



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
Centro Regional das Beiras – Viseu

Mestrado em Ciências da Educação: Especialização em Educação Especial
Domínio Cognitivo e Motor

**PERSPECTIVA DOS DOCENTES ACERCA DA TRANSIÇÃO PARA
A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL**

Orientadoras:
Professora Doutora Célia Ribeiro
Mestre Anabela Carvalho

Maria Manuela Branquinho Lourenço

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
Centro Regional das Beiras – Viseu

Mestrado em Ciências da Educação: Especialização em Educação Especial
Domínio Cognitivo e Motor

**PERSPECTIVA DOS DOCENTES ACERCA DA TRANSIÇÃO PARA
A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL**

Dissertação apresentada na Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional das Beiras, Viseu para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de mestre em Ciências de Educação, Especialização em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Célia Ribeiro e Mestre Anabela Carvalho.

Mestranda: Maria Manuela Branquinho Lourenço

Viseu, Dezembro de 2011

Posso ter defeitos, viver ansioso e ficar irritado algumas vezes, mas não esqueço de que minha vida é a maior empresa do mundo. E que posso evitar que ela vá à falência. Ser feliz é reconhecer que vale a pena viver, apesar de todos os desafios, incompreensões e períodos de crise. Ser feliz é deixar de ser vítima dos problemas e se tornar um autor da própria história. É atravessar desertos fora de si, mas ser capaz de encontrar um oásis no recôndito da sua alma. É agradecer a Deus a cada manhã pelo milagre da vida. Ser feliz é não ter medo dos próprios sentimentos. É saber falar de si mesmo. É ter coragem para ouvir um "não". É ter segurança para receber uma crítica, mesmo que injusta. Pedras no caminho? Guardo todas, um dia vou construir um castelo... Ser Feliz.

Fernando Pessoa (1888-1935)

Agradecimentos

Não devo dar início à apresentação deste trabalho, sem antecipadamente agradecer, com um bem haja, a todos os que permitiram e que de algum modo contribuíram, para a sua concretização.

À Coordenadora Científico Pedagógica do Mestrado e orientadora desta dissertação, Professora Doutora Célia Ribeiro, pelo seu permanente estímulo e disponibilidade e pelo seu contributo científico na elaboração deste estudo.

À orientadora Mestre Anabela Carvalho, pelo apoio e força dada, disponibilidade, orientação e acompanhamento na realização deste projecto e partilha de conhecimentos. Para mim é uma referência.

A todos os professores que no decorrer deste Mestrado me proporcionaram um maior número de conhecimentos para uma melhor prática pedagógica.

Aos Directores dos Agrupamentos, pela disponibilidade em permitir a realização deste estudo.

Dr. Filipe Simões, bibliotecário na UCP – Viseu pela ajuda nas pesquisas.

À Mestre Sofia Simões Ferreira pela preciosa colaboração e conselhos ao longo deste trabalho, tendo sido para mim uma referência.

À Helena Victor, pela preciosa ajuda e competência na análise estatística dos dados e sugestões oportunas. A sua disponibilidade foi impagável...sem ela teria sido muito mais difícil...Obrigada.

Ao Marco, pela disponibilidade em colaborar comigo na elaboração do resumo em inglês.

A todos os meus colegas, em especial à Ana e à Cláudia – companheiras da jornada e amigos (as) pela fraternidade, convivência, ajuda e ânimo transmitido em todos os momentos difíceis e que, directa ou indirectamente, contribuíram para o meu enriquecimento pessoal... Um obrigada, muito especial, à Carla Cardoso e Elsa Pina “causadoras” do rumo que decidi escolher... Por me terem ensinado muito sobre o que é ser professor de Educação Especial, inculcando-me o gosto e motivando-me a fazer este mestrado. À Célia, amiga e comadre, pela amizade e apoio constante... Obrigada!

Aos alunos com Deficiência Mental, que fizeram parte desta minha caminhada pelas escolas e que me foram demonstrando a necessidade deste trabalho.

A todos os meus familiares, que directa ou indirectamente me incentivaram e apoiaram. Aos meus pais, pelos valores que me transmitiram ao longo da vida.

Às minhas filhas, Salomé, Constança e Marta, por estarem sempre presentes, pelo apoio, atenção, carinho e muita paciência com que sempre me rodearam. Pelas brincadeiras e histórias demasiadas vezes adiadas... Ao meu marido pelo amor, carinho e apoio incondicional nesta caminhada... À nossa família, Pilar e força da minha vida... Obrigada por tudo!!!

Obrigada a todos por fazerem parte da minha vida e terem demonstrado, de uma forma ou de outra, que estarão ao meu lado com todo o vosso carinho e amizade.

A Todos uma palavra de Reconhecimento e Gratidão

Resumo

A transição para a Vida Pós-Escolar é um processo de orientação iniciado nas escolas no sentido de dotar os jovens com necessidades educativas especiais de competências fundamentais para o exercício da vida diária, perspectivando a sua plena integração na sociedade, a nível pessoal, social e profissional.

A Escola tem caminhado em direcção à melhoria do seu modo de actuação e do aperfeiçoamento das respostas dadas aos alunos em processo de Transição para a Vida Pós-Escolar, implementando boas práticas que contribuem para o desenvolvimento de um conjunto de competências pessoais e sociais, essenciais para a concretização do referido processo.

Tendo como objectivo descrever, analisar e reflectir sobre a forma como se processa essa transição, especificamente com alunos com deficiência mental, em sete escolas públicas do concelho de Viseu com 3º ciclo, realizámos uma investigação de carácter quantitativo e descritivo, com recurso ao questionário como instrumento de recolha de dados.

Foram inquiridos sete representantes dos órgãos de gestão e sete professores de educação especial.

Os resultados obtidos mostram que no caminho para a eficácia dos processos de transição ainda existem alguns constrangimentos. A mesma só é possível com o envolvimento e a participação activa de todos os intervenientes (alunos, pais, professores/escola e comunidade/ serviços) investindo no apoio e formação pré-profissional e profissional dos jovens. Aspectos como a falta de legislação específica, colaboração da comunidade e sistematização de todos os intervenientes neste processo, são alguns dos condicionantes deste processo.

Palavras-chave: Escola, Transição para a Vida Pós-Escolar, Deficiência Mental, Inclusão.

Abstract

The transition to Post – School Life is an orientation process initiated in the schools to provide young people with special educational needs, the skills that are essential to daily life so that they can fully integrate society, individually, socially and professionally.

Schooling has been heading towards improvement in the method and the solutions given to students in the process of transition to life after school, implementing better practices that contribute to the development of a set of personal and social skills that are essential to this transition.

So as to describe, analyze and reflect upon the way the afore mentioned process' difficulties are overcome with mentally handicapped students in seven public schools, in the seventh, eighth and ninth school years, in the municipality of Viseu, we developed a research of a quantifying and descriptive nature that sought to observe and describe a specific process, considering the views of management bodies of the schools and their specialized teachers. A questionnaire was used for gathering data.

Respondents were seven representatives by the Management entities and seven special education teachers.

Results show that there are some constraints towards effectiveness of the transitional process. Effectiveness is only possible with the active involvement of all the participants (students, parents, teachers / school and community / public facilities) investing on the backup, teaching and training of these youngsters. Issues like the lack of specific legislation, community collaboration and the adjustment of all the participants are some of the obstacles that arise.

Keywords: School, Transition to Post-School Life, Mental Handicap, Inclusion.

Índice

Introdução	19
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	23
Capítulo I – A Escola como Organização e a Educação Especial	25
1 – A escola como organização.....	25
2 – A reforma educativa	26
Capítulo II – Deficiência Mental ou Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental: Da Caracterização à Intervenção	43
1 – Definição	45
2 – Graus da Deficiência Mental.....	49
3 – Sistema de classificação de Deficiência Mental.....	50
4 – Etiologia da Deficiência Mental.....	56
5 – Inclusão e intervenção educativa em alunos com Deficiência Mental	58
Capítulo III – A Transição para a Vida Pós-Escolar	65
1 – O Currículo numa perspectiva inclusiva	65
2 – Conceito de transição.....	68
3 – Os Currículos Funcionais na educação de alunos com Deficiência Mental	71
4 – O Currículo Específico Individual.....	76
5 – Plano Individual de Transição	79
6 – O papel da família.....	83
7 – Programas de apoio à Transição para a Vida Pós-Escolar - Parcerias e contributos da comunidade	85
PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	93
Capítulo IV – Opções Metodológicas.....	95

1 – Justificação do estudo	95
2 – Objectivos do estudo.....	97
3 – Tipo de estudo	98
4 – Instrumentos	98
5 – Caracterização das amostras.....	100
5.1 – Caracterização da amostra dos Professores de Educação Especial	100
5.2 – Caracterização da amostra dos Órgãos de Gestão	102
6 – Procedimentos.....	103
Capítulo V – Apresentação e discussão dos resultados	105
1 – Apresentação dos resultados	105
1.1 – Apresentação dos resultados do questionário aplicado aos docentes de educação especial.....	105
1.2 – Apresentação dos resultados do questionário aplicado aos Órgãos de Gestão.....	121
2 – Discussão dos resultados.....	135
Conclusões	153
Bibliografia	161
Legislação.....	166
ANEXOS.....	167

Índice de Quadros

Quadro 1. Graus da deficiência mental (Bautista, 1997).....	49
Quadro 2. Níveis de intensidade de apoios (Adaptado de Albuquerque, 2000). ...	55
Quadro 3. Anomalias cromossómicas (Adaptado de Bautista, 1997).....	56
Quadro 4. Doenças metabólicas (Adaptado de Kirk & Gallagher, 2000).	57
Quadro 5. Factores extrínsecos que podem causar DM (Bautista, 1997).	57
Quadro 6. Factores extrínsecos que podem causar DM (Bautista, 1997) Cont. ...	58
Quadro 7. Projectos e sua descrição	86
Quadro 8. Projectos e sua descrição (Cont.).....	87
Quadro 9. Questionários aplicados.....	99
Quadro 10. Caracterização segundo da idade	100
Quadro 11. Caracterização segundo o género.....	100
Quadro 12. Formação académica dos professores	100
Quadro 13. Curso de especialização	101
Quadro 14. Ano de conclusão da especialização	101
Quadro 15. Área de especialização	101
Quadro 16. Tempo global de serviço (em Março 2011)	101
Quadro 17. Tempo de serviço na Educação Especial	102
Quadro 18. Idade dos inquiridos	102
Quadro 19. Género dos inquiridos	103
Quadro 20. Número de alunos por escola.....	105
Quadro 21. Recursos humanos da escola: Docentes do ER e da EE e Assistentes Operacionais.	106
Quadro 22. Recursos humanos da escola: Psicólogos e Terapeutas.	106
Quadro 23. Aspectos relativos à selecção dos alunos que frequentam processos de transição	107
Quadro 24. Actividades que podem ser levadas a cabo no âmbito do processo de transição dos alunos com DM	109
Quadro 25. Competências que o aluno com DM desenvolve nos estágios laborais.	110
Quadro 26. Possibilidades mais adequadas após a saída da escola.....	111
Quadro 27. Intervenientes no processo de transição.	112

Quadro 28. Aspectos contemplados na avaliação do aluno.....	113
Quadro 29. Aspectos contemplados na avaliação do contexto familiar.....	113
Quadro 30. Aspectos contemplados na avaliação da comunidade.....	114
Quadro 31. Responsáveis pela coordenação.....	114
Quadro 32. Periodicidade da coordenação e monitorização do processo de transição	115
Quadro 33. Registos utilizados nas actividades de transição e avaliação	115
Quadro 34. Composição dos Planos Individuais de Transição.....	116
Quadro 35. Análise da forma como se processa a coordenação das acções entre a escola e os locais de trabalho no caso de alunos em estágio/experiência laboral.	116
Quadro 36. Ponto da situação dos alunos com NEE	117
Quadro 37. Situação dos alunos que terminaram o processo de transição em 2009/2010 de acordo com as escolas de origem.....	117
Quadro 38. Dificuldade na transição destes alunos para a vida pós-escolar	117
Quadro 39. Importância de cada uma das dificuldades na transição destes alunos para a vida pós-escolar.....	119
Quadro 40. Opinião sobre a legislação existente (Decreto-Lei nº 3/2008, de 7/01) acerca da transição e especificamente, sobre as experiências laborais em espaços da comunidade.....	119
Quadro 41. Aspectos que deviam estar consagrados na lei.	120
Quadro 42. Opinião sobre se a sua escola pode melhorar no desenvolvimento do processo de transição destes alunos	120
Quadro 43. Aspectos do processo de transição onde pensa poder fazer progressos no futuro próximo	121
Quadro 44. Situação da escola face ao processo de transição dos alunos com Deficiência Mental para a Vida Pós-Escolar.....	122
Quadro 45. Razões para que a escola proceda da forma que mencionou na questão anterior.	122
Quadro 46. Actividades que podem ser levadas a cabo no âmbito do processo de transição dos alunos com DM.	124
Quadro 47. Possibilidades mais adequadas após a saída da escola.....	125
Quadro 48. Intervenientes no processo de transição.	126

Quadro 49. Periodicidade da coordenação e monitorização do processo de transição.	127
Quadro 50. Responsáveis por esta coordenação.	127
Quadro 51. Análise da forma como se processa a coordenação das acções entre a escola e os locais de trabalho no caso de alunos em estágio/experiência laboral.	128
Quadro 52. A escola acompanha os alunos após a sua saída.	128
Quadro 53. Como se processa o acompanhamento depois da saída da escola. ...	129
Quadro 54. Existência de Protocolo ou parceria formalizada.	129
Quadro 55. A escola tem previsto uma certificação específica, para além do certificado de conclusão de escolaridade	130
Quadro 56. Caracterização da certificação em termos do seu conteúdo (académico, profissional ou outro).	130
Quadro 57. Dificuldade na transição destes alunos para a vida pós-escolar	130
Quadro 58. Importância de cada uma das dificuldades na transição destes alunos para a vida pós-escolar.	132
Quadro 59. Opinião sobre a legislação existente	132
Quadro 60. Aspectos que deviam estar consagrados na lei.	133
Quadro 61. Opinião sobre se a sua escola pode melhorar no desenvolvimento do processo de transição destes alunos	133
Quadro 62. Aspectos do processo de transição onde pensa poder fazer progressos no futuro próximo	134

Índice de Figuras

Figura 1. Estrutura geral da definição de deficiência mental (Santos & Morato, 2002, p.20).....	51
---	----

Siglas e Abreviaturas

AAIDD – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
AADM – Associação Americana de Deficiência Mental
AAMR – American Association of Mental Retardation
APPACDM – Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental
ASSOL – Associação de Solidariedade Social de Lafões
CEI – Currículo Específico Individual
CERCIS – Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas
CF – Currículo Funcional
CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade
CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo
DEE – Divisão do Ensino Especial
DGEBS – Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário
DGIDC – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
DID – Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais
DL – Decreto-lei
DM – Deficiência Mental
EE – Educação Especial
EEE – Equipas de Educação Especial
ER – Ensino Regular
IC – Idade Cronológica
IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional
IM – Idade Mental
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
NARC – National Association of Retarded Citizens
NEE – Necessidades Educativas Especiais
OG – Órgão de Gestão
OMS – Organização Mundial de Saúde
PCE – Projecto Curricular de Escola
PCT – Projecto Curricular de Turma
PE – Programa Educativo
PEI – Programa Educativo Individual
PIT – Plano Individual de Transição
QI – Quociente Intelectual
SPO – Serviços de Psicologia e Orientação
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Introdução

Ao longo dos anos tem-se vindo a assistir a uma evolução na forma como a sociedade encara a deficiência e a Transição para a Vida Pós-Escolar. Esta mudança deu-se essencialmente ao nível das atitudes e tem implicado uma alteração progressiva na intervenção junto dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nos domínios cognitivo e motor e de todas as pessoas que com eles interagem, nomeadamente a família, que deve ser um pilar essencial na vida destes alunos.

Na óptica de Costa, Fino, Leitão, Pinho e Santos (1996), foi perante o conhecimento da existência de grande número de jovens e adultos com Deficiência Mental (DM), sem emprego, sem condições de uma vida digna, sem condições para qualquer nível de autonomia que se levantaram vozes no sentido de tentar alterar esta situação e consequentemente tentar introduzir alterações no sistema educativo. A problemática da Transição para a Vida Pós-Escolar, que se prende com a preparação dos alunos para o mundo do trabalho e com a sua inserção na sociedade, continua muito arredada das nossas escolas (Correia, 2003). A escola, ao centrar-se nas competências académicas e de socialização, acaba por descuidar um pouco as áreas da autonomia pessoal e social, de preparação para a vida diária e para o trabalho. Mesmo quando são trabalhadas raramente existe o contacto com a vida real. Quase tudo se processa na escola, sem agentes estabilizadores, e para os quais na vida real e em situação de trabalho, os jovens com deficiência mental não estão preparados.

O conceito de Transição para a Vida Pós-Escolar tem-se traduzido numa proliferação de projectos escolares sobretudo ao nível da educação especial. No entanto, esta problemática leva-nos a um questionar e um repensar constante, favorecendo debates acerca do papel da escola e a sua forma de actuar tentando perceber em que molde a sociedade está desperta ou não para a realização de cada aluno – o seu sonho, interesses, necessidades e motivações, não esquecendo os desejos das famílias.

Em termos legislativos, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, prevê no artigo 14º, a obrigatoriedade da elaboração dos planos individuais de transição (PIT) “destinado a promover a Transição para a Vida Pós-Escolar e, sempre que possível para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional”. Mas, como é que o processo de Transição se realiza concretamente

nas escolas? Quais os factores que o determinam/ influenciam em alunos com Deficiência Mental nas escolas de Viseu?

Face ao exposto, organizámos o presente trabalho em duas partes:

Na primeira parte, constituída por três capítulos, procede-se a uma revisão da literatura, onde se pretende considerar, ponderar e analisar o que de mais de relevante se conhece sobre os tópicos em estudo. Neste sentido, começamos por abordar, no capítulo I, a Escola enquanto organização educativa. Abordamos ainda, o conceito de integração, referindo a época em que as escolas portuguesas começam com as primeiras experiências de integração de pessoas com deficiência em estabelecimentos regulares de ensino. O conceito de necessidades educativas especiais na escola inclusiva e a Lei de Bases do Sistema Educativo serão temáticas também abordadas. Portugal já iniciou, com a publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, e posteriormente com o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro a dar passos significativos no plano legislativo, podendo considerar-se como um dos marcos importantes do processo de construção de uma Escola para Todos. Mas, de facto, o sucesso do princípio da inclusão em Portugal pressupõe mudanças que devem ser compreendidas e desejadas, não só pelos professores, pais, mas também por toda a sociedade.

Este trabalho versa, posteriormente, a problemática da autonomia e administração das escolas que emergiu no nosso país a partir de 25 de Abril de 1974 (um marco de início de mudança) e que está também consagrada na Lei de Bases do Sistema Educativo, no Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, e no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 75/ 2008, de 22 de Abril. Assim, o novo regime confere às escolas autonomia pedagógica, administrativa, financeira e cultural e acrescenta-lhe competências nos domínios da organização interna, da regulamentação do seu funcionamento de gestão e formação dos seus recursos humanos.

No capítulo II, apresentamos a problemática da Deficiência Mental e a nova designação de Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID). Para uma melhor compreensão destas questões começamos por enquadrar a evolução das atitudes assumidas ao longo dos tempos face à criança/jovem com deficiência mental numa perspectiva histórica. Posteriormente, é dado um especial enfoque à evolução das definições de deficiência mental incluindo o novo sistema de classificação; correntes ideológicas; causas que podem originar deficiência mental, bem como, os diferentes graus. Será, ainda,

abordada a problemática da inclusão de crianças/ jovens com deficiência mental na escola do ensino regular, procurando evidenciar o trabalho a desenvolver com estes alunos tendo em conta a especificidade dos mesmos.

No que concerne ao capítulo III, urge ainda mencionar, no âmbito do presente trabalho, que um aspecto proeminente da actual Reorganização Curricular do Ensino Básico se reporta à possibilidade de as escolas se apropriarem do currículo nacional, através da construção de projectos curriculares de escola e de turma que tenham em conta a diversidade de contextos de cada comunidade escolar, possibilidade esta regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 6 /2001, de 18 de Janeiro, para definir e caracterizar as escolas, enquanto entidades portadoras de um projecto educativo próprio. Decorrente da necessidade de ultrapassar uma concepção da escola do currículo de “tamanho uniforme” (Formosinho, 2000) este Decreto estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Importa ainda referir que este novo conceito de currículo, esta individualização e diferenciação, como abordagem centrada no aluno, traduz-se na ideia de que os currículos se devem adaptar às necessidades, características e expectativas de cada aluno em particular. Neste sentido, entendemos que devem ser as características e necessidades dos alunos a determinar o currículo a considerar.

Decorrente desta nova concepção de currículo, retratamos a problemática dos currículos específicos individuais. Estes currículos que substituem os do regime educativo comum, destinam-se a desenvolver competências que permitam ao indivíduo com deficiência mental, funcionar, o mais autónomo e eficientemente possível, nos diferentes ambientes em que vive e/ou terá de viver, num futuro mais próximo. Na sequência deste princípio da individualização, surgirão neste nosso trabalho os planos e os programas educativos como instrumentos preciosos aquando da implementação de currículos específicos individuais e funcionais.

Os currículos funcionais, como currículos que visam dar ao indivíduo com deficiência mental a oportunidade de uma vida o mais independente possível, são ainda objecto de reflexão.

No *terminus* deste capítulo, damos especial enfoque à problemática da Transição para a Vida Pós-Escolar. Esta transição, tendo como finalidade a integração laboral da pessoa com deficiência mental, deverá ser um dos objectivos mais importantes da

sociedade no seu conjunto e, em particular, da educação. A inclusão num mercado de trabalho é essencial para a independência económica e inclusão social (Marques, 2000; Morgado, 2001; Soriano, 2002). No entanto, para atingir tais objectivos é necessário assegurar a continuidade entre o sistema educativo e a transição para uma formação profissional dos jovens com deficiência mental.

Numa segunda parte, constituída por dois capítulos, apresenta-se a planificação e organização do estudo. No primeiro capítulo, relativo à metodologia da investigação, impõem-se como elementos fundamentais o definir o problema de estudo, dos respectivos objectivos, bem como a respectiva caracterização da amostra. No segundo e último capítulo procede-se à apresentação dos resultados de cada uma das questões que compõem o questionário, assim como a respectiva discussão. Finalizamos o nosso trabalho com as considerações finais e as implicações do nosso estudo.

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo I – A Escola como Organização e a Educação Especial

Sendo a escola um subsistema do Sistema Educativo abordaremos a relação existente entre a educação, a escola, as ideologias envolventes e os saberes culturais dominantes na sociedade portuguesa, começando por enfatizar a conceptualização da escola como organização.

1 – A escola como organização

As organizações e, designadamente as escolas, são unidades socialmente construídas. Quando se fala em escola, está a ser enfatizada, de uma forma quase exclusiva, a sua dimensão institucional, no entanto, esta encontra-se em estreita articulação com a sua dimensão organizacional. Lima (1998) considera que as duas dimensões da escola, institucional e organizacional, são indissociáveis, sendo a imagem institucional uma consequência da estrutura organizacional da escola e dos processos e fenómenos organizativos que se desenvolvem no seu interior.

Lima (1998) considera que, paradoxalmente, a força da imagem institucional da escola revela, em grande parte, o seu carácter organizacional e os processos organizativos, que actualiza, ao reunir professores e alunos, num quadro de uma unidade social, intencionalmente, construída.

Neste sentido, constatamos que o longo processo de construção da escola pública tem sido marcado pelo percurso da história, mesmo sendo, enquanto organização muito mais recente do que geralmente se supõe. O desenvolvimento da escola como organização especializada, separada da Igreja e controlada pelo Estado, carrega uma longa história. Embora a escola pública represente hoje uma realidade e um projecto cuja existência e importância são inquestionáveis, a sua afirmação foi muito lenta e marcada por grandes conflitualidades.

No entanto, e a par da evolução de outros tipos de organizações, também a escola tem sido alvo de um progressivo acréscimo de tamanho, complexidade e diferenciação, o que, na perspectiva de Castro (1998), tem levado os especialistas em Administração

Educacional a reanalisá-la, repensá-la e recriá-la aos mais diversos níveis da sua existência – político, social, organizacional, pedagógico e administrativo.

A escola como organização é chamada a desempenhar um número variado de funções, para além da função de instruir e de avaliar, tem de orientar, de guardar e acolher as crianças e os jovens em complementariedade com a família, de se relacionar activamente com a comunidade, de gerir e adaptar currículos, de coordenar um maior número de actividades, de se auto gerir, administrar e auto avaliar, de ajudar a formar os seus próprios docentes, de organizar, gerir e avaliar projectos e de participar na formação de todos ao longo da vida. Os professores como recursos humanos que vivificam a escola são os agentes dessas mesmas funções.

2 – A reforma educativa

Nas últimas décadas do séc. XX, a forma de conceber a educação especial evoluiu consideravelmente, tendo essas mudanças ocorrido quer nos pressupostos e princípios que lhe estão subjacentes, quer nos próprios modelos de atendimento.

Não deixando de ter em atenção os critérios médicos e/ou psicológicos que podiam ajudar a compreender melhor as características das diversas problemáticas, a partir dos anos 60/70, começa-se a tentar identificar as implicações e exigências específicas que essas características colocam à educação da criança, no sentido de promover a sua integração na escola do ensino regular.

O movimento de integração, assim como o surgimento do conceito de normalização deu-se em primeiro lugar nos países nórdicos, Suécia, Dinamarca e Noruega, onde se foi, progressivamente, implantando desde os anos 60 e sustentava a perspectiva de que as pessoas com deficiência deveriam ter a oportunidade de desenvolver um modelo de vida tão próximo quanto possível dos restantes cidadãos (Bautista, 1997; Morgado, 2003).

Noutros países, como a Itália, a integração fez-se de forma radical a partir dos anos 70 e 80, enquanto na Holanda e na Alemanha se foi caminhando, lentamente, para a integração, mantendo, porém, estruturas segregadas, embora de grande qualidade.

É na Dinamarca, em 1940, que é dado o primeiro passo da desinstitucionalização das pessoas com deficiência com um movimento de normalização promovido por associações de pais, contra as escolas segregadas. O apoio normativo a esse movimento dá-

se em 1959 com a legislação que incorpora o conceito de normalização de Bank-Mikkelsen, 1969, como a possibilidade de a pessoa com deficiência mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível (Bautista, 1997). O conceito de normalização estende-se a partir de então a toda a Europa e América do Norte e reforça também as mudanças educativas no sentido de atenuar formas mais segregadoras na tentativa de serem substituídas por modelos e projectos mais promotores de integração (Morgado, 2003).

Portugal, em alturas diferentes, acompanha as mudanças. A ruptura com as teorias já esgotadas dos sistemas paralelos de educação surge nos finais da década de 60 e início da década de 70. Criou-se uma nova forma de educação especial, baseada na ideia de integração das crianças com deficiência na escola do ensino regular. O diagnóstico médico e psicológico passou a dar lugar à valorização da educação, como forma de mudança e a integração como forma de normalização. O termo integração escolar tem várias designações, em que o sentido mais geral é o da passagem duma criança “segregada”, isto é, separada das outras crianças de uma classe regular, para uma classe regular (Simon, 1991, cit. por Bautista, 1997).

Birch, em 1974 (cit. por Madureira & Leite, 2003) define integração como um processo que pretende reunir a educação regular e a educação especial, visando o apoio adequado às necessidades de aprendizagem de todas as crianças.

Através do recurso a uma pedagogia diferenciada e do ensino individualizado, considerou-se possível levar a efeito a educação e a reabilitação das crianças com necessidades específicas de educação, nas escolas regulares. A integração da criança com deficiência na comunidade escolar regular, segundo a perspectiva dos defensores da modalidade “Ensino Integrado”, é condição indispensável para a verdadeira integração social futura dessa mesma criança.

Com os seus inícios nos anos 70, esta fase de organização de recursos para crianças e jovens com deficiência, em Portugal, foi predominantemente liderada pelo Ministério da Educação que vai criar as divisões de Ensino Especial dos Ensinos Básico e Secundário, abrindo assim caminho para a integração escolar e vinculando o princípio de que todos devem receber uma educação no meio menos restrito possível, a fim de lhes garantir o máximo de normalização.

Segundo Gardou (1989, cit. por Marchesi & Palacios, 1993), a integração escolar é uma das etapas de transição para a integração social, que pressupõe a interacção entre a pessoa com deficiência e a comunidade. Pretende aumentar as possibilidades educativas

em situações o mais próximo das normais, ou seja, favorecendo o contacto com os companheiros da mesma idade, de forma que no futuro possam integrar-se melhor na sociedade.

A integração de alunos com deficiência nas estruturas regulares de ensino tem subjacente o princípio da normalização. De facto, não se pretende fazer corresponder todos os indivíduos a uma normalidade – padrão, mas aceitar cada pessoa com as suas diferenças particulares, reconhecendo-lhes o direito de ter uma vida tão normal quanto possível. Neste sentido, Keith E. Beeny (1975, cit. por Bautista, 1997), considera que a integração como filosofia significa uma valorização das diferenças humanas.

Também na óptica de Kirk e Gallagher (2002), a integração significa que a criança excepcional será colocada com os seus colegas normais em classes regulares, receberá serviços especiais e interagirá tanto quanto possível com os seus colegas normais num ambiente menos restritivo.

Por sua vez, a NARC (*National Association of Retarded Citizens*), nos E.U.A. considera que “a integração é uma filosofia ou um princípio de oferta de serviços educativos, que se põe em prática mediante a provisão de uma variedade de alternativas de ensino e de aulas adequadas ao plano educativo de cada aluno, permitindo a máxima integração educacional, temporal e social entre alunos deficientes e não deficientes” (Madureira & Leite, 2003, p.22).

No que se refere à realidade portuguesa, o Ministério da Educação, na década de 70, passa a assumir, progressivamente, o sector da educação especial. Antes de 25 de Abril de 1974, a Península Ibérica vivia mergulhada em dois regimes ditatoriais (Franco, na Espanha, e Salazar, em Portugal), que tornavam esta zona da Europa quase impermeável às novidades políticas e sociais do exterior. À semelhança do que acontecia com a arte, com os jornais ou com a Igreja, toda a sociedade, incluindo o sistema de ensino, vivia para um ideal de pobreza honrada, que não tinha por regra estender a educação à generalidade dos jovens. Com a Revolução de “25 de Abril de 1974”, que restabeleceu o regime democrático em Portugal, assistiu-se a uma viragem importante, também na vida das escolas. É a partir desta data que a participação dos professores e estudantes no processo educativo se torna uma realidade e se alarga às estruturas escolares.

Assim, em 1973 inicia-se uma outra fase da educação especial em Portugal. É apresentado o projecto de reforma de ensino mais importante depois de Marquês de Pombal. O Ministro Veiga Simão, defensor de uma concepção liberal da igualdade de

oportunidades, propõe, em 25 de Julho de 1973, a Lei n.º 5/73, designada por “Lei Veiga Simão” ou “Reforma Veiga Simão”. Com a publicação desta lei, o Ministério começa a assumir de uma forma mais responsável a educação das crianças com deficiência de modo a proporcionar-lhes condições adequadas ao seu desenvolvimento educativo.

Segundo Formosinho (2000), a Reforma Veiga Simão (Lei n.º 5/73, de 25 de Julho), visando a “democratização do ensino”, permite no interior da escola, a ocupação por parte de professores e alunos de espaços de participação que cada vez tornam mais evidente a necessidade de “democratização da sociedade”, efeito não desejado pelo sistema político no seu todo.

Na óptica de Simão (1973), a educação é o problema cimeiro, a alma motora, o meio consciencializante, por excelência, do espírito dinamizante em que se apoia uma sociedade mais justa e mais perfeita. Os três princípios que norteiam a Lei Veiga Simão (Lei n.º 5/73 de 25 de Julho) são a “Democratização da Educação”, “Meritocracia” e “Igualdade de Oportunidades”, tendo o projecto incidido essencialmente sobre a configuração e os objectivos do Sistema de Ensino.

É criada a Divisão do Ensino Especial (DEE), pelo Decreto – Lei n.º 45/73, de 12 de Março, e a Divisão do Ensino Especial e Profissional criado pelo Decreto – Lei n.º 44/73, de 12 de Fevereiro.

Depois de 1976 surgem em Portugal as Equipas de Ensino Especial Integrado e os primeiros professores de apoio itinerante. Estas equipas integram elementos como professores especializados, educadores, terapeutas e eventualmente outros técnicos que apoiam as crianças com necessidades especiais integradas no ensino regular (Morgado, 2003). Estava criada assim uma nova forma de educação especial, baseada na ideia de integração das pessoas com deficiência na escola do ensino regular.

Este processo de integração ocorreu em duas etapas fundamentais. Numa primeira fase procedeu-se à reorganização dos serviços e criaram-se as estruturas regionais, publicou-se importante legislação sobre o assunto, mas as expectativas ficaram aquém do esperado e os resultados foram modestos. Na segunda fase consolidou-se o “sistema integrado”, assegurado por equipas de ensino especial espalhadas pelo país.

Em Portugal, a ideologia igualitarista chegou muito tarde: constituiu um dos discursos do Ministro Veiga Simão, sendo reforçada após o 25 de Abril. O acesso igual à educação para todos passou a ser o acesso igual a uma educação uniforme para todos,

representando uma alteração qualitativa profunda desta perspectiva igualitarista que vai originar efeitos não desejados.

A evolução recente do sistema educativo português está indelevelmente marcada pela mudança do regime político em Abril de 74 e pelas consequências que o restabelecimento da democracia e o processo histórico posterior provocaram em todos os sectores da vida social. No entanto, e apesar de toda a mudança ocasionada, a fase inicial é fortemente marcada por períodos de avanços e recuos, conquistas, perdas, hesitações e frustrações.

Segundo Barroso (1999), com esta revolução assistiu-se, de novo, à demissão dos reitores e directores das escolas e a sua substituição por comissões directivas eleitas, com representação dos professores, pessoal não docente e alunos.

A existência destes órgãos acabou por ser institucionalizada pelo Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro, que estabelece o quadro jurídico do que se convencionou chamar “gestão democrática das escolas”, cujos princípios foram consagrados na Constituição da República Portuguesa. Este diploma estabelece que a direcção da escola é exercida por um conselho directivo, dois representantes dos alunos e um representante do pessoal não docente, todos eles eleitos separadamente pelos respectivos corpos.

Com a aprovação da Constituição, a realização das primeiras eleições legislativas e a nomeação do primeiro governo constitucional, inicia-se um novo ciclo, que na opinião de Barroso (1999), foi marcado por uma política deliberada de “normalização” do funcionamento do sistema educativo. O objectivo fundamental dessa política consiste em recuperar o poder e o controlo do estado e a sua administração sobre a educação.

A mudança de regime em 1974 veio alterar profundamente o quadro da Educação em Portugal. A liberdade política alcançada teve necessariamente repercussões nas escolas. O crescimento muito acentuado do número de alunos e conseqüentemente o número de professores necessários para garantir as escolas abertas para esses alunos vinha ainda complexificar mais a tarefa governativa.

A partir de 1976, com a entrada em vigor do modelo de “gestão democrática” inicia-se, desta forma, um processo que lentamente vai proporcionando estabilização na vida organizacional das escolas preparatórias e secundárias, com definição de órgãos de gestão: o Conselho Directivo, o Conselho Pedagógico, e o Conselho Administrativo, bem como um conjunto de regras relativas aos respectivos processos de eleição e de

constituição. Tal modelo, caracterizado pela colegialidade, atribuía aos professores um papel quase exclusivo no processo de administração e gestão escolar.

A nível das escolas do então ensino primário, assiste-se a uma reconcentração do poder nas estruturas da administração educativa, através das direcções e delegações escolares.

Ainda no período pós 25 de Abril, apresenta-se de assaz importância referenciar que profundas mudanças são também operadas na avaliação. “A metáfora de escola como fábrica de exames ou de alfândega deixa de fazer sentido, sendo os exames substituídos, progressivamente, pela noção de avaliação contínua” (Pacheco, 1995, p.36).

Ainda que se mantenham provisoriamente os exames finais de curso geral e complementar, a avaliação torna-se contínua, desaparecendo os exames finais para os alunos inscritos no regime de frequência normal.

Em Portugal, o embrião de uma viragem de conceito, como observaremos de seguida, só vai acontecer em 1986, com a proposta da Lei de Bases do Sistema Educativo pois só então se começa a assistir a transformações algo profundas na concepção da *educação integrada*.

O conceito de necessidades educativas especiais (NEE), começa a ser utilizado no final dos anos 70 e representa um marco decisivo na forma de equacionar a criança diferente e os problemas na aprendizagem.

A utilização deste conceito representou, não apenas uma alteração terminológica e semântica mas, sobretudo, uma intenção efectiva de mudança na forma de perspectivar a educação especial e conseqüentemente a educação dita regular.

Segundo Madureira e Leite (2003), o uso progressivo do termo necessidades educativas especiais no campo da educação, além de ter possibilitado uma visão socialmente menos estigmatizante dos problemas dos alunos teve implicações no âmbito de intervenção da educação especial.

A publicação da *Public Law 94-142*, em 1975, *The Education for All Handicapped Children Act*, aprovada pelo Congresso dos Estados Unidos da América veio inovar todo o sistema educativo desse país e propagou-se depois a outros, e tornou-se um marco de viragem na integração dos alunos com deficiência nas escolas regulares de ensino.

A Lei americana vai apresentar quatro componentes principais do ensino integrado: o direito a uma educação pública adequada, isto é, um ensino adequado para

todos; o direito a uma avaliação justa e não discriminatória, o que implica a existência de instrumentos de avaliação adequados; o direito dos pais a recorrer à autoridade judicial quando as recomendações da integração não forem observadas; o estabelecimento de um Plano Educativo Individual de ensino para todas as crianças com deficiência.

Embora noutra contexto histórico, social e político, surge em 1978, no Reino Unido, o *Warnock Report*, introduzindo o conceito de necessidades educativas especiais. Este documento vai influenciar também decisivamente a educação especial, ao veicular o princípio de que todas as crianças com deficiência devem ser educadas num meio o menos restritivo possível, a fim de lhes ser garantido o máximo de normalização.

Deste modo, rompe-se definitivamente com o sistema tradicional de classificação baseado na categorização das crianças por tipos de deficiência: este passou a ser substituído pelo conceito contínuo de necessidades educativas especiais, que pressupõe uma rigorosa avaliação das capacidades e necessidades de cada aluno por forma a permitir a construção do seu programa educativo individual e a diversidade dos recursos a utilizar.

Marchasi e Martin (1990, cit. por Correia, 1999), referem-se aos alunos com NEE como sendo aqueles que apresentam um problema de aprendizagem, durante o seu percurso escolar e que necessariamente exigem uma atenção mais específica, assim como uma diversificada gama de recursos educativos diferentes daqueles que são necessários para os seus companheiros da mesma idade.

O termo NEE, segundo Bairrão (1998), refere-se ao desfasamento entre o nível de comportamento ou realização da criança e o que dela se espera, em função da sua idade cronológica. Por outro lado, Correia (1999) considera que o termo NEE vem responder ao princípio da democratização das sociedades, referenciando a filosofia da integração e proporcionando uma igualdade de direitos a toda a criança e jovem em idade escolar.

O conceito de educação especial dá, assim, lugar ao conceito mais vasto de NEE, que se alarga a todos os tipos de dificuldades na aprendizagem. O sistema tradicional é, então, afectado pelo conceito de NEE, o qual pressupõe, para cada criança, uma cuidadosa identificação e avaliação das suas necessidades, a fim de se poder organizar um programa adequado e integrado no sistema educativo geral. A noção de necessidades educativas especiais rapidamente passou a ser utilizada para referenciar qualquer tipo de problema e/ou dificuldade dos alunos.

Neste âmbito, Correia (1999), quando menciona o conceito de necessidades educativas especiais, refere que este se aplica a crianças e adolescentes com problemas

sensoriais, físicos intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem derivadas de factores orgânicos ou ambientais.

Assim, o conceito de NEE comporta uma mudança em torno da construção da resposta adequada à situação, na medida em que a escola passa a encarar as crianças numa perspectiva educativa e pedagógica que contempla o seu desenvolvimento. De referir, ainda, a perspectiva ecológica na actividade educacional, por responsabilizar e exigir uma escola aberta em interacção com o meio onde está inserida (Bairrão, 1998).

A actuação do professor na sala de aula também é reestruturada em função da heterogeneidade do seu grupo/classe, no que diz respeito aos saberes já adquiridos pelos alunos, às suas vivências, necessidades e interesses, numa perspectiva de pedagogia diferenciada, em relação ao mesmo grupo e ao mesmo espaço.

Na perspectiva de Madureira e Leite (2003), torna-se assim evidente que a defesa de uma escola para todos e de uma educação não segregada teve consequência na escola, sendo-lhe atribuída a responsabilidade de equacionar as diversas respostas educativas adequadas à diversidade dos alunos. No entanto, perante uma constituição imbuída de princípios claramente inovadores, carece o país de uma Lei de Bases que os corporize e forneça o quadro referencial a todos os níveis do sistema de ensino.

Após um período de reflexão profunda, discussão alargada entre parceiros sociais e posterior aprovação pela Assembleia da República é então publicada a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, publicada no Diário da República, 1ª série, n.º 237, de 14 de Outubro de 1986. Esta lei estabelece os princípios gerais do Sistema de Ensino, regula a sua organização estrutural genérica e consubstancia princípios então preconizados e fundamentais no domínio da educação especial.

