



RELATÓRIO DO PONTO DA SITUAÇÃO SOBRE A CERTIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO NÃO FORMAL E INFORMAL



O EQUALvet é um Programa de Formação Profissional para pessoas com deficiência intelectual em três áreas:
Ajudante de Cozinha, Assistente de Jardinagem e Auxiliar de Limpeza

604569-EPP-1-2018-1-EL-EPPKA3-IPi-SOC-IN

KA3 – Support for Policy Reform – Social inclusion and common values:
The contribution in the field of Education, Training and Youth

2019-2020



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

EQUALvet

O “**Ponto da Situação**” resulta da cooperação entre o consórcio do Projeto EQUALvet Erasmus+.

AUTORES:

Sandra Lima, Gestora de Aprendizagem e Desenvolvimento, EASPD

Zoé Lardou, Gestor de Aprendizagem e Desenvolvimento, EASPD

Com a contribuição de:

Maria Mouka, Terapeuta Ocupacional, VTC MARGARITA

Ioannis Bistas, Educador Especial, VTC MARGARITA

Chiara Torresan, Educador de Ensino Especial, Primavera 85

Montse Aulinas, Gestor de Projeto, Fundacio Mas Xirgu

Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia.

O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui um aval do conteúdo, que reflete apenas as opiniões dos autores, pelo que a Comissão Europeia não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações aqui contidas.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Conteúdo

CONSÓRCIO	3
CAPÍTULO 1	4
Introdução	4
CAPÍTULO 2	8
Ponto da situação em Itália, Espanha e Grécia	8
ITÁLIA	8
ESPANHA	12
GRÉCIA	17
CAPÍTULO III	25
Entrevistas com as Partes Interessadas	25
CAPÍTULO IV	31
Conclusão	31
BIBLIOGRAFIA	32

CONSÓRCIO

O consórcio é constituído pelos seguintes parceiros:

Organização		Sítio / Email
 <p>Margarita VTC (Greece)</p>		<p>www.eeamargarita.gr</p> <p>research.development@eeamargarita.gr</p>
<p>GRUP</p>  <p>fundació Ramon Noguera</p>	<p>Fundació Ramon Noguera</p>	<p>https://grupfrn.cat/en</p> <p>comunicacio@grupfrn.cat</p>
	<p>ARCIL - Associação para a Recuperação de Cidadãos Inadaptados da Lousã</p>	<p>arcil.org.pt/</p> <p>arcil@arcil.org</p>
	<p>Group of Research on Diversity – University of Girona</p>	<p>www.udg.edu/en/grupsrecerca/diversitat/qui-som</p> <p>judit.fullana@udg.edu</p>
	<p>Tüv Hellas (Tüv Nord)</p>	<p>www.tuv-nord.com/gr/el/home/</p> <p>vvoudouris@tuv-nord.com</p>
	<p>EASPD</p>	<p>www.easpd.eu/</p> <p>zoe.lardou@easpd.eu</p>

CAPÍTULO 1

Introdução

À medida que a União Europeia se tem vindo a transformar de uma **sociedade baseada na indústria** para uma **sociedade baseada no conhecimento**, importa realçar que a grande variedade de **processos de aprendizagem formal, não-formal e informal** se torna cada vez mais importante. De acordo com o Conselho Europeu, tanto a educação como a formação desempenham um papel relevante na realização do objetivo de crescimento inteligente, sustentável e inclusivo da estratégia Europa 2020. Um dos caminhos para alcançar esse objetivo é **dotar os cidadãos das competências e aptidões que a Europa necessita para que esta se mantenha competitiva e inovadora.**

A aprendizagem não-formal e informal permite que os **indivíduos adquiram aptidões, competências e conhecimentos num contexto fora da escola.** Estes tipos de aprendizagens não deverão excluir nenhuma categoria, e deverão ser dirigidos a todos os indivíduos, uma vez que poderão reforçar o seu acesso à vida profissional ou a programas educativos, reafirmando assim a sua identidade e o seu papel na sociedade. Com efeito, o emprego e a formação, por exemplo, constituem vias privilegiadas para as pessoas com deficiência alcançarem a sua independência económica e social. A aquisição de competências relevantes através da educação e formação permitir-lhes-á competir no mercado de trabalho. Dessa forma, as oportunidades de formação para pessoas com deficiência deverão ser tão relevantes e estar tão disponíveis quanto as de outras pessoas.

VALIDAÇÃO DA APRENDIZAGEM NÃO-FORMAL E INFORMAL

De forma a obter reconhecimento, no que diz respeito aos seus conhecimentos adquiridos, um indivíduo teria de ver os resultados da sua aprendizagem não formal e/ou informal **validados.** Como tal, a validação desses tipos de aprendizagens é um dos principais objetivos da União Europeia. Para tal, o Conselho Europeu publicou, a 20 de dezembro de 2012, uma **Recomendação sobre a validação da aprendizagem não formal e informal**¹. **A validação não desempenha apenas um papel de reforço da empregabilidade e da mobilidade, mas também de aumento da motivação para uma aprendizagem ao longo da vida.** Recomenda-se que a Comissão Europeia e os Estados Membros adotem medidas no sentido de avançarem com o processo de validação. Terão de promover o envolvimento de todas as partes interessadas para alcançar esse objetivo. Para além disso, a Comissão

¹ Jornal Oficial da União Europeia, Recomendação do Conselho sobre a validação da aprendizagem não formal e informal (20 de dezembro de 2012, <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:EN:PDF>)

Europeia está pronta a prestar apoio aos Estados Membros e a todas as partes interessadas, por exemplo, facilitando a aprendizagem entre pares e a partilha de boas práticas.

Além disso, a Comissão Europeia é convidada a apoiar os Estados-Membros e as partes interessadas, por exemplo, facilitando a aprendizagem entre pares e o intercâmbio de boas práticas, e a considerarem o desenvolvimento de outros instrumentos para facilitar a transparência dos resultados da aprendizagem validada adquirida através da aprendizagem não formal e informal.

As diretrizes europeias do CEDEFOP para a validação da aprendizagem não formal e informal foram publicadas em 2015, seguindo com atenção as recomendações do Conselho. Sublinharam que as medidas de validação deverão beneficiar todos os cidadãos, não só a **ajudar a combater o desemprego, mas também a melhorar a coesão social**: de facto, os cidadãos deverão, assim, ser capazes de comunicar o valor das suas aptidões e competências, por exemplo, aos potenciais empregadores. Estas orientações são dirigidas a instituições europeias, nacionais, regionais e locais de diferentes contextos.

A validação é apresentada como tendo dois objetivos. Por um lado, dará visibilidade à aprendizagem dos indivíduos e, por outro lado, atribuirá valor à sua aprendizagem independentemente do contexto em que esta ocorrer. **O principal objetivo do processo de validação é o de fornecer uma garantia de aprendizagem.** Uma vez prestada esta garantia, o indivíduo ganhará legitimidade aos olhos dos empregadores, por exemplo, e da sociedade. Este processo pode ser efetuado por diversas partes interessadas fora dos setores da educação e da formação, por exemplo, dos setores económicos.

As diretrizes definem **quatro etapas a seguir para que a aprendizagem não formal e informal obtenha certificação.** Em primeiro lugar, os conhecimentos, aptidões e competências adquiridas necessitam de ser claramente identificados. Em seguida, será necessário fornecer-se garantias dos resultados da aprendizagem recebida. Em alguns países, estas duas etapas fundem-se numa só, como parte da construção de um dossier que consiste na recolha tanto da informação como das garantias. A etapa seguinte consiste em efetuar a comparação entre os resultados de aprendizagem do indivíduo e os padrões exigidos. Por fim, o processo termina com a atribuição da certificação. Tal como definido na Recomendação de 2012, o indivíduo deve permanecer, durante todo o processo, na base das disposições de validação.

