dados válidos sobre a cultura organizacional (2004:208).

Foi o que aconteceu no desenvolvimento do estudo sobre este programa, como em seguida procuraremos descrever destacando a sequência de acontecimentos que levou, a partir de uma perspectiva diacrónica, a uma profunda reflexão da equipa sobre a missão do PIP no tempo presente.

Fases do estudo

Primeira fase

Um olhar inicial sobre as características do PIP da LIGA – perspectiva diacrónica

A elaboração do livro sobre o PIP, no âmbito do cinquentenário da LIGA

A primeira fase de pesquisa centrou-se no estudo do PIP desde a sua génese, em 1985, até ao final do primeiro semestre de 2006, momento em que demos por concluída a escrita do livro¹³⁴.

Este foi um processo co-construído, assente numa pesquisa e reflexão realizada em parceria com a Coordenadora do Programa, que desde 1991 o dirige, primeiro em regime de co-coordenação e, a partir de 1996, assumindo por inteiro a sua direcção.

¹³⁴ Esta pesquisa inicial dividiu-se em três fases: (1) 1985/1990 - Nascimento do Programa de Atendimento à 1ª e 2ª Infância; (2) 1990/1996 - Crescimento, avaliação e mudança - Programa Atendimento Precoce e Programa Infância; (3) De 1996/1997 até à Actualidade, Nascimento do Programa Intervenção Precoce. Ver, Nascimento, A. T. e Faria, M. (2006). *Programa Intervenção Precoce – duas décadas de história*. Lisboa: Fundação LIGA.

Cada circunstância da história deste Programa foi alvo de meticulosa atenção, não só através de uma descrição rigorosa, mas também pela procura continuada de encontrar o *porquê* de cada acontecimento e a sua relação com o PIP, tal como hoje se apresenta.

Este método de pesquisa e escrita desencadeou um intenso processo de trabalho. As suas diversas etapas são aqui sinteticamente descritas, a partir das Notas de Campo efectuadas no período em que o estudo decorreu:

Etapas 1. A Coordenadora do PIP mostra-se algo descrente sobre a utilidade do estudo, pondo em causa o tempo que vai despendar para a sua realização – *será que vai valer a pena?* Apesar disso, numa primeira entrevista aberta, traz consigo um esquema de toda a história do Programa e do que lhe parece ser mais relevante destacar. Estes elementos servem de base a uma longa reflexão sobre todo o seu desenvolvimento.

Esta primeira entrevista tem a duração de três horas e é registada na íntegra, sendo o seu registo devolvido à entrevistada para que o pudesse rectificar. A análise deste registo conduz a um primeiro esboço sobre o desenvolvimento do PIP ao longo do tempo, desencadeando a identificação dos seus momentos-chave;

Etapas 2. A necessidade de registar e entender as mudanças ocorridas desde a génese do Programa até ao momento presente, levam à realização de uma análise documental extensiva, contemplando toda a documentação relacionada com o PIP, desde 1985 até 2006 – actas, comunicações, documentos internos, relatórios, artigos, registos fotográficos e vídeos.

A integração destes elementos no registo discursivo da entrevistada, veio sublinhar o desenho das forças e vulnerabilidades do Programa, ao longo do tempo. Algumas lacunas na compreensão do seu desenvolvimento – nomeadamente desde o seu início até 1996, altura em que o Programa se assumiu tal como agora se apresenta – levaram à necessidade de entrevistar elementos chave que o integraram nesse período de tempo;

Etapas 3. Entrevistas a elementos chave do PIP, que fizeram parte integrante do Programa desde 1986 até aos dias de hoje. Registo e análise de conteúdo dessas entrevistas.

Concomitantemente, entrevistas à Coordenadora do PIP e reuniões de trabalho para revisão, reflexão e discussão do material escrito produzido.

O cruzamento de dados relativos às diferentes entrevistas entretanto realizadas, em conjunto com a análise documental, conduzem a uma compreensão progressivamente mais profunda sobre a evolução do programa até à actualidade.

Etapas 4. Reflecte-se sobre a actual configuração teórica da Intervenção Precoce e sobre as suas repercussões no PIP, nomeadamente, no que diz respeito a uma intervenção centrada na família e ao desenvolvimento de um trabalho transdisciplinar na equipa. Analisa-se a forma particular como na LIGA esta questão foi sendo trabalhada ao longo do tempo e é praticada no momento presente.

A partir de um questionário, especialmente elaborado para o efeito, procura-se indagar junto da actual equipa do PIP como esta descreve e compreende a intervenção que realiza.

Etapas 5. Inicia-se o processo de escrita das conclusões e recomendações. Este último momento operacionalizou-se a partir de todo o trabalho realizado, e procurou, afirmando a especificidade deste Programa, perspectivar o seu futuro e o da Intervenção Precoce em geral.

Etapas 6. Revisão final do livro.

Do estudo e registo realizados, destacam-se alguns princípios que parecem ser importantes para compreender a cultura deste Programa em particular, mas também a cultura da organização de que faz parte, nomeadamente os que a seguir expomos.

Princípios-chave enunciados

Visão sistémica – o todo e o singular

O último momento de reflexão e escrita do livro sobre o PIP da LIGA parece fazer a síntese de toda a pesquisa realizada.

Foi escolhido, como suporte para esta análise final, o Modelo Bio-Ecológico de Bronfenbrenner (1996;2005), pelo que se partiu do conjunto de sistemas que este autor definiu – Micro, Meso, Exo e Macrossistemas – para enunciar as conclusões que assentam, por um lado, no actual Estado da Arte da Intervenção Precoce em Portugal, mas também, e particularmente, em todo o percurso singular que este Programa, nas suas duas décadas de existência, realizou.

Afirma-se assim a convicção de que só através de uma perspectiva ecológica e sistémica se pode verdadeiramente perspectivar o PIP da LIGA (Nascimento e Faria, 2006):

(...) Reflectindo sobre as duas décadas de Intervenção Precoce na LPDM.CRS, e sobre o modo como o Programa evoluiu – nos seus pontos fortes, mas também nas suas vulnerabilidades – acreditamos ser importante ajustar a nossa análise final a uma perspectiva ecológica e sistémica. Nesta perspectiva, “todos os seres humanos são encarados num processo de desenvolvimento constante e dinâmico, que progressivamente os faz passar para diferentes contextos, reestruturando os contextos onde se inserem” (Correia e Serrano, 2000:21).

Esta influência mútua, da pessoa sobre o(s) contexto(s) e do(s) contexto(s) sobre a pessoa, parece ter especial relevo quando se trata da crianças em situação de risco ou com deficiência, pois as suas características e necessidades determinam claramente uma intervenção que vai para além da criança, para se ancorar nas necessidades e características da família e em todo o ambiente que a rodeia, de cuja consistência e apoio depende, em grande medida, o seu fortalecimento e autonomia. (p.123)

Explicita-se depois como o Programa procura materializar esta perspectiva, designadamente pelo desenvolvimento de uma acção que busca dar uma resposta síncrona ao todo e o singular.

A afirmação do PIP da LIGA procura assim consolidar-se, na prestação de serviços numa perspectiva de trabalho em rede, de interdisciplinaridade dos profissionais de intervenção directa e indirecta (do PIP e de outras estruturas da comunidade), mas também pela especificidade da sua acção na capacidade de se adequar à singularidade de cada criança e sua família.

Intervenção centrada nas famílias

É neste âmbito que se defende que, para ser possível uma intervenção verdadeiramente centrada nas famílias assente no seu empoderamento e capacitação,

é necessário que sejam garantidos os seus direitos (Nascimento e Faria, 2006):

Para que os direitos das crianças sejam garantidos, é necessário que os direitos da família sejam igualmente assegurados, sendo de sublinhar a este nível a importância da existência de condições que permitam aos pais e encarregados de educação o acompanhamento da criança com necessidades especiais, sem prejuízo dos seus direitos no emprego e na progressão na carreira, **o que pressupõe igualmente a criação de dispositivos legislativos adequados ao nível do Macrossistema.** (p. 127)

Paralelamente a este olhar sobre as circunstâncias externas, que podem potenciar ou condicionar a participação das famílias, *olha-se para dentro*, e reflecte-se que, a par da defesa dos direitos das famílias, é necessário que a equipa se torne progressivamente mais capaz de entender o que realmente significa centrar a intervenção nas famílias (Nascimento e Faria, 2006):

É fundamental que a equipa do PIP da LPDM.CRS se relacione progressivamente mais e melhor com as famílias, tornando a sua intervenção mais consistente e coerente com as metas e prioridades da família, apelando ao seu envolvimento activo e prestando-lhes toda a informação e o apoio necessários, para uma tomada de decisão autónoma. O Plano Individual de Apoio à Família deverá então ser o espelho desta (re) negociação de papéis, em que **o papel do Responsável de Caso poderá ser determinante na articulação de saberes e no desenvolvimento um verdadeiro trabalho de colaboração.** (p.129).

Esta afirmação reforça a vontade de que a equipa, e cada um dos seus elementos, prossiga a auto e hetero avaliação que se realizou no âmbito desta primeira fase do estudo aprofundado sobre o Programa, conduzindo a uma maior consciência do alcance real da acção dos profissionais junto das famílias, o que, como observaremos mais tarde, veio a suceder.

Parcerias e trabalho em rede

É também advogado que só um trabalho em rede e em parceria pode ir verdadeiramente ao encontro das necessidades, anseios, mas também das potencialidades e forças das famílias. Assim, defende-se a descentralização de serviços e recursos, "(...) indo ao encontro das necessidades das famílias e do seu contexto geográfico, devendo sempre ser assegurado o direito de escolha da família com base numa oferta que assegure serviços com qualidade." (Nascimento e Faria, 2006:127). Para que tal seja possível, é necessária a constituição formal de parcerias, com definição clara de responsabilidades, estabelecendo procedimentos que promovam a articulação entre todos os parceiros, desde os serviços que sinalizam e encaminham, até aos que exercem uma acção directa e continuada, nomeadamente os Serviços de Intervenção Precoce, garantindo assim que seja prestada uma resposta mais rápida e eficaz para a família. Como se afirma (Nascimento e Faria, 2006):

Será igualmente importante definir, para os diversos intervenientes da rede, os níveis de responsabilidade e de participação, assentes em critérios de qualidade bem

determinados – quem determina e o quê, quem paga e o quê, quem faz o quê, quem acompanha, quem avalia, quem assegura a interdisciplinaridade da intervenção a diferentes níveis (político, financeiro, da execução, ...), numa actuação concertada e adequada às situações, absolutamente indispensável para o sucesso da intervenção. (p.125)

Depois da referência ao global, é, mais uma vez, referido o contexto Exo e Microsistémico do próprio programa, e o seu contributo específico para o bom desenvolvimento deste trabalho em rede e das parcerias estabelecidas. A este nível, destaca-se particularmente a importância da formação.

Formação

Defende-se então a importância dos vários tipos de formação – inicial, contínua e complementar – para todos os elementos da equipa que, directa ou indirectamente, exercem um papel de relevo junto da criança e da família, incluindo, especificamente, áreas de estudo relacionadas com o trabalho em parceria, com as famílias e com os outros profissionais.

Sublinha-se que "(...) as instituições formadoras assumem aqui um importante papel no modo como integram estes princípios e valores no seu projecto de formação", sugerindo-se que esta formação ganharia em ser realizada "(...) pelas Instituições/Serviços que possuem maior experiência em Intervenção Precoce, em colaboração com as Instituições de Ensino Superior, numa sinergia de recursos, de saber e saber-fazer, fundamentais para os processos de formação em contexto real dos profissionais de Intervenção Precoce" (Nascimento e Faria, 2006:128), numa clara alusão a uma das funções-chave dos Centros de Recursos para a Inclusão – a formação dos profissionais ligados à educação especial, e neste caso concreto, à Intervenção Precoce.

Flexibilidade e dinamismo

Terminam-se estas considerações reflectindo que, pela complexidade dos sistemas em que a família e criança se movem, e que continuamente, de forma mais ou menos explícita interação entre si, é necessário que o PIP da LIGA, tal como os outros Programas de Intervenção Precoce, "(...) sejam, eles próprios, dinâmicos e flexíveis, assentes em valores comuns essenciais mas atentos, disponíveis e simples para aprender com a sua própria realidade e contexto." (Nascimento e Faria, 2006:132).

Observando as conclusões e recomendações de ambos os estudos realizados, Projecto Unidades Locais e PIP, podemos constatar que existem aspectos comuns na descrição e reflexão que realizam sobre a sua missão e acção, designadamente, (1) a valorização do papel das equipas interdisciplinares e alargadas, que incluem todos os intervenientes no processo – LIGA, família, escola, comunidade – e do tipo de parceria

activa que se pretende que estabeleçam entre si; (2) o papel especialmente relevante das famílias neste mesmo processo, dando especial atenção às suas características e necessidades e (3) as características do tipo de intervenção realizada: flexibilidade e abertura.

O estudo sobre o PIP sublinha ainda, explicitamente, a perspectiva sistémica e dinâmica da cultura institucional e a importância do cuidado simultâneo com o todo e o singular, cuja acção abarca desde o trabalho em rede, com parceiros e colaboradores, até à atenção particular com as crianças e famílias na singularidade da sua própria realidade e contexto.

Segunda fase

Do primeiro estudo sobre o PIP à sua avaliação no tempo presente – perspectiva sincrónica

Para a elaboração deste estudo aprofundado sobre o PIP da Liga, realizado no âmbito do seu cinquentenário, fez-se uma descrição detalhada sobre o seu passado, mas também se procurou, a partir da descrição e análise do presente, projectar o seu futuro.

Com a finalidade de compreender as suas características na perspectiva dos profissionais que constituíam então a sua equipa, colocaram-se algumas questões abertas, designadamente sobre os aspectos caracterizadores do Programa, a área de intervenção de cada um e sobre o papel que desempenham enquanto profissionais no PIP:

1. Nomeie três aspectos para si essenciais/caracterizadores do PIP da LODM.CRS;
2. Como descreve a área de _____(fisioterapia; terapia ocupacional; terapia da fala; serviço social) neste PIP?
3. Como vê o seu papel enquanto _____ (fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, terapeuta da fala, técnico de política social) no contexto deste programa?
4. Sugestões

Analisando as respostas obtidas, destaca-se a relevância dada ao trabalho de equipa no Programa, constituindo-se o trabalho que os seus membros realizam *entre si* como um dos aspectos mais significativos para os profissionais inquiridos. Caracterizam-no como *activo, criativo, dinâmico, flexível, adaptativo, com ênfase na relação e na interajuda*.

No que diz respeito à comunidade e suas estruturas, nomeadamente as estruturas educativas onde as crianças estão integradas, verifica-se que as referências espontâneas são menores.

Por outro lado, o trabalho com a Família é sublinhado quando os profissionais são inquiridos sobre o seu papel no PIP – utilizando conceitos como os de *Intervenção centrada na família, respeito pela sua individualidade e escolhas, importância da escuta, envolvimento, trabalho em parceria, apoio e articulação* – mas,

paradoxalmente, quando lhes é pedido que descrevam a sua área no PIP são as crianças o elemento central que destacam, embora as famílias também sejam referidas.

Todo o estudo realizado sobre o PIP, bem como as respostas dadas pela equipa às questões abertas colocadas, levaram a que a sua Coordenadora mostrasse vontade de conduzir uma avaliação mais profunda sobre o mesmo, designadamente sobre o trabalho realizado com as famílias e a sua centralidade no programa. Em 2001 uma avaliação deste tipo tinha sido conduzida externamente¹³⁵, e parecia ser agora o momento certo para a renovar. A Direcção reforçou também a importância de se dar início a uma avaliação aprofundada dos programas, nomeadamente na sequência da realização do questionário OCAI. Iniciou-se então o processo de escolha dos instrumentos mais adequados para levar a cabo esta intenção.

Primeiro instrumento de avaliação – Family Orientation of Community and Agency Services (FOCAS)

Num primeiro momento, realizou-se um questionário para avaliar a intervenção dos profissionais do PIP junto às famílias, e compreender até que ponto cada um perspectivava a sua acção neste domínio.

O instrumento adoptado (Anexo 3) foi o questionário FOCAS – Family Orientation of Community and Agency Services – de Don Bailey, do Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill¹³⁶. Tendo feito parte da avaliação do Programa em 2001, o FOCAS foi escolhido pela sua Coordenadora por permitir avaliar como, no momento presente, se estava a realizar uma intervenção que se desejava centrada nas famílias.

Foram realizadas algumas alterações para que as perguntas se dirigissem a cada elemento do grupo e não ao grupo como um todo – “onde é que *me* situo agora” e “onde desejo situar-*me*”, ao invés de “onde é que *nos* situamos agora” e onde desejamos situar-*nos*” –, pois havia a intenção manifesta da Coordenadora de que, num primeiro momento, este instrumento possibilitasse a cada elemento da equipa analisar e qualificar a sua acção relativamente aos procedimentos considerados chave para a realização de uma intervenção cujo enfoque central fosse a família, e só num segundo momento esta reflexão fosse alargada à equipa.

A nossa posição junto da Coordenadora, nesta fase, foi de apoio, aconselhamento e validação das modificações realizadas – mais de forma do que de conteúdo – no instrumento base. Neste momento, associou-se a nós uma outra investigadora, que iniciou uma colaboração muito próxima e activa em toda a

¹³⁵ No âmbito do trabalho de investigação conducente a doutoramento de Júlia Serpa Pimentel.

¹³⁶ Traduzido e adaptado pelo Centro de Estudos e Apoio à Criança e à Família (CEAFC) e modificado por Cristina Sanches e Patrícia Dias (ISPA) em 2001.

dinâmica que se seguiu, nomeadamente no que diz respeito à posterior formação da equipa do PIP, em contexto de trabalho, ao longo do ano lectivo de 2007-2008¹³⁷.

A relevância da realização deste questionário, deve-se também ao facto de, à semelhança do OCAI, os inquiridos terem a possibilidade de afirmar a sua posição face a cada questão no momento presente – “onde é que me situo *agora*” – e expressar o seu desejo sobre onde gostariam de se situar no futuro – “onde *desejo situar-me*” – relativamente a várias questões que se colocavam, todas directamente relacionadas com uma intervenção centrada na família:

1. Filosofia do Programa relativamente ao trabalho com as famílias;
2. Colaboração profissionais-família no desenvolvimento da filosofia do Programa;
3. Participação dos pais nas decisões relativas ao processo de avaliação da criança;
4. Participação dos pais na avaliação da criança;
5. Identificação das necessidades e recursos da família;
6. Participação da família nas decisões relativas à identificação das necessidades e recursos da família;
7. Participação dos pais nas reuniões da equipa;
8. Papel dos pais nas decisões;
9. Formato do PIAF;
10. Objectivos da família incluídos no programa;
11. Trabalho interdisciplinar;
12. Responsável de caso.

A partir das respostas dadas, iniciamos então um trabalho continuado de avaliação-formação. Após apresentarmos e discutirmos os resultados obtidos neste questionário com toda a equipa, principiámos uma reflexão sobre o papel de cada um dos profissionais, e da equipa no seu conjunto, no desenvolvimento da acção no PIP.

A análise e reflexão realizada com a equipa a partir dos resultados obtidos conduziu a uma primeira tomada de consciência da forma *como* se realizava a sua acção junto das famílias – onde se situavam no momento presente; onde desejavam situar-se – e levou à constatação de que existiam no grupo diferentes formas de a perspectivar. O Quadro 55 exemplifica como foram apresentados os dados de forma a suscitar a discussão e reflexão.

¹³⁷ Estando esta investigadora, Nair Azevedo, a realizar o seu pós-doutoramento na mesma instituição – estudando a LIGA enquanto organização aprendente, nomeadamente na área da formação e investigação – manifestou interesse em acompanhar e participar *de perto* neste processo. A parceria de trabalho que estabelecemos foi particularmente rica, pois permitiu que partilhássemos a vivência de uma acção investigativa, projectando, discutindo, aprofundando e reflectindo cada situação vivida e pesquisada junto à equipa do PIP.

Quadro 55

Resultados da primeira questão do primeiro questionário realizado à equipa do PIP, baseado no FOCAS

1. Filosofia do Programa relativamente ao trabalho com as famílias.

Onde é que se situa agora?	1	2	3	4 (1)	5	6 (7)	7 (2)	8	9
	O nosso Programa não tem uma filosofia precisa sobre intervenção precoce				O nosso Programa está agora a iniciar o processo e a discutir a filosofia relativa ao enfoque da família em intervenção precoce.				O enfoque na família é o centro da filosofia do Programa
Onde deseja situar-se?	1	2	3	4	5	6	7 (1)	8 (3)	9 (6)

Legenda	
1 a 3 elementos da equipa	
4 a 6 elementos da equipa	
7 a 10 elementos da equipa	
De onde nos situamos para onde desejamos situar-nos	→

Como podemos observar neste exemplo, apesar de sete elementos da equipa concordarem que, numa escala de 1 a 9, se encontram num nível 6 no que diz respeito à prossecução do trabalho realizado no PIP tendo a família como elemento central, um elemento da equipa ainda qualificava o seu trabalho no nível 4 e dois já no nível 7. Por outro lado, projectando-se no futuro, quatro elementos manifestavam o desejo de se situar num nível 7 e 8, enquanto 6 desejavam progredir até ao nível 9. O que significava esta diferença? Prudência na progressão, ou a expressão de que não havia por parte de todos o desejo efectivo de que o enfoque na família fosse o elemento central do Programa?

Estas e outras questões provenientes da análise dos resultados obtidos, conduziram a um novo momento de reflexão, em que pedimos aos elementos da equipa que se dividissem em três grupos – constituídos por profissionais de áreas distintas: um terapeuta ocupacional, um terapeuta da fala, um fisioterapeuta, um coordenador/subcoordenador/técnico de política social, de modo a privilegiar a diversidade de perspectivas – e que respondessem a quatro questões que lhes permitissem aprofundar o que entendiam então por intervenção centrada na família, porque a desejavam (ou não) e como se consubstanciava:

- 1) O que significa para nós que "o enfoque na família seja o centro da filosofia do Programa"?
- 2) Porque desejamos que "o enfoque na família seja o centro da filosofia do Programa"?
- 3) Como se evidencia esse enfoque?
- 4) Que aspectos devem ser cuidados?

O resultado deste trabalho confirmou a intenção da equipa em levar a cabo uma intervenção centrada na família (Quadro 56), e levou à expressão do desejo de encontrarem a missão do PIP da LIGA, como forma de concretizar estas aspirações e assumir um compromisso conjunto em persegui-las.

Discutimos então que seria importante conhecer a opinião das famílias sobre o tipo de intervenção realizada no Programa – à semelhança do sucedido em 2001 – na medida em que, sem auscultar as famílias, a convicção dos profissionais representaria uma perspectiva incompleta da intervenção realizada.

Foi este desejo que conduziu ao segundo momento de avaliação do Programa.

Quadro 56

Como se realiza no PIP da LIGA uma intervenção centrada na família, segundo a sua equipa de trabalho

O que significa para nós que “o enfoque na família seja o centro da filosofia do Programa”?	A família é o principal interveniente no processo de abordagem, o que implica: respeito; uma visão global; poder de decisão/escolha; partilha de conhecimento/saber; partilha de responsabilidade (definição de papeis) GRUPO 1 A razão da existência do programa é <i>aquela</i> família. As estratégias têm de girar à volta dessa família. O programa tem de ir ao encontro da singularidade da família: necessidades, preocupações, características, prioridades, expectativas. A intervenção de cada profissional deve ter por base a capacitação e empowerment de cada família. GRUPO 2 - Porque nós somos uma peça na dinâmica da família... - Nós temos de ter a capacidade de nos moldar na dinâmica daquela família e não o contrário. GRUPO 3
Porque desejamos que o “enfoque na família seja o centro da filosofia do programa”?	Porque acreditamos que esta abordagem é a mais eficaz no que respeita à satisfação das necessidades/desejos/objectivos das famílias, dando-lhes autonomia. GRUPO1 Acreditamos que é o melhor meio ou forma de capacitar a família e torná-la autónoma no seu projecto de vida. Os profissionais do PIP são temporários na vida da família e as próprias famílias são dinâmicas. Se o enfoque do programa não for na família a nossa intervenção fica desajustada, sem sentido. GRUPO 2 - Porque desejamos que a família seja o mais autónoma e funcional possível - Tenha a capacidade de decidir e fazer escolhas. GRUPO 3
Como se evidencia esse enfoque?	(não respondeu) GRUPO 1 Os profissionais não podem assumir-se como peritos do processo. Devem estar atentos à singularidade e dinâmica de cada família, através de: Escuta activa; humildade da equipa; partilha da informação; oportunidade de escolha e decisão; oportunidade de liderança da família. Todos estes pontos devem ocorrer desde o primeiro contacto. Os resultados práticos evidenciam-se no PIAF. GRUPO 2 - PIAF (dentro da sua forma de utilização) – no estabelecer dos objectivos - Escuta activa/ diálogo/ partilha - Articulação existente com os diferentes recursos e serviços GRUPO 3
Que aspectos devem ser cuidados?	Respeito pela diferença/diversidade; valorizar rotinas e contextos significativos (não acomodação); reflexão contínua; partilha; disponibilidade e humildade. GRUPO 1 A relação através da empatia. Confiança, comunicação (o quê, como, em que circunstâncias), ajuste de linguagem (técnica/corrente); interdisciplinaridade e auto-reflexão; reflexão conjunta entre os vários intervenientes. GRUPO 2 - Escuta das necessidades das famílias (sinais/pedidos) - Melhorar a utilização do PIAF (participação dos pais, etc). Ainda não é clara a sua utilização para os técnicos, muito menos será para as famílias. - “Criar a nossa própria filosofia”.

Segundo instrumento de avaliação – Brass Tacks: versão para profissionais e versão para famílias

Tendo como intenção compreender de que forma as famílias perspectivavam a intervenção realizada no PIP da LIGA, procurámos encontrar um instrumento que nos permitisse executar esta tarefa.

Colhemos então as primeiras referências relativamente a um questionário que avaliava as práticas centradas na família em Intervenção Precoce – a Brass Tacks, de McWilliam e McWilliam¹³⁸ (1993) – e que parecia completar bem o questionário FOCAS, pois, incidindo sensivelmente sobre o mesmo tipo de questões, desdobrava-se em duas versões, uma para famílias e outra para profissionais.

Tivemos depois conhecimento que outra investigadora¹³⁹ projectava realizar um inquérito, a nível nacional, aos profissionais dos diversos programas de intervenção precoce¹⁴⁰ utilizando este mesmo instrumento, e que estava a finalizar os procedimentos para a validação da sua tradução. Estabelecemos contacto com esta investigadora, que, prontamente, colaborou connosco, manifestando inclusive interesse em incluir o PIP da LIGA na sua investigação. Como a Coordenadora do PIP da LIGA concordou em que a equipa colaborasse, consideramos que não fazia sentido o preenchimento deste questionário em duplicado, pelo que esperamos que esta investigadora fizesse chegar à LIGA os questionários “Brass Tacks – Versão Profissionais”, para dar início a este segundo momento de avaliação.

Simultaneamente, consultamos a investigadora sobre a possibilidade de realizar este questionário às famílias. Apesar da sua investigação se centrar na avaliação dos profissionais, já tinha realizado a tradução da versão “Brass Tacks – Versão Famílias”, que nos concedeu (Anexo 4). Esta deveria, necessariamente, ser “o espelho” da versão dos profissionais – por exemplo, quando se pedia aos profissionais para avaliarem, numa escala de Likert de 1 a 5, até que ponto “escuta mais as famílias do que coloca questões ou dá conselhos” (Etapa 1. Afirmação 3), às famílias pedia-se opinião, através da mesma escala, sobre a afirmação – “os profissionais escutaram-nos mais do que colocaram questões ou deram conselhos” (Etapa 1. Afirmação 3).

Quando chegaram os questionários (Setembro, 2007), cada elemento da equipa efectuou o seu preenchimento e devolveu-os à investigadora. Destes questionários originais foi tirada, com o pleno consentimento da equipa, uma cópia para trabalho interno.

Apresentamos em seguida os resultados dos mesmos.

¹³⁸ Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill.

¹³⁹ Ana Paula Pereira, do Instituto de Estudos da Criança, da Universidade do Minho.

¹⁴⁰ No âmbito da sua investigação conducente a doutoramento.

Resultados do questionário Brass Tacks

No que respeita à equipa do PIP da LIGA, responderam ao questionário todos os profissionais que a compõem¹⁴¹ – dez elementos – com idades compreendidas entre os 25 e os 46 anos, tendo a maioria idades compreendidas entre os 25 e os 30 anos.

Dois elementos estão a trabalhar em Intervenção Precoce há 17 anos. Os restantes oito trabalham nesta área há um período mínimo de dois e máximo de seis anos.

Na equipa, dois profissionais, Terapeutas Ocupacionais de formação inicial, possuem formação especializada na área da Intervenção Precoce. Dos restantes, sete têm formação no domínio das diversas terapias – dois em Terapia Ocupacional, três em Terapia da Fala e dois em Fisioterapia – e um em Política Social, formações estas que foram completando com a participação em congressos, seminários, conferências e cursos de pequena e média duração, quer organizados pela LIGA, quer por entidades externas, no âmbito da Intervenção Precoce.

Todos são responsáveis de caso(s), desenvolvendo a sua acção tanto na LIGA como em contexto pré-escolar ou no domicílio.

O questionário foi entregue pela Coordenadora a cada membro da equipa, que dispôs de uma semana para o realizar.

Ao mesmo tempo que os profissionais completavam os seus questionários, pediu-se às famílias que realizassem também a sua versão do mesmo, pelo que, ao longo de algumas semanas, estivemos disponíveis no Programa, de modo a explicitar a intenção do preenchimento do questionário.

Explicamos às famílias que este era um desígnio da equipa do PIP – saber como as famílias perspectivavam a Intervenção que se ali se realizava. Evidenciamos igualmente que este questionário tinha uma versão para famílias e profissionais, e que, no final, seria possível comparar, perante as mesmas questões/afirmações, qual a opinião de famílias e profissionais sobre a forma como era praticada a intervenção e, a partir destes resultados, procurar melhorá-la.

A adesão foi, na maioria dos casos, positiva e imediata.

Sempre que possível, permanecíamos junto às famílias durante o preenchimento do questionário – até porque tínhamos sido previamente informados pela equipa do PIP de que algumas famílias necessitariam de ajuda para o ler, o que se veio a confirmar – sugerindo-lhes que, se desejassem, podiam comentar as respostas de modo a enriquecer a posterior análise sobre as mesmas.

No momento em que realizamos este questionário, o Programa intervinha junto de 55 famílias – 18 com crianças até 3 anos de idade, e 37 com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. Destas 55 famílias, 37 realizaram o questionário Brass Tacks presencialmente.

¹⁴¹ Com excepção da Coordenadora do Programa, que optou por não responder.

Os demais questionários não foram realizados de forma presencial, mas antes em casa, na escola ou nos lares onde as crianças residem, justificando-se esta circunstância por duas razões: (1) porque as famílias vinham com pouca frequência à LIGA (caso particular das crianças cuja intervenção é realizada no domicílio ou na escola); (2) porque as pessoas que se deslocam com as crianças à LIGA manifestaram desejo de partilhar o preenchimento do questionário com a família /equipa mais alargada.

Visto não terem sido entregues dois questionários, uma vez que as crianças se encontravam temporariamente ausentes do PIP, e terem sido devolvidos 47 dos 53 entregues, obtivemos resultados referentes a 85% das famílias abrangidas pelo PIP da LIGA.

O Quadro 57 resume os dados relativos à entrega, realização – presencial e não presencial – e devolução dos questionários “Brass Tacks – Versão Família”:

Quadro 57

Resumo dos dados relativos à entrega, realização – presencial e não presencial – e devolução dos questionários Brass Tacks - Versão Família

Questionários Brass Tacks – Versão Família N=55		Questionários entregues e não entregues		Questionários devolvidos	
		Total Parcial	Percentagem	Total Parcial	Percentagem
Entregues		53	96%	47	85%
	Realizados presencialmente	37	67%	37	67%
	Realizados não presencialmente	16	29%	10	18%
Não entregues		2	4%		
Total		53	96%	47	85%

Uma vez que a tradução, que nos foi facultada por Pereira (2007), não tinha ainda sido validada junto das famílias, pareceu-nos importante que, nos primeiros questionários efectuados, pedíssemos às famílias para manifestarem a sua opinião em relação à perceptibilidade das questões, levantando dúvidas e sugerindo modificações que lhes parecessem úteis para a sua melhor compreensão.

As sugestões dadas pelas cinco primeiras famílias auscultadas disseram, sobretudo, respeito a pequenas correcções na forma e vocabulário utilizados, auxiliando assim a tornar o instrumento mais compreensível. Em relação ao conteúdo, as questões colocadas, como adiante veremos, não se relacionavam tanto com a compreensão das questões em si mesmas, mas antes com a sua aplicabilidade no contexto deste Programa, pelo que este permaneceu inalterado.

Tal como nos questionários efectuados anteriormente neste estudo (OCAI e questionário baseado no FOCAS), também neste inquérito se pedia às famílias que

não só expressassem a sua concordância ou discordância em relação à forma como as afirmações da Brass Tacks revelavam o apoio que recebiam dos profissionais no PIP, como também que classificassem *a importância* que cada prática referida, em cada uma das etapas, tinha para si.

Como nos encontrávamos disponíveis para permanecer com as famílias o tempo que desejassem, presenciámos preenchimentos do questionário realizados em poucos minutos, com poucas observações, e outros que se alongaram por mais de uma hora, em que as famílias comentaram detalhadamente cada questão e justificaram a atribuição de determinada pontuação. Registamos estes comentários, que se revelaram importantes para entender a classificação atribuída pelas famílias a cada item do questionário.

Visto o nosso interesse estar especialmente centrado em entender comparativamente a posição de profissionais e famílias – onde se aproximam e diferenciam as suas perspectivas face à intervenção realizada – apresentaremos em seguida os resultados do questionário, indicando os valores obtidos nas suas versões, e tanto no que diz respeito à acção actualmente realizada, como à importância que lhe foi atribuída.

Incluiremos ainda nesta análise os comentários que as famílias fizeram durante o preenchimento do questionário, bem como as observações que os profissionais realizaram face aos resultados obtidos, num tempo alargado de trabalho consagrado à análise do resultado dos mesmos. Estas últimas revestem-se de especial interesse no contexto das nossas questões de investigação, visto permitirem analisar como a equipa reagiu face aos resultados obtidos.

Questionário Brass Tacks

Etapas 1

Primeiros encontros com a família

Quando veio para cá a minha filha era tão pequenina... [gesto mostrando que cabia na palma da mão] – estive *na estufa* no Hospital Francisco Xavier...

Pai, Q.38

Quando viemos para a LIGA, a entrada no Programa teve um grande impacto nas nossas vidas. Não tanto pelo meu filho, mas pela consciência de algo que acontece e que eu não sabia... mudou a forma como vejo a vida, como dou valor ao que tenho...

Mãe, Q.10

Nesta etapa, o questionário aborda as questões relacionadas com a entrada no Programa, nomeadamente através das seguintes afirmações (Quadro 58):

Quadro 58

Afirmações do questionário Brass Tacks – Etapa 1

Famílias	Profissionais
Afirmações (Sobre as práticas do Programa de Intervenção Precoce)	
1.1 As questões que me colocaram acerca de mim, do meu filho e da minha família pareceram-me adequadas e necessárias (não me pareceram desnecessárias ou indiscretas).	1.1 Evita colocar questões pessoais que não estão directamente relacionadas com as preocupações da família/criança?
1.2 Tive a possibilidade de escolher o local e a hora do nosso primeiro encontro com os profissionais do programa que apoiam o nosso filho.	1.2 Oferece aos pais a possibilidade de escolha em relação ao local e ao momento do primeiro encontro?
1.3 Os profissionais escutaram-nos mais do que colocaram questões ou deram conselhos.	1.3 Escuta mais as famílias do que coloca questões ou dá conselhos?
1.4 Os profissionais responderam às minhas preocupações logo no primeiro contacto que tivemos (por ex., responderam às nossas questões ou sugeriram ideias para que pudéssemos ajudar o nosso filho).	1.4 Presta ajuda e apoio à família logo no primeiro encontro (exs. apoio emocional, informativo, pistas/soluções, serviços, recomendações)?
1.5 Começamos a receber os serviços logo após o primeiro contacto com o programa.	1.5 O primeiro encontro com a família ocorre no prazo de uma semana após o referimento?
1.6 Desde o início, os profissionais demonstraram gostar do nosso filho e salientaram as suas qualidades positivas.	1.6 Transmite aos pais que valoriza o seu filho(a) e que se preocupa com o seu bem-estar (ex: fala directamente com a criança, interage com agrado com a criança, etc).

As famílias e profissionais deveriam então classificar cada uma das afirmações numa escala de Likert, de 1 a 5¹⁴².

¹⁴² Para os profissionais, a primeira escala, respeitante à sua acção no tempo presente, pretendia traduzir a frequência com que estes acreditam realizar cada tipo de prática explicitada, num intervalo compreendido entre o *nunca* (1), *raras vezes* (2), *algumas vezes* (3), e o *usualmente* (4) ou *sempre* (5); a segunda escala de avaliação, referia-se, tendo em conta as mesmas afirmações, à importância dada a estas mesmas práticas, compreendendo escolhas entre o *nada importante* (1), *por vezes importante* (2), *importante* (3), *muito importante* (4) e o *importantíssimo* (5).

No que diz respeito às famílias, a primeira escala apelava à sua concordância ou discordância face às afirmações do questionário, que procuravam traduzir a forma como são apoiadas pelos profissionais no PIP, numa escolha compreendida entre o (1) *totalmente em desacordo*, (2) *discordo*, (3) *não concordo, nem discordo*, (4) *concordo* e (5) *concordo totalmente*. Num segundo momento remetia-se para a importância desta prática, com os mesmos critérios de escolha dos profissionais – do nada importante (1) ao fundamental (5).

Observando os resultados relativos a esta primeira etapa (Figura 34), verificamos que a afirmação que reúne valores mais baixos, indicando que esta prática é realizada com menor frequência, é a que diz respeito à possibilidade de escolha do local e hora do primeiro encontro (item 1.2). Apesar das famílias fixarem a sua opinião entre o “não concordo, nem discordo” e o “concordo” – visto afirmarem ser possível ajustar a hora e o dia às suas possibilidades – os profissionais declaram que raras vezes lhes é dada esta oportunidade, nomeadamente no que respeita ao local deste primeiro encontro que, predominantemente, tem lugar na LIGA.