Na sequência da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, várias têm sido as mudanças introduzidas nas escolas. Salienta-se o alargamento da escolaridade obrigatória de 6 anos (4 anos de escola primária e 2 anos de ciclo preparatório do ensino secundário) para 9 anos (ensino básico, organizado em 3 ciclos: 1º ciclo de 4 anos, um 2º ciclo de 2 anos e um 3º ciclo de 3 anos); uma nova concepção do ensino secundário, com consagração da existência de cursos predominantemente orientados para a vida activa ou para o prosseguimento de estudos, tendo a sua duração sido fixada em 3 anos (do 10.º ao 12.º anos de escolaridade); e ainda um novo enquadramento para a administração e a gestão das escolas, favorecedor de uma maior participação de todos os membros da comunidade educativa, marcando, desse modo, uma ruptura com o modelo anterior, de

«gestão democrática». Neste quadro, foi aprovado um «novo modelo de gestão», o qual foi aplicado, desde 1992/93, em regime de experiência, ao longo de quase 5 anos. Este novo modelo consagrou uma nova estrutura de órgãos de administração e gestão de escolas.

Na verdade, a aprovação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) permitiu fechar o ciclo da normalização da política educativa e abrir uma nova fase, centrada novamente no propósito de realizar a reforma educativa. Na perspectiva de Barroso (2003), esta lei veio fixar, sob a forma de diploma legal, um quadro normativo que estabelece a organização e as estruturas do sistema educativo.

A LBSE tenta inverter a lógica de massificação em favor da construção de uma verdadeira Escola de Massas – Escola unificada, de frequência compulsiva durante um certo período de escolaridade, por crianças das mais variadas origens sociais (Formosinho, 1989, cit. por Castro, 1998).

Com publicação da referida Lei, assistimos também a profundas transformações na concepção de Educação Integrada, uma vez que posteriormente, são criadas as equipas de educação especial, tidas como serviços de educação especial a nível local, que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior.

Esta Lei de Bases do Sistema Educativo é um marco decisivo no futuro da Educação definindo os objectivos da Educação Especial no seu artigo 17º. Neste sentido, “a educação especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico e com apoios de educação especializados” (Lei de Bases do Sistema Educativo Português, lei n.º 46/86, art.18º, n.º 1).

A necessidade da existência de um conjunto de modelos que tentem dar enquadramento à filosofia subjacente à Lei de Bases veio colocar à Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) em 1986, o desafio da sua construção. Assim, “ao mesmo tempo que a Assembleia da República iniciava os trabalhos que conduziram à aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, o governo criava a Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Com estas duas iniciativas paralelas, que não podiam deixar de vir a convergir num dado momento, iniciou-se o que se tem convencionado considerar o actual processo de Reforma do Sistema Educativo” (Relatório sobre a Reforma dos Ensino Básico e Secundário, 1989-1992).

No âmbito desta CRSE, Formosinho (2000) considera que se fazem sentir os novos impulsos que vêm emergindo no âmbito dos estudos organizacionais da educação.

Os principais objectivos que presidiram à actividade da CRSE prendem-se com a promoção do sucesso educativo, a formação de uma escola pluridimensional ou cultural, a reorganização dos planos curriculares, a formação profissional dos docentes; assim como a implementação de um novo sistema de administração e gestão das escolas.

De entre os diferentes projectos da CRSE, a Proposta de Organização e Administração das Escolas do Ensino Básico e Secundário procura romper em definitivo com uma política centralizadora e tradicional defendendo uma concepção de escola autónoma e pluridimensional na qual assume particular relevância o estabelecimento de ensino. Desta forma, as escolas irão encontrando a sua própria ordem administrativa e organizacional e definindo os seus próprios modelos pedagógicos.

Decorrentes da LBSE, são publicados vários diplomas que consagram medidas de actuação junto da criança com necessidades educativas especiais. Assim, o Despacho Conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88, de 17 de Agosto, cria as “Equipas de Educação Especial” (EEE), anteriormente referidas, e que, no âmbito das suas atribuições, têm como objectivo genérico contribuir para o despiste, a observação e o encaminhamento directo, em moldes adequados, de crianças e jovens com necessidades educativas decorrentes de problemas físicos ou psíquicos”. Estas equipas de educação especial foram reconhecidas legalmente com a publicação do referido Despacho Conjunto.

O Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro, visa a obrigatoriedade da escolaridade básica para os alunos com Necessidades Educativas Especiais. Até esta data, todos os diplomas legais continham sempre normas que, de uma forma ou de outra, dispensavam os alunos com deficiência da frequência da escolaridade obrigatória. Neste Decreto-Lei refere-se explicitamente que “Os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência, a qual se processa em estabelecimentos regulares de ensino ou em instituições específicas de educação especial, quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do aluno” (art. 2.º), dispondo de “ apoios complementares que favoreçam a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (art. 3.º), “apoios e complementos educativos que se exercem nos domínios da orientação e psicologia educacional, da acção social escolar e da saúde escolar” (art. 4.º). “O apoio psicológico prestado por serviços especializados e a orientação escolar e profissional traduzem-se num conjunto de acções diversificadas, que visam o acompanhamento do aluno, individual ou em grupo, ao longo do processo educativo, bem

como o apoio psicopedagógico às actividades educativas e ao desenvolvimento do sistema de relações da comunidade escolar “ (art. 9.º).

A Lei n.º 9/89, de 2 de Maio – Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência – viria a contribuir para a clarificação deste quadro jurídico ao reafirmar princípios como os da integração e o da equiparação de oportunidades.

O Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de Maio, cria, no âmbito do Ministério da Educação, os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), de acordo com o disposto no art. 26.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, que se constituem como "unidades especializadas de apoio educativo, integradas na rede escolar, que desenvolvem a sua acção nos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”.

Aos SPO são-lhe atribuídas funções no campo da avaliação, planeamento educativo e apoio psicopedagógico dos alunos com necessidades educativas especiais, assim como colaborar com os serviços locais de Educação Especial e com os serviços de medicina pedagógica e de Saúde Escolar. Sabemos por experiência que a publicação de uma medida legal não implica necessariamente a sua execução e até ao momento, muitas das nossas escolas continuam a aguardar a criação dos serviços de psicologia.

Em Portugal, apesar de as tendências integradoras serem visíveis na Lei de Bases do Sistema Educativo e constituírem as linhas orientadoras de política de educação especial, é com o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, que elas aparecem explicitadas. Este normativo foi claramente influenciado pelos documentos: *Public Law e Warnock Report*, já referido anteriormente.

A publicação do citado decreto, veio ao encontro de toda a evolução de ideias educacionais e preenche uma lacuna legislativa há muito esperada, no âmbito da Educação Especial, actualizando, alargando e precisando o seu campo de acção. A lei aplicava-se a alunos com necessidades educativas especiais que frequentassem os estabelecimentos públicos de ensino nos níveis básico e secundário.

Este diploma legal continha princípios bastante inovadores na legislação portuguesa provenientes da evolução de conceitos resultantes do desenvolvimento de experiências de integração (Correia, 1999). Desta forma, é substituído o Decreto-Lei que obrigava aos alunos com deficiência apresentarem no acto da matrícula o respectivo relatório médico. Este modelo médico, centrado na categorização dos alunos considerados

“integráveis” evoluiu para o modelo pedagógico, permitindo que as escolas fossem abertas a qualquer tipo de aluno.

Assim, no Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto estão inerentes princípios inovadores como, o basear o conceito de alunos com NEE em critérios pedagógicos e não do foro médico; a crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem; a consequente abertura da escola a alunos com NEE numa perspectiva de “Escola para Todos” e ainda um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos filhos. A consagração, por fim, de um conjunto de medidas cuja aplicação deve ser ponderada, de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se num ambiente o menos restritivo possível, pelo que cada uma das medidas só deve ser adoptada quando se revele indispensável para atingir os objectivos educacionais definidos.

O Despacho n.º 173/91, 23 de Outubro, vem reforçar este último princípio ao determinar que “as medidas constantes do regime educativo especial aplicam-se a todos os alunos com necessidades educativas especiais, optando-se pelas medidas mais integradoras e menos restritivas, de forma que as condições de frequência se aproximem das existentes no regime comum”.

O Decreto-lei n.º 319/91, 23 de Agosto, não constituindo, por si só, a solução para todos os problemas, consagrou uma afirmação dos direitos que, progressivamente, o país teria de garantir à população escolar com NEE. Representou, para além disso, um incentivo para a transformação da escola e da comunidade escolar – pais, professores, dirigentes e os próprios alunos –, de modo a que seja um espaço de comunicação e aprendizagem, em que as diferenças são aceites na sua especificidade e reconhecidas como motor de solidariedade (Bautista, 1997; Correia, 1999; Sanches, 1996).

O Regime Educativo Especial pressupunha que a escola desenvolvesse todas as diligências para responder aos problemas do aluno antes de propor o seu encaminhamento para serviços de Educação Especial e consistia na adaptação das condições em que se processa o ensino/aprendizagem dos alunos com NEE, traduzindo-se num conjunto variado de medidas.

Assim, este mesmo regime Educativo Especial definido e regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, previa a adaptação das condições em que se processa o ensino/aprendizagem de alunos com NEE e, no âmbito do então designado

Ensino Especial, é considerada a possibilidade de recurso a currículos escolares próprios e a currículos alternativos. Os alunos que apresentem NEE devem ser objecto de um Plano Educativo Individual (PEI) e aqueles a quem foi recomendada a medida Ensino Especial devem ter um Programa Educativo (PE).

O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, foi assim um mediador entre os modelos de atendimento às necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais, pretendendo que os serviços a prestar decorressem, sempre que possível, nas escolas regulares de ensino.

À medida que a escola pretende cada vez mais inserir no seu seio todos os alunos, independentemente das suas características e necessidades, torna-se necessário persistir em compreender como surgiu o conceito de inclusão e que benefícios podem trazer para todos nós. No contexto de educação inclusiva, remetendo para a Declaração Mundial assinada em Jomtien em 1990, leva-nos à expressão dinamarquesa “En Skol for All”. Neste sentido, a reunião de 1994, em Salamanca, significou um grande passo na evolução dos princípios e das práticas em relação à educação de crianças com necessidades educativas especiais. Nesta reunião foi consignado o conceito de educação inclusiva como forma mais complexa e efectiva de aplicação do conceito de escola para todos.

É assim que na Declaração de Salamanca, se preconiza uma educação inclusiva, acentuando-se o papel determinante das escolas ditas regulares, no combate às atitudes discriminatórias, na criação de sociedades inclusivas e na defesa de princípios já anteriormente preconizados. À escola compete, através de uma pedagogia centrada no aluno, educar com sucesso estas crianças e jovens, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves (Madureira & Leite, 2003).

O princípio fundamental das escolas inclusivas, refere a Declaração de Salamanca (1994), “consiste em que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das suas dificuldades e diferenças que apresentem” (p.11). Neste sentido, as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

Nessa Conferência, os representantes de 92 países e de 25 organizações internacionais assinaram uma Declaração de Princípios onde se prevê que:

as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares e a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; 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 (UNESCO, 1994, pp.viii e ix).

Portugal foi um dos 92 países que subscreveram a Declaração de Salamanca comprometendo-se a desenvolver o sistema educativo no sentido da inclusão de todas as crianças e jovens independentemente das diferenças ou dificuldades individuais. Surge, assim, o conceito de escola inclusiva, que preconiza o ajustamento a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras.

Neste contexto, o conceito crianças com NEE refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Há crianças que em determinado momento do seu percurso escolar apresentam dificuldades escolares e a escola terá de encontrar formas para educar essa criança. A classe regular torna-se, deste modo, num espaço onde a heterogeneidade e a diversidade são factores a ter em conta. Não existe lugar para a homogeneidade, como no modelo integrador. Este modelo sustentava que a melhor forma de proporcionar ao aluno com NEE um conjunto de competências académicas e sociais capazes de os aproximar mais das crianças sem NEE deveria ser ministrada num serviço de apoio prestado fora da classe regular. Só depois, o aluno com NEE deveria juntar-se às outras crianças da classe regular permitindo-lhe uma integração plena (Correia, 2003).

Ainda nesta linha desta mudança é publicado em 1997, o Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, que veio definir o novo enquadramento para a organização das respostas às necessidades educativas especiais.

...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 também, para uma evolução gradual, para novas e mais amplas respostas (Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, p.1).

Este Despacho contextualiza os apoios educativos na escola, de acordo com os princípios da escola inclusiva, e preconiza mudanças na organização da prestação de apoio aos alunos com NEE. Neste modelo organizativo adquire importância relevante o apoio ao professor da turma no que respeita à diversificação das práticas pedagógicas e ao desenvolvimento de metodologias e estratégias que facilitem a gestão de grupos, tais como, a diferenciação pedagógica, a dinâmica de grupo, o trabalho cooperativo, a tutoria pedagógica ou o trabalho de projecto.

Surgem as Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos em substituição das Equipas de Educação Especial. Cria-se a figura do docente de Apoio Educativo, enfatizando-se agora o seu papel como recurso da escola, na optimização do processo de aprendizagem e socialização de todos os alunos. A vinculação do docente de Apoio Educativo teve como intenção última equipar a instituição escolar de recursos humanos capazes de responder eficazmente a todos os alunos, numa perspectiva inclusiva.

Todo este processo de mudança lança aos professores o enorme desafio de romper com todas as formas de exclusão mas, por parte da tutela não basta legislar é necessário dar condições a todos os intervenientes para que a escola inclusiva seja uma realidade.

A filosofia da inclusão, para além de reconhecer o aluno com NEE, dá-lhe o direito de aprender junto com os seus pares sem NEE, o que lhe proporciona aprendizagens similares e interacções sociais adequadas, pretende retirar-lhe também o estigma da “deficiência”, preocupando-se com o seu desenvolvimento global. Esta filosofia da inclusão também traz vantagens para os alunos sem NEE, uma vez que lhes permite perceber que todos somos diferentes e, por conseguinte, que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites.

A nossa investigação e contextualização tem de abordar obrigatoriamente a Lei mais recente produzida no nosso país, em matéria de Educação Especial: o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. Este surge numa perspectiva de escola democrática e inclusiva e pretende dar resposta à diversidade de características e/ou necessidades dos alunos.

O referido Decreto revoga entre outros, o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 Agosto, e restringe as medidas educativas, previstas no ponto 2 do artigo 16, às necessidades educativas especiais de carácter permanente, que, de acordo com a

Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) recaem, somente nos alunos com “limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social.” (DGIDC, 2008, p.11). Esta Lei tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para prosseguimento de estudos ou via profissional e a transição escola/ emprego. Embora apelando à diferenciação pedagógica e à necessidade de orientar os apoios especializados para os alunos com NEE, o carácter restritivo que o termo “NEE de carácter permanente” agita, assim como a criação de modalidades específicas de educação (artigos n.º 23, 24, 25 e 26), pode entrar em colisão, na nossa perspectiva, com os princípios da “escola inclusiva” e, se muitos autores defendem a inclusão (Ainscow, 1997; Correia, 2003; Costa, 1996; Rodrigues, 2001 e 2003; Warnick, 2001), valorizando a interferência nos factores económicos, sociais, políticos, culturais, científicos, filosóficos e morais (Vieira & Pereira, 1996), a importância dada à Educação Especial (EE), nem sempre tem sido seguida pelas mudanças estruturais mais importantes e desejáveis. A publicação de legislação (ao nível das políticas) muitas vezes não basta para melhorar a inclusão, pois esbarra em factores sociais, culturais e/ou das mentalidades (Cordeiro, 2001; Jimenez, 1997; Simon, 2000).

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, introduz o Plano Individual de Transição (PIT). Este documento complementa o Programa Educativo Individual (PEI) e é elaborado se o aluno apresentar NEE de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum. O PIT inicia-se 3 anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória e destina-se a promover a transição para a vida pós-escolar. O PIT deve “promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária” (DGIDC, 2008, p.30). Como princípios orientadores do PIT surge a justiça, a solidariedade social, a integração, a igualdade de oportunidades, a participação dos pais e a confidencialidade da informação.

No nosso entender, a substituição de Programa Educativo pelo PEI para os alunos com NEE de carácter permanente e a introdução do PIT, visando a promoção da transição destes alunos para a vida pós-escolar, é sem dúvida um ponto a favor desta Lei.

Em jeito de conclusão, e, indo ao encontro das concepções aludidas, podemos inferir que nos anos 90, o movimento em torno da “escola para todos” reforça a política de educação inclusiva, que reconhece os direitos à especificidade, a diferentes ritmos de aprendizagem e a atendimentos diferenciados.

Nos últimos anos, assiste-se a todo um movimento que preconiza a educação inclusiva, a qual, como vimos, implica fundamentalmente a reestruturação da escola enquanto instituição, uma vez que é sua função responder às necessidades de todos os alunos. Este movimento implica necessariamente um reequacionar do papel da escola regular e do papel da educação especial.

Se nos propusermos reflectir sobre toda esta temática, rapidamente nos apercebemos que estamos ainda longe de uma escola verdadeiramente inclusiva, uma vez que o princípio da inclusão pressupõe uma reestruturação profunda da escola e do currículo, no sentido de permitir uma aprendizagem em conjunto e como afirma Baptista (2011, p.34), “o termo “inclusão” define-se, antes de mais, em relação ao seu oposto: a “exclusão”. Sem exclusão, a inclusão não teria sentido. É como a moeda falsa: nunca teria surgido se não existisse a moeda verdadeira”. Essa reestruturação, essa reforma educativa não se pode realizar sem uma reorganização da administração educacional, sendo que se afigura como de suma importância o princípio de autonomia das escolas.

Capítulo II – Deficiência Mental ou Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental: Da Caracterização à Intervenção

Enquanto as condições que estão na origem da deficiência intelectual são universais, a forma como é conceptualizada, avaliada e categorizada, e as respostas para a mesma, variam entre países, culturas e economias (Felce, 2006, cit. por World Health Organization, 2007).

A Deficiência Mental (DM) existe desde que o homem existe. Podemos encontrar referências directas à sua existência em todas as sociedades e culturas, e em todos os tempos. Mas apenas no séc. XX é que se dá o entendimento científico da DM e a devida atenção profissional e social.

A investigação sobre esta deficiência pode resumir-se a três períodos cujo início é objectivado, consensualmente por diferentes autores, a partir do séc. XIX (Kanner, 1964; Woolfson, 1984; Ryderns, 1987; Detterman, 1987; Perron, 1976; cit. por Morato, 1998). Num primeiro, que se estende até cerca de 1800, a deficiência não é considerada como um problema científico, verificando-se algumas experiências pedagógico-terapêuticas (Seguin, Itard...) que se revelaram referências importantes e objectivas à reabilitação da DM, chamando a atenção para a área da actividade sensorial.

Na perspectiva de autores como Bautista (1997), Morato (1998), Correia (1999) e Madureira e Leite (2003), Jean Marc Gaspar Itard foi considerado o pai da Educação Especial e o artesão de um progresso decisivo das práticas educativas, através do trabalho que desenvolveu com Vítor, uma criança encontrada nos bosques de Aveyron, França, considerada como tendo uma deficiência mental profunda. Passando por diferentes fases, Itard sistematiza as necessidades educativas de crianças com este tipo de problemática e desenvolve programas específicos.

O seu trabalho demonstrou inequivocamente o valor da educação e as tentativas educativas implementadas marcaram a evolução posterior da educação especial: estava dado o primeiro passo para que se começasse a acreditar na educabilidade da criança com atraso intelectual. Na óptica de Morato (1998) e Correia (1999), Itard faz a sua primeira

tentativa científica de educar uma pessoa com deficiência, o que pode ser considerado o início da Educação Especial propriamente dita.

Entre os estudiosos que se debruçaram sobre estas problemáticas, Madureira e Leite (2003) referencia que Pinel (1745-1826) escreveu os primeiros tratados sobre o então denominado atraso mental.

Ainda respeitante a esta problemática, Bautista (1997) e Morato (1998) são unânimes em considerar que Esquirol (1772-1840) e Séguin (1812-1880) deram os primeiros passos no estudo da “aptidões mentais”. Ambos se preocuparam em estabelecer critérios psicológicos com a finalidade de distinguir os níveis de deficiência. Esta preocupação levaria mais tarde ao aparecimento dos testes para medir o Quociente Intelectual (QI). O conceito de QI foi introduzido por Stern, e é o resultado da multiplicação por 100 do quociente obtido pela divisão da IM (Idade Mental) pela IC (Idade Cronológica).

Posteriormente, e na óptica de Morato (1998), as perspectivas educacionais terapêuticas colocadas por Seguin (1846) constituem, do ponto de vista científico, as primeiras referências relativas à reabilitação das pessoas com deficiência mental.

Num segundo período (compreendido entre finais do séc. XIX e a 2ª Guerra Mundial), constata-se uma preocupação no sentido de definir e classificar DM relacionando-a com critérios académicos e diferenciando-a.

Aparecem os primeiros testes de inteligência. Estes testes tinham como objectivo constituir um instrumento capaz de determinar quantitativamente as limitações intelectuais (Morato, 1998). Estes testes tinham subjacentes teorias de capacidade geral ou de aptidões. A abordagem métrica da inteligência através dos conhecimentos escolares implementada pelos primeiros psicólogos da educação, Binet e Simon, constitui uma referência inquestionável da evolução do pensamento científico sobre a deficiência mental pela definição operacional do conceito de inteligência (Morato, 1998). Este novo sistema assentava, predominantemente, numa perspectiva clínica e, conseqüentemente, na identificação e classificação como forma de legitimar a selecção das crianças.

No pós 2ª Guerra Mundial, e até aos nossos dias, assistimos a um terceiro período com um novo conceito marcado pela Associação Americana de Deficiência Mental (AADM) ou *American Association of Mental Retardation* (AAMR), no qual a DM não é um resultado exclusivo do QI, mas também de capacidades educativas, motoras e sociais. Surgem então conceitos como os de identificação, classificação e conseqüentemente, a

defesa da criação de melhores condições de vida para os indivíduos com DM. É nesta fase e face às críticas enunciadas que novas propostas de definição de deficiência mental surgiram, englobando o meio ecológico como inerente ao desenvolvimento. Todavia subsistiam as dificuldades da sua definição funcional e operacional (Morato, 1998).

A referência ao comportamento adaptativo associado a um funcionamento intelectual inferior à média constitui uma premissa de definição da DM proposta pela AADM. Concretamente desde 1959 a referência ao comportamento adaptativo surge como elemento de definição de DM da AADM e, posteriormente, a Organização Mundial de Saúde (OMS) veio reforçar a relação entre adaptação e aprendizagem propondo que se defina DM como “funcionamento intelectual geral inferior à média, com origem no período de desenvolvimento associado a uma alteração do ajustamento ou da maturação, ou dos dois na aprendizagem e na socialização” (Ajuriaguerra, 1974, cit. por Morato, 1998, pp.12-13).

A nova concepção está relacionada com algumas ideias chave, ideias essas que estão relacionadas com as mudanças ideológicas que vão ocorrendo na nossa sociedade. As principais ideias-chave relacionam-se com a auto-educação e responsabilização, a individualização e heterogeneidade cronológica, a experiência de períodos sensíveis, o enfoque na observação e a importância conferida ao meio onde o indivíduo se insere, ao mesmo tempo que se considera a actividade espontânea das crianças que se movem de acordo com os seus próprios interesses e motivações e o papel do professor como facilitador utilizando material adequado e cativante, (Montessori 1950, cit. por Santos & Morato, 2002).

A este propósito, Bautista (1997) escreve que embora existam diferentes correntes para determinar o grau de Deficiência Mental, são as técnicas psicométricas que mais se impõem, utilizando o QI (Quociente Intelectual) para classificação desse grau.

1 – Definição

A presença nas sociedades contemporâneas, de crianças e jovens portadores de deficiência mental representa, quer uma interrogação permanente sobre a natureza e origem das diferenças individuais, quer um notável desafio para aqueles que se dedicam à sua reabilitação (Albuquerque, 2000, p.11).

O conceito e a definição de DM têm sofrido diversas modificações, sobretudo nas últimas quatro décadas. O conceito foi influenciado ao longo da história da humanidade devido a exigências sociais, culturais, políticas e administrativas. Estas modificações reflectem o esforço que se tem feito e verificado nesta área para que se aumente a compreensão da condição de deficiência mental e para implementar uma terminologia, classificação, bem como sistemas de apoio mais precisos e mais facilmente aplicáveis.

Neste sentido, Albuquerque (1996) apresenta duas definições de deficiência mental, apresentadas pela AAMD. Assim, “deficiência mental se refere a um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, acompanhado de défices no comportamento adaptativo manifestado durante o período de desenvolvimento” (Grossman, 1993, cit. por Albuquerque, 1996, p.16). Esta definição manteve-se válida entre 1972 e 1992. A segunda definição de DM apresentada pela mesma entidade e datada de 1992, apesar de ser semelhante à primeira, revela mudanças ao nível do limiar superior do QI, agora entre os 70 a 75 ao contrário da primeira definição que situava este limite num $QI < \text{ou igual a } 70$, sendo este sistema de classificação que deu origem às quatro categorias de DM (ligeira, moderada, severa e profunda).

Segundo Garcia (1994), DM é um construto complexo no qual se integram sujeitos com níveis de inteligência muito diferentes, com etiologias e sintomatologias variadas.

Considera-se que uma criança tem um atraso no desenvolvimento intelectual quando a sua compreensão da realidade (acontecimentos, pessoas e objectos) e o modo como se adapta e lida com ela não correspondem ao esperado para a maioria das crianças da sua idade. O seu desenvolvimento processa-se mais lentamente, a sua forma de estar na vida, a maneira como vive, como organiza e utiliza as suas experiências, assemelha-se às utilizadas por crianças de menor idade. Este atraso reflecte-se na comunicação, socialização, na autonomia, na consciência de si própria, na compreensão e resolução de problemas.

Como já referimos, durante muito tempo a forma mais utilizada para avaliar estes indivíduos baseava-se essencialmente nos testes de inteligência, mas na revisão da literatura que fizemos constatámos que uma definição de Deficiência Mental baseado na medida do QI (teoria psicométrica) é pouco rigorosa, com tendência para homogeneizar o perfil cognitivo, subvalorizando as diferenças qualitativas existentes nos indivíduos (Santos & Morato, 2002).

A denominação de Deficiente Mental passou a ser cada vez mais contestada dado o seu construto estigmatizante. O termo Deficiência refere uma falta, lacuna ou imperfeição, sendo o deficiente alguém em que há deficiência, que é incompleto, falho, imperfeito. Por sua vez, o termo “dificuldade” para traduzir “disability” pode ser considerado pouco rigoroso. O termo “disability” traduz-se por incapacidade ou inabilidade, o que o torna bem diferente do termo deficiência, que além de ser mais estigmatizante carrega consigo a noção de irrecuperabilidade (Morato & Santos, 2007, pp. 36-41).

Os progressos ao nível da mudança de atitude face à deficiência, apesar de lentos, são hoje em dia inquestionáveis e afirma-se que “não é mais o sujeito/pessoa pelas suas características que deve ser objecto de estudo isolado mas sim e de forma exaustiva, a sua relação no contexto, a sua compatibilidade com as exigências do envolvimento”... “Aqui reside toda a diferença conceptualmente, em entender a verdade que é tão só a realidade sujeito/ meio.” (Santos & Morato, 2007, pp.36-41).

Assim, e segundo Belo (2009, p.8):

A definição de dificuldades intelectuais implica três conceitos-chave. O primeiro, dificuldades, refere-se às limitações que colocam o individuo em desvantagem quando funciona em sociedade (...), o segundo conceito, a inteligência, envolve a capacidade para pensar, planear, resolver problemas, compreender e aprender (resultados do QI) (...) e por fim, o comportamento adaptativo, representa as competências conceptuais, práticas e sociais que as pessoas aprendem para serem capazes de funcionar no quotidiano.

São estas limitações no comportamento adaptativo que influenciam a capacidade das pessoas responderem adequadamente a uma situação em concreto.

Para Santos e Morato (2007), o termo dificuldade é o mais adequado, por ser menos estigmatizante e criar uma expectativa mais positiva. Quanto à designação de intelectual em vez de mental, este refere que a avaliação realizada à pessoa é sobre factores intelectuais (verbal, numérico, espacial,...) “subjacentes ao construto do funcionamento da inteligência que é mais analítico que o construto da mente, ou mental que é mais global”. Do mesmo modo, evocando a associação do termo desenvolvimental com dificuldade intelectual pretende-se expressar um conceito mais objectivo pela sua abrangência em relação aos factores adaptativos como sejam a interacção pessoa e envolvimento na sua

diversidade contextual (micro, meso e macro) e respectiva validade ecológica (Morato & Santos, 2007).

Assim, em 2007, a AAIDD propõe como definição para as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais o seguinte: Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID) caracterizada por significativas limitações do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo expressos em três domínios fundamentais: conceptual, social e prático (habilidades adaptativas) e manifesta-se antes dos 18 anos (Schalock et al., 2007. cit. por Morato & Santos, 2007).

Segundo Morato e Santos (2007) existem cinco factores essenciais que importa enunciar: As limitações observadas no funcionamento actual têm que ser consideradas no âmbito do contexto em que o individuo se insere, considerando a idade e a sua cultura; Uma avaliação válida considera a importância da diversidade cultural e linguística, assim como as diferenças observáveis ao nível dos factores relativos à comunicação, aspectos sensoriais, motores e adaptativos; Cada pessoa tem as suas limitações coexistindo com as suas capacidades; isto leva-nos a olhar para a pessoa com DID, em primeiro lugar como pessoa reconhecendo que tem capacidades, ou seja, áreas fortes, e em segundo lugar como uma pessoa que necessita de apoio em determinadas áreas.

É importante fazer-se uma exposição clara das limitações a fim de se criar um plano individualizado de desenvolvimento das necessidades de apoio. Daí a importância do diagnóstico como ferramenta para melhorar a qualidade de vida da pessoa com DID. A sua funcionalidade melhorará em função dos apoios individualizados apropriados, realizados durante um determinado período de tempo.

Assim, importa considerar não só as limitações e características pessoais da pessoa com DID mas também ter em conta o resultado da interacção com o ambiente em que se insere, como factor determinante do seu desenvolvimento global.

Actualmente parece-nos inquestionável a convergência de opiniões favoráveis inerentes ao direito das pessoas com DID de forma a serem respeitadas e incluídas no seio da sociedade. Não obstante esta definição ainda ser alvo de alguma controvérsia, é consensual que as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais se caracterizam por limitações no comportamento adaptativo e funcionamento intelectual, levando à necessidade de apoios individualizados, dando ênfase às áreas fortes do individuo.

A Escola e os seus agentes educativos têm de saber responder ao desafio sobre a natureza e origem das diferenças individuais, sendo a Transição para a Vida Pós-Escolar uma área de intervenção prioritária na reabilitação das pessoas com DID.

Depois de uma longa e sinuosa caminhada e consequentes sucessos alcançados, podemos afirmar que mudar mentalidades, rasgar imagens e preconceitos, abater barreiras (físicas, psicológicas, sociais e culturais), incluir a diferença, enfim, criar mais justiça social são os objectivos prioritários que se abrem ao horizonte do mundo de hoje e de amanhã e que o conceito da DID é um tema que irá continuar a ocupar muitos investigadores. No entanto, no nosso estudo continuaremos a utilizar a terminologia Deficiência Mental (DM) uma vez que o termo DID ainda não foi formalmente aceite por toda a comunidade científica e ainda não é utilizado por todos os profissionais ligados à Educação Especial.

2 – Graus da Deficiência Mental

Tendo como base o QI existem cinco níveis ou graus de deficiência mental que foram propostos pela Associação Americana para a Deficiência Mental e pela Organização Mundial de Saúde (Santos & Morato, 2002).

Quadro 1. Graus da deficiência mental (Bautista, 1997).

Nível	Deficiência Mental	QI
1	Limite ou borderline	68-85
2	Ligeira	52-68
3	Moderada	36-51
4	Severa	20-35
5	Profunda	Inferior a 20

Deficiência Limite ou Bordeline: É um grupo recentemente introduzido nesta classificação e não há grande consenso entre os diferentes autores em relação a esta classificação. Manifestam apenas algum atraso nas aprendizagens e normalmente são oriundos de ambiente sócio – cultural desfavorecido.

Deficiência Mental Ligeira: Normalmente não se distinguem das outras crianças até à idade escolar, sendo as suas dificuldades detectadas no 1º ciclo, após manifestações de dificuldades nas aprendizagens. Podem desenvolver "habilidades" sociais e de comunicação, demonstram um atraso pouco significativo nas áreas perceptivas e motoras. Revelam capacidades para se adaptarem e integrarem no mundo do trabalho, necessitando de alguma supervisão e orientação. Revelam dificuldades ao nível da abstracção; adquirem conhecimentos escolares básicos e normalmente até ao 2.º ciclo e vivem com autonomia na sociedade.

Deficiência Mental Moderada: Adquirem hábitos de autonomia pessoal e social e vivem com alguma autonomia na sociedade. Manifestam dificuldades na comunicação oral e na compreensão da linguagem receptiva e adquirem conhecimentos escolares básicos (4º ano). Apresentam problemas a nível da motricidade (coordenação e equilíbrio); revelam independência a nível dos seus cuidados pessoais, realizando tarefas de rotina simples. Adquirem conhecimentos básicos para a sua integração na vida activa, necessitando de supervisão. Na adolescência revelam dificuldades no reconhecimento de convenções sociais, o que pode interferir no relacionamento com os outros.

Deficiência Mental Severa: Corresponde à designação de indivíduos considerados dependentes, pois necessitam de ajuda a nível da autonomia pessoal e social. Apresentam problemas psicomotores e a linguagem expressiva é deficitária. Podem desenvolver capacidades a nível das actividades de vida diária e em aprendizagens pré-tecnológicas muito simples com base na rotina e sob supervisão.

Deficiência Mental Profunda: São indivíduos que revelam dependência de outrem. Apresentam distúrbios graves a nível da motricidade e da comunicação e necessitam de um ambiente estruturado, com auxílio constante.

3 – Sistema de classificação de Deficiência Mental

O conceito de DM assistiu a uma mudança significativa passando esta a ser dimensionada não como algo inerente somente à própria pessoa com deficiência, mas como a funcionalidade resultante da interacção entre a pessoa, com limitações ou dificuldades intelectuais e adaptativas e o meio onde se insere (Santos & Morato, 2002).

Na óptica de Albuquerque (2000), os proponentes e defensores da modificação do sistema de classificação (Luckasson et al., 1992; Reiss, 1994) sustentam que ela configura uma mudança de paradigma no domínio da deficiência mental similar à que se tem vindo a verificar em relação à generalidade das deficiências e incapacidades.

Segundo Heber (1959, cit. por Morato, 1998), a DM é um funcionamento intelectual geral abaixo da média, originado durante o período de desenvolvimento associado a danos no comportamento adaptativo.

Na opinião de Reiss (1994) e de Santos e Morato (2002), a responsabilidade da existência de deficiência, que anteriormente pertencia exclusivamente ao indivíduo, passa agora com esta definição por uma actuação conjunta com o envolvimento.

Esta definição coloca agora ênfase nas capacidades, nos envoltimentos e na funcionalidade. Este novo enfoque centraliza-se mais no indivíduo independentemente do seu QI, sob o ponto de vista das oportunidades e autonomias. Trata-se de uma avaliação qualitativa da pessoa. A deficiência mental deixa de ser rotulada através de níveis (modelo clínico-médico) para passar a ser perspectivada numa relação sistemática e permanente com o comportamento adaptativo.

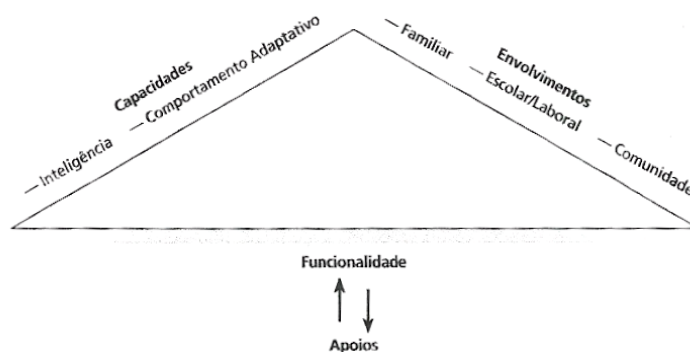


Figura 1. Estrutura geral da definição de deficiência mental (Santos & Morato, 2002, p.20).

A figura 1 realça a importância e a interacção entre as componentes apresentadas (capacidades, envolvimento e funcionalidade). A funcionalidade de um indivíduo com deficiência mental está directamente relacionada com as (in) capacidades a nível intelectual e as suas competências adaptativas, e com os envoltimentos onde este interage e se insere socialmente. Para além disso a funcionalidade depende ainda dos apoios prestados ao indivíduo e vice – versa.

O comportamento adaptativo relaciona-se com as capacidades necessárias para um indivíduo se adaptar e interagir no seio do seu envolvimento, de acordo com o seu grupo etário e cultural. No entanto, Vieira e Pereira (1996) consideram que não basta definir comportamento adaptativo, é também essencial avaliar o comportamento e determinar o grau de adaptabilidade de cada indivíduo. Este, deve apresentar limitações em pelo menos 2 áreas diferentes do comportamento adaptativo: comunicação, cuidados pessoais, autonomia em casa, competências sociais, comportamentos comunitários, auto-direcção, saúde, segurança, funcionamento académico, lazer e emprego. Dado que as realizações relevantes dentro de cada área dos comportamentos adaptativos podem variar com a idade, a avaliação do funcionamento deve ter em conta a idade cronológica da pessoa.

Para Grossman (1983, cit. por Vieira & Pereira, 1996), o comportamento adaptativo pode então ser definido como a eficácia ou o grau com que o indivíduo encontra o padrão de independência pessoal e responsabilidade social esperada para a sua idade e grupo cultural. Desta forma encontramos factores de suma importância a considerar na definição de DM: o Funcionamento Intelectual e o Comportamento Adaptativo.

No que concerne ao funcionamento intelectual podemos aferir que este está relacionado com a capacidade do indivíduo resolver problemas e acumular conhecimentos (relativos às áreas académicas), é medido pelos testes de inteligência e tem de se encontrar abaixo do normal, mais especificamente, o QI tem de ser inferior a 70/75. O funcionamento intelectual é geralmente “medido” por um teste padronizado e pressupõe sempre um determinado conceito de inteligência que poderíamos definir como a capacidade de um indivíduo para se adaptar, realizar, resolver problemas, interpretar futuros estímulos para modificar comportamentos, acumular conhecimentos ou responder a itens num teste de inteligência (Patton, Payne & Smith, 1986, cit. por Vieira & Pereira, 1996).

Segundo Albuquerque (2000), para corresponder à necessidade de avaliação deste critério de definição de Deficiência Mental, foram criadas numerosas escalas que apresentam uma diversidade de características e componentes. No entanto, a maior parte abrange comportamentos referentes à autonomia nas actividades da vida diária, desenvolvimento motor e linguístico, as aprendizagens escolares e às aptidões sociais. Várias escalas avaliam também a presença de comportamentos inadaptados. Gonçalves (1998) reitera que a aplicação dessas escalas ou índices de comportamento adaptativo tem

como objectivo fornecer dados para a elaboração de planos e programas educativos individualizados.

O diagnóstico correcto de uma desordem permite a conceptualização e operacionalização mais adequada de um programa individualizado visando, tal como lembra Santos e Morato (2002), a promoção da autonomia e não simplesmente a classificação para hierarquizar dificuldades.

À luz desta nova definição da AAMR (1992), vê-se a deficiência mental não como uma condição pessoal implicando uma competência funcional e relacional, mas como um conjunto de limitações que condicionam a forma como o indivíduo se adapta ao meio social envolvente e às condições de vida que possui, com as suas limitações e as suas capacidades. Assim, não faz mais sentido classificar as pessoas mas os tipos e quantidades de apoios que necessitam para funcionar no dia-a-dia.

Como qualquer sistema de classificação existem regras e características previamente definidas, a que o indivíduo potencialmente assinalado com DM deve corresponder. O sistema de classificação proposto em 1992 pela AADM exige o cumprimento de três passos (Morato et al., 1996):

1 - Diagnóstico da Deficiência Mental (determina a elegibilidade para apoios). É diagnosticada deficiência mental se o funcionamento intelectual do indivíduo é aproximadamente 70/75 ou menor; se existem limitações significativas em duas ou mais áreas das capacidades (*skills*) adaptativas e ainda se a idade de identificação é de 18 anos.

2 - Classificação e Descrição (identifica as áreas fortes e as áreas fracas, bem como as necessidades de apoio), isto é, descreve as áreas fracas e as áreas fortes do indivíduo, tendo como referência características psicológicas e emocionais; descreve o estado geral de saúde do indivíduo e indica a etiologia da condição e descreve o envolvimento actual do indivíduo e aquele que melhor facilitaria a continuação do seu crescimento e desenvolvimento.

3 - Perfil e Intensidade de apoio necessários (identifica o tipo e a intensidade dos apoios necessários para cada uma das quatro dimensões seguintes): Dimensão I: Funcionamento intelectual e *skills* adaptativos; Dimensão II: Considerações psicológicas/emocionais; Dimensão III: Considerações físicas/etiológicas/ de saúde e Dimensão IV: Considerações envolvimentoais.

Neste sentido, Albuquerque (2000) considera que a modificação mais radical subjacente à nova definição é a que recomenda o facto de que o sistema de classificação

baseado no QI seja substituído por outro completamente distinto, que se centra na intensidade dos apoios que as pessoas com deficiência mental poderão necessitar.

Esta classificação requer que uma equipa multidisciplinar determine a intensidade dos apoios de que o indivíduo necessita. Isto pressupõe uma mudança em relação à anterior concepção de DM, na qual o tipo de intervenção e as expectativas do êxito eram determinados previamente pelo QI. Para isso é proposto um modelo composto por quatro componentes: recursos (materiais e humanos) de apoio, funções (nos diferentes tipos de serviços possíveis de serem providenciados aos indivíduos) do apoio, intensidade do apoio e resultados desejados (optimização das competências adaptativas e funcionais) (Luckasson et al., 1992, cit. por Morato et al., 1996).