A experiência nacional em relação ao tema deste documento demonstrou que a coordenação é um conceito que deve prevalecer durante o processo: devem ser fornecidas informações e recomendações relevantes. Para além disso, os indivíduos devem ser informados quanto aos custos e benefícios da validação. **Assim, as partes interessadas têm um papel a desempenhar quanto ao aconselhamento, orientação e prestação de informação imparcial e abrangente durante o processo.**

Além disso, visto que a validação é um processo complexo, ela necessita de envolver vários atores com diferentes responsabilidades e funções. A ideia é permitir a comunicação e coordenação entre estes atores, a fim de se desenvolver e de se implementar serviços de orientação.

Implementados em toda a Europa, os **Quadros Nacionais de Qualificações podem apoiar a introdução e integração do processo de validação**. Nesse sentido, coloca-se a seguinte questão: os sistemas de validação são considerados como parte dos Quadros Nacionais de Qualificações e como um meio de alcançar a qualificação?

Além disso, quando baseado na aprendizagem não formal e informal, a atribuição de um certificado **exige que se siga um padrão**. A avaliação e a certificação devem efetivamente ser realizadas de acordo com uma norma acordada e validada. As qualificações, quando feitas através do processo de validação, estão ligadas a duas categorias: por um lado, a categoria ocupacional, que pode estar relacionada com o emprego e que se concentra no que as pessoas precisam de saber, como o fazem e quão bem o fazem. Por outro lado, as qualificações estão também ligadas a normas de formação-educação, que se concentram no que as pessoas precisam de aprender e como o aprendem.

CERTIFICAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS

No que diz respeito às **pessoas com deficiência**, mais especificamente às pessoas com deficiência intelectual, os Centros de Educação Profissional representam um ator principal para este público que não recebe qualquer educação pós-escolar oficial, nem formação especialmente concebida para elas: não é reconhecida nem certificada. Nesse sentido, a validação dos resultados de aprendizagem não formal e informal que podem adquirir em diferentes contextos parece ser uma prioridade. Sem estatuto oficial, são fracas as hipóteses de se fornecerem garantias das competências profissionais adquiridas através da experiência.

A ausência de certificação oficial para pessoas com deficiências intelectuais espelha a necessidade de se criar um programa educativo de formação equivalente ao do ensino padrão.

No entanto, apesar desta observação, há que notar que são feitas muitas tentativas de proporcionar às pessoas com deficiência o reconhecimento dos conhecimentos, aptidões e competências que adquiriram através da aprendizagem não formal e informal.

Em França, por exemplo, a AFPA (Agence Nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes), agência nacional responsável pela aprendizagem profissional de adultos, introduziu, em 2001, o

'Reconnaissance des Savoir-Faire Professionnels', ou seja, o reconhecimento profissional do *savoir-faire*². Destina-se a um público específico: pessoas com deficiência, quer trabalhando em oficinas protegidas ou em ambiente de trabalho convencional, estudantes do ensino especial e trabalhadores de estruturas de inserção através da atividade económica. **O objetivo é ter as suas competências validadas**, com vista a uma melhor autoestima: promoção da autoconfiança, orgulho, autonomia, profissionalismo e desenvolvimento pessoal e social. Algumas das competências são identificadas e classificadas **de acordo com as normas acordadas pelos profissionais**. O RSFP visa um nível de validação, **no entanto, não se trata de uma qualificação**.

² RSFP - O reconhecimento do know-how, AFPA, 2019, <https://www.afpa.fr/actualites/rsfp-la-reconnaissance-des-savoir-faire>

CAPÍTULO 2

Ponto da situação em Itália, Espanha e Grécia

ITÁLIA

Em Itália, o Organismo Nacional de Acreditação é designado pelo governo, em conformidade com o Regulamento Europeu 765/2008, para assegurar a competência, independência e imparcialidade dos organismos de certificação, inspeção e verificação.

O processo de reconhecimento das competências adquiridas em contextos de aprendizagem não formais e informais teve início com a aprovação da Lei 92/2012 sobre a reforma do mercado de trabalho, seguida pelo D. Lgs. 13/2013, com o objetivo de conceber um conjunto de regras comuns a todas as instituições italianas competentes. Estes regulamentos foram postos em prática com os principais objetivos de:

- Articulação da função de validação e certificação em três etapas funcionais distintas (identificação, validação e certificação).
- Lançamento de um folheto educativo.
- Definição dos requisitos mínimos para a certificação de qualificações e competências.
- Definição das normas do sistema necessárias para assegurar serviços homogêneos e de qualidade em toda a parte.
- Desenvolvimento de um Diretório nacional de qualificações da educação e formação, que constitui o quadro de referência unitário para a certificação de competências.

O decreto legislativo torna operacional o novo Sistema Nacional de Certificação, e visa **destacar e desenvolver as competências profissionais adquiridas não só no trabalho, mas também nos tempos livres**, com vista à promoção da mobilidade geográfica e profissional, assim como privilegiar o encontro entre a oferta e a procura no mercado laboral, aumentar a transparência da aprendizagem e a funcionalidade das certificações nacionais e europeias.

Com base neste decreto, no dia de 30 junho de 2015, um decreto interministerial (Ministério do Trabalho e Ministério da Educação) definiu o enquadramento nacional para as qualificações regionais. Este estabeleceu:

1. Um mecanismo de reconhecimento mútuo entre as **qualificações regionais**;
2. Procedimentos de processo, certificação e sistema padronizado para os serviços de **identificação/validação da aprendizagem não formal e informal** e a certificação de competências.

Por fim, com o decreto interministerial (Ministério do Trabalho e Ministério da Educação) do dia 8 de janeiro de 2018, estabeleceu-se o **Quadro Nacional de Qualificações** como uma ferramenta para descrever e classificar as qualificações emitidas no âmbito do Sistema Nacional para a certificação de competências.

O NQF é um dispositivo nacional de referenciação das qualificações italianas ao Quadro Europeu de Qualificações, com a função de ligar o sistema italiano de qualificações com os sistemas de outros países europeus. Tem como objetivo **coordenar e reforçar os diversos sistemas** que contribuem para a oferta pública de aprendizagem ao longo da vida e dos serviços de identificação, validação e certificação de competências.

Quanto ao EFP para pessoas com deficiências ou para pessoas com necessidades especiais, não existem percursos de formação específicos.

Aos 14, os jovens, e também as pessoas com deficiências (deficiência leve a moderada), escolhem entre o ensino geral e o EFP: têm o direito/dever de permanecerem no ensino até aos 18 anos de idade, até atingirem os 12 anos de Ensino e/ou uma qualificação profissional.

Ao nível do ensino secundário superior, são oferecidos os seguintes cursos EFP:

1. **Programas de cinco anos (nível 4 do EQF):** em institutos técnicos que oferecem um diploma em ensino técnico; em instituições profissionais, que oferecem um diploma em formação profissional. Os programas combinam o ensino geral com os programas EFP, e podem também ser realizados em regime de alternância. As pessoas licenciadas têm acesso ao ensino superior.
2. **Curso de três anos (Educação e Formação Profissional EFP),** que fornece um certificado de qualificação profissional (nível 3 do EQF); a maioria das Pessoas com Deficiência (PCD) fazem esta escolha.
3. **Cursos de quatro anos, que fornecem um diploma técnico profissional (IEFP) (Nível 4 do EQF).**

IMPLEMENTAÇÃO DA VALIDAÇÃO

Com base na experiência da parceria, é justo dizer-se que as pessoas com deficiência não têm normalmente a consciência que a validação da aprendizagem não formal e informal as pode ajudar.

No entanto, a validação da aprendizagem não formal e informal pode reafirmar a própria identidade e melhorar a autoestima.

COORDENAÇÃO DAS PARTES INTERESSADAS

As partes interessadas envolvidas na validação da aprendizagem não formal e informal são as seguintes:

- O Ministério da Educação
- Universidade e Investigação (MIUR) e o Ministério do Trabalho e das Políticas Sociais (MLPS) que definem as regras e os princípios para o sistema de educação e de formação.
- Regiões e Províncias Autónomas que são responsáveis pelos programas EFP e pela maioria dos programas de aprendizagem.
- Câmaras de comércio, indústria e artesanato.
- Organismos nacionais envolvidos no processo de reconhecimento da qualificação profissional.
- Serviços de emprego.
- Operadores socioeducativos.
- Instituições/serviços de educação e formação.
- Organismos públicos e privados acreditados para a prestação de serviços de emprego.
- SIL (Serviços de Integração Laboral) de Organismos públicos.