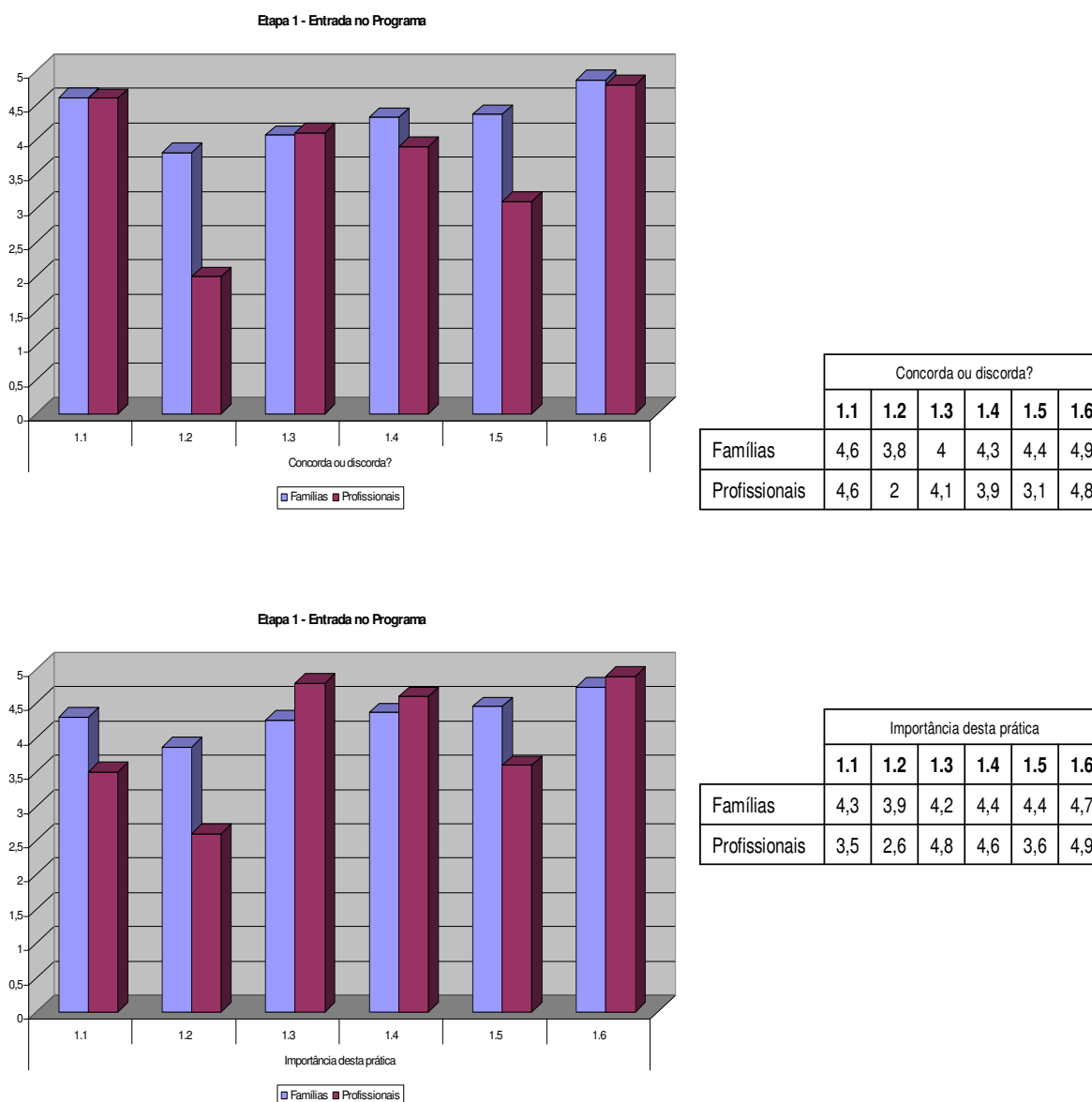


Figura 34. Resultados da Etapa 1 – Primeiros Encontros (famílias e profissionais).

Quando questionados sobre a importância desta prática, os profissionais situam-na entre o “por vezes importante” e o “importante”, não lhe atribuindo mais valor porque constataam que será efectivamente difícil mudar esta situação, face aos constrangimentos financeiros que impedem uma maior deslocação da equipa ao

exterior. No entanto, na reflexão sobre os resultados do questionário, observaram que, idealmente, seria importante dar essa escolha aos pais e que talvez no futuro fosse possível concretizar este ideal, se a Liga viesse a ter mais recursos financeiros.

Por outro lado, a equipa reflectiu que, embora idealmente a avaliação deva ser efectuada onde a família desejar, nomeadamente em casa, talvez seja importante que as famílias que têm filhos com problemáticas muito severas se desloquem à LIGA, pois serão crianças e famílias que, muito possivelmente, terão de vir a ser acompanhadas pela instituição ou mesmo, *na* instituição. Referiram ainda que muitos pais, num primeiro impacto, manifestam um sentimento de pena pelas crianças e jovens com que se deparam na instituição, e relataram como procuram que as famílias comecem a perspectivar de outro modo as pessoas com necessidades especiais, dando ênfase às suas potencialidades, conquistas e competências.

Por sua vez, as famílias atribuem maior importância a esta prática do que os profissionais, embora, face à frequência com que afirmam ser efectuada, o valor atribuído permaneça praticamente igual.

No que diz respeito às restantes afirmações, e perspectivando em primeiro lugar a sua frequência actual no contexto do PIP, observa-se que os valores atribuídos pelas famílias oscilam entre “concordo” e “concordo totalmente”, sendo muito semelhantes aos dos profissionais, nomeadamente nas questões 1.1, 1.3 e 1.6, onde se evidencia a sincronia entre ambos face à avaliação das práticas em questão.

Em relação às afirmações realizadas em 1.1 e 1.3, no decorrer do preenchimento do questionário, as famílias afirmaram que se sentiram escutadas e que as questões colocadas lhes pareceram adequadas, fundamentando esta afirmação na descrição destes primeiros encontros:

Vieram cá nove pessoas... reuniram-se cá no início todas as pessoas que trabalhavam com a minha neta. Muitas pessoas lhe davam apoio e vieram cá todas – Educadores, terapeutas, pais, avós... todos foram ouvidos. (Avó, Q.13)

Escutarem-nos é importante... às vezes um pormenor, um desabafo, é essencial. (Mãe, Q.7)

Num primeiro momento é muito importante escutarem os pais, que são quem melhor conhece a criança. (Mãe, Q.28)

Quanto à afirmação de que, desde o início, os profissionais demonstraram gostar do seu filho e salientaram as suas qualidades positivas (item 1.6), foram unânimes em enfatizá-lo, relembando mesmo situações em que este aspecto foi particularmente importante não só pela demonstração de afecto pelos filhos mas também pelo apoio aos pais – “Eles têm o carinho... eu é raro chorar e chorei quando o pus, pela primeira vez, na cadeira. Eles consolaram-me” (Mãe, Q.44).

Já no que diz respeito às práticas descritas pelas afirmações 1.4, e, sobretudo, 1.5, os profissionais avaliam a frequência com que as realizam de modo menos

positivo do que aquele que as famílias expressam, traduzindo talvez uma maior exigência na sua acção do que aquela que as famílias esperam.

Este aspecto foi amplamente reflectido pela equipa – será que as famílias entendem verdadeiramente os seus direitos, no que diz respeito ao trabalho que no PIP se realiza? Será que à sua volta, na sociedade em geral, encontram poucas respostas e por isso valorizam a resposta dada pelo PIP? Que razão explica a sua satisfação se os profissionais constatarem que ainda poderiam fazer melhor?

No entanto, ao analisarmos os comentários das famílias explicitando porque atribuíram uma determinada pontuação na escala a estas afirmações, percebemos que valorizam as práticas realizadas no PIP porque parecem, de facto, reflectir sobre a efectiva realização das mesmas. Observando, por exemplo, o que comentam face à afirmação realizada no questionário em 1.4 – se “os profissionais responderam às suas preocupações logo no primeiro contacto” – vemos como sublinham, por um lado, a dificuldade que estes têm em fazê-lo face à complexidade dos problemas dos seus filhos – “Pela gravidade do problema da minha filha era muito difícil, num primeiro encontro, responderam às minhas questões” (Mãe, Q.10); “É muito importante tentarem dar algumas sugestões, mesmo que por vezes seja impossível... o estar à espera de respostas implica uma grande tensão...” (Pai, Q.14) – mas observamos também como relatam a ajuda que tiveram para entender o que se passava com o seu filho – “Ajudaram a explicar as coisas. Não há nenhum caso na minha família...” (Mãe, Q.44) – e a forma como sentiram esse apoio – “São atenciosos, ajudam e explicam” (Mãe, Q.45). Consideramos que esta forma, atenta e rigorosa, com que procuraram interpretar as questões, parece ser indicativa da forma autónoma e esclarecida com que se posicionam.

Observando agora a *importância* atribuída a estas práticas, verificamos em relação às famílias que os valores se mantêm aproximados dos primeiros – ligeiramente mais altos ou mais baixos – enquanto que nas respostas dos profissionais se registam subidas importantes em algumas práticas (1.2, 1.3, 1.4, 1.5) indicando a sua percepção de que são aspectos a considerar e a melhorar.

A afirmação 1.1 – “Evita colocar questões pessoais que não estão directamente relacionadas com as preocupações da família/criança?” – desce em relação ao que a equipa avalia face à sua prática, embora se situe entre o “importante” e o “muito importante”, tendo os profissionais explicitado que tal ocorrência se deve ao facto deste aspecto estar já bastante cuidado na equipa e quererem destacar a importância de outros aspectos que ainda necessitam particularmente de ser trabalhados.

Observamos assim, desde logo, como nas respostas de profissionais e famílias se encontram envolvidas múltiplas perspectivas e considerações sobre a intervenção realizada, devolvendo-nos a imagem da complexidade que envolve a sua interacção.

Etapa 2

Identificação dos Objectivos de intervenção – avaliação da criança e da família

Coloquei as questões que precisava. As avaliações são muito importantes... eu vou sempre aprendendo coisas novas para depois fazer...

Mãe, Q.7

Às vezes os médicos fazem caras enquanto observam o meu filho... eu não vejo o que a médica escreve no caderninho... era importante ver se coincidia o que dizia com o que escrevia...

Mãe, Q.10

Nesta etapa abordam-se as questões referentes à avaliação da criança e da família. Profissionais e famílias avaliaram sete afirmações relativamente às práticas realizadas pelo PIP da LIGA (Quadro 59):

Quadro 59

Afirmações do questionário Brass Tacks – Etapa 2

Famílias	Profissionais
Afirmações (Sobre as práticas do Programa de Intervenção Precoce)	
2.1 Tive a possibilidade de escolher a data, hora e o local da última avaliação do nosso filho.	2.1 Realiza a avaliação em momentos mais convenientes para a família? Os pais podem escolher esses momentos?
2.2 Os profissionais perguntaram-me quais as questões que eu gostaria de ver respondidas durante essa avaliação.	2.2 Pergunta aos pais quais as questões que eles gostariam que a avaliação desse resposta?
2.3 Os profissionais ofereceram-me a possibilidade de escolher a forma como o nosso filho deveria ser avaliado (por ex., tipo de instrumento de avaliação/ teste de avaliação utilizado).	2.3 Oferece aos pais a possibilidade de escolha em relação aos instrumentos de avaliação que serão utilizados com a criança, bem como aos processos usados na sua administração?
2.4 Os profissionais valorizaram mais o que o nosso filho sabia fazer do que aquilo que não sabia fazer.	2.4 Valoriza perante os pais o que a criança consegue fazer em detrimento do que não consegue fazer?
2.5 Os profissionais convidaram-me para estar presente em todas as discussões acerca dos resultados da avaliação do nosso filho.	2.5 Permite que os pais tenham oportunidade de estar presentes em todos os encontros de planificação da avaliação da criança ou de discussão dos seus resultados?
2.6 Os profissionais disseram-me os resultados da avaliação no mesmo dia em que foram obtidos.	2.6 Divulga e explica aos pais os resultados da avaliação imediatamente após a sua obtenção (exs. no mesmo dia)?
2.7 Os profissionais mostraram-me ou forneceram-me uma cópia de todos os relatórios de avaliação.	2.7 Fornece aos pais uma cópia do (s) relatório (s) da avaliação?

Observando os resultados de profissionais e famílias (Figura 35), constatamos desde logo que, nesta etapa, apresentam, genericamente, uma pontuação mais baixa do que a atribuída na etapa anterior.

Verificamos também que as famílias, quando questionadas sobre a *importância* destas práticas, não as valorizam face ao que hoje lhes é oferecido, mas que, de modo diverso, os profissionais destacam a sua importância, sugerindo a necessidade destas mesmas práticas serem melhoradas.

É assim particularmente interessante analisar os comentários das famílias às afirmações do questionário, pois estes ajudam-nos a entender porque *não* valorizam especialmente as práticas apresentadas na Brass Tacks, no que diz respeito à avaliação.

6.9 Tempo Presente: Uma análise aprofundada sobre o Programa de Intervenção Precoce da LIGA

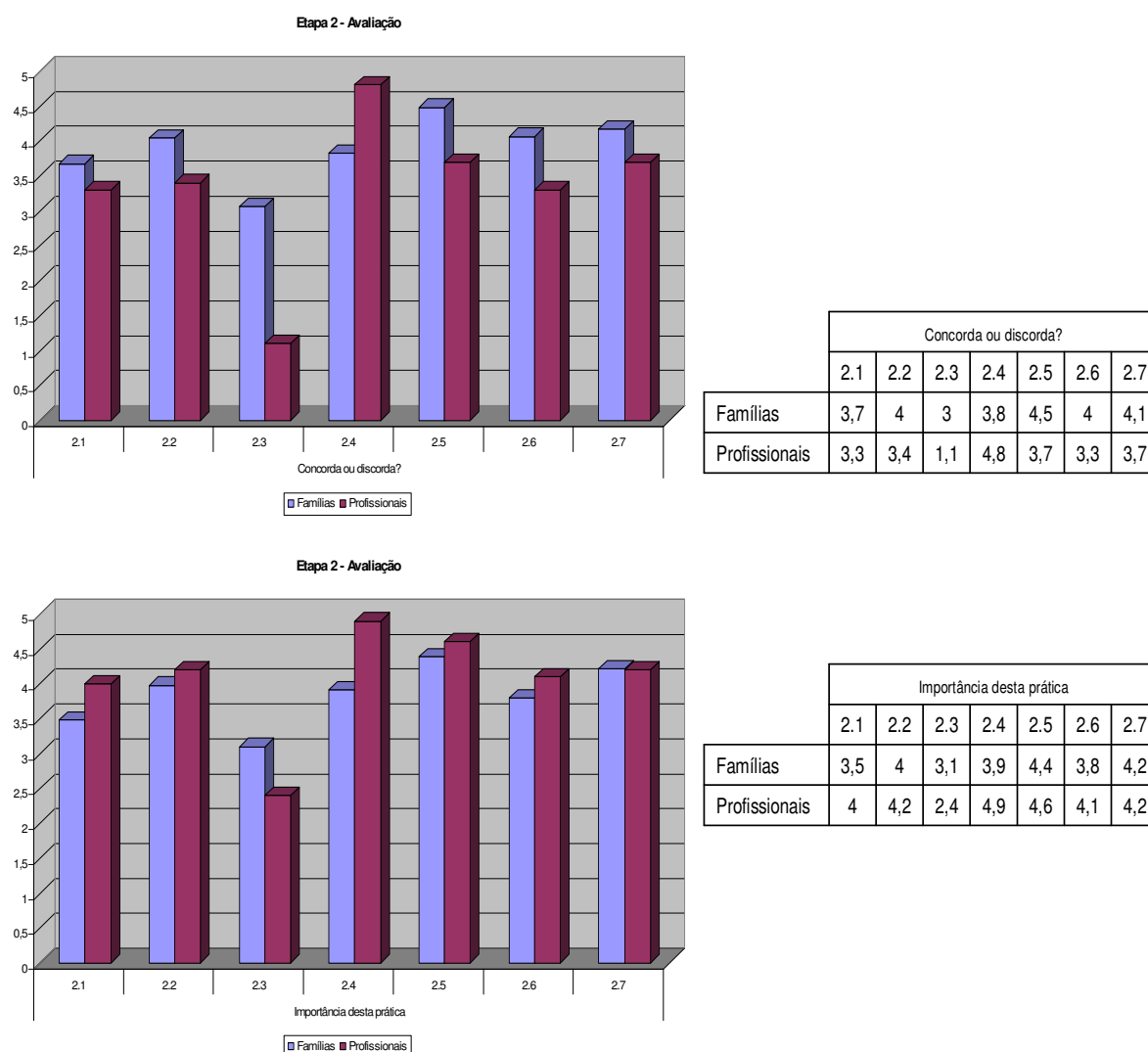


Figura 35. Resultados da Etapa 2 - Identificação dos Objectivos de intervenção – avaliação da criança e da família (famílias e profissionais).

Em relação à primeira afirmação, em conformidade com o sucedido numa afirmação semelhante relativa à Etapa anterior, as famílias pontuam entre o “não concordo, nem discordo” e o “concordo”, a possibilidade de escolherem hora, data e local da avaliação, valorizando o esforço que a equipa faz para fazer coincidir esta avaliação com a disponibilidade da família; quando questionados sobre a importância desta prática destacam-na como importante, mas a pontuação mantém-se sensivelmente a mesma face ao que hoje se realiza, descendo até ligeiramente. Já os profissionais, embora refiram que na actualidade só “algumas vezes” conseguem ir ao encontro das necessidades das famílias, pontuam-na como “muito importante”, demonstrando que valorizam mais as questões relacionadas com hora, data e local no contexto das avaliações, do que num primeiro encontro.

Relativamente ao facto de lhes ter sido perguntado, durante a avaliação no PIP, quais as questões que gostariam de ver respondidas (2.2), apesar de algumas famílias

discordaram que esta pergunta lhes tivesse sido expressamente colocada, afirmam ter-se sentido suficientemente à-vontade para colocar as questões que entenderam ser relevantes; outras sublinharam mesmo que não é necessária essa formalidade, porque se sentem à-vontade para perguntar o que for necessário:

Discordo, mas também não é negativo. Tive essa possibilidade no final (Mãe, Q.1);

Não perguntaram, mas eu senti-me à-vontade para perguntar (Mãe, Q.6);

Não me perguntaram... fui falando... (Mãe, Q.10);

Não é necessário – eu faço as perguntas que entendo ser necessárias (Mãe, Q.11).

Aqui é diferente... falam comigo. Ajudam quando é necessário (Mãe, Q.45);

Acaba por ser uma conversa muito aberta – uma avaliação em partilha com a equipa (Mãe, Q.29);

Difícilmente poderia ser melhor... (Pai, Q.31).

Por sua vez, a equipa do PIP, quando confrontada com as observações das famílias, reflectiu sobre a necessidade, já manifestada no preenchimento do questionário, de intensificar esta prática. Apesar de, aparentemente, as famílias encarem de forma natural esta atitude – dado o à-vontade que sentem em questionar informalmente a equipa – os profissionais sublinharam a importância de explicitar sempre esta intenção, de forma a enfatizá-la e evitar que alguma família se sinta inibida para questionar a equipa sobre o que para si for importante.

No que respeita à possibilidade de escolher a forma como o filho deveria ser avaliado (por ex., tipo de instrumento de avaliação/ teste de avaliação utilizado), item que obteve uma das pontuações mais baixas das famílias no questionário – um *pleno* “não concordo, nem discordo” – as famílias questionam-se sobre o seu significado:

Não entendo esta questão... o que se quer dizer com instrumento? Um teste? (Mãe, Q.1);

Acho esta pergunta vaga... para mim instrumento poderia ser um bisturi! (Pai, Q.2);

Não sei do que se trata... (Pai, Q.41);

Procurando entender a questão, reflectem sobre como a avaliação é feita no PIP, comparando-a com avaliações que realizaram noutros locais – “No Hospital faziam uma bateria de testes... Aqui o Terapeuta tem o caderninho que depois me dá... A Médica faz aqueles jogos, até coisas simples...” (Mãe, Q.4) – e tomam, sobretudo, duas posições face às avaliações: uma em que afirmam que são os profissionais que devem escolher os instrumentos, demarcando-se da necessidade desta escolha, e outra em que descrevem as avaliações como intencionalmente informais e centradas na brincadeira, pelo que a questão dos instrumentos utilizados não é pertinente neste contexto:

Eles é que são os entendidos na matéria – porque é que eu vou dizer o instrumento? (Mãe, Q.10)

Eles é que sabem, não sou eu. Mas a avaliação não é muito formal... (Mãe, Q.6)

Eles saberão melhor a forma de avaliar do que nós... (Pai, Q.14)

Eles é que sabem... (Mãe, Q.21)

Instrumento de avaliação? Não penso que exista... que seja assim dessa forma... (Mãe, Q.26)

Não é feito com instrumentos – pedem-nos ajuda para alguns elementos. (Mãe, Q.11)

Não há este tipo de avaliação com o meu neto... não faz sentido... a avaliação é feita de forma contínua... não é como se houvesse um teste a fazer... (Avó, Q.17)

Não foi utilizado nenhum instrumento de avaliação. Foi uma conversa em que se foi observando... (Pais, Q.37)

A avaliação é mais informal. Foi falar com ela, foi brincar... na primeira consulta acho que sim, que se utilizaram instrumentos de avaliação. Depois de estar aqui no programa acaba por ser uma avaliação com jogos e coisas assim. (Mãe, Q.40)

Viram que ele brincava. Eu chamei-o para ele vir ao pé de mim e andou de gatas. Tiraram fotos... são coisas pequeninas mas muito importantes para nós. (Mãe, Q.44)

Eu acho que é através da brincadeira – essa é a forma como a minha filha, que é pequena, deve ser avaliada. (Pai, Q.2)

Somente duas famílias sugeriram a importância de entender melhor que instrumentos são utilizados no contexto de uma avaliação, pela importância da transparência do processo. Uma das famílias fez-lo porque se interroga sobre se o que os profissionais afirmam é o mesmo que registam nos seus apontamentos, uma vez que a linguagem não verbal, por vezes, parece indicar algo que não é verbalizado – “Às vezes os médicos fazem caras enquanto observam o meu filho... eu não vejo o que a médica escreve no caderninho... era importante ver se coincidia o que dizia com o que escrevia...” (Mãe, Q.10) – e a outra família porque pensa que é importante partilhar com os pais o saber profissional - “Há famílias que não sabem o que é uma escala e pode ser importante explicar...” (Pais, Q.31) - mas alertam para a necessária sensibilidade dos profissionais nesse processo – “Fazer a avaliação com os pais, depende da fase, depende se é uma criança profunda ou border line... mas pensamos que todos os pais precisam de apoio neste sentido...” (Pais, Q.31).

Olhando esta questão na perspectiva dos profissionais, é também aquela que estes pontuam de forma mais baixa, afirmando que “nunca” oferecem esta possibilidade aos pais, e que somente “por vezes” esta prática pode ser importante. Na discussão e reflexão sobre a mesma, e depois de terem sido analisados os comentários dos pais, a equipa reflectiu sobre o interesse de tornar o processo de avaliação mais perceptível e aberto, explicando o que se faz, porque se faz, e envolvendo mais os pais nesta dinâmica, embora também advoguem a informalidade que o caracteriza.

No entanto, foi a afirmação seguinte – sobre se os profissionais valorizam mais o que a criança consegue fazer em detrimento do que não sabe fazer (2.4) – que conduziu a uma maior e mais demorada reflexão por parte dos mesmos, quando se discutiram os resultados do questionário: perplexos com a diferença de pontuação entre a sua perspectiva e a dos pais, constataram que “tinham como certo” que as famílias iriam atribuir maior importância a esta questão.

Como as famílias afirmaram:

Não concordo, nem discordo. É importante valorizar o que sabe fazer mas também o que não sabe... (Mãe, Q.1);

São realistas... temos de ser realistas... já passei por tanta coisa na maternidade... vi reanimarem o meu filho no hospital. Chorei durante um ou dois dias... mas eu sei que faz parte. (Mãe, Q.3);
Vêm as duas coisas – o que sabe e o que não sabe, para poderem depois trabalhar com ele. (Mãe, Q.7);

As duas coisas – valorizaram o que sabia e o que não sabia fazer. Neste caso, o que não sabe fazer é o mais importante. (Mãe, Q.12);

É importante o que sabe fazer e o que não sabe fazer! (Pai, Q.18);

O que falta fazer também é importante... (Pai, Q.34);

É o contrário – é com o que ele não sabem fazer que os profissionais se preocupam... (Pais, Q.37);

Viram o que não sabia fazer, mas valorizaram o que sabia fazer. (Mãe, Q.40).

Depois de analisarem os comentários das famílias, os profissionais questionaram-se sobre o seu papel – porque será que acreditavam valorizar mais o que as crianças conseguem fazer em detrimento do que não conseguem fazer, e as famílias verbalizaram, nos seus comentários, algo distinto? Como agiriam *de facto*?

Reflectiram então sobre a forma como poderiam promover um equilíbrio entre o seu desejo de sublinhar, de uma forma positiva, o que as crianças conseguem fazer, e a partilha com as famílias das vulnerabilidades das crianças, traçando caminhos conjuntos para o seu desenvolvimento. Mais uma vez, sublinhou-se a importância de confrontar “o real e o imaginado” – o que os profissionais *pensam que as famílias pensam*, com aquilo que estas, de facto, afirmam – para poder repensar a intervenção e melhorá-la.

No que diz respeito às três últimas afirmações desta Etapa do questionário (2.5, 2.6 e 2.7), a maior parte das famílias destacam, de forma muito positiva, a disponibilidade da equipa para trabalhar e partilhar com as famílias as questões importantes relativas à avaliação das crianças.

Insistiram sempre para estarmos. (Pai, Q.14)

A avaliação foi logo discutida. (Avó, Q.13)

Este ponto é fundamental. O facto de eu ter cópia dos relatórios permitiu-me levá-los para a escola. Foi uma surpresa boa para a educadora. Foi mesmo importante porque nos permitiu trabalhar em equipa. (Mãe, Q.1)

Dão todos os papéis. Ajudam-nos. Até a coordenação... (Mãe, Q.7)

A pasta está à disposição. (Mãe, Q.11)

Algumas famílias referem, no entanto, não ter consigo os relatórios de avaliação, embora afirmem que podem ter acesso aos mesmos quando e se necessitarem.

Um número muito reduzido de famílias, mas ainda assim presente, refere que não foi realizado relatório de avaliação escrito:

Não tenho cópia dos relatórios de avaliação – podem estar no processo, mas não sei... (Mãe, Q.12)

Não houve relatório de avaliação escrito... não sabemos o que é... (Pais, Q.37)

Apesar da avaliação globalmente positiva que as famílias fazem sobre estas práticas, os profissionais, por sua vez, sentem que há muito trabalho ainda a realizar neste domínio, tendo mesmo manifestado a sua admiração com a pontuação atribuída pelas famílias (entre o “concordo” e o “concordo totalmente”) e ao facto de não terem atribuído mais relevância a estas práticas quando se pedia para avaliarem a sua importância. Foi referido pela equipa que, até agora, não tem havido uma forma única de actuar em relação à entrega dos relatórios de avaliação às famílias – a algumas é dada uma cópia porque têm necessidade da mesma para um determinado fim (levar para a escola, para outro médico, ...); em relação a outras famílias, só se faz um relatório de avaliação no final do ano. Os comentários dos pais reflectem essas diferenças. Neste momento, no entanto, a equipa criou uma única opção – todos passarem a ter uma cópia de tudo.

Como então afirmaram, “o facto de as famílias terem confiança em nós, e no processo de avaliação, não significa que nós não tenhamos que lhes dar mais ...”, sublinhando que possivelmente cabe aos profissionais, neste momento, o papel de dar mais ferramentas às famílias para promover a sua autonomia, pelo efectivo acesso a tudo quanto lhes diz respeito.

Etapa 3

Planificação da intervenção para a criança e família

O facto de os profissionais conseguirem o envolvimento dos pais, é um factor que é muito importante, até para o que os pais fazem em casa. Procura-se fazer uma abordagem com esse sentido do todo...

Mãe, Q.29

Em relação ao plano, eu digo as necessidades. Fala-se muito... não só da minha filha mas da família toda. Eu estou muito à-vontade...

Mãe, Q.11

Nesta etapa abordam-se as questões referentes à planificação da intervenção para a criança e família. Profissionais e famílias avaliaram seis afirmações relativas às práticas realizadas pelo PIP da LIGA neste domínio (Quadro 60):

Quadro 60

Afirmações do questionário Brass Tacks – Etapa 3

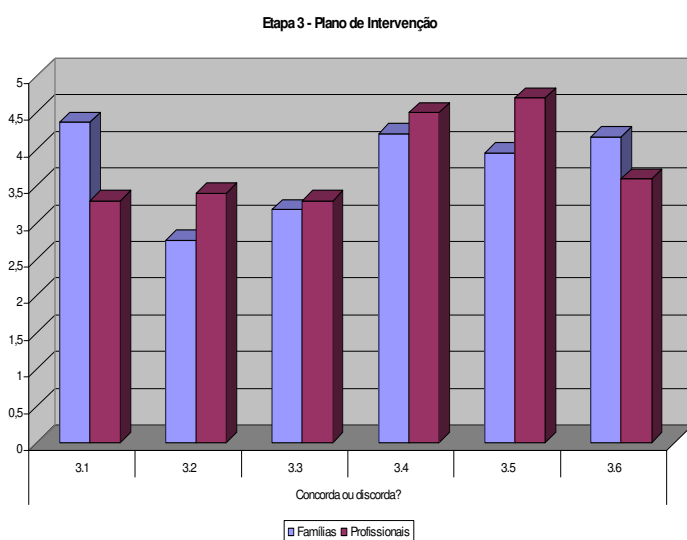
Famílias	Profissionais
Afirmações (Sobre as práticas do Programa de Intervenção Precoce)	
3.1 Os profissionais tornaram possível a minha presença em todas as discussões acerca da elaboração do plano de intervenção para o meu filho e para a minha família.	3.1 Oferece aos pais oportunidade de estarem presentes em todas as discussões acerca da planificação da intervenção para o seu filho(a) e para eles mesmos?
3.2 O plano de intervenção do nosso filho apenas inclui os objectivos que eu considero importantes.	3.2 Os pais têm o poder de decisão em relação aos objectivos e aos processos utilizados para alcançar esses objectivos?

(Continua)

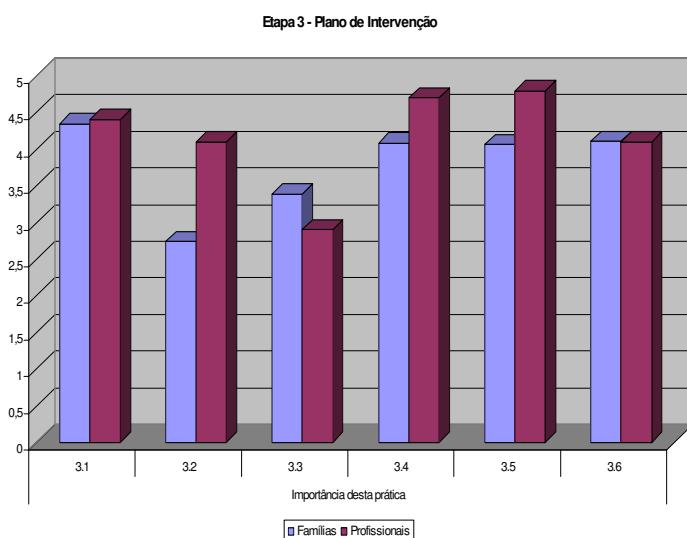
(Quadro 60 - Continuação)

3.3 A maioria dos objectivos definidos no plano de intervenção do meu filho(a), pode ser provavelmente atingida no período de um ano.	3.3 A maioria dos objectivos para a criança, definidos no plano de intervenção, pode ser atingida no período de um ano?
3.4 Os profissionais ouviram as minhas opiniões acerca da melhor forma de ensinar o meu filho(a), assim como em relação à forma como aprende melhor.	3.4 Utiliza as informações e ideias prestadas pelos pais no desenvolvimento do plano de intervenção?
3.5 Os profissionais deram-me oportunidade de escolha em relação ao tipo de serviços que o meu filho(a) e a minha família pode ter acesso.	3.5 Oferece aos pais opções de serviços e recursos disponíveis para atingir os objectivos da intervenção para o seu filho(a)? Respeita as suas decisões em relação aos serviços que o seu filho(a) poderá ou não receber?
3.6 Os profissionais deram-me informação acerca de outras possibilidades de dar resposta a objectivos que não podem ser apoiados pelo seu programa (ex: Formação contínua, emprego, finanças, ...)	3.6 Na identificação dos objectivos da intervenção, preocupa-se com as necessidades, desejos e sentimentos de todos os membros da família?

Observando os resultados (Figura 36) verificamos que, relativamente à primeira afirmação, as famílias avaliam de forma mais positiva que os profissionais, o modo como estes procuram tornar possível a sua presença em todas as discussões para planificação da intervenção. Mais uma vez, os profissionais parecem ter a percepção de que poderiam fazer melhor, e as famílias de que o que se pratica no PIP já é bastante importante.



	Concorda ou discorda?					
	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6
Famílias	4,4	2,7	3,2	4,2	3,9	4,2
Profissionais	3,3	3,4	3,3	4,5	4,7	3,6



	Importância desta prática					
	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6
Famílias	4,3	2,7	3,4	4,1	4	4,1
Profissionais	4,4	4,1	2,9	4,7	4,8	4,1

Figura 36. Resultados da Etapa 3 – Planificação da intervenção para a criança e família.

O segundo item suscitou, por parte das famílias, muitas observações, tendo-lhe sido atribuída a pontuação mais baixa de todo o questionário (tanto na frequência da prática como na importância que lhes é atribuída), principalmente porque, como então sublinhavam, a palavra “apenas” indicava uma forma incorrecta de traduzir o trabalho realizado – afirmavam, com veemência, que, no plano de intervenção, os objectivos eram fruto de um trabalho conjunto entre a família e os profissionais, e que seria incorrecta a formulação “apenas”:

Nem pensar! É de todos! (Mãe, Q.6);

Inclui o que eu acho e o que a Terapeuta acha que é importante... (Mãe, Q.10);

É importante que abranja tudo. Não apenas os nossos objectivos... (Mãe, Q.35);

É uma equipa – apenas não! Se calhar eu sou o que percebo menos... (Pai, Q.36);

Os profissionais é que trabalham com eles... O importante não são só os meus objectivos. Os profissionais concordam com as sugestões, mas também fazem os objectivos. (Mãe, Q.40);

Em relação ao plano, eu digo as necessidades. Fala-se muito... não só da minha filha mas da família toda. Eu estou muito à-vontade... (Mãe, Q.11).

Há também um grupo significativo de famílias que afirma a sua convicção de que devem ser os profissionais a explicitar os objectivos, pois “eles é que são os especialistas”:

Porque é que haveria de ser eu a fazer tudo? Os profissionais são vocês! (Mãe, Q.1);

São mais importantes os objectivos dos profissionais. (Mãe, Q.3);

Não são os meus objectivos, mas os dos profissionais. (Mãe, Q.5);

Eles é que sabem. Eles é que são as peças fundamentais. Para eu conseguir fazer em casa, tenho de aprender com eles. Eu vou mais atrás daquilo que eles fazem. Eu rejo-me por eles. Com eles é que eu aprendo. (Mãe, Q.7);

Não. Eu considero que o que fazem aqui é muito importante... (Avó, Q.13);

Seria um erro... não são os pais que escolhem, então os profissionais não serviam para nada. (Avó, Q.17);

Apenas? Não. O mais importante é considerarem os dos profissionais. (Mãe, Q.21);

Se fosse assim não valia a pena ele vir para cá... (Pais, Q.31).

Confrontados com estas observações e resultados, os profissionais reflectiram sobre a real oportunidade de escolha que dão às famílias e sobre como as ajudam a compreender a importância do *seu* papel na elaboração do Plano de Intervenção. Foi reflectido como o próprio conceito de Intervenção Precoce não é, muitas vezes, claro para as famílias e para os que trabalham em articulação com o Programa e que se torna necessário clarificá-lo, desde logo afirmando a centralidade das famílias nesta intervenção.

Por outro lado, alguns profissionais reflectem também sobre este “apenas” de uma outra forma – “Então e nós profissionais? Também temos opinião técnica sobre o que fazer e como... Temos de fazer qualquer coisa, não? (risos)”. Esta questão foi amplamente debatida, tendo-se concluído que o que estava em causa não era o saber

próprio que a equipa possui, e com que os pais certamente contam para ajudar a potenciar o desenvolvimento do seu filho e o seu próprio desenvolvimento, mas antes uma postura não directiva, colocando a sua profissionalidade ao serviço da família, das suas necessidades e escolhas.

No item seguinte (3.3) em que se afirma que os objectivos podem ser atingidos no período de um ano, famílias e profissionais parecem avaliar a situação de forma idêntica – “algumas vezes” acontece. No entanto, quando questionados sobre a importância desta prática diferem na pontuação dada – os profissionais atribuem menos importância a esta prática do que a frequência com que a realizam, enquanto as famílias dão uma pontuação ligeiramente superior quando reflectem sobre a importância da mesma. Parece que, da parte das famílias, há o desejo de que tal fosse possível, mas simultaneamente, existe um hiato entre este desejo e a realidade – tratando-se, na sua maioria, de crianças com NEE profundas, com múltiplas repercussões no seu desenvolvimento, as famílias verbalizam a dificuldade de conseguir prever que objectivos atingirão no prazo de um ano:

Isto é um pouco ambíguo... gostaríamos todos que fosse assim, mas não é possível. (Mãe, Q.4);

Vai depender do desenvolvimento da criança se são ou não atingíveis – os pais querem que tudo aconteça depressa, mas nem sempre é assim. (Pai, Q.2);

Prazo de um ano... por exemplo andar... isso era o que eu queria, mas não pode ser assim com prazos... (Mãe, Q.26);

Num ano o meu filho cumpriu metade dos objectivos... cada caso é um caso. (Mãe, Q.28);

A minha filha já está cá há muito tempo... o objectivo é melhorar a qualidade da vida dela. Não nos deram expectativas do tipo sentar, andar... custa muito aos pais [treme] ter que aceitar que é assim... (Mãe, Q.11);

A M. tem de ter um plano para toda a vida... (Avó, Q.13);

Não se aplica. O meu neto até regrediu. O importante será que ele mantenha a qualidade de vida. (Avó, Q.17);

Vai mais devagarinho... (Tia, Q.20);

Estou aqui há três anos e é um processo. O meu filho tem muitos problemas de saúde que ainda agravam mais o estado de hiperactividade. Por causa destes problemas interrompe frequentemente as terapias... (Mãe, Q.35).

Apesar destas dificuldades, algumas famílias focam que tal foi possível:

Tudo o que aqui se fazia eu transmitia à educadora e acabámos por ser todos um núcleo, o que ajudou a que os objectivos se concretizassem num ano. (Mãe, Q.7);

Fizeram por etapas – sentar, gatinhar, andar... desde que se criem etapas é o mais importante e consegue-se. (Mãe, Q.10);

Há uma preocupação em atingir os objectivos no prazo de um ano. Isso é importante para a motivação dos pais. (Mãe, Q.29);

Depende dele... eram alcançáveis... a maioria... (Pais, Q.31).

Em relação à prática de utilizar informações e ideias prestadas pelas famílias na elaboração do plano de intervenção, a pontuação dada é elevada, pelas famílias e profissionais, tanto no que diz respeito às práticas como à importância que lhes é

atribuída. No entanto, é ligeiramente mais elevada na perspectiva dos profissionais do que na das famílias, o que levou a equipa a reflectir sobre o significado deste facto e a indagar, mais uma vez, se as famílias se sentem realmente ouvidas.

No item 3.5 dá-se exactamente a mesma circunstância, com a maior parte das famílias a afirmar claramente que tiveram esta oportunidade de escolha:

Existe opção. Preocupam-se que os pais estejam esclarecidos quando tomam a decisão. (Mãe, Q.29);

Um exemplo são as idas dos Terapeutas à escola. (Mãe, Q.7);

Uma opção de escolha foi entre o apoio domiciliário e vir à Liga. Eu quis vir cá porque estava muito isolada em casa. (Mãe, Q.10).

Algumas famílias mostraram, no entanto, o desejo de que existisse maior opção, afirmando que, lhes “deram orientação mas não escolha” (Pai, Q.2), distinguindo claramente as duas situações.