Estes apoios devem ter como objectivo final contribuir de forma inequívoca para o desenvolvimento pessoal, social e emocional, fortalecer a auto-estima e o sentimento de valor do indivíduo e oferecer oportunidades para colaborar na sociedade, em suma, contribuir para o sucesso do processo de inclusão. Assim sendo, Vieira e Pereira (1996) entendem que o mais importante não é classificar as pessoas, mas sim os apoios de que necessitam para melhorar o seu funcionamento de modo estável e duradouro.

Os apoios definem-se como todos os recursos e estratégias que promovem os interesses e as “causas” dos indivíduos; que os capacitam para aceder a recursos, formação e relações, integrados em contexto de trabalho e de vida e que incrementam a sua produtividade, integração na comunidade e satisfação.

Assim, com base no perfil e intensidade dos apoios, surge a substituição de uma distribuição dos indivíduos com DM por níveis de deficiência baseadas no QI (ligeiro, moderado, severo e profundo), por uma classificação por quatro níveis possíveis da intensidade de apoios (intermitentes, limitadas, extensivas e permanentes), (quadro 2) visando a promoção de autonomia do indivíduo com DM (Albuquerque, 2000; Claudino, 1997; Martins, 2001; Morato et al., 1996).

Quadro 2. Níveis de intensidade de apoios (Adaptado de Albuquerque, 2000).

Intermitente	Apoio "quando necessário". Caracteriza-se pela sua natureza episódica. Assim, a pessoa nem sempre necessita do (s) apoio (s) ou requer apoio de curta duração durante momentos de transição no ciclo vital (por exemplo, perda de trabalho ou agudização de uma crise médica). Os apoios intermitentes podem ser, quando se proporcionam, de alta ou de baixa intensidade.
Limitado	Apoios intensivos caracterizados pela sua consistência temporal, por tempo limitado mas não intermitente. Podem requerer um menor número de profissionais e menos custos do que outros níveis de apoio, mais intensivos (por exemplo, treino laboral por tempo limitado ou apoios transitórios durante o período de transição da escola para a vida adulta).
Extensivo	Apoios caracterizados por uma implicação regular (ex. diário) pelo menos em alguns contextos específicos (casa, escola, trabalho...), não se encontrando definido o período de tempo da sua aplicação.
Permanente	Apoios caracterizados pela sua constância e elevada intensidade são fornecidos em todos os tipos de envolvimento e pode assumir um carácter vital (ex. indivíduos que não possuem a capacidade de se alimentarem sozinhos). Estes apoios generalizados requerem mais pessoal e maior intrusão que os apoios extensivos ou os de tempo limitado.

Na perspectiva de Costa e colaboradores (1996), de uma maneira geral, podemos elencar as consequências mais significativas da mudança de paradigma na concepção da DM: a) a necessidade de avaliar fundamentalmente o desempenho actual do aluno e não somente o seu potencial; b) este modelo, baseado nas intensidades dos apoios necessários, centra-se nas áreas fortes e fracas da pessoa em interacção com o envolvimento, tendo em conta 4 dimensões distintas; c) envolve um trabalho transdisciplinar, levando diversos profissionais a analisar em conjunto vários dados: testes normativos, observação da interacção da família e dos seus diversos elementos; d) os níveis de apoio são flexíveis, necessitando de reavaliações, não se cingindo às descrições das capacidades intelectuais; e) o rótulo não tem significado, dado que o perfil individual vai sofrendo alterações; f) os apoios e intensidades a prestar a cada um variam. E as predições de apoio não prenunciam competências.

Segundo Kirk e Gallagher (2000), podemos afirmar que as mudanças propostas pela AAMR (1992) reflectem uma mudança de paradigma no campo da deficiência mental, salientando a interacção entre a pessoa, o meio, as intensidades e padrões dos suportes necessários.

Ainda no âmbito da DM parece-nos relevante mencionar que há uma multiplicidade de factores que poderão desencadear o seu aparecimento. Neste sentido, Santos e Morato (2002) proferem que a consideração da etiologia da deficiência da AAMR (1992) desempenha um papel fundamental na classificação das deficiências, uma vez que pode estar relacionada com outros problemas de saúde.

4 – Etiologia da Deficiência Mental

A especificação da etiologia da deficiência permite aos técnicos uma identificação mais precisa e uma consciencialização mais detalhada sobre as possíveis causas para o aparecimento da perturbação e, conseqüentemente, quais os meios e as técnicas mais adequados a aplicar, objectivando-se a minimização das dificuldades dos sujeitos (Santos & Morato, 2002).

A Deficiência Mental pode ter diversas etiologias, no entanto, na maioria dos casos a identificação destas não é possível porque qualquer problema ocorrido durante a formação e desenvolvimento do cérebro pode causar deficiência mental.

Grossman (1977, cit. por Kirk & Gallagher, 2000) identifica várias causas para a deficiência mental: infecciosas, tóxicas, físicas, metabólicas, deficiências na nutrição, doença cerebral grave, influência pré-natal desconhecida, alterações genéticas, cromossómicas, perturbações durante o período de gestação, perturbações psiquiátricas e influências ambientais. Assim, as causas da deficiência mental podem ser divididas em: intrínsecas (inerentes ao próprio indivíduo) e extrínsecas (Bautista, 1997).

Os factores genéticos intrínsecos resultam da transmissão hereditária, antes da gestação. São problemas que ocorrem durante a formação e desenvolvimento do cérebro. Neste âmbito, destacamos no quadro 3, as anomalias cromossómicas que resultam de transmissão hereditária, quando um dos pais é portador no seu código genético do gene causador da desordem, ou ainda devido a anomalias nos cromossomas. Estas podem ocorrer durante a divisão celular. A pessoa pode ter cromossomas a mais, a menos ou a estrutura destes se encontrar modificada.

Quadro 3. Anomalias cromossómicas (Adaptado de Bautista, 1997).

Anomalias cromossómicas que resultam de transmissão hereditária
Trissomia 21 (Síndrome de Down)
Trissomia 18 (Síndrome de Edward)
Trissomia 13 (Síndrome de Patau)
Síndrome do X Frágil
Síndrome de Klinefelter
Síndrome de Turner

As doenças metabólicas causadas por erros inatos do metabolismo (quadro 4) resultam na falta de actividade de enzimas ou defeitos no transporte de proteínas no organismo. Estes “erros” das funções metabólicas levam o organismo a acumular

substâncias que se tornam tóxicas ou a diminuir outras importantes para o seu funcionamento normal. Estas doenças afectam directamente o metabolismo, prejudicando o crescimento e o desenvolvimento de crianças e o desempenho normal de adultos (Kirk & Gallagher, 2000).

Quadro 4. Doenças metabólicas (Adaptado de Kirk & Gallagher, 2000).

Doenças metabólicas causadas por erros inatos do metabolismo
Incapacidade do organismo metabolizar aminoácidos
Fenilcetonúria, Hiperglicemia, Síndrome de Lowe
Incapacidade do organismo metabolizar lípidos: Doença de Gaucher, Lipidose, Doença de Niemann-Prick
Incapacidade do organismo metabolizar hidratos de carbono: Hipoglicémias
Outras metabopatias: Síndrome de Lesh-Nyhan
Endocrinopatias, que são alterações a nível do sistema endócrino e hormonal: hipotiroidismo
Síndromes Polimalformativas: Síndrome de Prader-Willi, Cornéia de Langue
Outras genopatias: Síndrome de Rett, Hidrocefalia, Encéfalo e outras anomalias que podem ocorrer durante a formação do tubo neuronal

No que concerne aos factores extrínsecos existe um conjunto de factores ambientais que afectam o indivíduo, antes, durante e depois do parto e que podem causar deficiência mental, como podemos observar no quadro 5.

Quadro 5. Factores extrínsecos que podem causar DM (Bautista, 1997).

Factores Pré-Natais (ocorrem antes do nascimento)	Rubéola- é uma infecção viral que afecta o embrião sobretudo nos três primeiros meses de gravidez e a incidência e gravidade das malformações dependem do tempo de gravidez no momento da infecção. Se a infecção ocorre durante o segundo trimestre de gravidez, pode causar futuros problemas de linguagem e atraso no desenvolvimento mental. Toxoplasmose – é uma infecção parasitária produzida pelo toxoplasma gondii. O período mais sensível que pode afectar o feto é o segundo trimestre de gravidez. O feto quando é infectado, tem geralmente graves sequelas neurológicas como coriorretinites e convulsões. Pode haver microcefalia ou hidrocefalia. Como sequelas, há com frequência a espasticidade e deficiência mental. Sífilis – é uma infecção que pode ser transmitida ao feto através da placenta em qualquer altura da gravidez, mas sobretudo entre o quarto e o sétimo mês. Ingestão de drogas
---	--

Quadro 6. Factores extrínsecos que podem causar DM (Bautista, 1997) Cont..

Factores Peri-Natais (aqueles que actuam imediatamente antes, durante ou após o parto, até aos 30 dias)	Prematuridade e baixo peso; Incompatibilidade do RH entre a mãe e o bebé; Má assistência ou ocorrência de traumas durante o parto; Icterícia grave; Infecções (meningite, sepsis...); Convulsões.
Factores Pós-Natais (os que actuam após o primeiro mês de vida)	Infecções (meningite, encefalite, falta de vacinação...); Convulsões (síndrome de West); Anoxia (falta de oxigénio); Intoxicações; Traumatismos craneo-encefálicos; Acidentes (asfixias, quedas, ...); Desnutrição.

Por último, temos os factores ambientais onde se atenta a interacção social e familiar (responsabilidade e estimulação por parte dos adultos).

A etiologia da Deficiência Mental é assim, muitas vezes difícil de definir. Numerosos factores emocionais, alterações de certas actividades nervosas superiores, alterações específicas de linguagem ou dislexia, psicoses, baixo nível socioeconómico ou cultural, carência de estímulos, entre outros, podem estar na base da impossibilidade do ajustamento social adaptativo adequado, sem que haja necessariamente deficiência mental (Santos & Morato, 2002).

Ainda respeitante a esta problemática, Nielsen (1999) considera que uma criança necessita, diariamente, de ser submetida a experiências enriquecedoras. Assim, a ausência deste tipo de vivências pode atrasar o seu desenvolvimento mental. A deficiência mental, porém, pode ocorrer no seio de qualquer família, seja qual for a sua etnia, ou o seu nível educacional ou social.

Existe, deste modo, a necessidade de um diagnóstico preciso e rigoroso, para melhorar a intervenção. E dado que o ritmo de desenvolvimento da criança com DM pode ser bastante mais lento de que a média, é importante que os serviços educacionais adequados se iniciem nos primeiros anos, continuando a ser disponibilizados ao longo de todo o período de desenvolvimento.

5 – Inclusão e intervenção educativa em alunos com Deficiência Mental

Os indivíduos com DM, tal como os outros indivíduos, não constituem um grupo homogéneo denotando-se desigualdades nos diferentes comportamentos pessoais e sociais. Segundo Fonseca (1995, cit. por Santos & Morato, 2002), a criança com DM apresenta

dificuldades em termos da capacidade de atenção, concentração e memorização, revelando um fraco limiar de resistência à frustração associada a uma baixa motivação, atrasos no desenvolvimento da linguagem e dificuldades no processo de ensino - aprendizagem.

"Os indivíduos que apresentam Deficiência Mental desenvolverão de forma diferente as suas competências académicas, sociais e vocacionais, dependendo o grau dessa diferença do facto de a deficiência ser ligeira, moderada, severa ou profunda" (Nielsen, 1999, p.50). Também na opinião de Bautista (1997), não se pode falar de características comuns a todas as pessoas com DM porque não é possível encontrar duas pessoas com a mesma constituição biológica e as mesmas experiências ambientais. Podemos sim, enumerar características que distinguem os indivíduos com DM dos outros indivíduos. Estas características devem ser devidamente identificadas no programa educativo a fim de constituírem um elemento facilitador de todo o seu processo de desenvolvimento.

Assim, as características diferenciais mais significativas no desenvolvimento de um jovem com DM são (Bautista, 1997):

- Características Físicas: falta de equilíbrio; dificuldades de locomoção; dificuldades de manipulação.
- Características Pessoais: ansiedade; falta de auto controlo; tendência para evitar situações de fracasso mais do que para procurar o êxito; possível existência de perturbações de personalidade; fraco controlo interior.
- Características Sociais: atraso evolutivo em situações de jogo, lazer e actividade sexual.

Sainz e Mayor (1989, cit. por Bautista, 1997) enumeram os défices cognitivos mais relevantes em crianças e jovens com DM: problemas de memória; problemas de categorização; dificuldade na resolução de problemas; défice linguístico; problemas nas relações sociais.

A desvantagem sofrida por cada indivíduo é pessoal e particular, por isso, a sua educação não pode ser feita sem um ensino individualizado, centrado nas necessidades de cada um. Os currículos devem ser adaptados às necessidades dos alunos e não o inverso. As escolas devem, portanto, oferecer oportunidades curriculares que se adaptem aos alunos com diferentes interesses e capacidades (Bautista, 1997).

Segundo Gallimore e Zetlin (1980, cit. por Gonçalves, 1998), a maioria dos currículos para alunos com DM insiste na necessidade de estes desenvolverem as capacidades que possibilitem a sua independência. Entre estas contam-se as capacidades de autonomia, sobrevivência, a faculdade de comunicar, de trabalhar e os rudimentos de inserção na sociedade.

Os currículos deverão ter como objectivo último promover a adaptação social, conceito esse que implica uma panóplia de condutas que vão desde as aquisições escolares, como contar ou ler, ou as condutas exigidas pela vida diária, como a utilização de transportes públicos, até aos comportamentos impostos pelas exigências sociais e culturais.

Neste sentido, em Portugal podemos realçar Fonseca (1987), que tem divulgado o Programa de Enriquecimento Instrumental de Feuerstein. Segundo Fonseca (1987, cit. por Gonçalves, 1998), este é um programa de aprendizagem sem conteúdo específico, “de intervenção multidimensional que compreende uma fundamentação teórica, um reportório rico de instrumentos práticos e um conjunto de ferramentas analítico-didáticas, focalizando em cada um dos três componentes de uma interacção: o aprendiz, o estímulo e o mediador” (Fonseca, 1999, p.522) pois não visa a aquisição de uma técnica precisa ou de um novo saber. Como podemos verificar, o seu objectivo não é a adaptação a um modelo preciso, mas sim o ser capaz de preparar o indivíduo para a mudança, ou seja, torná-lo adaptável.

O trabalho do dia-a-dia com alunos com DM deverá ter como objectivo primordial o desenvolvimento, ou seja, trata-se de ajudar cada aluno, de forma sistemática, a desenvolver ao máximo as suas capacidades, aptidões e qualidades pessoais e de o ensinar a adaptar-se às exigências da sociedade em que ele vive.

Atendendo à necessidade do ensino ser encarado numa perspectiva individualizada, de forma a melhor servir as necessidades próprias de cada aluno, não se pode afirmar que existem "receitas" específicas para o trabalho com alunos com DM. No entanto, analisando as características gerais comuns a estes alunos, podemos enunciar alguns princípios educativos a ter em conta.

A intervenção precoce é uma das etapas educativas de suma importância para potencializar ao máximo o seu desenvolvimento. A identificação, avaliação e estimulação das crianças com necessidades educativas especiais desde as primeiras idades é crucial para todo o seu desenvolvimento.

Na intervenção educativa junto de crianças com DM o objectivo é o mesmo de todas as outras crianças – possibilitar todas as oportunidades e apoios com vista a desenvolver todas as suas capacidades.

Nas crianças com DM, as aprendizagens processam-se de uma forma lenta pelo que é importante focarmos a atenção apenas nos objectivos que realmente queremos ensinar, criar situações de aprendizagem positivas e significativas, preferencialmente nos seus ambientes naturais e de uma forma o mais concreta possível. Estes aspectos são fundamentais para que estas se sintam motivadas e com predisposição para aprender, tendo em conta as dificuldades destas crianças em efectuar a aquisição de conceitos abstractos bem como generalizar e transferir os comportamentos e aprendizagens adquiridos a novas situações.

Outro factor a ter em conta é a necessidade de dividir as tarefas em conjuntos de sub-tarefas mais simples, de forma a graduar a dificuldade das aquisições tornando-a mais acessível e positiva, tendo sempre em mente que o sucesso gera sucesso e o insucesso sucessivo gera desmotivação.

As aprendizagens têm como objectivo principal a facilitação da vida futura numa perspectiva funcional, ou seja, permitir uma inclusão e participação activa e válida na vida em sociedade visando sempre uma progressiva autonomia do indivíduo. Segundo Bautista (1997), existem princípios que não podem ser esquecidos na educação de alunos com DM: O princípio activo, isto é, o ensino não pode ser teórico e a criança tem de ser posta numa relação directa com os objectos. O princípio de estruturação - o ensino tem de ser dividido em etapas; e o princípio de transferência - as aprendizagens devem ser utilizadas em situações idênticas.

Devem estar ainda presentes princípios como: a associação da linguagem e da acção – para que haja associação entre o sistema de sinais verbais e a experiência em curso, toda a acção deve estar ligada à palavra correspondente. Este trabalho contribui para o desenvolvimento cognitivo; Motivação para as aprendizagens sociais – é necessário criar situações de aprendizagens positivas nos aspectos sociais e afectivos; Funcionalidade – as aprendizagens adquiridas devem ser utilizadas, de imediato ou mais tarde, na sua vida fora da escola e contribuir para aumentar a autonomia, tanto nas tarefas de independência pessoal, como permitindo a sua participação na comunidade em que vive e nas actividades da vida diária. Existe, deste modo, a necessidade de uma proximidade entre a comunidade da escola e da casa da criança. As aprendizagens também deverão passar pelos locais

concretos (autocarro que a criança utiliza, supermercado...); Individualização – as actividades a desenvolver com o aluno deverão ser elaboradas numa base estritamente individual. A educação visa responder às necessidades educativas de cada aluno tendo em conta as suas especificidades e é através da individualização que se garante que a normalização corresponda a uma igualdade de oportunidades; Normalização – a educação, o mais inclusiva possível, tem por objectivo proporcionar à criança com DM condições de vida o mais próximas das que usufruem as crianças da mesma idade e no mesmo meio social e cultural; Inclusão -a inclusão não pode ser vista apenas no âmbito da colocação escolar, mas como objectivo final de toda a acção educativa: aumentar a inclusão do aluno na escola, na família e na comunidade em que vive processando-se a sua educação no meio o menos restritivo possível.

A escola deve desenvolver com os alunos com DM um trabalho que tem como objectivo a sua qualidade de vida futura. Assim, relativamente aos alunos com DM ligeira não deverá existir uma grande diferença entre os seus currículos e os dos outros da classe. Deverá ser dada uma grande importância aos comportamentos adaptativos de forma a dotar o aluno com as competências sociais necessárias a um pleno funcionamento e participação na vida em sociedade (Santos & Morato, 2002).

Nas áreas académicas dever-se-á ter em conta a necessidade de uma aproximação funcional das aprendizagens (ler e escrever o nome; a morada; ler informações das paragens do autocarro, comboio; ver as horas; fazer trocos...), tendo sempre em linha de consideração que a selecção dos conteúdos curriculares deve estar relacionada com a idade cronológica do aluno. A aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática vistas nesta perspectiva devem dotar os alunos de competências práticas.

Os mecanismos necessários à leitura e escrita são mais lentos, dado que existem alterações a nível do processo perceptivo, tal como a associação das imagens visuais, auditivas e gráficas. Neste sentido, a escolha do método depende das características de cada criança e os textos utilizados têm necessidade de ser adaptados às suas possibilidades de interpretação e vivências, não descurando a aquisição de vocabulário básico.

A área da matemática implica uma grande participação da actividade cognitiva que engloba desde conteúdos de base psicomotora até aos conteúdos de raciocínio lógico e abstracto. Assim, as primeiras noções numéricas têm como base a noção do corpo. A intervenção deverá ser com base numa participação activa com manipulação de objectos e

as noções, o mais funcionais possíveis (dinheiro, horas, tempo...), com a utilização da máquina de calcular.

Relativamente às crianças com DM moderada é de extrema importância a estimulação ambiental que recebem durante os primeiros anos de vida, sendo isto um factor decisivo para uma evolução favorável. Elas chegam a falar e aprendem a comunicar adequadamente, apesar de um vocabulário limitado. Estas crianças dentro de um grupo social estruturado podem desenvolver-se com certa autonomia, embora necessitem sempre de supervisão social adequada.

É importante dar uma maior ênfase aos comportamentos adaptativos nomeadamente: cuidados pessoais, como alimentar-se (saber comer e beber de várias formas e em várias situações utilizando os comportamentos adequados); vestir-se, despir-se e cuidar do seu vestuário, aplicar os cuidados básicos de higiene.

Em relação à psicomotricidade: controlar a postura em várias situações; coordenar movimentos finos (folhear livros, enroscar e desenroscar tampas de frascos, riscar ou escrever com um lápis, enfiar contas...), dominar o esquema e expressão corporal, de forma a aumentar a possibilidade de comunicação através do corpo. Todas as aprendizagens devem começar pela vivência e/ou manipulação do movimento, o serem eles próprios a vivenciar, a fazer. Este é um processo que deve ser gradual, necessitando da aquisição das primeiras etapas para se poderem trabalhar outras.

No que toca aos aspectos sociais, a criança deve ser capaz de manter comportamentos adequados em várias situações; relacionar-se com os outros; ser capaz de esperar a sua vez em várias situações; seguir regras...

Segundo Bautista (1997) as crianças/alunos com DM grave embora possam realizar alguma aquisição verbal, a linguagem, quando existe, é muito elementar. O vocabulário é bastante pobre, restrito e a sintaxe é simplificada. Há também incapacidade para emissão de certo número de sons, em especial algumas consoantes. Podem realizar alguns trabalhos mecânicos e manuais simples, porém, sempre sob supervisão directa. Para intervir correctamente há estratégias fundamentais que todo o educador deverá ter presente na sua actividade educativa: Rotina - é importante que se crie uma rotina diária consistente, de forma a permitir à criança antecipar o que vai acontecer; Mediação social da aprendizagem (associação da linguagem e da acção) - ajuda verbal ou física do que a criança está a efectuar, assim ajuda-se inicialmente a criança, pretendendo-se que vá reduzindo para maximizar a sua independência social; Princípio da transferência - as

aprendizagens efectuadas em situações análogas; repetição constante do que se quer ensinar; Contrato de consequências - acordo entre os envolvidos, onde são especificadas as consequências de determinados comportamentos; Contingências grupais - o professor responsabiliza o grupo sobre determinada tarefa ou comportamento individual; Princípio de Premack - a utilização de actividades familiares para implementar outro tipo de actividades semelhantes.

No decorrer de todo o processo de intervenção educativa subjaz, como pilar de suma importância, a fundamental articulação entre a escola e a família, bem como a articulação entre os diversos profissionais. Uma atitude positiva por parte dos pais favorece a inclusão social e escolar e, sempre que possível, deve ser dada a escolha sobre o tipo de resposta educativa que pretendem para os filhos.

Considera-se assim, fundamental envolver os alunos não só intelectual mas afectivamente; não os desmotivar quando as suas realizações sejam inferiores ao esperado. Em suma, é importante investir num ensino activo, sistemático e gradual.

No capítulo seguinte, analisaremos o currículo numa perspectiva inclusiva bem como de que forma as Escolas estão envolvidas nos processos de transição, iremos ainda identificar as competências que o aluno desenvolve com a implementação do Plano Individual de Transição (PIT) de acordo com o Artigo 14, do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, e perceber qual o papel da família, conhecendo também Projectos/Protocolos de parcerias estabelecidos.

Capítulo III – A Transição para a Vida Pós-Escolar

A saída da escola constitui uma problemática para todos os alunos e naturalmente o é em maior escala para os alunos com DM. Que futuro e projecto de vida esperam estes jovens? Que obstáculos terão de enfrentar e ultrapassar? O sucesso desta transição está relacionado com os apoios e condições de vida que a sociedade assegura às pessoas com deficiência permitindo o desenvolvimento de experiências tão normais quanto possível.

1 – O Currículo numa perspectiva inclusiva

A problemática da diversidade social e cultural dos alunos nas sociedades actuais constitui o eixo central da mudança. À Escola não podemos apenas atribuir o papel de veículo de transmissão de valores e saberes, definidos de forma homogénea para todo o país através do Currículo Nacional. Neste sentido, à concepção de Escola contemporânea é pedido que desempenhe papéis que excedem em muito a mera transmissão e aquisição de conhecimentos, sendo esta uma instituição que tem de ampliar o seu papel a uma formação geradora de uma real educação.

Desde meados da década de 80 existe a referência, na legislação americana, do conceito de transição, embora o grande impulso ao conceito tenha sido dado com a *Individuals With Disability Act* – 1990. Segundo Soriano (2002, p.9), destacam-se como elementos comuns, o Processo – no sentido de trabalho prévio requerido e do tempo necessário para a transição; o Transfer – na passagem de um nível educacional ou de um estágio de vida para outro; e a Mudança – em termos de situação pessoal e profissional.

Na perspectiva de Vilar (1993), torna-se necessário assumir que se a escola pretender dar resposta às novas exigências (currículo adaptado às necessidades e interesses de cada aluno, integração educativa, gestão participada, a escola como instituição comunitária e polivalente), é preciso estabelecer estruturas flexíveis que facilitem a atenção sobre essas novas exigências e a concomitante readaptação. Neste sentido, urge mencionar que um aspecto proeminente da actual Reorganização Curricular do Ensino Básico se reporta à possibilidade de as escolas se apropriarem do currículo nacional, através da

construção de projectos curriculares de escola e de turma que tenham em conta a diversidade de contextos de cada comunidade escolar.

Esta possibilidade regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, insere-se numa tendência que em Portugal se começou a delinear em finais da década de 80, para definir e caracterizar as escolas, enquanto entidades portadoras de um projecto educativo próprio. Com a publicação do já referido Decreto, pretendeu-se extinguir o conceito de currículo entendido como um conjunto de normas a cumprir de forma uniforme, em todo o território nacional sem olhar à heterogeneidade de cada escola e de cada turma.

No quadro de desenvolvimento de autonomia das escolas estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objecto da construção de um projecto curricular de escola. Ao projecto curricular de escola compete concretizar as prioridades, finalidades e objectivos definidos nesse mesmo projecto. Fá-lo em conformidade com as realidades para que é proposto, devendo reorientar, se necessário, a organização curricular em obediência aos princípios orientadores que enformam a organização e gestão do currículo do ensino básico (art. 3º do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro).

Assim, cada escola tem a responsabilidade de criar o “seu” projecto curricular, desempenhando os professores um papel fundamental – o de construtores de um currículo centrado na escola. Deste modo, reportamo-nos a profissionais como importantes agentes de mudança, capazes de reflectir de uma forma crítica sobre a sua prática pedagógica, de a adequar à diversidade de contextos e às características dos alunos.

Face ao regime de autonomia das escolas, espera-se que a educação escolar incorpore e mobilize saberes e recursos que façam da escola uma instituição de vivência e de aprendizagem das culturas e da democracia, tornando-a num espaço propiciador do sucesso educativo para todas as crianças e jovens. É nesta concepção de escola que se situam os conceitos de “projecto curricular de escola” (PCE) e “projecto curricular de turma” (PCT). Estes projectos curriculares pretendem, pois, ser meios facilitadores da organização de dinâmicas de mudança que propiciem aprendizagens com sentido numa Escola de sucesso para todos. É ao nível do PCT que é possível respeitar os alunos reais e articular a acção dos diversos professores dessa turma. Segundo Madureira e Leite (2003), cabe aos professores elaborar um projecto curricular de turma, definindo as prioridades da sua abordagem aos conteúdos de ensino e operacionalizando os processos de trabalho a

utilizar com cada turma, nomeadamente os critérios de diferenciação a adoptar face à heterogeneidade dos alunos.

Ainda com base na nova filosofia de uma educação que permite adequar o currículo nacional à realidade concreta de cada escola e ainda segundo o referido decreto, no seu artigo 10º referente à Educação Especial, menciona que aos alunos com NEE de carácter permanente é oferecida a modalidade de educação especial.

Assim sendo, podemos considerar que um modelo de escola para todos deve pautar-se pela educação com base na diferença utilizando currículos que devem ser paulatinamente ajustados às diferentes realidades, às necessidades peculiares de cada comunidade, grupo e aluno.

O conceito de educação inclusiva tem, assim, procurado, ao longo dos anos, modificar a filosofia subjacente ao processo de educação de todos os alunos, designadamente dos alunos com necessidades educativas especiais. A atenção às diferenças individuais, seja qual for a sua origem, numa escola que se quer para todos, exige também currículos abertos e flexíveis, capazes de se ajustarem às necessidades específicas de cada um.

O currículo não pode ser entendido como um conjunto de orientações rígidas e prescritas que deveriam ser aplicadas uniformemente por todos. Segundo Formosinho (1987), da escola do currículo de “tamanho uniforme, pronto-a-vestir de tamanho único”, queremos passar à escola do currículo desenhado e apropriado por alunos, professores e pais, pondo a tónica na diferenciação, na adequação, na responsabilização e na flexibilização e no estabelecimento de estratégias de acordo com os contextos, de modo a que, por caminhos variados, todos os alunos possam aprender o que é essencial.

A este propósito, Vieira e Pereira (1996) consideram que o currículo para alunos com deficiência mental está imbuído, como qualquer currículo, de princípios filosóficos que apontam para uma determinada concepção da pessoa humana, assim como para um determinado modelo de sociedade e de princípios pedagógicos que determinam o processo de ensino - aprendizagem.

O currículo nacional, baseado em competências e experiências educativas, está ligado a três preocupações nucleares que se relacionam entre si, a diferenciação, a adequação e a flexibilização, preconizando na sua concretização a flexibilização dos processos, tornando-os menos rígidos e adaptáveis ao contexto educacional.

Na perspectiva de Costa (2005), a individualização e a diferenciação curricular devem ser entendidas numa abordagem centrada no aluno, na família, na interação. Esta individualização e diferenciação, como abordagem centrada no aluno, traduz-se na ideia de que os currículos se devem adaptar às necessidades, características e expectativas de cada aluno em particular. Neste sentido, entendemos que devem ser as características e necessidades dos alunos a determinar o currículo a considerar.

Outro aspecto proeminente da reorganização curricular, prende-se com a avaliação. A relação indissociável entre currículo e avaliação coloca importantes desafios às práticas curriculares da avaliação. A avaliação deverá ser o guia orientador do processo de ensino-aprendizagem e o seu objectivo é não só o produto, mas, sobretudo, o processo e aprendizagem de cada aluno. Na óptica de Pereira (1998), a avaliação dos alunos com deficiência mental não pode ser baseada no estabelecimento rígido de comparações com os outros alunos. A avaliação deverá poder cumprir assim, uma das suas funções fundamentais como reguladora da intervenção e do processo educativo.

Sabemos que num passado recente se considerava que o currículo era igual para todos, mas que as capacidades dos alunos não eram iguais. Contudo, o novo paradigma de currículo, numa perspectiva inclusiva, vem assim enformar, o que poderemos designar de igualdade de oportunidades pedagógicas.

A filosofia e a prática actual têm de ser necessariamente diferentes pois, se à partida, os alunos revelam saberes, capacidades e competências diferentes, vamos então diversificar e diferenciar os meios, os métodos e as actividades do processo ensino - aprendizagem.

2 – Conceito de transição

Na escola de hoje, a transição para a vida pós-escolar constitui uma problemática de grande dimensão, pois afecta todos quanto a frequentam quer tenham ou não qualquer NEE. O caso das pessoas com condição de deficiência a situação torna-se ainda mais complexa e grave, sendo indispensável que ao longo do percurso escolar destes alunos se vão promovendo “transições” para contextos inclusivos e de inserção social, aumentando assim a possibilidade destas pessoas terem oportunidades em termos de acesso e de sucesso educacional e/ou formativo adequado a cada contexto. Assume assim especial

relevância a construção de um projecto de vida inclusivo, transdisciplinar, para alunos com NEE, enquadrado no projecto educativo de cada escola tornando-o vivo, activo e contextualizado.

A UNESCO (1994, p.34) refere, para os alunos com NEE, que:

As escolas devem apoiá-los a tornarem-se economicamente activos e dotá-los com as competências necessárias à vida diária, oferecendo formação em competências que respondam às exigências sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência directa em situações reais, fora da escola.

Schlossberg, Waters e Goodman (1995) caracterizam este processo com continuidades e descontinuidades entre o contexto escolar e outro(s), devendo desenrolar-se o mais precocemente possível baseado numa avaliação real das competências dos alunos, de modo a ter o envolvimento dum equipa escolar alicerçado numa rede de apoios e parcerias onde permite o papel dos pais e alunos em termos de planificação do processo, desenvolvendo as capacidades adaptativas e sociais, no seu meio envolvente e das áreas da independência pessoal, do relacionamento interpessoal, de regras de comportamento e da formação pessoal/social. Soriano (2002, p.10), citando a *European Agency* (2001), refere que “a transição deve implicar uma contínua participação do aluno, o envolvimento das famílias, a coordenação entre todos os serviços envolvidos e uma estreita colaboração com o sector do emprego”.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) apresenta não só a abrangência do conceito, mas também exalta a grande missão que cabe à escola na preparação da transição para a vida social. A escola ao assumir este papel fundamental, recorre a redes, contratos e parcerias (Marques, 2000), planeando o processo atempadamente, tal como está previsto no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. Concordamos com Halpern (1994, p.117), quando propõe a seguinte definição para a transição:

A transição refere-se a uma troca de papéis, desde o comportamento do aluno até ao assumir de papéis de adulto na comunidade. Estes papéis incluem o emprego, a participação na educação pós-secundária, a vida em casa, a adequada participação na comunidade e o desenvolvimento de experiências pessoais e sociais adequadas. O processo de transição implica a participação e a coordenação dos programas na escola, dos serviços de adultos e dos apoios naturais da comunidade. Guiadas por uma concepção

ampla de «desenvolvimento para a carreira», as bases da transição adquirem-se nos anos da escolaridade obrigatória. A planificação da transição não devia começar depois dos catorze anos e os alunos deviam ser incentivados para desenvolver, ao máximo, as suas capacidades, assumindo um máximo de responsabilidade nesta planificação.

Para determinar o sucesso da transição, o envolvimento da escola na implementação atempada de processos de Transição para a Vida Pós-Escolar é fundamental. Soriano (2002) realizou estudos que vieram demonstrar que no espaço europeu existe abandono escolar precoce, elevadas taxas de desemprego e falta de qualificação por parte dos jovens com NEE. Assim, surge uma outra realidade, que é a inserção dos jovens na vida pós escolar, ou seja, passamos de um problema interno da escola para um problema da sociedade, onde inevitavelmente a escola assume um papel fundamental (Marques, 2000).

Segundo Morgado (2001, p.41), “este processo depende das estruturas organizacionais, da natureza e da severidade das necessidades especiais entre as várias condições contextuais. A consequência destes constrangimentos é a disponibilidade de menos oportunidades no mercado de trabalho para a pessoa com NEE em relação à pessoa sem NEE”.

Para determinar o sucesso em termos de transição para o mundo de trabalho, é essencial a organização do processo por parte da escola. Este processo depende das competências que cada aluno necessita de desenvolver, sendo que a qualidade de vida e a inserção social são indispensáveis para os alunos com NEE. É pois, fundamental entender o percurso até à vida pós-escolar como um processo, englobando todos os aspectos e dimensões da vida humana, no domínio das capacidades individuais, sociais e profissionais (Fernández, 1999). Neste sentido, subscrevemos a definição de transição do *Internacional Labour Office* (1998, pp.5-6), que a apresenta como:

Um processo de orientação social que implica mudança de estatuto e de papel e que é fulcral para a integração na sociedade... A transição requer uma mudança nas relações, nas rotinas e na auto-imagem. De forma a garantir uma transição suave da escola para o local de trabalho, os jovens com deficiências necessitam de definir metas que querem desempenhar na sociedade.

Em conformidade com Hasazi, Furney e DeStefano (1999), a investigação em torno da transição efectuada procura identificar práticas promissoras e resultados positivos

em adulto não só em termos de emprego, como também numa vida independente e de participação na comunidade, após a saída da escola. O processo inclui várias fases, onde o envolvimento dos jovens e as suas metas devem ser tidas em conta, embora com orientação por parte dos outros intervenientes. Na perspectiva de Santos e Morato (2002, p.108), citando ButterWoth, Steere e Whitney–Thomas (1996), a “qualidade de vida é potenciada quando se estimula a participação activa do sujeito na sociedade” . Assim, para Rodrigues (2001, p. 25), “devemos intervir para que a criança deixe de adquirir competência para que os outros a sirvam e a ajudem e se torne competente em explorar a sua autonomia e auto-suficiência”. Neste processo de Transição para a Vida Pós-Escolar, é importante ter por base estas metas no desenvolvimento pessoal e social dos alunos com NEE.

Numa outra perspectiva, vários autores têm desenvolvido currículos a que chamaram funcionais, baseados no princípio do aprender fazendo, que promovem a aquisição de competências necessárias ao jovem para funcionar o mais independentemente possível, no seu ambiente familiar, escolar, comunitário e laboral. Assim, Pereira (2002, p.28) refere que as práticas proporcionadas ao aluno “não podem ser vistas como experiências exteriores ao currículo do aluno”. Podemos assim pensar quais as experiências que se devem proporcionar ao aluno e questionar-nos de que modo é que as Escolas gerem estas competências em termos curriculares?

Esta gestão, orientada pela escola, deverá basear-se num currículo funcional, em harmonia com o ambiente de aprendizagem, a comunidade e a família.

3 – Os Currículos Funcionais na educação de alunos com Deficiência Mental

Segundo Santos e Lopes (1993), autonomia não é um dado adquirido, é antes uma meta a atingir, uma potencialidade a desenvolver, uma competência a exercitar. Autonomia é, de facto, um processo nunca acabado na relação pessoal do homem com o meio, no entanto, urge perceber que não é uma utopia, quando o respeito pela dignidade da pessoa está presente nas relações entre os homens.

Os currículos funcionais (CF), defendidos por Brown (1989), Costa e colaboradores (1996), Rodrigues (2001, 2003) e Vieira e Pereira (1996), visam dar ao indivíduo com deficiência mental a oportunidade de uma vida o mais independente

possível, significando isso, que ele poderá fazer escolhas e tomar decisões sobre o que quer fazer, permitindo-lhe funcionar de forma autónoma e eficaz, desenvolvendo competências para actuar nos seus meios significativos.

Segundo Rodrigues (2001, p.29), o currículo é “todo um conjunto de experiências planeadas proporcionadas a um indivíduo ou grupo, tanto em actividades académicas como noutros contextos habilitativos, com vista a melhorar a sua inclusão e a sua qualidade de vida”. Daí a sua importância quando se trata da Transição para a Vida Pós-Escolar pois o ensino funcional é, assim, um ensino direccionado para a preparação do aluno no sentido deste funcionar em ambientes pós escolares, o que nos anos terminais da escolaridade significa uma preocupação acrescida com a preparação desses alunos, criando condições para que possam actuar tão independentemente quanto possível numa vasta gama de ambientes comunitários (Brown, 1989, cit. por Pereira, 1998).

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, artigo 8, define o PEI como um instrumento fundamental na operacionalização do processo ensino-aprendizagem, incidindo nas reais necessidades daquele aluno. Assim, devemos partir das competências que o indivíduo tem para alcançar aquelas que precisa de desenvolver. A criação e activação de redes de apoio permite igualmente melhorar a resposta educativa. Acreditamos, tal como Vieira e Pereira (1996, p.47), que:

Se o funcionamento da pessoa na escola, na família e na comunidade pode ser melhorado desde que lhe sejam proporcionados os apoios necessários, temos, então a sustentação e a exigência de um ensino funcional, no qual todas as pessoas com interacção com o aluno são educadores cuja acção importa potencializar e desenvolver.

Segundo Rodrigues (2001, cit. por Ferreira, 2008, p. 46),

A concepção de currículo funcional parte da ideia de que as pessoas com NEE, especialmente as que apresentam níveis adaptativos mais baixos, têm o direito a desenvolver actividades que vão além do ocupacional, ou seja, actividades que lhes promovam uma vida mais autónoma e com maior qualidade, contribuindo então para o desenvolvimento pessoal e social.

Como já referido, os alunos com deficiência mental têm dificuldades variadas, nomeadamente em realizar espontaneamente certas aprendizagens, o que exige o ensino explícito das mesmas. Ao proceder deste modo estamos a fazer ensino funcional. Na

opinião de Van Gennepe (1989, cit. por Vieira & Pereira, 1996), toda a filosofia de um ensino funcional centrado nos contextos de vida do aluno é dirigida no sentido de lhe proporcionar o máximo de participação e inclusão social, ainda que essa participação possa, por vezes, ser apenas parcial. Ainda numa mesma linha de pensamento, Pereira (1998) entende que o conceito de funcionalidade pressupõe que a pessoa funcione nos seus ambientes naturais, ou seja, que estejam presentes nos ambientes que são frequentados pelos vizinhos da mesma idade.

No seguimento das ideias preconizadas por diversos autores somos levados a concluir que os alunos com deficiência mental devem por isso participar ao máximo nas actividades do seu grupo/turma, acompanhando desta forma os colegas da mesma idade. Deve procurar-se, de igual modo, que os alunos adquiram competências dentro da turma em que estão inseridos para que no fim de uma escolaridade estejam a viver com e como jovens, apesar de não dominarem a totalidade do currículo. A funcionalidade começa apenas depois de esgotadas as actividades curriculares ditas normais como meio de aprendizagem.