O SIL é composto por uma equipa de “operadores de mediação” especialmente capacitados para o acompanhamento e apoio de pessoas com deficiência e/ou com integração social desfavorável nas trajetórias da integração laboral. Atua em colaboração com os serviços especializados do Sistema Público de Saúde, com os Municípios, com os Centros de Emprego e com Agências educativas, de formação e sociais do território. O SIL tem como objetivo a integração laboral, assumindo o método de formação personalizada, de modo diferente de acordo com as necessidades das pessoas.

Oferece:

- Aconselhamento e orientação para avaliar as potencialidades e/ou aptidões da pessoa em termos de autonomia, aprendizagem e aquisição de regras básicas para a colocação profissional.
- Formação em contexto de trabalho através de estágio.
- Mediação na colocação, de forma a encorajar a aprendizagem de competências de trabalho específicas, a realização e manutenção de uma relação de trabalho.
- Manutenção do local de trabalho através do acompanhamento e apoio no local de trabalho.
- Promoção de iniciativas de informação e iniciativas de sensibilização.
- Colaboração com os Serviços de Emprego para efeitos de aplicação efetiva da Lei 68/99, também através da participação no Comité Técnico Regional exigido pela lei 68/99.
- Participação conjunta nos diversos sujeitos locais, na realização de projetos financiados pela

Região, por Fundações e Organizações privadas da União Europeia, para o financiamento de ações inovadoras e para a disseminação de novas práticas.

Muitas vezes, a coordenação com as partes interessadas não é fácil, embora o SIL empregue todos os esforços para promover uma melhor cooperação.

ATORES ENVOLVIDOS:

Normalmente, os seguintes perfis estão envolvidos no programa de validação com a PCDI:

- “Operador de mediação” SIL, que é responsável pelo acompanhamento e apoio nos percursos de integração laboral, acompanhamento e apoio no local de trabalho, aconselhamento e orientação para avaliar as potencialidades e/ou aptidões da pessoa em termos de autonomia, aprendizagem e aquisição de regras básicas para a colocação profissional, análise da candidatura e identificação de possíveis tarefas, seleção da oferta de emprego de forma a identificar os perfis compatíveis com as necessidades das empresas.
- Técnico/formador/educador responsável pela aquisição de competências transversais através da formação.
- Organismo Público/Município mediador como responsável pelo projeto geral da PCDI.

ESPAÑA

Existe no sistema de Ensino de Espanha uma grande oferta de programas EFP. No entanto, a grande maioria não é acessível a PCD (especialmente a pessoas com deficiência intelectual). A maioria das PCDI não consegue cumprir com os requisitos ou critérios de acesso.

Com o foco voltado para o ensino profissional de PCDI ou de pessoas com necessidades especiais, na Catalunha existem, atualmente, apenas 3 itinerários de formação específicos (designado de IFE - *Itineraris Formatius Específics*), destinados a estudantes com idades compreendidas entre os 16 e os 20 (durante o ano civil que inicia o itinerário) com necessidades educacionais especiais associadas a uma deficiência intelectual leve ou moderada, que não são capazes de seguir programas EFP convencionais.

Estes itinerários específicos de EFP são:

- Auxiliar de Reabilitação Animal em Espaços Verdes
- Assistente de Vendas e Serviço ao Cliente
- Assistente de Manutenção de Instalações Desportivas

Esta iniciativa teve início apenas há alguns anos. As oportunidades de formação profissional para PCDI são maioritariamente oferecidas por organizações que prestam **serviços de emprego e outros serviços para PCDI**. Neste contexto, os **prestadores de serviço desempenham um papel importante** quanto à oferta de oportunidades de aprendizagem não formal e informal.

Na Catalunha, os diferentes prestadores de serviços que oferecem formação profissional necessitam de ser autorizados (com um processo de homologação de acordo com os critérios regulamentares³):

- Acreditação das salas de aula e dos espaços onde ocorre a formação.
- Acreditação de acordo com as especializações da formação⁴ (em termos de conteúdos, materiais, número de formandos, etc.). Para cada especialização é necessário apresentar-se um projeto. Existe um catálogo (lista de) especializações profissionais (com base no catálogo do Serviço Público de Emprego Espanhol – SEPE).
- Acreditação do formador/professor. Verificação do cumprimento de alguns dos requisitos em termos de experiência, diplomas, etc. Varia em função de cada especialização.

Existe na Catalunha uma lista de prioridades **direcionada para grupos vulneráveis ou com baixas qualificações**. Existe, de facto, uma lista de prioridades por territórios. As entidades que oferecem formação para PCDI apenas podem ser acreditadas para atribuir certificados de formação profissional

³ Regulamentos relativos às creditações e registo de entidades que dão formação profissional:

<https://serveiocupacio.gencat.cat/ca/entitats-i-proveidors/eines-i-recursos-per-les-entitats-de-formacio/registe-inscripcio-i-acreditacio/>

⁴ Catálogo de especializações de formação: <https://www.oficinadetreball.gencat.cat/socfuncions/CercarEspecialitats.do>

de Nível 1 (de salientar que o catálogo contém não só programas, duração, etc., mas também o nível, e se estiver associado a um certificado profissional, contém a regulamentação específica). É conhecido pelo nome de FOAP⁵– Formació d’Oferta en Àrees Prioritàries, Formação de Ofertas em Áreas Prioritárias).

As organizações poderão escolher (de acordo com as suas capacidades e preferências) entre serem acreditadas ou entrarem no registo sem serem acreditadas. Isto é permitido a dois tipos de entidades:

1. **Centros ou entidades de formação acreditados:** que disponibilizam formação com vista à obtenção de certificado profissional, e que cumprem com os requisitos estabelecidos nos regulamentos específicos de cada certificado (e aqueles que o Serviço Público de Emprego da Catalunha– SOC pode estabelecer a título complementar).

Caso a acreditação seja requerida para ministrar os cursos de certificado profissional, antes de resolver o pedido, a equipa técnica do SOC realizará uma visita para verificar se o centro ou a instituição dispõe dos espaços e instalações necessárias para os realizar.

2. **Centros ou entidades de formação registados** são as entidades que fornecem formação não conducente à aquisição de certificados profissionais e que satisfaçam os requisitos estabelecida pelo SOC.

No caso em que o registo é solicitado com vista à disponibilização de especialidades de formação não direcionadas para a obtenção de certificado profissional, esta apresentação inclui a declaração de responsabilidade na qual se deve declarar que se possui instalações e recursos humanos suficientes que garantam a formação, tanto teórica como prática. Do mesmo modo, é necessário que o pagamento da taxa correspondente que qualifica o início de atividade seja apresentado ao organismo de acreditação. Isto representa a entrada no registo de entidades de formação, não obstante a subsequente supervisão do cumprimento dos requisitos.

Por outro lado, e em relação aos diferentes programas apresentados no sistema catalão, o Acredita’t baseia-se apenas na experiência e não na formação em si. Este programa também contém algumas linhas para PCDI, e baseia-se na acreditação de competências apenas pela experiência.

⁵ FOAP: <https://serveiocupacio.gencat.cat/ca/soc/ambits/formacio-professional-per-a-locupacio/formacio-doferta-en-arees-prioritaries-foap/>

IMPLEMENTAÇÃO DA VALIDAÇÃO

As PCDI **não têm geralmente muitas aspirações de obterem qualificações**, dando pouca importância à carreira profissional. A sensação, por vezes, é que, devido às dificuldades e barreiras, essas pessoas se resignaram.

Normalmente, os cursos/formações, quando geridos por entidades como os prestadores de serviço, estão relacionados com itinerários de inclusão, sendo a colocação profissional o principal objetivo, mais do que a obtenção de títulos e diplomas. Esta abordagem torna-se a mais apelativa para as PCDI, ou seja, quando a **formação está vinculada com um programa de colocação profissional** (e a um programa de emprego apoiado). A formação é geralmente o primeiro passo no itinerário de inclusão laboral, sendo a colocação profissional o principal objetivo, mais do que a obtenção de títulos e diplomas.