No que diz respeito à última afirmação desta etapa, que procura identificar se os profissionais se preocupam com as necessidades de todos os membros da família, profissionais e famílias atribuem-lhe exactamente a mesma importância – é “muito importante” – apesar de aqui serem os pais a pontuar mais do que os profissionais a frequência com que decorre. As famílias sublinham que tiveram acesso a várias informações através do Programa que os ajudaram em situações diversas. Como afirmaram:

Existe muita coisa que as pessoas desconhecem e que as pode ajudar... (Mãe, Q.3);

A Técnica de Serviço Social é que me disse que eu tinha direito ao abono de família. Nunca ninguém me tinha dito... (Mãe, Q.7);

Tive apoio para obter o subsídio à deficiência... (Pai, Q.18);

Ajudam sim. Dão informação. A M. teve um subsídio porque eles nos informaram. (Mãe, Q.40).

Os profissionais, por sua vez, lamentam não poder ir mais longe no seu apoio às famílias, designadamente no que diz respeito ao suporte a uma intervenção mais centrada na comunidade, e em tudo o que nela pudessem ajudar as famílias a alcançar os objectivos da intervenção. Este é um dos pontos em que sentem que os escassos recursos que têm os limitam a ter maior disponibilidade para actuar fora do contexto institucional, nomeadamente em apoio domiciliário.

Etapa 4

Prestação de serviços/apoios diários

Elogiam o que eu vou fazendo durante a semana. É muito importante estarmos cá... ver como coisas tão simples estimulam. Eu acho isso muito importante...

Mãe, Q.3

Nesta etapa abordam-se as questões referentes à prestação de serviços realizada pelo PIP da LIGA e aos apoios diários. Profissionais e famílias avaliaram cinco afirmações relativamente às práticas realizadas pelo PIP da LIGA (Quadro 61):

Quadro 61

Afirmações do questionário Brass Tacks – Etapa 4

Famílias	Profissionais
Afirmações (Sobre as práticas do Programa de Intervenção Precoce)	
1.1 Os profissionais dizem-me o quanto apreciam os meus conhecimentos, capacidades e criatividade que eu utilizo para cuidar e educar o meu filho.	1.1 Sempre que vê os pais diz-lhes algo de positivo acerca do seu filho (a)?
1.2 Os profissionais dizem-me sempre algo de positivo acerca o meu filho.	1.2 Sempre que vê os pais elogia-os (ou felicita-os) acerca de algo?
1.3 Outros profissionais (terapeuta fala, fisioterapeuta, psicólogo,...) estão disponíveis para falar comigo quando eu o desejo.	1.3 Certifica-se que os pais têm acesso rápido e directo a todos os elementos da equipa de intervenção?
1.4 Sempre que desejo, os profissionais, proporcionam que outros membros da minha família sejam envolvidos no programa de intervenção do meu filho (por ex., pai/mãe, irmãos, primos, avós, etc.)	1.4 Torna conveniente e agradável a participação dos pais, de outros membros da família alargada e amigos nos programas de intervenção (ex. adequação do horário das visitas domiciliárias, ao centro, das reuniões...)?
1.5 Os profissionais proporcionam-me a possibilidade de obter informação acerca das crianças com necessidades especiais, que poderá ter interesse para mim ou para outros membros da minha família (livros, revistas, jornais, artigos, legislação, encontros/congressos, vídeos, etc.).	1.5 Providencia acesso fácil às fontes de informação que poderão ser úteis e importante para os pais (livros, revistas, jornais, artigos especializados, legislação, vídeos, eventos, etc.).

Verifica-se que, tanto no que diz respeito às famílias como aos profissionais, estes resultados são bastante positivos (Figura 37), excepto no último item, onde ambos atribuem uma pontuação menos elevada às práticas actualmente realizadas no Programa. Aqui os pais divergem nas observações que fazem sobre as informações prestadas – alguns afirmam ter acesso às mesmas, outros que estas existem mas que só quando os pais estão preparados para as consultar é que o devem fazer, e outros ainda referem nunca ter tido acesso a nenhuma informação deste tipo:

A Informação está disponível. Não é empurrada para os pais. Esperam que sejam os pais a procurar... esta é uma fase muito sensível... (Pais, Q.31);

Nunca aconteceu... no Hospital falaram tudo desde que ela nasceu, desde que tinha um mês e tal... depois ia uma enfermeira a casa e depois a médica mandou vir para cá. Cá não deram mais informações... (Pai, Q.41).

Podemos ainda observar que algumas famílias descrevem o contacto que têm com outras famílias no Programa como uma importante fonte de informação:

No contacto com outros pais podemos ajudar e ser ajudados – eu, por exemplo, informei e ajudei a mãe do T. sobre a dieta citogénica. (Mãe, Q.6);

Cada pai é um pai... foi muito importante para mim o exemplo de outras crianças, outras famílias. (Mãe, Q.1).

6.9 Tempo Presente: Uma análise aprofundada sobre o Programa de Intervenção Precoce da LIGA

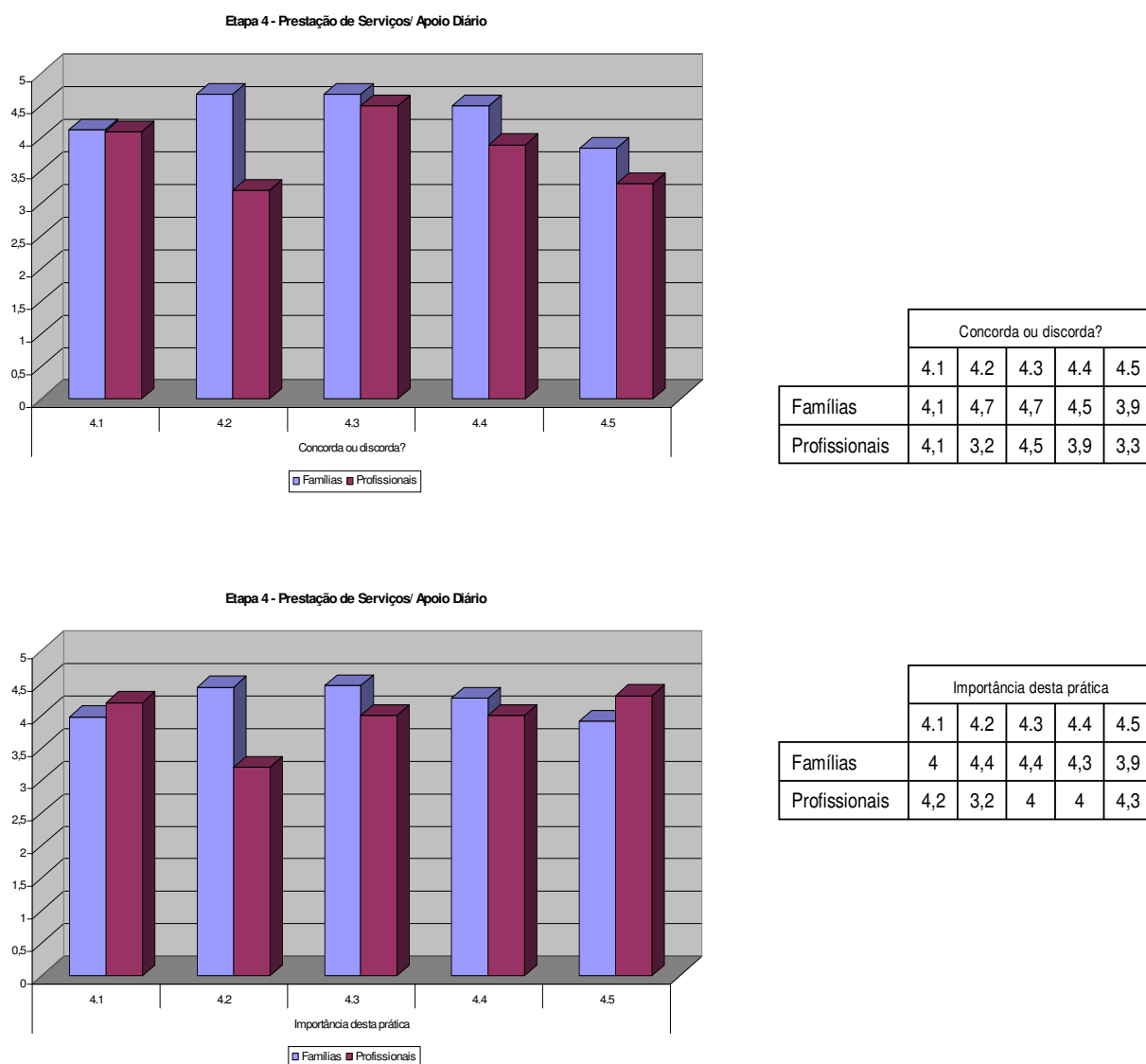


Figura 37. Resultados da Etapa 4 – Prestação de serviços/apoios diários (famílias e profissionais).

Nesta etapa observamos também que, nos outros itens, a relação entre o que já se pratica no PIP e a importância que se atribui a cada prática é bastante semelhante, tanto para as famílias - que em todos os itens, excepto no último, atribuem até menor importância à prática descrita do que aquela que reconhecem existir já na actualidade - como para os profissionais, que pontuam com pequenas variações as práticas exercidas e a importância que lhes atribuem.

Julgamos que este facto se deve a esta ser uma das maiores forças no Programa, diversas vezes sublinhada pelas famílias - a disponibilidade e cuidado no acolhimento das famílias e crianças por parte dos profissionais, valorizando no quotidiano os seus pontos positivos.

Observando os resultados do questionário Brass Tacks, podemos afirmar que, de forma geral, as famílias se sentem bastante apoiadas pela equipa do PIP da LIGA,

uma vez que 16 itens, num total de 24, apresentam uma pontuação situada entre o “concordo” e o “concordo totalmente” e somente um item reúne uma pontuação claramente mais baixa, nomeadamente, aquele que afirma que o plano de intervenção contém “apenas” os objectivos que a família considera importantes, e que levantou por parte das famílias as questões anteriormente explicitadas.

Comparando a pontuação atribuída pelas famílias às práticas efectuadas no PIP e à sua importância, oito itens totalizam valores ligeiramente mais elevados na categoria “importância desta prática”, indicando o desejo das famílias de que estas venham a melhorar no futuro. Nos restantes 16 itens, as famílias mantêm ou diminuem a importância das práticas face ao que avaliam já acontecer actualmente, parecendo assim demonstrar que estão satisfeitas com a intervenção realizada.

Quanto aos profissionais, verificamos que só avaliam a frequência com que demonstram as práticas centradas nas famílias com a pontuação “usualmente” ou “sempre” oito vezes, sendo assim a classificação que atribuem às suas práticas bastante mais baixa, no geral, do que a das famílias.

Existem, no entanto, algumas excepções, como atrás referimos, em que atribuem às práticas uma frequência de sucesso maior do que a percebida pelas famílias. Como descrevemos, estas discrepâncias contribuíram significativamente para que os profissionais se questionassem sobre a forma como actuam, e como podem vir a actuar no futuro para melhorar o seu desempenho, adequando-o às expectativas das famílias.

No que diz respeito à importância das práticas referidas no questionário aos profissionais, os valores crescem significativamente em 20 itens, evidenciando a sua vontade em melhorar a intervenção que desenvolvem no PIP.

O facto de termos registado os comentários e observações realizadas por grande parte das famílias durante o preenchimento dos questionários, ajudou-nos, bem como à equipa, a compreender *porque* pontuaram cada item de determinada forma, fornecendo-nos importantes elementos para reflectir sobre a intervenção no PIP e equacionar como melhorá-la.

Apresentamos em seguida, os passos a que esta avaliação conduziu e a forma como foram trabalhados.

Terceira fase

Programa de Intervenção Precoce da LIGA – da avaliação realizada à construção da sua missão

A partir da observação dos resultados da Brass Tacks – em que se discutiram e reflectiram, item a item, os resultados relativos a uma intervenção centrada nas famílias no PIP da LIGA – a equipa (re)afirmou o desejo de construir a missão do Programa, onde pudessem explicitar claramente as suas finalidades e objectivos,

comprometendo e responsabilizando cada um dos profissionais, e todos em conjunto, a implementar um projecto de intervenção verdadeiramente centrado nas famílias. Pretendia-se igualmente tornar claro para as famílias, e todos os restantes profissionais envolvidos no Programa, estes mesmos princípios e fundamentos de base, num processo de partilha, co-responsabilização e compromisso pelo seu desenvolvimento e realização.

Assim, apesar do pedido de avaliação do programa ter surgido, logo após a elaboração do livro sobre o PIP, por iniciativa da sua Coordenadora, fomos observando como todos estes procedimentos avaliativos conduziram, de facto, à vontade ampliada da equipa em melhorar e redefinir as suas práticas. Como Senge (2005) sublinha, a origem do desejo da criação de uma visão partilhada é muito menos importante do que o processo que a transforma em visão compartilhada.

Iniciou-se então o processo que procurou desenvolver e construir uma missão em que todos na equipa se sentissem reconhecidos e comprometidos. Como afirma Peter Senge, redigir uma declaração de missão pode ser um passo importante para criar uma visão partilhada, desde que se baseie verdadeiramente nas visões das pessoas que constituem a organização e que não seja somente “uma solução para um problema” (2005:240). Este autor alerta-nos que o advento de visões compartilhadas é um processo lento, pois estas evoluem das visões individuais. Como afirma “a experiência sugere que essas visões genuinamente compartilhadas exigem conversas constantes nas quais os indivíduos não só se sentem livres para expressar os seus sonhos, como também aprendem a ouvir os sonhos uns dos outros.” (Senge, 2005:245). Tal como referimos no capítulo dedicado à aprendizagem organizacional, é necessária uma extraordinária abertura e disposição para combinar uma diversidade de ideias, para que, sem sacrificarmos a nossa visão em prol de outras, encontremos forma de as múltiplas visões coexistirem num todo que as acolhe e simultaneamente as transcende e unifica.

Foi com a intenção de acompanhar e estimular este processo, que demos então continuidade a este projecto, realizando entre Outubro de 2007 e Maio de 2008, cinco encontros com a equipa, onde, passo a passo, fomos acompanhando e estimulando a construção a missão do PIP da LIGA.

Destacaremos em seguida, os aspectos mais relevantes trabalhados em cada um destes encontros:

1) Encontro de trabalho 29 de Outubro de 2007

Neste encontro divulgámos os resultados do questionário Brass Tacks, versão Profissionais e Famílias. Analisámos, discutimos e reflectimos conjuntamente os resultados das primeiras três etapas, que anteriormente referimos, tendo sido pedido

aos profissionais que realizassem individualmente a análise e interpretação dos resultados relativos à Etapa 4.

Antes do encontro seguinte, fizeram-nos chegar esta mesma análise, que reunimos em categorias e devolvemos ao grupo (Quadro 62).

Quadro 62

Análise e interpretação dos dados efectuada pela Equipa do PIP à Etapa 4 da BRASS TAKS

Etapa 4
Justificações positivas – que procuram explicitar porque existem bons resultados no que diz respeito a uma intervenção centrada na família:
▪ Acesso à informação – importante para uma crescente autonomia das famílias; ▪ Importância de partilhar saberes com as famílias, facultando-lhes o acesso à informação; ▪ Acesso rápido e directo a todos os elementos da equipa de intervenção, sem burocracias; ▪ Os profissionais procuram corresponder às expectativas das famílias; ▪ Os profissionais procuram oferecer um serviço de qualidade e que dê confiança às famílias; ▪ Importância da figura de responsável de caso.
Justificações negativas – que podem estar na origem dos obstáculos a uma intervenção centrada na família:
▪ O trabalho dos profissionais é ainda muito direccionado para as crianças; ▪ Não é ainda explicado às famílias, de forma adequada, qual a filosofia/dinâmica do programa e... ▪ qual o poder que cada família pode e deve ter, em toda a intervenção ao longo do processo terapêutico do seu filho; ▪ Como equipa podemos alterar comportamentos e enfatizar o positivo da criança pois provavelmente poderá unir a equipa à família, tornando mais eficaz e harmonioso o trabalho; ▪ Temos sempre de respeitar a percentagem de verdade relativamente à esperança de recuperação e às características da patologia da criança, antes de “inundarmos” os pais de informação desconcertante; ▪ Os profissionais têm de reflectir sobre o modo como devem passar a informação, bem como, sobre o que é realmente importante para as famílias; ▪ Os profissionais ainda dão pouco espaço à família nas decisões e pouco acesso a informações complementares; ▪ A diferença observada nos resultados dos profissionais e das famílias embora não seja alarmante mostra-nos que as famílias e profissionais ainda não estão em completa sintonia – os pais gostariam mais que elogiássemos o filho do que a eles próprios e que fizéssemos mais isso do que providenciarmos o acesso à informação. ▪ Face a estes resultados questiono-me: porque é que as famílias responderam assim? Porque estão satisfeitas e são simpáticas? Ou porque nos ainda não lhe mostramos que podem pedir mais aos profissionais? Será que estão “acomodadas” ou aquilo que é verdadeiramente importante para elas, nós ainda não percebemos o que é?

2) Encontro de trabalho 14 de Janeiro de 2008

Iniciamos o trabalho, neste encontro, com base nos resultados da análise de resultados da Etapa 4 realizada pelos profissionais do PIP.

A profundidade desta reflexão impeliu-nos a trabalhar com a equipa as questões relativas às diferenças entre pressupostos, valores explícitos e artefactos, segundo a perspectiva de Schein (2005). Depois de uma breve abordagem teórica sobre este assunto, pedimos-lhes que procurassem, primeiro individualmente e depois em pequenos grupos, reflectir sobre as suas crenças mais profundas em Intervenção Precoce. Para tal, num primeiro momento, solicitamos a cada elemento da equipa que, individualmente, completasse as frases: “Em Intervenção Precoce eu acredito que as Famílias...”; “Em Intervenção Precoce eu acredito que as Crianças...”, destacando que o mais importante seria procurar que as frases escritas traduzissem as suas convicções mais fortes acerca das famílias e das crianças – as crenças que verdadeiramente os moviam em Intervenção Precoce.

Mais tarde, pedimos aos profissionais que se reunissem nos mesmos grupos em que trabalharam anteriormente (ver p.463). Solicitámos-lhes que lessem e analisassem atentamente as afirmações que cada elemento do PIP fizera, e redigissem, desta vez, as afirmações do grupo, com base nas mesmas – “Em Intervenção Precoce *nós* acreditamos que as Famílias...”; “Em Intervenção Precoce *nós* acreditamos que as crianças...”.

Sublinhámos que o importante não era declarar que um ou outro pressuposto estava “errado”, mas antes encontrar uma nova afirmação que os integrasse e explicitasse para que o grupo, e cada um dos seus elementos, se sentisse identificado nos pressupostos finais explicitados.

Estas foram as afirmações que resultaram deste trabalho:

Em Intervenção Precoce nós acreditamos que as famílias...

GRUPO 1 - São a própria intervenção, já que é para elas que nos direccionamos, é a elas que queremos chegar e com elas caminhamos para uma abordagem em parceria;

Devem ser olhadas, escutadas, respeitadas na sua singularidade e valorizadas numa abordagem que vise o seu “empowerment”.

GRUPO 2 - Devem ser escutadas, respeitadas, valorizadas, apoiadas, “empoderadas” e olhadas na sua singularidade ao longo de toda a intervenção;

São não só o MOTOR PRINCIPAL¹⁴³ do nosso trabalho mas também a FORÇA MOTRIZ necessária para a evolução da Intervenção Precoce.

GRUPO 3 - Devem ser vistas na sua singularidade com os seus saberes, direitos, poder de decisão e força.

Em Intervenção Precoce nós acreditamos que as crianças...

GRUPO 1 - São, juntamente com as suas famílias, o centro da nossa intervenção, sendo olhadas na sua singularidade e capazes de nos surpreenderem e ultrapassar obstáculos, partilhando connosco as suas conquistas.

GRUPO 2 - São o MOTIVO PRINCIPAL do nosso trabalho guiando a nossa intervenção e devem ser olhadas na sua singularidade ao longo de toda a intervenção.

GRUPO 3 - São a peça fulcral para juntamente com a família a ajudarmos a crescer;

Devem ser vistas na sua singularidade.

¹⁴³ Em maiúsculas no texto original

A partir deste conjunto de asserções, pedimos então aos profissionais que procurassem descrever, para cada afirmação enunciada, os valores, objectivos e práticas/ artefactos que lhes corresponderiam, num quadro integrador que elaboramos para o efeito, e que lhes enviamos via e-mail¹⁴⁴ para que o pudessem preencher até ao próximo encontro.

Não tecemos qualquer comentário sobre possíveis incoerências no seu conteúdo, que na nossa opinião existiam – nomeadamente quando se afirmava, simultaneamente, que as famílias eram o centro do Programa e que as crianças eram o motivo principal do trabalho dos profissionais – optando por aguardar pelas observações e análise da equipa.

3) Encontro de trabalho 18 de Fevereiro de 2008

Neste encontro de trabalho, procuramos desenvolver uma dinâmica em que cada elemento da equipa partilhasse com o grande grupo o trabalho que havia realizado. Pareceu-nos importante que todos tivessem um tempo para falar pois, habitualmente, alguns dos seus elementos eram mais expressivos e loquazes do que outros, pelo que se tornava difícil escutar a opinião de todos os profissionais.

Um a um, foram então verbalizando como tinham realizado o preenchimento dos quadros, partilhando os aspectos mais e menos complexos com que se tinham deparado nesta tarefa.

A descrição sobre os obstáculos encontrados foi profunda, rica e diversa, fazendo emergir questionamentos relacionados com a necessidade de encontrar uma forma coerente de articular os pressupostos, valores e princípios, com os artefactos/procedimentos e de os diferenciar, bem como em delimitar procedimentos para cada etapa-chave do programa – entrada no PIP, avaliação, realização do plano de intervenção, apoios diários, etapas que delimitámos com base na Brass Tacks - pela sua transversalidade.

Alguns profissionais realçaram a sua dificuldade em enunciar pressupostos, que perspectivavam como algo mais teórico e filosófico, e a sua facilidade em descrever procedimentos; outros, pelo contrário, sublinharam a sua maior aptidão para descrever os pressupostos e menor para narrar procedimentos. O membro mais recente da equipa expôs como tinha sido pela observação que aprendera o que a equipa valorizava e como procedia, e que lhe parecia que este trabalho também era muito importante para os profissionais que entravam no Programa, pois procurava “explicitar o implícito”.

¹⁴⁴ O trabalho que realizávamos em cada encontro, e que combinávamos efectuar até ao próximo, era registado e enviado aos profissionais do PIP via e-mail, de forma a que ficassem na posse de todos os elementos que lhes permitissem uma maior e mais profunda reflexão sobre o trabalho efectuado e a efectuar.

Não foi, no entanto, focada a possível dissonância entre as afirmações relativas às famílias e às crianças que, do nosso ponto de vista, emergira nas crenças dos profissionais.

Depois de todo o debate de ideias, decidimos que era importante cada profissional poder rever o seu trabalho e ter mais algum tempo para se debruçar sobre o mesmo – caso entendessem ser pertinente, poderiam depois de esclarecidas e debatidas as dificuldades sentidas, reequacionar o seu trabalho, e entregar-nos, duas semanas mais tarde, os quadros, preenchidos. A proposta foi aceite e foi cumprido o combinado.

Toda a informação que nos chegou de cada um dos elementos da equipa, foi reunida e organizada em categorias.

4) Encontro de trabalho 31 de Março de 2008

Neste encontro, devolvemos à equipa o seu trabalho, agora organizado em dois quadros – um primeiro, onde agrupamos os contributos até então enunciados sobre pressupostos, valores e princípios, relativamente a famílias e crianças; e um segundo onde colocamos toda a informação reunida sobre os procedimentos e artefactos.

Os grupos reuniram-se novamente e, analisando inicialmente o primeiro quadro, seleccionaram as ideias que lhes pareceram fundamentais relativamente a pressupostos, valores e princípios, já com o intuito de eleger os principais elementos da missão do PIP. Todos tinham já acordado que a missão deveria procurar traduzir em breves frases o essencial do seu propósito.

No momento em que as ideias-chave de cada grupo foram partilhadas, gerou-se um profundo debate em torno das possíveis dissonâncias que então emergiam face ao desejo de realizar uma intervenção centrada nas famílias, nomeadamente porque um grupo afirmava que “eram as crianças o motivo principal da intervenção”.

Este momento foi particularmente difícil para o grupo, que viveu um impasse face à missão que desejava construir: que “grau de desejo” deveria então a missão conter – a ambição de realizar uma intervenção totalmente centrada na família, ou antes enunciar um “primeiro degrau” que se queria subir neste sentido? Que missão espelhava verdadeiramente os pressupostos da equipa? Deveria a missão perseguir um ideal mais ou menos difícil de atingir? Mais ou menos longínquo da realidade que constatavam ainda ser a da equipa, que, em alguns momentos, parecia vacilar entre uma intervenção centrada na criança e na família?

Reflectimos sobre o que caracteriza uma missão, acentuando que esta deve representar o nosso propósito, enunciando aquilo que queremos transformar no Programa e em nós mesmos.

Concluímos que a consciência que a equipa manifestava de que ainda não se fazia uma intervenção centrada na família no PIP – por ser capaz de compreender que

nem sempre a sua acção e crenças, muito marcadas por uma tradição distinta, centrada na criança e no saber do profissional, o revelavam – não significava que não desejasse transformar a sua acção, aproximando-a mais de uma intervenção verdadeiramente centrada na família. Esse deveria então ser o desígnio que a missão traduzia, ainda que os profissionais pudessem ter de definir etapas para o alcançar.

A equipa pediu-nos então, que organizássemos as ideias chave – que os grupos haviam escolhido a partir dos quadros analisados, e que tinham partilhado com todo o grupo no início do encontro – tendo como finalidade traduzir uma intervenção centrada na família, uma vez que, apesar das duvidas surgidas, esta intenção reflectia a sua vontade.

5) Encontro de trabalho de 12 de Maio de 2008

Para realizar este último encontro, estruturamos a análise e reflexão com base na fundamentação teórica de Peter Senge (2005) sobre o conceito de visão partilhada e de missão.

Focamos, particularmente, as questões relacionadas com a ligação entre a *realidade* – o que nos caracteriza – e *visão* – o que se pretende alcançar – entendendo esta relação como “tensão criativa”, em que, não deixando de entender como hoje intervimos, nos comprometemos com a visão, a finalidade, ou missão, daquilo que desejamos vir a alcançar (Figura 38). Procuramos assim dar sentido ao que tínhamos vivido no encontro anterior.

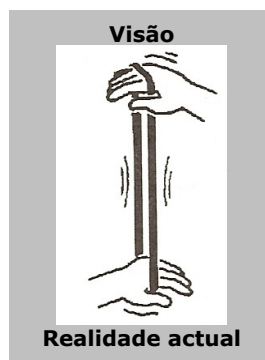


Figura 38. Tensão criativa entre a visão e a realidade actual (Senge, 2005:178).

Em seguida, trabalhamos com a equipa os princípios e directrizes que, segundo este autor, estão na base de uma visão compartilhada, nomeadamente as questões relacionadas com o domínio pessoal, e as atitudes possíveis em relação a uma visão (Senge, 2005:247), sublinhado a importância de esta se fundar no verdadeiro compromisso – em *querer* ao invés de *aceitar* a missão – que só pode ser conseguido através de um caminho semelhante ao que havíamos percorrido no último ano.

Salientamos que acreditávamos que a equipa estava agora de posse de todos os elementos que lhes possibilitariam redigir e ultimar a sua missão e, tal como nos fora pedido no último encontro, sugerimos uma primeira “arrumação” das principais

afirmações – eleitas pelos grupos com base no seu trabalho anterior – a partir das três perguntas críticas a que, segundo Senge (2005:251), a missão deve responder:

O quê? Visão, retrato do futuro que se quer criar;

Por quê? Propósito, Intenção;

Como? Valores essenciais com que o Programa quer viver, a busca e construção da sua missão.

Apresentamos assim à equipa a categorização que havíamos realizado, a partir do seu trabalho, detendo-nos e reflectindo sobre cada aspecto da mesma (Quadro 63).

Quadro 63

Anteprojecto da missão do Projecto de Intervenção Precoce da LIGA

Missão O quê? FAMÍLIA COMO CENTRO DE INTERVENÇÃO São a própria intervenção, já que é para elas que nos direccionamos, é a elas que queremos chegar e <u>com elas</u> caminhamos para uma abordagem em parceria; São não só o motor principal do nosso trabalho, mas também a força motriz necessária para a evolução da intervenção precoce; Porquê? Cada família: ▪ tem direitos que devem ser garantidos ▪ é única e singular ▪ é capaz de decidir e fazer escolhas ▪ tem o direito de definir o seu projecto de vida ▪ tem a sua força e dinâmica próprias ▪ A intervenção centrada na família é: ▪ uma forma de capacitar a família na liderança do seu projecto de vida ▪ um meio facilitador ao desempenho da criança nos diferentes contextos Cada criança: ▪ existe na interdependência com a sua família ▪ acima de tudo é criança e tem direito a ser tratada e respeitada como tal ▪ tem gostos e características próprias ▪ é muito mais do que o seu diagnóstico Como? 1. Nos primeiros encontros ▪ Proporcionar um ambiente acolhedor ▪ Manter uma atitude empática ▪ Escutar activamente ("ouvir para saber informar") + (...) 2. Identificação dos objectivos da intervenção - avaliação • Tornar claro e participado todo o processo de avaliação (planificação, discussão, avaliação e registo): – perguntar aos pais quais as questões a que gostariam que a avaliação desse resposta – dar a conhecer e explicar os resultados da avaliação no seu seguimento imediato + (...) • Valorizar o que a criança consegue fazer em detrimento do que não consegue + (...)

(Continua)

Quadro 63 – Continuação)

3. Planificação da intervenção (PIAF)

- estimular a participação dos pais
- dar aos pais escolha e poder de decisão
- considerar as necessidades, desejos e sentimentos de todos os membros da família + (...)

4. Prestação de serviços / apoios diários

- tornar conveniente e agradável a participação dos pais, outros membros da família e amigos
- providenciar acesso a fontes de informação úteis e importantes para os pais
- seguir os interesses da criança e dos pais e ampliá-los
- proporcionar constante feedback positivo, capacitando a família das suas próprias competências + (...)

Reflectimos também que uma intervenção centrada na família teria necessariamente implicações múltiplas na organização do espaço, do tempo, na actuação de cada pessoa, e da equipa como um todo, no Programa (Figura 39).

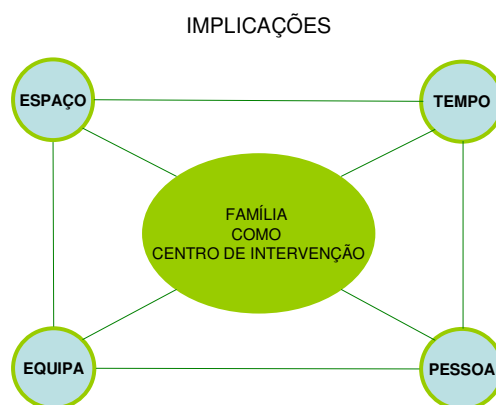


Figura 39. Implicações possíveis de uma intervenção centrada na família.

Sendo a nossa função acompanhar e estimular a equipa a encontrar a *sua* visão partilhada e a *sua* missão, consideramos que o caminho para que esta possa ser ultimada foi traçado; estando agora a equipa de posse de um conjunto vasto, mas organizado, de elementos que caracterizam o seu pensamento sobre a Intervenção Precoce que realizam e que desejam realizar, e que inclui a avaliação do programa efectuada pelas famílias, poderão decidir quais os próximos passos e decisões a tomar.

O estudo do Programa de Intervenção Precoce face aos objectivos e questões de partida da investigação

Do ponto de vista dos objectivos e questões de investigação do nosso trabalho, podemos afirmar que, de um modo geral, o estudo sobre o Programa de Intervenção Precoce da LIGA teve, como inicialmente antevíamos, um importante impacto no que respeita à compreensão da dinâmica específica de uma das sub-culturas desta organização – auxiliou-nos a entender como se desenvolvem, numa sub-cultura institucional, as componentes da integração interna, tal como são definidas por Schein (2004), nomeadamente no que diz respeito à criação de uma linguagem comum e categorias conceptuais *do* e *no* grupo/equipa (ver Cap.3, p.152), e permitiu-nos conhecer como *se vivem* neste Programa as questões relacionadas com as disciplinas que caracterizam uma organização aprendente (Senge, 2005), particularmente no que concerne à aprendizagem em equipa e à construção de uma visão partilhada.

Por outro lado, possibilitou que observássemos, em profundidade, as questões sobre adaptação externa (ver Cap. 3, p.148), decorrentes dos mecanismos de correcção – desenvolvimento de consenso sobre as estratégias apropriadas de remediação a serem utilizadas, em face da constatação de que os objectivos (do programa) ainda não foram atingidos (Schein, 2004:88) – e que determinaram a (re)definição da missão e estratégia do PIP, bem como dos objectivos, meios e medidas para os implementar. A construção desta missão, que corresponde à terceira fase do estudo, decorre assim das circunstâncias específicas em que este se foi desenvolvendo e não de qualquer concepção apriorística sobre o mesmo.

Observando cada etapa do trabalho realizado neste Programa, podemos afirmar que se esta nos revelou e confirmou características importantes sobre a edificação de uma visão partilhada e o trabalho em equipa, também parece ter corroborado o resultado da pesquisa anteriormente realizada sobre o papel da liderança e gestão na organização, nomeadamente no que diz respeito ao seu papel na renovação/ inovação institucional. Se relembrarmos que este processo teve início na proposta de escrita de um estudo sobre o PIP no âmbito da comemoração do cinquentenário da LIGA, estimulado e determinado pela sua Presidente, e que foi a partir da profundidade e rigor com que a sua Coordenadora o realizou que emergiu a vontade de que se prosseguisse com uma avaliação do PIP – particularmente no que diz respeito ao trabalho desenvolvido com as famílias – compreendemos como todo o processo que se lhe seguiu foi potenciado por esta alavancagem da liderança institucional.

O nosso trabalho com a equipa do PIP teve assim por base questões “-émicas” (Stake, 2007:35,36), assentes num desejo de avaliação e reflexão que veio *de dentro* da própria organização, e que auxiliaram a nossa entrada no Programa, tanto no que diz respeito ao trabalho com os profissionais, como na realização do questionário

Brass Tacks com as famílias. De facto, na época de realização deste inquérito, “vivemos” mais de duas semanas no PIP, participando em várias situações do seu dia a dia, sendo-nos consentida a oportunidade de observar livremente a intervenção aí realizada. Estes momentos permitiram que nos aproximássemos de cada elemento da equipa conduzindo, frequentemente, a conversas demoradas sobre as inquietações, perplexidades, dificuldades, mas também desafios conquistados e alegrias, que cada profissional vivia com as famílias.

Neste processo, procuramos ser, simultaneamente, discretos e abertos aos outros, escutando atentamente todos com quem contactávamos, no intuito de entender *a sua* perspectiva sobre o trabalho realizado. A circunstância de já termos trabalhado directamente com os dois membros que estão há mais tempo na equipa, bem como com a sua Coordenadora, levou-nos, tal como havia sucedido na realização das entrevistas, a procurar que esta relação não inibisse a nossa capacidade de escuta, observação e análise, mas antes fosse uma mais valia para o trabalho a desenvolver. O facto de contarmos com outra investigadora como parceira nesta fase da nossa investigação, foi também determinante para que conseguíssemos usufruir de um olhar simultaneamente próximo e distante no desenrolar de todo este processo, criando o espaço e o tempo necessários, fora do âmbito do PIP, para observar, analisar e discutir os dados que íamos recolhendo.

Nos primeiros momentos de trabalho conjunto, quando avaliamos os resultados do questionário baseado no FOCAS, procurámos sobretudo reflectir com a equipa sobre as diferenças encontradas nas práticas de intervenção que cada um dos seus membros realizava – então, constatamos, analisamos, discutimos e reflectimos o porquê destas mesmas diferenças, construindo uma maior compreensão, entre os diversos elementos do grupo, sobre o pensamento e acção de todos e de cada um. Como nos alerta Schein (2004), sem uma linguagem comum e sem categorias conceptuais comuns, não é possível obter consenso, nem conseguir comunicar eficazmente.

Criaram-se então os alicerces para passarmos a um segundo momento de trabalho, cujo ponto de partida foram os resultados do questionário Brass Tacks, em que ao invés de nos determos apenas nas diferenças de perspectiva dos diferentes elementos da equipa, nos detivemos igualmente nas diferenças de perspectiva entre famílias e profissionais sobre a intervenção desenvolvida no PIP. Este segundo tempo de trabalho, permitiu à equipa questionar-se de forma mais profunda sobre a sua capacidade de ir verdadeiramente ao encontro das necessidades das famílias, denotando uma forte capacidade de reflexão sobre a acção – mesmo quando a pontuação que as famílias atribuíam a um determinado item era elevada, o que aconteceu maioritariamente, interrogavam-se se isto não queria dizer que eles próprios tinham falhado em fazer entender às famílias a importância do seu papel no

contexto da intervenção que realizavam. Não lhes parecia possível que as famílias avaliassem de forma tão positiva o seu trabalho, quando eles, profissionais, sentiam que estavam ainda aquém do que poderiam e deveriam ser capazes de realizar.

Esta atitude é, na nossa perspectiva, reveladora duma aptidão de questionamento profunda, semelhante àquela que verificamos existir nas coordenadoras entrevistadas – colocando-se em causa, os profissionais do PIP criavam assim as condições para efectuar uma verdadeira aprendizagem (Senge, 2005:170) pois, ao invés de resistirem às forças da mudança, procuravam a melhor forma de trabalhar com elas.

Mais do que avaliar a qualidade da intervenção que a equipa do PIP da LIGA faz, é esta procura de coerência entre o que a teoria preconiza, a forma como no Programa se intervém, e o modo como se quer melhorar esta intervenção, que nos parece ser importante realçar no contexto da nossa investigação; uma procura que parece estar de acordo com os valores chave da organização anteriormente enunciados, nomeadamente a questão do respeito pelo outro – criança e família – e do compromisso para com este valor da cultura organizacional, que se consubstancia na procura constante em adaptar o que se faz às necessidades de quem se assiste.

O passo seguinte à avaliação, a construção da missão do PIP, pensada e desejada pela equipa, veio assim concretizar esta demanda. A construção do conteúdo da missão partiu do grupo, das suas crenças, dos seus princípios. Apesar de manifestamente influenciados por uma fundamentação teórico-filosófica, nacional e internacional, de defesa e fundamentação de uma intervenção centrada na família, o que procuraram foi *a sua* missão, construída com base no *seu* trabalho reflexivo, que partiu da análise das *suas* convicções e práticas.

O nosso papel terá, porventura, sido aqui importante, pela forma como fomos procurando criar um espaço estimulante de diálogo e discussão, onde íamos devolvendo ao grupo o seu próprio trabalho, mas, simultaneamente, procurando dar-lhe um suporte teórico, nomeadamente no domínio da Intervenção Precoce, mas também da cultura e aprendizagem organizacionais. Conscientes de que fazer intervenção precoce centrada nas famílias é, talvez, um dos maiores desafios colocados aos profissionais nos domínios da educação, saúde, e política social, acreditamos que trabalhá-lo com esta profundidade é, provavelmente, potenciar a possibilidade de vencer os verdadeiros obstáculos, os mais profundos em cada um de nós, que impedem a sua verdadeira concretização.

Afigura-se-nos particularmente relevante destacar a importância do tempo consagrado pela equipa e pela sua coordenadora ao desenvolvimento deste trabalho, pois parece ter produzido o cenário ideal para que, através da reflexão continuada “do que se pensa e do que se faz”, se reconhecessem algumas das dissonâncias mais profundas no pensamento e acção da equipa. Apesar de algumas incoerências terem

já emergido na análise dos resultados dos questionários, só mais tarde assomaram como verdadeiramente significativas, porque – acreditamos – só neste momento traduziam, de facto, os pressupostos dos vários elementos da equipa; como se só então, depois de vários momentos de avaliação, discussão e reflexão, individual e em grupo, pudesse emergir, desnudada, esta desconexão, permitindo que, de facto, pudesse começar a ser superada.