Os currículos funcionais têm sido definidos como currículos que têm por objectivo facilitar o desenvolvimento das competências essenciais à participação numa variedade de ambientes, que preparam os alunos para responder às suas necessidades presentes e futuras, ou ainda, como um conjunto de conteúdos de aprendizagem que visam a preparação de alunos com deficiência nas áreas do desenvolvimento pessoal e social, das actividades da vida diária, da adaptação ocupacional (Costa et al., 1996; Madureira & Leite, 2003).

As principais características dos currículos funcionais são, segundo Brown (1989, cit. por Ferreira, 2008, p.48) currículos individualizados, ou seja, adaptados a cada aluno, num dado contexto familiar e social; currículos relacionados com a idade cronológica, a fim de evitar a infantilização das crianças/ jovens, dignificando e promovendo a sua auto-estima; currículos que incluem, equilibradamente, actividades funcionais úteis para o aluno ou para a comunidade em que está, mas também actividades académicas, recreativas, desportivas ou culturais promovendo assim o desenvolvimento de uma vida de qualidade. O currículo funcional deve integrar um conjunto de competências de vida essenciais, tais como, as aptidões sociais (comunicação interpessoal, aparência aceitável e sensibilidade para com o outro), a gestão do dinheiro, do tempo e saber procurar emprego. Os alunos

com DM devem revelar motivação e disponibilidade para as aprendizagens e saber manter o seu emprego ou procurar novas oportunidades.

Estes currículos devem apresentar uma dimensão longitudinal, uma vez que se caracterizam pela utilidade para o aluno ao longo da sua vida, tendo a probabilidade de ser praticados fora do ambiente escolar, sem intervenção directa do professor (na família, no convívio social, nas actividades recreativas ou no emprego) e tanto quanto possível na presença de pessoas que não são profissionais da educação, em contextos naturais e situações significativas. A previsão do tempo que o aluno leva para aprender é outra característica a ter em conta nestes currículos. Por último, estes currículos pretendem “responder às expectativas presentes e futuras dos pais ou, quando possível, dos próprios alunos” (Ferreira, 2008, p.51).

O ensino funcional tem como meta dotar o aluno de capacidades para realizar as tarefas nos momentos em que estas são precisas. Segundo Pereira (1998), isto facilita a motivação e não exige capacidades de transferência e generalização. Desta forma, autores como Vieira e Pereira (1996), Pereira (1998), Costa et al. (2000) entendem que é mais fácil ensinar a um aluno um comportamento completo que leva à satisfação de uma necessidade sentida por ele, do que ensinar partes que depois, de alguma forma, o aluno terá dificuldade em executar como um todo. Consideramos, no entanto, e fruto da nossa experiência, que o ensino nos contextos reais de vida nem sempre são fáceis ou possíveis.

Mediante toda esta problemática, o papel dos apoios educativos, nomeadamente os assegurados pela educação especial, devem ser encarados com a finalidade de permitir ao aluno a plena participação na vida da turma e dar-lhe o complemento de treino funcional que a vida na escola por si só, ainda não lhe proporciona.

Segundo Brown (1989) e Costa e colaboradores (1996), a concepção de um currículo funcional para um determinado aluno deve planear as áreas curriculares a serem trabalhadas, tais como a casa, a comunidade, a escola, a recreação-lazer e o trabalho, numa perspectiva o mais abrangente e diversificada possível. Deve prever os ambientes e sub-ambientes em que a sua vida se venha a desenvolver e ter em conta o ambiente actual. Não menos importante é definir as competências que são necessárias dominar para se iniciar a aprendizagem de cada actividade. Finalizando esta descrição é importante ressaltar que os currículos funcionais deverão ser sempre um complemento aos objectivos e conteúdos académicos. Para que isso aconteça, os professores do ensino regular deverão adoptar alguns procedimentos:

Análise prévia dos conteúdos e materiais de ensino, no sentido de identificação dos que podem ser abordados numa óptica funcional; utilização de todas as oportunidades disponíveis para um ensino de tópicos de carácter básico e/ou prático e instrumental; relacionamento dos conteúdos curriculares com as experiências pessoais e com os conhecimentos do quotidiano dos alunos; recurso a uma abordagem integradora, centrada na análise de temas específicos e na interligação dos conhecimentos adquiridos em várias disciplinas. (Albuquerque, 2005, p.94).

Outro aspecto de suma importância é o envolvimento das famílias. Este envolvimento num processo pedagógico orientado pelo princípio da funcionalidade é tão natural que este processo não pode existir sem este envolvimento. A cooperação pais - professores é um dos tópicos mais valorizados na educação especial e insere-se na preocupação mais alargada de dinamizar as potencialidades dos jovens com deficiência mental, decorrentes da ajuda e cooperação (Vieira & Pereira, 1996; Pereira, 1998; Correia, 1999; Costa et al., 2000).

Na perspectiva de Costa e colaboradores (1996), a intervenção dos pais foi numa fase inicial, extremamente passiva, resumindo-se a informações dadas aos profissionais, passando mais tarde a ser-lhes reconhecidas competências educativas e a ser-lhes atribuída uma importância crescente aos conhecimentos destes sobre os filhos. No entanto, este papel de parceiros dos profissionais, como tendo uma quota parte na acção educativa dos seus educandos, só veio a ter lugar à medida que se assistiu a uma evolução dos conceitos e das práticas ligadas às crianças com NEE.

Os progressos alcançados pelos alunos com deficiência mental são importantes não só para si como para as famílias e para a comunidade. Para todas as pessoas a vida é composta de uma série de transições e, convencionalmente, a transição para a vida pós escolar refere-se ao período em que a pessoa, com e sem deficiência mental, deixa a escola e se integra no mundo do trabalho. Neste contexto, a escola e especialmente os currículos funcionais devem ter a pretensão de preparar, desde os primeiros anos, alternativas que favoreçam uma vida autónoma para os alunos com DM e em que tenham lugar as condições que fundamentalmente caracterizam uma vida com qualidade.

No que concerne à organização do currículo e na perspectiva de Vieira e Pereira (1996), os especialistas do modelo ecológico (Brown, 1989, Sehba, 1988, Valletutti, 1980), consideram que todo o trabalho com pessoas com DM deve ser feito no contexto das actividades diárias, preferindo, por isso, organizar o currículo utilizando os grandes

ambientes onde o indivíduo vai viver com as suas áreas estruturantes. Já o modelo desenvolvimentalista assenta a organização dos conteúdos do currículo em áreas de desenvolvimento tomando a sequência natural do desenvolvimento do indivíduo.

Numa linha de pensamento bem distinta do modelo curricular desenvolvimentalista e segundo autores como Vieira e Pereira (1996), Pereira (1998), Costa (2000), o modelo curricular funcional baseia-se na análise de ambientes de vida do jovem e nas competências necessárias ao funcionamento, o mais autónomo possível. Trata-se, portanto, de desenvolver competências específicas, em, e, para, ambientes naturais específicos.

4 – O Currículo Específico Individual

O processo educativo envolveu sempre a tomada de decisões sobre o que ensinar, como ensinar e quando ensinar, no entanto, a flexibilização e adequação dos currículos à diversidade dos alunos e dos contextos em que se desenvolvem, constituem hoje em dia uma preocupação generalizada. Em Portugal, e segundo Barroso (1999), têm sido tomadas várias medidas que vão neste sentido, como sejam os currículos alternativos, designados, após a publicação do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro por Currículos Específicos Individuais (CEI). Educar alunos com NEE, nomeadamente os alunos com DM, tem na nossa óptica, como objectivo central não unicamente a sua capacitação académica, mas, sobretudo, o desenvolvimento de competências que contribuam para uma futura inserção social e profissional e para uma vida o mais autónoma possível.

No parecer de Cunha (1994), os CEI (anteriormente designados como Currículos Alternativos) não são mais do que uma estratégia pedagógica decorrente da escola para todos, que procura adequar a sua acção, nomeadamente através de alterações curriculares. Quando um aluno não tem capacidade para aceder ao currículo regular, mesmo que adaptado, é necessário que disponha de um currículo diferente, elaborado de modo a responder às suas necessidades especiais de educação. Estes currículos que substituem os do regime educativo comum, destinam-se a desenvolver competências que permitam ao indivíduo com deficiência mental, funcionar o mais autónomo e eficientemente possível nos diferentes ambientes em que vive e /ou terá de viver num futuro mais próximo. A

qualidade e eficácia de um CEI dependem, em grande medida, da selecção dos respectivos conteúdos.

Ainda respeitante a esta problemática, Pereira (1998) reflecte que como essa gestão curricular flexibilizada, definida para esses alunos, vai resultar na redução de conteúdos de aprendizagem e na supressão ou na criação de respostas alternativas para esses mesmos conteúdos, aprender diferente dos seus colegas é inevitável.

O Currículo Específico Individual (Cap. IV do artigo 16º, alínea e) do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro) prevê alterações significativas no currículo comum. Os objectivos gerais do CEI devem favorecer a continuidade de autonomia pessoal e social, desenvolver as suas potencialidades, ter utilidade na vida adulta e abrir novos caminhos hoje, para um possível amanhã. Isto é, os objectivos devem ser definidos de acordo com a sua capacidade de compreensão, realização e interesses evidenciados de forma a fornecer conhecimentos de carácter utilitário.

O manual de apoio à prática (DGIDC, 2008) refere que o CEI se relaciona directamente com o nível de funcionalidade do aluno. Este vai determinar as alterações significativas no currículo comum e deve responder às reais necessidades do aluno. Os CEI baseiam-se numa perspectiva curricular funcional e pretendem o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e de autonomia do aluno, sempre mediante o parecer do conselho de docentes ou do conselho de turma. Estes currículos devem ter:

- um cariz funcional, ou seja, as actividades propostas têm que ser úteis para a vida presente e futura (pós-escolar) do aluno;
- uma selecção de competências a desenvolver que deve ter como critério a sua aplicabilidade nos diferentes contextos de vida do aluno;
- a aprendizagem das competências definidas deve ser, sempre que possível, realizada nos contextos reais por forma a dar-lhes significado;
- as actividades devem estar relacionadas, na medida do possível, com a idade cronológica e com os interesses do aluno” (DGIDC, 2008, p. 37).

Quanto à elegibilidade de um aluno para um CEI, esta deve ser alvo de uma avaliação rigorosa e muito bem ponderada, pois as suas implicações ao nível do tipo de aprendizagem bem como da certificação é muito forte. À direcção do agrupamento e ao departamento de educação especial compete orientar e assegurar o desenvolvimento dos referidos currículos.

Neste âmbito, Pereira (1998) refere que todos estes pressupostos assentam na participação do aluno na vida da turma e, tendo em conta os objectivos que são estabelecidos individualmente, a participação do aluno decorre de acordo com as necessidades e capacidades detectadas. A intervenção tem de ser construída a partir do conhecimento dos interesses e dos saberes, das dificuldades do aluno e das causas que as originam e, ainda, das suas expectativas, uma vez que este é um passo importante para se poder construir uma resposta adequada a cada aluno. A equipa pluridisciplinar, constituída pelos professores de EE, director de turma ou professor titular, pais e outros técnicos ou serviços, será aquele que adapta o currículo às necessidades do aluno, seleccionando os objectivos de acordo com aquilo que considera ser mais benéfico, isto é, que considera responder melhor a essas referidas necessidades e que também introduz objectivos que não constam do currículo regular, mas que considera de todo indispensáveis, como a área da socialização, por exemplo.

A qualidade, eficácia e funcionalidade do CEI depende, em grande medida da selecção dos respectivos conteúdos, dentro de cada área, devendo ser tentada uma abordagem funcional das áreas do currículo regular a que o aluno possa ter acesso, como por exemplo, no desenvolvimento de competências de escrita, com o preenchimento de impressos ou fichas com dados necessários no seu dia-a-dia; na identificação das horas ou na utilização do dinheiro.

O estabelecimento de metas diferentes de aprendizagem e o ensino de matérias específicas não invalida que, na medida do possível, o aluno frequente algumas disciplinas da turma do ensino regular e que participe em diferentes actividades desenvolvidas pela escola. É de igual modo importante que esta diferença seja adequada às necessidades educativas em causa e que contribua para uma máxima utilização das capacidades do aluno, conjugando potencialidades pessoais, familiares, escolares e sociais. A frequência de um CEI, durante os anos relativos à escolaridade básica, conduz à obtenção de um certificado, com efeitos no domínio da formação profissional e do emprego.

Assim, e neste sentido podemos, em jeito de conclusão expressar que os CEI se baseiam no princípio de que os jovens com deficiência mental têm direito a uma vida de qualidade em que lhes possa ser garantida autonomia e o facto de poderem participar numa vida familiar, social e laboral.

5 – Plano Individual de Transição

O Plano Individual de Transição (PIT) (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro) surge sempre que, ao longo do seu percurso escolar, os alunos com NEE de carácter permanente estejam impedidos de adquirir as competências e aprendizagens definidas no currículo comum. A escola deve, três anos antes do término da escolaridade obrigatória, complementar o PEI com o PIT. Assim, as áreas curriculares passam a ter maior especificidade dando-se mais importância à preparação para a vida pós-escolar com base nas motivações, interesses, capacidades e sonhos de cada aluno e da sua família. O objectivo principal deste processo é o máximo desenvolvimento das competências do aluno levando-o a adquirir maior autonomia, para uma futura inclusão laboral e social.

Segundo Soriano (2006, p.23):

Nem todos os países Europeus utilizam o termo PIT- existe uma diversidade de termos. O termo PIT é utilizado em alguns países, enquanto que noutros é usado o Programa Educativo Individual, Plano de Intervenção Individualizada, Plano de Carreira Individual, etc. As diferentes terminologias realçam ligeiras diferenças nos conceitos. Apesar destas diferenças, existe um claro consenso entre os países relativamente à necessidade e ao benefício da elaboração deste instrumento de trabalho, percebido como um retrato individual, no qual são registados os desejos e os progressos na educação e na formação do jovem.

Para este autor, o PIT é um instrumento de trabalho cujo objectivo primordial “é acabar com o fosso existente entre a escola e o emprego” e neste documento “é registado o passado, o presente e o futuro desejado dos jovens” (Soriano, 2006, p.23).

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro refere no n.º 3, do Artigo 14, que: “no sentido de preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar, o plano individual de transição deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária”.

O mesmo decreto regulamenta, em termos de escolaridade, o processo de transição para a vida activa dos alunos com NEE, instaurando a obrigatoriedade da implementação do PIT. Na realidade, o Enquadramento da Acção de Salamanca

(UNESCO, 1994, p.34) “estabelece que os jovens com necessidades educativas especiais devem ser ajudados a fazerem uma efectiva transição da escola para a vida adulta”.

Assim, os alunos que apresentem NEE complexas devem ser objecto de um Programa Educativo Individual (PEI), e aqueles a quem foi recomendada a alínea e) currículo específico individual, do artigo 16º, do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, devem ter um Plano Individual de Transição (PIT) que permitirá aproximar o conteúdo da educação às capacidades de aprendizagem e às necessidades educativas do aluno.

O PIT deve ser elaborado em harmonia com as linhas gerais desenvolvidas no PEI, e a acção do professor de educação especial tem de ser coordenada com a acção dos outros intervenientes referidos no mesmo programa. Passa por saber os desejos do aluno, pela pesquisa de oportunidades de formação na área pretendida pelo jovem e pela identificação das competências requeridas (académicas, pessoais e sociais). De seguida, deverão ser estabelecidos protocolos com serviços ou instituições, onde o aluno possa realizar a formação. O PIT deve conter o nível intelectual do aluno, as tarefas a desenvolver, as estratégias a utilizar, as competências a adquirir, a clarificação de papéis, a responsabilidade de cada interveniente, bem como os momentos e formas de avaliação. Para os jovens mais incapacitados, que no futuro não poderão exercer uma actividade profissional, “a pesquisa deve incidir na procura de centros de actividade ocupacional que possam proporcionar actividades do seu interesse e de acordo com as suas competências” (DGIDC, 2008, p.32).

No que concerne às fases do processo de transição que são concretizadas na elaboração do PIT, Wehman (2001) fala-nos da importância de componentes tais como:

- a orientação vocacional, que segundo Pereira (2002), implica uma avaliação em termos de levantamento de interesses, seguindo-se um processo de despiste ou confirmação desses interesses para que o jovem seja integrado num programa de formação depois do conhecimento real das necessidades, capacidades e exigências de trabalho;

- do conhecimento e vivência real das situações que implica a visualização e o treino em situações reais no contexto comunidade, designado por alguns projectos escolares de Transição para a Vida Pós-Escolar como visitas à comunidade. Segundo Vieira e Pereira (1996, p.133), “a escola deixa de ser o local exclusivo e privilegiado do ensino para passar a ser apenas um dos seus lugares, dando-se igual importância à casa, à via pública, aos lugares e serviços existentes na comunidade”;

- de estágios de sensibilização na área mais adequada para o aluno devendo realizar-se primeiro dentro da escola, de modo a adquirir as competências definidas no PEI, através de actividades significativas desenvolvidas em situações de trabalho real (estágio) e posteriormente, a Transição para a Vida Pós-Escolar destes alunos tem necessariamente de passar por este tipo de experiências pré-profissionais fora da escola, que devem ser contempladas nos seus currículos, prevendo neles uma efectiva articulação entre a escola e a empresa/mercado de trabalho. É essencial nesta fase proporcionar um leque variado de experiências nas empresas da comunidade, com vista à preparação do jovem para a vida adulta e idealmente para a sua independência económica;

- da avaliação do processo (contínua e sistemática) e que deve envolver todos os elementos da equipa que planificou e acompanhou a implementação do PIT. Para além da avaliação do sujeito e da situação, é importante avaliar o sujeito no posto de trabalho, como referem Rojo e Pastor (1997), com alguns indicadores a avaliar, por exemplo: as tarefas, as actividades, condições ambientais e as relações interpessoais, quer em termos comportamentais, quer em termos de relações humanas.

Estas competências designadas de sociais e tendo em conta a *European Agency Development in Special Needs Education* (Soriano, 2006, p.21), são “para as empresas mais importantes do que as competências académicas”. Albuquerque (2005, p. 92) diz-nos que: “devem-se ensinar as competências que evidenciam uma probabilidade elevada de utilização imediata e que sejam susceptíveis de contribuir para a promoção da independência, a melhoria da qualidade de vida e a facilitação da participação social”. É pois fundamental, reforçar e complementar, com o princípio da funcionalidade, a componente académica à medida que o jovem progride na sua escolaridade.

Observando as recomendações da *European Agency for Development in Special Needs Education*, referenciadas por Soriano (2006, p.23), o PIT:

Está estreitamente relacionado com o plano educativo e deve ser preparado o mais cedo possível, antes do final da escolaridade obrigatória. (...) Reflecte um processo dinâmico que envolve as características dos jovens (competências, capacidades e expectativas); as exigências do sector empregador e a revisão permanente de um plano de acção.

O PIT deve ter as seguintes características na opinião de Wehman (1995, p.4):

Inclui a escolha e a participação do aluno e da família em relação à educação pós-secundária, emprego, vida na comunidade e outras opções após os 21 anos; envolve a participação dos pais que estão bem informados; é desenvolvido para cada estudante individual e inclui objetivos, passos a alcançar e as competências necessárias para o trabalho e para a vida em comunidade; especifica quem é responsável por cada aspecto do processo, incluindo no que se refere aos serviços apropriados, à colocação nas empresas, à formação no trabalho e ao acompanhamento do processo; (...) o plano encoraja a coordenação de esforços de todos os serviços e é de fácil compreensão.

Para Soriano (2006, p.31), o PIT deve ter em conta o seguinte: “As competências a adquirir (...), as qualificações a obter, o envolvimento de diferentes profissionais – (...) das famílias e dos jovens, possibilidades e experiências de trabalho e a validação do processo”.

Segundo o referido autor, é importante avaliar as capacidades do jovem, ter em conta os seus desejos e expectativas traçando, juntamente com a família, um plano de formação e carreira. O processo de formação deve contar com um profissional que estabelece os contactos, fazendo a ponte entre empregador e empregado, sempre que possível, numa situação real de trabalho, pelo menos, durante um determinado período de tempo. Toda a certificação obtida (mesmo a não formal) deve ser considerada e deve demonstrar os resultados atingidos pelo jovem. A participação na avaliação contínua, com carácter regular, do progresso e do desenvolvimento do jovem deve envolver todos os intervenientes, para uma avaliação de qualidade.

O processo de transição dos alunos com NEE e segundo a recomendação da UNESCO (1994), reforça o papel da escola nas competências, qualificações, envolvimento, experiências e na validação do processo. Mas, a responsabilidade deste processo envolve outros serviços como destaca Costa e colaboradores (1996, p.42), “assim e nesta sequência, poderá definir-se a finalidade da escola como a necessidade de tomar (...) medidas, nomeadamente adaptando programas educativos e currículos de modo a possibilitar aos alunos (...) um ensino adequado às suas necessidades nos anos terminais da escolaridade”.

Para que tal seja possível, Soriano (2002) reforça esta colaboração entre todas as partes envolvidas, a par da existência de uma rede de apoios que assegure essa

cooperação/articulação. As escolas necessitam de adoptar um sistema de intercessão e mediação que vise a inserção sociolaboral das pessoas com deficiência tendo em conta as possibilidades e os objectivos a que se proponham. Também Marques (2000) propõe obedecer a linhas mestras, no âmbito do projecto educativo da escola, a saber: a criação de uma equipa dentro da escola, a identificação de parceiros privilegiados, a negociação de um projecto comum/articulado com os diferentes parceiros e a definição de uma metodologia de acompanhamento e avaliação do projecto.

Concluimos que o PIT, enquanto parte integrante do PEI, deve respeitar as especificidades dos alunos, tendo em conta as suas necessidades e capacidades e os valores da família. Com efeito, para se poderem desenvolver planos de transição para alunos com NEE, é necessário determinar e conhecer o nível de funcionamento dos alunos em todas as áreas (curriculares/regulars e especiais/funcionais), aptidões e interesses vocacionais, competências sociais, etc. Relatórios recentes de estudos sobre a transição põem em evidência esforços desenvolvidos, no sentido de alcançar algumas condições essenciais de eficácia. Este processo só tem significado se for traçado para um determinado aluno, abraçando as suas necessidades, expectativas, objectivos, prioridades, preferências, sonhos, bem como da sua família.

6 – O papel da família

Vários autores defendem que a primeira escola da criança é a família. O papel da família é vincado por Paulo Freire (1990), entre outros, pois é nela que inicialmente a criança aprende observando o modelo do adulto, nas conversas, na confecção dos alimentos, na arrumação da casa, na divisão das tarefas e no respeito pelo outro. A família deve acautelar a continuidade do trabalho escolar com o aluno. Esta ideia é reforçada pela DGEBS (1992, p.17) que refere que:

Cabe aos pais um papel primordial que se relaciona com a sua capacidade de proporcionar um ambiente afectivo, estimulante, seguro e incentivador de autonomia e de competências. Cabe-lhes ainda realizar actividades concretas que poderão fazer parte do programa educativo. Aos educadores e professores compete reconhecer e valorizar o papel dos pais e prestar-lhes a necessária colaboração, seja traduzida em informação, em reforço das atitudes positivas, em demonstração de tarefas, ou noutras formas de apoio”.

Nos processos de transição, o trabalho conjunto entre todas as partes envolvidas é fundamental. O papel dos técnicos, como parceiros no processo de intervenção, é o de envolver as famílias, promovendo a inclusão familiar da criança com deficiência. Implica capacitar a família a operacionalizar competências, identificar capacidades da criança em cada etapa de intervenção, ensinando-lhe competências fundamentais/funcionais ao seu progresso; reconhecer que com atenção, criatividade, persistência e amor, vale a pena investir naquela criança e criar expectativas positivas em relação ao seu futuro. Para que a família seja parte integrante e integradora da equipa, Soriano (2002, pp.14-15) afirma que é preciso:

Ter e despende o tempo necessário (...); modificar e adaptar o plano de transição em cooperação com o aluno, sempre que seja necessário; encorajar, o mais possível, o aluno a descobrir as suas próprias capacidades e competências e dotar o aluno e a sua família de toda a informação de que possam necessitar.

Stineman, Morningstar, Bishop e Turnbull (1993), Trorin e Irvin (1992), citados por Wehman (2001), referem também que a família se afigura como central na planificação e implementação da transição, o que nem sempre acontece, sendo os profissionais que tentam determinar, eles próprios, o que a família e os alunos necessitam ou aspiram, o que nem sempre corresponde à realidade. Contudo, as mudanças impõem-se e são referidas em vários normativos legais, tendo na actualidade, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, reforçado o papel dos Pais /Encarregados de Educação na elaboração do PEI e do PIT. No entanto, como sublinha Wehman (2001, p.38), “as práticas mudarão apenas quando os sistemas escolares se tornarem mais progressistas e mais responsáveis em relação às famílias, o que levará, por seu turno, a uma melhor planificação e implementação da transição”.

Atendendo às premissas e recomendações defendidas por vários autores, já explanadas neste trabalho, os profissionais devem favorecer um envolvimento sério do aluno e da família no processo de transição. Este envolvimento passa pelo consentimento e colaboração estreita dos encarregados de educação respeitando a ecologia e a naturalidade do seu ambiente; pelo estabelecimento de protocolos entre a escola e a empresa, planeando com optimismo o futuro dos seus filhos. A utilização do currículo funcional desde os primeiros anos de vida até à idade adulta e a planificação atempada do processo de Transição para a Vida Pós-Escolar, deve proporcionar aos alunos com NEE competências

para poderem viver da forma mais autónoma e integrada possível em casa e na comunidade, preparando-os para prestarem um contributo útil também em termos de vida pós-escolar, vendo o seu lugar dignificado e reconhecido.

Sabendo que a Escola deve ser o motor essencial do processo, e que “não só os alunos, mas também as suas famílias são directamente afectadas pelos serviços de transição e pelo nível de evolução dos mesmos” (Ferreira, 2007), a programação deve incluir conteúdos funcionais e adaptados à idade cronológica do aluno, que respeitem as suas preferências individuais, que tenham uma contribuição prática no seu futuro e na idade adulta, que tenham probabilidade de serem auferidos no período de tempo previsto no Currículo Específico Individual. Para tal, convém conhecer as redes de apoio que apoiam projectos escolares de Transição para a Vida Pós-Escolar, que passamos a referenciar.

Deste modo, a transição para a vida activa deve, segundo Martins (2003), ser encarada em três dimensões. A dimensão social que inclui a aceitação e relação social, familiar e escolar; a dimensão psicopedagógica que abarca o desenvolvimento, itinerários pedagógicos e capacidade para enfrentar as transições, e ainda a dimensão social e psicopedagógica (em simultâneo), nas tomadas de decisão profissionais e na formação, aceitação e integração profissional.

7 – Programas de apoio à Transição para a Vida Pós-Escolar - Parcerias e contributos da comunidade

Em Portugal, em termos de marcos legislativos relacionados com a formação, a qualificação e o emprego dos jovens com NEE, destacamos: o Decreto-Lei n.º 40/83, de 25 de Janeiro (criação do emprego protegido); o Decreto-Lei n.º 299/86, de 19 de Setembro; a Lei n.º 38/2004, de 18 de Agosto (Lei de Bases da Prevenção, Habilitação, Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência); o Decreto-Lei n.º 29/2001, de 3 de Fevereiro; a Resolução do Conselho de Ministros n.º 91/2001, de 6 de Agosto e o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. Para além da criação do emprego protegido, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 91/2001, de 6 de Agosto, prevê e atribui às entidades públicas, privadas e às empresas a responsabilidade de criar condições para uma plena inserção na vida em sociedade das pessoas com deficiência.

Os diversos Ministérios do Trabalho, da Educação e da Saúde têm a seu cargo a regulamentação, através de diplomas, das políticas públicas no apoio do processo de Transição para a Vida Pós-Escolar.

O Estado desenvolveu medidas consistentes para a integração da pessoa com deficiência no mundo do trabalho, salienta-se, segundo Alves (2009, p.50), os projectos no quadro 7.

Quadro 7. Projectos e sua descrição

Projectos	Descrição
Projecto Equal	Pretende revalorizar o trabalho para promover a igualdade. Visa promover através de diversas áreas de actuação a empregabilidade (com a realização de percursos de orientação/formação/inserção/criação de empresas e desenvolvimento local) e formação ao longo da vida. Este Programa foi instituído através do Regulamento n.º 1260/99, do Conselho de Ministros de 21 de Junho de 1999, onde são estabelecidas as disposições sobre os fundos estruturais e através do Decreto Regulamentar n.º 12-A/2000, de 15 de Setembro, que regula os apoios a conceder à formação profissional, à inserção no mercado de trabalho, ao emprego e acesso à qualificação, ao acompanhamento pós-formação e pós-colocação, ao desenvolvimento e aos recursos didácticos necessários para se atingirem estes objectivos.
Programa Constelação	É um Projecto do âmbito do Instituto do Emprego e Formação Profissional, regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 247/89, de 5 de Agosto e pelo Despacho Normativo n.º 388/79, de 31 de Dezembro. Este Programa insere-se na área da Reabilitação Profissional das pessoas com deficiência e vai ao encontro das medidas previstas no Plano Nacional de Emprego, contemplando várias valências, tais como: Avaliação e Orientação Profissional; Pré-profissionalização e Formação Profissional. O Instituto de Emprego e Formação Profissional proporciona formação adequada ou apoios à frequência de cursos na formação profissional em estruturas regulares, contempla apoio e encaminhamento personalizado à colocação e integração pós-colocação, tendo em vista a manutenção do emprego. Por vezes, esta responsabilidade é partilhada com outros organismos/instituições da comunidade.
Programa de Instalação por Conta Própria	Visa o apoio ao emprego de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, sendo regulamentado através do Decreto-Lei n.º 247/89, de 5 de Agosto e Despacho Normativo n.º 99/90, de 6 de Setembro.
Emprego Protegido	É regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 40/83, de 25 de Janeiro e tem como objectivo garantir a remuneração às pessoas com deficiência, que possuam capacidade de trabalho igual ou superior a 1/3 da capacidade normal exigida a um outro trabalhador sem deficiência, no mesmo posto de trabalho.
Integração em Mercado Normal de trabalho	Abrange várias valências, como o subsídio de compensação e de adaptação de postos de trabalho, subsídio de acolhimento personalizado, prémio de integração e de mérito.

Quadro 8. Projectos e sua descrição (Cont.)

Apoio à Colocação e Acompanhamento	Regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 247/89, de 5 de Agosto, destina-se a apoiar a qualidade de integração das pessoas com deficiência que necessitam de mediação técnico-estruturada e contínua, a qual facilita o acesso ao trabalho, à manutenção e à progressão profissional.
Teletrabalho e Criação de uma Bolsa de Emprego para Teletrabalhadores	Instituído pelo Decreto-Lei n.º 247/89, de 5 de Agosto e pela Resolução de Conselho de Ministros n.º 59/98, de 6 de Maio.
Ajudas Técnicas	Regulamentadas pela Lei n.º 9/89, de 2 de Maio e pelos Despachos Conjuntos dos Ministros da Saúde, da Segurança Social e do Trabalho e ainda pelo Despacho do Secretariado Nacional de Reabilitação e Integração da Pessoa com Deficiência (SNRIPD), possibilita o financiamento de meios (dispositivos, produtos e equipamentos), que compensem as suas desvantagens.
Prodescoop	Programa de Desenvolvimento Cooperativo, regulamentado pela Portaria n.º 1160/00, de 7 de Dezembro, tem por objectivo estimular, apoiar a criação e desenvolvimento das actividades das cooperativas, contribuindo para reforçar o espírito cooperativo e incentivar o cooperativismo.
Campeonatos de Profissões prova para Deficientes	(1ª vez em Portugal em Março de 2007 e a título experimental pelo IEFP). A par do Campeonato Nacional realizaram-se provas para públicos deficientes. Estas provas pretenderam ser uma demonstração das capacidades e competências das pessoas com deficiência a nível profissional, sob o lema "Todos Pela Inclusão". Numa tentativa de reconhecimento pelos empregadores e sociedade em geral, os 25 jovens concorrentes, provaram que a participação social, o acesso e manutenção no emprego e a progressão na carreira das pessoas com deficiência dependem apenas das suas capacidades e competências (IEFP,2011).

A Secretaria de Estado da Segurança Social detém alguns programas de apoio, regulamentados através da Lei de Bases da Segurança Social (Lei n.º 4/2007, de 16 de Janeiro):

- **Programa Ser Criança** – ajustado pelos princípios da Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança e pela Lei n.º 147/99, de 1 de Setembro (Lei da protecção de crianças em perigo).

- **Intervenção Precoce** – consiste numa resposta precoce, eficaz e atempada às crianças com incapacidades/deficiências até aos 3 ou 6 anos, obedecendo às disposições do Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de Outubro e do Artigo 27, do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio.

- **PAIPDI- Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacitadas**) – este plano reúne de forma coesa e coerente as coordenadas da política da deficiência traçadas a médio prazo, visando reforçar apoios para a implementação de práticas de inclusão e inserção no mundo de trabalho de pessoas com condições de

deficiência. Este plano apresenta três eixos fundamentais: o primeiro orientado para a acessibilidade da informação, o segundo para a qualificação como requisito máximo para a integração social e o último eixo para habilitar e assegurar condições de vida dignas. Tem se estabelecido uma estratégia de prioridades e metas no âmbito do Programa Nacional para a Participação dos Cidadãos com Necessidades Especiais na Sociedade da Informação (PAIPDI, 2006), com destaque para o Programa Internet na Escola, a criação progressiva de Espaços Internet Acessíveis, a utilização mais intensa da Banda Larga (reforço do equipamento instalado, o alargamento da rede aos alunos com NEE), entre outras iniciativas.

- **Prestações Financeiras** – de entre os apoios pecuniários disponibilizados pela Segurança Social, destacamos subsídios e complementos dos quais elencamos os seguintes: prestação complementar (cf. Lei n.º 4/2007, de 16 de Janeiro); abono e subsídio a pessoas com deficiência (Despacho n.º 42/80, de 04 de Setembro); pensão social (Decreto-Lei n.º 464/80, de 13 de Outubro); abono de família e outras prestações (Decreto Regulamentar n.º 14/81, de 7 de Abril); subsídio de educação especial (Despacho n.º 67/92, de 6 de Agosto).

A própria Comunidade Europeia ao proclamar o ano de 2003 “Ano Europeu das Pessoas com Deficiência” aprovou o Plano de Acção Europeu de onde se destaca: a directiva relativa à igualdade no tratamento no emprego e actividade profissional, o reforço da integração das questões de deficiência nas políticas comunitárias e a promoção de acessibilidades para todos. Surgem iniciativas como “eAccessibility” e “eEurope 2002”, “Igualdade de Oportunidades” para estudantes com deficiência na educação e formação, a Directiva n.º 2000/78/CE, que tem repercussão nas políticas e iniciativas nacionais.

O apoio do Estado é reafirmado na Lei n.º 38/2004, de 18 de Agosto, ao reiterar também a adopção de medidas específicas que assegurem a participação das Organizações Representativas de Pessoas com Deficiência ou Incapacidade (papel e actuação das ONGPD). As bases gerais do Regime Jurídico de Prevenção, Habilitação, Reabilitação e Participação das Pessoas com Deficiência (Lei n.º 38/2004, de 18 de Agosto) e as grandes opções do Plano 2005-2009 (PAIPDI, 2006), no que concerne às medidas para “mais e melhor política de reabilitação” enquadradas na opção “reforçar a coesão social, reduzindo a pobreza e criando mais igualdade de oportunidades”, constituem os instrumentos dominantes do 1º Plano de Acção para a Integração de Pessoas com Deficiência ou Incapacidade (PAIPDI, 2006-2009), aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros

n.º 120/2006, de 21 de Setembro. A Resolução do Conselho de Ministros n.º 135/2002, de 20 de Novembro, fixou o enquadramento institucional da actividade do Governo quanto à sociedade de informação, do governo electrónico e de inovação, cabendo à Unidade de Missão e Conhecimento (UMIC), actuar ao nível da inclusão de pessoas com NEE na sociedade de informação. Apesar das alterações induzidas pela Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, reforça os Programas de Apoio à Inclusão, nomeadamente no art.º 30º “Cooperação e Parcerias”, prevendo também o apoio ao processo da Transição para a Vida Pós-Escolar de alunos com NEE.

Considerando a Declaração de Lisboa – “Pontos de Vista dos Jovens com NEE” aprovada por jovens de 29 países europeus na Audição Parlamentar de 17 de Setembro de 2007, na Assembleia da República, no âmbito da Presidência Portuguesa da União Europeia e o que é preconizado no Decreto-Lei n.º 3/2008, relativamente à inclusão educativa e social, ao prosseguimento de estudos e transição da escola para o emprego de jovens com NEE, devem as escolas isoladamente, ou em conjunto, desenvolver parcerias com Instituições Privadas de Solidariedade Social (IPSS) e Centros de Recursos Especializados. Neste sentido, é publicada pela DGIDC, em 2009, a lista das instituições acreditadas que constituem os Centros de Recursos Inclusivos (CRI), que foram criados recentemente.

As escolas/agrupamentos de escolas podem e devem estabelecer parcerias com serviços da comunidade, apresentando-se os CRI como estruturas privilegiadas, uma vez que integram recursos especializados, possuem conhecimentos e competências que lhes conferem um estatuto diferenciado numa perspectiva de prestação de serviços complementares de apoio à inclusão.

Neste contexto, tendo em conta o que foi abordado em termos de apoio à inclusão, gostaríamos de salientar um projecto que, na nossa região, inovou e melhorou a vida dos alunos com NEE, sendo um exemplo a seguir em termos de apoio à Transição para a Vida Pós-Escolar de alunos com NEE. O projecto *Transit*, projecto de Transição para a Vida Pós-Escolar, ajuda jovens a desenvolver um projecto de vida, “sob pena de incorrerem em abandonos escolares ou em projectos de vida pouco congruentes com os sonhos de cada um dos jovens.” (Ferreira, 2008, p.80).

Esta mesma autora refere que:

em 1991, a Associação de Solidariedade Social de Lafões (ASSOL), estabeleceu um acordo de cooperação com a equipa de Educação Especial de Oliveira de Frades e com os serviços do Ministério da Educação, tendo estes garantido o financiamento de técnicos que a ASSOL colocou à disposição das escolas. Em 1998, inicia-se o Projecto Transit em Tondela, em moldes semelhantes, com o objectivo principal de auxiliar na saída da escola dos alunos com deficiência” (p.79).

O Projecto *Transit* constitui um verdadeiro suporte no que concerne ao trabalho de articulação em termos de práticas de Transição para a Vida Pós-Escolar, com as escolas do concelho de Tondela, tendo como objectivo delinear e implementar programas de Transição para a Vida Pós-Escolar, “facilitando a transição da escola para a vida adulta dos alunos com NEE” (Pereira, 2002, p.27). O apoio à integração social e escolar de crianças e jovens com NEE, também é reforçado no âmbito da Portaria n.º 1102/97, de 03 de Novembro. Este projecto tem como área de influência os agrupamentos de escolas de Tondela, Campo de Besteiros, Lageosa do Dão, Caramulo, a escola secundária de Tondela (em 2007/2008) e a escola secundária de Molelos (em 2008/2009).

O Projecto encontra-se estruturado por fases: visitas à comunidade; visitas a empresas; estágios de sensibilização e avaliação do projecto. As escolas desenvolvem as visitas à comunidade, com um conjunto de actividades fora da sala de aula, funcionais e equacionadas em termos de PEI, que permitem desenvolver um conjunto de competências, como a autonomia/independência social, o desenvolvimento pessoal e social, a aquisição de regras de comportamento, etc., e que constituirão um suporte às fases seguintes do processo.

O processo é delineado também com visitas a empresas, a partir do despiste vocacional dos alunos com NEE nas escolas. Segundo registos da ASSOL (2006/2007), a adesão dos empresários do concelho continua a ser uma mais-valia imprescindível ao trabalho desenvolvido, e procuram ser verdadeiros pedagogos no desenvolvimento destes jovens. O estágio é o culminar do processo de orientação vocacional e a efectiva preparação para a vida pós-escolar que, nalguns casos, coincidem com o aperfeiçoamento de competências que já foram iniciadas com estes alunos nas escolas. Após as devidas opções pessoais dos alunos envolvidos, a técnica de acompanhamento do Projecto contacta a empresa no sentido de perceber a disponibilidade de horários e aferir objectivos a

desenvolver para cada aluno. Após este passo, o estágio é devidamente formalizado através de protocolo, onde são definidas todas as normas, a assinar pela escola, pelo encarregado de educação, pelo aluno e pela empresa/instituição onde irá decorrer o estágio. O processo é devidamente avaliado/ monitorizado, havendo um acompanhamento sistemático destes jovens nas áreas do estágio (pela técnica de acompanhamento da ASSOL, em articulação com os docentes da escola).

Neste sentido, o papel dos docentes em geral e dos docentes de educação especial em particular, assume maior importância na consciencialização da educação para uma via profissional para todos os alunos e no nosso caso de forma imperativa para os alunos com DM, pois a responsabilidade pelo acesso, sucesso e participação activa na sociedade destas pessoas é de todos nós. Só assim priorizamos a sua dignidade e qualidade de vida!

Parte II – Investigação Empírica

Capítulo IV – Opções Metodológicas

1 – Justificação do estudo

A problemática em estudo enquadra-se na área da Educação Especial, Necessidades Educativas Especiais (NEE) nos domínios cognitivo e motor, constituindo um tema actual e pertinente. Após uma análise da problemática alicerçada numa descrição teórica contextual, propomo-nos, nesta segunda parte, apresentar o estudo efectuado sobre a Transição para a Vida Pós-Escolar nos 7 agrupamentos de Escolas do concelho de Viseu, no ano lectivo 2010/2011.