Há uma necessidade de reconhecimento para uma melhor autoestima e afirmação da própria identidade. A maioria das pessoas com deficiência gosta de ser reconhecida pela formação que recebeu.

Além disso, durante as formações, e desde o início das mesmas, os participantes aprendem e trabalham as competências transversais. Estas ajudam muito a reforçar o seu autoconhecimento, a responsabilidade, iniciativa, comunicação, entre outros.

Atualmente, a única opção de acesso ao EFP formal é através dos itinerários IFE. Mas tal como foi acima mencionado, existem apenas 3 opções e em poucos locais. Este é um programa direcionado para pessoas com necessidades especiais com idades entre os 16 e os 20. Por exemplo, em Girona, neste momento, existe uma escola secundária que dá um IFE.

A partir do momento em que se atinge os 20 anos de idade, deixa de haver uma opção formal de acesso ao programa EFP. As opções serão a educação não formal e informal através de programas de inclusão e de emprego oferecidos por prestadores de serviços e por entidades do terceiro setor.

Por último, a maior parte das nossas formações profissionais estão vinculadas a um itinerário de inclusão laboral, uma vez que o apoio se torna absolutamente necessário para a maioria das PCDI.

COORDENAÇÃO DAS PARTES INTERESSADAS

Intervenientes envolvidos no processo de validação:

- Serviço Público de Emprego da Catalunha (SOC) – Departamento de Emprego (Governo Catalão). Este organismo é responsável pelas acreditações de organizações e certificados profissionais.
- Empregadores – principalmente para os estágios, caso os programas EFP os contemplem. A maior parte dos itinerários de formação do Catálogo contempla estágios - de facto, em teoria existe liberdade de escolha, mas as organizações que recebem financiamento para dar formação comprometem-se a encontrar estágios para um determinado número de formandos. Além do mais, na maioria dos programas com fundos públicos (exº SIOAS, FOAP) foi solicitado às empresas e empregadores que submetessem cartas de apoio.
- Entidades de formação acreditadas.
- Entidades de formação homologadas.
- Prestadores de serviços a PCDI que ofereçam programas de formação e orientação (ou outras organizações acreditadas e homologadas).
- Institut Català de Qualificacions Professionals - ICQP (Instituto Catalão de Qualificação Profissional): deduzimos que é a principal instituição, acima do SOC. Portanto, pode haver uma coordenação entre o ICQP e o SOC (mas não estamos familiarizados com ele, pelo que deverá ser validado). Assim, existe uma colaboração entre o Emprego (SOC) e a Educação (ICQP).
- Consell Català de Formació Professional – O Conselho Catalão para a Formação Profissional é o órgão consultivo não vinculativo do Governo catalão para a formação profissional, com a participação das organizações empresariais, sindicatos e entidades públicas envolvidas, relativamente a todas as formações profissionais regulamentadas e não regulamentadas, afetas ao Departamento de Educação.

Além disso, para além do Emprego e Educação, existem outros departamentos e áreas envolvidas; com vista à disponibilização de apoio, recebemos utilizadores de diferentes serviços:

- EAP (Equipar atenció persones especials dificultats), equipa de profissionais nas várias escolas e escolas do ensino secundário para apoiar pessoas com necessidades especiais) - nível de educação.
- SEMSDI (Rede de saúde mental) – Nível de saúde.
- Serviços sociais municipais – Nível de serviços sociais.

O núcleo da ação é normalmente a organização ou centro que dá formação. Há sempre um tutor (técnico) que liga o participante com todos os recursos.

Quanto à coordenação das partes interessadas, esta é gerida na Catalunha, mas ainda necessita de trabalho na sua coordenação e particularmente na adaptação das formações às necessidades das empresas, mantendo, ao mesmo tempo, os interesses dos utilizadores.

ATORES ENVOLVIDOS

Geralmente, existe uma equipa para os itinerários oferecidos nos programas de emprego apoiado (incluindo a formação profissional) constituída por:

- Tutor (formação transversal, mais voltada para as competências interdisciplinares, e para a orientação de pessoas ao nível da procura de emprego).
- Formador técnico/professor (especialista da atividade, profissional da especialização).
- prospetor (relaciona as oportunidades do mercado de trabalho com a pessoa).

GRÉCIA

Na Grécia, não existe atualmente um **quadro nacional abrangente para a certificação do ensino não formal e de aprendizagem informal**. No entanto, a EOPPEP (<https://www.eoppep.gr/index.php/en/>) (JMD 119959/H/20.10.2011 e [Lei 4115/2013](#)) é a Organização Nacional para a Certificação de Qualificações e Orientação Profissional, um órgão estatutário abrangente que investe em serviços de aprendizagem ao longo da vida de melhor qualidade e mais eficientes e fiáveis na Grécia. A EOPPEP opera sobre a supervisão do Ministério da Educação, Investigação e dos Assuntos Religiosos e tem sede em Atenas. Resultou da fusão de três órgãos nacionais, todos sob a supervisão do mesmo Ministério: O Centro Nacional de Acreditação de Prestadores de Aprendizagem ao Longo da Vida (EKEPIS), a Organização Nacional para a Certificação de Qualificações (EOPP) & o Centro Nacional de Orientação Profissional (EKEP). A recém-criada (2011) autoridade nacional corresponde à necessidade premente de se criar e de se manter um quadro político holístico e interrelacionado para o desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida e certificação das qualificações na Grécia, estabelecendo vínculos com o mercado aberto e correspondendo às necessidades dos cidadãos. A sua missão gira em torno da ligação do EFP com as necessidades do mercado laboral, e do reforço das qualificações profissionais das pessoas. A EOPPEP desenvolve e implementa o Sistema Nacional de Acreditação e Certificação para o ensino não formal, incluindo a formação inicial e contínua, assim como a educação de adultos, e fornece um apoio científico aos serviços de Orientação e Aconselhamento Profissional na Grécia.

De forma mais analítica, a EOPPEP visa a garantia de qualidade em:

- **Inputs:** Prestadores acreditados que implementam programas EFP, desenvolvidos com base em normas e especificações acreditadas, em perfis profissionais acreditados, empregando Formadores acreditados para Adultos, com o auxílio de Profissionais de Serviços de Apoio acreditados para grupos socialmente vulneráveis.
- **Outputs-resultados da aprendizagem:** conhecimentos, aptidões e competências acreditados adquiridos através de percursos de aprendizagem não formais e informais e certificação de qualificações.
- **Orientação profissional e serviços de aconselhamento:** serviços e ferramentas sustentáveis para apoiar os cidadãos em todas as idades, assim como ferramentas de formação educacional de acordo com as mais recentes aplicações das TIC.

A participação da Grécia num inquérito sobre competências para adultos organizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), com o apoio da Comissão Europeia, teve

início a 21 de março, na conferência sobre o Mapeamento da falta de competências, planeando o futuro, em Atenas.

O inquérito, conhecido como o “inquérito de competências de adultos” (PIAAC), avaliou o nível de proficiência em competências-chave de base entre aproximadamente 5.000 adultos, assim como o modo como estas competências são utilizadas no local de trabalho.

Os resultados iniciais da primeira ronda em todos os países foram publicados em outubro de 2013. O desenvolvimento de competências e a aprendizagem ao longo da vida caem acentuadamente com a idade. Isto é preocupante para a Grécia e para outros países europeus que têm uma força de trabalho envelhecida, e que necessita de acompanhar o desenvolvimento tecnológico e organizacional.

Não existe, atualmente, acreditação de formação não formal e informal centrada nas pessoas com deficiência. Estas pessoas não são excluídas de procedimentos destinados à população em geral, mas estes procedimentos não são adequados para que sejam seguidos por elas. O sucesso de quaisquer referências relativas à validação da aprendizagem não formal e informal centrada nas pessoas com deficiência, nas páginas oficiais equivalentes do CEDEFOP que se seguem, é indicativo do sucesso das políticas relativas a esta questão.