No âmbito das questões e objectivos da presente investigação, é ainda importante destacar que, tendo a Coordenadora referido em entrevista que este é actualmente um Programa bastante isolado dos restantes (ver p.420), o trabalho realizado poderá vir a resultar numa maior aproximação do PIP face aos demais programas institucionais.

De facto, como sugere Senge (2005), as equipas aprendentes podem transformar-se num microcosmos para a aprendizagem em toda a organização, através das novas ideias que colocam em acção. O sucesso que a equipa do PIP e a sua Coordenadora sentiram como consequência deste trabalho realizado, inclusive no quotidiano do Programa, levaram a que nos pedissem para o apresentar ao nível da liderança e gestão organizacionais, conduzindo, desde logo, a Direcção da LIGA a reforçar a vontade de que todos os programas fossem avaliados e que, a partir de um trabalho contínuo de reflexão sobre os seus resultados, pudessem, à semelhança do PIP, reflectir e repensar a sua missão, objectivos, estratégias e meios.

Este tornou-se assim um exemplo do que Senge (2005:265) descreve como uma das dimensões críticas para que a aprendizagem em equipa ocorra nas organizações: a partir do duplo papel de um elemento em equipas distintas – no caso da Coordenadora do PIP na equipa deste programa e na equipa de coordenação/direcção – disseminarem-se práticas e competências de aprendizagem, que possam vir a tornar-se relevantes para a aprendizagem de toda a organização.

Para finalizar estas considerações sobre o estudo aprofundado que realizamos sobre o PIP, procurámos sintetizar o processo que o caracterizou num esquema, destacando os principais momentos da sua efectivação (Figura 40).

No próximo sub-capítulo, iremos deter-nos sobre a construção do Instituto Superior de Funcionalidade Humana, um projecto formativo particularmente associado com a transformação da LIGA em Fundação. O facto de termos integrado a sua Comissão Instaladora, permitiu-nos observar de perto a forma como se realizou a sua “arquitectura”, mobilizando diversos elementos da organização, nomeadamente as suas coordenadoras.

Este é um propósito que projecta a LIGA num futuro que deseja, profundamente, alcançar, e que activamente vai edificando.

6.9 Tempo Presente: Uma análise aprofundada sobre o Programa de Intervenção Precoce da LIGA

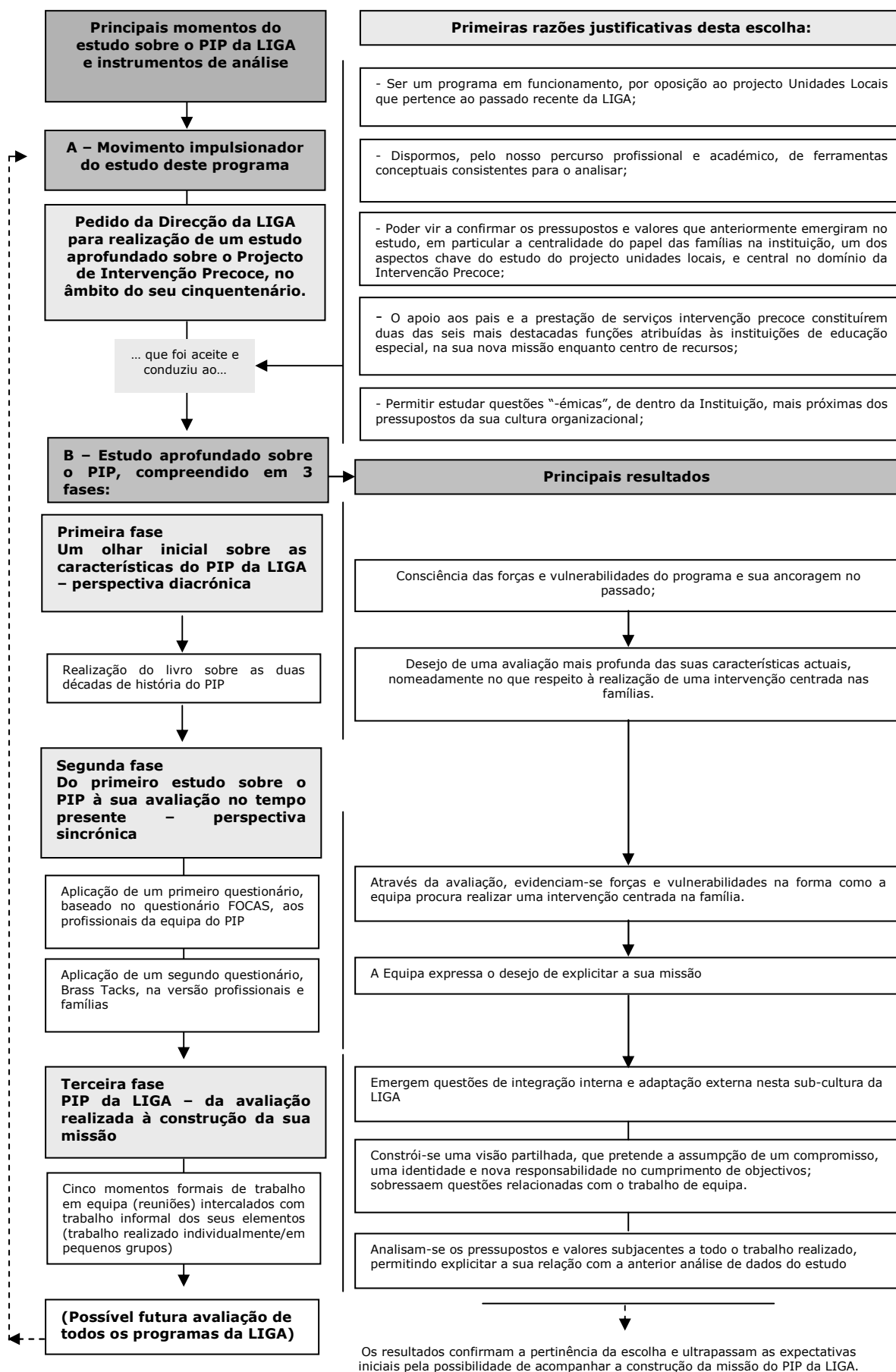


Figura 40. Principais momentos do estudo aprofundado sobre o PIP da LIGA e síntese dos seus resultados

6.10 PROJECCÃO DA LIGA NO FUTURO – INSTITUTO SUPERIOR DE FUNCIONALIDADE HUMANA

Breve historial

A Comissão da Educação da Fundação LIGA

No mês de Março de 2004, em cerimónia pública, dá-se a constituição da Fundação LIGA e a tomada de posse da Assembleia de Curadores e dos Corpos Sociais.

Como referimos anteriormente, o facto da Fundação só ter sido reconhecida em Diário da República em Setembro de 2006 (Diário da Republica, 2ª série – nº 176 – Portaria nº 1276), e como Instituição de Utilidade Pública no ano de 2007, permitiu que, ao longo deste período de tempo, se fossem desenhando, construindo e reflectindo vários cenários possíveis, e desejáveis, para a sua concretização.

Constituíram-se, desde logo, como órgãos da Fundação LIGA, a Assembleia de Curadores, o Conselho de Administração, o Conselho Ético-Científico, o Conselho Fiscal e o Conselho Consultivo. Este último seria “composto por membros designados pelo Conselho de Administração de entre personalidades de reconhecido mérito e competência em qualquer dos campos de actividade da Fundação” (Estatutos da Fundação LIGA, art. 12º), e teria como missão (1) apresentar sugestões e recomendações ao Conselho de Administração, quanto ao melhor cumprimento das finalidades da Fundação; (2) emitir pareceres sobre actividades e projectos da Fundação, sempre que solicitados pelo Conselho de Administração; (3) e analisar e propor iniciativas e projectos específicos.

No âmbito deste Conselho Consultivo, perspectivado como “órgão de orientação estratégica da Fundação”¹⁴⁵, criaram-se então várias Comissões – Educação, Família, Saúde, Cultura e Acessibilidade, Design e Tecnologia – cujos planos de acção tinham objectivos concretos de trabalho, conducentes ao desenvolvimento, organização ou reorganização, promoção e dinamização de várias iniciativas institucionais ligadas a estas áreas. Todas tinham, no entanto, um propósito comum enunciado: a “participação no Projecto de Formação e Investigação liderado pela Comissão de Educação da Fundação Liga” (Documento Interno da Fundação LIGA, Plano de acção das Comissões, 2004), o que desde logo aponta para a relevância deste mesmo projecto no contexto organizacional.

¹⁴⁵ In, discurso de abertura do Presidente do Conselho Consultivo, na primeira reunião deste órgão, Abril de 2004.

Como membro da Comissão de Educação da Fundação¹⁴⁶, acompanhámos de perto as primeiras iniciativas deste grupo, de onde surgiram projectos concretos de formação e colaboração universitárias.

De facto, desde o início que a Comissão de Educação foi considerada pela Direcção da Instituição como “comissão charneira”, por se considerar que a Fundação – através dos seus colaboradores e das práticas institucionais cinquentenárias que herdou da LPDM.CRS e, antes desta, da LPDM – ficou detentora de um vasto capital de saber científico e técnico, que importava agora potencializar. Havia já uma longa tradição formativa e investigativa na Instituição, mas era necessário sistematizar todo este saber e analisar a melhor forma de o difundir.

A Comissão, e particularmente um dos seus membros, realizou então um primeiro exercício para organização da formação na Fundação LIGA, que ilustra a amplitude das suas possibilidades. Como ponto de partida, assume-se que as diversas funções ou domínios de actividade da LIGA, se poderiam exprimir por:

- a) A assistência a um grupo especial dentro da sociedade:
 - a nível local
 - a nível nacional
- b) A formação de pessoal qualificado para a acção nos campos de intervenção da LIGA:
 - a nível médio
 - a nível superior
- c) A investigação própria e o apoio
- d) As acções de sensibilização perante o público em geral e perante os poderes constituídos em todos os níveis
- e) As relações internacionais com organismos congéneres ou de instâncias internacionais.

Partindo destas premissas, sugere-se uma forma sistémica de actuação, consentânea com a análise que até agora efectuámos sobre a acção da LIGA, também representada graficamente (Figura 41):

(...) Formam-se assim vários campos de acção, constituindo frentes de acção, de níveis e modos diferentes, mas interligados como sistema. A orgânica de funcionamento deverá poder enfrentar estes domínios de acção, mas assegurando as ligações entre eles e as respectivas sinergias.

Poderia esse sistema ser esquematizado graficamente do modo seguinte, considerando que essas frentes se dirigem, substancialmente, a cinco grandes grupos: (1) o grupo alvo dos cuidados; (2) os potenciais elementos qualificados para prestar cuidados; (3) os estudiosos interessados em investigar e formar; (4) os representantes dos poderes públicos a todos os níveis e escolas, cujas decisões podem incidir sobre as finalidades da LIGA; (5) o público em geral.

Teresa Ambrósio¹⁴⁷, 2005, Documento Interno da Fundação LIGA

¹⁴⁶ Decorria o início do ano de 2004, quando tivemos notícia de que a LIGA iria transformar-se em Fundação. Soubemo-lo através de um convite para integrarmos a sua Comissão de Educação. Estivemos assim presentes no acto da sua constituição, e passámos a reunir regularmente no âmbito da Comissão de Educação, e, pontualmente, no âmbito geral do Conselho Consultivo.

¹⁴⁷ Teresa Ambrósio, cuja vida foi intensamente dedicada às causas da educação e da democracia, viria a falecer alguns meses mais tarde. A sua colaboração no início deste projecto formativo constituiu-se como um forte e enriquecedor estímulo ao seu posterior desenvolvimento.

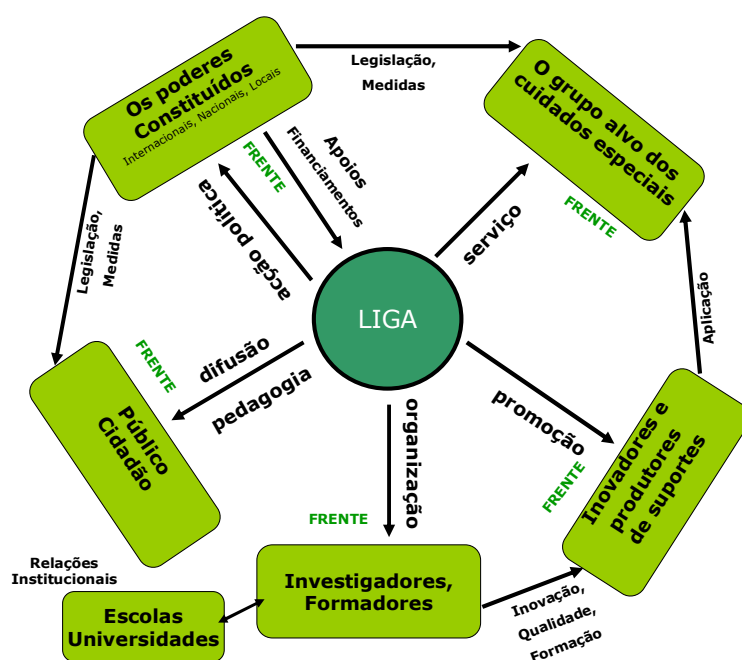


Figura 41. Esquema gráfico sobre uma possível organização sistémica da formação na Fundação LIGA.

Sugere-se ainda que se crie institucionalmente o Pelouro da Formação, Inovação e Investigação na Fundação LIGA, que passaria a englobar, de forma orgânica e sistémica, muitos dos serviços, grupos e projectos já em curso, e a partir do qual se criariam:

- 1) Uma Escola (Centro) de Formação Profissional, para formação de técnicos especialistas de nível II e III;
- 2) Programas protocolares de Pós-Graduação (Nível IV e seguintes) com base em protocolos de cooperação com Instituições de Ensino Superior, nacionais e estrangeiras (Ex: Formação em acessibilidades; Formação de professores);
- 3) Programa de Investigação, Inovação e Produção – realização de projectos nacionais e internacionais em métodos, técnicas e materiais (recursos).

Com a colaboração próxima das coordenadoras institucionais, a Comissão da Educação faz então um levantamento rigoroso dos Recursos Humanos da LIGA e das funções que os trabalhadores desempenhavam. Analisaram-se igualmente as áreas em que a LIGA poderia colaborar na formação de base e/ou na formação avançada de profissionais – áreas da Educação, Ciências Sociais e Humanas, Intervenção Terapêutica, Cultura e Artes, Promoção de Acessibilidades no Ambiente Físico – e definiu-se o público alvo em cada uma, bem como os domínios do saber específicos e transversais a trabalhar.

De posse destes dados, a Comissão analisou-os e, considerando os vários níveis de formação, começou a delinear uma estratégia que possibilitasse a colaboração da Fundação em projectos universitários.

Decorrentes deste “esforço estratégico” surgem dois projectos concretos: o da criação de um Curso de Especialização Tecnológica (CET) em Funcionalidade Humana – cuja concepção envolveu, de modo particular, as coordenadoras institucionais – e de um curso de especialização, designado “Design para a Diversidade”, que envolveu na sua concepção, vários membros da LIGA, designadamente da sua direcção e coordenação, em colaboração com docentes e membros do Instituto Superior Técnico e do Centro Português de Design¹⁴⁸.

A Fundação LIGA passa também a integrar um programa específico de investigação, denominado “Reabilitação e Cidadania”, na Unidade de Investigação & Desenvolvimento em Enfermagem (UI&DE), inscrita na Fundação para a Ciência e a Tecnologia. No âmbito deste programa, constitui-se um grupo – integrando trabalhadores, colaboradores e convidados da LIGA – que passou a reunir-se mensalmente nas suas instalações, apoiando-se mutuamente no sentido do desenvolvimento coerente de projectos de investigação, conjuntos ou individuais (mestrados, doutoramentos).

Começam assim a desenvolver-se, através dos vários grupos de trabalho, laços formativos e investigativos entre os vários elementos da organização e os membros convidados pela instituição para os integrar, e estabelecem-se novos contactos com instituições de ensino superior para o desenvolvimento de projectos formativos em parceria com a LIGA.

O Curso de Especialização Tecnológica em Funcionalidade Humana – *alavanca para a proposta de criação do Instituto Superior*

Entre os últimos meses de 2005 e o final do primeiro semestre de 2006, desenvolveu-se um intenso trabalho institucional, no sentido de definir o conteúdo do Curso de Especialização Tecnológica¹⁴⁹ (CET) em Funcionalidade Humana.

Este processo foi conduzido pelo presidente da Comissão de Educação e por uma investigadora que o coordenou no âmbito do seu pós-doutoramento¹⁵⁰, e contou com a colaboração activa das coordenadoras institucionais.

Procurou-se, desde o início da sua construção, que o CET espelhasse, na sua matriz, a matriz funcional da própria LIGA.

¹⁴⁸ Este curso começou a ser projectado na LIGA em Outubro do ano 2005; a sua proposta finalizou-se em Julho de 2006, e a formação teve início em Janeiro de 2007, no Instituto Superior Técnico.

¹⁴⁹ Os CET oferecem uma formação profissional de nível 4 (Decisão nº 85/368/CEE, do Conselho, de 16 de Julho), na medida em que acrescentam à formação secundária de acesso uma formação técnica pós-secundária, habilitando os formandos para um desempenho profissional autónomo, assumindo responsabilidades de concepção e organização da actividade.

¹⁵⁰ Azevedo, N. (2006). *Da acção e da Investigação – Condições Bio-Ecológicas de Desenvolvimento em Organizações Aprendentes*. Projecto de Pós-doutoramento em Ciências da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Idália Sá-Chaves, na Universidade de Aveiro.

Tendo como base a reflexão e articulação da experiência e conhecimento dos seus profissionais, partiu-se da definição do perfil profissional e das competências deste técnico que se desejava formar¹⁵¹, para a construção da matriz curricular, conteúdos programáticos e organização pedagógica do CET.

Como então se definiu:

Pretende-se que este profissional esteja apto, científica e tecnicamente, para actuar em qualquer fase do ciclo de vida da pessoa, prestando acompanhamento e apoio personalizado em função das necessidades específicas; pretende-se, igualmente, que seja um interlocutor privilegiado entre a pessoa com necessidades especiais e os seus diferentes contextos de vida.

As competências científicas e técnicas devem, igualmente, estar alicerçadas numa forte competência pessoal capaz de assegurar a dimensão ética do desenvolvimento. Lidar, cuidar e estimular pessoas, sobretudo quando se trata de pessoas em desvantagem, obriga a manter presente um forte compromisso ético. Doença, deficiência ou limitações devidas à idade são factores determinantes de exclusão social e a intervenção deste perfil técnico, promovendo a integração pela melhoria das condições de vida, é essencial no sentido de minorar ou evitar o agravamento dessas situações.

Proposta de criação do CET em Funcionalidade Humana, com vista ao estabelecimento de um protocolo universitário, nos termos do Decreto-Lei nº 88/2006, de 23 de Maio.

Analisando o perfil geral descrito, podemos observar, tanto através da afirmação da necessidade de uma atenção conjunta deste técnico ao singular e ao todo (identidade e circunstância) de cada pessoa, como pela ênfase colocada num compromisso ético – alicerce das competências técnicas e científicas deste profissional – valores e princípios organizacionais congruentes com aqueles anteriormente analisados.

Depois de uma fase em que, partindo desta concepção geral de perfil, se detalharam as competências e capacidades do técnico em Funcionalidade Humana¹⁵², foi desenvolvido um plano de formação orientado por uma concepção curricular centrada *no processo de aprendizagem* do formando, privilegiando uma *abordagem integrada e integradora* de conteúdos científicos, componentes de formação (geral e científica, tecnológica e em contexto de trabalho) e de procedimentos de leccionação (Azevedo, 2006), defendendo-se que “ (...) a formação de um técnico solidamente qualificado (conhecimentos, competências e atitudes) e apto a assumir

¹⁵¹ A primeira acção de formação, no enquadramento de “acção de formação inovadora” com financiamento europeu, foi realizada, em Portugal, pela LPDM-CRS (1987), que “criou”, então, a figura de auxiliar terapêutico, perfil profissional precursor do de “técnico de funcionalidade humana” agora proposto.

¹⁵² “Saber interpretar e compreender as orientações clínicas estabelecidas para cada pessoa; Intervir na área do cuidado e da vida independente de pessoas com condicionamentos funcionais, de comunicação e/ou cognitivos; Potenciar competências funcionais, cognitivas e relacionais do indivíduo com condicionamentos de mobilidade física e/ou social (pela idade, deficiência ou doença crónica) em qualquer ambiente onde este se encontre, contribuindo para a sua autonomia e qualidade de vida; Saber identificar e caracterizar os sinais de evolução sobre o estado clínico respectivo; Avaliar e resolver problemas do quotidiano, considerando e tomando as medidas necessárias; Sinalizar problemas e orientar a pessoa e a família para os serviços adequados na sua resolução; Lidar com questões relacionais complexas (relativas ao doente e seu ambiente) de modo a favorecer o reconhecimento de si mesmo e o da comunidade envolvente.”

Documento de proposta de criação do CET em Funcionalidade Humana, 2006

responsabilidades de forma competente, justifica a necessidade em se manter o *isomorfismo* da concepção curricular, do conhecimento específico, do desempenho profissional e da organização pedagógica.” (Documento de proposta de criação do CET, 2006).

A matriz curricular do CET – com as suas áreas de aprendizagem, competências estruturantes, módulos de formação e unidades temáticas – procura assim expressar uma coerência profunda entre o perfil de competências do profissional que se deseja formar e o tipo de formação a efectuar.

Neste âmbito, é também importante destacar que a proposta de realização do CET, ao adoptar uma organização pedagógica em *regime tutorial*¹⁵³, não só incluiu contributos institucionais na sua matriz curricular, como também buscou apreender e ampliar o tipo de acompanhamento personalizado que a LIGA desenvolve junto dos seus utentes.

Para tal, realizou-se uma reflexão profunda sobre o significado da tutoria no contexto organizacional, procurando-se encontrar as suas características-chave de modo a poder *transpô-las* para a acção formativa.

Pretendeu-se, deste modo, explicitar e solidificar um modelo de tutoria organizacional que, mobilizando o saber construído na LIGA, permitisse consubstanciar uma estratégia de *intervenção e formação* (conceptual e na/pela acção) privilegiando o respeito pela dignidade humana, na diversidade da sua expressão.

Como sublinhámos anteriormente, (Azevedo e Nascimento, 2008):

Se o critério conceptual de uma organização é a centralidade na *pessoa*, então, os procedimentos e estratégias utilizados deverão aí ancorar-se, promovendo práticas que assumam o compromisso epistemológico, ético, social e pedagógico com o desenvolvimento de cada um e a construção de um sentido pessoal e partilhado. O conceito de *tutoria* encontra, assim, uma justificação na prática quotidiana de uma organização que assume o *cuidado* e o *comprometimento* com o outro como marcas fundamentais da intervenção (...). (p. 97)

¹⁵³ “A formação é organizada em *regime tutorial*. Cada docente/tutor fará o acompanhamento de um pequeno grupo de formandos, orientando e supervisionando o estudo, a aprendizagem e a investigação. O tutor coordena a abordagem dos conteúdos científicos e as estratégias de aprendizagem úteis à construção do conhecimento e ao desenvolvimento de competências e atitudes profissionalizantes. Ao longo de toda a formação os procedimentos pedagógicos utilizados enfatizarão a aprendizagem auto-dirigida e orientada para o desenvolvimento de um formando/profissional activo, criativo, cooperativo e motivado para a necessidade de actualização. Os docentes em geral e particularmente o docente/tutor procurarão: Assumir um forte compromisso com a formação dos alunos; Fomentar a participação de cada um, possibilitando a construção pessoal e colectiva de conhecimento; Enfatizar procedimentos de estudo e investigação que reflectam a opção problematizadora e reflexiva da aprendizagem; Mobilizar e explorar os conhecimentos prévios dos formandos sobre os quais as novas aprendizagens se poderão alicerçar; Promover o desenvolvimento de um raciocínio investigativo que enfatize a abordagem crítica, o levantamento de hipóteses e possíveis estratégias.”

Documento de proposta de criação do CET em Funcionalidade Humana, 2006

A criação do Instituto Superior de Funcionalidade Humana (ISFH)

Decorrente de todo este processo, a Presidente da Direcção da LIGA considerou que este seria o momento adequado para dar início ao desenvolvimento da proposta criação de um Instituto Superior.

Este assunto já fora ponderado e reflectido anteriormente, mas a sua edificação só estava prevista concretizar-se a médio prazo. Repensando este “médio prazo” à luz do actual desenvolvimento institucional na área da formação, confiou-se que a Fundação se encontrava já em situação de responder ao desafio da criação e desenvolvimento de um Instituto Superior (Documento de proposta de criação do ISFH, 2007):

A Fundação LIGA, com base na sua experiência de 50 anos de actividade na área do acompanhamento e reabilitação da pessoa com deficiência, considera, nesta fase do seu desenvolvimento, estarem preenchidas as condições para a criação de um Instituto de nível superior dedicado ao ensino, à investigação científica, à demonstração e ao apoio concreto e específico a todas as actividades ligadas directa ou indirectamente à problemática abrangente da funcionalidade humana. (p.4)

Reuniu então uma Comissão Instaladora¹⁵⁴, convidando o Presidente do Conselho Consultivo da Fundação LIGA – Professor Catedrático e ex-Reitor Universitário – para a presidir. Para além da Presidente da Direcção e do Presidente do Conselho Consultivo da Fundação LIGA, este grupo era também constituído por três Professores Doutorados, com grande experiência de formação e investigação no ensino superior, por um Docente universitário não doutorado, mas com reconhecido mérito na sua área de especialização, e pela Coordenadora institucional dos projectos formativos e investigativos.

Dada a nossa actividade profissional como docentes do ensino superior na área da inclusão e necessidades especiais, e pertença à Comissão de Educação da Fundação LIGA, fomos também convidados para integrar este grupo. Analisando o convite no âmbito da presente investigação, considerámo-lo importante, pois, sendo a Formação uma das funções principais de um Centro de Recursos, permitiria que

¹⁵⁴ A Comissão Instaladora, nomeada pela Presidente do Conselho de Administração da Fundação LIGA, após consulta aos Órgãos Institucionais, nomeadamente o Conselho de Curadores, Conselho Ético e Científico e o Conselho Consultivo, teve como principais incumbências:

- Preparar a versão final dos estatutos do Instituto, tendo em consideração que se trata duma instituição com vocação dominante, com um grau pluridisciplinar limitado, embora abrangente na temática em que trabalha, o que a configura como um estabelecimento de ensino superior não integrado, de natureza politécnica.
- Propor o conteúdo curricular do Instituto, tendo como referência que o ensino e a investigação científica a desenvolver são de nível superior de elevada qualidade, tendo por base o trabalho, rigor e a longa experiência da Fundação LIGA.
- Elaborar os programas de instalação e de funcionamento dos serviços.
- Preparar os planos das instalações definitivas e sua articulação com as instalações provisórias existentes, tendo presente a celeridade que se deve imprimir ao processo.
- Propor planos de formação adequados às exigências curriculares das pessoas a admitir.

vivêssemos este projecto institucional desde o seu início, dando-nos a oportunidade de observar e analisar “de dentro” o seu desenvolvimento.

Esta Comissão Instaladora reuniu regularmente¹⁵⁵, com o propósito de elaborar a proposta de criação do Instituto, que ultimou no final do ano lectivo 2006/2007. Inspirada por todo o trabalho realizado institucionalmente para construção do CET em Funcionalidade Humana, que traduzia o pensamento e acção da LIGA construídos ao longo do tempo, atribuiu a designação “Funcionalidade Humana” ao Instituto, tendo também a primeira licenciatura, apresentada no âmbito deste Instituto, esta mesma designação.

Porquê esta denominação? Como se clarificou na proposta realizada, a escolha baseou-se em razões estruturais do pensamento e acção institucionais:

A expressão “Funcionalidade Humana”, apesar da sua aparente generalidade, delimita um campo e uma intencionalidade científicos específicos. O saber constituído e que se quer desenvolver e disseminar na sociedade em geral, e no ensino superior em particular é relativo ao modo como os seres humanos, positivamente, “funcionam”, ou seja, pensam, agem e fazem. (...)

Já nos anos oitenta, a Fundação cria a área da Terapia Funcional¹⁵⁶, como resultado da sua busca contínua de dignificação da pessoa com deficiência e de potenciar a sua possibilidade real de ser, agir e escolher o mais autonomamente possível. No contexto da Fundação funcionar traduz-se na capacidade de desempenhar e ser aquilo que se é e que potencialmente se pode vir a ser. A pessoa não é meramente olhada na sua necessidade, mas antes na capacidade e potencial que lhe são inerentes. Daí a indispensabilidade de adequar a acção e interacção dos profissionais ao sentido de vida de cada Pessoa, apoiando-a e estimulando-a na construção da sua capacitação e autonomia. (...)

O reconhecimento da diversidade, o desafio e a necessidade de aprender a viver juntos¹⁵⁷ obriga à criação de uma dinâmica desenvolvimental, de um olhar e acção promotores da identidade e integralidade num corpo, num eu e num outro que definem cada pessoa e que se pretendem potenciadores do seu próprio poder transformador e criativo na sociedade. Este domínio novo de formação, em Funcionalidade Humana, justifica-se assim plenamente pelas necessárias respostas que a sociedade precisa de garantir para cuidar do outro e estar disponível para ajudá-lo a construir-se como pessoa que, por sua vez, potencialmente, se torna mais activamente construtora da sociedade.

Assim, o projecto educativo e científico do ISFH, nomeadamente no que respeita ao ensino e à investigação, criará condições para o desenvolvimento da Funcionalidade Humana como área científica e profissional.

Documento de proposta de criação do ISFH, 2007

Podemos assim observar a existência de uma fundamentação que, em primeira instância, se baseia nos princípios e valores da própria organização, mas que também encontra o seu propósito na leitura que a Instituição faz das necessidades da

¹⁵⁵ Com periodicidade quinzenal, e trabalho contínuo através da utilização de e-mail.

¹⁵⁶ Inspirada no modelo de formação e intervenção realizado no Hospital do Sarah no Brasil, onde, desde os anos 80, Terapeutas da Fala, Fisioterapeutas e Terapeutas Ocupacionais, através de uma formação em serviço com três anos de duração, fazem confluír as suas áreas numa só, ao serviço da Pessoa e da sua funcionalidade. Essa área é designada como Terapia Funcional.

¹⁵⁷ UNESCO, 1996

sociedade em que se insere, pressupondo um tipo de formação específico, que sublinha:

Um campo e uma intencionalidade científica específicos, que se define no contexto dos princípios e acção da Fundação – “ (...) funcionar traduz-se na capacidade de desempenhar e ser aquilo que se é e que potencialmente se pode vir a ser. A pessoa não é meramente olhada na sua necessidade, mas antes na capacidade e potencial que lhe são inerentes.”

Um saber constituído - “(...) que se quer desenvolver e disseminar na sociedade em geral, e no ensino superior em particular, **relativo ao modo como os seres humanos**, positivamente, **“funcionam”,** ou seja, **pensam, agem e fazem.**”

Um domínio novo de formação, em Funcionalidade Humana, que se **justifica pelas necessárias respostas que a sociedade precisa de garantir para cuidar do outro e estar disponível para ajudá-lo a construir-se como pessoa que, por sua vez, potencialmente, se torna mais activamente construtora da sociedade.**

Um conceito que determina um determinado tipo de formação – “Daí a indispensabilidade de adequar a acção e interacção dos profissionais ao sentido de vida de cada Pessoa, apoiando-a e estimulando-a na construção da sua capacitação e autonomia.”

Essencialmente apoiado na actividade e na história da LIGA, o ISFH pretende desta forma dar expressão científica, através do ensino e da investigação, ao saber, teórico e prático, acumulado pela instituição ao longo de mais de meio século.

Princípios Estratégicos e Conteúdo Funcional do Instituto

À Comissão Instaladora coube então, face à missão e razão social da LIGA, evidenciar os princípios estratégicos e o conteúdo funcional do Instituto.

Conscientes da realidade nacional ao nível da oferta no Ensino Superior¹⁵⁸, explicitou-se, desde logo, que o horizonte de desenvolvimento científico do ISFH ficaria balizado pelo campo de acção da Fundação LIGA, sem pretender alargar o seu âmbito a áreas científicas cuja especificidade estivesse fora do âmbito da sua missão.

Desta relação privilegiada entre o futuro Instituto e os recursos diversificados que a LIGA oferece, nascia assim um projecto de ensino superior com uma matriz inovadora, como então se evidenciou (Proposta de Criação do ISFH, 2007):

O ISFH nasce como um projecto de ensino superior, com estatutos próprios, que tem como suporte a própria realidade, tal como ela acontece todos os dias na actividade da Fundação LIGA, ao invés de constituir a posteriori um laboratório. Esse é um dos seus principais recursos, que, do ponto de vista científico e do ponto de vista pedagógico, constitui uma matriz inovadora no modo como se faz habitualmente a oferta do ensino superior e que justifica, do ponto de vista da investigação e do serviço à sociedade, a oportunidade, mormente no contexto de implantação do processo de Bolonha, da sua criação. (p.15)

¹⁵⁸ “No que respeita à oferta actual do Ensino Superior, é conhecido que esta cobre um espectro muito amplo, apresentando, por vezes, sinais de alguma dispersão e, em certos casos, desajustamento entre as designações e os conteúdos dos cursos, multiplicando ofertas com a preocupação de as apresentar atractivas junto de um público que, desde há alguns anos, não preenche as vagas propostas.” (Proposta de Criação do ISFH, 2007:7)

A Liga, e todos os recursos que desenvolveu ao longo da sua existência, constituiriam assim o “laboratório vivo” do Instituto. Tal permitira também que os próprios serviços se renovassem, pela actividade científica de ensino e investigação, que assim se projectaria também para “(...) fecundar, corrigir, aperfeiçoar e renovar continuamente a acção dos outros serviços à sociedade desenvolvidos pela Fundação LIGA” (Proposta de Criação do ISFH, 2007:15).

Uma das tarefas principais do Instituto seria então “(...) a de sistematizar os procedimentos de pesquisa, identificação, observação e análise das realidades sociais de modo a constituí-las como acervo de investigação fundamental e aplicada” (Proposta de Criação do ISFH, 2007:17).

Considerando que, no domínio da (re)abilitação das pessoas com deficiência existe uma experiência histórica da LIGA que se reveste de interesse científico, destacaram-se particularmente a este nível (Proposta de Criação do ISFH, 2007):

- (a) a informação e conhecimento sobre situações ditas “de ponta”, onde surgem os casos e factos que, por se colocarem no limite, proporcionam a descoberta e a formulação de novos saberes. Afirma-se que, como em todas as ciências, também neste caso “(...) é a partir das “margens”, do saber construído nas situações limite, que o núcleo central de um sistema axiomático cresce, cria e se renova”;
- (b) a capacidade analítica de identificar sintomas e indícios emergentes das necessidades e tendências sociais e o rigor experimental e avaliativo para ensaiar e inovar;
- (c) o acervo dos estudos e projectos de investigação realizados internamente e em parceria, nacional e internacional, ao longo dos anos, bem como toda a documentação relativa à vasta e diversificada actividade de formação até hoje realizada (p.16,17).

A proposta inicial de formação do Instituto funda-se assim nos domínios em que a prática reflexiva da Fundação LIGA já possui a dimensão crítica requerida para o desenvolvimento de uma actividade científica de qualidade, nomeadamente a educação, as acessibilidades e a análise social e política dos fenómenos de inclusão/exclusão, que se constituíram como os três domínios propostos como 2º ciclo de formação. A base teórica e prática que, num 1º ciclo de estudos, sustenta os 2ºs ciclos propostos é uma licenciatura em “Funcionalidade Humana”.

Traçou-se então o percurso de desenvolvimento estratégico do próprio Instituto, numa primeira fase, envolvendo nomeadamente:

- Sistematizar o historial da LIGA e mapeamento conceptual, que sustentam e articulam a concepção e o desenvolvimento curricular;
- Ensaiar o próprio corpus curricular da licenciatura numa primeira versão, sob forma de CET;

- Perseverar e potenciar os laços científicos já existentes, nomeadamente com as instituições de ensino superior, possibilitando ao ISFH partilhar com outras instituições os seus saberes, mas também recolher, junto de instituições mais antigas, aprendizagem e rotinas do ensino superior que sejam fecundas para a sua própria actividade;
- Manter e desenvolver a ligação da Fundação LIGA à UI&DE, Centro de Investigação acreditado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, no sentido de, a médio prazo, dispor de uma maior cobertura de docentes habilitados com doutoramento (três, no momento em que a proposta se elaborou, três a curto prazo e, previsivelmente, mais três a médio prazo), constituir uma Unidade de Investigação autónoma acreditada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia;
- Constituir de um corpus científico na área das Expressões¹⁵⁹. O próprio trabalho de estudo, investigação e sistematização a realizar determinará se a configuração em plano de estudos se fará sob a forma de criação de outra licenciatura, sob a forma de 2º ciclo ou, eventualmente, sob as duas formas. A constituição do corpus científico e a formulação da sua apresentação curricular são, na cultura da Fundação LIGA que se pretende instaurar no ISFH, duas faces de um mesmo processo.

Partindo destes princípios estratégicos, definiu-se então a componente curricular dos primeiros cursos a realizar no âmbito do Instituto.

Componente curricular

1º Ciclo

Tal como no CET, o plano de formação proposto sustentou-se numa concepção curricular centrada no *processo de aprendizagem* do formando, dando prioridade a uma *abordagem integrada e integradora* de conteúdos científicos, componentes de formação e de procedimentos de leccionação.

Assim, a matriz curricular, ao nível do 1º ciclo de formação, é composta por dois eixos, que procuram, justamente, conjugar (1) a organização de um percurso de aprendizagem que dê realce e evidencie competências estruturantes da Pessoa; e (2) as áreas científicas através das quais a funcionalidade humana se desenvolve e é potencializada.

Na intersecção destes dois eixos surgirão as respectivas unidades curriculares (Quadro 64).

¹⁵⁹ “Entre os saberes próprios da Fundação LIGA, entidade instituidora, destaca-se, pela sua longa tradição e criatividade, a área das Expressões, nas suas diferentes categorias (principalmente plásticas e movimento). No plano empírico e técnico, o acervo de experiência e de saber já existente e documentado é muito significativo, mas carece ainda do processamento crítico necessário a um tratamento científico.” (Proposta de Criação do ISFH, 2007:19)

Quadro 64

Matriz curricular – Áreas Científicas de Aprendizagem, Competências Estruturantes e Unidades Curriculares

Áreas Científicas \ Pessoa	Saber	Fazer	Agir/Criar
Estudos de Deficiência			
Desenvolvimento e Funcionalidade			
Design e Acessibilidades			
Estudos de Sociedade			
Expressões e Identidade			

O eixo vertical abarca assim as três competências estruturantes da pessoa:

Saber – capacidade de construir saberes universalmente válidos (Ciência).

Fazer – capacidade de transformar o mundo físico (Técnica).

Agir/criar – capacidade de se auto-construir na relação interpessoal (Ética) e de se expressar na criação de mundos novos de sentido (Estética).