A Declaração de Salamanca realizada em Junho de 1994, inspirada no princípio da inclusão e no reconhecimento da necessidade de actuar com o objectivo de construir escolas para todos tem sido um marco decisivo nas orientações das políticas e das práticas nesta área. Esta Declaração refere no seu artigo relativo a “Áreas Prioritárias”, no nº 56, o tema “Preparação Para a Vida Activa”. Neste ponto recomenda-se, entre outras medidas, que os jovens com NEE necessitam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz da escola para a vida activa. Assim, as escolas devem ajudá-los a tornarem-se activos economicamente, proporcionando-lhes as competências necessárias para a vida diária, incluindo a experiência directa em situações reais fora da escola. O currículo desses alunos que se encontram nas classes terminais deve incluir programas específicos de transição e treino vocacional subsequente que os prepara para funcionar, depois de saírem da escola, como membros independentes e activos nas respectivas comunidades.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, a obrigatoriedade da elaboração dos planos individuais de transição (PIT) está ultrapassada em termos teóricos, pois no Número 2, do Artigo 14º, é referido que:

Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição destinado a promover a Transição para a Vida Pós-Escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.

O mesmo Decreto reforça ainda no nº 3 do mesmo artigo que: “no sentido de preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar, o plano individual de transição deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária”.

A investigação proposta implica a análise e reflexão crítica da problemática da transição para a vida activa de alunos com DM no sistema regular de ensino. Atendendo ao quadro teórico e ao enquadramento legal, colocam-se as seguintes questões: como este processo efectivamente se desenvolve em termos práticos? Isto é, como é implementado nas e pelas escolas?

Assim, analisam-se as opiniões dos órgãos de gestão e dos professores de educação especial para descrever as perspectivas e experiências destes intervenientes, com o objectivo de as conhecer, a fim de consciencializar para as mudanças necessárias a serem realizadas a nível local e/ou nacional neste domínio da transição.

A escolha do tema, no qual assenta este estudo, fundamenta-se em várias questões sobre a transição de alunos com deficiência mental, com as quais nos deparamos diariamente na nossa actividade profissional. Assim, pensamos que a investigação em curso poderá proporcionar-nos informações úteis para compreender melhor as dificuldades inerentes à Transição para a Vida Pós-Escolar de alunos com deficiência mental, com uma consequente autonomia pessoal e social e, contribuir desta forma, para melhorar o nosso desempenho profissional.

Através deste estudo e tendo em conta a escassez de investigações realizadas na área da Transição para a Vida Pós-Escolar, esperamos ainda poder contribuir para uma prática mais adequada no âmbito do Artigo 14º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro e concertada em termos de parcerias.

Após a análise da literatura consultada, no que diz respeito à temática da Transição para a Vida Pós-Escolar, passamos a expor as linhas orientadoras do nosso estudo, assim como os dados empíricos e respectivas análises.

2 – Objectivos do estudo

A componente empírica do projecto que pretendemos desenvolver é motivada pelas questões relativas à implementação da Transição para a Vida Pós-Escolar nos alunos com currículos específicos individuais.

Esta investigação pretende preconizar que a escola, independentemente dos obstáculos que a sua ideologia possa suscitar, deve ser a protagonista no processo de transição para a vida activa, com vista a um consequente êxito do processo educativo destes alunos.

Toda a investigação determina, segundo Quivy e Campenhoundt, (1998) uma procura no sentido de melhorar o conhecimento. Por isso é fundamental a escolha de um caminho claro e objectivo por forma a estruturar o estudo com coerência. Daí a importância da apresentação e definição dos objectivos que pretendemos atingir e que poderão equacionar-se do seguinte modo:

- Analisar, descrever e reflectir sobre a forma como se implementa a Transição para a Vida Pós-Escolar de alunos com Deficiência Mental, no concelho de Viseu e perceber qual a importância que as escolas atribuem aos processos de transição.
- Identificar os intervenientes no processo de Transição.
- Identificar as dificuldades sentidas pelos professores de Educação Especial e pelos órgãos de gestão no processo de transição.
- Conhecer o tipo de acompanhamento/ coordenação/ monitorização que existe no processo, nas diferentes Escolas do concelho.
- Avaliar a existência de parcerias/ protocolos feitos pela Escola em termos legais bem como os apoios para os alunos se inserirem no mercado de trabalho.
- Perceber as competências que desenvolvem os alunos nos processos planificados/ feitos “à sua medida” nos estágios laborais.
- Recolher a opinião da escola acerca da eficácia da legislação existente.

3 – Tipo de estudo

O presente estudo procura observar e descrever um determinado fenómeno. É um *design* de tipo descritivo que tem como objectivo principal “compreender um contexto para preparar um outro processo” (De Ketele & Roegiers, 1999, p.120).

O plano de investigação que mais se adequa à nossa pesquisa é o descritivo por questionário. O estudo descritivo baseia-se na descrição de um conceito relativo a uma população e das suas características (Fortin, 2000). Neste estudo, trabalhou-se com a população total procedendo-se à recolha de dados através de um questionário que permite, através da estatística descritiva, o levantamento de opiniões, atitudes e procedimentos dos respectivos professores e órgãos de gestão face à Transição para a Vida Pós-Escolar de jovens com Deficiência Mental.

4 – Instrumentos

Com o objectivo de se proceder à recolha de dados sobre o processo de Transição para a Vida Pós-Escolar de alunos com DM, a frequentar escolas públicas do 3º ciclo do ensino básico com base nos seus CEI's, foram usados dois questionários gentilmente cedidos pela Mestre Sofia Ferreira (Autorização da autora no anexo I). Os questionários foram usados em 2007, num estudo realizado no âmbito do projecto de mestrado “Transição para a Vida Pós-Escolar de alunos com necessidades educativas especiais” da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Salienta-se que este questionário foi adaptado e alterado em função da nova lei em vigor (versão final no anexo II). O questionário foi aplicado a professores a exercer funções na Educação Especial, com alunos com DM e com PIT e aos órgãos de gestão dos mesmos agrupamentos.

Os questionários utilizados começam com uma breve introdução, apresentando o estudo e a instituição que o enquadra, acautelando o anonimato das respostas para assim garantir a sua sinceridade. Constituídos por perguntas fechadas, embora algumas perguntas dêem a possibilidade ao inquirido de acrescentar opções de resposta. Apresentam itens dicotómicos (sim/não), dada a natureza objectiva de algumas perguntas “em que apenas se oferecem aos inquiridos duas alternativas de resposta” (Moreira, 2004, p.181). Estes itens são contudo, completados com outros de aprofundamento da informação, nomeadamente

com recursos a escalas referenciadas, ou seja, com “(...) itens que incluem uma pergunta básica e um conjunto de alternativas, mas nos quais cada uma dessas alternativas é definida separadamente” (Moreira, 2004, p.184), e não apenas através de uma escala numérica. Os itens com escalas referenciadas apresentam uma explicação verbal de cada um dos 4 pontos da escala (grau de importância; de concordância; de frequência). Existem também alguns itens constituídos por diferentes alternativas, onde se solicita ao inquirido que de um conjunto de alternativas assinale as que, na sua opinião, melhor se aplicam.

No quadro 9 passamos a explicitar o conteúdo dos questionários aplicados aos órgãos de gestão e aos docentes de Educação Especial.

Quadro 9. Questionários aplicados.

Secção	Questionário aos órgãos de gestão	Questionário aos Professores de Educação Especial
Secção A	<u>A escola</u> - Recolhem-se dados referentes à sua identificação e caracterização da escola e ainda dados relativos à idade e género.	<u>Caracterização</u> - Pretende-se caracterizar o professor e recolher dados quantitativos sobre os alunos com NEE no 3º ciclo.
Secção B	<u>Transição para a Vida Pós-Escolar</u> - Centra-se em perguntas relativas à política e às práticas desenvolvidas na escola.	<u>Transição para a Vida Pós-Escolar</u> - Centra-se nas práticas desenvolvidas pelos professores de EE e é constituída por 7 grupo de questões.
Secção C	<u>A opinião da escola e as opções de mudança</u> - Colocam-se questões que visam conhecer a percepção da escola quanto à identificação de barreiras e quais as opções de mudança.	<u>Situação dos alunos após a saída da escola</u> - Procura-se caracterizar o número de alunos que frequentam programas de transição, os que terminaram estes programas no ano lectivo 2009/2010 e a situação em que se encontram.
Secção D		<u>A opinião sobre as opções de mudança</u> - Procura conhecer a percepção do professor de EE, das barreiras que se colocam neste processo e as opções de mudança possíveis.

Algumas questões são repetidas nos dois questionários para obter a opinião de ambos os intervenientes sobre diferentes parâmetros do processo de transição e assim fazer alguma comparação das respostas.

Ambos os questionários terminam com um pedido de rectificação do dito e com um agradecimento pela colaboração.

5 – Caracterização das amostras

A amostra do nosso estudo é constituída pelos sete agrupamentos de escolas do Concelho de Viseu. Em cada agrupamento foi solicitado a um professor de Educação Especial e a um membro do órgão de gestão o preenchimento de um questionário.

5.1 – Caracterização da amostra dos Professores de Educação Especial

Os inquiridos exercem a sua actividade profissional em sete escolas, as quais foram codificadas em A, B, C, D, E, F e G.

Em relação à idade dos docentes inquiridos realça-se, no quadro 10, uma média de 47 anos, sendo que a idade mínima é de 35 anos e a máxima é 62 anos.

Quadro 10. Caracterização segundo da idade

Mínima	Média	Máxima	Desvio padrão
35	47,42	62	7,41

Quanto ao género constata-se que 57,1% são do género feminino e 42,9% dos docentes são o género masculino (quadro 11).

Quadro 11. Caracterização segundo o género

Género dos inquiridos	n	%
Masculino	3	42,9
Feminino	4	57,1
Total	7	100

Em relação à formação académica verifica-se que 85,7% têm licenciatura enquanto 14,3 % dos docentes tem o magistério primário (quadro 12).

Quadro 12. Formação académica dos professores

Formação Académica	n	%
Magistério primário	1	14,3
Licenciatura	6	85,7

No quadro 13, que se refere à especialização verifica-se que 100% dos docentes possuem especialização em Educação Especial.

Quadro 13. Curso de especialização

Curso de especialização em EE	n	%
Sim	7	100
Não	0	0,0

Verifica-se que 28,6% dos inquiridos terminou a especialização antes de 2000 e os restantes 71,4 % depois de 2000 (quadro 14).

Quadro 14. Ano de conclusão da especialização

Ano de conclusão da especialização	n	%
Antes ou em 2000	2	28,6
Depois de 2000	5	71,4

No quadro 15 constata-se que a maioria dos professores (57,1%) possui especialização na área mental/motora, enquanto 28,6 % tem especialização em multideficiência e 14,3% na área mental/motora e auditiva.

Quadro 15. Área de especialização

Área de especialização em EE	n	%
Mental/ Motora	4	57,1
Mental/ Motora/ Auditiva	1	14,3
Multideficiência	2	28,6

No que concerne o tempo de serviço dos docentes (quadro 16) verifica-se que a maioria exerce há mais de 20 anos (71,4%). Destes, 14,3% trabalham há menos de 10 anos e 14,3% têm tempo de serviço entre 10 a 20 anos.

Quadro 16. Tempo global de serviço (em Março 2011)

Tempo global de serviço	n	%
Menos de 10 anos	1	14,3
De 10 a 20 anos	1	14,3
Mais de 20 anos	5	71,4

Quanto ao tempo de serviço enquanto docentes de Educação Especial, verifica-se que a maioria exerce nesta área há mais de 10 anos (57,1%) enquanto 42,9% estão na Educação Especial há menos de 10 anos (quadro 17).

Quadro 17. Tempo de serviço na Educação Especial

Tempo de serviço na Educação Especial	n	%
< ou = 10 anos	3	42,9
Mais de 10 anos	4	57,1

Verifica-se, ainda, que os docentes de EE apoiam entre 1 aluno na escola B e 15 alunos na escola D. Nas restantes escolas o número de alunos apoiados por estes docentes varia entre os 2, 4 e 5 alunos.

Em suma, em relação à formação académica dos docentes da Educação Especial, verifica-se que a maioria (85,7%) tem licenciatura sendo que, todos apresentam especialização em Educação Especial. A maior parte (71,4%) já fez essa formação depois de 2000. A opção da maioria foi a área mental/motora. No que concerne o tempo de serviço verifica-se que são docentes experientes pois exercem há mais de 20 anos (71,4%) e, especificamente nesta área, estão há mais de 10 anos (57,1%).

5.2 – Caracterização da amostra dos Órgãos de Gestão

Sobre a idade dos inquiridos (quadro 18) realça-se uma média de 46 anos, sendo que a idade mínima é de 35 anos e a máxima é 52 anos.

Quadro 18. Idade dos inquiridos

Mínima	Média	Máxima	Desvio padrão
35	45,57	52	7,04

Quanto ao género (quadro 19) constata-se que 57,1% são do género feminino e 42,9% dos docentes são do género masculino.

Quadro 19. Género dos inquiridos

Género dos inquiridos	n	%
Masculino	3	42,9
Feminino	4	57,1
Total	7	100,0

6 – Procedimentos

Após a revisão da literatura, demos início à segunda parte do trabalho efectuando os primeiros contactos. Como procedimentos para a realização dos questionários e recolha de dados das Escolas, encetámos contactos com a Mestre Sofia Ferreira, solicitando-lhe autorização para a utilização do seu questionário (anexo I). Realizámos um pré-teste ao questionário aplicando a dois professores de EE da EB1,2 de Tondela e de seguida, entregámos os Protocolos (cartas) às escolas (Anexo III) e todas as escolas autorizaram a entrega e preenchimentos dos questionários.

Os inquéritos por questionário, que serviram exclusivamente para análise estatística e apresentação de resultados, foram distribuídos individualmente aos docentes seleccionados, sendo-lhes explicados os objectivos do estudo e solicitada a sua colaboração. Quivy e Campenhout (1992, cit. por Ferreira, 2007) referem a entrega pessoal dos questionários como forma de garantir que os sujeitos os devolvessem, impedindo a mortalidade experimental e, conseqüentemente, a redução da amostra. Os questionários foram também recolhidos pessoalmente, tratando-se de uma “administração directa” (Ferreira, 2007, p.99)

Os meses de Abril/ Maio foram dedicados à aplicação dos questionários aos profissionais de EE e aos órgãos de gestão. Este processo foi, nalguns casos, rápido devido ao relacionamento profissional existente entre o investigador e um elemento (professor) conhecido nessa escola. Este processo de recolha de dados durou cerca de oito semanas, uma vez que a recolha de alguns questionários, sobretudo referentes ao órgão de gestão, obrigou o investigador a repetidas solicitações junto dos mesmos.

Posteriormente, procedeu-se ao tratamento das respostas dos questionários utilizando o *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) – versão 19. Neste ponto tratámos os dados recolhidos em separado criando uma base de dados para o questionário dos docentes de educação especial e dos docentes dos órgãos de gestão. De seguida

passámos à análise e interpretação da informação recolhida e elaborámos as conclusões do nosso estudo.

Com a metodologia adoptada pretendemos obter o máximo de informação possível sobre os factores considerados importantes para um adequado processo de Transição para a Vida Pós-Escolar dos alunos com DM, e, respeitar todas as normas legais e éticas de uma investigação científica.

Capítulo V – Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo apresentamos e discutimos os resultados de acordo com os objectivos definidos no início deste trabalho. Faz-se uma análise descritiva, de cada uma das questões, através de frequências relativas e absolutas das respostas dos inquiridos.

1 – Apresentação dos resultados

1.1 – Apresentação dos resultados do questionário aplicado aos docentes de educação especial

Em todas as escolas verificámos que não existem alunos com NEE sem qualquer apoio da Educação Especial (quadro 20). O número de alunos que beneficiam de uma ou mais medidas do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro variam entre os 5 alunos da escola C e os 27 alunos da escola B. Em relação aos alunos com CEI, verifica-se um mínimo de 2 alunos na escola C e de um máximo 8 alunos nas escolas B e G. Quanto aos alunos com DM, temos a escola C com 1 aluno e 17 alunos na escola B. Dos alunos com DM e com PIT, salienta-se a escola F sem alunos nesta situação e as escolas A e G com 5 alunos cada.

Quadro 20. Número de alunos por escola

Número de alunos (n)	Escolas						
	A	B	C	D	E	F	G
Alunos com NEE sem qualquer apoio	0	0	0	0	0	0	0
Alunos com NEE que beneficiam de medidas do Dec. Lei nº 3/2008	24	27	5	15	14	9	18
Alunos com CEI	5	8	2	5	7	5	8
Alunos com DM	5	17	1	2	10	4	8
Alunos com DM e PIT	5	1	2	2	3	0	5
Alunos apoiados por docentes de EE	24	27	5	15	14	9	18
Alunos que apoia enquanto docente de EE	4	1	2	15	5	2	5

Relativamente aos recursos humanos das escolas do 3º CEB (quadro 21), estes variam em função das características da Escola / Agrupamento face ao número e ao tipo de alunos com NEE. Regista-se um máximo de 45 docentes do Ensino Regular (ER) na escola

F e um mínimo de 22 docentes que leccionam no ER na escola A. Na Educação Especial (EE) verifica-se um máximo de 9 docentes na escola C e um mínimo de 2 docentes de EE na escola D. Verifica-se, ainda, que o número de assistentes operacionais em cada escola varia entre um mínimo de 17 para a escola A e um máximo de 60 na escola G. Também, este valor varia em função do número de alunos por Escola /Agrupamento.

Quadro 21. Recursos humanos da escola: Docentes do ER e da EE e Assistentes Operacionais.

Escola	Docentes do Ensino Regular (n)	Docentes de Educação Especial (n)	Assistentes Operacionais (n)
A	22	7	17
B	24	4	18
C	25	9	28
D	36	2	29
E	44	5	32
F	45	4	50
G	56	6	60

Quanto à existência de Psicólogos nestas escolas, 6 responderam que tinham psicólogos e tarefeiras e apenas 2 responderam que tinham apoio de terapeutas nas escolas (quadro 22).

Quadro 22. Recursos humanos da escola: Psicólogos e Terapeutas.

Recursos humanos	n
Psicólogos	6
Terapeutas	2
Tarefeiras	6

De acordo com o exposto no capítulo 2, entende-se por “**transição**”: acções concretas, decididas e realizadas pela escola, com ou sem colaboração de parceiros, dirigidas principalmente a alunos com DM e com o objectivo de: *a)* garantir condições de máxima autonomia na vida do dia-a-dia, após saída da escola, e *b)* garantir uma preparação para futura inserção numa actividade laboral/ocupacional.

O quadro 23 relata a opinião dos docentes face aos critérios de selecção dos alunos para os processos de transição. Assim denota-se que, para a selecção dos alunos **não se aplicam** os problemas de comportamento nem o facto de usufruírem de medidas previstas pelo regime educativo especial (71,4%). Realçam, ainda, que há indicadores que **são pouco usados** na selecção dos alunos como por exemplo, os alunos solicitarem a sua

integração no processo de transição (42,9%) ou por solicitação do conselho de turma (71,4%). De forma **moderada** são utilizados para a selecção dos alunos o facto de serem alunos com DM (57,1%) e por apresentarem dificuldades na aprendizagem (42,9%). Sendo que, os aspectos mais relevantes (**aplica-se totalmente**) e que são sempre prioritários são os alunos que usufruem de CEI (de acordo com o Decreto-Lei nº 3/2008 de 7/01) (42,9%) e por serem alunos com índice de motivação reduzido relativamente à escola (42,9%).

Quadro 23. Aspectos relativos à selecção dos alunos que frequentam processos de transição

	Não se aplica		Aplica-se pouco		Aplica-se moderadamente		Aplica-se totalmente	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Apresentam problemas de comportamento	5	71,4	2	28,6	0	0,0	0	0,0
Usfruem de medidas previstas pelo regime educativo especial	5	71,4	1	14,3	0	0,0	1	14,3
Por serem alunos com DM	2	28,6	1	14,3	4	57,1	0	0,0
Usfruem de CEI (Dec. Lei 3/2008 de 7/01)	2	28,6	0	0,0	2	28,6	3	42,9
Apresentarem dificuldades na aprendizagem	0	0,0	2	28,6	3	42,9	2	28,6
Alunos com índice de motivação reduzido relativamente à escola	2	28,6	1	14,3	1	14,3	3	42,9
Alunos que solicitam a sua integração no processo de transição	2	28,6	3	42,9	2	28,6	0	0,0
Por solicitação do conselho de turma	0	0,0	5	71,4	1	14,3	1	14,3

No que concerne às actividades que podem ser levadas a cabo no processo de transição dos alunos com deficiência mental para a vida pós-escolar observa-se no quadro 24 que os docentes consideram muito importante o facto de delinear um projecto futuro para o aluno e ensinarem competências sociais (85,7%); proporcionarem experiências de treino laboral na comunidade e desenvolverem actividades orientadas para o conhecimento de diversas profissões (71,4%); ensinarem o uso de transportes e as deslocações a pé (por exemplo, percursos entre a casa e a escola ou o local de estágio) e ensinarem actividades de integração na vida da comunidade; desenvolverem competências de comunicação entre o aluno e os colegas sem NEE (alunos ou colegas de trabalho) e competências académicas funcionais (57,1%).

Também consideram muito importante informar os pais acerca das possibilidades profissionais do aluno após a sua saída da escola e ensinar hábitos de trabalho (71,4%); permitir debater com os pais a importância das actividades desenvolvidas em casa no sentido de melhorar a competência e as atitudes face ao trabalho; debater com os pais e

com o próprio aluno, as actividades profissionais mais adequadas após a saída da escola e incentivar o aluno a tomar decisões (57,1%).

Realçam, ainda, como importante o encorajar os pais a contactar outros pais com problemas semelhantes para desenvolverem acções conjuntas (100%); a promoção de actividades de ocupação dos tempos livres e fazer reuniões com serviços oficiais ou privados da comunidade que têm responsabilidade no apoio a jovens e adultos com NEE (71,4%); o implicar progressivamente o aluno em tarefas de responsabilidade na escola e em casa e ajudar os pais a organizar idas ou visitas a locais de interesse (centros de formação profissional, centros de actividades ocupacionais, etc.) para a futura integração profissional/ocupacional do aluno, após a saída da escola (57,1%).

Salienta-se a opinião de dois inquiridos que atribuíram valor de pouco importante às opções – promover actividades de ocupação dos tempos livres e ensinar competências académicas funcionais.

Constata-se que são valorizadas as actividades que implicam directamente o aluno e a sua inserção na comunidade, seguidas das actividades que envolvem os pais.

Quadro 24. Actividades que podem ser levadas a cabo no âmbito do processo de transição dos alunos com DM

	Nada importante		Pouco importante		Importante		Muito importante	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Proporcionar experiências de treino laboral na comunidade.	0	0,0	0	0,0	2	28,6	5	71,4
Delinear um projecto futuro para o aluno.	0	0,0	0	0,0	1	14,3	6	85,7
Desenvolver actividades orientadas para o conhecimento de diversas profissões.	0	0,0	0	0,0	2	28,6	5	71,4
Ensinar o uso de transportes e as deslocações a pé (por exemplo, percursos entre a casa e a escola ou o local de estágio).	0	0,0	0	0,0	3	42,9	4	57,1
Ensinar actividades de integração na vida da comunidade.	0	0,0	0	0,0	3	42,9	4	57,1
Promover actividades de ocupação dos tempos livres.	0	0,0	1	14,3	5	71,4	1	14,3
Ensinar competências sociais.	0	0,0	0	0,0	1	14,3	6	85,7
Desenvolver competências de comunicação entre o aluno e os colegas sem NEE (alunos ou colegas de trabalho).	0	0,0	0	0,0	3	42,9	4	57,1
Ensinar competências académicas funcionais.	0	0,0	1	14,3	2	28,6	4	57,1
Debater com os pais a importância das actividades desenvolvidas em casa no sentido de melhorar a competência e as atitudes face ao trabalho.	0	0,0	0	0,0	3	42,9	4	57,1
Informar os pais acerca das possibilidades profissionais do aluno após a sua saída da escola.	0	0,0	0	0,0	2	28,6	5	71,4
Debater, com os pais e com o próprio aluno, as actividades profissionais mais adequadas após a saída da escola.	0	0,0	0	0,0	3	42,9	4	57,1
Implicar progressivamente o aluno em tarefas de responsabilidade na escola e em casa.	0	0,0	0	0,0	4	57,1	3	42,9
Encorajar os pais a contactar outros pais com problemas semelhantes para desenvolverem acções conjuntas.	0	0,0	0	0,0	7	100,0	0	0,0
Ajudar os pais a organizar idas ou visitas a locais de interesse (centros de formação profissional, centros de actividades ocupacionais, etc.) para a futura integração profissional/ocupacional do aluno, após a saída da escola.	0	0,0	0	0,0	4	57,1	3	42,9
Fazer reuniões com serviços oficiais ou privados da comunidade que têm responsabilidade no apoio a jovens e adultos com NEE.	0	0,0	0	0,0	5	71,4	2	28,6
Ensinar hábitos de trabalho.	0	0,0	0	0,0	2	28,6	5	71,4
Incentivar o aluno a tomar decisões.	0	0,0	0	0,0	3	42,9	4	57,1

Quanto às competências que o aluno desenvolve quando realiza estágios laborais e que são contempladas nos planos individuais de transição da escola, podemos concluir que todas as alternativas obtiveram respostas dentro do Concordo e Concordo Totalmente. Assim, a autonomia é referida pela totalidade em concordância total (100%) dos docentes; 85,7% concordam totalmente que os estágios desenvolvem o relacionamento interpessoal,

a auto-estima, a motivação para a escola e as competências cognitivas; 71,4% referem que desenvolve a capacidade de realizar tarefas específicas e sentido de responsabilidade e 57,1% dos inquiridos referem que os estágios desenvolvem hábitos de trabalho, o conhecimento das profissões, competências académicas funcionais, a capacidade na tomada de decisões e a capacidade de cuidar da higiene pessoal.

Os aspectos com que os inquiridos concordaram, ainda que não de forma absoluta, que são desenvolvidas através dos estágios foram a motivação para a escola e as competências cognitivas (85,7%). Os aspectos com os quais os docentes concordam totalmente são: a autonomia, 100%, seguidas do relacionamento interpessoal e auto-estima, ambas com 87,5%. Nenhum docente discordou ou discordou totalmente dos aspectos referidos no quadro 25.

Quadro 25. Competências que o aluno com DM desenvolve nos estágios laborais.

	Discordo totalmente		Discordo		Concordo		Concordo totalmente	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Autonomia	0	0	0	0	0	0	7	100
Capacidade de realizar tarefas específicas	0	0,0	0	0,0	2	28,6	5	71,4
Relacionamento interpessoal	0	0,0	0	0,0	1	14,3	6	85,7
Auto-estima	0	0,0	0	0,0	1	14,3	6	85,7
Sentido de responsabilidade	0	0,0	0	0,0	2	28,6	5	71,4
Motivação para a escola	0	0,0	0	0,0	6	85,7	1	14,3
Hábitos de trabalho	0	0,0	0	0,0	4	57,1	3	42,9
Conhecimento das profissões	0	0,0	0	0,0	3	42,9	4	57,1
Competências cognitivas	0	0,0	0	0,0	6	85,7	1	14,3
Competências académicas funcionais	0	0,0	0	0,0	3	42,9	4	57,1
Capacidade na tomada de decisões	0	0,0	0	0,0	4	57,1	3	42,9
Capacidade de cuidar da higiene pessoal.	0	0,0	0	0,0	4	57,1	3	42,9

Fez-se a análise das possibilidades mais adequadas após a saída da escola dos alunos com NEE em geral e da DM em particular e verificou-se que, para os alunos com DM as situações que dois docentes consideram mais adequadas são o ingressar numa instituição de ensino especial para alunos com dificuldades graves (28,6%) e outros dois docentes referem ingressar num centro de actividades ocupacionais tutelado pela Segurança Social (28,6%) (ver quadro 26).

Já no que respeita aos outros alunos com outras NEE, os inquiridos consideram que o mais conveniente é transitarem para o ensino secundário com Currículo Específico Individual (42,9%) ou para uma escola profissional (28,6%).

Existe, ainda, uma percentagem de docentes que consideram adequado quer para os alunos com DM e para os alunos com outras NEE, o ingresso numa actividade profissional, ainda que com apoios (57,1%).

Por outro lado, não consideram adequado ingressar numa instituição de ensino especial para alunos com dificuldades graves (71,4%); permanecer no 3º CEB até se encontrar uma saída profissional (85,7%); permanecer em casa na companhia dos seus familiares (85,7%) ou ingressar num lar ou residência com características próprias para os receber (100,0%).

Quadro 26. Possibilidades mais adequadas após a saída da escola.

	Outras NEE's		Deficiência Mental		Ambas		Não é adequado	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Transitar para o ensino secundário com Currículo Específico Individual.	3	42,9	0	0,0	2	28,3	2	28,3
Transitar para uma escola profissional.	2	28,6	1	14,3	2	28,6	2	28,6
Ingressar numa instituição de ensino especial para alunos com dificuldades graves.	0	0,0	2	28,6	0	0,0	5	71,4
Ingressar, logo que possível, numa actividade profissional, ainda que com apoios.	1	14,3	1	14,3	4	57,1	1	14,3
Ingressar num centro de actividades ocupacionais tutelado pela Segurança Social.	0	0,0	2	28,6	1	14,3	4	57,1
Permanecer no 3.º ciclo até se encontrar uma saída profissional.	0	0,0	0	0,0	1	14,3	6	85,7
Permanecer em casa na companhia dos seus familiares.	0	0,0	1	14,3	0	0,0	6	85,7
Ingressar num lar ou residência com características próprias para os receber.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	7	100

No quadro 27, faz-se a análise da avaliação e intervenção juntos dos alunos com NEE do domínio mental. Entende-se por “**avaliação**” a recolha de dados informativos sobre o aluno e os contextos em que se insere (escola, família, comunidade) que permitam tomar decisões sobre as actividades, estratégias e serviços a desenvolver. Entende-se por “**intervenção**” a organização e implementação das actividades e serviços a prestar com vista a uma transição mais adequada para a vida adulta.

Os docentes consideram que os alunos intervêm quer na avaliação quer na intervenção (57,1%), assim como os docentes de Educação Especial (85,7%); os professores titulares das disciplinas (42,9%) e o Director de turma (57,1%) (quadro 14).

O Órgão de Gestão tem uma participação efectiva na avaliação, na intervenção e em ambos (28,6%, respectivamente). O Psicólogo (57,1%) e o Médico de família ou Centro de Saúde participam de forma mais evidente na avaliação (71,4%).

Os assistentes operacionais (57,1%); os elementos do local de estágio do aluno (71,4%) e os Técnicos de acompanhamento nas empresas na intervenção (57,1%) participam ao nível da intervenção.

De realçar que os docentes consideram que **não há participação** dos técnicos de Serviço Social (57,1%); dos Técnicos de reabilitação (42,9%); dos Elementos do IEFP (71,4%); dos outros elementos da família (57,1) e dos amigos ou vizinhos (71,4%).

Já em relação aos Pais, estes participam em ambos, quer na avaliação quer na intervenção (85,7%). Segundo Bairrão, (1998, p.22) o Warnock Report há várias décadas salientava “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”.

Quadro 27. Intervenientes no processo de transição.

	Avaliação		Intervenção		Ambos		Não intervêm	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Os próprios alunos	1	14,3	1	14,3	4	57,1	1	14,3
Órgão de Gestão	2	28,6	2	28,6	2	28,6	1	14,3
Professor de Educação Especial	0	0,0	1	14,3	6	85,7	0	0,0
Professor(es) titular(es) de uma ou mais disciplinas	2	28,6	1	14,3	3	42,9	1	14,3
Director de turma	2	28,6	1	14,3	4	57,1	0	0,0
Psicólogo	4	57,1	0	0,0	3	42,9	0	0,0
Assistentes operacionais	1	14,3	4	57,1	1	14,3	1	14,3
Médico de família / Centro de Saúde	5	71,4	0	0,0	0	0,0	2	28,6
Assistente Social	1	14,3	0	0,0	2	28,6	4	57,1
Técnicos de reabilitação	0	0,0	1	14,3	3	42,9	3	42,9
Elementos do IEFP	1	14,3	0	0,0	1	14,3	5	71,4
Elementos do local de estágio do aluno	0	0,0	5	71,4	2	28,6	0	0,0
Pais	0	0,0	1	14,3	6	85,7	0	0,0
Outros elementos da família	0	0,0	3	42,9	0	0,0	4	57,1
Amigos / vizinhos	0	0,0	2	28,6	0	0,0	5	71,4
Técnicos de acompanhamento nas empresas	0	0,0	4	57,1	1	14,3	2	28,6

No que respeita aos aspectos em que incide a avaliação relativa à transição que são contemplados na avaliação do aluno, 100% dos docentes refere as competências sociais e os seus interesses vocacionais e 85,7% realçam o nível de desenvolvimento do aluno (ver quadro 28).

Quadro 28. Aspectos contemplados na avaliação do aluno.

Aspectos contemplados na avaliação do aluno.	n	%
Nível de desenvolvimento do aluno	6	85,7
Competências sociais	7	100
Desempenho nas áreas curriculares	4	57,1
Desempenho no estágio laboral	4	57,1
Os seus interesses vocacionais	7	100

No que concerne aos aspectos mais focados na avaliação do contexto familiar, observam-se as expectativas da família relativamente ao aluno (100%) e paralelamente a caracterização da família em termos estruturais (nível socioeconómico, composição); o tipo de apoio que a família pode prestar nas actividades de transição; o grau de envolvimento familiar na educação do aluno e o conhecimento das tarefas e das responsabilidades que a família atribui ao aluno (85,7%). A caracterização da família em termos relacionais é o menos valorizado (57,1%). Todas as alternativas obtiveram percentagens de respostas elevadas o que realça a importância que a escola atribui ao papel da família no processo educativo do aluno (quadro 29).

Quadro 29. Aspectos contemplados na avaliação do contexto familiar.

Aspectos contemplados na avaliação do contexto familiar.	n	%
Caracterização da família em termos estruturais (nível socioeconómico, composição)	6	85,7
Caracterização da família em termos relacionais	4	57,1
Expectativas da família relativamente ao aluno	7	100,0
Tipo de apoio que a família pode prestar nas actividades de transição	6	85,7
Grau de envolvimento familiar na educação do aluno	6	85,7
Conhecimento das tarefas e das responsabilidades que a família atribui ao aluno	6	85,7

Quanto aos aspectos que são contemplados na avaliação da comunidade constata-se que, todos os docentes referem a avaliação da rede de transportes e as possibilidades de estabelecimento de parcerias, enquanto 85,7% realça a análise das compatibilidades entre o perfil do aluno e as exigências dos postos de trabalho (ver quadro 30).

Quadro 30. Aspectos contemplados na avaliação da comunidade.

Aspectos contemplados na avaliação da comunidade	n	%
Caracterização geral do meio (recursos específicos para o apoio à transição e inserção profissional, infraestruturas disponíveis)	4	57,1
Avaliação da rede de transportes	7	100
Possibilidade de estabelecimento de parcerias	7	100
Atitude da população para com os alunos com NEE	2	28,6
Recenseamento e caracterização de possíveis postos de trabalho	1	14,3
Recenseamento e caracterização de possíveis locais de estágio	3	42,9
Análise das compatibilidades entre o perfil do aluno e as exigências dos postos de trabalho	6	85,7

De acordo com a legislação em vigor, os responsáveis pela coordenação e monitorização do processo de transição, através da aplicação do CEI, são a direcção e o departamento de educação especial (Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, artigo 21º, alínea 4).

Neste estudo, os docentes inquiridos sublinham como responsáveis por esta coordenação o Professor de Educação Especial (100%) seguido do Director de turma (51,7%), os órgãos de gestão e aos Monitores das empresas (42,9%) e por fim os Psicólogos e os Técnicos de acompanhamento (28,6%) (quadro 31).

Para os docentes inquiridos é unânime que são os professores de Educação Especial os responsáveis pela coordenação e monitorização do processo de transição. E aqueles que têm menos intervenção são os professores da turma.

Quadro 31. Responsáveis pela coordenação.

Responsáveis por esta coordenação	n	%
Professor de Educação Especial	7	100
Director de turma	4	51,7
Órgão de gestão	3	42,9
Psicólogo	2	28,6
Técnicos de acompanhamento	2	28,6
Professores da turma	1	14,3
Monitores das empresas	3	42,9

No que diz respeito à coordenação, monitorização e periodicidade do processo de transição dos alunos verifica-se, no quadro 32 e gráfico 4, que 71,4% é efectuada mensalmente através de conversas informais entre docentes e empresas; 71,4% dos docentes realça as reuniões trimestrais e 100% referem os relatórios ou outros documentos escritos efectuados trimestrais.

Se não considerarmos as conversas informais como forma de coordenação do trabalho desenvolvido entre os vários intervenientes, parece-nos que a articulação mais sistemática (mensal) ainda não é uma realidade muito colocada em prática nestas escolas.

Quadro 32. Periodicidade da coordenação e monitorização do processo de transição

	Mensais		Trimestrais		Semestrais		Anuais		Esporádicas	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Conversas informais	5	71,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	28,6
Reuniões	1	14,3	5	71,4	0	0,0	0	0,0	1	14,3
Relatórios ou outros documentos escritos	0	0,0	7	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Quanto aos registos mais utilizados nas actividades de transição e na sua avaliação, todos os inquiridos remeteram para a avaliação efectuada no programa educativo individual do aluno; 85,7% para Planos Individuais de Transição (PIT) e 85,7% para os relatórios. Salienta-se ainda que grande percentagem dos inquiridos (71,4%) elabora grelhas para o efeito (quadro 33).

Quadro 33. Registos utilizados nas actividades de transição e avaliação

Registos utilizados nas actividades de transição e avaliação	n	%
Grelhas elaboradas para o efeito	5	71,4
Planos individuais de transição	6	85,7
Relatórios	6	85,7
Avaliação efectuada no programa educativo individual do aluno.	7	100

Os docentes que assinalaram como forma de registo os PIT foram questionados sobre a composição dos mesmos (quadro 34). Neles privilegiam as tarefas que o aluno realizou durante o estágio (85,7%); a avaliação do empresário ao aluno e a avaliação do aluno pelos técnicos envolvidos no projecto (71,4%); a auto-avaliação do aluno relativamente ao seu estágio (57,1%); os protocolos de parceria entre a escola e as organizações/empresas (42,9%) e por fim os dados da avaliação do aluno nas disciplinas que frequenta (28,6%). Assim, o maior enfoque vai para as tarefas que o aluno realizou durante o estágio.

Quadro 34. Composição dos Planos Individuais de Transição

Composição dos Planos Individuais de Transição	n	%
Tarefas que realizou durante o estágio	6	85,7
A auto-avaliação do aluno relativamente ao seu estágio	4	57,1
A avaliação do empresário ao aluno	5	71,4
A avaliação do aluno pelos técnicos envolvidos no projecto	5	71,4
Dados da avaliação do aluno nas disciplinas que frequenta	2	28,6
Protocolos de parceria entre a escola e as organizações/empresas	3	42,9

Foi, também, efectuada a análise da forma como se processa a coordenação das acções entre a escola e os locais de trabalho no caso de alunos em estágio ou em experiência laboral. Assim, os docentes dizem que é **frequente** realizar contacto pessoal entre os técnicos de acompanhamento e o local de estágio (42,9%); o professor de Educação Especial fazer visitas regulares ao local de estágio (57,1%) e através de contactos telefónicos, entre o professor de Educação Especial e o responsável pelo estágio, na organização (57,1%) (quadro 35).

Por outro lado, **não é frequente** o envio de documentação pelo aluno (42,9%).

Quadro 35. Análise da forma como se processa a coordenação das acções entre a escola e os locais de trabalho no caso de alunos em estágio/experiência laboral.

	Nada frequente		Pouco frequente		Frequente		Muito frequente	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Por contacto pessoal entre os técnicos de acompanhamento e o local de estágio.	1	14,3	1	14,3	3	42,9	2	28,6
Por visitas regulares do professor de Educação Especial ao local de estágio.	0	0,0	1	14,3	4	57,1	2	28,6
Telefonicamente, entre o professor de Educação Especial e o responsável pelo estágio, na organização.	0	0,0	1	14,3	4	57,1	2	28,6
Envio de documentação pelo aluno.	3	42,9	3	42,9	1	14,3	0	0,0

Dos alunos que estão na escola num programa de transição, 7 têm menos de 15 anos e 11 têm entre 16 e 19 anos. Em relação aqueles alunos que terminaram o programa de transição em 2009/2010, verifica-se que todos eles (n=16) enquadram idades entre os 16 e os 19 anos (quadro 36).

Quadro 36. Ponto da situação dos alunos com NEE

	Menos de 15 anos (n)	Dos 16 aos 19 anos (n)
Alunos que estão na escola num programa de transição	7	11
Alunos que terminaram o programa de transição em 2009/2010	0	16

Dos alunos que terminaram o processo de transição em 2009/2010, verifica-se que se encontram nas seguintes situações: 1 frequenta cursos de formação profissional no IEFP; 10 frequentam cursos de formação profissional em instituições de ensino especial; 3 estão em Centros de Apoio Ocupacional e 2 estão em casa sem ocupação. Dos resultados apresentados no quadro 37 podemos concluir que os alunos apresentam algumas dificuldades de inserção pós-escolar, apesar destes frequentarem processos de transição.

Quadro 37. Situação dos alunos que terminaram o processo de transição em 2009/2010 de acordo com as escolas de origem.