IMPLEMENTAÇÃO DA VALIDAÇÃO

A legislação pertinente (4547/18, artigos 88 e 89)) só foi recentemente alterada, levando à acreditação de qualificações para algumas profissões (exº pertinente para Institutos de Formação Profissional – IEK) pela EOPPEP. Não existe uma resposta ao interesse das pessoas com deficiência, uma vez que não existem procedimentos adequados para elas.

A certificação (ou falta dela) pode definitivamente afetar a **autoestima** das pessoas com deficiência. A acreditação conduzirá a direitos profissionais; como tal, **conduzirá mais facilmente ao mercado de trabalho livre**.

Na sociedade grega, um dado fundamental que a caracteriza é a necessidade de um trabalhador mais jovem ou mais velho possuir um diploma-certificação que declare a sua proficiência numa especialidade em particular. **É difícil que um trabalhador goze da confiança do seu empregador, a menos que possua um certificado que comprove ter recebido formação nesta área e que é capaz de desempenhar as tarefas inerentes a esta área**. Esta é uma mentalidade que vingou durante décadas, fazendo com que famílias gregas fizessem grandes investimentos financeiros e reunissem todos os esforços para que os seus filhos entrassem numa universidade ou numa escola tecnológica.

Políticas no contexto grego

Na Grécia, ao longo dos últimos 50 anos, foi estabelecido um conjunto de leis pelo Ministério da Educação, Investigação e Assuntos Religiosos, no que diz respeito à educação especial e inclusiva.

A Lei 3699, estabelecida em 2008, declarava que o ensino gratuito, obrigatório e atualizado estará disponível para cada pessoa com NEE (Necessidades Educativas Especiais) em qualquer nível de ensino (Oficial Gazeta da República Helénica, 2008). Segundo esta lei, a implementação dos princípios de “**designing for all**”, que visa garantir a acessibilidade dos estudantes com NEE, é obrigatória durante a conceção das intervenções ou a escolha de equipamentos (Official Gazette of the Hellenic Republic, 2008, p. 281). Nesta lei K.D.A.Y., são redenominados como Centros de Avaliação, Diagnóstico e Apoio (conhecidos como K.E.D.D.Y.) para estudantes com NEE. A principal alteração que esta lei trouxe está relacionada com a melhoria das equipas interdisciplinares que trabalham com o K.E.D.D.Y. são responsáveis por diagnosticar os alunos com NEE, e pela conceção, juntamente com os seus professores, das intervenções mais adequadas (Karamitopoulos, 2015).

Esta lei indica que **os estudantes com NEE ligeiras podem ser educados em escolas gerais**, tendo três opções de apoio (Official Gazette of the Hellenic Republic, 2008). A primeira opção é frequentar uma sala de aulas tradicional e ser educado pelo professor, o qual estará em constante cooperação com o K.E.D.D.Y. e com os conselheiros da escola geral ou especial, com o objetivo de os apoiar eficazmente (ibid.). A segunda opção indica que os estudantes com um diagnóstico oficial do K.E.D.D.Y. podem frequentar as salas de aulas tradicionais, tendo para isso um apoio em paralelo de um professor especializado (ibid.). A última opção é a retirada parcial para unidades de integração organizada localizadas dentro da escola, que os estudantes com ou sem diagnóstico oficial do K.E.D.D.Y. podem frequentar (Soulis et al., 2016). As unidades de integração são também descritas na literatura internacional com outros termos, tais como “aulas inclusivas” ou “salas de recursos” (Anastasiou e Polychronopoulou, 2009). Os estudantes com necessidades especiais severas devem ser educados em contextos diferentes dos que o de uma sala de aulas convencional, ou seja, **em escolas especiais ou até em casa**, para os casos com problemas graves de saúde que os impedem de frequentarem a escola. (Official Gazette of the Hellenic Republic, 2008).

A mais recente lei 4368 (2016), **salientou a necessidade de se implementar a inclusão nas escolas gregas**. Mais concretamente, o artigo 82 promove uma educação inclusiva ao sublinhar a necessidade de se educar todos os estudantes nas salas de aula de ensino regular, implementando programas que vão ao encontro das necessidades tanto dos alunos do ensino regular, como das escolas especiais (Official Gazette of the Hellenic Republic, 2016).

Como é evidente, a Grécia esforça-se por se manter a par das normas internacionais relativas à educação inclusiva, e promover valores inclusivos, tais como a equidade e a aceitação da diversidade de cada estudante (Tsakiridou and Polyzopoulou, 2014; Kitsou, 2015). No entanto, a Grécia ainda se encontra **numa fase inicial no que diz respeito à inclusão, uma vez que não está a ser devidamente entendida no contexto grego** (Tsakalou et al., 2018). A literatura indica que a legislação existente se esforça por estabelecer a inclusão num sistema educativo e numa cultura escolar que não estão preparados para a acolher (Symeonidou and Pthiaka, 2014). A título indicativo, os termos utilizados na lei 3699/2008 relativa à inclusão são bastante vagos e não sistemáticos (Lampropoulou, 2008; Tsakalou et al., 2018). Esta lei dá prioridade ao diagnóstico, introduzindo diversas especialidades médicas nas estruturas de educação especial, enquanto a intervenção educacional é subestimada, pois os educadores recebem resignadamente as decisões dos especialistas do K.E.D.D.Y. (Lampropoulou, 2008). Assim, os estudantes são determinados com base na sua patologia, e não nas suas necessidades educativas ou potencialidades (ibid.), parecendo haver uma orientação médica geral (Lampropoulou et al., 2005).

Existe uma grande confusão em relação ao significado de inclusão, que deriva dos documentos de política inclusiva, onde o significado de inclusão é bastante vago (Tsakalou et al., 2018).

DESAFIOS

Os dados sugerem que o **sistema de educação grego** e os currículos impedem os professores de implementar a inclusão (Coutsocostas and Alborz, 2010). O currículo escolar é obrigatório e é o mesmo para todas as escolas, exigindo que todos os professores o sigam rigorosamente (Vlachou, 2006). O currículo inflexível, assim como a sua filosofia altamente orientada para os exames, impede os professores de tomarem iniciativas e instiga-os a utilizar metodologias de ensino tradicionais (Zoniou-Sideri et al., 2006). Isto resulta num **sistema educativo centrado no professor, o qual se concentra no cumprimento do currículo e nos exames**. Estes últimos são geralmente acompanhados por formas de avaliação ultrapassadas, incentivando a “aprendizagem e memorização por repetição” (Tsakalou et al., 2018, p.7) e alta competição entre os alunos (ZoniouSideri et al., 2006).

O desafio mais premente é provavelmente a **escassez de financiamento**, uma vez que as escolas e os professores não dispõem das infraestruturas adequadas para a implementação da inclusão (Koutrouba et al., 2008). As escolas gregas não estão bem equipadas, de forma a acomodar e apoiar todos os estudantes (Anastasiou and Polychronopoulou, 2009).

Um outro desafio é a falta de formação adequada em relação à inclusão e apoio dos estudantes com

NEE. A inclusão necessita de **formação contínua e sistemática para que seja implementada**, a qual não é fornecida. A literatura salienta o facto de os professores gregos estarem dispostos a pôr a inclusão em prática nas suas salas de aulas, no entanto, não recebem qualquer formação relevante (Koutrouba et al., 2008). Esta inexistência de formação faz com que tenham uma baixa autoeficácia, uma vez que se sentem completamente despreparados para acolher um conceito completamente novo como a inclusão, o que os leva, por vezes, a fazer julgamentos infundados em relação a ela (Tsakiridou and Polyzopoulou, 2014).

RECOMENDAÇÕES

Primeiro, as escolas têm de ser **reformadas de modo que correspondam às necessidades de cada estudante** (Angelides and Stylianou, 2011). Isto significa que têm de ser criadas novas infraestruturas e que as escolas têm de ser suficientemente financiadas para adquirirem equipamentos especiais que permitam acomodar estudantes com deficiência, e que ajudem os formadores a criar ambientes mais inclusivos (Koutrouba et al., 2008).