O eixo horizontal, diz respeito às áreas científicas de aprendizagem, emergentes da experiência e saber da LIGA, definidas tendo em conta o estudo e análise do “estado da arte” das mesmas a nível nacional e internacional¹⁶⁰:

- (1) *Estudos de Deficiência*: perspectivam a deficiência como um fenómeno social, como constructo, metáfora e cultura sociais, privilegiando uma abordagem transdisciplinar.
- (2) *Desenvolvimento e Funcionalidade*: perspectiva a transversalidade e a integração na resposta às necessidades educacionais da pessoa, ao longo da vida, assente no princípio da monitorização personalizada.
- (3) *Design e Acessibilidades*: perspectiva a pessoa e a sua relação com a estruturação cultural, sócio-espacial e física das realidades.
- (4) *Expressões e Identidade*: perspectiva o papel das expressões na construção da identidade e da autonomia pessoal.
- (5) *Estudos de Sociedade*: perspectiva o mundo actual, considerando as diversas forças, dinâmicas e interdependências que nele actuam.

¹⁶⁰ Sendo as áreas científicas de aprendizagem relativamente novas no contexto da nossa formação superior procurou-se que os seus conteúdos fossem adequados aos de cursos internacionais com conteúdos similares, que foram alvo de uma análise aprofundada. Esta pesquisa, seus resultados e análise, consta do Projecto de Criação do Instituto.

2º Ciclo

O 2º Ciclo dá prosseguimento à formação obtida no 1º Ciclo, aprofundando as áreas científicas de estudo. Numa primeira fase, o ISFH pretende oferecer formação especializada conducente ao grau de Mestre em:

- Desenvolvimento e Funcionalidade
- Design e Acessibilidades
- Estudos sobre a Deficiência

Estas são áreas em que a Fundação LIGA se encontra já em condições de ceder ao Instituto grande parte do pessoal necessário à sua actividade¹⁶¹.

Para além dos formandos que completem a Licenciatura em Funcionalidade Humana, terão acesso aos 2ºs ciclos os licenciados em outras áreas científicas.

Afirma-se, ao nível do 2º ciclo, a importância de “privilegiar uma especialização de natureza profissional, de modo a facilitar a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos e o desenvolvimento da capacidade de compreensão de situações não familiares, em contextos alargados e multidisciplinares” (Proposta de Criação do ISFH, 2007:27-28).

O mercado de trabalho para o licenciado em Funcionalidade Humana

Uma das preocupações centrais na criação do Instituto, foi tornar clara a necessidade deste novo licenciado, e desta nova licenciatura, no contexto da nossa realidade presente e futura, no mercado de trabalho, mas também na sociedade.

As orientações europeias para o ensino superior, designadamente no que concerne ao sector politécnico, sugerem exactamente a importância de se articular as ofertas curriculares e o ensino com as necessidades do mercado de trabalho e da sociedade em geral. No que particularmente diz respeito à abertura das instituições do ensino superior à sociedade, a OCDE refere que (Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior, 2006):

(...) as instituições do ensino superior se encontram de forma geral excessivamente fechadas e pouco ligadas às necessidades da sociedade (§5.40 a 5.46) e às exigências do mercado de trabalho (§7.61). A OCDE considera que as instituições do ensino superior manifestam uma insularidade que urge ultrapassar, nomeadamente através de uma efectiva abertura dos órgãos de gestão das instituições à comunidade (§7.65 e §7.66). Consultas sistemáticas e alargadas com empregadores, associações profissionais e estudantes sobre mudanças e padrões de empregabilidade, bem como de expectativas ligadas ao mercado de trabalho, devem ser promovidas de forma sistemática e continuada.

Procura-se assim evidenciar a oportunidade de criação de um Instituto de Ensino Superior desta natureza não só pelos temas de que trata, mas também pelo considerável número de destinatários directos que poderá vir a abarcar.

¹⁶¹ Contando para o efeito com quatro doutorados, três mestres e dez licenciados.

Avançam-se alguns dados relevantes, que começam por contextualizar a situação das pessoas com deficiência ou com problemas de saúde prolongados, ao nível mundial, depois europeu e, finalmente, no que diz respeito a Portugal, e esclarece-se ainda que a estratégia formativa do Instituto abrange não só pessoas com deficiência mas todos quantos se encontrem em situação de desvantagem¹⁶², como pessoas portadoras de doenças crónicas, ou crianças e jovens em risco.

Assim, pretende-se que o licenciado em Funcionalidade Humana seja (Proposta de criação do ISFH, 2006):

(...) um profissional competente para gerir um processo de (re)habilitação e inclusão¹⁶³, em qualquer actividade, momento da vida social ou contexto, actuando como promotor do bem-estar de pessoas com condicionamentos funcionais, da comunicação e/ou cognitivos, numa perspectiva integrada da pessoa e do ambiente em que esta se insere. Este profissional ficará habilitado para corresponder, na vida familiar, no mundo empresarial (em qualquer dos três sectores da actividade produtiva) e na administração pública, às múltiplas necessidades de análise, avaliação, transformação e adaptação dos diversos ambientes em que se desenrola o quotidiano das pessoas. (p.29)

Outros aspectos estudados na proposta de criação do ISFH

Nesta proposta foram ainda estudadas e apresentadas questões relativas ao planeamento de recursos (pessoal docente, investigador e auxiliar), ao financiamento e instalações do Instituto. Foram também explicitados os serviços e programas da LIGA e os projectos de mobilidade interinstitucional/redes de cooperação, que desenvolverão uma relação estreita de trabalho com o Instituto.

A proposta contém ainda um estudo aprofundado sobre o Estado de Arte, nacional e internacional, nas áreas científicas de aprendizagem anteriormente definidas, e os Estatutos do ISFH.

¹⁶² A questão do apoio à população idosa assume uma particular importância no contexto institucional, pois mais de 75% dos utentes dos serviços ambulatoriais são pessoas com mais de 70 anos.

¹⁶³ “O licenciado em Funcionalidade Humana será um técnico habilitado a gerir o programa individual em cuidados continuados para pessoas em situação de dependência funcional resultante de deficiência congénita ou adquirida, traumática, infecciosa, vascular, inflamatória, neoplásica, degenerativa ou ainda pela perda de funções pela idade.

A formação proposta oferece largas perspectivas de empregabilidade na medida em que o licenciado em Funcionalidade Humana pode intervir em apoio individual directo, em clínicas, unidades de cuidados continuados, centros de dia ou residências assistidas.

Em algumas instituições particulares de solidariedade social e organizações de doentes com patologias incapacitantes do ponto de vista motor, mantêm-se em funcionamento unidades de reabilitação com programas de manutenção e vigilância, nos quais o licenciado em Funcionalidade Humana, estará habilitado a intervir, como técnico ou como coordenador desses serviços.” (Proposta de criação do ISFH, 2006:29-30)

Arquitectura do processo de criação do ISFH – um olhar “de dentro...”

Nesta fase de trabalho, anterior ao desenvolvimento detalhado do plano curricular do(s) curso(s) de formação¹⁶⁴, edificaram-se as estruturas fundadoras do edifício que acolheria a formação a realizar.

Foi consensual, e amplamente reforçado ao longo do processo de realização da proposta de criação do ISFH, que o Instituto procuraria dar expressão científica, através do ensino e da investigação, ao saber, teórico e prático, acumulado pela LIGA ao longo de mais de meio século. O facto de nascer no seio de uma organização cinquentenária, com uma vocação claramente definida, converte a tripla missão do ensino superior – ensino, investigação e serviço à comunidade – numa possibilidade distinta do habitual, (porque fundada no serviço à comunidade, donde resultam o ensino e investigação) que entusiasmou todos os membros da Comissão com a sua novidade e oportunidade.

Pela circunstância de toda a concepção do Instituto ter sido realizada em pleno cenário de mudança no ensino superior, provocado pela materialização do Processo de Bolonha no nosso país, o desenvolvimento da proposta para a sua criação foi particularmente animado por debates que incidiam nos seus elementos essenciais, nomeadamente a mudança do paradigma de ensino baseado num *modelo passivo* e assente na transmissão de conhecimentos, para um ensino baseado no desenvolvimento de competências – onde se incluem quer as de natureza genérica (instrumentais, interpessoais e sistémicas), quer as de natureza específica associadas à área de formação – e onde a componente experimental e de projecto desempenham um papel importante. Como se afirma na legislação que regulamenta esta mudança, “Identificar as competências, desenvolver as metodologias adequadas à sua concretização, colocar o novo modelo de ensino em prática, são os desafios com que se confrontam as instituições de ensino superior” (Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março). Várias vezes observámos que, ali, estávamos “a discutir Bolonha” a propósito de toda a concepção do Instituto, do seu projecto de formação e da sua orientação pedagógica.

Neste grupo, composto por elementos de formações distintas, e na sua maioria, altamente qualificados, cada um dos membros da Comissão Instaladora trouxe consigo, necessariamente, um passado, as suas circunstâncias presentes, e um desejo de construção de futuro, que passou a ter, entre nós, um ponto em comum – o desafio de criação deste Instituto. Na resposta à questão “o que queremos criar”, o grau e tipo de envolvimento de cada um foi distinto, mas todos tiveram um papel importante no grupo. Em muitos aspectos, podemos afirmar que criámos uma “visão

¹⁶⁴ Nomeadamente da Licenciatura em Funcionalidade Humana, cuja (re)construção e finalização ocorreu em Maio de 2008, num processo coordenado pela investigadora que está a desenvolver o seu pós-doutoramento na LIGA, com participação plena de todas as coordenadoras institucionais, a partir do trabalho já realizado para construção do plano curricular do CET.

partilhada” (Senge, 2005), em que um importante denominador comum foi o compromisso em apoiar a LIGA na sua renovação, enquanto Fundação. Compreendíamos como o Instituto se podia constituir como meio transformador para fazer face à pressão externa – que poderia dar um novo sentido ao saber da instituição, criar esperança, renovar o sonho. Baseada no (seu) conhecimento, a LIGA podia ir mais longe – melhorar os seus serviços, repensar-se – e o Instituto poderia ser um importante veículo dessa transformação.

Através do sentido de grupo que fomos desenvolvendo, entendemos como perante a necessidade de pensar reflexivamente sobre assuntos complexos – e diante da urgência de uma acção inovadora e coordenada – o potencial de muitas mentes supera o de uma só. Desenvolvemos então aquilo que Senge define como uma confiança operacional “(...) onde cada membro da equipa permanece consciente dos outros membros e age de modo a complementar as acções dos outros” (Senge, 2005:264).

Se a confiança esteve presente, o debate também. Como este autor afirma, não há aprendizagem em equipa isenta de conflitos. Senge assegura mesmo que “(...) um dos indicadores mais confiáveis de que uma equipa está continuamente a aprender é o visível conflito de ideias” (2005:276). Quanto mais grandiosa é a visão – caso do Instituto que se queria erguer – maior a incerteza de quando e como será alcançada, sendo muito importante o fluxo de ideias conflitantes para o pensamento criativo que conduz à descoberta de novas soluções.

Observando mais de perto o grupo, é possível analisar a complementaridade de papéis e acções de cada um dos seus membros. Começando pela Presidente da Direcção da LIGA, podemos afirmar que nela residia a tradução da experiência e da cultura da organização. Estando desde os anos 60 a liderar a instituição, a persistente síntese que fazia da sua missão, dava-nos um cenário permanente para a edificação do projecto – um cenário feito de histórias antigas, inquietações actuais, de avanços e recuos, de persistência, de perseverança na luta dos direitos das pessoas com deficiência e em situação de vulnerabilidade; o Presidente da Comissão Instaladora, profundamente experiente nas questões do ensino superior universitário, ao nível da docência mas também da liderança e gestão – atravessando um momento de transição e reflexão a que reforma da sua anterior vida profissional conduziu – manifestava uma forte crença no valor do projecto, impondo um ritmo firme, num ambiente tranquilo, ao desenrolar dos trabalhos – sintetizando o trabalho realizado, projectando os etapas seguintes, distribuindo tarefas. Para nos conhecermos, para aprendermos a trabalhar juntos, valorizava os momentos que se seguiam ao tempo de trabalho, onde se dava a conhecer e nos procurava conhecer – quem éramos e o que “nos movia”; um terceiro membro, pertencente à Direcção da LIGA, igualmente com grande experiência de docência universitária e de liderança de projectos no ensino

superior, derramou todo o seu pensamento sobre ensino e aprendizagem, na arquitectura do curso – foi o “projectista” da matriz curricular e de toda a concepção curricular centrada no processo de aprendizagem do formando, privilegiando uma abordagem integrada e integradora de conteúdos científicos e foi quem, estando por dentro da acção e actividade da LIGA, fez a fundamental ponte entre a sua missão e a concepção formativa; o quarto membro desta Comissão, era a investigadora que está a realizar o seu pós-doutoramento na LIGA, cujo interesse se centrava precisamente no estudo de todo este processo de reflexão e sistematização conceptual da experiência de formação e intervenção desenvolvidas na instituição, propondo-se a acompanhar de perto aquilo que, decorrente desta conceptualização, conduzissem à concepção e desenvolvimento de um currículo de aprendizagem; este seu trabalho de investigação foi, em primeira instância, materializado no CET, mas teve depois todo o desenvolvimento que aqui demos a conhecer. A sua atitude entusiasta, reflexiva e sistematizadora de todo o trabalho realizado, foi determinante na operacionalização do projecto.

Esta investigadora, e os três membros da Comissão anteriormente referidos, constituíram-se, na nossa perspectiva, como o núcleo central do grupo, que particularmente impulsionaram, com base nas diferentes competências de cada um, o projecto de criação do Instituto.

No que diz respeito aos restantes quatro membros, onde nos incluímos, tivemos uma função de suporte à reflexão e ao debate durante o processo de criação do ISFH, cooperando sobretudo em questões relacionadas com as áreas científicas de formação, o estudo e aprofundamento do Estado da Arte, ou, no caso da Coordenadora da formação na LIGA, realizando todo o importante trabalho de secretariado, que garantiu a correcta narrativa de acontecimentos e a eficaz passagem de informação.

Visto “de dentro”, este foi um processo de sucesso, com princípio, meio e fim – que se idealizou, debateu, compôs, aprofundou, (re)examinou, sintetizou e escreveu, dando origem a uma proposta concreta enviada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior¹⁶⁵.

O envolvimento e rigor com que o trabalho foi realizado, leva-nos a admitir que os desafios e conquistas que esta organização tem enfrentado e concretizado ao longo dos anos, têm por base a capacidade não só de inovar, criando respostas originais para as necessidades avaliadas e intuídas, mas também a competência para, sozinhos

¹⁶⁵ Enquanto aguardava a resposta do MCTES, a Comissão continuou a reunir-se quinzenalmente, no ano lectivo de 2007/2008, para preparação do Plano Curricular da Licenciatura em Funcionalidade Humana, amplamente participado pelas coordenadoras institucionais. Deixámos então de estar presentes na Comissão porque demos início à escrita final da Tese, mas, da mesma forma que a proposta de criação do Instituto se concretizou, também o plano curricular da licenciatura se encontra concluído (Junho, 2008).

ou em parceria com outros, materializarem as ideias em acção e intervenção concretas.

A elaboração do projecto de criação do Instituto Superior de Funcionalidade Humana face aos objectivos e questões de partida da investigação

A nossa participação na Comissão Instaladora do ISFH, no contexto da presente investigação, assumiu especial relevo para a compreensão e análise das questões de adaptação externa, nomeadamente no que respeita ao ciclo de adaptação (coping cycle) que a organização tem de ser capaz de manter, em relação ao seu ambiente em mudança, para sobreviver: no processo de transformação da LIGA em Fundação, observámos que, face à realidade complexa com que se defronta – particularmente sentida através das dificuldades financeiras que imobilizam a sua acção – procurou responder indo buscar dentro de si mesma uma força renovadora. Integrando toda a experiência da LPDM e da LPDM.CRS, suas antecessoras, a Fundação parece procurar, assim, querer apurar da missão institucional a sua essência, e ampliá-la de forma inovada.

Os membros da organização, e particularmente a sua liderança, ao reflectirem sobre a sua “razão de ser” actual – a missão da organização – no complexo contexto onde está inserida, parecem ver na criação do Instituto uma possibilidade de mudança, inovadora e transformadora, compatível com os seus pressupostos, exactamente porque a matriz da formação que propõe assenta na matriz de princípios e práticas da própria LIGA.

No processo de mudança da organização para Fundação, assistimos à análise, e até começo de negociação, de outras possibilidades – nomeadamente a privatização de alguns serviços ou a entrada de outras entidades que, estabelecendo parceria com a LIGA, pudessem atenuar os seus constrangimentos financeiros – que não tiveram continuidade, justamente, segundo cremos, porque não eram congruentes com a cultura de serviço da organização e todos os pressupostos que daí advêm.

Schein (2004:89-93) expressa claramente esta questão, quando defende que a missão está directamente ligada à estratégia da organização e que se, de um ponto de vista externo, podemos definir qual a estratégia para a organização sobreviver e prosperar, do ponto de vista interno, *as opções estratégicas são limitadas pela sua cultura*. Este facto explica a razão pela qual agentes externos à organização podem encontrar grandes dificuldades no aconselhamento e realização de uma mudança de estratégia organizacional, se não tiverem em conta a cultura dessa mesma organização.

Observando o sentido que a mudança para Fundação foi desenvolvendo, tornou-se claro para nós que um dos elementos centrais da cultura organizacional são de facto os pressupostos que os membros da organização partilham acerca da sua

identidade e missão final, e que emergiram da análise anteriormente realizada. Como Schein sublinha, estes não são necessariamente conscientes, mas podem emergir a partir do estudo das decisões estratégicas que a organização toma. A decisão estratégica que a LIGA tomou de construir um Instituto de Ensino Superior parece-nos ser, a este nível, paradigmática – ampliando a missão da LIGA, o Instituto não ameaça a sua cultura mas engrandece-a.

O consenso reunido à volta da criação do ISFH tornou-se assim, um objectivo derivado da sua missão principal, cumprindo o propósito de “correção de rota” institucional sem desvirtuar a sua essência. Citando Shein (2004):

(...) Those organizations that have had survival crises have often discovered in their responses to such crises what some of their deeper assumptions really were. (...) Responses to crises thus provide opportunities for culture building and reveal aspects of the culture that have already been built. From that point of view, this area is one of the most important to analyze, understand (...).
 (...) These assumptions (...) are likely to be closely connected to the assumptions that the organization makes about its internal functioning. (p.107,108)

No que diz respeito às questões de Integração Interna, é também importante salientar a influente força da líder institucional na Comissão, que, como afirmámos, criou um “cenário de cultura organizacional” permanente, ao sublinhar os valores e princípios da LIGA, através da narrativa da história da organização, enquanto o projecto de formação se desenvolvia. Simultaneamente, a sua força revelou-se também na capacidade que teve para se rodear de pessoas com grande competência e experiência profissional ao nível do ensino superior (território que não domina com mestria) e que, como já afirmámos, tinham o importante denominador comum de se sentirem comprometidas com o desejo de contribuir para um projecto institucional que conheciam (na sua maioria, com alguma profundidade) e em que acreditavam. Desta forma, a Presidente da Direcção da LIGA, garantiu que a “tradução” da cultura da LIGA na matriz formativa se faria com a necessária competência e sem desvirtuar a sua estrutura fundamental.

O vigor e rigor com que, durante os meses de construção da proposta de criação do Instituto, os membros da Comissão¹⁶⁶ cumpriram as diferentes tarefas que lhes foram destinadas e desenvolveram trabalho conjunto, evidenciam a capacidade de liderança e mobilização institucionais.

Chegados a este momento do nosso estudo, em que observamos e analisamos uma das vias de projecção da LIGA no futuro – depois de observarmos, sob diferentes perspectivas, o seu passado e presente – acreditamos estar agora em condições de podermos architectar e sustentar as conclusões desta investigação.

¹⁶⁶ Dos oito membros da Comissão, cinco eram convidados/voluntários

CAPÍTULO 7

CONCLUSÕES GERAIS

Por ser um exercício de tal profundidade, o estudo [de caso] é uma oportunidade de ver o que os outros não viram, de reflectir sobre a singularidade das nossas próprias vidas, de activar a melhor parte dos nossos poderes interpretativos e de fazer, mesmo que só pela sua integridade, a defesa das coisas que prezamos.

Robert Stake, 2007

Na hora mais silenciosa da noite, faça a si mesmo esta pergunta: - "Sou realmente obrigado a escrever?" - Examine-se a fundo até encontrar a mais profunda resposta. Se esta resposta for afirmativa, se puder fazer face a uma tão grave interrogação com um forte e simples "Devo", então construa a sua vida segundo essa necessidade.

Rainer Maria Rilke, 1903

O *tempo de escrita* de um Estudo de Caso é um tempo solitário, de encontro connosco mesmos, marcado pela permanente busca de significar em palavras o que tantas vezes nos parece difícil exprimir – justamente porque é de observar, (des)cobrir e compreender aspectos particulares do mundo que nos rodeia que trata a investigação, é um processo árduo traduzi-los e narrá-los. O esforço que fazemos para entender e revelar a realidade que investigamos, devolve-nos continuamente a medida da sua grandeza, da sua complexidade, exigindo que se crie em nós um espaço de disponibilidade, um espaço livre, para "deixar acontecer" esta complexidade e procurar dar-lhe sentido, aceitando o desafio de nos tornarmos narradores e intérpretes dessa realidade observada.

Apesar da dificuldade do processo, sentimos uma necessidade imperiosa de o realizar. Como afirmamos na Introdução deste Estudo de Caso, desejamos intensamente um futuro mais solidário e encontramos na investigação a força motriz que nos permite compreender e actuar progressivamente melhor no mundo em que vivemos; um questionamento crítico que nos permite ultrapassar a sensação de vazio, de indefesa, de solidão, perante a consciência global das contradições do mundo em que vivemos.

Nestas conclusões gerais, percorremos todas as sínteses integradoras que fomos fazendo ao longo do estudo, em cada capítulo e sub-capítulo, e procuramos conferir-lhes uma coerência e harmonia finais, analisando transversalmente os resultados obtidos, tendo presentes os nossos objectivos e questões de partida:

Reflectir criticamente sobre os actuais dilemas da inclusão educacional e sobre os elementos críticos para a criação de comunidades de educação inclusiva, dando relevo ao papel das instituições de educação especial, enquanto centros de recursos, neste processo;

Compreender os pressupostos básicos partilhados que constituem a cultura organizacional da LIGA e entender como provocaram e fundamentaram a sua abertura ao meio externo e a sua capacidade de mudança e inovação, propiciando a passagem de Instituição de Reabilitação e Educação Especial a Centro de Recursos Sociais, e a Fundação, nomeadamente a partir da compreensão de como se realiza a interacção no seu meio interno e de como se adapta, lê e interpreta o meio externo.

Podemos afirmar, no final desta investigação, que, tal como é esperado acontecer num Estudo de Caso, a pesquisa em profundidade que realizámos, nos possibilitou reunir um conjunto de dados amplo, rico e diversificado, que, etapa a etapa, estudamos. A sua análise permitiu-nos isolar alguns factores-chave que consideramos importantes para a resposta às questões que colocámos, quer pela sua transversalidade – desvendando o *composto do cimento* organizacional – quer pela sua singularidade – apontando a riqueza dos contributos de cada uma das sub-unidades da LIGA para a sua cultura institucional global.

Ao associarmos as questões “-éticas”, previamente formuladas, às questões “-émicas” que surgiram de dentro da própria organização, conseguimos perspectivar a sua cultura de forma profunda – a “visão de fora” e a “visão de dentro” que fomos construindo, ofereceram-nos uma complementaridade fundamental para a compreendermos.

A transformação da LIGA em Centro de Recursos como tradução da sua identidade organizacional.

Do nosso ponto de vista, e tendo em conta toda a análise de dados realizada, é na transformação em Centro de Recursos que a LIGA viabiliza o seu projecto, a sua missão, que encontra a sua expressão, que reúne o maior e mais profundo número de pressupostos básicos partilhados – porque a dinâmica criada internamente é, por sua natureza, expansiva e difusiva de si mesma, a transformação em Centro de Recursos foi uma mudança quase “inevitável”.

Como o passado fez, naturalmente, emergir esta mudança, a passagem foi vivida informalmente, e entusiasticamente, por aqueles que hoje têm funções de coordenação e liderança na instituição. A crença na função da LIGA como centro de recursos parece assim ter crescido com as pessoas na instituição, tornando-se o caminho desejado a seguir. Não houve imposição nesta mudança. Foram a missão, a prática e o crescimento da LIGA que a ocasionaram.

Há um orgulho manifesto, nas pessoas que trabalham na instituição, no seu desenvolvimento pioneiro, que procurou marcar e potenciar a presença das pessoas com necessidades especiais e das suas famílias num cenário de vida o “mais normal possível”, *provocando* a sua educação em contexto regular e a sua inserção na comunidade. A LIGA percebeu, muito cedo, que era necessária como recurso a uma

resposta inclusiva – logo nos anos 70/80 deixou de ter lar residencial ou escola interna – não se assumindo como *a solução*, mas como *parte da solução*. Era necessário que as pessoas com necessidades especiais fossem cada vez mais independentes e autónomas, o que só poderia acontecer se fossem apoiadas, desde logo, a integrar-se na sua comunidade de pertença.

Este aspecto é particularmente importante no contexto da nossa investigação, pois permite-nos entender que *o cimento* que une as pessoas na instituição parece, justamente, traduzir-se neste compromisso de ser e se *sentir recurso* para a inclusão, que profundamente assumiram.

O espaço físico amplo que a sede da LIGA ocupa desde o final dos anos 80, e que demorou mais de duas décadas a ser projectado e construído, é quase uma metáfora organizacional, tradutora da persistência e pertinência desta transformação – um espaço aberto à comunidade, que a organização criou, instalou e onde estabeleceu a sua praxis, motivando o encontro entre pessoas com e sem necessidades especiais, dando especial atenção à população carenciada que habita a sua comunidade circundante, assumindo-se como pólo de desenvolvimento local; um espaço onde a arte, a formação e o atendimento coexistem e onde se provoca, pela sua arquitectura e configuração, o encontro entre as pessoas; um espaço onde se promove a dignidade dos seus utentes e trabalhadores, que dele se orgulham e onde se reconhecem.

Relembrando o que as várias entidades e autores, ligados à educação especial e à inclusão, afirmam relativamente às características modelares dos centro de recursos (Doc. Estratégico, DGIDC, 2006; Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, 2003; Hegarty, 1994; Hélios II, Grupo temático 8, 1997; Pereira, 2005a; Portaria 1102/97; Wiltshire, 2003; Warwick, 2001; UNESCO, Declaração de Salamanca, 1994;), encontramos na definição que a LIGA construiu de Centro de Recursos todas as funções fundamentais enunciadas – assegurar a formação dos professores e de outros profissionais; elaborar e disseminar materiais de ensino/específicos; apoiar as escolas regulares e os pais/encarregados de educação; prestar apoio individual aos alunos com problemáticas de grande complexidade, com carácter temporário ou em part-time; prestar serviços de intervenção precoce; apoiar a transição dos alunos para o mercado de trabalho; e ainda outras respostas que a organização foi desenvolvendo através da percepção da sua necessidade – desenvolvimento pessoal e social de crianças e jovens com e sem NEE através da participação em actividades artísticas, desportivas e recreativas; programas de intervenção de âmbito local; prestação de cuidados de saúde à comunidade; criação de suportes para a comunicação entre a Instituição e o meio envolvente; espaço de exposição temporária de obras artísticas; planeamento, orientação, motivação e desenvolvimento das pessoas (colaboradores internos).

A profundidade com que a LIGA desenvolveu estas funções – que também se foram ampliando, modificando e alterando ao longo do tempo, de acordo com as necessidades percebidas – transporta-nos então para a observação das características gerais/fundamentais dos Centros de Recursos que nela vemos representadas – (1) modelos interdisciplinares, interactivos, progressivamente mais complexos – meios de intercâmbio e desenvolvimento de todas as crianças (mais do que proporcionar serviços directos a um aluno específico) (Hélio II, Grupo temático 8, 1997); (2) “Organizações de aprendizagem” – princípios e valores inclusivos; determinação no desenvolvimento de práticas inclusivas (Warwick, 2001); (3) “Comunidades de aprendizagem” – comunidades de crianças; comunidades de profissionais; recursos comunitários – verdadeira colaboração com as escolas de ensino regular (Wiltshire, 2003); (4) servirem, maioritariamente, uma área geográfica relativamente pequena, limitada a fronteiras políticas locais (Hélio II, Grupo temático 8, 1997).

Esta ligação estreita entre as características gerais/fundamentais dos centros de recursos e o resultado da nossa extensa análise de dados, levam-nos a considerar que podemos estar perante uma organização potencialmente aprendente, utilizando o conceito desenvolvido por Peter Senge (2005), pelo que as cinco disciplinas¹⁶⁷ por si enunciadas, características deste tipo de organizações, afiguram-se fundamentais para analisarmos transversalmente os dados obtidos.

Iremos então percorre-las, uma a uma, revelando a forma como os dados analisados evidenciam a sua presença na cultura organizacional.

As cinco disciplinas das organizações aprendentes e sua versão na LIGA

(1) O pensamento sistémico ou *mais do que o todo em cada parte e cada parte no todo*.

Um dos aspectos mais marcantes da análise de dados realizada é a constante procura de sentido que a LIGA faz – do *seu sentido* organizacional de pensamento e acção, marcados por uma visão ampla e aberta, alicerces da sua missão.

À medida que vamos conhecendo a instituição, entendemos que o seu sentido maior não está no que lhe é imposto, pois, apesar de se tratar de uma Instituição sem fins lucrativos, de utilidade pública, que tem necessariamente de se enquadrar nas linhas de financiamentos dos projectos a que se candidata, esta circunstância não parece nunca impossibilitar o seu pensamento e acção, permanentemente questionadoras do seu sentido próprio. Pode ter inibido a sua acção – e fê-lo

¹⁶⁷ Senge define *disciplina* como “(...) um corpo de teoria e técnica” que deve ser estudado e dominado para ser colocado em prática; um *caminho de desenvolvimento* conducente à aquisição de determinados hábitos ou competências (2005:44).

certamente, como revela a análise das entrevistas realizadas às coordenadoras, em que sublinham as dificuldades financeiras enfrentadas e suas possíveis consequências na qualidade do serviço que a LIGA presta – mas não impediram o seu desejo de responder às inquietações e perplexidades que o mundo que a rodeia lhe coloca.

A sua capacidade de inovar, mas também de se avaliar e de questionar a sua acção – como o trabalho desenvolvido e observado junto à equipa do Programa de Intervenção Precoce da LIGA tão bem evidencia – parecem assim ser parte integrante do seu *ADN* organizacional.

Senge (2005) defende que, diante da complexidade, o pensamento sistémico é a disciplina que devolve o sentimento de poder às pessoas, pois permite distinguir as estruturas que estão subjacentes à situação complexa, oferecendo a linguagem que possibilita iniciar a reestruturação da forma como pensamos. Distinguindo dois tipos de complexidade – a *complexidade dos detalhes*, que lida com muitas variáveis e procura enfrentá-las usando os métodos tradicionais de projecção, planeamento e análise; e a *complexidade dinâmica*, que ocorre quando a mesma acção provoca efeitos muito diferentes a curto e a longo prazos, quando intervenções óbvias produzem consequências não óbvias, quando a acção provoca um conjunto de consequências locais e outro conjunto de consequências muito diferenciadas noutra parte do sistema – Senge sublinha então que “(...) na maioria das situações gerenciais, a verdadeira alavancagem está em compreender a complexidade dinâmica e não a complexidade de detalhes” (2005:102).

O que observamos na LIGA é que a análise da “complexidade dos detalhes” parece servir a finalidade de encarar e compreender a “complexidade dinâmica”, pois ao invés de se constituir como bloqueio, funciona como alavanca para a transformação. Nos dois programas estudados, existe uma nítida preocupação com os detalhes – que a rigorosa programação e avaliação evidenciam – mas a sua determinação não parece impedir um questionamento maior sobre a verdadeira adequação dos mesmos às necessidades dos seus utilizadores; pelo contrário, estimula a que esse questionamento aconteça.

Se o pensamento sistémico se pauta pela capacidade de ver inter-relacionamentos – em vez de cadeias lineares de causa/efeito – e de ver os processos de mudança, em vez de fotografias instantâneas (Senge, 2005:103), a constante procura de ligação entre todos os factores que estão em causa na organização, e fora dela, presente em todos os dados analisados, é tradutora desta capacidade.

Nas entrevistas realizadas às coordenadoras institucionais, o primeiro princípio que emergiu da sua análise, foi precisamente o da “presença do todo em cada parte”:

- ao afirmarem que qualquer pessoa deve poder usufruir de qualquer programa na LIGA, e assumirem a complexidade presente nesta forma integral da organização se manifestar, sugerindo-a como a única via

possível, tendo em conta a diversidade que caracteriza o que somos e o mundo em que vivemos;

- ao defenderem que qualquer pessoa que procura a LIGA deve ser olhada no seu todo, acreditando que nesse todo se encontra a chave para descobrir a singularidade da intervenção a realizar;
- ao sublinharem que essa atitude obriga a que a LIGA esteja em permanente desenvolvimento, procurando criar, sistematicamente, meios alternativos de resposta, e uma adequação permanente ao outro e ao todo, que se traduz na ligação entre programas e na generalização de bons princípios e práticas a diferentes públicos;
- ao reafirmarem, continuamente, a asserção de que “não faz sentido olhar a realidade de forma compartimentada”,

vincam a sua capacidade de observar inter-relacionamentos, de os promover e de, a partir deles, poderem emergirem processos de mudança.

Tal como Peter Senge afirma (2005), as restantes disciplinas são excelentes meios para potenciar a ocorrência deste tipo de pensamento.

(2) Domínio Pessoal ou *compromisso e identificação*.

A aprendizagem organizacional pressupõe aprendizagem individual. Em cada uma das pessoas com que convivemos mais de perto – Presidente da Direcção da LIGA; Coordenadoras dos Programas Institucionais, especialmente do Projecto Unidades Locais e Programa de Intervenção Precoce; Equipa de Programa Intervenção Precoce e Comissão Instaladora do Instituto Superior de Funcionalidade Humana – encontramos, de formas diversas, a tradução das características básicas, comuns às pessoas com um elevado domínio pessoal, sublinhadas por Senge (2005): têm um sentido de propósito especial que está subjacente às suas visões ou metas; para elas, uma visão é um chamamento e não apenas uma boa ideia; vêem a realidade actual não como inimiga, mas como aliada; em vez de resistir às forças da mudança, aprendem a trabalhar com elas – “(...) são profundamente curiosas, continuamente comprometidas a ver a realidade de forma cada vez mais precisa. Sentem-se conectadas aos outros e à vida em si. No entanto, não sacrificam a sua singularidade. Acreditam ser parte de um processo criativo maior, o qual pode ser influenciado mas não pode ser controlado unilateralmente.” (Senge, 2005:170).

A dignidade, alegria e compromisso com que vivem as suas funções, mesmo em situações adversas que as inquietam e preocupam, parece ser o motor para susterm os impactos negativos que a Instituição sente e vive. Observamos que as coordenadoras, bem como os elementos da equipa do Programa de Intervenção Precoce, expressam, simultaneamente, a consciência da sua ignorância e dos aspectos que devem melhorar, apesar de, simultaneamente, manifestarem uma grande

autoconfiança. Talvez tal aconteça porque compreendem o facto de a recompensa estar no caminho que percorrem (Senge, 2005:170), valorizando muitíssimo a experiência profissional, e de vida, que a LIGA lhes proporciona.

Tal como analisámos nas entrevistas às coordenadoras, tudo parece estar ligado – a forma como a direcção se compromete com o bem estar e crescimento da coordenação, é *derramada*, em cadeia, de uns trabalhadores para os outros, alicerçando um verdadeiro trabalho de equipa, que acaba por se evidenciar na atitude aberta e potenciadora com que desenvolvem o seu trabalho com os utentes da LIGA.

Como Senge defende, *o importante não é o que a visão é mas sim o que a visão faz* (2005:182), tal como o importante não é que fiquemos no plano dos direitos, mas a forma como os transformamos, continuamente, em possibilidades. O facto de as pessoas na organização serem motivadas a perceberem com clareza os sistemas dentro dos quais operam, leva também a que sejam mais empáticas e compassivas. Como afirma Senge, “quanto mais as pessoas vêem os sistemas dentro dos quais operam, e quanto mais entendem como as pressões as influenciam, mais desenvolvem naturalmente compaixão e empatia” (Senge, 2005:198).

Esta conectividade e compaixão parece então dar lugar a uma visão progressivamente mais abrangente, passando de uma visualização autocentrada do mundo, para um compromisso genuíno que vai além deles mesmos, para se centrar no desejo sincero de servir o mundo. Esta atitude transformadora manifesta-se no pensamento e na prática organizacionais.

(3) Modelos mentais ou *Imagens em rede*

Como Senge sublinha, o que mantemos na nossa mente não é uma organização, mas antes imagens, premissas e histórias *sobre* a organização. O que esta disciplina pretende é, precisamente, “trazer à tona, testar e aperfeiçoar as nossas imagens internas sobre o funcionamento do mundo” (2005:201). Muitas vezes ficamos presos nos modelos mentais que, contendo imagens profundamente enraizadas sobre o seu funcionamento, nos limitam a formas rotineiras de pensar e agir – os nossos modelos mentais não só determinam a forma como entendemos o mundo, mas também o modo como agimos. Podem ser generalizações simples ou complexas, mas revelam-se sempre activas porque moldam a nossa forma de agir. Assim, a questão, segundo Senge, não se coloca tanto ao nível de os modelos mentais estarem certos ou errados, mas antes da nossa incapacidade em os analisarmos e, conseqüentemente, não sermos capazes de desenvolver um pensamento sistémico.

Se “(...) os modelos mentais mais cruciais em qualquer organização são os partilhados pelos principais responsáveis pelo processo decisório” (Senge, 2005:213), então a existência de uma direcção e coordenação institucionais com capacidade de reflexão sobre a acção parece ser fundamental, pois permite que haja

exposição - indagação e argumentação - sobre as premissas básicas que estão subjacentes a questões fundamentais relativas ao funcionamento da organização.

A forma como as coordenadoras viveram a mudança para Fundação, expondo abertamente a sua confiança na transformação mas também as suas preocupações relativamente à mesma, ou o trabalho realizado durante um ano com a equipa do Programa de Intervenção Precoce da LIGA, reflectindo sobre a forma como procuravam realizar uma intervenção verdadeiramente centrada nas famílias, foi, a este nível, modelar. A sua capacidade para questionar pressupostos básicos, aceitando expor-se, é reveladora da força que o seu compromisso tem para com a missão institucional, e é, possivelmente, a base que permite a construção de uma visão partilhada.

(4) Visão partilhada ou “O Nós” e os laços

De acordo com os dados analisados, esta disciplina é aquela que, a par do domínio pessoal, mais parece contribuir para a possibilidade de ocorrer uma aprendizagem generativa, inovadora, na organização estudada. Decorrente da visão pessoal, a visão partilhada parece proporcionar o enfoque e energia necessárias para enfrentar de forma positiva e generativa os contratempos e dificuldades que a instituição encara.

A construção de uma visão compartilhada permite que as pessoas formem um sentido de comunidade, que atravessa a organização e que oferece coerência às várias actividades que ali ocorrem. O seu poder resulta de um interesse comum, que lhes oferece o sentimento de estarem ligadas a um empreendimento importante – para todos aqueles com quem convivemos, a LIGA é um projecto de que se orgulham fazer parte pela grandeza da sua missão. Este entusiasmo que uma visão compartilhada provoca, parece então ser o motor para uma aprendizagem generativa, pois conta com o compromisso verdadeiro de muitas pessoas, reflectindo, conjuntamente, a visão pessoal de cada uma delas (Senge, 2005:234).