	A (n)	B (n)	C (n)	D (n)	E (n)	F (n)	G (n)	Total
Cursos de formação profissional no IEFP.	0	0	0	0	1	0	0	1
Cursos de formação profissional em instituições de ensino especial.	3	2	1	3	0	0	1	10
Escolas secundárias.	0	0	0	0	0	0	0	0
Escolas profissionais.	0	0	0	0	0	0	0	0
Estão empregados (em situação estável).	0	0	0	0	0	0	0	0
Estão empregados (em situação precária).	0	0	0	0	0	0	0	0
Centros de Apoio Ocupacional.	2	0	0	0	0	0	1	3
Estão em casa sem ocupação.	0	0	1	0	1	0	0	2
Vivem em instituições sem ocupação.	0	0	0	0	0	0	0	0
Não se conhece a sua situação.	0	0	0	0	0	0	0	0

No que concerne a opinião dos docentes sobre a existência de dificuldades na transição dos alunos com DM para a vida pós-escolar (quadro 38), todos os inquiridos responderam que existem dificuldades.

Quadro 38. Dificuldade na transição destes alunos para a vida pós-escolar

Dificuldade na transição destes alunos para a vida pós-escolar	n	%
Sim	7	100
Não	0	0,0
Total	7	100

No quadro 39 identifica-se a importância com que são identificadas algumas dificuldades. Os docentes responderam **como sendo muito importante** a falta de oferta de

emprego (85,7%) e a falta de organizações e empresas que recebem alunos para o estágio (57,1%). Em relação às dificuldades da escola em apoiar a família a opinião dos docentes divide-se em dois grupos, pouco importante e muito importante, ambos com 42,9%.

Referem, também, como indicadores importantes as dificuldades relacionadas com as incapacidades dos alunos; as baixas expectativas da família relativamente às capacidades do aluno (85,7%); a dificuldade de aceitação pela sociedade das pessoas com DM (71,4%); a falta de competências no comportamento adaptativo (hábitos de trabalho) e a carência na rede de transportes; a reduzida competência dos alunos para actividades laborais (57,1%); a inexistência de legislação específica sobre a transição e, ainda, a falta de motivação dos alunos com DM (42,9%).

Por outro lado, os docentes consideram **pouco importante** a falta de recursos humanos na escola; a falta de articulação entre a escola e os serviços e as entidades; a dificuldade da escola em organizar programas de transição; a falta de recursos materiais da escola e a falta de articulação entre a escola, as organizações e as empresas (71,4%); o desconhecimento por parte das organizações e empresas relativamente às possibilidades de inserção de jovens com NEE (42,9%).

Quadro 39. Importância de cada uma das dificuldades na transição destes alunos para a vida pós-escolar.

Importância de cada uma das dificuldades na transição destes alunos para a vida pós-escolar.	Nada importante		Pouco importante		Importante		Muito Importante	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Falta de oferta de emprego.	0	0,0	0	0,0	1	14,3	6	85,7
Falta de recursos humanos na escola.	0	0,0	5	71,4	1	14,3	1	14,3
Desconhecimento por parte das organizações e empresas sobre as possibilidades de inserção de jovens com NEE.	0	0,0	3	42,9	2	28,6	2	28,6
Inexistência de legislação específica sobre a transição.	0	0,0	2	28,6	3	42,9	2	28,6
Poucas habilitações académicas por parte dos alunos.	1	14,3	1	14,3	4	57,1	1	14,3
Falta de articulação entre a escola e os serviços/entidades.	1	14,3	5	71,4	1	14,3	0	0,0
Falta de competências no comportamento adaptativo (hábitos de trabalho).	0	0,0	2	28,6	4	57,1	1	14,3
Carência na rede de transportes	0	0,0	0	0,0	4	57,1	3	42,9
Dificuldade da escola em apoiar a família.	0	0,0	3	42,9	1	14,3	3	42,9
Falta de organizações e empresas que recebem alunos para estágio	1	14,3	1	14,3	1	14,3	4	57,1
Dificuldade da escola em organizar programas de transição.	1	14,3	5	71,4	1	14,3	0	0,0
Falta de recursos materiais da escola.	0	0,0	5	71,4	2	28,6	0	0,0
Dificuldades relacionadas com as incapacidades dos alunos.	0	0,0	0	0,0	6	85,7	1	14,3
Falta de articulação entre a escola e as organizações e empresas.	1	14,3	5	71,4	1	14,3	0	0,0
Reduzida competência dos alunos para actividades laborais.	0	0,0	2	28,6	4	57,1	1	14,3
Dificuldade de aceitação pela sociedade das pessoas com DM.	0	0,0	0	0,0	5	71,4	2	28,6
Baixas expectativas da família relativamente às capacidades do aluno.	0	0,0	1	14,3	6	85,7	0	0,0
Falta de motivação dos alunos com DM.	0	0,0	3	42,9	3	42,9	1	14,3

Relativamente à opinião sobre a legislação existente observa-se que 85,7% dos docentes inquiridos afirma não ser suficiente (ver quadro 40).

Quadro 40. Opinião sobre a legislação existente (Decreto-Lei nº 3/2008, de 7/01) acerca da transição e especificamente, sobre as experiências laborais em espaços da comunidade

Opinião sobre a legislação existente	n	%
Sim, é suficiente	1	14,3
Não é suficiente	6	85,7
Total	7	100

Sobre os aspectos que deviam estar consagrados na lei (quadro 41) constata-se que 85,7% responde que falta legislação que incentive a aceitação, por parte das organizações e empresas, de alunos com NEE; 71,4% consideram que devia existir mais legislação que

incentive a criação de cursos de formação profissional; 57,1% mais legislação que promova o estabelecimento de parcerias; mais legislação que confira às escolas recursos humanos específicos e, ainda, legislação que confira às escolas recursos financeiros específicos.

Quadro 41. Aspectos que deviam estar consagrados na lei.

Aspectos que deviam estar consagrados na lei.	n	%
Legislação que incentive a aceitação, por parte das organizações e empresas, de alunos com NEE.	6	85,7
Legislação que incentive a criação de cursos de formação profissional.	5	71,4
Legislação que promova o estabelecimento de parcerias.	4	57,1
Legislação que confira às escolas recursos humanos específicos.	4	57,1
Legislação que confira às escolas recursos financeiros específicos.	4	57,1

No quadro 42, que diz respeito à opinião dos docentes de EE sobre se a sua escola pode melhorar no desenvolvimento do processo de transição destes alunos, 100% dos inquiridos responde que sim.

Quadro 42. Opinião sobre se a sua escola pode melhorar no desenvolvimento do processo de transição destes alunos

Opinião sobre se a sua escola pode melhorar no desenvolvimento do processo de transição destes alunos	n	%
Sim	7	100,0
Não	0	0,0
Total	7	100,0

O quadro 43 apresenta os aspectos do processo de transição onde os docentes pensam poder fazer progressos num futuro próximo, nomeadamente na melhoria da qualidade da intervenção (100%); no estabelecimento de novas parcerias e na promoção e maior envolvimento da comunidade escolar (85,7%). Os inquiridos referem, também, a sensibilização da comunidade e identificação de potenciais recursos locais (71,4%); a promoção e a participação da família (57,1%); a obtenção de mais recursos materiais e humanos e investir na criação de programas de transição (42,9%). Com menor relevância referem a formação específica para os professores de apoio (28,6%).

Quadro 43. Aspectos do processo de transição onde pensa poder fazer progressos no futuro próximo

Aspectos do processo de transição onde pensa poder fazer progressos no futuro próximo	n	%
Estabelecimento de novas parcerias.	6	85,7
Sensibilização da comunidade.	5	71,4
Identificação de potenciais recursos locais.	5	71,4
Investir na criação de programas de transição.	3	42,9
Conseguir formação específica para os professores de apoio.	2	28,6
Promover um maior envolvimento da comunidade escolar.	6	85,7
Melhorar a qualidade da intervenção.	7	100
Obter mais recursos humanos.	3	42,9
Obter mais recursos materiais.	3	42,9
Promover a participação da família.	4	57,1

1.2 – Apresentação dos resultados do questionário aplicado aos órgãos de gestão

Nesta secção apresentamos os dados recolhidos através do questionário aplicado aos órgãos de gestão com o objectivo de avaliar a Transição para a Vida Pós-Escolar de alunos com Deficiência Mental (DM).

Através da análise das respostas no quadro 44, relativamente à posição do órgão de gestão acerca da situação da escola face ao processo de transição dos alunos com DM para a Vida Pós-Escolar, constata-se o seguinte: nenhum dos inquiridos considera que a escola não tem tomado iniciativas na transição destes alunos; 28,6% diz que a escola tem tomado iniciativas pontuais na transição destes alunos (sem registos sistemáticos – planos de transição ou outros documentos de registo das actividades efectuadas) e 71,4% consideram que a escola tem tomado iniciativas regulares e sistemáticas na transição destes alunos (com registo das actividades efectuadas, e dando continuidade ao Plano e Programa Educativo do aluno).

Quadro 44. Situação da escola face ao processo de transição dos alunos com Deficiência Mental para a Vida Pós-Escolar.

Situação da escola face ao processo de transição dos alunos com Deficiência Mental para a Vida Pós-Escolar.	n	%
A escola não tem tomado iniciativas na transição destes alunos.	0	0,0
A escola tem tomado iniciativas pontuais na transição destes alunos (sem registos sistemáticos – planos de transição ou outros documentos de registo das actividades efectuadas).	2	28,6
A escola tem tomado iniciativas regulares e sistemáticas na transição destes alunos (com registo das actividades efectuadas, e dando continuidade ao Plano e Programa Educativo do aluno).	5	71,4

No que concerne às razões sobre o procedimento de actuação para a transição dos alunos com deficiência mental para a vida pós-escolar (quadro 45) observa-se que a totalidade dos docentes inquiridos não considera as actividades de transição desnecessárias. Contudo, apenas 14,3% dos docentes afirmam que as referidas actividades são desenvolvidas no âmbito de outras entidades ou serviços e, também, no âmbito da família do aluno (14,3 %). De realçar a opinião dos órgãos de gestão sobre o facto de estas actividades serem necessárias e da responsabilidade da escola, mas esta não tem meios suficientes para as desenvolver (14,3%).

Quadro 45. Razões para que a escola proceda da forma que mencionou na questão anterior.

	Não se aplica		Aplica-se pouco		Aplica-se moderadamente		Aplica-se totalmente	
	n	%	n	%	n	%	n	%
A escola considera as actividades de transição como desnecessárias.	7	100	0	0,0	0	0,0	0	0,0
As actividades são necessárias, devendo, contudo, ser desenvolvidas no âmbito de outras entidades ou serviços.	6	85,7	0	0,0	1	14,3	0	0,0
As actividades são necessárias, devendo, contudo, ser desenvolvidas no âmbito da família do aluno.	5	71,4	1	14,3	1	14,3	0	0,0
As actividades são necessárias e da sua responsabilidade, mas não tem meios suficientes para as desenvolver.	5	71,4	0	0,0	1	14,3	1	14,3

No quadro 46, faz-se a análise da avaliação e intervenção juntos dos alunos com NEE do domínio mental. Entende-se por “**avaliação**” a recolha de dados informativos sobre o aluno e os contextos em que se insere (escola, família, comunidade) que permitam tomar decisões sobre as actividades, estratégias e serviços a desenvolver. Entende-se por “**intervenção**” a organização e implementação das actividades e serviços a prestar com vista a uma transição mais adequada para a vida adulta.

Neste seguimento, verifica-se que existem actividades consideradas **muito importantes**, que podem ser levadas a cabo no âmbito do processo de transição dos alunos com DM, das quais salientamos as seguintes: o uso de transportes e as deslocações a pé entre a casa e a escola ou o local de estágio (85,7%); proporcionar as experiências de treino laboral na comunidade, a integração na vida da comunidade, e ensinar as competências sociais (71,4%); actividades que impliquem progressivamente o aluno em tarefas de responsabilidade na escola e em casa e actividades que ensinem hábitos de trabalho (57,1%).

Consideram, ainda, **importante** o delinear de um projecto futuro para o aluno, promover actividades de ocupação dos tempos livres, desenvolver competências de comunicação entre o aluno e os colegas sem NEE, debater com os pais a importância das actividades desenvolvidas em casa no sentido de melhorar a competência e as atitudes face ao trabalho, encorajar os pais a contactar outros pais com problemas semelhantes para desenvolverem acções conjuntas, ajudar os pais a organizar idas ou visitas a locais de interesse para a futura integração profissional ou ocupacional do aluno, após a saída da escola e fazer reuniões com serviços oficiais ou privados da comunidade que têm responsabilidade no apoio a jovens e adultos com NEE (71,4%); Foi referido como importante desenvolver actividades orientadas para o conhecimento de diversas profissões, informar os pais acerca das possibilidades profissionais do aluno após a sua saída da escola e debater, com os estes e com o próprio aluno, as actividades profissionais mais adequadas após a saída da escola (57,1%). Para 42,9% dos inquiridos é importante ensinar competências académicas funcionais, implicar progressivamente o aluno em tarefas de responsabilidade na escola e em casa e incentivar o aluno a tomar decisões.

As acções que os docentes consideram menos importantes para se desenvolverem no âmbito do processo de transição, são o ensinar competências académicas funcionais (14,3%); debater, com os pais e com o próprio aluno, as actividades profissionais mais adequadas após a saída da escola e ensinar hábitos de trabalho (14,3%) e incentivar o aluno a tomar decisões (28,6%).

Quadro 46. Actividades que podem ser levadas a cabo no âmbito do processo de transição dos alunos com DM.

	Nada importante		Pouco importante		Importante		Muito importante	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Proporcionar experiências de treino laboral na comunidade.	0	0,0	0	0,0	2	28,6	5	71,4
Delinear um projecto futuro para o aluno.	0	0,0	0	0,0	5	71,4	2	28,6
Desenvolver actividades orientadas para o conhecimento de diversas profissões.	0	0,0	0	0,0	4	57,1	3	42,9
Ensinar o uso de transportes e as deslocações a pé (por exemplo, percursos entre a casa e a escola ou o local de estágio).	0	0,0	0	0,0	1	14,3	6	85,7
Ensinar actividades de integração na vida da comunidade.	0	0,0	0	0,0	2	28,6	5	71,4
Promover actividades de ocupação dos tempos livres.	0	0,0	0	0,0	5	71,4	2	28,6
Ensinar competências sociais.	0	0,0	0	0,0	2	28,6	5	71,4
Desenvolver competências de comunicação entre o aluno e os colegas sem NEE (alunos ou colegas de trabalho).	0	0,0	0	0,0	5	71,4	2	28,6
Ensinar competências académicas funcionais.	0	0,0	1	14,3	3	42,9	3	42,9
Debater com os pais a importância das actividades desenvolvidas em casa no sentido de melhorar a competência e as atitudes face ao trabalho.	0	0,0	0	0,0	5	71,4	2	28,6
Informar os pais acerca das possibilidades profissionais do aluno após a sua saída da escola.	0	0,0	0	0,0	4	57,1	3	42,9
Debater, com os pais e com o próprio aluno, as actividades profissionais mais adequadas após a saída da escola.	0	0,0	1	14,3	4	57,1	2	28,6
Implicar progressivamente o aluno em tarefas de responsabilidade na escola e em casa.	0	0,0	0	0,0	3	42,9	4	57,1
Encorajar os pais a contactar outros pais com problemas semelhantes para desenvolverem acções conjuntas.	1	14,3	0	0,0	5	71,4	1	14,3
Ajudar os pais a organizar idas ou visitas a locais de interesse (centros de formação profissional, centros de actividades ocupacionais, etc.) para a futura integração profissional/ocupacional do aluno, após a saída da escola.	1	14,3	0	0,0	5	71,4	1	14,3
Fazer reuniões com serviços oficiais ou privados da comunidade que têm responsabilidade no apoio a jovens e adultos com NEE.	1	14,3	0	0,0	5	71,4	1	14,3
Ensinar hábitos de trabalho.	0	0,0	1	14,3	2	28,6	4	57,1
Incentivar o aluno a tomar decisões.	0	0,0	2	28,6	3	42,9	2	28,6

Fez-se a análise das possibilidades mais adequadas após a saída da escola (quadro 47) e verificou-se que, para os alunos com DM as situações que os órgãos de gestão consideram mais adequadas são as seguintes:

Para os alunos com **NEE** as possibilidades mais adequadas são transitar para uma escola profissional (57,1%) e a transição para o ensino secundário com Currículo Específico Individual (42,9%).

No caso da **DM** a maioria dos inquiridos é da opinião que devem ingressar num centro de actividades ocupacionais tutelada pela segurança social (57,1%) e ingressar numa instituição de Ensino Especial para alunos com dificuldades graves (42,9%).

Para **ambos** (outras NEE e DM) é adequado, logo que possível, numa actividade profissional, ainda que com apoios (42,9%).

Na opinião dos docentes **não é adequado nem para as outras NEE nem para a DM** permanecer em casa na companhia dos seus familiares (85,7%); permanecer no 3.º ciclo até se encontrar uma saída profissional ou ingressar num lar ou residência com características próprias para os receber (71,4%); O ingressar numa instituição de ensino especial para alunos com dificuldades graves é referido por 57,1% dos docentes.

Quadro 47. Possibilidades mais adequadas após a saída da escola.

	Outras NEE's		Deficiência Mental		Ambas		Não é adequado	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Transitar para o ensino secundário com currículo Específico Individual.	3	42,9	0	0,0	1	14,3	3	42,9
Transitar para uma escola profissional.	4	51,7	0	0,0	0	0,0	3	42,9
Ingressar numa instituição de ensino especial para alunos com dificuldades graves.	0	0,0	3	42,9	0	0,0	4	57,1
Ingressar, logo que possível, numa actividade profissional, ainda que com apoios.	0	0,0	2	28,6	3	42,9	2	28,6
Ingressar num centro de actividades ocupacionais tutelado pela Segurança Social.	0	0,0	4	57,1	1	14,3	2	28,6
Permanecer no 3.º ciclo até se encontrar uma saída profissional.	0	0,0	1	14,3	1	14,3	5	71,4
Permanecer em casa na companhia dos seus familiares.	0	0,0	1	14,3	0	0,0	6	85,7
Ingressar num lar ou residência com características próprias para os receber.	0	0,0	2	28,6	0	0,0	5	71,4

No quadro 48, faz-se a análise do ponto de vista do órgão de gestão, acerca da avaliação e intervenção, no processo de Transição para a Vida Pós-Escolar, juntos dos alunos com NEE do domínio mental. Entende-se por **“avaliação”** a recolha de dados informativos sobre o aluno e os contextos em que se insere (escola, família, comunidade) que permitam tomar decisões sobre as actividades, estratégias e serviços a desenvolver. Entende-se por **“intervenção”** a organização e implementação das actividades e serviços a prestar com vista a uma transição mais adequada para a vida adulta.

Os órgãos de gestão consideram que no processo de transição, nomeadamente na avaliação intervêm os próprios alunos assim como os professores titulares das disciplinas (57,1%) e o médico (42,9%).

Ao nível da intervenção são os elementos do local de estágio do aluno e a família e/ou amigos e vizinhos que mais intervêm no processo (28,6%).

O órgão de gestão tem uma participação efectiva em ambos assim como os elementos de local de estágio do aluno e os pais (71,4%). A resposta que reuniu total consenso (100%) quer na avaliação quer na intervenção foi o professor de educação especial e o director de turma. O psicólogo (85,7%) também tem na opinião dos inquiridos participação em ambos.

De realçar que 57,1% dos órgãos de gestão consideram que não há participação dos técnicos de acção social, dos técnicos de reabilitação, técnicos de acompanhamento nas empresas e dos médicos; e 71,4% consideram que não participam os elementos do IEFP, os assistentes operacionais, outros elementos da família e dos amigos ou vizinhos. Já os pais participam em ambos, quer na avaliação quer na intervenção (85,7%).

A maioria dos inquiridos afirma que não intervêm no processo de transição os assistentes operacionais, os elementos do IEFP, a família, amigos e vizinhos (71,4%).

Quadro 48. Intervenientes no processo de transição.

	Avaliação		Intervenção		Ambos		Não intervêm	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Os próprios alunos	4	57,1	0	0,0	2	28,6	1	14,3
Órgão de Gestão	1	14,3	1	14,3	5	71,4	0	0,0
Professor de Educação Especial	0	0,0	0	0,0	7	100	0	0,0
Professor(es) titular(es) de uma ou mais disciplinas	4	57,1	0	0,0	2	28,6	1	14,3
Director de turma	0	0,0	0	0,0	7	100	0	0,0
Psicólogo	1	14,3	0	0,0	6	85,7	0	0,0
Assistentes operacionais	0	0,0	2	28,6	0	0,0	5	71,4
Médico de família / Centro de Saúde	3	42,9	0	0,0	0	0,0	4	57,1
Assistente Social	2	28,6	0	0,0	1	14,3	4	57,1
Técnicos de reabilitação	1	14,3	0	0,0	2	28,6	4	57,1
Elementos do IEFP	0	0,0	1	14,3	1	14,3	5	71,4
Elementos do local de estágio do aluno	0	0,0	2	28,6	5	71,4	0	0,0
Pais	1	14,3	0	0,0	5	71,4	1	14,3
Outros elementos da família	0	0,0	2	28,6	0	0,0	5	71,4
Amigos / vizinhos	0	0,0	2	28,6	0	0,0	5	71,4
Técnicos de acompanhamento nas empresas	0	0,0	1	14,3	2	28,6	4	57,1

No que diz respeito à coordenação e monitorização do processo de transição nomeadamente como e com que periodicidade se processa a coordenação do trabalho dos

vários intervenientes no processo de transição, verifica-se que 71,4% dos OG referem que é efectuado através de conversas informais e mensais; 57,1% aponta reuniões trimestrais e 85,7% indica que é feito através de relatórios ou outros documentos escritos realizados trimestralmente (quadro 49).

Quadro 49. Periodicidade da coordenação e monitorização do processo de transição.

	Mensais		Trimestrais		Semestrais		Anuais		Esporádicas	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Conversas informais	5	71,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	28,6
Reuniões	3	42,9	4	57,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Relatórios ou outros documentos escritos	0	0,0	6	85,7	0	0,0	1	0,0	0	0,0

Estabelecendo a comparação entre a opinião dos docentes e dos órgãos de gestão verifica-se que não existe grande discrepância de opiniões no que se refere à periodicidade da coordenação e monitorização do processo de transição, realizando-se com base em relatórios e reuniões trimestrais.

Dos responsáveis por esta coordenação o Professor de Educação Especial é apontado por todos os inquiridos; 71,4% referem ainda os Directores de turma; 57,1% os Psicólogos; 42,9% os Técnicos de acompanhamento e Monitores das empresas e 14,3% indicam também os professores da turma e órgão de gestão (quadro 50).

Quadro 50. Responsáveis por esta coordenação.

Responsáveis por esta coordenação	n	%
Professor de Educação Especial	7	100
Director de turma	5	71,4
Órgão de gestão	1	14,3
Psicólogo	4	57,1
Técnicos de acompanhamento	3	42,9
Professores da turma	1	14,3
Monitores das empresas	3	42,9

Foi também efectuada a análise no quadro 51, da forma como se processa a coordenação das acções entre a escola e os locais de trabalho no caso de alunos em estágio/experiência laboral. Assim, 57,1% dizem que é **frequente** ser por contacto pessoal entre os técnicos de acompanhamento e o local de estágio; 71,4% diz ser **frequente** fazer visitas regulares do professor de Educação Especial ao local de estágio; 42,9% afirma ser **frequente e muito frequente** realizar chamadas telefónicas, entre o professor de Educação Especial e o responsável pelo estágio, na organização; Não é **nada frequente** para 42,9%

dos inquiridos, o envio de documentação pelo aluno. Pode-se assim concluir que as trocas de informações escola/locais de estágio se dão maioritariamente pelo contacto entre o técnico de acompanhamento ou o professor de EE e a empresa.

Quadro 51. Análise da forma como se processa a coordenação das acções entre a escola e os locais de trabalho no caso de alunos em estágio/experiência laboral.

	Nada frequente		Pouco frequente		Frequente		Muito frequente	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Por contacto pessoal entre os técnicos de acompanhamento e o local de estágio.	1	14,3	1	14,3	4	57,1	1	14,3
Por visitas regulares do professor de Educação Especial ao local de estágio.	0	0,0	0	0,0	5	71,4	2	14,3
Telefonicamente, entre o professor de Educação Especial e o responsável pelo estágio, na organização.	0	0,0	1	14,3	3	42,9	3	42,9
Envio de documentação pelo aluno.	3	42,9	2	28,6	2	28,6	0	0,0

No parecer dos órgãos de gestão a maioria das Escolas / Agrupamento não efectua o devido acompanhamento após a saída dos alunos (quadro 52).

Quadro 52. A escola acompanha os alunos após a sua saída.

A escola acompanha os alunos após a sua saída	n	%
Sim	3	42,9
Não	4	57,1
Total	7	100

De entre as escolas onde é feito algum acompanhamento este faz-se frequentemente aos alunos depois da saída da escola através de contactos com as instituições e organizações que fazem a integração do jovem, assim como através de contactos com os ex-alunos (42,9%). Por outro lado, é pouco frequente o acompanhamento através dos assistentes sociais que acompanham a família (14,3%) (quadro 53).

Esta é, na nossa perspectiva, uma área de intervenção da escola em que se efectua o acompanhamento de forma bastante informal e pouco coordenada.

Quadro 53. Como se processa o acompanhamento depois da saída da escola.

Como se processa o acompanhamento depois da saída da escola	Nada frequente		Pouco frequente		Frequente		Muito frequente	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Contactos com as famílias.	0	0,0	1	14,3	2	28,6	0	0,0
Contactos com as instituições/organizações que integram o jovem.	0	0,0	0	0,0	3	42,9	0	0,0
Contactos com os assistentes sociais que acompanham a família.	0	0,0	2	28,6	1	14,3	0	0,0
Contactos com os ex-alunos.	0	0,0	0	0,0	3	42,9	0	0,0

De entre os agrupamentos que fazem parte do nosso estudo, verificámos a existência em alguns **protocolos** formalmente constituídos (documento discriminando o teor da colaboração) com a escola, nomeadamente, 14,3% com o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP); 85,7% com o Centro de Educação Especial ou de Reabilitação; 42,9% com a Organização/Empresa, com o Instituto de Solidariedade e Segurança Social e com o Centro de Saúde, a Junta de Freguesia, o Instituto de Reinserção Social e o Instituto da Juventude e 14,3% com a Câmara Municipal (quadro 54).

Quadro 54. Existência de Protocolo ou parceria formalizada.

Entidade	Protocolo ou parceria formalizada			
	Sim		Não	
	n	%	n	%
Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP)	1	14,3	6	85,7
Centro de Educação Especial ou de Reabilitação	6	85,7	1	14,3
Organização/Empresa	3	42,9	4	57,1
Instituto de Solidariedade e Segurança Social	3	42,9	4	57,1
Centro de Saúde	3	42,9	4	57,1
Câmara Municipal	1	14,3	6	85,7
Junta de Freguesia	3	42,9	4	57,1
Instituto de Reinserção Social	3	42,9	4	57,1
Instituto da Juventude	3	42,9	4	57,1

Para os alunos que desenvolvem um processo de transição (quadro 55), 42,9% dos órgãos de gestão indica que a escola tem prevista uma certificação específica, para além do certificado de conclusão de escolaridade contudo, a maioria (57,1%) refere que não têm previsto a referida certificação.

Quadro 55. A escola tem previsto uma certificação específica, para além do certificado de conclusão de escolaridade

A escola tem previsto uma certificação específica, para além do certificado de conclusão de escolaridade	n	%
Sim	3	42,9
Não	4	57,1
Total	7	100

Relativamente aos que referem ter certificação específica todos referem a presença de um certificado onde constam dados relativos às competências laborais do aluno; competências académicas e dados específicos relativos ao estágio (ex.: duração do estágio, local) e, também, o currículo do aluno. Com menor frequência mencionam-se as disciplinas que o aluno frequentou e o resultado que obteve nas disciplinas (quadro 56). De salientar que não são mencionadas as competências de funcionamento independente do aluno por nenhum dos inquiridos.

Quadro 56. Caracterização da certificação em termos do seu conteúdo (académico, profissional ou outro).

Caracterização da certificação em termos do seu conteúdo (académico, profissional ou outro).	n	%
No certificado constam dados relativos às competências laborais do aluno.	3	42,9
São descritas as competências académicas do aluno.	3	42,9
São mencionadas as competências de funcionamento independente do aluno.	0	0,0
Apresentam-se dados específicos relativos ao estágio (ex.: duração do estágio, local).	3	42,9
Mencionam-se as disciplinas que o aluno frequentou.	2	28,6
São referidos os resultados que o aluno obteve nas disciplinas que frequentou.	2	28,6
É identificado o tipo de currículo do aluno.	3	42,9

A última parte do questionário procurava saber a opinião dos órgãos de gestão sobre o processo de transição e as opções de mudança, nos seus agrupamentos (quadro 57). Questionados acerca da existência de dificuldades na transição dos alunos com DM para a vida pós-escolar, todos responderam que existem dificuldades.

Quadro 57. Dificuldade na transição destes alunos para a vida pós-escolar

Dificuldade na transição destes alunos para a vida pós-escolar	n	%
Sim	7	100,0
Não	0	0,0
Total	7	100,0

No que diz respeito ao grau de importância atribuído a cada uma das dificuldades apresentadas na transição destes alunos para a vida pós-escolar, os órgãos de gestão respondem **como sendo muito importante** a falta de oferta de emprego (100%) e o desconhecimento por parte das organizações e empresas relativamente às possibilidades de inserção de jovens com NEE (57,1%).

Referem, também, como indicadores **importantes** a dificuldade da escola em apoiar a família (71,4%); a carência na rede de transportes, a falta de recursos humanos na escola, as poucas habilitações académicas por parte dos alunos, a falta de organizações e empresas que recebem alunos para estágio e de recursos materiais da escola, a dificuldade de aceitação pela sociedade das pessoas com DM e as baixas expectativas da família relativamente às capacidades do aluno (57,1%).

Por outro lado, os órgãos de gestão acham **pouco importante** a falta de articulação entre a escola e as organizações e empresas e a reduzida competência dos alunos para actividades laborais (71,4%) e, também, a inexistência de legislação específica sobre a transição (57,1%) (quadro 58).

Quadro 58. Importância de cada uma das dificuldades na transição destes alunos para a vida pós-escolar.

	Nada importante		Pouco importante		Importante		Muito importante	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Falta de oferta de emprego.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	7	100
Falta de recursos humanos na escola.	0	0,0	1	14,3	4	57,1	2	28,6
Desconhecimento por parte das organizações/empresas relativamente às possibilidades de inserção de jovens com NEE.	1	14,3	0	0,0	2	28,6	4	57,1
Inexistência de legislação específica sobre a transição.	0	0,0	4	57,1	3	42,9	0	0,0
Poucas habilitações académicas por parte dos alunos.	1	14,3	2	28,6	4	57,1	0	0,0
Falta de articulação entre a escola e os serviços/entidades.	1	14,3	3	42,9	3	42,9	0	0,0
Falta de competências no comportamento adaptativo (hábitos de trabalho).	0	0,0	3	42,9	1	14,3	3	42,9
Carência na rede de transportes	0	0,0	0	0,0	4	57,1	3	42,9
Dificuldade da escola em apoiar a família.	0	0,0	2	28,6	5	71,4	0	0,0
Falta de organizações/empresas que recebem alunos para estágio	0	0,0	0	0,0	4	57,1	3	42,9
Dificuldade da escola em organizar programas de transição.	3	42,9	3	42,9	1	14,3	0	0,0
Falta de recursos materiais da escola.	2	28,6	1	14,3	4	57,1	0	0,0
Dificuldades relacionadas com as incapacidades dos alunos.	0	0,0	2	28,6	3	42,9	2	28,6
Falta de articulação entre a escola e as organizações/empresas.	0	0,0	5	71,4	2	28,6	0	0,0
Reduzida competência dos alunos para actividades laborais.	1	14,3	5	71,4	1	14,3	0	0,0
Dificuldade de aceitação pela sociedade das pessoas com DM.	0	0,0	1	14,3	4	57,1	2	28,6
Baixas expectativas da família relativamente às capacidades do aluno.	0	0,0	2	28,6	4	57,1	1	14,3
Falta de motivação dos alunos com DM.	1	14,3	3	42,9	2	28,6	1	14,3

No quadro 59, relativamente à opinião sobre a legislação existente observa-se que, 85,7% dos docentes, pertencentes ao Órgão de Gestão, afirmam que esta não é suficiente.

Quadro 59. Opinião sobre a legislação existente

Opinião sobre a legislação existente	n	%
Sim, é suficiente	1	14,3
Não é suficiente	6	85,7
Total	7	100,0

Sobre os aspectos que deviam estar consagrados na lei (quadro 60) constata-se que 85,7% dos docentes realça a falta de legislação que incentive a aceitação, por parte das organizações e empresas, de alunos com NEE; consideram, também, que devia existir mais

legislação que incentive a criação de cursos de formação profissional, que confira às escolas recursos humanos específicos e, ainda, legislação que confira às escolas recursos financeiros específicos (57,1%) e que promova o estabelecimento de parcerias (42,9%).

Quadro 60. Aspectos que deviam estar consagrados na lei.

Aspectos que deviam estar consagrados na lei.	n	%
Legislação que incentive a aceitação, por parte das organizações/empresas, de alunos com NEE.	6	85,7
Legislação que incentive a criação de cursos de formação profissional.	4	57,1
Legislação que promova o estabelecimento de parcerias.	3	42,9
Legislação que confira às escolas recursos humanos específicos.	4	57,1
Legislação que confira às escolas recursos financeiros específicos.	4	57,1

No que diz respeito à opinião sobre se a sua escola pode melhorar no desenvolvimento do processo de transição destes alunos, 85,7% respondeu que sim (quadro 61).

Quadro 61. Opinião sobre se a sua escola pode melhorar no desenvolvimento do processo de transição destes alunos

Opinião sobre se a sua escola pode melhorar no desenvolvimento do processo de transição destes alunos	n	%
Sim	6	85,7
Não	1	14,3
Total	7	100,0

No quadro 62, são referidos os aspectos do processo de transição onde os órgãos de gestão pensam poder fazer progressos num futuro próximo. A maioria aponta no sentido da promoção de um maior envolvimento da comunidade escolar (71,4%). Referem, também, o estabelecimento de novas parcerias; sensibilização da comunidade; identificação de potenciais recursos locais; investimento na criação de programas de transição e promoção da participação da família (57,1%). Realça-se o facto de ninguém ter referido o aspecto da formação específica para os professores de apoio. Talvez esta opinião advenha do facto de considerarem que têm formação suficiente.

Quadro 62. Aspectos do processo de transição onde pensa poder fazer progressos no futuro próximo

Aspectos do processo de transição onde pensa poder fazer progressos no futuro próximo	n	%
Estabelecimento de novas parcerias.	4	57,1
Sensibilização da comunidade.	4	57,1
Identificação de potenciais recursos locais.	4	57,1
Investir na criação de programas de transição.	4	57,1
Conseguir formação específica para os professores de apoio.	0	0,0
Promover um maior envolvimento da comunidade escolar.	5	71,4
Melhorar a qualidade da intervenção.	1	14,3
Obter mais recursos humanos.	2	28,6
Obter mais recursos materiais.	3	42,9
Promover a participação da família.	4	57,1

2 – Discussão dos resultados

Partindo dos objectivos inicialmente propostos para esta investigação: analisar, descrever e reflectir sobre a forma como se processa a Transição para a Vida Pós-Escolar de alunos com Deficiência Mental, no concelho de Viseu e perceber qual a importância que as escolas atribuem aos processos de transição, podemos constatar que de facto há muito a esclarecer sobre este processo.

O concelho de Viseu não tem, por tradição, um processo de Transição completamente implementado e sistematizado, como o que existe no concelho de Tondela. Segundo Ferreira (2007, p.187), Tondela “...é um concelho pioneiro e particularmente activo no domínio da transição...”. Na opinião da autora, o seu estudo “carece de continuidade e replicação a outros concelhos no sentido de percebermos se existe ou não práticas a nível da transição bem como os aspectos envolventes no caso de existirem.” Assim, ao longo da discussão dos resultados, faremos uma análise comparativa entre os resultados obtidos no nosso estudo e os obtidos no estudo de Ferreira (2007).

Fruto de um investimento na área da EE e da mudança da legislação onde apenas são contemplados os alunos com NEE de carácter permanente, não existem alunos com NEE sem qualquer apoio da Educação Especial nas escolas do concelho de Viseu. O número de alunos que beneficiam de uma ou mais medidas do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro variam entre os 5 alunos da escola C e 27 alunos da escola B. Em relação aos alunos com CEI existe um mínimo de 2 alunos na escola C e de 8 alunos nas escolas B e G. Quanto aos alunos com DM, temos a escola C com 1 aluno e 17 alunos na escola B. Dos alunos com DM e com PIT, salienta-se a escola F sem alunos nesta situação e as escolas A e G com 5 alunos cada. Verifica-se, ainda, que os docentes de EE apoiam entre 1 aluno na escola B e 15 alunos na escola D.

Relativamente aos recursos humanos das escolas, verifica-se uma variação entre o mínimo de 22 docentes do ensino regular na escola A e um máximo de 56 na escola G. Quanto aos docentes de EE, existe um mínimo de 2 na escola D e um máximo de 9 na escola C. No que diz respeito aos assistentes operacionais temos um mínimo de 17 na escola A e um máximo de 60 na escola G. Estes valores deverão variar em função do número de alunos por Escola /Agrupamento. Verifica-se a existência de psicólogos e tarefeiras na maioria das escolas inquiridas. Em contrapartida o apoio de terapeutas nas

escolas é praticamente inexistente. Pensamos que ainda há um caminho por percorrer na consolidação destes recursos humanos mais técnicos, como os psicólogos e terapeutas, pois ainda existem escolas onde a presença destes técnicos é precária e noutras é insuficiente e até inexistente.

Relativamente à situação da escola face ao processo de transição, a grande maioria dos órgãos de gestão (71,4%) refere que a escola tem tomado iniciativas regulares e sistemáticas na transição dos alunos com DM e apenas uma minoria (28,6%) afirma que tem tomado essas iniciativas de forma pontual. Assim, podemos verificar um reconhecimento da necessidade de melhorar o trabalho a este nível.

De acordo com a legislação em vigor, a idade em que se deve iniciar a avaliação dos alunos com vista ao processo de transição é de “...três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória...” (Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, artigo 14º, alínea 2). Vários autores corroboram esta opinião, Wehman (1995) e Costa (2004) consideram ser os 14 anos a idade indicada para iniciar o processo de transição. Em Portugal e com o aumento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano, parece-nos ser esta a altura certa para dar início ao processo de transição.

Perante esta evidência, procurámos perceber como é que as escolas procedem à selecção destes alunos para frequentar o processo de transição. As alternativas que obtiveram maior consenso foram “por usufruírem de um CEI” pois nestes casos a legislação “obriga” à elaboração do PIT. No entanto, há escolas que possuem uma estrutura bem definida no encaminhamento dos alunos para Transição para a Vida Pós-Escolar e que mesmo sem os alunos terem um CEI (tendo apenas adequações curriculares individuais) e por serem “alunos com índice de motivação reduzidos relativos à escola” também são seleccionados para frequentarem processos de transição. Na selecção dos alunos são tidos como critérios de selecção os problemas de comportamento nem o facto de usufruírem de medidas previstas pelo regime educativo especial (71,4%), tais como o apoio pedagógico acrescido ou adequações no processo de avaliação. Verificámos ainda que há indicadores que são pouco usados na selecção dos alunos como por exemplo, os alunos solicitarem a sua integração no processo de transição (42,9%) ou por solicitação do conselho de turma (71,4%). Percebemos ainda, através destas respostas que, de escola para escola, existem algumas divergências nos critérios de selecção que poderão ser reflexo das políticas internas de cada escola e da sua própria realidade.

De seguida analisamos algumas questões que foram colocadas quer aos órgãos de gestão quer aos professores de educação especial, para nos ser possível estabelecer uma comparação de respostas, e inerentemente, de perspectivas entre estes dois agentes educativos.

Ao inquirirmos os dois grupos sobre que actividades seriam mais importantes desenvolver no processo de transição, verificou-se que todas as actividades sugeridas são consideradas importantes ou muito importantes.

A uniformidade de respostas nos dois questionários é grande em ambos os grupos dos inquiridos. Também no estudo de Ferreira (2007), as conclusões são semelhantes. Todos consideram muito importante proporcionar experiências de treino laboral na comunidade bem como ensinar o uso de transportes e as deslocações a pé para além de se incluírem actividades de integração na vida da comunidade. É também referido por ambos, embora com um grau de importância maior para os professores de educação especial do que para os órgãos de gestão, o debate com os pais acerca da importância das actividades desenvolvidas em casa no sentido de melhorar a competência e as atitudes face ao trabalho; a prestação de informação aos pais acerca das possibilidades profissionais do aluno após a sua saída da escola e a análise com os pais e os próprios alunos, das actividades profissionais mais adequadas após a sua saída da escola.

Com uma percentagem bastante elevada (71,4%), os docentes de educação especial apontam também como importante o delineamento de um projecto futuro para o aluno e o desenvolvimento de actividades orientadas para o conhecimento de diversas profissões. Os órgãos de gestão salientam ainda a ocupação de tempos livres e o desenvolvimento de competências de comunicação entre o aluno e os colegas sem NEE e de trabalho.

Constatamos, pois, que as actividades mais valorizadas são aquelas que directamente se dirigem ao aluno e à sua inserção na comunidade, seguidas das actividades que envolvem os pais. Assim podemos concluir, de acordo com os resultados alcançados, quer para os professores de EE quer para os órgãos de gestão, que o trabalho a incrementar nas escolas deve centrar-se no próprio aluno (a fim de lhe desenvolver competências e conhecimentos que facilitem a sua integração no mundo laboral) e nos seus pais, como elementos fundamentais em todo o processo.