O sistema educativo grego deverá tornar-se **mais flexível** de modo a proporcionar aos professores a oportunidade de tomar iniciativas e analisar quais as formas mais apropriadas de entregar material didático, com base nas necessidades de cada estudante (Koutrouba et al., 2008). Com currículos mais flexíveis, a filosofia dos sistemas educativos **tornar-se-á menos orientada para o meio académico** e permitirá que os professores proporcionem a todos os seus estudantes uma educação mais holística que se concentrará no desenvolvimento socioemocional, à exceção do cognitivo (Farrell et al., 2007).

Assim, o Ministério da Educação, que é inteiramente responsável pelas questões da educação, terá de implementar seminários de formação com carácter experimental, de forma a atualizar todos os professores do ensino secundário geral quanto às necessidades dos estudantes com NEE, e equipá-los com as estratégias para a sua inclusão efetiva (Koutrouba et al., 2008; Coutsocostas and Alborz, 2010).

Para que as escolas possam melhorar e para que os professores possam alcançar a cooperação eficaz para implementar a inclusão, como acima referido, é essencial praticar o plano de liderança escolar distribuída (MacBeath, 2006; Obiakor et al., 2012). Os professores não conseguirão fazê-lo se não partilharem as responsabilidades dentro do contexto escolar. Quando poucas pessoas assumem a responsabilidade de liderar a escola e de implementar a inclusão, então a probabilidade de ocorrerem erros é maior, pois a forma como poucas pessoas pensam cria um ambiente de inflexibilidade. (Hargreaves and Fink, 2003; Harris, 2008; Harris and Spillane, 2008). Assim, de acordo com a liderança distribuída, o pessoal da escola deve ter a oportunidade de participar na tomada de decisões e assumir

papéis de liderança em vários setores dentro da comunidade escolar para melhorar a função da escola quanto à implementação de políticas inclusivas (Savva and Angelides, 2011).

Os entendimentos mútuos e os valores partilhados em relação à inclusão provaram ser elementos-chave para a implementação efetiva da inclusão (Curcic et al., 2011). Infelizmente, os documentos políticos gregos não apresentam um significado claro de inclusão, o que resulta numa confusão generalizada representada nos diferentes entendimentos e práticas dos professores quanto à inclusão (Tsakalou et al., 2018). Como tal, é essencial que as políticas inclusivas se tornem mais claras quanto ao significado de inclusão e às práticas a serem seguidas para a sua implementação efetiva, ajudando desta forma todos os membros da escola a seguir uma via comum para a inclusão (Ainscow et al., 2012)

Além disso, a certificação aumenta as probabilidades de as pessoas com deficiência encontrarem um emprego. Os beneficiários que se formam no “Margarita” ou outra entidade análoga apenas recebem uma confirmação escrita da sua participação nas atividades do “Margarita”, que não corresponde a uma certificação das suas competências profissionais adquiridas.

As pessoas com deficiência intelectual que desejem **continuar os seus estudos após terem concluído os estudos em escolas especiais, com vista a adquirirem competências profissionais, têm as seguintes opções**: podem matricular-se numa das 8 Escolas Técnicas Profissionais (ETP) ou numa das 16 Oficinas Especializadas de Ensino e Formação Profissional (OEEFP). Ao formar-se numa OEEFP, as pessoas obtêm uma certificação – grau equivalente ao Certificado de Ensino Secundário, mas que não lhes permite continuar a estudar na Escola Secundária. Também recebem um Certificado de Formação Profissional de Nível 1.

As pessoas com deficiência intelectual **podem também participar em aulas oferecidas por oficinas profissionais estabelecidas por ONG e associações de pais**. Estas oficinas prestam serviços de educação fora do sistema nacional de ensino. Foram estabelecidas como entidades jurídicas de direito privado por iniciativa dos pais e, por vezes, com o subsídio do Estado ou, desde 1981, com o apoio dos programas europeus. O seu papel é o de disponibilizar programas para a avaliação das competências das pessoas, apoio educativo, programas para a promoção do autocuidado, independência e integração de pessoas com deficiência, assim como programas de formação profissional e reabilitação profissional. Os termos e procedimentos para a integração de indivíduos nestas oficinas são determinados por cada centro em separado. Cada centro decide também sobre o recrutamento dos profissionais que necessita para a sua equipa, que podem ser psiquiatras, psicólogos, assistentes sociais, pedagogos especiais, terapeutas ocupacionais, terapeutas da fala e artesãos.

Um outro modelo de reabilitação ocupacional é o emprego apoiado, particularmente implementado

pelo VTC “Margarita” e pela Fundação Theotokos.

As organizações não-governamentais que fornecem formação profissional e programas de reabilitação para pessoas com deficiência também avaliam o progresso dos seus graduados, com base nas competências profissionais, comportamento, consistência e consciência profissional de cada pessoa. Estas avaliações permitem ter uma imagem completa da promoção de um indivíduo no mercado de trabalho aberto. As avaliações são complementadas pela fase de estágio, em que o graduado participa num curso de formação sobre orientação profissional, resolução de problemas no ambiente profissional e diligência profissional.

A avaliação final sobre o nível de preparação do graduado para a reabilitação é realizada após o estágio. O processo de avaliação da capacidade de trabalho do graduado é geralmente realizado pela equipa interdisciplinar e pelos formadores das oficinas de formação profissional.

Dentro da Organização de Emprego da Mão-de-Obra (OAED), os programas de formação são desenvolvidos em três escolas EFP para pessoas com necessidades especial, com uma capacidade total de 300 lugares. Considera-se que estão a ser adaptados para o desenvolvimento e necessidades do mercado de trabalho, assim como para as características específicas dos formandos.

COORDENAÇÃO DAS PARTES INTERESSADAS

Partes interessadas envolvidas no processo de validação:

- Organização Nacional para a Certificação de Qualificações e Orientação Profissional (EOPPEP).
- Secretariado-Geral para a Aprendizagem ao Longo da Vida, a atuar como a autoridade executiva para a Aprendizagem ao Longo da Vida, na Grécia.
- Entidades não públicas que prestam serviços de inspeção e certificação de produtos.
- Empresas privadas que prestam serviços que as pessoas com deficiência podem oferecer.

Não existe uma relação estruturada entre estas partes interessadas. Os programas são implementados por iniciativa de entidades prestadoras de serviços para pessoas com deficiência.

As partes interessadas não fazem muito bem a gestão desta coordenação e, por vezes, são implementados programas semelhantes por diferentes prestadores de serviço que não estão informados sobre os programas implementados por outros prestadores de serviço. Isto origina uma má gestão dos recursos humanos e recursos materiais. Estes intervenientes deverão informar-se mutuamente sobre a área dos programas implementados, para que possam unir forças.

ATORES ENVOLVIDOS

Os profissionais que trabalham para entidades como o “Margarita” (prestadores de serviços para pessoas com deficiência) são os que tomam a iniciativa em relação à implementação de programas relacionados.

CAPÍTULO III

Entrevistas com as Partes Interessadas

De forma a abordar efetivamente a complexidade dos diferentes sistemas, tanto a nível nacional como europeu, o consórcio concordou que se realizassem entrevistas às partes interessadas revelantes, com conhecimentos no domínio da validação e certificação de formação não formal e informal para pessoas com deficiência.

O inquérito foi acordado com a parceria e aplicado a catorze intervenientes relevantes a nível europeu, Itália, Grécia e Espanha. Os intervenientes selecionados eram representantes do ensino formal, representantes do ensino informal, universidades (com incidência nas questões da deficiência ou igualdade), agências de certificação/validação e autoridades públicas responsáveis pela educação em vários países e ao nível europeu.

As respostas foram posteriormente analisadas com recurso a uma análise comparativa, através da comparação dos diferentes pontos levantados pelas partes interessadas, e em que se procurou encontrar pontos comuns e discordâncias.