Particularmente no caso da direcção e coordenação, a visão partilhada estimula a coragem de modo tão natural que as pessoas parecem nem se aperceber da extensão da mesma; como afirma Peter Senge, neste caso “(...) ter coragem é simplesmente fazer o que for necessário para realizar a visão” (2005:236).

A importância da visão partilhada na cultura organizacional projectou-se em todos os dados analisados: perspectivamo-la no trabalho realizado no Projecto Unidades Locais, em que os trabalhadores da LIGA que o integraram – desde a sua coordenadora, à equipa técnica e auxiliares – tiveram um período de formação e foram acompanhados para que pudessem ampliar a visão organizacional no contexto singular deste projecto, envolvendo activamente famílias, comunidade e escola; observamo-lo no Programa Intervenção Precoce, em que a sua equipa trabalhou

intensamente a clarificação da visão partilhada *no* programa, encetando um profundo processo de avaliação e reflexão, que conduziram à escrita de uma declaração de missão, onde todos se espelham e se comprometem a praticá-la; sentimo-lo, como membros integrantes da Comissão Instaladora do futuro Instituto Superior de Funcionalidade Humana, pela *tradução* da experiência e da cultura da organização que se assumia na sua criação. Mesmo no questionário sobre cultura organizacional, em que obtivemos as opiniões de 70% da população total de trabalhadores da LIGA, observámos que o tipo de culturas prevalentes nos resultados – culturas do tipo clã/familiar e adocrática/ inovação – compreendem características que se relacionam estreitamente com a restante análise dos dados realizada. As duas tipologias escolhidas parecem enfatizar os valores institucionais que mais se querem preservar e que a sua missão sublinha – a dignificação de todos quantos procuram a LIGA e nela trabalham, apoiando-os no seu percurso de vida, numa perspectiva de desenvolvimento integral, integrado e partilhado (cultura do tipo clã/apoio); e a busca permanente de leitura e compreensão da realidade, procurando renovadas respostas para as diferentes expressões das necessidades encontradas (Cultura adocrática/ inovação).

Mais uma vez, a ideia de compromisso que ressalta da leitura e análise do observado, sublinha que a visão partilhada, mais do que simplesmente aceite ou afirmada apaixonadamente, é o motor que provoca a assumpção da responsabilidade de todos na sua real efectivação.

A consciência dos riscos e abalos que esta visão partilhada está a sofrer no momento presente, sublinhados pelas coordenadoras – quando descrevem as suas preocupações e inquietações relativamente ao momento presente que a LIGA está a viver e ao seu futuro – e pelos inquiridos no questionário OCAI – quando afirmam convictamente o desejo de que se mantenham e enfatizem as características presentes, no futuro – estão de acordo com os riscos destacados por Senge neste domínio (2005, 253-257): (1) envolvimento de um elevado número de pessoas no contexto organizacional, ocasionado pelo grande crescimento da organização nos últimos anos, aumentando a diversidade e a possível polarização de visões; (2) desânimo face à grande dificuldade de transformar a visão em realidade; (3) grande sobrecarga de funções a que conduzem as exigências da realidade actual; (4) e, finalmente, por todas as razões anteriores, o facto de as pessoas se poderem esquecer do que as une. Esta consciência pode ser fundamental para que a visão partilhada continue a fortalecer-se, uma vez que permite um olhar simultaneamente reflexivo e crítico, que apela a que o essencial, o que sustenta esta visão e une as pessoas, se mantenha presente.

O envolvimento activo da coordenação, e das equipas dos vários Programas da LIGA, na compreensão do que significa a mudança para Fundação e a sua

concretização, parece ser justamente importante por permitir um questionamento profundo sobre *o que* se quer construir – visão, retrato do futuro que se quer criar; *porque* se quer fazê-lo – propósito ou missão; e *como* se pretende realizá-lo – descoberta dos valores essenciais com que a organização quer viver a busca e construção da sua missão – respeito, integridade, abertura, flexibilidade, igualdade de oportunidades, inclusão, ...

Se estes três questionamentos procuram responder à pergunta “em que acreditamos” – e devem conduzir à acção concreta da organização num processo que procura materializar propósito, missão e valores – então, pela análise dos dados, admitimos que a organização está a percorrer, nesta nova transformação em Fundação, o caminho para se reafirmar, tendo em conta as necessidades com que se debate no momento presente.

(5) Aprendizagem em equipa ou do pensamento à acção partilhada

Por último, Senge defende que a aprendizagem em equipa é o processo de alinhamento e de desenvolvimento da capacidade da equipa em criar os resultados que os seus membros realmente desejam (2005:263).

Perspectivando os dados recolhidos e analisados, e tendo em conta as nossas questões de partida, esta disciplina é particularmente interessante porque o seu conteúdo nos ajuda a compreender o observado. No nosso estudo de caso, singular e aninhado, escolhemos, intencionalmente, observar, para além da unidade maior que a LIGA no seu todo constitui, diferentes sub-unidades no seu contexto – dois programas específicos e o funcionamento das suas equipas (respectivamente, no passado e no presente da vida institucional) e dois grupos diferentes de pessoas – a equipa das coordenadoras, e a equipa da Comissão Instaladora do ISFH.

O exercício que sempre fizemos ao longo da investigação, foi o de retornar à unidade de análise do estudo de caso, que é a própria organização, e ao estudo da sua cultura organizacional com base no que íamos observando em cada uma das suas sub-unidades. Esse movimento das partes para o todo e do todo para as partes, sugeriu-nos algo que Edgar Morin (1986) afirma – “o todo é ao mesmo tempo maior e menor do que a soma de suas partes” – ou seja, as características de cada sub-unidade estão intimamente ligadas às características da LIGA enquanto organização, mas, simultaneamente, em alguns aspectos particulares, transcendem-na. É também aqui que se joga a complementaridade entre o paradigma de integração e diferenciação na organização (Gomes, 1991;1994;2000).

No caso da equipa do Programa de Intervenção Precoce este aspecto ficou bem patente – a forma como avaliou a sua acção junto das famílias, e reflectiu sobre se, de facto, a sua intervenção era nelas centrada, constituiu-se como alavanca para que fosse desejada uma acção de avaliação e reflexão semelhante nos outros programas

institucionais. Também no caso do Projecto Unidades Locais, o modo como a equipa foi gerindo toda uma nova situação de ampliação da acção da LIGA no interior das escolas, e foi aprendendo a fazê-lo, tornou-se modelar para futuras acções inclusivas que a LIGA levou a cabo, de que o Programa de Educação Inclusiva é exemplo. Como afirma Peter Senge (2005:263), as equipas aprendentes podem transformar-se num microcosmos para a aprendizagem em toda a organização, através das novas ideias que colocam em acção.

A realização de reuniões de equipa por programa, e das coordenadoras dos programas entre si, com periodicidade regular, permite que se reflecta e partilhe o que se faz, porque e como se faz, ampliando a possibilidade de aprendizagem através do diálogo e discussão que estimulam. Foi frequente assistirmos a encontros das equipas estudadas, em que os seus elementos, a partir da experiência do diálogo, se tornaram observadores dos seus próprios pensamentos, e se questionaram sobre os seus pressupostos; em que discutiram diferentes pontos de vista, e procuraram escolher caminhos, considerando e conciliando as diferenças, ainda que em alguns momentos presenciássemos conflitos abertos sobre um determinado tema.

Nos grupos que funcionam há mais e menos tempo, como é o caso, respectivamente, da equipa das coordenadoras e da equipa da Comissão Instaladora, observamos também como a liderança trabalha a confiança operacional, levando a que cada membro da equipa permaneça consciente dos outros membros e aja de modo a complementar as suas acções (Senge, 2005:264), reforçando-se a importância da diversidade de saberes no pensamento e prática institucionais.

As rotinas defensivas, que naturalmente existem na organização e em cada uma das suas equipas, acabam assim por ser muitas vezes *desmontadas* pelos seus membros, na análise que fazem da sua acção – como a análise das entrevistas às coordenadoras, ou a análise ao trabalho efectuado com a equipa do PIP, frequentemente testemunham – mas também pela confiança que existe entre os membros das diferentes equipas, que lhes permite entre-ajudarem-se na clarificação e *ultrapassagem* dessas mesmas defesas.

Retomando as questões de partida

Se retomarmos agora os objectivos de partida, é possível procurar responder ao nosso questionamento.

Começando pela finalidade geral,

Compreender como a cultura organizacional da LIGA potencia a sua abertura ao meio externo e a sua capacidade de mudança e inovação, propiciando a passagem de Instituição de Reabilitação e Educação Especial a Centro de Recursos Sociais e de Centro de Recursos Sociais a Fundação.

podemos afirmar que nos parece existir uma ligação profunda entre as características da cultura organizacional da LIGA e as suas progressivas transformações. Apesar destas se formalizarem em dois momentos – passagem a Centro de Recursos e posterior passagem a Fundação – ambos foram precedidos por várias mudanças informais que, fundamentalmente, estão relacionadas com a forma como se procura compreender e responder às necessidades da pessoa com necessidades especiais e das suas circunstâncias, em cada momento da existência da organização. A visão pessoal dos seus líderes fundadores – que olhavam já a pessoa com necessidades especiais na sua potencialidade – e dos que os substituíram ao longo do tempo, tornou-se partilhada e ampliou-se através do pensamento e acção institucionais.

Há uma dignidade impressa no que se faz, sustentada nesta visão partilhada, que confere um compromisso ético à acção de cada um, e que torna a mudança quase inevitável face ao apelo, necessariamente diferenciado ao longo das suas cinco décadas de existência, que a pessoa com necessidades especiais, em situação de vulnerabilidade ou em risco, provoca na organização.

É particularmente interessante verificar que as duas mudanças têm fundamentos complementares mas, simultaneamente, distintos: como alicerces comuns, ambas buscam dar respostas específicas às necessidades dos seus utentes em cada momento da história de vida organizacional – a primeira reforçando e potenciando a sua inclusão na comunidade e a segunda procurando assegurar as condições para que lhes seja garantida a assistência adequada, particularmente para além do tempo de vida das suas famílias; no entanto, enquanto a primeira gera um movimento de expansão, crescimento e desenvolvimento dos recursos e serviços institucionais, a segunda procura recentrar a essência da organização, *obrigando-se* a LIGA a repensar a sua acção de acordo com os critérios de prioridade na delimitação do universo social da sua acção, que, de outra forma, seria potencialmente ilimitado. Desta última transformação, decorre assim a fusão de alguns serviços e programas, e o seu re-equacionamento, mas não o abandono do que considera essencial, mesmo que para isso continue, no momento, a enfrentar significativas dificuldades de sobrevivência.

A necessidade de que todas as Instituições se transformem em centros de recursos no actual contexto educacional e social, que se pretende cada vez mais

inclusivo, vem de algum modo confirmar a pertinência do seu próprio desenvolvimento, mas simultaneamente mostra como a LIGA amplia antecipadamente a sua acção face a normativos gerais, justamente porque a aprendizagem que faz é generativa e não adaptativa, assente na sua própria leitura do mundo e necessidade de transformação. Na mudança para Fundação, que vive no momento, encontra novo impulso para inovar, empenhando-se em aprofundar áreas que vem sentindo como as mais necessárias, tal como a formação e investigação, de que a criação do Instituto Superior de Funcionalidade Humana é expressão particularmente representativa. A capacidade de se reorganizar e inovar em função da missão que persegue mantém-se, sublinhando-se a sua perseverança. Ainda que o seu desejo, expresso no manifesto conceptual da sua transformação em Fundação, seja *deixar de ser necessária* – pois tal significaria que teria cumprido a sua destinação – enquanto verificar que é precisa, afigura-se que procurará realizar firmemente a sua missão.

As questões específicas relacionadas com a sua integração interna e adaptação externa, que trataremos em seguida, explicitam de forma mais clara como a cultura organizacional potenciou, e potencia, a sua abertura ao meio externo e a sua capacidade de mudança e inovação.

Segundo Schein (2005), a força e estabilidade da cultura baseiam-se justamente nos pressupostos partilhados de um grupo, na forma como este aprendeu a conviver com o seu ambiente externo e interno e como transmite este pressupostos aos seus novos membros.

Como se realiza a interacção no seu meio interno

Desde o início nos questionámos – como se realizará a interacção *dentro* da LIGA? O que se sucederá, a nível interno, para que a organização tenha realizado, e continue a realizar, estas transformações ao longo do tempo?

Procurámos então traduzir esse questionamento em alguns pontos-chave que explicitassem, de forma objectiva e clara, o que queríamos compreender. Daí surgiram as três questões:

Se em simultâneo com uma cultura forte coexiste uma ordem negociada, onde o indivíduo é actor;

De que forma esta cultura organizacional influencia o fenómeno da identidade individual e grupal no espaço organizacional;

Compreender se existe uma dinâmica específica nas subculturas - diferentes Eixos e seus domínios da LIGA;

Ao longo de toda a investigação fomos procurando responder-lhes, e, com a consciência plena da incompletude que uma tarefa destas implica, julgamos que, sobre cada uma, temos informações suficientes para poder realçar a análise de dados que, de forma fundamentada, nos permite a sua compreensão.

Parece existir, de facto, uma cultura forte na LIGA, no sentido em que Neves (2001:466) a descreve – “uma cultura forte é definida pela homogeneidade, estabilidade, profundidade e intensidade de partilhados pressupostos fundamentais que cimentam os elementos humanos da organização. Se uma organização estável apresenta uma longa, variada e intensa história e enfrentou com sucesso problemas difíceis de sobrevivência, possui por certo uma cultura forte.”

Subsistem na instituição pressupostos básicos que parecem ser vividos por todos, criando uma linguagem comum e categorias conceptuais – questão essencial para a existência de uma verdadeira integração interna, segundo Schein (2004) – e que se traduzem, como anteriormente sublinhámos, numa visão partilhada. Esta revela-se no pensamento e acção institucionais através (1) do respeito pela pessoa com necessidades especiais, pela sua família, e pelas pessoas em situação de vulnerabilidade e risco, que devem sempre ser olhadas na sua potencialidade; (2) da crença nas suas capacidades e na sua inclusão, sempre que possível, na comunidade, como fonte de benefício para todos os envolvidos neste processo; (3) da capacidade de cada pessoa que trabalha na LIGA se comprometer activamente na acção que desempenha e no trabalho em equipa; (4) e do desenvolvimento de uma atitude pessoal de abertura, flexibilidade e inovação nas funções que desempenha, assumindo-as com elevado sentido de responsabilidade. Todos estes pressupostos são potencialmente reveladores das dimensões profundas à volta da qual se erguem a natureza da realidade e da verdade; a natureza do tempo e do espaço; a natureza da natureza humana; a natureza da actividade humana e das relações humanas (Schein, 2004).

A centralidade e impacto do papel da líder institucional no processo de criação cultural, bem como a coesão e integração destes pressupostos básicos, que emergem dos dados analisados, indicam assim que estamos na presença de uma cultura forte, alicerçada num paradigma integrador; no entanto, observando a segunda parte da nossa primeira questão relativa à integração interna, podemos afirmar também que cada individuo é actor, *desde que* se identifique com esta matriz institucional, forte e transversal a todos os programas e tradutora da sua missão – a matriz comum de que nos fala a sua líder.

Este parece ser um critério fundamental de integração interna (Schein, 2004), com que se determina a pertença ao “grupo LIGA”. Caso este encontro, entre a visão pessoal de cada trabalhador e a missão institucional, se dê, a sua liberdade para inovar é não só aceite, como estimulada. A partir desta matriz, a criatividade de cada indivíduo na organização parece ter um potencial ilimitado. Cria-se uma confiança entre a liderança, a coordenação e as equipas, que permite a cada um ser actor e autor de novos caminhos.

A segunda questão que colocámos prende-se directamente com a primeira –

julgamos que esta forte cultura organizacional influencia marcadamente a identidade individual e grupal na organização, embora desta forma singular. Se por um lado as pessoas e equipas que nela trabalham se devem identificar com os pressupostos que a Instituição desenvolveu ao longo do tempo, para nela se poderem plenamente integrar, por outro, e na sequência do que acima referimos, sendo um dos pressupostos básicos o desenvolvimento de todas as pessoas no contexto organizacional e outro a inovação, a organização acolhe com entusiasmo e agrado as contribuições inovadoras dos indivíduos e dos grupos, pelas quais também se vai modificando e renovando. Esta influência parece assim poder ser emancipadora, potenciadora do desenvolvimento profissional e pessoal de cada um, e não inibidora da singularidade e criatividade de cada pessoa.

Por isso mesmo – e perspectivando agora a terceira questão relacionada com a integração interna – podemos afirmar existe uma dinâmica específica nas sub-culturas da LIGA, nos seus múltiplos serviços e programas. Valoriza-se essa diferença, contando que, tal como acontece com cada indivíduo na organização, ela tenha sempre como horizonte de desenvolvimento os pressupostos que definem a sua missão. A riqueza particular dos dois programas institucionais analisados, salienta a singularidade da sua acção, mas evidencia, simultaneamente, a transversalidade dos pressupostos comuns que os atravessam e se encontram presentes em cada um.

Todas as questões de integração interna estão intimamente relacionadas com as questões de adaptação externa, que passamos a explicitar.

Adaptação externa da LIGA - como se adapta, lê e interpreta o meio externo

Será que esta forma de estar na instituição, esta sua cultura organizacional interna, influencia o modo como a LIGA perspectiva o que lhe é externo? Esta foi uma das questões que nos colocámos no início do trabalho, procurando compreender de que forma o fazia (ou não):

Entender como a cultura desta organização influencia a sua construção de sentido sobre o mundo externo;

Mais concretamente, procurámos também,

Compreender a influência do tipo e forma de interacção com crianças, famílias, agentes educativos e comunidade, na adaptação, interpretação e leitura que os indivíduos e grupos da Instituição fazem do meio externo.

Segundo Schein (2004:88-109), as questões sobre adaptação externa especificam basicamente o ciclo de adaptação (coping cycle) que qualquer sistema tem de ser capaz de manter em relação ao seu ambiente em mudança, e que o autor descreve em diversas fases, que designou precisamente de sobrevivência e adaptação externa: missão e estratégia, objectivos, meios, medidas e correcção.

Através dos dados recolhidos e analisados, encontramos uma coerência entre a missão da organização – que responde às interrogações, “qual a nossa função? O que justifica a nossa existência?” – e toda a sua estratégia, tanto transversalmente como na forma como se evidencia em cada programa.

Um aspecto fundamental nesta análise foi a observação da actual transformação que a LIGA vive. Como afirma Schein (2004), a missão está directamente ligada à estratégia da organização e se, de um ponto de vista externo, podemos definir qual a estratégia para a organização sobreviver e prosperar, do ponto de vista interno, as opções estratégicas são limitadas pela sua cultura. Esta determinou claramente o que não podia ser extinto na mudança, mesmo sendo fonte de prejuízo financeiro para a instituição, e o que podia ser modificado.

A ideia de apostar mais na investigação e formação foi um dos pontos inovadores desta sua modificação, que de forma mais natural surgiu – tal como em 1994 a instituição se ampliou ao transformar-se em Centro de Recursos, também agora, deste modo, se amplificaria ao formalizar uma área a que sempre se dedicou e onde foi verificando a necessidade de estabelecer parcerias para desenvolver trabalho formativo e investigativo fundamentado.

Neste momento, observando, por um lado, todo o percurso realizado pela instituição ao longo de cinco décadas – e o vasto saber acumulado e reflectido que reuniu em múltiplos sectores da sua acção – e, por outro, tendo em conta o próprio desenvolvimento académico de alguns dos seus membros coordenadores, o desejo de outros o fazerem também, a presença de investigadores por períodos de tempo relativamente longos (3 anos) na instituição e a possibilidade de contar com uma Comissão de Educação no Conselho Consultivo da Fundação, composto maioritariamente por personalidades de reconhecido mérito no domínio do ensino superior, viu reunidas as condições para se lançar no desafio de criar o seu próprio Instituto Superior. O facto de a sua acção formativa e investigativa procurar exactamente traduzir a matriz da missão institucional, sublinha, mais uma vez, a forma como esta se relaciona intimamente com a estratégia de renovação escolhida, os objectivos, meios e medidas a tomar.

Quanto à última questão que colocámos, relativamente à adaptação da LIGA ao seu contexto externo – compreender a influência do tipo e forma de interacção com crianças, famílias, agentes educativos e comunidade, na adaptação, interpretação e leitura que os indivíduos e grupos da Instituição fazem do meio externo – verificamos que há uma forma particular de a encarar na organização. Por um lado, as suas acções junto das pessoas com necessidades especiais e suas famílias, bem como do público em geral que a organização acompanha e com quem trabalha, têm como base o respeito e crença no seu potencial; por outro, e por isso mesmo, a instituição opõe-se a uma atitude de dependência ou protecção, *provocando* e estimulando os seus

utentes e famílias, a serem cada vez mais protagonistas do seu projecto de vida. Neste sentido, pode mesmo aparentar não responder ao que as pessoas lhe pedem, porque as encoraja a percorrer um caminho de desenvolvimento diverso do que habitualmente esperam ou a que estão acostumadas, tendo em conta o contexto cultural em que vivemos.

Como pudemos observar ao longo desta investigação, este caminho de *provocação* e motivação de protagonismo das pessoas com necessidades especiais e suas famílias no seu projecto de vida, foi percorrido pelo Projecto Unidades Locais e é o caminho que o Programa Intervenção Precoce segue, e quer seguir, ainda com mais qualidade. Apesar de na avaliação do PIP, o questionário realizado às famílias ter tido resultados francamente positivos, e amplamente justificados pelas mesmas com base na intervenção realizada no programa, a equipa não se deu por satisfeita e questionou-se se isto queria dizer que o seu trabalho era realmente de qualidade ou se as expectativas que as famílias tinham eram menos exigentes, porque eles, equipa, não teriam sabido explicitar bem qual deveria ser o seu papel. Este aspecto, bastante reflectido pela equipa – *será que as famílias entendem verdadeiramente os seus direitos, no que diz respeito ao trabalho que no PIP se realiza? Será que à sua volta, na sociedade em geral, encontram poucas respostas e por isso valorizam a resposta dada pelo PIP? Que razão explica a sua satisfação se os profissionais constatarem que ainda poderiam fazer melhor?* - traduz, na nossa perspectiva, justamente essa característica específica da missão institucional: não só de respeitar e apoiar as pessoas com necessidades especiais e suas famílias, mas, porque acredita no seu potencial, levá-las a serem cada vez mais promotores do seu próprio caminho.

Talvez seja exactamente neste ponto que podemos encontrar um dos aspectos mais significativos da resposta inclusiva dada pela instituição – na busca de verdadeiramente apoiar, mesmo que por vezes com algum sofrimento e confrontação, a autonomia de cada pessoa.

Num mundo muitas vezes pouco sensível a esta questão, a LIGA procura erguer a sua voz, reclamando a dignidade e a inclusão das pessoas com necessidades especiais e em situação de vulnerabilidade e risco, na sociedade. Apresenta-se e age como uma entidade que apoia e motiva, mas não substitui; que quer defender direitos e deveres *com* as pessoas, e não *sem* elas; que, através da criatividade da sua intervenção educativa, artística e social, procura mostrar que existem inúmeros caminhos inclusivos à espera de serem apoiados.

Nas entrevistas às coordenadoras encontramos, de forma particular, estas afirmações e, na sua transversalidade, percebemos a convicção com que são perseguidas. Esta perseverança emana de uma crença tão profunda na sua verdade, que, tal como Peter Senge (2005) sublinha, possui uma força avassaladora. Para este autor, a visão compartilhada não é somente uma ideia (2005):

(...) é uma força no coração das pessoas, uma força de impressionante poder. Pode ser inspirada por uma ideia, mas quando evolui – quando é suficientemente estimulante para obter o apoio de mais do que uma pessoa – deixa de ser uma abstracção. Torna-se palpável. As pessoas começam a vê-la como se existisse. Poucas forças, se é que existe alguma, nas questões humanas, são tão poderosas quanto uma visão compartilhada. (p.233)

Algumas considerações finais

“Sim, mas...”

Vulnerabilidades e forças percebidas no Estudo e a importância de defendermos aquilo que prezamos.

Neste Estudo fizemos uma aposta pessoal, profissional e académica elevada, ao procurarmos defender a integridade daquilo em que acreditamos, aquilo que verdadeiramente prezamos. O conceito de inclusão – e o que implica para a convivência em harmonia dos seres humanos, para “aprendermos a viver juntos” (Delors, 1996) – é-nos próximo: é o que nos (co)move, e nos faz querer desenvolver o nosso pensamento e acção crítica.

Tal como Foucault (1984; 1990, citado em Jardine, 2007) defendia, acreditamos que:

“(...) O pensamento não é aquilo que reside numa certa conduta e lhe dá o seu significado; é antes o que nos permite afastar-nos dessa forma de agir e reagir, apresentá-la perante nós mesmos como um objecto de pensamento e questioná-la quanto ao seu significado, às suas condições e aos seus objectivos (...).

Uma crítica não é uma questão de afirmar que as coisas não estão correctas como estão. É uma questão de destacar em que tipo de pressupostos, em que tipo de modos de pensar habituais, indisputáveis, precipitados, reside a prática que aceitamos (...).

A prática da crítica é uma questão de deslindar esse pensamento e tentar modificá-lo: mostrar que as coisas não são tão óbvias quanto acreditávamos, perceber que aquilo que é aceite como óbvio pode deixar de o ser. **Praticar a crítica é uma questão de tornar difíceis gestos fáceis¹⁶⁸.**” (p.146)

Neste momento final, queremos também explicitar e partilhar as críticas que fizemos, e fazemos, ao trabalho que desenvolvemos, tornando mais difícil, mas talvez mais honesto, o final da nossa investigação.

Como referimos no início destas conclusões gerais, a investigação realizada foi acompanhada pela consciência, sempre presente, do seu inacabamento, da sua incompletude. Os resultados que apresentámos relativamente às questões e objectivos decorreram, inevitavelmente, da nossa perspectiva investigativa, do nosso olhar sobre a organização, das lentes conceptuais que construímos e de que nos servimos para a estudar. Muitas vezes nos questionámos ao longo do estudo, em cada uma das suas fases, e mesmo agora ao concluirmos a investigação: teremos sabido,

¹⁶⁸ Negrito nosso.

como desejávamos, articular e incluir, numa perspectiva dialógica, o (talvez só) aparentemente contrário ou diferente? O singular e o global? O técnico e o epistemológico? O “-ético” e o “-émico”? A inclusão e a educação especial?; Teremos conseguido enunciar, teoricamente e no desenvolvimento da recolha e análise de dados, a integração que desejámos fazer entre os diferentes domínios teóricos, que se constituíram como pilares da nossa investigação?; Teremos sido demasiado ambiciosos ao pretender estudar e aprofundar aspectos da cultura organizacional que assomaram ao longo do percurso investigativo, e ao querer, simultaneamente, manter e ampliar o nosso projecto metodológico inicial? Teremos garantido a coerência que pretendemos conferir a estas duas fases metodológicas do estudo?; Teremos sabido, a cada momento, ponderar, reflectir e procurar actuar de modo honesto, dando a voz e a vez aos actores institucionais como pretendíamos? Teremos, enquanto investigadores, tido por vezes um papel demasiado próximo daqueles que estudámos?; Teremos cumprido a nossa firme vontade de não nos limitarmos a legitimar o estabelecido?

Tratando-se duma organização onde já havíamos trabalhado, cujo pensamento e acção conhecíamos e admirávamos, a vigilância que exercemos sobre nós mesmos relativamente a esta última questão foi uma constante “quase obsessiva” – a preocupação que tivemos em detalhadamente explicitar o nosso pensamento e acção investigativos, fundamentando com precisão as nossas afirmações, vem exactamente desta vigilância que nos impusemos. Ainda assim, a nossa forma de ser e estar em investigação sofreu, com certeza, a vulnerabilidade da nossa afeição à missão institucional.

Talvez por isso mesmo, tenhamos necessidade de, nestas considerações finais voltar a partilhá-la, a explicitá-la, bem como, de forma clara, enunciar as vulnerabilidades que percebemos na cultura organizacional estudada, de que particularmente nos dão conta as entrevistas efectuadas às suas coordenadoras, mas que também, necessariamente, vivemos através da nossa presença na vida organizacional, no decurso do estudo realizado. Precisamos de as sublinhar para melhor fazermos entender as conclusões que enunciamos. De entre destas vulnerabilidades destacamos duas, donde cremos que outras se desenvolvem:

- A Instituição enfrenta sérios problemas financeiros, associados ao excepcional crescimento institucional que efectuou nos anos 90, que condicionam a sua acção e criam uma permanente tensão associada à dificuldade em pagar os salários ou em garantir a necessária qualidade, humana e material, dos recursos colocados à disposição dos seus utentes. A justificação dada face a estas dificuldades encontra-se ainda, parcialmente, associada a factores externos à organização, como a ausência de subsídios adequados aos serviços prestados, que é entendida como reflexo da incompreensão política sobre a

importância do seu papel na sociedade. As competências de gestão financeira parecem assim ser menos consistentes do que outras competências de visão e acção, que os seus dirigentes claramente possuem;

- A cultura da organização está fortemente centrada na figura da sua líder, que há mais de 40 anos dirige a instituição. Não sendo fundadora original, é criadora e edificadora da sua rota quase desde o seu nascimento. Como podemos analisar através dos dados recolhidos nas entrevistas, a LIGA é uma extensão da sua visão pessoal do mundo; da sua determinação e a perseverança para procurar traduzir as suas ideias em realidade. Esta força parece, simultaneamente, poder ser uma vulnerabilidade, pois, apesar da liberdade de acção que dá aos seus órgãos de gestão e coordenação, e consequentemente aos trabalhadores e colaboradores institucionais, a líder concentra em si uma força marcante, que lhe advém justamente da orientação conceptual que imprime à missão da instituição e da capacidade “quase ilimitada” de energia que lhe é reconhecida para ultrapassar obstáculos que possam impedir o sucesso da missão institucional. Ela é a timoneira, a guia, em quem a organização deposita a confiança do seu destino, e que dá a segurança e força aos seus trabalhadores e colaboradores para levarem a cabo, criativamente *mas* com o seu suporte, as funções que desempenham. Até que ponto a organização vai experimentar uma perda estrutural com a sua saída – que, tendo em conta a sua idade, se pode ir tornando um assunto sério a considerar – é uma das questões que consideramos importante equacionar.

Analisar estas vulnerabilidades poderia ter sido também um dos nossos intuitos neste estudo. Como hoje sabemos, existem obstáculos específicos que se colocam à sobrevivência de organizações não lucrativas no mundo competitivo e globalizado em que vivemos. Block (2004) sublinha vários, transversalmente presentes em múltiplas instituições sem fins lucrativos que estudou – “síndrome do fundador”; “fobia/recusa na angariação de fundos”; “desaires financeiros”; “perturbação no recrutamento de trabalhadores”; “depressão cultural”... – que encontram eco nas preocupações evidenciadas pelas entrevistas das coordenadoras institucionais e nas nossas vivências institucionais. No entanto, sem querer deixar de os enunciar, o que privilegiamos foi a compreensão dos pressupostos que justamente nos parecem ter possibilitado a construção de uma cultura organizacional singular, que permitiu à Instituição, e ao conjunto coeso e comprometido de pessoas que nela trabalham, ultrapassar, diariamente, estas dificuldades.

Não acreditamos que existam organizações perfeitas, aprendentes, inclusivas. Acreditamos sim, que existem organizações, como a que estudámos, que procuram, no seu pensamento e acção, assumir um compromisso com a excelência, com a

aprendizagem, com a inclusão. Foi o processo subjacente a esta demanda organizacional que, fundamentalmente, quisemos explicitar, porque na defesa das coisas que prezamos este aspecto nos parece demasiado importante para não ser estudado, reflectido, pensado.

As vulnerabilidades que demarcamos são talvez as mais difíceis de encarar na organização, de transformar; a primeira porque coloca directamente em causa o projecto institucional – cuja missão não se quer ver circunscrita ou cerceada pelo facto de ser menos viável financeiramente – e a segunda porque nela se trata da pessoa que mais potenciou, enquanto líder, o âmago da intervenção institucional. No entanto, se considerarmos que, no momento em que escrevemos estas considerações finais (Julho de 2008), a situação financeira da instituição revela um pouco mais de estabilidade pela contenção de acção a que a LIGA se obrigou e que a transformação em Fundação sublinha; e que a líder institucional está a preparar com maior cuidado a sua sucessão, talvez possamos considerar que as características que designamos como identificadoras da cultura organizacional são exactamente as que fizeram com que, apesar de todas as dificuldades, estes dois sustentáculos mais vulneráveis da sua cultura fossem enfrentados.

Como defendemos precedentemente, não é a ausência de problemas que caracteriza a cultura da organização, mas antes a forma generativa como os procura enfrentar.

Esta reflexão leva-nos justamente a destacar brevemente algumas questões sobre a possível continuidade do estudo que realizamos.

Tendo em conta a mudança estrutural que se avizinha no que respeita ao papel das Instituições de Educação Especial no nosso país – prevendo-se a sua progressiva transformação em Centro de Recursos para a Inclusão até 2013 (DGDIC, 2006) – consideramos necessário procurar entender as características de instituições de referência neste domínio, nomeadamente aquelas que já desenvolveram esta transformação em si e a partir de si mesmas, para o sucesso da mudança pretendida.

Como pudemos observar na presente investigação, as características que potenciam uma atitude inclusiva nesta organização são, por um lado transversais à missão institucional mas, por outro, revestem-se de uma singularidade específica no contexto da sua acção, que só se apreende e compreende quando observada e analisada cuidadosamente.

Nesse sentido, parece-nos importante que possam ser desenvolvidos outros estudos que ajudem a compreender, com rigor, a acção e intenção subjacentes às funções já exercidas pelas instituições de educação especial enquanto centros de recursos, quer de forma global, com estudos em profundidade, semelhantes ao que desenvolvemos, quer de modo mais específico – se, nesta investigação, nos interessamos particularmente pela compreensão da cultura da organização, outras

investigações poderiam estudar especificamente cada uma das funções que estas instituições desempenham junto à comunidade, incluindo a sua acção específica junto de escolas e agrupamentos, nas empresas, nas actividades partilhadas e desenvolvidas com famílias e profissionais, no domínio da formação, no desenvolvimento de materiais específicos de recurso e apoio a crianças com Necessidades Especiais, na sua avaliação, ou mesmo na sua possível acção, muito específica, junto de crianças, jovens e adultos com necessidades especiais especialmente graves e complexas, que se constituem como verdadeira excepção no tipo de acompanhamento individualizado que estas instituições podem ter de continuar a facultar.

Dentro da pesquisa que realizamos, o estudo sobre o Projecto Unidades Locais ou sobre o Programa de Intervenção Precoce da LIGA, são dois exemplos de funções distintas que a LIGA incrementou enquanto centro de recursos, em que desenvolveu um trabalho singular, e cujas forças e vulnerabilidades analisadas podem constituir-se como elementos fundamentais para permitir uma futura actuação, progressivamente mais apropriada e inclusiva, face às necessidades das crianças, jovens e adultos com Necessidades Especiais e suas famílias.

No entanto, mais do que desenhar caminhos investigativos específicos, o que *destila* da nossa investigação, e nos parece mais importante, é que seja dada voz ao trabalho das organizações, das pessoas que a constituem e que desenvolveram um projecto neste domínio, e até dos seus utentes – crianças, jovens e adultos com necessidades especiais e suas famílias – que, no nosso estudo, só brevemente analisamos, mas que nos parece ser fundamental, noutras investigações, aprofundar. Julgamos que esta ponderação atenuará uma possível tendência uniformizante, resultante deste tipo de medidas políticas globais, cuja implementação poderá conter o risco de levar a uma acção predeterminada, em que todas as instituições de educação especial – ainda que, eventualmente, de acordo com a sua área de intervenção de maior prevalência – ajam com base em funções estabelecidas à priori para os centros de recursos, circunscrevendo-se a mudança a um conjunto de papeis restritos, redutores do seu potencial.

Neste domínio da transformação das Instituições de Educação Especial em Centros de Recursos, como em tantos outros em que existem mudanças determinadas por políticas estatais, consideramos fundamental que estas se apoiem e inspirem em boas práticas, que procurem aprender com as conquistas e os erros anteriormente cometidos, que reflectam, também aqui de forma verdadeiramente inclusiva, sobre a importância do contributo de diferentes formas de perspectivar e actuar sobre a realidade que desejam modificar – sobre o que já se aprendeu, e sobre o que, com base nesta aprendizagem, se deseja realizar no futuro.

Como afirmou Durkheim (citado em Reis Monteiro, 2000:16), referindo-se ao papel dos educadores, também nesta área, “longe de desanimarmos por causa da nossa impotência, temos mas é motivos para nos assustarmos com a amplitude do nosso poder”.

Questionamo-nos por fim – será possível construirmos uma escola inclusiva, que inclua todas as crianças mesmo aquelas que têm NEE mais profundas, sem o apoio, a parceria da educação especial? Acreditamos que não. Será possível construirmos um novo tipo de educação especial que vá ao encontro das verdadeiras necessidades das crianças, das famílias, das escolas, das comunidades, em contextos inclusivos? Acreditamos que sim.

É na riqueza da diversidade, que só conquistamos se estivermos dispostos a possibilitá-la e reconhecê-la, que Instituições como a LIGA podem fazer a diferença.

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. (2000). *Necessidades Especiais na sala de aula*. Lisboa: IIE. (Trabalho original em inglês publicado em 1996)
- Ainscow, M.; Porter, G. e Wang, M. (2000). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow e Both, T. (2000). *Index for Inclusion – Developing Learning Participation in School*. Centre for Studies on Inclusive Education. Disponível em <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/index-inclusion-summary.htm> [Acesso: 22 de Outubro, 2005]
- Ainscow, M. e Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação Inclusiva. Algumas reflexões sobre Experiências internacionais. In Rodrigues, D. (org.) (2003). *Perspectivas sobre Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). Escola Reflexiva e Supervisão. In Isabel Alarcão (org.) (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão Uma Escola em Desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alves, A. L. (2005). *A Relação entre Cultura Organizacional e Eficácia*. Tese de Mestrado inédita. Lisboa: ISCTE. Departamento de Psicologia Social e das Organizações.
- Ambrósio, M. T. (2000). Pensamento Complexo e Organização do Conhecimento. Comunicação apresentada na conferência “Novo conhecimento, Nova aprendizagem”. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Serviço de Educação e Bolsas.
- ANIP (2005). Boas práticas em Intervenção Precoce – livro de resumos. IV Congresso Nacional de Intervenção Precoce. Coimbra: ANIP.
- ANIP (2007). Pareceres de Peritos, estrangeiros, em Intervenção Precoce. Disponível em <http://www.anip.net/noticiasdoc/anexo5.pdf> [Acesso: 19 de Julho, 2007].
- ANIP (2007). Pareceres de Peritos, nacionais, em Intervenção Precoce. Disponível em <http://www.anip.net/noticiasdoc/anexo6.pdf> [Acesso: 19 de Julho, 2007].
- Ardoino, J. (2001). A complexidade. In Edgar Morin (Ed.), *O desafio do Século XXI – Religar os conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Azevedo, M. (2000). *Teses, relatórios e trabalhos escolares, sugestões para estruturação da escrita*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Azevedo, N. R. (2004). *Atmosfera Moral Da Escola – Condições para a Promoção do Desenvolvimento Ético*. Tese de Doutoramento inédita. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa/ Faculdade de Ciências e Tecnologia.

Azevedo, N. R. (2006). *Da acção e da Investigação – Condições Bio-Ecológicas de Desenvolvimento em Organizações Aprendentes*. Projecto de Pós-doutoramento em Ciências da Educação, Universidade de Aveiro.