No seguimento da questão anterior questionámos os dois grupos (órgãos de gestão e docentes de EE) sobre quais as competências que o aluno desenvolve quando realiza

estágios laborais e que são contempladas nos planos individuais de transição da escola. Pela análise realizada constatamos que todas as alternativas obtêm respostas dentro do Concordo e Concordo Totalmente. Na opinião da totalidade dos docentes, a competência que os alunos mais desenvolvem é a autonomia, seguida, na opinião da grande maioria (87,5%) do relacionamento interpessoal, da auto-estima, das competências cognitivas e da motivação para a escola. 71,4% dos inquiridos referem a capacidade de realizar tarefas específicas e o sentido de responsabilidade. Aqui também, o nosso estudo e o de Ferreira (2007) partilham as mesmas conclusões.

Estes resultados realçam a importância dada ao desenvolvimento das competências do próprio aluno e do papel fundamental que o professor de educação especial deverá ter no desenvolvimento de competências específicas. Para Fox (2000, cit. por Morgado, 2003, p.126), uma das funções do professor de educação especial seria “apoio ao aluno envolvendo designadamente: a autonomia, competências sociais, confiança e auto-estima, competências escolares e avaliação das necessidades”.

Quando questionados sobre quais as possibilidades mais adequadas para os alunos com DM e com outras NEE após a saída da escola, verificou-se que, para os alunos com DM as situações que os docentes e os órgãos de gestão consideram mais adequadas são o ingressar numa instituição de ensino especial para alunos com dificuldades graves ou ingressar num centro de actividades ocupacionais tutelado pela Segurança Social, havendo uma percentagem maior de respostas neste sentido por parte dos órgãos de gestão. Já no que respeita aos alunos com outras NEE, consideram que o mais conveniente é transitarem para o ensino secundário com Currículo Específico Individual ou para uma escola profissional.

No estudo de Ferreira (2007) apontava-se no sentido de alunos com dificuldades na aprendizagem transitarem para uma escola profissional e o nosso estudo aponta para a transição para o ensino secundário com CEI. Pensamos que estas respostas vão ao encontro da legislação actual que aumentou a escolaridade obrigatória para o 12º ano. Para os alunos com DM com dificuldades graves, Ferreira (2007) refere o ingresso numa instituição de ensino especial (que também aparece mas com menor expressão no nosso estudo) a par do ingresso num centro de actividades ocupacionais. Quando se pretende saber a solução para ambos (outras NEE e DM) os dois estudos são unânimes no ingresso numa actividade profissional, ainda que com apoios.

Por outro lado, não foi considerado adequado por nenhum docente de EE o ingresso num lar ou residência com características próprias para os receber. Quer os órgãos de gestão, quer os docentes de EE concordam não ser adequado para nenhum destes jovens permanecer no 3.º CEB até se encontrar uma saída profissional ou permanecer em casa na companhia dos seus familiares ou ainda ingressar numa instituição de ensino especial para alunos com dificuldades graves.

Verificamos que por nenhum dos inquiridos é equacionada a possibilidade dos alunos com DM transitarem para o ensino secundário ainda que com CEI e mesmo no que se refere às outras NEE, a percentagem que considera essa possibilidade não chega aos 50%. Segundo Soriano (2002) estes resultados contrariam um pouco o que a bibliografia nos diz ser uma prática generalizada nos países desenvolvidos. Soriano (2002) refere no relatório síntese que o baixo nível de educação e a falta de qualificações são as razões mais sinalizadas para a dificuldade na obtenção de trabalho. Em Portugal, esta realidade poderá estar a caminhar no sentido inverso devido ao aumento da escolaridade obrigatória para o 12º ano, o que levará, em nossa opinião as escolas a adaptarem-se a esta nova situação.

Pode-se no entanto concluir que a maioria dos inquiridos considera ser importante para os jovens com outras NEE desenvolverem um projecto de vida profissional independente e autónomo. No que se refere aos jovens com DM estes são vistos pelos respondentes como pouco autónomos pelo que as saídas para estes alunos estão dependentes de recursos específicos, como por exemplo os centros de actividades ocupacionais, e vêem com pouca probabilidade a continuação de estudos mesmo que numa vertente profissional. Apesar dos esforços das escolas ao nível da Transição para a Vida Pós-Escolar, a continuidade entre a escola e o mundo do trabalho nem sempre é conseguida. Os resultados obtidos mostram que não é consensual que estes alunos possam progredir ao nível escolar ou profissional. Assim, falha a integração profissional e consequentemente a integração social. No relatório síntese apresentado por Soriano (2002, p.28) relativamente aos principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com NEE em 16 países europeus, refere-se que “ a educação escolar pré-determina as possibilidades pós-escolares...por vezes parece que a educação escolar prepara os alunos essencialmente, para uma simples via: muitas vezes o emprego protegido. As opções pré-determinadas actuam como barreiras ao desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos”.

Para perceber quais os principais agentes no processo de transição solicitou-se aos docentes e órgãos de gestão que referissem quem intervinha na avaliação e quem participava na intervenção educativa. Os docentes consideram que quem intervém mais na avaliação é o psicólogo, o médico de família ou Centro de Saúde. Com um número de respostas inferior é também considerado o director de turma, os professores titulares de uma ou mais disciplinas e o órgão de gestão. Os pais não são considerados como fazendo parte na avaliação dos seus educandos. Ao nível da intervenção são os elementos do local de estágio do aluno com maior número de respostas seguido dos assistentes operacionais e os técnicos de acompanhamento nas empresas. As respostas mais significativas são dadas para sinalizar ambas (avaliação e intervenção) onde são considerados os docentes de Educação Especial e os pais com igual percentagem (85,7%), os alunos, o director de turma e os professores titulares das disciplinas.

Os intervenientes na avaliação no processo de transição são, no estudo de Ferreira (2007), o médico de família e o próprio aluno. No nosso estudo também é referido o médico de família e aparece a figura do psicólogo. Na intervenção, ambos os estudos referem os assistentes operacionais, no nosso estudo aparecem ainda os elementos do local de estágio do aluno. Existe consenso nos dois estudos como fazendo parte de ambos (avaliação e intervenção) o professor de Educação Especial.

As respostas dadas pelos órgãos de gestão são diferentes, e consideram que na avaliação participam mais os alunos, os professores titulares das disciplinas e o médico de família. Na intervenção realçam com baixa percentagem (28,6%) a participação de alguns elementos – assistentes operacionais, elementos do local de estágio e família/ vizinhos. No entanto, as opiniões acerca do professor de educação especial e o director de turma são semelhantes quando afirmam que participam ambos quer na avaliação e intervenção tendo obtido um resultado de 100%. Segue-se, com um número elevado de respostas, o psicólogo e o órgão de gestão, os elementos do local de estágio dos alunos e os pais.

De realçar que tanto os docentes como os órgãos de gestão consideram que não há participação dos técnicos de acção social, dos técnicos de reabilitação, dos elementos do IEFP, dos outros elementos da família e dos amigos ou vizinhos.

Os resultados que obtivemos para o interveniente aluno, considerado por 57,1% dos órgãos de gestão como participando na sua avaliação e pelos docentes (com igual percentagem) na sua avaliação e intervenção, levam-nos a subentender que é dada alguma importância à opinião do próprio aluno na tomada de decisão daquilo que quer e de como

decorre o processo. Para Soriano (2002) um dos aspectos importantes para o processo de transição dos jovens é a sua efectiva participação e o respeito pelas suas escolhas. Os agentes internos da escola também são valorizados assim como os elementos do local de estágio do aluno em ambos os processos. Quanto à participação do médico de família no processo de avaliação (referido em 71,4% dos professores de EE e por 42,9% dos órgãos de gestão) poderá ocorrer sobretudo a pedido da escola para avaliação de um determinado problema. Podemos ainda concluir, com os resultados apresentados, que na opinião de todos os inquiridos, os pais assumem um papel de destaque quer na avaliação quer na intervenção. Para corroborar o acima referido, Bairrão, (1998, p.22) afirma “o direito dos pais ao desempenho de um papel activo na avaliação, na tomada de decisões e na concretização das medidas para os seus filhos”.

Através da análise realizada confirma-se a aplicação da legislação actual no que se refere ao processo de avaliação/ intervenção e na constituição de cooperação e parcerias, (art.º 30, Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro) onde sobressai a existência de uma equipa pluridisciplinar constituída por docentes, pais, serviços de saúde e comunidade com vista à implementação de programas de transição. Segundo a *Ministry of Children and Family Development* (2005, p.7 cit. por Ferreira, 2007, p.128) “uma equipa de planificação da transição, encoraja, facilita e suscita a participação dos jovens, dos seus amigos e família nos processos de transição”.

No que diz respeito à periodicidade da coordenação e monitorização do processo de transição, denota-se uma opinião semelhante entre os docentes de EE e órgãos de gestão, com uma pequena variação pois a totalidade dos docentes de EE refere que fazem relatórios trimestralmente enquanto o órgão de gestão indica uma percentagem ligeiramente diferente (85,7%).

Nos aspectos contemplados na avaliação do aluno, relativos à transição aqueles que são menos mencionados são o desempenho nas áreas curriculares e no estágio laboral. Os docentes consideram mais importante referir as competências sociais e os seus interesses vocacionais (100%) e realçam o nível de desenvolvimento do aluno (85,7%). Concluimos assim que para os docentes inquiridos são mais importantes as expectativas, interesses, competências sociais e pessoais que o aluno tem e desenvolve e que facilitam o processo de transição para a vida adulta do que o seu desempenho escolar.

No que concerne aos aspectos mais focados na avaliação do contexto familiar observam-se as expectativas da família relativamente ao aluno (100%) e paralelamente a

caracterização da família em termos estruturais (nível socioeconómico, composição); o tipo de apoio que a família pode prestar nas actividades de transição; o grau de envolvimento familiar na educação do aluno e o conhecimento das tarefas e das responsabilidades que a família atribui ao aluno (85,7%). A caracterização da família em termos relacionais é o menos valorizado, mas ainda assim com uma percentagem alta de respostas, o que confirma a importância atribuída pela escola à família fomentando a sua participação activa no processo educativo do aluno.

Quanto aos aspectos que são contemplados na avaliação da comunidade e em que mais incide a avaliação da transição dos alunos, constata-se que 100% dos professores referem a avaliação da rede de transportes e as possibilidades de estabelecimento de parcerias. Estes dois aspectos relacionam-se directamente com a realização dos estágios profissionais daí, na nossa opinião, a sua importância na avaliação que os professores fazem da comunidade. Uma percentagem elevada realça a análise das compatibilidades entre o perfil do aluno e as exigências dos postos de trabalho e adaptar desta forma as características do aluno ao local de estágio.

Na questão que aborda os aspectos contemplados na avaliação do aluno, da família e da comunidade os resultados foram semelhantes nos dois estudos: o de Ferreira (2007) e o nosso.

Em relação aos responsáveis pela coordenação e monitorização de todo o processo de transição, quer os professores de EE quer os órgãos de gestão são unânimes ao responderem que são o professor de educação especial (100%) seguidos dos directores de turma. Dos restantes responsáveis salientam embora com menor percentagem, o psicólogo, os monitores das empresas e os técnicos de acompanhamento. É interessante verificar a divergência de opiniões no que se refere à participação do órgão de gestão, pois para 42,9% dos docentes de EE eles são responsáveis e na óptica do órgão de gestão apenas 14,3 % tem a mesma opinião, o que reflecte perspectivas diferentes. Esta observação não deixa de ser curiosa, uma vez que a legislação actual remete para a partilha de responsabilidade entre a gestão da Escola e o departamento de Educação Especial (Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, artigo 21º, alínea 4). Os sujeitos que têm menos responsabilidade na coordenação são os professores da turma.

Concluimos assim, que é um conjunto de agentes educativos (professores de EE, director de turma, órgão de gestão) que assumem a responsabilidade deste processo liderado ainda pelo professor de Educação Especial. Este é “considerado e entendido como

um especialista detentor de um conjunto de recursos e técnicas específicas que lhe permitem a responsabilidade por um trabalho de coordenação dos projectos de transição” (Ferreira, 2007, p.109) embora a legislação actual enuncie como responsável pela coordenação do PEI “o educador de infância, o professor do 1º ciclo ou o director de turma...” (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, art.11º). Segundo Porter (1997, cit. por Morgado 2003, p.118) “esta exigência centrada no professor do ensino regular implicará, pela sua complexidade e dificuldade, o ajustamento a novos entendimentos sobre o papel e responsabilidade dos professores de ensino regular no que respeita o apoio educativo, às necessidades individuais dos alunos bem como sobre a sua própria formação, implicando uma actualização contínua de conhecimentos e competências, definindo a formação como um factor fundamental no desenvolvimento da qualidade na educação”. O técnico de acompanhamento do local de estágio surge ainda com um papel pouco relevante na articulação com a escola, comparativamente com o estudo de Ferreira (2007), reflectindo a não consolidação deste processo no concelho de Viseu. Parece-nos ser, portanto, necessário desenvolver um trabalho mais eficaz e contínuo para aumentar o nível de envolvimento dos outros agentes neste processo.

Quanto aos registos mais utilizados nas actividades de transição e na sua avaliação, 100% dos professores inquiridos responderam que fazem o registo da avaliação no programa educativo individual do aluno, 85,7% indicam que a avaliação é efectuada nos planos individuais de transição e nos relatórios de avaliação. Salienta-se ainda uma grande percentagem (71,4%), que elabora grelhas para o efeito. Da análise destas respostas verifica-se que todos os docentes utilizam o PEI que é complementado com o PIT, como documento unificador de toda a informação respeitante ao aluno o que permite uma consulta mais prática e eficiente de todos os dados, não havendo perda de informação.

A composição dos PIT privilegia, com uma elevada percentagem de respostas, as tarefas que o aluno realizou durante o estágio, a avaliação do empresário ao aluno e a avaliação do aluno pelos técnicos envolvidos no projecto. Com uma percentagem inferior foram referidos a auto-avaliação do aluno relativamente ao seu estágio, os protocolos de parceria entre a escola e as organizações/ empresas e por fim os dados da avaliação do aluno nas disciplinas que frequenta. Assim, o maior enfoque vai para as tarefas que o aluno realizou durante o estágio.

O PIT é um documento que “consubstancia o projecto de vida do aluno... com o objectivo de promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à

inserção familiar e comunitária...” (DGIDC, 2008, p.30). Este documento visa preparar o acesso ao emprego, tendo em conta as expectativas da família e dos jovens, definindo etapas individuais apontando os objectivos a alcançar. Estas características parecem estar contempladas nos processos de transição das escolas em estudo o que vem facilitar, na nossa opinião, a consulta do documento em qualquer fase da sua execução e por qualquer interveniente no processo.

Foi, também, efectuada a análise da forma como se processa a coordenação das acções entre a escola e os locais de trabalho no caso de alunos em estágio ou em experiência laboral. Esta articulação entre escola e empresa foi considerada efectuar-se de modo frequente por contacto pessoal entre os técnicos de acompanhamento e o local de estágio. As visitas regulares do professor de educação especial ao local de estágio é uma das formas mais frequentes de coordenação, a par da realização de contactos telefónicos, entre o professor de educação especial e o responsável pelo estágio. Salientamos que o envio de documentação pelo aluno não é uma alternativa considerada válida no processo de coordenação referido. Parece-nos que a coordenação das acções entre a escola e os locais de estágios está distribuída de forma equitativa por todos os intervenientes no processo de transição.

No ano lectivo 2009/2010 estavam num programa de transição 7 alunos com menos de 15 anos e 11 alunos entre os 16 e 19 anos nas sete escolas inquiridas. Em relação àqueles alunos que terminaram o programa de transição no referido ano lectivo, verifica-se que todos concluíram a escolaridade obrigatória com idades mais avançadas face aos alunos com percurso normal e sem retenções. No entanto, nenhum se encontra a trabalhar, havendo 11 alunos a frequentar cursos de formação profissional estando os restantes 5 no centro de actividades ocupacionais ou em casa. Estes dados mostram-nos que existem muitas dificuldades para os alunos que frequentam processos de transição, sendo também um reflexo do aumento de desemprego que se assiste desde a década de noventa. Segundo Oliveira (1996) as entidades empregadoras não estão sensibilizadas nem preparadas para a situação das pessoas com deficiência

Em relação ao acompanhamento por parte das escolas aos alunos após a sua saída, no parecer dos órgãos de gestão a maioria das Escolas / Agrupamento não efectua o devido acompanhamento destes alunos. Quando ocorre é realizado através de contactos com as instituições e organizações que fazem a integração do jovem assim como através de contactos com os ex-alunos (42,9%). Por outro lado, é pouco frequente o acompanhamento

através dos assistentes sociais que acompanham a família (14.3%). Nesta área parece não haver uma intervenção da escola, sistemática e coordenada, fazendo-se o acompanhamento aos alunos de forma mais ou menos informal. Costa (2004, cit. por Ferreira, 2007, p.111) refere que “os contactos com a família são a alternativa mais considerada pelos inquiridos, seguidos de contactos com as instituições que integram o jovem. Tal como foi concluído por Costa (2004), a acção das escolas termina quando os alunos encontram o primeiro emprego ou ingressam num curso de formação profissional.

Uma possível solução para alcançar o sucesso da transição, permitindo conseguir uma situação mais estável ao nível laboral, será estabelecer parcerias com os serviços da comunidade. Para averiguar tal possibilidade, tentámos saber se existem e quais as entidades que têm um protocolo formalmente constituído (documento discriminando o teor da colaboração) com a escola.

Verificámos que existem protocolos ou parcerias formalizadas em elevada percentagem com o Centro de Educação Especial ou de Reabilitação. Com percentagens mais baixas existem parcerias com Empresas, com o Instituto de Solidariedade e Segurança Social e com o Centro de Saúde, a Junta de Freguesia, o Instituto de Reinserção Social e o Instituto da Juventude. Salienta-se que apenas 14,3% dos inquiridos referem a existência de parcerias / protocolos com o IIEFP e com a Câmara Municipal. Parece-nos que estes dois organismos poderiam, e deveriam, ser os primeiros protagonistas de todo este processo, pois o seu apoio como a cedência de recursos e transportes poderiam marcar a diferença. Com estes resultados concluímos que, apesar de se saber da grande importância dos alunos experimentarem condições reais de trabalho, parece que falha a aposta no estabelecimento de protocolos /parcerias ou há falta de ofertas de locais de estágio, no concelho de Viseu. O estabelecimento de protocolos/parcerias com potenciais locais de estágio poderia marcar a diferença para estes alunos, pois como refere Soriano (2002, p.28) “a formação prática em empresas durante o tempo escolar é a melhor opção pois permite aos alunos um real contacto com as empresas e com o mercado de trabalho. Também ajuda os alunos a tomar decisões sobre as possibilidades existentes no mercado de trabalho”.

O Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro no seu artigo 15º refere que “os instrumentos de certificação da escolaridade devem adequar-se às necessidades especiais dos alunos que seguem o seu percurso escolar com PEI... os instrumentos normalizados de

certificação devem identificar as adequações do processo de ensino e de aprendizagem que tenham sido aplicadas”.

Assim, perguntámos às escolas se têm prevista uma certificação específica, para além do certificado de conclusão de escolaridade, tendo 4 escolas respondido afirmativamente. Costa (2004) refere que o facto do certificado ser pouco utilizado nas escolas se dever ao facto de não existirem modelos do referido certificado e de os serviços que posteriormente recebem os jovens não o solicitarem. Soriano (2002, p.26), diz que os certificados “têm de reflectir os resultados e as qualificações dos alunos e devem ter um reconhecimento que permita aos alunos moverem-se para outros empregos ou locais de trabalho”.

Na última parte do questionário aferiu-se a opinião dos órgãos de gestão e dos professores de EE acerca do processo de transição e às opções de mudança, relativas a este processo. No que concerne a existência de dificuldades na transição dos alunos com DM para a vida pós-escolar, 100% responderam que existem dificuldades.

Os inquiridos no estudo de Ferreira (2007) também referem a existência de dificuldades na Transição para a Vida Pós-Escolar, sendo a falta de emprego uma das maiores dificuldades. Mas, enquanto no referido estudo salientava-se como frequente a falta de recursos materiais da escola e as dificuldades desta em organizar programas de transição, no presente estudo ninguém referiu nenhum destes dois aspectos e salienta-se a dificuldade relacionada com as incapacidades dos alunos, da aceitação por parte da sociedade e das baixas expectativas da família relativamente ao aluno. De facto, quando solicitados para atribuírem um grau à importância de cada uma das dificuldades na Transição destes alunos para a Vida Pós-Escolar, as dificuldades que foram indicadas como mais importantes para os dois grupos de respondentes foram: a falta de oferta de emprego, a dificuldade de aceitação pela sociedade das pessoas com DM, as baixas expectativas da família relativamente às capacidades do aluno e as dificuldades relacionadas com as incapacidades dos alunos e da escola em apoiar a família.

Embora indicadas como tendo uma ocorrência menos importante é referida a inexistência de legislação específica sobre a transição, a falta de organizações e empresas que recebem alunos para o estágio, a falta de competências no comportamento adaptativo (hábitos de trabalho) e a carência na rede de transportes, a reduzida competência dos alunos para actividades laborais e, ainda, a falta de motivação dos alunos com DM, o

desconhecimento por parte das organizações e empresas relativamente às possibilidades de inserção de jovens com NEE e a carência na rede de transportes.

Podemos concluir que as dificuldades assinaladas são transversais à área laboral, à família e à sociedade. Parece que as empresas ainda não estão completamente sensibilizadas para receber estes alunos, que a família não acredita totalmente nas suas capacidades e que a sociedade apesar de todos os avanços na área da inclusão ainda não está preparada para a aceitação destas pessoas.

Por outro lado, e apresentando percentagens de respostas mais baixas indicando que menos inquiridos as consideram como dificuldades importantes, temos a falta de recursos humanos na escola, o desconhecimento por parte das organizações e empresas relativamente às possibilidades de inserção de jovens com NEE, a falta de articulação entre a escola e os serviços e as entidades, a dificuldade da escola em organizar programas de transição, a falta de recursos materiais da escola, a reduzida competência dos alunos para actividades laborais e, também, a inexistência de legislação específica sobre a transição e a falta de articulação entre a escola, as organizações e as empresas.

Relativamente à opinião sobre a legislação existente observa-se que os docentes de EE, tal como os órgãos de gestão são unânimes em afirmar que esta não é suficiente. Apesar de ter havido alteração da legislação existente entre o estudo de Ferreira (2007) (Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto) para o nosso estudo (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro) os inquiridos do presente estudo referem que a legislação em vigor é insuficiente e salientam como aspectos que deveriam ser consagrados, a criação de legislação que incentive a aceitação, por parte das empresas, de alunos com NEE.

O nosso estudo aponta também para a necessidade da existência de mais legislação que incentive a criação de cursos de formação profissional. Mais de metade dos inquiridos indicam ser necessária mais legislação que promova o estabelecimento de parcerias; mais legislação que confira às escolas recursos humanos e financeiros específicos.

Pela análise das respostas parece que a necessidade mais sentida refere-se à legislação que favoreça a integração destes alunos nas empresas e nos próprios estágios, o que poderia incentivar a aceitação, por parte das empresas, dos alunos com DM. É ainda referida a criação de cursos de formação profissional permitindo a integração atempada destes jovens e o desenvolvimento pleno das suas competências.

Por fim, quisemos saber se há possibilidades de evolução e melhoria nos processos de transição. Tal como no estudo de Ferreira (2007), todos os professores de EE inquiridos e quase todos os órgãos de gestão responderam que sim. Quando questionados onde pensam poder fazer progressos num futuro próximo, as respostas obtidas (com algumas variações de percentagem entre docentes de EE e órgãos de gestão) vêm no sentido da melhoria da qualidade da intervenção, no estabelecimento de novas parcerias e na promoção e maior envolvimento da comunidade escolar. Referem, também, a sensibilização da comunidade e identificação de potenciais recursos locais, a promoção e a participação da família, a obtenção de mais recursos materiais e humanos e o investimento na criação de programas de transição. São, portanto, maioritariamente referidos aspectos ligados à comunidade e às empresas, propondo-se uma maior procura de locais de estágio com mais envolvimento de todos os parceiros.

Realça-se o facto de nenhum dos órgãos de gestão ter referido o aspecto da formação específica para os professores de EE. Talvez esta opinião advenha do facto de considerarem que os docentes têm formação suficiente. Contudo, este aspecto foi considerado por alguns professores de EE.

Apesar dos inquiridos considerarem existir um percurso significativo já realizado, nas suas escolas, na área da Transição para a Vida Pós-Escolar, conseguem identificar um conjunto de aspectos onde ainda é possível realizar melhorias, tais como, da melhoria da qualidade de intervenção, a promoção de um maior envolvimento da comunidade escolar, o estabelecimento de novas parcerias, a sensibilização da comunidade e a identificação de potenciais recursos locais.

Neste ponto do processo de investigação científica pretendemos fazer uma retrospectiva sobre o tema em estudo orientando as considerações finais de acordo com os objectivos iniciais do nosso trabalho.

Objectivo: Analisar, descrever e reflectir sobre a forma como se processa a Transição para a Vida Pós-Escolar de alunos com Deficiência Mental, no concelho de Viseu e perceber qual a importância que as escolas atribuem aos processos de transição.

Após a análise e discussão destes resultados podemos concluir que a terminologia acerca da Transição para a Vida Pós-Escolar é do domínio dos órgãos de gestão inquiridos, uma vez que a maioria das escolas tem uma política definida para o tema e que os docentes

de Educação Especial são elementos fundamentais e directamente envolvidos nos processos de transição nos mais variados domínios (avaliação, intervenção e articulação com empresas).

As actividades levadas a cabo no processo de transição centram-se no aluno e os pais são considerados agentes de intervenção / avaliação em todo o processo por parte dos dois grupos inquiridos.

Todos os docentes de Educação Especial inquiridos utilizam, como forma de registo das actividades desenvolvidas nos processos de transição, o Programa Educativo Individual juntamente com o Programa Individual de Transição.

As possibilidades mais adequadas após a saída da escola para os alunos com DM, são, na opinião dos inquiridos, ingressar numa instituição de ensino especial para alunos com dificuldades graves ou ingressar num centro de actividades ocupacionais. Para os alunos com outras NEE é perspectivada como alternativa transitarem para o ensino secundário com Currículo Específico Individual ou para uma escola profissional. Salienta-se que cerca de metade dos inquiridos considera adequado para ambos os casos o ingresso numa actividade profissional, ainda que com apoios.

Das escolas inquiridas, a maioria não efectua o acompanhamento dos alunos após a sua saída. Quando acontece, este surge por contacto com as instituições que integram o aluno ou por contacto com os ex-alunos. A lei também nos parece um pouco omissa neste ponto, pois embora refira no artigo 30º, do Decreto-Lei nº. 3/2008, de 7 de Janeiro - cooperação e parcerias, que “as escolas ou agrupamentos de escolas devem...desenvolver parcerias ... visando os seguintes fins : ...a Transição para a Vida Pós-Escolar, nomeadamente o apoio à transição da escola para o emprego (alíneas f)”, constata-se não haver uma definição clara da actuação das Escolas nesse acompanhamento, resultando numa intervenção pouco sistemática e não coordenada como seria conveniente. É de referir que menos de metade das escolas têm a certificação específica prevista sendo que as restantes ficam-se pelo certificado de conclusão de escolaridade.

Objectivo: Perceber as competências que desenvolvem os alunos nos processos planificados/ feitos “à sua medida” nos estágios laborais.

Todos os inquiridos são da opinião que os estágios laborais favorecem o desenvolvimento de competências nos alunos com DM. A competência mais desenvolvida

pelos alunos em estágios laborais é, na opinião unânime dos inquiridos, a autonomia. Também foram referidos com uma elevada percentagem de respostas o relacionamento interpessoal, a auto-estima, a melhoria da motivação para a escola e das competências cognitivas. Mais de metade dos inquiridos referiu ainda o desenvolvimento de hábitos de trabalho, a melhoria do conhecimento das profissões, o desenvolvimento das competências académicas funcionais, a melhoria na capacidade de tomada de decisões e no cuidar da higiene pessoal.

Objectivo: Conhecer o tipo de acompanhamento/ coordenação/ monitorização que existe no processo, nas diferentes escolas do concelho.

Verificámos que os processos de transição são coordenados e monitorizados, sobretudo através de conversas informais mensais, reuniões e relatórios escritos trimestrais sendo o principal responsável por este processo o professor de EE que também tem um papel preponderante na articulação das escolas com as empresas que os alunos frequentam em estágio.

Objectivo: Identificar os intervenientes no processo de Transição para a Vida Pós-Escolar.

Como principais agentes no processo de transição, responsáveis pela coordenação e monitorização, é destacado o professor de EE e o Director de turma/ professor titular. Os processos de transição revelam um impacto positivo na promoção das competências e conhecimentos dos alunos facilitando a sua integração futura no mundo laboral.

Os docentes consideram que os intervenientes no processo de transição, no que se refere à avaliação e intervenção são em primeiro os professores de Educação Especial e os pais seguidos dos alunos e do director de turma. Quem intervém apenas na avaliação é o médico de família/ centro de saúde e o psicólogo. Ao nível da intervenção destacam-se os elementos do local de estágio do aluno seguidos dos assistentes operacionais e técnicos de acompanhamento nas empresas.

Objectivo: Avaliar a existência de parcerias/ protocolos feitos pela Escola em termos legais bem como os apoios para os alunos se inserirem no mercado de trabalho.

Das escolas inquiridas observámos que a maioria tem parcerias/ protocolos estabelecidos com o Centro de Educação Especial ou de Reabilitação. Menos de metade das escolas fazem-no com uma organização/empresa próxima da área da escola, com o Instituto de Solidariedade e Segurança Social e com o Centro de Saúde, a Junta de Freguesia, o Instituto de Reinserção Social e o Instituto da Juventude. Apenas uma escola refere parcerias /protocolos com a Câmara Municipal ou com o IEFEP.

Objectivo: Identificar as dificuldades sentidas pelos professores de Educação Especial e pelos órgãos de gestão na transição dos alunos para a vida pós-escolar.

Os docentes que questionámos afirmaram que existem inúmeras dificuldades nos processos de transição, nomeadamente a falta de emprego que aparece no topo das dificuldades e que é um facto transversal em toda a sociedade. Verificamos, pela situação dos alunos que terminaram programas de transição em anos lectivos anteriores que há dificuldades na integração profissional pós-escolar.

Objectivo: Recolher a opinião acerca da eficácia da legislação existente.

Neste sentido os inquiridos também afirmaram que a legislação existente é insuficiente referindo necessidade de leis que incentivem a aceitação por parte das empresas de alunos com NEE e a criação de cursos de formação profissional. Mesmo assim, todos os inquiridos consideram que é possível melhorar o processo de transição na melhoria da qualidade da intervenção, na promoção de novas parcerias e sensibilização das empresas para a aceitação desta população e num maior envolvimento da comunidade escolar.

Em termos de síntese e pelo exposto podemos afirmar que os nossos objectivos foram alcançados na medida em que conseguimos encontrar respostas aos objectivos inicialmente propostos para esta investigação.

Conclusões

Ao longo deste trabalho procurámos fazer uma abordagem da problemática da Transição para a Vida Pós-Escolar de alunos com deficiência mental e a consequente estruturação de uma escola inclusiva subjacente à construção de uma escola para todos. Ao chegarmos ao final podemos afirmar que as nossas pesquisas conduziram a análises que mostram que conceitos como o de inclusão e preparação para a vida pós-escolar estão presentes nas nossas escolas.

Através deste estudo pretendemos conhecer e perceber o melhor possível como se desenvolvem os processos de transição de alunos com DM a frequentar as escolas do concelho de Viseu. O nosso estudo ao ser restrito a população reduzida (7 docentes de educação especial e 7 órgãos de gestão) não nos permite tirar conclusões generalizáveis. Todavia, é-nos possível identificar algumas tendências, desvendar obstáculos e apontar alguns indicadores no caminho da mudança, sobretudo para o concelho de Viseu.

Procurando dar resposta à pergunta de partida, constatamos em linhas gerais que apesar do trabalho e de todo o investimento de preparação das escolas a nível da Transição para a Vida Pós-Escolar, a continuidade entre a escola e o mundo do trabalho nem sempre é conseguida, como é corroborado por diversos autores (Costa, 1996; Morgado, 2001; Rodrigues, 2001; Soriano, 2002). Não é igualmente consensual que estes alunos possam progredir no sentido de uma posterior continuidade escolar ou integração profissional, o que mais uma vez se relaciona com os estudos de Soriano (2002).

Na nossa opinião e na dos inquiridos há “arestas a limar” sobretudo fora da escola, na sociedade, onde sem dúvida a escola assume um papel primordial (Marques, 2000). O processo de Transição para a Vida Pós-Escolar que estudámos nunca pode estar separado da comunidade local, daí a importância de colocar em evidência os esforços conseguidos por algumas escolas estudadas sobretudo através das parcerias que desenvolvem, no sentido de alcançar algumas condições essenciais de eficácia.

Apesar da bibliografia existente acerca da transição ser muito limitada e dificultar, por isso, a comparação, Baptista (2011) e o relatório da *European Agency for Development in Special Needs Education*, (Soriano, 2002) dão-nos conta que, a nível escolar existe uma elevada percentagem de abandono no ensino secundário, registando-se um grande número de alunos com NEE que não atinge os objectivos previstos.

Voltando o olhar para a nossa questão de partida: “Analisar, descrever e reflectir sobre a forma como se processa a Transição para a Vida Pós-Escolar de alunos com Deficiência Mental, no concelho de Viseu” e perceber qual a importância que as escolas atribuem a estes processos de transição e considerando os resultados obtidos em função dos objectivos definidos e da amostra em causa, realçamos as principais conclusões do estudo efectuado:

- Num cômputo geral, aprez-nos referir que as escolas em estudo atribuem importância aos processos de transição e envolvem-se com algum carácter regular e sistemático em iniciativas de Transição para a Vida Pós-Escolar, reconhecendo a sua necessidade na formação dos jovens com DM. As escolas utilizam documentos para registar as actividades desenvolvidas, como grelhas próprias, relatórios e o PIT. Todas fazem a avaliação no PEI.

- Pensamos que o relacionamento entre algumas das escolas e o mercado de trabalho é uma realidade, na medida em que alguns alunos podem conseguir um estágio na comunidade, com maior ou menor aceitação. Porém, esta colaboração não se estende à contratação pós-escola havendo, a este nível, ainda bastante a fazer, pois grande parte dos alunos que terminaram a escolaridade não se encontram empregados, ou frequentam centros de actividades ocupacionais em IPSS (dos 16 alunos que terminaram o processo de transição em 2009/2010, apenas 1 frequenta um curso de formação profissional).

- Como é sabido, a cooperação entre os diversos parceiros afigura-se determinante em todo o processo. Neste estudo concluímos que há um esforço por parte da escola no envolvimento de todos os intervenientes (alunos, pais, professores).

- O professor de Educação Especial é um elemento fundamental em todo o processo, assumindo um papel de proximidade junto do aluno e da família, seguido do director de turma.

- Ao nível dos elementos que integram as equipas de avaliação ou intervenção nos processos de transição ainda não há uma participação sistemática de elementos exteriores à escola como o IEFP ou os técnicos de serviço social. Este poderá ser, no futuro, um aspecto a melhorar constituindo-se equipas que englobem quer o pessoal da escola, alunos e pais, bem como os serviços da comunidade

- Em termos de parcerias muito ainda está por fazer no concelho de Viseu faltando maior coordenação entre as partes envolvidas e tornar-se um processo mais frequente e sistemático. Um dos aspectos em que as escolas podem melhorar é na constituição de

equipas que envolvam a escola, alunos, pais e serviços da comunidade (saúde, segurança social e emprego). De acordo com o *Ministry of Children and Family Development* (2005, p.10) “esta função pode ser assumida por uma diversidade de pessoas: profissionais formados em transição, pais ou encarregados de educação, outros membros da família ou algum funcionário da escola”.

-A certificação não é ainda uma rotina consolidada, na medida em que os elementos de qualificação do aluno, não são totalmente apresentados no certificado. Existindo este documento uniformizado, será um factor facilitador no acesso ao mercado de trabalho, sendo importante, na nossa opinião, melhorar esta realidade.

- Persistem ainda, grandes dificuldades na operacionalização da Transição para a Vida Pós-Escolar, sendo por isso necessário legislar e organizar aspectos que se prendem com medidas de apoio, como por exemplo, a falta de transportes entre a escola e o local de estágio. Há igualmente necessidade dos órgãos de gestão das escolas, no âmbito da sua autonomia, procurarem parcerias (Artigo 30º, do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro), envolvendo mais recursos, sensibilizando e mentalizando a comunidade para a problemática da Transição para a Vida Pós-Escolar, e os demais serviços que intervêm directamente no processo, como o IEFP e a segurança social.

- A legislação foi evidenciada como constrangimento no nosso estudo, em todas as escolas. Com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, impõe-se a obrigatoriedade da elaboração de PIT já referida por Costa (2004) mas esta legislação necessita de informação em termos de conteúdos, procedimentos e organização (fases) do processo, como por exemplo quanto à idade/ maturidade. Em termos práticos, parecem subsistir algumas dúvidas, o que influencia a Transição para a Vida Pós-Escolar na prática, como verificámos no nosso estudo. No que se refere à idade de início do processo de Transição, o n.º2, do Artigo 14º, do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, diz-nos que: “a implementação do plano individual de transição, inicia-se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória”. Este artigo parece-nos omissivo por não especificar qual a idade, (será 15 anos?) nem menciona a questão da maturidade do aluno. Na nossa opinião decorrente do estudo realizado e para haver uma maior eficácia deste processo, devem ser melhoradas as políticas educativas, associadas à legislação e a coordenação estreita entre os diversos serviços.

A elaboração deste estudo acarreta consigo algumas limitações, como todos os estudos que se desenvolvem. Neste estudo faltou recolher a opinião dos alunos em estágio assim como dos pais e das entidades do local de estágio.

Todos os estudos depois de concluídos, apesar das suas limitações devem expressar o que de positivo ele trouxe e que justifique sua realização não só para quem os realiza mas também para quem os consulta. Parece-nos que a Transição para a Vida Pós-Escolar é uma temática que carece de continuidade de estudos empíricos, por ser uma das áreas prioritárias da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Há necessidade de replicar estudos que permitam conhecer e sustentar um conjunto de aspectos do nosso estudo, dos quais não foi possível retirar conclusões. Sugerimos, num futuro próximo, a realização de um estudo similar alargado a outros concelhos limítrofes de Viseu, à semelhança do estudo já realizado no concelho de Tondela para assim ficar a conhecer mais sobre a realidade da Transição para a Vida Pós-Escolar. Outra sugestão seria comparar o processo de Transição entre escolas públicas e privadas e alargar este estudo a outros intervenientes que também são importantes neste processo: alunos, pais e entidades dos locais de estágio. No plano nacional verificamos com agrado a evolução em termos teóricos e legais, no entanto há necessidade de verificarmos como é que o processo está a ser implementado em termos práticos, nas diferentes realidades escolares.

O processo de Transição para a Vida Pós-Escolar, a partir da escola, perspectivando a realização de projectos de vida de cada jovem com deficiência mental, pode ser uma forma de antecipar a resolução de muitos obstáculos que actualmente ainda existem para estes jovens. Assim sendo, devemos estar convictos de que é necessário proporcionar aos jovens uma experiência profissional em situação real de trabalho, que os prepare para melhor se adaptar às exigências do mundo após a escola e, dentro da escola, introduzir um conteúdo útil e funcional do ensino.

Neste âmbito, Martins (2001) considera que a problemática da Transição para a Vida Pós-Escolar de jovens, com o máximo da autonomia e responsabilidade, onde a escola desempenha um papel extraordinariamente importante, é um dos aspectos que mais importância tem vindo a adquirir nos últimos anos.

Assim sendo, queremos acreditar, que a partir de um corpo de actores educativos empenhados e dialogantes, será possível desencadear e influenciar novas ideias e novas práticas, contribuindo, assim, para uma dignificação da imagem da Escola para Todos.

O modelo de escola para todos pressupõe uma mudança de estruturas e de atitudes e a abertura à comunidade. A importância do trabalho e da qualidade de vida das pessoas com deficiência mental tem necessariamente de continuar a ser enfatizada. Um novo modelo que compromete a comunidade escolar e lança um desafio ao conjunto da escola, nomeadamente, no que diz respeito à problemática da transição da escola para a vida pós-escolar de jovens, com o máximo de autonomia e responsabilidade, onde a escola detém um papel extraordinariamente importante, na preparação para essa transição e na melhoria da qualidade de vida dos mesmos.

Concordamos com Baptista (2011, p. 36) quando afirma que hoje, quer nos planos políticos e jurídicos e nas leis da grande maioria dos países, está consagrado o direito das pessoas diferentes e deficientes, mas

...mais uma vez, faltam em grande parte os recursos humanos qualificados e os meios financeiros e materiais para a formação de pessoas diferentes. É a parte do caminho que falta percorrer. Não basta ser livre, é preciso ter condições para o exercício da liberdade. Uma escola não se torna inclusiva pelo simples facto de receber todos os alunos que a procuram. É necessário também que tenha as respostas qualificadas e especializadas que esses alunos precisam. Se não tiver, a exclusão pode ser mais cruel.