Os resultados foram os seguintes:

AMBIENTE DE APRENDIZAGEM ATUAL EM TERMOS DE ADAPTABILIDADE ÀS NECESSIDADES INDIVIDUAIS DOS FORMANDOS



O primeiro resultado mais relevante que podemos sublinhar do questionário às partes interessadas é o ponto da adaptabilidade às necessidades individuais dos aprendizes inseridos no ambiente de aprendizagem. Aqui podemos verificar que a pontuação média é de 3.23, com a maior parte das respostas a concentrarem-se abaixo de 4. Podemos então afirmar que existe um descontentamento médio em relação à adaptabilidade do ambiente de aprendizagem.

As partes interessadas de Espanha comentaram também que enquanto eles próprios tentavam adaptar o seu programa de aprendizagem, a situação geral do país não é tão positiva. Isto pode ser bom também para outros interessados que se empenharam em trabalhar para reforçarem a adaptabilidade do ambiente de aprendizagem, mas reconhecem que o contexto do seu país não reflete esses esforços.

ASSEGURAR QUE OS FORMADORES E PROFISIONAIS SE CONSIGAM ADAPTAR APRENDIZAGEM NÃO FORMAL

Quando questionados sobre o que poderia ser feito para garantir que os professores e profissionais tenham conhecimentos, capacidades e criatividade para se adaptarem à aprendizagem não formal para pessoas com deficiência, as partes interessadas salientaram dois principais problemas:

1. Formação de professores os professores devem receber formação, tanto durante o seu percurso educativo como após, para serem capazes de formular pensamentos criativos e inovadores sobre como adaptar as suas lições e avaliações. Isto inclui formação tanto sobre os novos currículos para pessoas com dificuldades de aprendizagem e formação sobre como ensinar, de facto, pessoas com deficiência. As partes interessadas também apontam que as pessoas com deficiência têm necessidades diferentes, como tal, a formação deverá ter isso em consideração, e que os professores deverão estar envolvidos e capacitados para colmatar essas várias necessidades.
2. Mudanças contextuais: Tudo isto não poderá ser feito sem que haja mudanças contextuais. Os diferentes intervenientes deverão andar de mãos dadas, a fim de alcançar progressos e avanços na forma como a aprendizagem é desenvolvida, de modo a facilitar a inclusão de pessoas com deficiência intelectual.

INCLUIR PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL SEM AS EXCLUIR DA VALIDAÇÃO CONVENCIONAL

Como é que se consegue garantir que a validação da aprendizagem não formal e informal pode ser adaptada a pessoas com deficiência sem as excluir da validação convencional?

Em primeiro lugar, foi reforçado que as pessoas com dificuldades de aprendizagem têm necessidades específicas, que a certificação para pessoas com dificuldades de aprendizagem deverá responder às suas limitações ao nível da aprendizagem, sem deixar de avaliar os seus conhecimentos, ex^o permitir que a pessoa de apoio acompanhe a pessoa ao teste, ou optar por perguntas com base em imagens em vez de texto; ou até, como alguns intervenientes indicam, utilizar testes padronizados. Diversos intervenientes também salientaram que as pessoas com dificuldades de aprendizagem têm uma excelente capacidade para trabalharem tanto com ferramentas físicas como com tecnologia informática.

UTILIZAÇÃO DE RECOMENDAÇÕES E DIRETRIZES A NÍVEL INSTITUCIONAL/UNIVERSITÁRIO



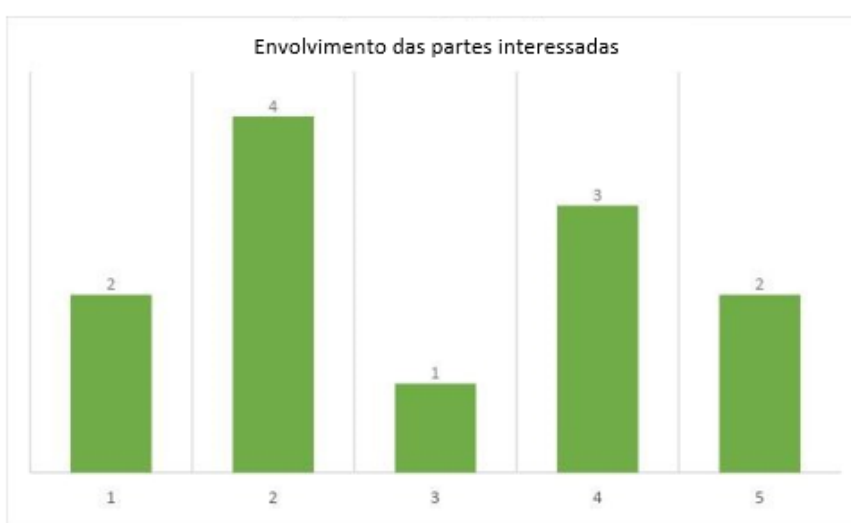
No que refere à utilização por parte de instituições ou universidades das diretrizes ou recomendações já em vigor, podemos observar que nenhuma das partes interessadas afirmou ser uma utilização perfeita, mas que a maioria permanece nos valores 2 e 4, o que nos leva a pensar que, por vezes, ou muitas vezes, tentam utilizar estas recomendações, mas que, de facto, não é algo que seja completamente utilizado.

FERRAMENTAS DISPONÍVEIS EM TERMOS DE QUALIFICAÇÃO

As partes interessadas revelam dificuldades quanto à existência de ferramentas de qualificação para pessoas com dificuldades de aprendizagem. Existem algumas ferramentas, mas estas não são amplamente utilizadas, existindo experiências promissoras por projetos apoiados pela UE, mas que não são sistematicamente recolhidas.

Infelizmente, na Grécia não existem ferramentas ou procedimentos para a validação de competências profissionais de pessoas com deficiência, adquiridas através da experiência e através de programas educativos não formais ou informais. Em Itália, o sistema universitário parece não priorizar esta questão, e na Espanha, existem algumas diretrizes governamentais para a qualificação, mas estas não são perfeitas.

ENVOLVIMENTO DAS PARTES INTERESSADAS



As partes interessadas dividem-se ao pensarmos no seu próprio envolvimento em relação à acessibilidade e educação inclusiva, e à própria validação. A maioria das pessoas responde que por vezes estão envolvidas, no entanto, a média é bastante neutra.

Quando questionados sobre o que é que poderia ser feito para se melhorar a coordenação das partes interessadas, e obter-se melhores serviços e orientação para os estudantes com necessidades especiais, responderam abaixo de 3, as partes interessadas mencionaram muitas possibilidades interessantes.

1. Criação de plataformas alargadas, onde as partes interessadas das áreas de especialização pudessem trocar informações e ideias, assim como a criação de grupos para resolver problemas específicos.
2. Avaliação das necessidades individuais de crianças com deficiência.
3. Envolvimento de todas as partes interessadas relevantes (incluindo pessoas com deficiência e as suas famílias) no processo de tomada de decisão.

Em resumo, as autoridades, pessoas com dificuldades de aprendizagem e as suas famílias/pessoal de apoio, e outras partes interessadas necessitam de se envolver numa discussão conjunta, a fim de trocar ideias com vista à criação de uma estratégia de como adotar uma educação inclusiva no sistema de ensino regular. Esta solução poderia beneficiar de diretrizes padronizadas.

FORMAÇÃO PARA OS PROFISSIONAIS DE VALIDAÇÃO

Relativamente à formação de profissionais de validação quanto às necessidades especiais de pessoas com deficiência, existem alguns cursos especializados que têm pontos de contacto com as áreas médica/de saúde (por exemplo, terapia da fala, fisioterapia) que reconhecem as necessidades especiais deste grupo de estudantes, no entanto, estes são minoritários, e estão mais focalizados no domínio médico do que na formação/desenvolvimento do indivíduo e das suas competências.

O trabalho em rede e a partilha de melhores práticas entre profissionais e países parece ser uma boa solução de acessibilidade do processo de validação. A formação de professores é também vista como uma solução possível.

Os formadores propostos seriam profissionais com experiência em educação especial, profissionais com conhecimentos sobre a temática que é ensinada e com as competências necessárias para trabalhar com pessoas com dificuldades de aprendizagem.