Azevedo, N. R. & Nascimento, A. T. B. (2007). Mapear Conceitos: Tecendo a Investigação. Lisboa: Actas do XV colóquio da AFIRSE – *Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Azevedo, N. R. & Nascimento, A. T. B. (2007). Modelo de Tutoria – Construção Dialógica de Sentido(s). *Interacções*, 7, 97-115. Disponível em <http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/G5.pdf> [Acesso em 27 de Junho, 2008]

Bairrão Ruivo, J. (1992). A perspectiva ecológica em psicologia da educação. In *Cadernos de consulta psicológica*, 8, 57-68.

Bairrão Ruivo, J. et al. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: CNE.

Bairrão Ruivo, J. e Chaves de Almeida, I. (2002). *Contributos para o estudo de práticas de Intervenção Precoce em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

Bairrão Ruivo, J. (2006, 22 de Novembro a 5 de Dezembro). Intervenção Precoce – Mayday, mayday. *Jornal de Letras*, pp. 8-9.

Baptista, I. (2003). A contemporaneidade como exigência ética ou: a impossível inocência do ser. In A.D. Carvalho (Org.). *Sentidos contemporâneos da educação*. Porto: Edições Afrontamento.

Baptista, J. S. (2000). *A invenção do Braille e a sua Importância na Vida dos Cegos*. Cruz Quebrada: Gráfica 2000. Disponível em <http://www.gesta.org/braille/braille01.htm> [Acesso: 29 de Agosto, 2007]

- Baptista, R. (1993). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2003). Factores Organizacionais da Exclusão Escolar. A Inclusão Exclusiva. In Rodrigues, D. (org.) (2003). *Perspectivas sobre Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Bastos, F. E. (2004). A dignidade como fundamento ontológico da condição humana. In Carvalho, A. D. (Org.) (2004). *Problemáticas Filosóficas da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Baumgarten, M., Teixeira, A. N., Lima, G. (2007). Sociedade e conhecimento: novas tecnologias e desafios para a produção de conhecimento nas Ciências Sociais. *Sociedade e Estado*, 22, 401-433 Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922007000200007&lng=e&nrm=iso&tlng=e [Acesso: Fevereiro de 2008]
- Bazeley, P. e Richards, L. (2003). *The NVivo Qualitative Project Book*. Oxford: Sage Publications.
- Bénard da Costa, A. M.(1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. In CNE (1999) *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Edição do Conselho Nacional de Educação.
- Bénard da Costa, A. M.(2006). A Educação Inclusiva dez anos após Salamanca: reflexões sobre o caminho percorrido. In Rodrigues, D. (Ed.). (2006). *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Cruz Quebrada: FMH/FEEI.
- Bénard da Costa, A. M., Ramos Leitão, F, Morgado, J. e Vaz Pinto, J. (2006). *Promoção da educação Inclusiva em Portugal. Fundamentos e Sugestões*. Disponível em http://www.debatereducacao.pt/dne/components/com_joomlaboard/uploaded/files/Educ_Inclusiva.doc [Acesso: Dezembro de 2006]
- Berio, A. (2003). *An Organizational Culture Assessment using the Competing Values Framework: a profile of Ohio State University Extension*. Disponível em <http://www.joe.org/joe/2003april/a3.shtml>. [Acesso: Outubro 2006].
- Block, S. R. (2004). *Why Nonprofits Fail: Overcoming Founder's Syndrome, Fundphobia, and other Obstacles to Success*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bloemers, W. (2006). Perspectivas Europeias sobre Inclusão: aspectos sociais e educacionais. In Rodrigues, D. (org.) (2006). *Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.

Boavida, J. e Pereira, A. P. S. (2003). Intervenção Precoce nas unidades de cuidados intensivos: princípios para uma prática de qualidade. *Inclusão*, 4, 71-97.

Boavida, J. (2007). *As crianças e a igualdade de oportunidades: riscos múltiplos, necessidades especiais*. Comunicação apresentada na Audição Parlamentar "As crianças e a igualdade de oportunidades: riscos múltiplos, necessidades especiais", Lisboa: Sala do Senado da Assembleia da República, 16 de Julho de 2007. Disponível em [http://www.anip.net/noticiasdoc/apres.%20AP Boavida_07.pdf](http://www.anip.net/noticiasdoc/apres.%20AP%20Boavida_07.pdf) [Acesso: Setembro de 2007].

Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Brandão, T. (2007). Inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na creche e jardim infantil – Elementos de sucesso. In Rodrigues, D. e Magalhães, B. (org.) (2007). *Aprender juntos para aprender melhor*. Cruz Quebrada: FEEI/FMH-UTL.

Brandão, T. (2007). *A Intervenção Precoce e a criação de oportunidades para a igualdade das crianças em diversas situações de risco*. Comunicação apresentada na Audição Parlamentar "As crianças e a igualdade de oportunidades: riscos múltiplos, necessidades especiais", Lisboa: Sala do Senado da Assembleia da República, 16 de Julho de 2007. Disponível em [http://www.anip.net/noticiasdoc/apres.AP TBrandao_07.pdf](http://www.anip.net/noticiasdoc/apres.AP%20TBrandao_07.pdf) [Acesso: Setembro de 2007].

Breia, G., Almeida, I. C. e Colôa, J. (2004). *Conceitos e Práticas em Intervenção Precoce*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos naturais e planeados*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Bronfenbrenner, U. (2005). Preparar um mundo para a criança no século XXI: o desafio da investigação. In Gomes-Pedro, J; Nugent, J. K.; Young, J, G. e Brazelton, T. B. (2005). *A criança e a família no século XXI*. Lisboa: Dinalivro.

Brown, A. (2006). A Narrative Approach to Collective Identities. *Journal of Management Studies*, 43(4), 731-753.

Brueghel, P. Os aleijados. Disponível em <http://www.art-prints-on-demand.com/a/pieter-brueghel-the-elder/the-cripples.html> [Acesso: Julho de 2007].

Burgess, R. (2001). *A Pesquisa de Terreno*. Oeiras: Celta Editora.

Cabral, E. (s/d). *Para uma cronologia da educação dos surdos*. Lisboa: Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Disponível em <http://www.apecdap.org/download/communicare03p035053.pdf> [Acesso: Maio de 2007]

Cameron, K. S. e Quinn, R. (2006). *Diagnosing and Changing Organizational Culture*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Campos Pinto, P. (2002). LPDM Centro de Recursos Sociais: 45 anos de acção pela igualdade de oportunidades. *Análise Psicológica*, vol.20(3), 433-437.

Cardoso, L. (2000). Aprendizagem Organizacional, *Psychologica*, 23, 7-36.

Carneiro, R. (2003). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Carvalho, A. D. (2000). *A contemporaneidade como utopia*. Porto: Edições Afrontamento.

Carvalho, A. D. (2001). *Filosofia da Educação: Temas e Problemas*. Porto: Edições Afrontamento.

Carvalho, A. D. (2004). Da consciência educativa à contemporaneidade como construção. In A. D. Carvalho (Org.), *Problemáticas Filosóficas da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.

Carvalho, J. M. F. et al. (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.

Carvalho, L., Cruz, A. I., & Fontes, F. (2003). *Avaliação da satisfação das famílias em IP*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Carvalho, L. (2004). *Práticas centradas na família na avaliação da criança: Percepções dos profissionais e das famílias do projecto integrado de intervenção precoce do distrito de Coimbra*. Tese de Mestrado inédita. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança.

Carvalho, L. (2005). *Práticas centradas na família na avaliação da criança no PIIP de Coimbra*. ANIP (2005). *Boas práticas em Intervenção Precoce – livro de resumos*. Coimbra: IV Congresso Nacional de Intervenção Precoce.

Carvalho, L. (2007). *As crianças e a igualdade de oportunidades: riscos múltiplos, necessidades especiais*. Comunicação apresentada na Audição Parlamentar "As crianças e a igualdade de oportunidades: riscos múltiplos, necessidades especiais", Lisboa: Sala do Senado da Assembleia da República, 16 de Julho de 2007. Disponível em http://www.anip.net/noticiasdoc/apres.%20AP_%20LeonorC_07.pdf [Acesso: Setembro de 2007].

Chen, H. C., Holton, E. F. e Bates, R. (2005). Development and Validation of the Learning Transfer System Inventory in Taiwan. *Human Resource Development Quarterly*, 16 (1), 55-84

Clegg, S; Hardy, C. & Nord, W. (Ed.) (1997). *Handbook of Organization Studies*. London: Sage Publications.

Conselho Nacional de Educação (1998). *Os alunos com Necessidades Educativas Especiais – Subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Edição do Conselho Nacional de Educação.

Conselho Nacional de Educação (1999). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Edição do Conselho Nacional de Educação.

Correia, J. A. (2003). A Construção Politico-Cognitiva da exclusão social no campo Educativo. In Rodrigues, D. (org.) (2003). *Perspectivas sobre Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? In Rodrigues (Org.). (2001). *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma prática inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (Ed.) (2003). *Educação especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2007). *Carta aberta à Senhora Ministra da Educação*. Disponível em <http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=AD8AC917C7D14D529E51EBD93B5432EE&opsel=2&channelid=0> [Acesso: 15 de Abril de 2007].

Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais - Um guia para educadores e professores* (2ª edição, revista e ampliada). Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. e Serrano, A. M. (2000). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce. Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Porto: Porto Editora.

Cury, C. (2005). *Políticas Inclusivas e Compensatórias na Educação Básica*. Cadernos de Pesquisa, 35 (124), 11-32, Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0235124.pdf> [Acesso: Julho de 2006].

Damásio, A. (2000). *O Sentimento de Si – O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Mem-Martins: Publicações Europa-América.

Damásio, A. (2005). A compreensão dos Mecanismos para o desenvolvimento da mente humana – o que há de novo sobre emoções, consciência, memória e linguagem. In Gomes-Pedro, J. (Ed.) (2005). *Mais Criança. As necessidades irredutíveis*. Lisboa: Clínica Universitária de Pediatria. Hospital de Santa Maria. Faculdade de Medicina de Lisboa.

Delius et al (2001). *História da Filosofia: da antiguidade aos dias de hoje*. Colónia: Könnemann.

Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa.

Denzin, N. K. e Lincoln, Y. S. (1998a). *Strategies of Qualitative Inquiry*. California: Sage Publications.

Denzin, N. K. e Lincoln, Y. S. (Ed.) (1998b). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. California: Sage Publications.

Denzin, N. K. e Lincoln, Y. S. (2006). *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa – Teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.

DGDIC (2005). Guia orientador de apoio ao processo de elegibilidade para efeitos de aplicação de medidas especiais de educação, por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial de Saúde. Disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/especial/PDF/TipificacaoNEE.pdf> [Acesso: Maio de 2007]

DGDIC (2006). Documento Estratégico Reorientação das Escolas Especiais em Centros de Recursos Disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/especial/PDF/DOCReconversaoEscolasEspeciais.pdf> [Acesso: Fevereiro de 2007]

Chesterton, G. K. (s/data). Online literature - Dickens, C. *Oliver Twist*. Disponível em <http://www.online-literature.com/dickens/olivertwist/> [Acesso: Julho de 2007]

Dunst, C. J. (2000). Corresponsabilização e Práticas de ajuda que se revelam eficazes no trabalho com as famílias. In Correia, L. M. e Serrano, A. M. (Orgs.) (2000). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce. Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Porto: Porto Editora.

Dunst C.J., Trivette, C.M. e Hamby D.W. (2007). Meta-analysis of family-centered helpgiving practices research. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*. Vol. 13, 370-378

Espe-Sherwindt, M. (2000). Intervenção Precoce: quando os pais estão em risco. In Correia, L. M. e Serrano, A. M. (Orgs.) (2000). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce. Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Porto: Porto Editora.

Espe-Sherwindt, M. (2006). *Práticas centradas na família*. Texto inédito. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.

Estivill (2003). *Panorama da Luta Contra a Exclusão Social Conceitos e Estratégias*. Genebra: Organização Internacional do Trabalho. Disponível em <http://www.ilo.org/ciaris/pages/portugue/frame/r1-1.htm> [Acesso: Abril de 2007]

European Agency for Development in Special Needs Education (2000). Financing of special needs education: a 17 country study of the relationship between financing of special needs education and inclusion. Disponível em <http://www.european-agency.org/> [Acesso: Junho de 2006]

European Agency for Development in Special Needs Education (2003). Special Needs education in Europe. Cor J.W. Meijer (ed.) Dinamarca. Disponível em <http://www.european-agency.org/> [Acesso: Setembro de 2005]

European Agency for Development in Special Needs Education (2004). Special Education across Europe in 2003: Trends in 18 European Countries. Cor J.W. Meijer (ed.) Dinamarca. Disponível em <http://www.european-agency.org/> [Acesso: Junho de 2006]

European Agency for Development in Special Needs Education (2005). *Intervenção Precoce na Infância. Análise das situações na Europa. Aspectos-chave e recomendações – Relatório síntese*. Bruxelas: Direcção Geral de Educação, Formação, Cultura e Multilinguismo da Comissão Europeia.

Faria, G. (1998). *Quatro décadas pela igualdade de oportunidades*. Revista trimestral da LPDM-CRS. 2ª Série, 0, 5-11.

FEEI (2007). Tomada de Posição do Fórum de Estudos de Educação Inclusiva (FEEI) sobre a utilização da CIF como paradigma na avaliação de alunos com NEE. Disponível em http://www.fmh.utl.pt/feei/index.php?option=com_content&task=view&id=87&Itemid= [Acesso: Maio de 2007]

Fenacerci. Disponível em http://www.fenacerci.pt/Canal0B_movimento/Movimento_AsCercis3.htm [Acesso: Junho de 2006]

Fernandes, A. (2007). *Tipologia da Aprendizagem Organizacional: Teorias e Estudos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Florian, L., Rose, R. e Tilstone (2003). Pragmatismo sim, dogmatismo não: a promoção de uma prática mais inclusiva. In Tilstone, C., Florian, L. e Rose, R. (Ed.) (2003). *Promover a Educação Inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget. (Trabalho original em inglês publicado em 1998)

Florian, L. (2003). Escolaridade inclusiva. In Tilstone, C., Florian, L. e Rose, R. (Ed.) (2003). *Promover a Educação Inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget. (Trabalho original em inglês publicado em 1998)

Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12, 219-245.

- Fontes, C. (2007). *Da Lei Natural aos Direitos Humanos*. Disponível em <http://afilosofia.no.sapo.pt/12natural.htm> [Acesso: Julho de 2007].
- Freire, P. (1994). *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gallagher, R. J. e James L. Tramill (2000). Para além da parte H: implicações da legislação da intervenção precoce na organização de parcerias de colaboração Escola/Comunidade. In Correia, L.M. e Serrano A. M. (Orgs.). (2000). *Envolvimento parental em intervenção precoce – das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Porto: Porto Editora.
- Gallagher, R. J. P. e Serrano, A. M. (2002). Alargando o âmbito da Intervenção Precoce: a convergência entre as necessidades e os serviços. *Inclusão, 2*, 91-115.
- Gibbs, G. R. (2002). *Qualitative data analysis - Explorations with NVivo*. Suffolk: Open University Press
- Gomes, A. D. (1991). Cultura Organizacional: estratégias de integração e de diferenciação, *Psicológica, 6*, 33-51.
- Gomes, A. D. (1994). Cultura: Uma Metáfora Paradigmática no Contexto Organizacional, *Psicologia, IX(3)*, 279-294.
- Gomes, A. D. (1994). Mudança Organizacional: Mudar a Cultura ou Mudar de Estratégia?, *Análise Psicológica, XII(1)*, 15-30.
- Gomes, A. D. (2000). *Cultura organizacional – comunicação e identidade*. Coimbra: Quarteto.
- Gomes, A. D. e Mira, M. R. (2006). Configurações Discursivas e Desenvolvimento Organizacional. In Jorge F. S. Gomes, Miguel Pina e Cunha e Arménio Rego (org.). *Comportamento Organizacional e gestão – 21 temas e debates para o séc. XXI*. Lisboa: Editora RH.
- Gomes, J. e Piteira, M. (2006). Das Organizações Autentizigóticas às Tirânicas: imagens ou Realidade?. Working Paper ISPA – OB/01/2006 – P.1. Lisboa: ISPA.

Gomes-Pedro, J. (2005). *Para um sentido de coerência na criança*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Gomes-Pedro (Ed.) (2005). *Mais Criança. As necessidades irredutíveis*. Lisboa: Clínica Universitária de Pediatria. Hospital de Santa Maria. Faculdade de Medicina de Lisboa.

Gomes-Pedro, J. (2007). "Touchpoints" – *a Inspiração para a Conceptualização Clínica da Intervenção precoce*. Lisboa: Comunicação apresentada no âmbito do IV Curso de Formação em Touchpoints, Hospital de Santa Maria.

Gomes-Pedro, J; Nugent, J. K.; Young, J, G. e Brazelton, T. B. (2005). *A criança e a família no século XXI*. Lisboa: Dinalivro.

González, M. C. (2003). Educação Inclusiva: Uma escola para todos. In Correia, L. M. (Org.) (2003). *Educação especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

Gray, J. e Densten, I. (2005). Towards an Integrative Model of Organization Culture and Knowledge Managment. *International Journal of Organizational Behavior, Volume 9(2)*, 594-603.

Guerra, A. M. (2006). *Do holocausto nazista à nova eugenia no século XXI*. *Cienc. Cult.* Disponível em http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252006000100002&lng=en&nrm=iso ISSN 0009-6725. [Acesso: Junho de 2007]

Guralnick, M. J. (2005). An overview of the developmental systems model for early intervention. In M. J. Guralnick (Ed.) (2005). *The Developmental Systems Approach to Early Intervention*. Baltimore: Paul Brookes.

Hanft, B. E., Rush, D. D., & Shelden, M. L. (2004). *Coaching families and colleagues in early childhood*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.

Hegarty, S. (2001). O Apoio Centrado na Escola – novas oportunidades e desafios. In Rodrigues, D. (Org.). (2001). *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma prática inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Hegarty, S. (2006/2002). Inclusão e Educação para todos: Parceiros necessários. In Rodrigues, D. (Org.) (2006). *Educação Inclusiva: Estamos a Fazer Progressos?* Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana/Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.

HELIOS II, Tematic Group nº 8 (1997). *The Role of Resource Centres in Supporting Integration in Education*. Cruz Quebrada: Gráfica 2000.

Herr, K. and Anderson, G. (2005). *The Action Research Dissertation: a guide for students and faculty*. California: Sage Publications.

Heward, W. L. (2003) Ensino e Aprendizagem: Dez Noções Enganadoras Limitativas da Eficácia da Educação Especial. In Correia, L. M. (Org.) (2003). *Educação especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

Instituto de Apoio às Pequenas e Médias Empresas e ao Investimento (IAPMEI). Ministério da Economia e da inovação. Disponível em <http://www.iapmei.pt/> [Acesso: Julho de 2007].

International Society on Early Intervention (2008) Disponível em www.isei.washington.edu [Acesso: Julho de 2008].

Jardine, G. M. (2007). *Foucault e a Educação*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Jimenez, E. G. et al (1999). *Metodologia de la Investigation Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Kagan, S. L. e Neuman, M. J. (2000). Early Care and Education: Issues and future Strategies. In Shonkoff, J. P. e Meisels, S. J. (Ed.) (2000). *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.

Karagiannis, A., Stainback, S. e Stainback, W. (1999). Fundamentos do ensino Inclusivo. In Stainback, S. e Stainback, W. (1999). *Inclusão – Um Guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora. (Trabalho original em inglês publicado em 1996)

Kauffman, J. M. (2003) Conferir Coerência à Educação. In Correia, L. M. (Org.) (2003). *Educação especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

Kronberg, R. M. (2003). *A Inclusão em Escolas e Classes Regulares. A Educação Especial nos Estados Unidos: do passado ao Presente*. In Correia, L. M. (Org.) (2003). *Educação especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

Le Moigne, J. L. (2007). Inteligência da complexidade: os objectivos éticos da investigação e da intervenção em educação e formação não remetem para um novo discurso de estudo do nosso tempo? Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e Ciências da educação da Universidade de Lisboa, a 15 de Fevereiro de 2007. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 04, 117-128. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt> [Acesso: Janeiro de 2008].

Leitão, F. R. (2000). *A Intervenção Precoce e a criança com Síndrome de Down: Estudos sobre Interação*. Porto: Porto Editora.

Leitão, M.C. (2005). *À Procura de uma Actuação Sustentável Rumo à Excelência: estudo do clima e da cultura de uma organização de saúde em mudança*. Tese de Mestrado inédita. Lisboa: ISCTE.

Lessard-Hébert, M.; Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa – fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lieberman, L. (2003). Preservar a Educação especial... Para aqueles que dela necessitam. In Correia, L. M. (Org.) (2003). *Educação especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

Lincoln, Y.S. e Guba, E. G. (2006). Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In Denzin, N. K. e Lincoln, S. Y. (Ed.) (2006). *O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.

Maitlis, S. (2005). The Social Processes of Organizational Sensemaking. *Academy of Management Journal*, 48(1), 21-49.

Marques, R. (2001). *História Concisa da Pedagogia*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Matalon, B. & Ghiglione, R. (1997). *O Inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

McWilliam, P. J., Winton, P. J. e Crais, E. R. (2003). *Estratégias Práticas para a intervenção Precoce Centrada na Família*. Porto: Porto Editora.

McWilliam, R. A. (2005). Assessing the Resource Needs of families in the context of Early Intervention. In Guralnick, M. J. (Ed.) (2005). *The developmental Systems Approach to Early Intervention*. Baltimore: Paul H. Brooks.

Merriam, S. (1988). *Case Study Research in Education – a qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Miles, M. B. e Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: an expanded sourcebook* (2nd edition). California: Sage Publications.

Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2006). *Relatório da OCDE de Avaliação do Ensino Superior*. Disponível em http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Governos/Governos_Constitucionais/GC17/Ministerios/MCTES/Comunicacao/Outros_Documentos/20061214_MCTES_Doc_OCDE.htm [Acesso em Maio de 2008].

Ministério da Educação (2004a). *Caracterização dos Estabelecimentos de Educação Especial: um estudo aprofundado*. Lisboa: Observatório Permanente dos Apoios Educativos. Núcleo de Orientação Educativa e Educação Especial.

Ministério da Educação (2004b). *Projectos desenvolvidos e financiados ao abrigo das alíneas b) e c) da Portaria 1102/97: Um estudo aprofundado*. Lisboa: Observatório Permanente dos Apoios Educativos. Núcleo de Orientação Educativa e Educação Especial.

Ministério da Educação (2004c). *Projectos desenvolvidos e financiados ao abrigo do nº 11 da Portaria 1103/97: um estudo aprofundado*. Lisboa: Observatório Permanente dos Apoios Educativos. Núcleo de Orientação Educativa e Educação Especial.

Ministério da Educação (2004d). *Relatório do Centro de Recursos para a Multideficiência*. Lisboa: Observatório Permanente dos Apoios Educativos. Núcleo de Orientação Educativa e Educação Especial.

Ministério da Educação. Centro de documentação/núcleo histórico. Disponível em http://www.sg.min-edu.pt/cdoc_nucleo_historico.htm [Acesso: Julho de 2007].

Mira, M.R (2005). Mudança Episódica ou Contínua? Um processo (co)construído, *Psychologica*, 38, 145-154.

Mira, M.R. e Gomes, A. D. (2005). Investigação – acção e desenvolvimento organizacional: uma estratégia de intervenção num projecto de mudança, *Psychologica*, 38, 155-167.

Morgado, J. (2003). Os desafios da Escola Inclusiva: Fazer coisas certas ou fazer certas as coisas. In Correia, L. M. (Org.) (2003). *Educação especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

Morin, E. (1986). *A Complexidade e a Empresa*. In, Audet, M. e Maloin, J. L. (Ed.). Quebec: Presses de l'Université Laval. Disponível em <http://www.geocities.com/pluriversu/empresa.html>. [Acesso: Janeiro de 2006].

Morin, E. (1995). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.

Nascimento, A. T. B. (2003). *Política de inclusão e formação inicial dos educadores de infância – até que ponto os planos de estudo das escolas superiores de educação contribuem para uma política de inclusão?* Tese de Mestrado inédita. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade Católica Portuguesa.

Nascimento, A. T. B. e Faria, M. (2006). *Programa de Intervenção Precoce*. Lisboa: Fundação Liga.

Nascimento, A. T. B. e Santos, F. (2006). *Projecto Unidades Locais*. Lisboa: Fundação Liga.

Nascimento, A. T. B. e Silva, A. I. (no prelo). Pare, escute e... brinque! - Projecto Grupos “Pró-brincar” do Programa de Intervenção Precoce da LPDM-CRS/ Fundação LIGA. Comunicação apresentada no I Congresso em Estudos da Criança — Infâncias Possíveis Mundos Reais. Braga: IEC-Universidade do Minho.

Nascimento, E. (2004). A dimensão filosófico-antropológica da utopia em Paul Ricoeur. Repercussões na filosofia da educação. In Nascimento, E., Gonçalves, J.L., Fernandes, F. e Leitão, P. (2004). *Da ética à utopia em educação*. Porto: Edições Afrontamento.

National Information Center for Children and Youth with Disabilities (NICHCY,) (1995). Planning for Inclusion. *News Digest*, 5(1). Disponível em <http://www.nichcy.org/pubs/outprint/nd24.pdf> [Acesso: Maio de 2006].

Neves, J. (2001). Clima e Cultura Organizacional. In Ferreira, J. M. C. et al. (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.

Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9, 139-149.

ONU (2000). Study on Human Rights and Disability. Disponível em <http://www2.ohchr.org/english/issues/disability/intro.htm> [Acesso: Maio de 2006]

ONU (2002). Human Rights Are For All: An Evaluation Of The Current Use And Future Potential Of The United Nations Human Rights Instruments In The Context Of Disability. Disponível em <http://www.un.org/esa/socdev/enable/disecdn4200218a1.htm> [Acesso: Maio de 2006].

Orey, I., Amaro, I. e Rodrigues, L. (2006). *Do Arco-Íris à Inclusão Social e Escolar*. Lisboa: Fundação Liga.

Passos, C. (coord.) (2006). *A memória de um percurso*. Lisboa: Fundação Liga.

Pereira, F. (2004). *Políticas e Práticas Educativas – o Caso da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo nos anos 2002 a 2004*. Lisboa: Fundação Liga.

Pereira, F. (2005a). Práticas em educação especial: O sentido da mudança. *Educação Especial e Reabilitação*, 11(1).

Pereira, F. (2005b). O Papel das escolas especiais no apoio à escola regular: retrato da situação actual. *Educação Especial e Reabilitação*, 11(2).

Pereira, O. G. (2004). *Fundamentos de Comportamento Organizacional*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pestana, S., Martins, A. e Fernandes, C. (2007). *Formação Profissional e Emprego*. Lisboa: Fundação Liga.

Pimentel, J. S. P. (2005). *Intervenção Focada na Família: Desejo ou Realidade. Percepções de pais e profissionais sobre as práticas de apoio precoce a crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Pina e Cunha et al. (2006). *Manual de Comportamento organizacional e Gestão*. Lisboa: RHeditora

Pina e Cunha, M., Rego, A. e Campos e Cunha, R. (2006). *Organizações Positivas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Pinto, C. (2005). Empoderamento. Disponível em http://ftp.priberam.pt/duvidas/duvidas_detalhe.aspx?Id=1175 [Acesso: Abril de 2006]

Plano Nacional de Acção para a Inclusão (2006-2008) Portal do Governo. Disponível em <http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/FE4A1BA9-EE5D-432B-A7B0-0FA072587A1C/0/PNAINacional20062008Site.pdf> [Acesso: Julho de 2007].

PROGRIDE. Programa vocacionado para o combate à pobreza e exclusão social. Disponível em <http://www.cnpcjr.pt/left.asp?03.02.04> [Acesso: 2 de Abril de 2008].

Rappaport, J., Swift, C. e Hess, R. (Eds). (1984). *Studies in Empowerment. Steps toward understanding and action*. New York: Haworth Press.

Rebelo, T., Gomes, A. D. e Cardoso, L. (2001). Aprendizagem Organizacional e Cultura: Relações e Implicações, *Psychologica*, 27, 69-89.

Rebelo, T., Gomes, A. D. & Cardoso, L. (2002). Orientações Culturais para a Aprendizagem nas Organizações: Homogeneidade e/ou Heterogeneidade, *Psychologica*, 30, 345-363.

Rebelo, T., Gomes, A. D. & Cardoso, L. (2005). Cultura de Aprendizagem: a (bi)dimensionalidade da escala OCA, *Psychologica*, 38, 191-208.

Rego, A. et al. (2007). *Coaching para Executivos*. Lisboa: Escolar Editora.

Reis Monteiro, A. (2000). Ser professor. *Inovação*, 13(2,3), 11-37

Rembrandt. Disponível em http://www.rembrandtpainting.net/about_rembrandt's_etchings.htm [Acesso: Julho de 2007].

Rieser, R. (2006a). Disability equality: confronting the oppression of the Past. In Mike Cole (Ed.). (2006). *Education, Equality and Humans Rights – Issues of Gender, Race, Sexuality, Disability and Social Class* (2ªEd.). Great Britain: Routledge.

Rieser, R. (2006b). Inclusive education or special needs: meeting the challenge of disability discrimination in schools. In Mike Cole (Ed.). (2006). *Education, Equality and Humans Rights – Issues of Gender, Race, Sexuality, Disability and Social Class* (2ªEd.). Great Britain: Routledge.

- Rilke, R. M. (1903/2000). *Cartas a um jovem poeta*. Lisboa: Contexto.
- Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença. In Rodrigues (Org.). (2001). *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma prática inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva – as Boas e as Más Notícias. In Rodrigues, D. (Org.) (2003). *Perspectivas sobre Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias mal feitas sobre a educação Inclusiva. In Rodrigues (Org.). (2006). *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Cruz Quebrada: FMH/FEEI.
- Rodrigues, D. (2007a) Entrevista ao EDUCARE.PT. Disponível em <http://www.educare.pt/educare/Actualidade/Noticia.aspx?contentid=7ABF0AF87D9E4996B894A6E25065ACF2&opsel=1&channelid=0> [Acesso: Maio de 2007].
- Rodrigues, D. (2007b). “Sopa de Pedra” e Educação Inclusiva. In Rodrigues, D. e Magalhães, B. (Orgs.) (2007). *Aprender Juntos para Aprender Melhor*. Cruz Quebrada: FMH/FEEI.
- Rodrigues, P. (2002). *Avaliação da Formação pelos Participantes em Entrevista de Investigação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodriguez, G., Gil, J. e Garcia E. (1999). *Metodologia de la investigation cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Roldão. M. C. (2003). Diferenciação Curricular e Inclusão. In Rodrigues, D. (Org.) (2003). *Perspectivas sobre Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Romero, A. (1991). *Metodologia de Análise de Conteúdo*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sameroff, A. J. e Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: the developmental ecology of early intervention. In Shonkoff, J. P. e Meisels, S. J. (Ed.) (2000). *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.

Santiago, R. (2000). A Escola Também é um Sistema de Aprendizagem Organizacional. In Alarcão, I. (Org.) (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão – uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Santos, Boaventura de Sousa (1999). *A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença*. Coimbra: Oficina do CES.

Savater, F. (2003). *A coragem de escolher*. Lisboa: D. Quixote.

Schaffner, C. B. e Buswell, B. E. (1999). Dez Elementos Críticos para a criação de Comunidades de Ensino. In Stainback, S. e Stainback, W. (1999). *Inclusão – Um Guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora. (Trabalho original em inglês publicado em 1996)

Schein, E. (1992). How can organizations learn faster? The challenge of entering the green room. Disponível em <http://hdl.handle.net/1721.1/2399> [Acesso: 12 de Novembro de 2007].

Schein, E. (2004). *Organizational Culture and Leadership* (3rd. Revised Edition). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Schwandt, T. A. (2006). Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In Denzin, N. K. e Lincoln, Y. S. (2006). *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa – Teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.

Scott, T. et al. (2003). The Quantitative Measurement of Organizational Culture in Health Care: A Review of the Available Instruments. *Health Services Research*, 38(3), 923 – 945. Disponível em <http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=1360923> [Acesso: 28 de Agosto de 2007].

Senge, P. (2005). *A Quinta Disciplina: arte e prática da organização que aprende* (19^a ed., revista e ampliada). Rio de Janeiro: Editora Best Seller.

Serrano, A. e Correia, L. M. (2000). Intervenção Precoce Centrada na Família: Uma Perspectiva Ecológica de Atendimento. In Correia, L. M. e Serrano, A. M. (2000). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce. Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Porto: Porto Editora.

Serrano, A. M. (2003). *Formal and informal among families with young children with special needs in the district of Braga, Portugal*. Tese de Doutoramento inédita. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança.

Serrano, A. M. (2007). *Intervenção Precoce: uma janela de oportunidades*. Comunicação apresentada na Audição Parlamentar "As crianças e a igualdade de oportunidades: riscos múltiplos, necessidades especiais", Lisboa: Sala do Senado da Assembleia da República, 16 de Julho de 2007. Disponível em [http://www.anip.net/noticiasdoc/apres.%20AP Ana%20Serrano 07.pdf](http://www.anip.net/noticiasdoc/apres.%20AP%20Ana%20Serrano%2007.pdf) [Acesso: Setembro de 2007].

Serrano, A. M. (2007). *Redes Sociais de Apoio e sua relevância para a Intervenção Precoce*. Porto: Porto Editora.

Serrano, A. M. e Correia, L. M. (2003). Inclusão e Intervenção Precoce: para um começo Educacional Promissor. In Correia, L. M. (Ed.). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Simões, A. C. L. (2004). Intervenção Precoce: Perspectiva Centrada na Família. In, *Inclusão*, 5, 63-96

Shonkoff, J. P. e Meisels, S. J. (Ed.) (2000). *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.

SNRIPD (2006). *1º Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade*. Lisboa: CID/ DGEEP.

Sole, D. e Wilson, D. G. (2002). *Storytelling in Organizations: The power and traps of using stories to share knowledge in organizations*. Boston: LILA Harvard University. Disponível em [http://www.providersedge.com/docs/km_articles/Storytelling in Organizations.pdf](http://www.providersedge.com/docs/km_articles/Storytelling_in_Organizations.pdf) [Acesso: 28 de Março de 2008].

Sousa, J. e Capucha, L. (Ed.) (2005). *Recomendações para a programação do QREN – Quadro de Referência Estratégia Nacional 2007/2013*. Vila Nova de Gaia: Centro de Reabilitação Profissional de Gaia e ISCTE.

Stainback, S. e Stainback, W. (1999). *Inclusão – Um Guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora. (Trabalho original em inglês publicado em 1996)

Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. London: Sage Publications.

Stake, R. E. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Trabalho original em Inglês publicado em 1995)

Tilstone, C. (2003). No sentido do ensino regular: visão e realidade. In Tilstone, C., Florian, L. e Rose, R. (Ed.) (2003). *Promover a Educação Inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget. (Trabalho original em inglês publicado em 1998).

Tilstone, C., Florian, L. e Rose, R. (Ed.) (2003). *Promover a Educação Inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget. (Trabalho original em inglês publicado em 1998).

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande*. Porto: Porto Editora.

Vasques, C. K. e Baptista, C. R (2003). Transtornos Globais do Desenvolvimento e Educação: um Discurso sobre Possibilidades. Comunicação apresentada no II Seminário Internacional de Educação Intercultural, Género e Movimentos Sociais, Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em <http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/343-of4-st2.pdf> [Acesso: Setembro de 2007].

Veiga, C. V. (2006). *As Regras e as Práticas. Factores organizacionais e transformações na política de reabilitação profissional das pessoas com deficiência*. Cadernos SNR, n.º 20. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Warfield, M. E. e Hauser-Cram, P. (2005). Monitoring and Evaluation in Early Intervention Programs. In Guralnick, M. J. (Ed.) (2005). *The developmental Systems Approach to Early Intervention*. Baltimore: Paul H. Brooks.

Warnock, M. (2005). *Special Educational Needs: a New Look*. London: Philosophy of Education Society of Great Britain.

Warwick, C. (2001). O Apoio às Escolas Inclusivas. In Rodrigues (Org.). (2001). *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma prática inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Watzlawick, P. (s/d). *A realidade é real?* Lisboa: Relógio d'Água.

Wengraf, T. (2004). *Quality Research Interviewing*. London: Sage Publications.

Wiltshire, A. (2003). Um papel mais alargado para as escolas especiais? In Tilstone, C., Florian, L. e Rose, R. (Ed.) (2003). *Promover a Educação Inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget. (Trabalho original em Inglês publicado em 1998).

Winton, P. J. e Crais (2003). Caminhar em direcção a uma abordagem centrada na família. In McWilliam, P. J., Winton, P. J. e Crais, E. R. (2003). *Estratégias Práticas para a Intervenção Precoce Centrada na Família*. Porto: Porto Editora.

Woods, P. (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto: Porto Editora.

Working Forum for Inclusive Schools. (1994). Creating Schools for All Our Students: What 12 Schools Have To Say. Disponível em http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED377633&_ERICExtSearch_SearchType_0=eric_accno&accno=ED377633 [Acesso: 7 de Maio de 2007].

Yin, R. (2003). *Case Study Research – Design and Methods*. London: Sage Publications.

Legislação Portuguesa Consultada

(por ordem cronológica)

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo – Estabelece o enquadramento geral para a estrutura e organização do sistema educativo. Enuncia a abrangência, objectivos e organização da educação especial.

Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro – Ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto – Define o regime Educativo Especial a aplicar aos alunos dos níveis básico e secundário com NEE.

Portaria nº 611/93, de 29 de Junho – alarga a aplicação dos dispositivos legais consignados no Decreto-Lei n.º 319/91, a crianças com NEE ao nível da Educação Pré-escolar.

Portaria 1102/97 – Enuncia as condições de educação para os alunos que frequentam as associações e cooperativas de ensino especial sem Fins Lucrativos.

Portaria 1103/97 – Enuncia as condições de educação especial em estabelecimentos de ensino particular. Fixa o regime de apoio financeiro aos alunos que frequentam escolas de educação especial integradas no regime de gratuidade de ensino.

Despacho conjunto n.º 105/97 de 1 de Julho – Normas orientadoras para a Realização de Apoios Educativos nas Escolas.

Parecer n.º 3/99, de 17 de Fevereiro – Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre a educação de crianças e alunos com NEE.

Despacho Conjunto nº891/99 – Despacho Conjunto dos Ministérios da Saúde, da Educação, do Trabalho e da Solidariedade Social sobre Intervenção Precoce (Orientações Reguladoras), definindo as linhas orientadoras para os serviços de intervenção precoce para crianças entre os 0 e os 6 anos com NEE ou em risco e suas famílias.

Deliberação n.º 1488/2000 – D.R. 15-12-2000 (2ª série) – Padrões de Qualidade da Formação Inicial de Professores.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro – Reorganização curricular do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março – Regulamentação das alterações introduzidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo relativas ao novo modelo de organização do ensino superior no que respeita aos ciclos e estudos.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro – Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios da escola (Revoga o Decreto-Lei n.º 319/91).

Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio de 2008 – Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto -Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

ANEXO 1

**Guião da entrevista semi-estruturada realizada às Coordenadoras
Institucionais
Objectivos, tópicos e exemplos de questões. Observações.**

Guião da entrevista semi-estruturada realizada às Coordenadoras Institucionais

Tema	A Cultura Organizacional da LIGA (perspectivada pelas Coordenadoras)
Objectivos gerais	Conhecer a visão das entrevistadas sobre a cultura organizacional da LIGA, seu projecto e sua evolução. Entender a percepção que a entrevistada tem sobre seu papel e do seu programa/departamento na dinâmica institucional – passada, actual e futura. Compreender a visão da entrevistada sobre o Papel da LIGA enquanto Centro de Recursos Sociais
Blocos temáticos	A) Legitimação e motivação B) Percorso formativo e profissional do entrevistado e suas funções actuais na LIGA. C) Cultura organizacional da LIGA: valores, princípios, pressupostos. D) O Departamento/Programa da LIGA que o entrevistado coordena: Caracterização; Evolução; projecção futura. Relação do Programa/Departamento com os demais Programas; E) Influência da Cultura organizacional da LIGA no desenvolvimento de uma identidade individual e grupal - contribuição da cultura organizacional para a construção do sujeito/grupo e do próprio sujeito/grupo para a construção do projecto institucional. F) Papel da LIGA enquanto Centro de Recursos Sociais.
Tipo e estratégia	Semi-directiva. A entrevista encontra-se organizada segundo blocos temáticos, directamente relacionados com os objectivos gerais da entrevista e da investigação. No entanto, segue-se e privilegia-se a lógica dos assuntos abordados pelos entrevistados, servindo os blocos, suas temáticas e respectivas questões apenas como referência para o investigador. Procura-se criar um ambiente de confiança, em que o entrevistado, à medida que for elaborando as respostas e desenvolvendo o discurso, vá explicitando e clarificando os seus pontos de vista, perspectivas, crenças.

Bloco temático A
Legitimação e motivação

Objectivos	Tópicos	Exemplos de questões	Observações
Informar a entrevistada sobre o objectivo da entrevista e sobre o trabalho de investigação que se realiza. (Previamente à realização das entrevistas, foi efectuada uma apresentação geral da investigação às coordenadoras, pelo que estavam já razoavelmente informadas sobre a pesquisa em curso)	Os objectivos da entrevista e do trabalho de investigação que se realiza.		Explicitar que a entrevista vai ser realizada a todas as coordenadoras e que, apesar de alguns dos temas terem sido definidos à priori, estes são somente um ponto de partida para ouvir a perspectiva de cada coordenadora, que será naturalmente rica e diversa, tendo em conta o percurso profissional de cada uma e as suas características pessoais. Enfatizar que para nós, o mais importante é que se sintam à-vontade para responder como quiserem às questões que foram sendo abordadas e que introduzam todas as questões que lhes pareçam significativas.
Valorizar o contributo do entrevistado e agradecer a sua disponibilidade.	Agradecer desde logo a disponibilidade e a oportunidade que nos dá de ouvir a <i>sua perspectiva</i> sobre a organização e sublinhar a importância que o seu testemunho tem para compreender melhor a sua cultura organizacional.		Colocarmo-nos à sua disposição para responder a quaisquer interrogações, que podem inclusive ter surgido após a explicitação dos objectivos da investigação.
Garantir a confidencialidade e o anonimato.	Registo da entrevista No caso do entrevistado concordar com a gravação da entrevista, acordar que a transcrição da mesma lhe será entregue assim que estiver pronta (em papel ou via e-mail, como preferir) de modo a que possa sublinhar, explicitar ou mesmo alterar o seu conteúdo, de modo a torná-lo o mais adequado possível à sua forma de estar, pensar e viver nesta organização.	Dá-me licença que grave a entrevista? Importa-se que o faça? Gostaria que lhe enviasse por e-mail entrevista ou que a entregue em papel? Para mim é muito importante que a leia e que possa sugerir modificações ou esclarecimentos, se assim o entender. Desse modo tornamos a informação contida na entrevista mais rigorosa e fiel à sua perspectiva.	Garantir a confidencialidade sobre o que for dito, nomeadamente pela omissão dos nomes dos entrevistados e não revelando os aspectos referidos nas entrevistas que estes não queiram ver difundidos.

Bloco temático B**Percurso formativo e profissional do entrevistado e suas funções actuais na LIGA**

Objectivos	Tópicos	Exemplos de questões	Observações
Conhecer, com detalhe, o percurso formativo e profissional do entrevistado.	Dados de Identificação Pessoal Idade; Formação inicial e complementar; Anos de serviço total; Anos de serviço na LIGA; funções passadas e presentes.	Qual a sua formação (inicial e complementar)? Há quanto tempo trabalha na LIGA? Que funções exerce e exerceu anteriormente (no contexto institucional e fora do mesmo)?	Sabemos de antemão, que as coordenadoras estão todas na LIGA há mais de uma década. Tendo em conta o tempo de permanência na Instituição, interessa-nos particularmente que falem com à-vontade sobre o seu papel na mesma, para entender o sentido que dão a esta sua escolha de permanecer na organização. Procuraremos que as entrevistadas sintam o nosso interesse pelo seu desenvolvimento pessoal e profissional, motivando-as a descrevê-lo.
Entender de que forma o seu percurso, formativo e profissional, conduziu à LIGA.	Acasos <i>versus</i> Escolhas		
Compreender como define o seu papel na instituição.	Gerindo as questões do quotidiano Desenvolvendo e criando novas soluções/respostas	Como descreveria o seu trabalho e papel desempenhado na LPDM.CRS, ao longo destes anos?	Pergunta de aprofundamento sobre as funções/papel desempenhado. Procuramos a partir do seu discurso, entender se se descreve espontaneamente como actor no contexto institucional; se se sente parte integrante do mesmo, se se identifica com este projecto; se afirma ter voz activa na sua construção – sem o questionarmos directamente sobre estes tópicos
Entender o sentido que confere ao facto de permanecer há mais de uma década na Instituição.	Compromisso Aceitação		

Bloco temático C**Cultura organizacional da LIGA: valores, princípios, pressupostos.**

Objectivos	Tópicos	Exemplos de questões	Observações
Entender a visão que a entrevistada tem sobre a cultura organizacional da LIGA, seu projecto e sua evolução.	Princípios e valores essenciais; Histórias e acontecimentos reveladores desta cultura; Pessoas chave;	O que, para si, caracteriza a LIGA no que respeita ao seu projecto e à sua cultura organizacional – valores, princípios e pressupostos fundamentais? O que aprecia mais nesta Instituição? O que aprecia menos? O que mudaria?	Deixar, mais uma vez, que a entrevistada sinta que tem todo o tempo que necessitar para responder a esta questão; valorizar a sua resposta e pedir que esclareça o que para ele significa determinado princípio/valor/pressuposto designado, caso não o faça espontaneamente. Questionar a entrevistada sobre o que aprecia mais, menos e o que mudaria de modo a ampliar a informação obtida na pergunta anterior, tornando-a mais abrangente.
Entender a sua opinião sobre a forma como a LIGA é perspectivada pelos utentes, parceiros e comunidade em geral.		Como descreveria a reputação da LPDM.CRS junto aos utentes, parceiros e comunidade em geral?	Questionado desta forma, permite, mais uma vez, que a entrevistada aponte aspectos positivos e vulneráveis da organização, desta vez através daquilo que sente que <i>os outros</i> pensam da LIGA.

Bloco temático D**O Departamento/Programa da LIGA que o entrevistado coordena:****Caracterização; Evolução; projecção futura.****Relação do Programa/Departamento com os demais Programas.**

Objectivos	Tópicos	Exemplos de questões	Observações
Compreender se existe uma <i>dinâmica específica</i> nas subculturas – diferentes programas da LIGA – que se aproxima ou distancia da cultura organizacional anteriormente descrita.	Actividades, funções, competências.	Quando e em que contexto surgiu o Programa que Coordena? A quem se dirige, quais os seus objectivos? Como descreveria o Programa hoje? Como se processa o seu funcionamento? Que potencialidades/ fragilidades o caracterizam?	Retoma-se a intenção de entender se a entrevistada se considera actriz do e no projecto institucional e de que forma, tanto através de um novo pedido para que descreva o seu papel mas também pelo modo como concebe o programa e o que gostaria de ver transformado. Procura-se igualmente entender se existem elementos que privilegia na sua acção – equipa, crianças/jovens, famílias, comunidade...
Compreender o tipo de ligação do Programa da entrevistada com os demais Programas; entender se se aproxima da cultura organizacional descrita.	Liderança; Gestão. Potencialidades Necessidades Recursos Trabalho de equipa; Cooperação;	Como descreveria o seu papel enquanto Coordenadora do Programa? O que manteria e o que alteraria neste Programa? Como descreveria a relação deste Programa com os outros programas da LPDM.CRS?	

Bloco temático E

Influência da Cultura organizacional da LIGA no desenvolvimento de uma identidade individual e grupal – contribuição da cultura organizacional para a construção do sujeito/grupo e do próprio sujeito/grupo para a construção do projecto institucional.

Objectivos	Tópicos	Exemplos de questões	Observações
Compreender o impacto que a cultura organizacional tem na identidade do entrevistado, e o impacto que a entrevistada sente ter na cultura institucional	Forma de perspectivar a natureza da realidade e da verdade, o tempo, o espaço, a natureza humana, a actividade humana e as relações humanas. (pressupostos básicos)	Como pensa que a cultura organizacional da LIGA influencia, no espaço organizacional, a identidade das pessoas e dos grupos dos vários Programas? Como acha que o facto de trabalhar nesta Instituição pode ter influenciado a forma como encara o trabalho com crianças com Necessidades Educativas Especiais, suas famílias e o trabalho em equipa? Como pensa que essa forma de entender o trabalho, por sua vez, influencia o desenvolvimento do Programa que coordena e desta Instituição?	Questão mais explícita sobre a influência da cultura organizacional e do projecto institucional nos indivíduos e grupos que trabalham na LIGA. Influência desta cultura institucional <i>no entrevistado</i> e do entrevistado no projecto da LIGA – questão que apela aos pressupostos básicos do entrevistado. Nesta altura da entrevista fará sentido colocá-la, pois vem dar a hipótese do entrevistado reforçar, ou não, o que havia dito anteriormente, nomeadamente no bloco B.

Bloco temático F**Papel da LIGA enquanto Centro de Recursos**

Objectivos	Tópicos	Exemplos de questões	Observações
Conhecer o modo como a entrevistada perspectiva esta transformação e se a valoriza.	Princípios Funções Características da LIGA enquanto Centro de Recursos.	Para finalizar, gostaria que descrevesse <i>a sua</i> visão sobre o papel da LIGA enquanto Centro de Recursos Sociais.	Questão que remete ao tema concreto do estudo e que recoloca o entrevistado numa <i>posição mais segura</i> , passando a abordar de forma global (se o entrevistado quiser, menos personalizada) o projecto e cultura institucional.

ANEXO 2

Questionário OCAI - Organizational Culture Assessment Instrument

Questionário de Avaliação da Cultura Organizacional

Ana Teresa Brito Nascimento

Este questionário faz parte integrante de uma investigação a decorrer no âmbito da realização de uma tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Área de Conhecimento de Educação Especial, no Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Nesta investigação realiza-se um Estudo de Caso de uma organização. A escolha do objecto de estudo – Fundação LIGA – revelou-se e estabeleceu-se pelo reconhecimento da coexistência de variáveis múltiplas no seu contexto, que lhe conferem uma identidade estruturada sobre os vários aspectos-chave potencialmente reveladores do conceito e prática da Inclusão.

É objectivo geral do estudo compreender como a **cultura organizacional** da Fundação LIGA condiciona a sua abertura ao meio externo e a sua capacidade de mudança e inovação, propiciando a passagem de Instituição de Reabilitação e Educação Especial a Centro de Recursos Sociais e de Centro de Recursos a Fundação.

De modo a melhor entender a cultura organizacional desta Instituição, e na impossibilidade de entrevistar todos os seus colaboradores, escolheu-se como instrumento o **Questionário de Avaliação da Cultura Organizacional**, de Cameron e Quinn (1999;2006), cujo objectivo é avaliar seis dimensões chave da cultura organizacional. Ao preenchê-lo cada colaborador da LIGA estará a dar uma imagem de como esta organização funciona e dos valores que a caracterizam. Não há respostas certas ou erradas para estas questões, assim como não há uma cultura certa ou errada. Cada organização poderá, provavelmente, ser descrita por um conjunto diferente de respostas.

Pede-se a colaboração no seu preenchimento a todos quantos trabalham na Fundação LIGA, na certeza de que a participação de todos e de cada um é muito importante para melhor conhecer a cultura organizacional desta instituição.

A resposta a este questionário é anónima e confidencial. Os dados destinam-se apenas à investigação em curso.

Lisboa, 16 de Abril de 2007

Instruções de preenchimento

Pedimos que, ao longo do questionário, tenha em atenção a **organização como um todo** e não somente um departamento ou sector.

Solicitamos também que responda às questões da forma mais precisa possível de modo a que o seu diagnóstico seja o mais preciso possível também.

O questionário tem seis questões. Cada questão tem quatro alternativas. Divida 100 pontos entre estas quatro alternativas, tendo em conta o modo como cada uma se assemelha à sua organização. Atribua um número mais elevado de pontos à alternativa que mais se assemelha à mesma.

Por exemplo, na primeira questão, se achar que a alternativa A é muito semelhante à sua organização, as alternativas B e C algo semelhantes, e a alternativa D pouco semelhante, então poderá atribuir, por exemplo, 55 pontos a A, 20 pontos a B e C, e 5 pontos a D. Certifique-se unicamente de que o total, para cada questão, corresponde a 100 pontos.

Note que a coluna de respostas da esquerda se intitula "Agora", pois refere-se à cultura da organização tal como se manifesta no presente. Complete todo o questionário respondendo a esta coluna em primeiro lugar.

Depois de a completar, pense como poderia caracterizar-se a organização daqui a cinco anos, de modo a tornar-se extraordinariamente bem sucedida.

Complete então todo o questionário de novo, desta vez respondendo às questões como se a organização tivesse alcançado estes padrões de excepcional sucesso. Registe agora as suas respostas na coluna da direita, intitulada "Pretendido".

Muito obrigada pela sua colaboração.

Questionário de Avaliação da Cultura Organizacional¹

1. Características dominantes		Agora	Pretendido
A	A organização é muito familiar. As pessoas parecem partilhar muito de si próprias.		
B	A organização é muito dinâmica e empreendedora. As pessoas estão dispostas a comprometer-se e a assumir riscos.		
C	A organização é muito orientada para os resultados. Uma das maiores preocupações é concretizar o trabalho. As pessoas são competitivas e orientadas para os resultados.		
D	A organização é muito controlada e estruturada. As pessoas são orientadas por normas formais e estabelecidas.		
Total (soma de A+B+C+D)		100	100

2. Liderança Organizacional		Agora	Pretendido
A	Na organização, a liderança é geralmente exemplo de apoio, aconselhamento e treino.		
B	Na organização, a liderança é geralmente exemplo de empreendedorismo, inovação e disposição para correr riscos.		
C	Na organização, a liderança é geralmente exemplo de objectividade, combatividade e orientação para os resultados.		
D	Na organização, a liderança é geralmente exemplo de coordenação e de gestão contínua da eficiência.		
Total		100	100

3. Gestão dos colaboradores		Agora	Pretendido
A	O estilo de gestão dos colaboradores é caracterizado por promover o trabalho de equipa, consenso e participação.		
B	O estilo de gestão dos colaboradores é caracterizado por valorizar a autonomia, o risco e o espírito criativo.		
C	O estilo de gestão dos colaboradores é caracterizado por desenvolver a competitividade, promover os resultados e cumprimento dos objectivos.		
D	O estilo de gestão dos colaboradores é caracterizado por zelar pela segurança do emprego, conformidade, previsibilidade e estabilidade das relações.		
Total		100	100

¹ Tradução do Organizational Culture Assessment Instrument (OCAI), de Cameron e Quinn, 1999;2006, com base em Alves, L. (2005). *A relação entre cultura organizacional e eficácia*. Tese de Mestrado Inédita. Lisboa: ISCTE

4. Coesão organizacional		Agora	Pretendido
A	O que mantém a organização coesa é a lealdade e confiança mútua. O compromisso para com a organização é elevado.		
B	O que mantém a organização coesa é o compromisso para com a inovação e crescimento. O que importa é estar na vanguarda.		
C	O que mantém a organização coesa é o compromisso para com a consecução e superação dos objectivos. Ganhar, ser enérgico e combativo, são temas correntes.		
D	O que mantém a organização coesa são as políticas e regras formais. A estabilidade e o equilíbrio são fundamentais.		
Total		100	100

5. Ênfase estratégico		Agora	Pretendido
A	Para a organização é importante o desenvolvimento das pessoas. Valorizam a confiança, a abertura e a participação.		
B	Para a organização é importante a aquisição de novos recursos e a criação de novos desafios. Valorizam as novas experiências e a prospecção de novas oportunidades.		
C	Para a organização é importante a competitividade e os resultados. A ênfase está na superação dos objectivos ambiciosos e na supremacia de mercado.		
D	Na organização é importante a permanência e a estabilidade. Privilegiam o controlo, eficiência e fluidez das operações.		
Total		100	100

6. Critério de sucesso		Agora	Pretendido
A	O sucesso da organização define-se com base no desenvolvimento dos recursos humanos, no trabalho de equipa, no grau de envolvimento dos seus empregados e na preocupação para com as pessoas.		
B	O sucesso da organização define-se com base na singularidade e novidade dos seus produtos e serviços. É líder no produto e na inovação.		
C	O sucesso da organização define-se com base na conquista e supremacia de mercado. Os pontos-chave são a liderança de mercado e vantagem competitiva.		
D	O sucesso da organização define-se com base na eficiência. Os aspectos cruciais são a satisfação dos compromissos, o planeamento e o controlo de custos.		
Total		100	100

Informações adicionais

Dados caracterizadores do respondente¹ (1):

Idade	20-30	31-40	41-50	51-60	+61

Género	Masculino	Feminino

Estado Civil	Solteiro	Casado/ União de facto	Divorciado/ Separado	Viúvo	Nº de filhos

Habilitações	Ensino Básico		
	Ensino Secundário		
	Ensino Superior	Licenciatura	
		Pós-graduação/ Especialização	
		Mestrado/ Doutorado	

Número de anos de trabalho (total)	1-3 anos	4-7 anos	7-10 anos	11-15 anos	16-20anos	+de 20 anos

Número de anos na organização	1-3 anos	4-7 anos	7-10 anos	11-15 anos	16-20 anos	+de 20 anos

Actividade profissional/função desempenhada	

Departamento	

¹ Destinam-se a caracterizar e não a identificar os respondentes

ANEXO 3

Adaptação do Questionário Family Orientation of Community and Agency Services (FOCAS)

Questionário aos elementos da equipa do Programa de Intervenção Precoce da Fundação LIGA

Com base no Questionário FOCAS – Family Orientation of Community and Agency Services¹⁷¹

Data _____

Qual a sua formação? _____

Há quanto tempo exerce esta profissão? _____

Há quanto tempo trabalha na Fundação LIGA? _____

Através desta escala pretende-se obter a sua percepção sobre o modo como as famílias são abrangidas pelo Programa de Intervenção Precoce e como percebe a sua actuação em relação às mesmas.

A escala contém 12 itens que incidem sobre diferentes componentes do programa, podendo cada item ser classificado de 1 a 9.

Antes de responder faça uma leitura global da escala.

Dê a sua resposta a cada item, fazendo um círculo no número que considere corresponder melhor à forma “típica” como neste momento trabalha com as famílias.

Em seguida, faça um círculo no número que representa a condição onde desejaria vir a situar-se.

Utilize os números pares sempre que considere que a resposta se situa entre as frases especificadas por baixo dos números ímpares.

¹⁷¹ Este questionário foi construído com base no questionário FOCAS – Family Orientation of Community and Agency Services – de Don Bailey, do Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill, traduzido e adaptado pelo Centro de Estudos e Apoio à Criança e à Família (CEAFC) e modificado por Cristina Sanches e Patrícia Dias (ISPA) em 2001.

A. Filosofia do Programa relativamente ao trabalho com as famílias

Onde é que se situa agora?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	O nosso Programa não tem uma filosofia precisa sobre intervenção precoce.		O nosso Programa tem uma filosofia geral de intervenção precoce, mas não contempla especificamente a família.		O nosso Programa está agora a iniciar o processo e a discutir a filosofia relativa ao enfoque da família em intervenção precoce.		O Programa já tem uma filosofia bem articulada que inclui o enfoque na família em intervenção precoce.		O enfoque na família é o centro da filosofia do Programa.
Onde deseja situar-se?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

B. Colaboração profissionais-família no desenvolvimento da filosofia do Programa

Onde é que se situa agora?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Nem os pais nem os profissionais têm trabalhado em conjunto para desenvolver a filosofia do Programa.		Uma parte dos profissionais têm trabalhado em conjunto para desenvolver a filosofia do Programa.		Todos os profissionais têm estado envolvidos activamente no desenvolvimento da filosofia do Programa.		No nosso Programa temos trabalhado em colaboração com os membros da família para desenvolver a sua filosofia.		Os pais e os profissionais colaboram regularmente na avaliação da filosofia do Programa, introduzindo alterações e modificações quando necessárias.
Onde deseja situar-se?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

C. Participação dos pais nas decisões relativas ao processo de avaliação da criança

Onde é que me situo agora?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Tomo todas as decisões sobre quem avalio e sobre o que avalio, contando pouco com a informação dos pais.		Antes de qualquer avaliação ocupo algum tempo a explicar aos pais que avaliações irão ser realizadas.		Apresento um plano de avaliação aos pais e peço-lhes opinião acerca desse plano.		Preparo o plano de avaliação em conjunto com os pais.		Dou oportunidade aos pais para decidirem se querem coordenar as avaliações da criança.
Onde desejo situar-me?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

D. Participação dos pais na avaliação da criança

Onde é que me situo agora?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Conduzo todas as avaliações confiando em primeiro lugar nos testes de avaliação directa ou nas suas estratégias de observação.		Peço aos pais para me fornecerem informações acerca do comportamento ou desenvolvimento da criança.		Procuro compreender o comportamento e o desenvolvimento da criança no contexto da rotina familiar, das percepções, valores e prioridades da família.		Dou oportunidade e apoio os pais que desejem participar no processo de avaliação dos seus filhos.		Encorajo e apoio os pais que desejam ter um papel principal na condução da avaliação da criança.
Onde desejo situar-me?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

E. Identificação das necessidades e recursos da família

Onde é que me situo agora?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Geralmente não obtenho informações relativas às necessidades e recursos da família.		Por vezes recolho informações juntos dos pais acerca das necessidades da família, mas habitualmente isso não faz parte do meu processo de avaliação. Esta informação dirige-se mais à criança focando sobretudo a sua história ou o seu desenvolvimento.		Recolho regularmente informações acerca das necessidades familiares. Esta informação é dada por um dos pais e incide primordialmente nas necessidades da família em relação aos cuidados da criança ou ao seu desenvolvimento		Recolho regularmente informações acerca das necessidades e recursos da família. Geralmente esta informação é dada por um membro da família e poderá dizer respeito a necessidades não especificamente da criança deficiente ou em risco.		Desejo recolher informações acerca das necessidades e recursos tanto da família mais próxima como alargada. Isto poderá incluir uma vasta lista de necessidades variando desde os cuidados da criança às necessidades financeiras, serviços da comunidade ou funcionamento familiar.
Onde desejo situar-me?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

F. Participação da família nas decisões relativas à identificação das necessidades e recursos da família

Onde é que me situo agora?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Tomo todas as decisões sobre quem deve avaliar e quais as necessidades e recursos a serem avaliados, com pouca informação ou escolha por parte dos pais.		Dedico algum tempo, antes de efectuar as avaliações familiares, afim de explicar aos pais que avaliações vão ser realizadas e qual o sentido de cada uma.		Apresento um plano de avaliação à família e peço o feedback dos pais (opinião).		Trabalho em conjunto com os pais para fazer o plano de avaliação da família.		Dou às famílias uma série de alternativas, inclusive se as necessidades e recursos deverão ser avaliadas e como a informação poderá ser partilhada. As prioridades quanto às respostas ou serviços a prestar serão baseados nestas necessidades.
Onde desejo situar-me?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

G. Participação dos pais nas reuniões da equipa

Onde é que me situo agora?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Os pais que assistem a reuniões têm um papel passivo. Poucos esforços têm sido feitos para assegurar o contributo (input) dos pais.		Os pais só participam caso eles próprios tomem iniciativa.		Dou a vez aos pais para darem o seu contributo nas reuniões.		Encorajo e apoio os pais para desempenharem um papel "igual" ao dos profissionais nas reuniões.		Estimulo e apoio os pais que gostariam de liderar a reunião.
Onde desejo situar-me?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

H. Papel dos pais nas decisões

Onde é que me situo agora?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Elaboro o programa e apresento o documento aos pais para assinar.		Apresento aos pais os planos com os objectivos e serviços a prestar e dou-lhes oportunidade para que dêem o seu "feedback".		Dou oportunidade aos pais para fazerem sugestões sobre como se podem atingir objectivos e sobre os serviços a prestar antes de delinear o programa.		Trabalho em igualdade e parceria com os pais no desenvolvimento do programa.		Dou apoio e estímulo aos pais que desejariam assumir o papel de liderança nas decisões relativas aos objectivos e serviços a prestar.
Onde desejo situar-me?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

I. Formato do PIAF

Onde é que me situo agora?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Presentemente não utilizamos nenhum formato de PIAF e ainda não se planeou utilizar um.		Temos planos para utilizar um formato de PIAF mas ainda não o temos implementado.		Já está implementada a utilização do PIAF mas ainda com sucesso limitado.		Já utilizamos um formato para o PIAF e considero-o prático e eficaz.		Temos um formato para o PIAF que os pais aprovam como sendo prático e eficaz.
Onde desejo situar-me?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

J. Objectivos da família incluídos no Programa

Onde é que me situo agora?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Presentemente não incluo os objectivos da família do programa.		Estou a pensar em incluir os objectivos da família no programa mas ainda não o fiz.		Se a família desejar, escrevo os objectivos da família em áreas certas bem definidas.		Tenho alguma flexibilidade na inclusão dos objectivos familiares, baseados nas prioridades da família.		Tenho grande flexibilidade nos objectivos, que podem incluir os irmãos, estender-se aos membros da família e abranger uma série de necessidades da mesma.
Onde desejo situar-me?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

K. Trabalho inter-disciplinar									
Onde é que me situo agora?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Não há trabalho inter-disciplinar formalizado com os outros serviços que dão apoio às mesmas crianças/famílias.		Estamos a principiar o estudo para obter a colaboração interdisciplinar com serviços, e instituições que trabalham com as mesmas crianças/famílias.		Pontualmente trabalhamos em articulação com os vários serviços que atendem as mesmas crianças/famílias.		Geralmente, trabalhamos em conjunto com os serviços que atendem as mesmas crianças/famílias.		Há um trabalho de articulação sistemática com os serviços que atendem as mesmas crianças/famílias. Os pais podem fazer parte do sistema sob diferentes maneiras e podem estar seguros da igualdade de acesso aos serviços.
Onde desejo situar-me?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
L. Responsável de Caso									
Onde é que me situo agora?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Presentemente não temos o sistema de responsável de caso e ainda não desenvolvemos um plano nesse sentido.		Temos planos para implementar o sistema de responsável de caso mas ainda não o fizemos.		Já temos um sistema de responsável de caso. Como responsável de caso recolho a informação de toda a equipa e transmito-a à família e/ou recolho informação junto da família mas nem sempre a incluo no planeamento da intervenção.		Como responsável de caso tenho mantido um diálogo aberto com a família que me permite entender as suas necessidades e potencialidades, bem como ajudá-la e apoiá-la de forma a tomar as suas próprias decisões. Actuo de forma interdisciplinar, <i>fazendo a ponte</i> entre a equipa e a família.		Actuo em conjunto com a família na avaliação, definição de estratégias de intervenção, na monitorização de progressos e (re)definição do programa, apoiando as suas escolhas e decisões. Assumo a minha intervenção de modo transdisciplinar, com a contribuição da equipa de intervenção directa e de outros agentes parceiros da comunidade.
Onde desejo situar-me?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

ANEXO 4

Questionário BRASS TACKS

Versão Profissionais e Versão Famílias

BRASS TACKS

Avaliação das Práticas Centradas na Família na Intervenção Precoce

VERSÃO AVALIAÇÃO - PROFISSIONAL

**P. J. McWilliam
R. A. McWilliam**

**1993
Frank Porter Graham Child Development Center
The University of North Carolina at Chapel Hill**

Versão experimental, traduzida e adaptada por Ana Paula da Silva Pereira com autorização de P. J. McWilliam e R. A. McWilliam, para fins de investigação. Braga, Junho de 2007.

BRASS TACKS

VERSÃO AVALIAÇÃO - PROFISSIONAL

Avaliação das Práticas Centradas na Família na Intervenção Precoce

Introdução

A Brass Tacks foi desenvolvida para apoiar os profissionais, equipas e programas de Intervenção Precoce a avaliar o grau de incidência nas suas práticas da abordagem centrada na família. Este instrumento também pretende servir como veículo de identificação das alterações necessárias a introduzir nos programas ou práticas individuais, no sentido de se tornarem mais centradas na família.

Este instrumento está dividido em 4 Etapas de prestação de serviços:

Etapla 1: Primeiros Encontros com a Família

Etapla 2: identificação dos objectivos da intervenção (Avaliação da criança e da família)

Etapla 3: Plano de Intervenção

Etapla 4: Prestação de Serviços/Apoios Diários

Instruções de Resposta

Passo 1: Classifique-se a si próprio em cada prática

Leia atentamente cada uma das questões. Faça um círculo à volta do número que melhor retrata a **frequência** com que demonstra este tipo de prática. Ao avaliar-se, tenha em consideração todas as famílias que apoia.

Passo 2: Classifique o grau de importância que cada prática tem para si

Faça um círculo à volta do número que melhor retrata o **grau de importância** que atribui a cada prática.

Instruções

Ao avaliar-se, tenha em consideração todas as famílias que apoia

Passo 2: Classifique-se a si próprio em cada prática

Leia atentamente cada uma das questões. Faça um círculo à volta do número que melhor retrata a frequência com que demonstra este tipo de prática.

Passo 3: Classifique o grau de importância que cada prática tem para si

Faça um círculo à volta do número que melhor retrata o grau de importância que atribui a cada prática.

Etapa 1: Primeiros Encontros com a Família (referimento e/ou entrada no programa)

Práticas	Com que Frequência					Importância desta Prática				
	Nunca	Raras vezes	Algumas vezes	Usualmente	Sempre	Nada importante	Por vezes importante	Importante	Muito importante	Importantíssimo
1. Evita colocar questões pessoais que não estão directamente relacionadas com as preocupações da família/criança?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Oferece aos pais a possibilidade de escolha em relação ao local e ao momento do primeiro encontro?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Escuta mais as famílias do que coloca questões ou dá conselhos?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Presta ajuda e apoio à família logo no primeiro encontro (exs. apoio emocional, informativo, pistas/soluções, serviços, recomendações)?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. O primeiro encontro com a família ocorre no prazo de uma semana após o referimento?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. transmite aos pais que valoriza o seu filho(a) e que se preocupa com o seu bem-estar (ex: fala directamente com a criança, interage com agrado com a criança, etc).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Etapa 2: Identificação dos Objectivos da Intervenção (Avaliação da criança e da família)

Práticas	Com que Frequência					Importância desta Prática				
	Nunca	Raras vezes	Algumas vezes	Usualmente	Sempre	Nada importante	Por vezes importante	Importante	Muito importante	Importantíssimo
1. Realiza a avaliação em momentos mais convenientes para a família? Os pais podem escolher esses momentos?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Pergunta aos pais quais as questões que eles gostariam que a avaliação desse resposta?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Oferece aos pais a possibilidade de escolha em relação aos instrumentos de avaliação que serão utilizados com a criança, bem como aos processos usados na sua administração?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Valoriza perante os pais o que a criança consegue fazer em detrimento do que não consegue fazer?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Permite que os pais tenham oportunidade de estar presentes em todos os encontros de planificação da avaliação da criança ou de discussão dos seus resultados?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Divulga e explica aos pais os resultados da avaliação imediatamente após a sua obtenção (exs. no mesmo dia)?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. Fornece aos pais uma cópia do (s) relatório (s) da avaliação?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Etapa 3: Planificação da Intervenção para a criança e família

Práticas	Com que Frequência					Importância desta Prática				
	Nunca	Raras vezes	Algumas vezes	Usualmente	Sempre	Nada importante	Por vezes importante	Importante	Muito importante	Importantíssimo
1. Oferece aos pais oportunidade de estarem presentes em todas as discussões acerca da planificação da intervenção para o seu filho(a) e para eles mesmos?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Os pais têm o poder de decisão em relação aos objectivos e aos processos utilizados para alcançar esses objectivos?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. A maioria dos objectivos para a criança, definidos no plano de intervenção, pode ser atingida no período de um ano?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Utiliza as informações e ideias prestadas pelos pais no desenvolvimento do plano de intervenção?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Oferece aos pais opções de serviços e recursos disponíveis para atingir os objectivos da intervenção para o seu filho(a)? Respeita as suas decisões em relação aos serviços que o seu filho(a) poderá ou não receber?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Na identificação dos objectivos da intervenção, preocupa-se com as necessidades, desejos e sentimentos de todos os membros da família?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Etapa 4: Prestação de Serviços/Apoios Diários

Práticas	Com que Frequência					Importância desta Prática				
	Nunca	Raras vezes	Algumas vezes	Usualmente	Sempre	Nada importante	Por vezes importante	Importante	Muito importante	Importantíssimo
1. Sempre que vê os pais diz-lhes algo de positivo acerca do seu filho (a)?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Sempre que vê os pais elogia-os (ou felicita-os) acerca de algo?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Certifica-se que os pais têm acesso rápido e directo a todos os elementos da equipa de intervenção?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Torna conveniente e agradável a participação dos pais, de outros membros da família alargada e amigos nos programas de intervenção (ex. adequação do horário das visitas domiciliárias, ao centro, das reuniões..)?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Providencia acesso fácil às fontes de informação que poderão ser úteis e importante para os pais (livros, revistas, jornais, artigos especializados, legislação, vídeos, eventos, etc.).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

BRASS TACKS

Avaliação das Práticas Centradas na Família na Intervenção Precoce

VERSÃO AVALIAÇÃO - FAMÍLIA

**P. J. McWilliam
R. A. McWilliam**

**1993
Frank Porter Graham Child Development Center
The University of North Carolina at Chapel Hill**

Versão experimental, traduzida e adaptada por Ana Paula da Silva Pereira com autorização de P. J. McWilliam e R. A. McWilliam, para fins de investigação. Braga, Junho de 2007

Instruções**Passo 1: Diga se concorda ou discorda com cada uma das afirmações**

Leia atentamente as questões. Faça um círculo à volta do número que melhor reflecte a sua **concordância ou discordância** em relação à forma como a sua família e o seu filho são apoiados pelo ou pelos profissionais no programa de intervenção precoce

Passo 2: Classifique o grau de importância que cada prática tem para si

Faça um círculo à volta do número que melhor reflecte o **grau de importância** que atribui a cada afirmação

Etapa 1: Primeiros Encontros com a Família (entrada no programa)

Por favor, responda pensando na primeira vez que falou ou reuniu com os (o) profissionais do programa de intervenção precoce que apoia o seu filho.

Afirmações (Sobre as práticas do Programa de Intervenção Precoce)	Concorda ou Discorda?					Importância desta Prática para a sua família				
	Totalmente em desacordo	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Nada Importante	Por vezes Importante	Importante	Muito Importante	Fundamental
1.As questões que me colocaram acerca de mim, do meu filho e da minha família pareceram-me adequadas e necessárias (não me pareceram desnecessárias ou indiscretas).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2.Tive a possibilidade de escolher o local e a hora do nosso primeiro encontro com os profissionais do programa que apoiam o nosso filho.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Os profissionais escutaram-nos mais do que colocaram questões ou deram conselhos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4.Os profissionais responderam às minhas preocupações logo no primeiro contacto que tivemos (por ex., responderam às nossas questões ou sugeriram ideias para que pudéssemos ajudar o nosso filho).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5.Começamos a receber os serviços logo após o primeiro contacto com o programa.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.Desde o início, os profissionais demonstraram gostar do nosso filho e salientaram as suas qualidades positivas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Etapa 2: Avaliações

Por favor, quando responder às questões pense na última vez em que o seu filho foi avaliado

Afirmações (Sobre as práticas do Programa de Intervenção Precoce)	Concorda ou Discorda?					Importância desta Prática para a sua família				
	Totalmente em desacordo	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Nada Importante	Por vezes Importante	Importante	Muito Importante	Fundamental
1. Tive a possibilidade de escolher a data, hora e o local da última avaliação do nosso filho.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Os profissionais perguntaram-me quais as questões que eu gostaria de ver respondidas durante essa avaliação.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Os profissionais ofereceram-me a possibilidade de escolher a forma como o nosso filho deveria ser avaliado (por ex., tipo de instrumento de avaliação/ teste de avaliação utilizado).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Os profissionais valorizaram mais o que o nosso filho sabia fazer do que aquilo que não sabia fazer.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Os profissionais convidaram-me para estar presente em todas as discussões acerca dos resultados da avaliação do nosso filho.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Os profissionais disseram-me os resultados da avaliação no mesmo dia em que foram obtidos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. Os profissionais mostraram-me ou forneceram-me uma cópia de todos os relatórios de avaliação.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Etapa 3: Plano de Intervenção

Por favor, ao responder pense na última vez em que foi elaborado um plano de intervenção para o seu filho e sua família

Afirmações (Sobre as práticas do Programa de Intervenção Precoce)	Concorda ou Discorda?					Importância desta Prática para a sua família				
	Totalmente em desacordo	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Nada Importante	Por vezes Importante	Importante	Muito Importante	Fundamental
1. Os profissionais tornaram possível a minha presença em todas as discussões acerca da elaboração do plano de intervenção para o meu filho e para a minha família.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. O plano de intervenção do nosso filho apenas inclui os objectivos que eu considero importantes.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. A maioria dos objectivos definidos no plano de intervenção do meu filho pode ser provavelmente atingida no período de um ano.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Os profissionais ouviram as minhas opiniões acerca da melhor forma de ensinar o meu filho, assim como em relação à forma como aprende melhor.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Os profissionais deram-me oportunidade de escolha em relação ao tipo de serviços que o meu filho e a minha família podem ter acesso.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Os profissionais deram-me informação acerca de outras possibilidades de dar resposta a objectivos que não podem ser apoiados pelo seu programa (por ex., formação contínua, emprego, finanças, ...)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Etapa 4: Prestação de Serviços/Apoios Diários

Por favor ao responder pense nos contactos/relações e interacções que tem com os profissionais do programa de intervenção precoce que apoia o seu filho e no tipo de serviços que lhe são fornecidos por esse programa

Afirmações (Sobre as práticas do Programa de Intervenção Precoce)	Concorda ou Discorda?					Importância desta Prática para a sua família				
	Totalmente em desacordo	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Nada Importante	Por vezes Importante	Importante	Muito Importante	Fundamental
1. Os profissionais dizem-me o quanto apreciam os meus conhecimentos, capacidades e criatividade que eu utilizo para cuidar e educar o meu filho.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Os profissionais dizem-me sempre algo de positivo acerca o meu filho.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Outros profissionais (terapeuta fala, fisioterapeuta, psicólogo,...) estão disponíveis para falar comigo quando eu o desejo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Sempre que desejo, os profissionais, proporcionam que outros membros da minha família sejam envolvidos no programa de intervenção do meu filho (por ex., pai/mãe, irmãos, primos, avós, etc.)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Os profissionais proporcionam-me a possibilidade de obter informação acerca das crianças com necessidades especiais, que poderá ter interesse para mim ou para outros membros da minha família (livros, revistas, jornais, artigos, legislação, encontros/congressos, vídeos, etc.).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