No que diz respeito ao formato da formação, as partes interessadas propuseram algumas ideias concretas:

1. Criação de um ambiente de aprendizagem apelativo e adaptado, através da introdução de um maior número de pausas e tarefas diversificadas, em contraste com a formação do tipo secretária/aula.
2. Criação de um currículo adaptado especialmente concebido para alcançar as pessoas com deficiência. Ao criarmos este currículo, devemos ter sempre em mente que os objetivos de aprendizagem deverão ser ajustados, e que este processo poderá sofrer variações de acordo

com o tipo de deficiência.

3. Investimento na coordenação das partes interessadas: apenas quando envolvemos todos os atores relevantes é que conseguimos criar efetivamente um ambiente de formação inclusivo. O diálogo com as partes interessadas constitui uma importante fonte de aprendizagem sobre as formas de se otimizar essas formações.

CAPÍTULO IV

Conclusão

Apesar dos esforços na legislação e na prática, a caminhada para a inclusão na formação não formal e informal ainda está longe de terminar. A falta de adaptação da formação às necessidades específicas das pessoas com deficiência intelectual, os problemas de coordenação das partes interessadas responsáveis pela formação não formal e informal e a falta de uma resposta multidisciplinar e integrada para a criação de uma resposta diferente são apontados como as principais dificuldades encontradas ao tentar-se alcançar a inclusão.

Um dos principais problemas que foi repetidamente levantado, e que tem impacto em todo o sistema, é a falta de coordenação entre as partes interessadas. A comunicação é limitada, o que torna difícil a partilha de boas práticas, principalmente quando há diferentes entidades envolvidas (autoridades públicas, prestadores de serviços, centros de formação).

Um outro resultado importante é que em quase todos os países parceiros, as formações são raramente adaptadas às necessidades individuais e há uma utilização sistemática de currículos rigorosos e exames padronizados.

No entanto, podemos verificar que existem bastantes notas positivas para o futuro. Primeiro, muitas vezes, a formação de pessoas com deficiência é fornecida por prestadores de serviço que também tentam criar essas formações como uma forma de melhor aceder às oportunidades de emprego. Isto é particularmente interessante quando os cursos são combinados com o emprego apoiado.

A segunda e mais esperançosa conclusão deste relatório recai na forma como o projeto EQUALvet consegue oferecer uma solução para todos os problemas mencionados, pondo em prática ações concretas que trabalham no sentido de:

- Criar um ambiente de aprendizagem mais adaptado que responda às necessidades individuais.
- Desenvolver um currículo específico adaptado às pessoas com deficiência.
- Envolver todos os atores relevantes na criação de um ambiente de formação inclusivo.

Como tal, é evidente que existe uma necessidade de oportunidades contextuais e formação, caso estejamos dispostos a ultrapassar as dificuldades acima mencionadas. As diferentes partes interessadas deverão juntar-se de forma a registar progressos e avanços na forma como a aprendizagem é desenvolvida, de modo a facilitar a inclusão de pessoas com deficiência intelectual. O projeto EQUALvet desempenhará um papel fundamental nos países parceiros, dando início à discussão, no entanto, deverá ser uma discussão transversal a outros países europeus, se o nosso objetivo for o de termos uma UE plenamente inclusiva.

BIBLIOGRAFIA

Pesquisa espanhola:

<https://serveiocupacio.gencat.cat/ca/entitats-i-proveidors/eines-i-recursos-per-les-entitats-de-formacio/registre-inscripcio-i-acreditacio/>

<http://queestudiar.gencat.cat/ca/estudis/ife/>

https://www.institutmontilivi.cat/articles/oferta-formativa/Itineraris-formatius-espec%C3%ADfics/IFE_12_abril_2019.pdf

Pesquisa grega:

Anastasiou, D. & Polychronopoulou, S., 2009. Identification and Overidentification of Special Learning Disabilities (Dyslexia) in Greece. *Learning Disability Quarterly*, 32(2), pp.55–69.

Angelides, P. & Stylianiou, T., 2011. Teachers' training in inclusive education [Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση]. In: Angelides, P., 2011. *Pedagogies of inclusion* [Παιδαγωγικές της συμπερίληψης]. Zefiri: Diadrassi.

Hargreaves, A. & Fink, D., 2003. Sustaining leadership. *Phi Delta Kappan*, 84(9), pp.693–700.

Harris, A., 2008. *Distributed school leadership developing tomorrow's leaders*. London: Routledge.

Harris, A. & Spillane, J., 2008. Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), pp.31–34.

Karamitopoulos, T., 2015. Educational policy for diversity in Greece: a review of the legislative framework [Εκπαιδευτική πολιτική για την ετερότητα και τη διαφορετικότητα στην Ελλάδα: μία ανασκόπηση του θεσμικού πλαισίου]. *Panhellenic Congress of Education Sciences*, 2015, 569-577.

Kitsou, G., 2015. Special Education in Greece with an emphasis on the inclusive framework: Presentation, critical and documented proposals for linking theory to educational policy and practice [«Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα με έμφαση στο ενταξιακό πλαίσιο: Παρουσίαση, κριτική και τεκμηριωμένες προτάσεις για σύνδεση της θεωρίας με την εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική»]. Available at:

<https://georgiakitsoumath.weebly.com/uploads/4/5/6/6/45664067/%CE%A3%CE%A5%CE%9D%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A3%CE%97.pdf>

[Accessed: 17/7/2018].

Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Steliou, M., 2006. Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 381-394.

Lampropoulou, B., 2008. The medicalization and distancing of special education from the general education according to law plan [Η Ιατρικοποίηση και απομάκρυνση της ειδικής αγωγής από την γενική εκπαίδευση με σχέδιο νόμου], *Journal Autonomy*, Available at: <http://dim-ekv-thess.thess.sch.gr/index.php/deaf-articles/9-medicalization-of-special-education.html> [Accessed: 17/7/2018].

Lampropoulou, B., Markakis, E., Panteliadou, S., 2005. Mapping - Special education curricula: they lagged a day. [Χαρτογράφηση - Αναλυτικά προγράμματα ειδικής αγωγής: άργησαν μια μέρα]. Available at: file:///C:/Users/user/Downloads/arethas3_243-262.pdf [Accessed: 1/6/2019].

MacBeath, J., 2006. The Talent Enigma. *International Journal of Leadership in Education*, 9(3), 183–204.

Obiakor, F. E., Harris, M., Mutua, K., Rotatori, A., & Algozzine, B., 2012. Making inclusion work in general education classrooms. *Education and Treatment of Children*, 35(3), 477-490.

Savva, K. & Angelides, P., 2011. The “special” educators as leaders in the development of inclusive education [Οι «ειδικοί» εκπαιδευτικοί ως ηγέτες στην ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης]. In: Angelides, P., 2011. *Pedagogies of inclusion [Παιδαγωγικές της συμπερίληψης]*. Zefiri: Diadrassi.

Symeonidou, S. & Phtiaka, H., 2014. ‘My colleagues wear blinkers...If they were trained, they would understand better’. Reflections on teacher education on inclusion in Cyprus. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(2), pp.110–119.

Tsakalou, D., Hamilton, L. & Brown, J., 2018. Institutional narratives and the struggle for inclusive communities in the Greek context. *International Journal of Inclusive Education*, pp.1–19.

Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K., 2014. Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218.

Vlachou, A., 2006. Role of Special/Support Teachers in Greek Primary Schools: A Counterproductive Effect of "Inclusion" Practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), pp.39–58.

Zoniou-Sideri, A., 2000. Inclusion: Utopia or reality [Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα]. Athens: Ellinika Grammata.

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/validation-non-formal-and-informal-learning-32_en

<http://www.cedefop.europa.eu/el/news-and-press/press-and-media/press-releases/press-release-international-survey-adult-skills-greece>

https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/nomos_454718_feka102.pdf

http://dipe-g-athin.att.sch.gr/files/eidikh_agogh/yliko/NOHTIKH_YSTERHSH.pdf

<https://www.eoppep.gr/teens/index.php/amea/ειδικά-εργαστήρια-επαγγελματικής-εκπαίδευσης-και-κατάρτισης>