Sabemos hoje que, o percurso escolar dos alunos em geral e dos alunos com DM, em particular, é marcado por várias transições para diversos contextos inclusivos e sociais, cabendo à escola a tarefa de iniciar o processo preparando bem a passagem para a Transição para a Vida Pós-Escolar. Para munir os jovens das ferramentas que lhe permitam ultrapassar barreiras, a escola deve implicar-se numa organização e sistematização e num trabalho prévio e contínuo de cooperação entre todos os intervenientes envolvidos. Este processo envolve todos os aspectos e dimensões da vida humana (capacidades individuais, sociais e profissionais dos alunos) e deve o PIT, sendo um componente do PEI, basear-se, segundo Soriano (2006) nas recomendações da *European Agency for Development in Special Needs Education*, nas suas motivações e desejos, incluindo as competências existentes e a adquirir, as qualificações a obter, as possibilidades de trabalho e as perspectivas de futuro a considerar.

Não podemos deixar de referir que dos 16 alunos que estavam em processo de Transição para a Vida Pós-Escolar, no ano lectivo 2009/2010, apenas 1 estava a frequentar um curso de formação profissional no IIEFP, e 10 se encontravam em cursos de formação profissional em instituições de ensino especial. Estes resultados contrastam com os do

concelho vizinho de Tondela em que os alunos efectuam experiências de trabalho no exterior, em serviços ou em empresas por eles seleccionadas. Esta questão é bem ilustrada por Soriano (2002, p.10), citando a *European Agency*, ao afirmar que “a transição deve implicar uma contínua participação do aluno, o envolvimento das famílias, a coordenação entre todos os serviços envolvidos e uma estreita colaboração com o sector do emprego”.

Para se conseguir uma efectiva acção concertada entre todos os agentes envolvidos na Transição para a Vida Pós-Escolar devemos melhorar os seguintes aspectos: clareza e adequabilidade da legislação; acessibilidade do tecido empresarial; responsabilidade social das empresas; meios humanos e não (só?) docentes de educação especial; estabelecimento de parcerias pelas escolas e organização de programas de formação laboral; transportes entre a escola e o local de estágio; certificação específica das competências adquiridas por estes jovens quando finalizam a sua escolaridade e melhoria do trabalho em equipas pluridisciplinares.

Todo este percurso permitirá a promoção da autonomia, auto-estima e autoconfiança dos jovens, quando confrontados com experiências de trabalho real. Sem a implementação séria destes programas, a participação destes jovens fica extremamente condicionada, sobretudo em contextos como a casa, a escola e a comunidade.

Entende-se assim, que as questões relativas à educação de crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais em geral e com DM em particular, são assunto de todos nós. Neste sentido, quando, não apenas as escolas, mas toda a colectividade der corpo ao sonho de um sistema educativo directa e primordialmente ao serviço do desenvolvimento da formação global de todos, quando o projecto social definir como prioridade absoluta o desenvolvimento humano, a escola será então totalmente inclusiva, diferenciadora, não mais massificadora e institucionalmente segregadora. A escola será então um “espaço” de construção do desenvolvimento humano, de construção de liberdade e autonomia.

No nosso entender, a nós professores é-nos continuamente solicitado o grande desafio do ensino, e, por isso, devemos auto questionar-nos, pôr em causa ideias fáceis e pré-concebidas, confrontar os nossos conhecimentos com as nossas práticas, no sentido de ir sempre mais longe, marcando definitivamente a nossa forma de estar na vida. A nós professores cabe-nos o papel preponderante de defender todos os princípios consignados na Lei Portuguesa, fazendo com que toda a criança com NEE, não obstante a severidade da sua problemática, receba uma educação apropriada, pública e gratuita, de acordo com as

suas características e necessidades específicas visando garantir que pessoas com deficiências possam participar, plenamente, na vida da comunidade, conquistar oportunidades iguais às de outras pessoas, num quadro de reconhecimento de que todos os indivíduos têm iguais oportunidades e direitos.

Bibliografia

- AAMR- American Association on Mental Retardation. (1992). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*. Washington: American Association on Mental Retardation.
- Ainscow, M. (1997). Educação para Todos: Torná-la uma Realidade. *Caminhos para as Escolas Inclusivas* (pp. 11-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Albuquerque, M. C. P. (2000). *A Criança com Deficiência Mental Ligeira*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas Com Deficiência
- Albuquerque, C. P. (2005). Deficiência Mental Ligeira: Funcionalidade e Transição para a Vida Pós-Escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 89-110.
- Alves, M.M.S.C.A. (2009). *Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com NEE: perspectivas sobre duas realidades escolares*. Dissertação de Mestrado não publicada. Castelo Branco: E.S.E.C.B. Acedido em 7/08/11 de <http://repositorio.ipcb.pt>
- Bairrão, Joaquim. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais – Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: Edição do Conselho Nacional da Educação
- Baptista, J.A. (2011). *Introdução às Ciências da Educação - Temas e problemas Da educação inclusiva*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Barreira, C. (2002). Avaliação de Organizações Educativas: *Actas do 2º Simpósio sobre Organização e Gestão Educativa*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Barroso, J. (1999). Da Cultura da Homogeneidade à Cultura da Diversidade: Construção da Autonomia e Gestão do Currículo, *Fórum: Escola, Diversidade, Currículo* (pp. 79-92). Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.
- Barroso, J. (2003). Factores Organizacionais da Exclusão Escolar – A Inclusão Exclusiva. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade* (pp. 25-36). Porto: Porto Editora.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro
- Belo, C.; Caridade, H.; Cabral, L. & Sousa, R., (2008). Deficiência intelectual: terminologia e conceptualização. *Revista Diversidades*, nº 22, pp.4-9. Acedido em 23/07/11 de <http://www.madeiraedu.pt>
- Brown, L. (1989). *Critérios de Funcionalid.* Barcelona: Ediciones Milan.
- Castro, E. (1998). *A Autonomia e a Construção da Qualidade Educativa. O Papel das Lideranças Educativas*. Comunicação apresentada no 1º encontro de Educação

- /Formação e Qualidade Educativa, promovido pelo Centro de Formação Sta Columba. Santa Comba Dão (fot.).
- CIF (2001). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: DGIDC.
- Claudino, A. A. D. (1997). *Orientação para a Formação Profissional de Jovens com Deficiência Intelectual*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas Com Deficiência.
- Cordeiro, M. (2001). Incidentes Críticos da Criança e Jovem com Deficiência. C.Louro (Coord.), *Ação Social na Deficiência* (pp. 73-90). Lisboa: Universidade Aberta.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora
- Costa, A.; Leitão, F.; Santos, J.; Pinto, J. & Fino, M. (1996). *Currículos Funcionais - Desenvolvimento curricular na educação Básica* (vol.1). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional Ministério da Educação.
- Costa, A.M.B. (2004). *Educação e Transição para a Vida Pós – Escolar de Alunos com Deficiência Intelectual Acentuada*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas Com Deficiência.
- Costa, A.M.B. (2000). *Currículos Funcionais: Manual para Formação de Docentes*: Lisboa. Instituto de Inovação Educacional
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- De Ketele, J. M. & Roegiers, X. (1999) *Metodologia da recolha de dados. Fundamentos dos métodos de observação, de questionários, de entrevistas e de estudos de documentos* (trad.Carlos Brito). Lisboa: Instituto Piaget.
- Fernandez, L. (1999) *Cómo orientar para a transición escola-traballo dos xóvenes discapacitados?* In J. Castineiras (Ed.) *Educacion e inserción Sócio-Laboral de Personas com discapacidades* (pp.37-52). Santiago de Compostela: Servício de Publicacións e Intercambio Científico Campus Universitario Sur.
- Ferreira, S.A.F.S. (2007). *Transição para a Vida Pós-Escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais – Estudo exploratório no Concelho de Tondela*. Dissertação de Mestrado não publicada. Coimbra: F.P.C.E.

- Ferreira, S.S. (2008). *Transição para a Vida Pós-Escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Viseu: Psicossoma
- Fonseca, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem – abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Lisboa: Âncora.
- Formosinho, J. (1987). *Consequências Organizacionais e Pedagógicas do Aumento da Escolaridade Obrigatória*. Braga: Universidade do Minho
- Formosinho, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições Asa
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação, da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Fortin, M.F. (2000). *O processo de investigação* (trad. Nídia Salgueiro). Loures: Lusociência.
- Freire, M. (1990). *O Mundo Profissional na Criança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Garcia, S. (1994). *Deficiência Mental – Aspectos Psicoevolutivos y Educativos*. Madrid: Ediciones Aljibe
- Gonçalves, E.R.R.P. (1998). *Efeitos de um Programa de Cultura Geral numa População Adulta com Deficiência Mental Moderada*. Lisboa. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas Com Deficiência
- Halpern, A. (1994). A transição dos jovens com deficiência para a vida adulta: *A declaração de posição da Divisão de Desenvolvimento de Carreira e de Transição. Desenvolvimento de carreira para os indivíduos excepcionais*, 17, pp.115-124.
- Hasazi, S. B.; Furney, K. S. & Destefano, L. (1999). Implementação dos mandatos de transição IDEA. *Crianças Excepcionais*, 65, pp. 555-566.
- Internacional labour office (1998). *Education, Employment and Training Policies and Programmes for Youth with Disabilities in Four European Countries*. Geneva: ILO.
- Jiménez, R. B. (1997). Educação Especial e Reforma Educativa. In Bautista, R. (Coor.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 9-19). Lisboa: Dinalivro.
- Kirk, S. A. & Gallagher, J.J. (2002). *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Martins Fontes Editora.
- Lima, L. C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho
- Madureira, I. P. & Leite, T.S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta

- Marchesi, A. & Palácios, J. (1993). *Desarrollo Psicológico y Education*. (vol.3). Madrid: Alianza
- Martins, M. A. D. (2001). *Deficiência Mental E Desempenho Profissional*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas Com Deficiência.
- Martin, J. A. S. (2003). *La Mediación Escolar*. Madrid. Editorial CCS.
- Marques, M.M.F. (2000). *O Partenariado na Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ministério da Educação (2008). *Educação Especial – Manual de apoio à prática*. Lisboa: DGIDC
- Ministry of Children and Family Development (2005). *Planification the Transition*. Victoria: British Columbia.
- Morato, P. (1998). *Deficiência Mental e Aprendizagem*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas Com Deficiência
- Morato, P.; Dinis, A.; Fernandes, C.; Alves, C.; Gonçalves, P.; Lima, R. & Marques, S. (1996). A Mudança de Paradigma na Conceção da Deficiência Mental - *Revista Integrar*. 9, 5-14.
- Morato, P & Santos, S. (2007). Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais – A mudança de paradigma na concepção da Deficiência Mental. *Revista de educação especial e reabilitação*, 14, (1), 17-21.
- Morgado, V. (2001). Transition from School to Work and Adult Life. In C. Meijer & A. Watkins (Eds.), *Special Needs Education: European Perspectives* (pp.42-48). Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Indústrias Gráficas, Lda
- Nielsen, L.B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula: Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora
- Pacheco, J. A. (1995). *A Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma*. Porto: Porto Editora
- Pereira, F. (org.). (1998). *Transição para a Vida Adulta: Jovens com Necessidades Educativas Especiais*. Coleção Apoios Educativos. Lisboa: Editora do Ministério de Educação.
- Pereira, M. (2002). *Caminhos e Processos com Alguns Sucessos*. Oliveira de Frades: ASSOL.

- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva: As Boas e as Más notícias. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.
- Rojo, V. & Pastor, C. (1997). *Orientación Vocacional de Jóvenes con Necesidades Especiales. Um Programa de Transición a la Vida Adulta*. Madrid: Editorial EOS.
- Sanches, I.R. (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios Educativos no Quotidiano do Professor*. Porto: Porto Editora
- Santos, S. & Morato, P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Porto: Porto Editora
- Santos, J. M. C. & Lopes, M. F. O. (1993). Programas Funcionais e Utilização de Auxiliares Intelectuais para Jovens com Deficiência Mental. *Revista Integrar*, 2 pp 19-24.
- Schlossberg, N.; Waters, E. & Goodman, J. (1995). *Counseling Adults Transition Linking Practice with Theory*. New York: Springer Publishing Company.
- Simão, J. V. (1973). *Educação ...Caminhos de Liberdade*. Lisboa: CIREP
- Simon, J. (2000). *A Integração Escolar das Crianças Deficientes*. Porto: Edições Asa.
- Soriano, V. (2002). *Transição da Escola para o Emprego. Principais Problemas, Questões e Opções Enfrentadas pelos Alunos com Necessidades Educativas Especiais em 16 Países Europeus. Relatório Síntese*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Soriano, V. (2006). *Planos Individuais de Transição. Apoiar a Transição da Escola para o Emprego*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Acedido em 12/11/2010 de http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf
- Vieira, F. & Pereira, M. (1996). *Se houvera quem me ensinara... A educação de pessoas com deficiência mental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, C. M. C. (1995). *Investigação quantitativa e investigação qualitativa: uma abordagem comparativa*. Relatório de uma aula teórico-prática realizado no âmbito das

Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica, não publicado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Vilar, M. Alcino (1993). *Inovação e Mudança na Reforma Educativa*. Lisboa: Edições Asa.

Warwick, C. (2001). O Apoio às Escolas Inclusivas. In D. Rodrigues, (coord.), *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva* (pp. 78-91). Porto: Porto Editora.

Wehman, P. (1995). *Individual transition plans*. Austin: Pro-ed.

Wehman, P. (2001) *A vida para além da sala de aula: Estratégias de transição para jovens com deficiência* (3^a ed.). Baltimore : Paul H. Brookes.

Legislação

Decreto -Lei nº75/2008, de 22 de Abril

Decreto -Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro

Despacho Normativo nº1/2005, de 5 de Janeiro

Despacho Normativo nº30/2001, 19 de Julho

Decreto – Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro

Lei nº24/99, de 22 de Abril

Decreto – Lei nº 115 – A/98, de 4 de Maio

Despacho Conjunto n.º 105/97 de 1 de Julho

Decreto – Lei n.º 190/91, de 17 de Maio

Despacho n.º 173/91, 21 de Outubro

Decreto – Lei nº172/91, de 10 de Maio

Decreto -Lei nº319/91, de 23 de Agosto

Decreto – Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro

Despachos nº141/ME/90 e nº 142/ME/90 de 1 de Setembro

Lei nº9/89 de 2 de Maio – Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência

Decreto – Lei nº286/89, de 29 de Agosto

Decreto – Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro

Despacho Conj.36/SEAM/SERE/88, de 17 de Agosto

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, publicada no Diário da República, 1^a série, nº237 de 14 de Outubro de 1986 (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Decreto – Lei 769-A / 76, de 23 de Outubro

Decreto – Lei n.º45/73, de 12 de Março

Decreto – Lei n.º 44/73, de 12 de Fevereiro

Lei nº5/73, de 25 de Julho

Decreto – Lei n.º45/73, de 12 de Março

Decreto – Lei n.º 44/73, de 12 de Fevereiro.

ANEXOS

ANEXO I - Pedido de autorização do questionário e resposta

Maria Manuela Branquinho Lourenço
Rua do Rio, nº 20 – Cabanões
3500-885 Viseu

Exma. Sr^a Dr^a Sofia Ferreira,

Maria Manuela Branquinho Lourenço, professora do 1º CEB, na EB 1,2 de Tondela, pertencente ao Quadro de Agrupamento de Escolas de Tondela e a realizar o Mestrado em Educação Especial – Domínios Cognitivo e Motor na Universidade Católica Portuguesa, pólo de Viseu, vem por este meio solicitar a V^a Ex^a que se digne autorizar a aplicação do questionário utilizado por V^a Ex^a na Dissertação de Mestrado “Transição para a Vida Pós-Escolar de alunos com NEE”.

Este questionário destina-se à realização de um Projecto de Investigação na área da Transição para a Vida Pós-Escolar em escolas do concelho de Viseu

Muito obrigada pela colaboração,

Atenciosamente,

Viseu, 31 de Março de 2011

A professora,

Re: Autorização Questionário

Para ver mensagens relacionadas com esta, deve agrupar mensagens por conversação.

10-04-2011

Responder ▼

Para Maria Manuela Branquinho Lourenço

De: sofiasimoesferreira@portugalmail.pt

Enviada: domingo, 10 de Abril de 2011 16:10:57

Para: [Maria Manuela Branquinho Lourenço \(nela.branquinho@hotmail.com\)](mailto:nela.branquinho@hotmail.com)

Ex.ma Sra Dra Manuela Branquinho:

Recebi o seu email a solicitar autorização para aplicar os questionários por mim elaborados para estudar a Transição para a Vida Adulta de Alunos com NEE, ao que respondo afirmativamente, podendo por isso utilizá-los e fazer as devidas alterações de acordo com a actual legislação em vigor (Dec. Lei 3/2008).

Votos de um bom trabalho!

Cumprimentos,

Sofia Simões Ferreira

ANEXO 2

Ex.mo Sr. Membro do Órgão de Gestão,

Solicitamos a V. participação num estudo sobre a Transição para a Vida Pós-Escolar de alunos com Deficiência Mental (DM). Este estudo é efectuado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Educação Especial, na Universidade Católica Portuguesa, Viseu. As suas respostas permanecerão confidenciais e serão tomadas no conjunto das respostas dadas por todos os elementos que colaborem neste estudo. Agradecemos a V. preciosa colaboração.

M^a Manuela Branquinho Lourenço

1. Escola em que exerce a sua actividade profissional: _____
2. Data de preenchimento do questionário: ____/____/2011
3. Idade: ____ anos.
4. Género: F | M|

A – A Escola

		N.º
Docentes de ensino regular que leccionam	2.º ciclo	
	3.º ciclo	
Docentes de Educação Especial	2.º e 3.º ciclos	
Psicólogos	2.º e 3.º ciclos	
Terapeutas	2.º e 3.º ciclos	
Assistentes operacionais	2.º e 3.º ciclos	
Tarefeiras	2.º e 3.º ciclos	

B – Transição para a Vida Pós-Escolar

Entende-se por “**transição**”: acções concretas, decididas e realizadas pela escola, com ou sem colaboração de parceiros, dirigidas principalmente a alunos com DM e com o objectivo de: *a)* garantir condições de máxima autonomia na vida do dia a dia, após saída da escola, e *b)* garantir uma preparação para futura inserção numa actividade laboral/ocupacional.

processo de transição dos alunos com Deficiência Mental para a Vida Pós-Escolar.

1.1. A escola não tem tomado iniciativas na transição destes alunos. (*Se assinalou esta opção continue na questão B2 e seguintes*)

1.2. A escola tem tomado iniciativas pontuais na transição destes alunos (sem registos sistemáticos – planos de transição ou outros documentos de registo das actividades efectuadas). (*Se assinalou esta opção continue na questão B3 e seguintes*)

1.3. A escola tem tomado iniciativas regulares e sistemáticas na transição destes alunos (com registo das actividades efectuadas, e dando continuidade ao Plano e Programa Educativo do aluno). (*se assinalou esta opção continue na questão B3 e seguintes*)

B2. Na sua opinião, quais as razões para que a escola proceda da forma que mencionou na questão anterior? Em cada uma das frases indique, por favor, o grau de aplicabilidade, assinalando:

- 1 - Não se aplica**
- 2 - Aplica-se pouco**
- 3 - Aplica-se moderadamente**
- 4 - Aplica-se totalmente**

1. A escola considera as actividades de transição como desnecessárias.

--	--	--	--

2. A escola considera as actividades necessárias, devendo, contudo, ser desenvolvidas no âmbito de outras entidades ou serviços.
3. A escola considera as actividades necessárias, devendo, contudo, ser desenvolvidas no âmbito da família do aluno.
4. A escola considera as actividades necessárias e da sua responsabilidade, mas não tem meios suficientes para as desenvolver.

B3. Orientação geral da escola na avaliação e intervenção junto de alunos com Deficiência Mental (DM) tendo em vista o seu processo de transição.

Entende-se por “**avaliação**” a recolha de dados informativos sobre o aluno e os contextos em que se insere (escola, família, comunidade) que permitam tomar decisões sobre as actividades, estratégias e serviços a desenvolver.

Entende-se por “**intervenção**” a organização e implementação das actividades e serviços a prestar com vista a uma transição mais adequada para a vida adulta.

do processo de transição dos alunos com DM.

Em cada uma das frases indique, por favor, o grau de importância que lhe atribui, assinalando:

1 – Nada importante

2 – Pouco importante

3 – Importante

4 – Muito importante

1. Proporcionar experiências de treino laboral na comunidade.
2. Delinear um projecto futuro para o aluno.
3. Desenvolver actividades orientadas para o conhecimento de diversas profissões.
4. Ensinar o uso de transportes e as deslocações a pé (por exemplo, percursos entre a casa e a escola ou o local de estágio).
5. Ensinar actividades de integração na vida da comunidade.
6. Promover actividades de ocupação dos tempos livres.
7. Ensinar competências sociais.
8. Desenvolver competências de comunicação entre o aluno e os colegas sem NEE (alunos ou colegas de trabalho).

9. Ensinar competências académicas funcionais.
10. Debater com os pais a importância das actividades desenvolvidas em casa no sentido de melhorar a competência e as atitudes face ao trabalho.
11. Informar os pais acerca das possibilidades profissionais do aluno após a sua saída da escola.
12. Debater, com os pais e com o próprio aluno, as actividades profissionais mais adequadas após a saída da escola.
13. Implicar progressivamente o aluno em tarefas de responsabilidade na escola e em casa.
14. Encorajar os pais a contactar outros pais com problemas semelhantes para desenvolverem acções conjuntas.
15. Ajudar os pais a organizar idas ou visitas a locais de interesse (centros de formação profissional, centros de actividades ocupacionais, etc.) para a futura integração profissional/ocupacional do aluno, após a saída da escola.
16. Fazer reuniões com serviços oficiais ou privados da comunidade que têm responsabilidade no apoio a jovens e adultos com NEE.
17. Ensinar hábitos de trabalho.
18. Incentivar o aluno a tomar decisões.

3.2. Relativamente ao tipo de NEE (deficiência mental ou outras Necessidades Educativas Especiais), indique qual ou quais considera serem as possibilidades mais adequadas após a saída da escola (*Assinale com um X*).

	Outras NEE's	Deficiência Mental
Transitar para o ensino secundário com currículo Específico Individual.		
Transitar para uma escola profissional.		
Ingressar numa instituição de ensino especial para alunos com dificuldades graves.		
Ingressar, logo que possível, numa actividade profissional, ainda que com apoios.		
Ingressar num centro de actividades ocupacionais tutelado pela Segurança Social.		
Permanecer no 3.º ciclo até se encontrar uma saída profissional.		
Permanecer em casa na companhia dos seus familiares.		
Ingressar num lar ou residência com características próprias para os receber.		

B4. Prática da escola na avaliação e intervenção para a transição.

4.1. Intervenientes no processo de transição

Indique os agentes/serviços que participam no processo de avaliação e/ou intervenção
(Assinale com um X)

Agentes / serviços	Avaliação	Intervenção
Os próprios alunos		
Órgão de Gestão		
Professor de Educação Especial		
Professor(es) titular(es) de uma ou mais disciplinas		
Director de turma		
Psicólogo		
Assistentes operacionais		
Médico de família / Centro de Saúde		
Assistente Social		
Técnicos de reabilitação		
Elementos do IEFP		
Elementos do local de estágio do aluno		
Pais		
Outros elementos da família		
Amigos / vizinhos		
Técnicos de acompanhamento nas empresas		
Outro(s)- Qual(ais)?		

B5. Coordenação e monitorização do processo de transição.

5.1. Como e com que periodicidade se processa a coordenação do trabalho dos vários intervenientes no processo de transição? (Assinale com um X).

	Mensais	Trimestrais	Semestrais	Anuais	Esporádicas
Conversas informais					
Reuniões					
Relatórios ou outros documentos escritos					

5.2. Quem são habitualmente o(s) responsável(eis) por esta coordenação? (Assinale com X as opções que se aplicam).

- Professor de Educação Especial
- Director de turma
- Órgão de gestão

- Psicólogo
- Técnicos de acompanhamento
- Professores da turma
- Monitores das empresas

5.3. As frases seguintes referem-se à forma como se processa a coordenação das acções entre a escola e os locais de trabalho no caso de alunos em estágio/experiência laboral.

Em relação a cada uma das frases, indique, por favor, a frequência, assinalando:

- 1 – Nada Frequente**
- 2 – Pouco Frequente**
- 3 – Frequente**
- 4 – Muito Frequente**

- | | |
|--|---|
| 1. Por contacto pessoal entre os técnicos de acompanhamento e o local de estágio. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 2. Por visitas regulares do professor de Educação Especial ao local de estágio. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 3. Telefonicamente, entre o professor de Educação Especial e o responsável pelo estágio, na organização. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 4. Envio de documentação pelo aluno. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 5. Outro: Qual(ais) _____ | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

5.4. A escola acompanha os alunos após a sua saída?

- Sim | Não

5.4.1. Se **Sim**, como se processa o acompanhamento depois da saída da escola? Em cada uma das frases indique, por favor, a frequência, assinalando:

- 1 – Nada Frequente**
- 2 – Pouco Frequente**
- 3 – Frequente**
- 4 – Muito Frequente**

- | | |
|---|---|
| 1. Contactos com as famílias. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 2. Contactos com as instituições/organizações que integram o jovem. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 3. Contactos com os assistentes sociais que acompanham a família. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

4. Contactos com os ex-alunos.

--	--	--	--

5. Outro: Qual(ais) _____

--	--	--	--

5.5. Existência de parcerias tendo em vista o processo de transição dos alunos com DM. Das entidades abaixo mencionadas, indique as que têm com a escola um protocolo formalmente constituído (documento discriminando o teor da colaboração) (*Assinale com um X nas colunas Sim ou Não*).

Entidade	Protocolo ou parceria formalizada	
	Sim	Não
Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP)		
Centro de Educação Especial ou de Reabilitação		
Organização/Empresa		
Instituto de Solidariedade e Segurança Social		
Centro de Saúde		
Câmara Municipal		
Junta de Freguesia		
Instituto de Reinserção Social		
Instituto da Juventude		
Outras:Qual(ais)		

5.6. Certificação após o período de transição.

5.6.1. Para os alunos que desenvolvem um processo de transição, a sua escola tem previsto uma certificação específica, para além do certificado de conclusão de escolaridade?

Sim | Não

5.6.2. Se **Sim**, caracterize essa certificação em termos do seu conteúdo (académico, profissional ou outro) (*Assinale as opções que se aplicam*).

- No certificado constam dados relativos às competências laborais do aluno.
- São descritas as competências académicas do aluno.
- São mencionadas as competências de funcionamento independente do aluno.
- Apresentam-se dados específicos relativos ao estágio (ex.: duração do estágio, local).

5. Mencionam-se as disciplinas que o aluno frequentou.
6. São referidos os resultados que o aluno obteve nas disciplinas que frequentou.
7. É identificado o tipo de currículo do aluno.
8. Outra(s). _____

C – A opinião da escola e as opções de mudança

C1. Existem dificuldades na transição destes alunos para a vida pós-escolar?

Sim † Não

Se **Sim**, indique a importância de cada uma das dificuldades, assinalando:

- 1 – Nada importante**
- 2 – Pouco importante**
- 3 – Importante**
- 4 – Muito importante**

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Falta de oferta de emprego | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Falta de recursos humanos na escola. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Desconhecimento por parte das organizações/empresas relativamente às possibilidades de inserção de jovens com NEE. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Inexistência de legislação específica sobre a transição. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Poucas habilitações académicas por parte dos alunos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Falta de articulação entre a escola e os serviços/entidades. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Falta de competências no comportamento adaptativo (hábitos de trabalho). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Carência na rede de transportes | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Dificuldade da escola em apoiar a família. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Falta de organizações/empresas que recebem alunos para estágio. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Dificuldade da escola em organizar programas de transição. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Falta de recursos materiais da escola. | 1 | 2 | 3 | 4 |

13. Dificuldades relacionadas com as incapacidades dos alunos.	1	2	3	4
14. Falta de articulação entre a escola e as organizações/empresas.	1	2	3	4
15. Reduzida competência dos alunos para actividades laborais.	1	2	3	4
16. Dificuldade de aceitação pela sociedade das pessoas com DM.	1	2	3	4
17. Baixas expectativas da família relativamente às capacidades do aluno.	1	2	3	4
18. Falta de motivação dos alunos com DM.	1	2	3	4
19. Outra(s).	1	2	3	4
Qual(ais)? _____				

C2. Considera a legislação existente (Dec. Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro) sobre a transição e, especificamente, sobre as experiências laborais em espaços da comunidade, suficiente?

Sim | Não

Se **Não**, indique os aspectos que deveriam ser consagrados em lei (*Assinale com um X*).

- Legislação que incentive a aceitação, por parte das organizações/empresas, de alunos com NEE.
- Legislação que incentive a criação de cursos de formação profissional.
- Legislação que promova o estabelecimento de parcerias.
- Legislação que confira às escolas recursos humanos específicos.
- Legislação que confira às escolas recursos financeiros específicos.
- Outro(s). Qual(ais) _____

C3. Considera que a sua escola pode melhorar no desenvolvimento do processo de transição destes alunos?

Sim | Não

Se **Sim**, indique os aspectos do processo de transição onde pensa poder fazer progressos no futuro próximo (*Assinale com um X*).

- Estabelecimento de novas parcerias.
- Sensibilização da comunidade.
- Identificação de potenciais recursos locais.
- Investir na criação de programas de transição.
- Conseguir formação específica para os professores de apoio.
- Promover um maior envolvimento da comunidade escolar.

- Melhorar a qualidade da intervenção.
- Obter mais recursos humanos.
- Obter mais recursos materiais.
- Promover a participação da família.
- Outro(s).Qual(ais)?_____

Verifique, por favor, se respondeu a todas as questões do questionário. Mesmo tendo deixado algumas questões por responder, por favor devolva-nos o seu questionário.

OBRIGADA!

Ex.mo(a) Sr.(a), Professor(a) de Educação Especial

Solicitamos a V. participação num estudo sobre a Transição para a Vida Pós-Escolar de alunos com Deficiência Mental (DM). Este estudo é efectuado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Educação Especial, na Universidade Católica Portuguesa, Viseu. As suas respostas permanecerão confidenciais e serão tomadas no conjunto das respostas dadas por todos os elementos que colaborem neste estudo. Agradecemos a V. preciosa colaboração.

M^a Manuela Branquinho Lourenço

A – Caracterização

1. Escola em que exerce a sua actividade profissional: _____

2. Data de preenchimento do questionário: ____/____/2011

3. Idade: ____ anos. 4. Género: F | M|

5. Formação académica: _____

6. Realizou curso de especialização? Sim | Não |

Se Sim, indique:

Data em que finalizou: _____

Instituição que lhe conferiu a especialização: _____

Área de especialização: _____

7. Tempo global de serviço (em Março de 2011): _____ anos

8. Tempo de serviço enquanto Professor de Educação Especial (em Março de 2011): ____anos

9. Número de alunos com e sem NEE na sua escola, no presente ano lectivo.

Alunos com NEE que não beneficiam de qualquer apoio educativo	3.º Ciclo	N.º
Alunos com NEE que beneficiam de uma ou mais medidas do Regime Educativo Especial DL 3/2008 de 7/01	3.º Ciclo	
Alunos com currículo específico individual no âmbito do DL 3/2008 de 7/01	3.º Ciclo	
Alunos com Deficiência Mental	3.º Ciclo	
Alunos com Deficiência Mental e com Plano Individual de Transição	3.º Ciclo	
Alunos apoiados por professores de educação especial	3.º Ciclo	
Alunos que apoia enquanto professor de educação especial	3.º Ciclo	

B – Transição para a Vida Pós-Escolar?

B1. As frases seguintes referem-se à forma como os alunos que frequentam processos de transição, são seleccionados. Em relação a cada uma das frases, indique, por favor, o grau em que se aplicam, assinalando:

- 1 – Não se aplica**
- 2 – Aplica-se pouco**
- 3 – Aplica-se moderadamente**
- 4 – Aplica-se totalmente**

1. Por apresentarem problemas de comportamento.

2. Por usufruírem de qualquer medida prevista pelo Regime Educativo Especial.

3. Por serem alunos com Deficiência Mental.

4. Por usufruírem de currículo específico individual (Dec. Lei n.º 3/2008, art. 16 alínea e)

5. Por apresentarem dificuldades de aprendizagem.

6. Por serem alunos com índices de motivação reduzidos relativamente à escola.

7. Porque os alunos solicitam a sua integração no processo de transição.

8. Por solicitação do Conselho de Turma.

9. Outro: Qual(ais) _____

B2. As frases seguintes referem-se a actividades que podem ser levadas a cabo no âmbito do processo de transição dos alunos com DM.

Em cada uma das frases indique, por favor, o grau de importância que atribui ao que está contemplado nos Planos Individuais de Transição da sua escola, assinalando:

- 1 – Nada importante**
- 2 – Pouco importante**
- 3 – Importante**
- 4 – Muito importante**

1. Proporcionar experiências de treino laboral na comunidade.

--	--	--	--

2. Delinear um projecto futuro para o aluno.

1	2	3	4
---	---	---	---

3. Desenvolver actividades orientadas para o conhecimento de diversas profissões.

1	2	3	4
---	---	---	---

4. Ensinar o uso de transportes e as deslocações a pé (por exemplo, percursos entre a casa e a escola ou o local de estágio).

1	2	3	4
---	---	---	---

5. Ensinar actividades de integração na vida da comunidade.

1	2	3	4
---	---	---	---

6. Promover actividades de ocupação dos tempos livres.

1	2	3	4
---	---	---	---

7. Ensinar competências sociais.

1	2	3	4
---	---	---	---

8. Desenvolver competências de comunicação entre o aluno e os colegas sem NEE (alunos ou colegas de trabalho).

1	2	3	4
---	---	---	---

9. Ensinar competências académicas funcionais.

1	2	3	4
---	---	---	---

10. Debater com os pais a importância das actividades desenvolvidas em casa no sentido de melhorar a competência e as atitudes face ao trabalho.

1	2	3	4
---	---	---	---

11. Informar os pais acerca das possibilidades profissionais do aluno após a sua saída da escola.

1	2	3	4
---	---	---	---

12. Debater, com os pais e com o próprio aluno, as actividades profissionais mais adequadas após a saída da escola.

1	2	3	4
---	---	---	---

13. Implicar progressivamente o aluno em tarefas de responsabilidade na escola e em casa.

1	2	3	4
---	---	---	---

14. Encorajar os pais a contactar outros pais com problemas semelhantes para desenvolverem acções conjuntas.

1	2	3	4
---	---	---	---

15. Ajudar os pais a organizar idas ou visitas a locais de interesse

1	2	3	4
---	---	---	---

(centros de formação profissional, centros de actividades ocupacionais, etc.) para a futura integração profissional/ocupacional do aluno, após a saída da escola.

16. Fazer reuniões com serviços oficiais ou privados da comunidade que têm responsabilidade no apoio a jovens e adultos com NEE.

1	2	3	4
---	---	---	---

1	2	3	4
---	---	---	---

17. Ensinar hábitos de trabalho.

18. Incentivar o aluno a tomar decisões.

1	2	3	4
---	---	---	---

B3. As frases seguintes referem-se a competências que o aluno desenvolve quando realiza estágios laborais. Em cada uma das frases indique, por favor, o que é contemplado nos Planos Individuais de Transição da sua escola, assinalando:

- 1 - Discordo totalmente**
- 2 - Discordo**
- 3 - Concordo**
- 3 - Concordo totalmente**

--	--	--	--

Autonomia.

Capacidade de realizar tarefas específicas.

--	--	--	--

Os próprios alunos		
Órgão de Gestão		
Professor de educação especial		
Professor(es) titular(es) de uma ou mais disciplinas		
Director de turma		
Psicólogo		
Assistentes operacionais		
Médico de família / Centro de Saúde		
Assistente social		
Técnicos de reabilitação		
Elementos do IIEFP		
Elementos do local de estágio do aluno		
Pais		
Outros elementos da família		
Amigos / vizinhos		
Técnicos de acompanhamento nas empresas		
Outro: Qual(ais)		

6.2. Aspectos em que incide a avaliação relativa à transição

6.2.1. Refira os aspectos contemplados na avaliação do aluno (*Assinale com um X*).

- Nível de desenvolvimento do aluno
- Competências sociais
- Desempenho nas áreas curriculares
- Desempenho no estágio laboral
- Os seus interesses vocacionais
- Outro: Qual(ais)-----

6.2.2. Refira os aspectos contemplados na avaliação do contexto familiar (*Assinale com um X*)

- Caracterização da família em termos estruturais (nível socioeconómico, composição)
- Caracterização da família em termos relacionais
- Expectativas da família relativamente ao aluno
- Tipo de apoio que a família pode prestar nas actividades de transição
- Grau de envolvimento familiar na educação do aluno
- Conhecimento das tarefas e das responsabilidades que a família atribui ao aluno
- Outro: Qual(ais)_____

6.2.3. Refira os aspectos contemplados na avaliação da comunidade (*Assinale com um X*).

- Caracterização geral do meio (recursos específicos para o apoio à transição e inserção profissional, infra-estruturas disponíveis)
 - Avaliação da rede de transportes
 - Possibilidade de estabelecimento de parcerias
 - Atitudes da população para com os alunos com NEE
 - Recenseamento e caracterização de possíveis postos de trabalho
 - Recenseamento e caracterização de possíveis locais de estágio
 - Análise das compatibilidades entre o perfil do aluno e as exigências dos postos de trabalho
 - Outro: _____
- Qual(ais) _____

B7. Coordenação e monitorização do processo de transição.

7.1. Como e com que periodicidade se processa a coordenação do trabalho dos vários intervenientes no processo de transição? (*Assinale com um X*)

	Mensais	Trimestrais	Semestrais	Anuais	Esporádicas
Conversas informais					
Reuniões					
Relatórios ou outros documentos escritos					

7.2. Quem são habitualmente o(s) responsável(eis) por esta coordenação? (*Assinale com X as opções que se aplica*)

1. Professor de educação especial
2. Director de turma
3. Órgão de gestão
4. Psicólogo
5. Técnicos de acompanhamento
6. Professores da turma
7. Monitores das empresas
8. Outro: Qual(ais) _____

7.3. Que tipo de registos são utilizados nas actividades de transição e na sua avaliação? (*Assinale com X as opções que se aplicam*).

1. Grelhas elaboradas para o efeito
2. Planos Individuais de Transição
3. Relatórios
4. Avaliação efectuada no programa educativo individual do aluno
5. Outro: Qual(ais) _____

7.3.1. Se anteriormente assinalou a opção 2, qual a composição dos Planos Individuais de Transição? (Assinale com X as opções correctas).

1. Tarefas que realizou durante o estágio
2. A auto-avaliação do aluno relativamente ao seu estágio
3. A avaliação do empresário ao aluno
4. A avaliação do aluno pelos técnicos envolvidos no projecto
5. Dados da avaliação do aluno nas disciplinas que frequenta
6. Protocolos de parceria entre a escola e as organizações/empresas
7. Outro: _____

7.4. As frases seguintes referem-se à forma como se processa a coordenação das acções entre a escola e os locais de trabalho no caso de alunos em estágio/experiência laboral.

Em relação a cada uma das frases, indique, por favor, a frequência, assinalando:

- 1 – Nada Frequente**
2 – Pouco Frequente
3 – Frequente
4 – Muito Frequente

1. Por contacto pessoal entre os técnicos de acompanhamento e a organização/empresa.

--	--	--	--

2. Por visitas regulares do professor de apoio ao local de estágio.

--	--	--	--

3. Telefonicamente, entre o professor de apoio e o responsável de estágio, na organização/empresa.

--	--	--	--

4. Envio de documentação pelo aluno.

--	--	--	--

5. Outro: Qual(ais)

--	--	--	--

C – Situação dos alunos após a saída da escola

C1. Ponto da situação dos alunos

	Menos de 15 anos	Dos 16 aos 19 anos
N.º de alunos que estão na escola num programa de transição		
N.º de alunos que terminaram o programa de transição em 2009/2010		

C2. Dos alunos que terminaram o processo de transição em 2009/2010, indique quantos se encontram, neste momento, nas seguintes situações.

Situação	N.º
Frequentam cursos de formação profissional no IEFP.	
Frequentam cursos de formação profissional em instituições de ensino especial.	
Frequentam escolas secundárias.	
Frequentam escolas profissionais.	
Estão empregados (em situação estável).	
Estão empregados (em situação precária).	
Estão em Centros de Apoio Ocupacional.	
Estão em casa sem ocupação.	
Vivem em instituições sem ocupação.	
Não se conhece a sua situação.	
Outra situação:	

D – A opinião do professor de educação especial e as opções de mudança

D1. Existem dificuldades na transição destes alunos para a vida pós-escolar?

Sim | Não

Se **Sim**, indique a frequência de cada uma das dificuldades, assinalando:

- 1 – Nada importante**
- 2 – Pouco importante**
- 3 – Importante**
- 4 – Importante**

--	--	--	--

1. Falta de oferta de emprego.

--	--	--	--

2. Falta de recursos humanos na escola.

--	--	--	--

3. Desconhecimento por parte das organizações/empresas relativamente às possibilidades de inserção de jovens com DM.

--	--	--	--

4. Inexistência de legislação específica sobre a transição.

--	--	--	--

5. Poucas habilitações académicas por parte dos alunos.

--	--	--	--

6. Falta de articulação entre a escola e os serviços/entidades.

--	--	--	--

7. Falta de competências no comportamento adaptativo (hábitos de trabalho).

--	--	--	--

8. Carência na rede de transportes.

--	--	--	--

9. Dificuldade da escola em apoiar a família.

--	--	--	--

10. Falta de empresas que recebem alunos para estágio.

--	--	--	--

11. Dificuldade da escola em organizar programas de transição.

--	--	--	--

12. Falta de recursos materiais da escola.

13. Dificuldades relacionadas com as incapacidades dos alunos.

14. Falta de articulação entre a escola e as empresas.

15. Reduzida competência dos alunos para actividades laborais.

16. Dificuldade de aceitação pela sociedade das pessoas com DM.

17. Baixas expectativas da família relativamente às capacidades do aluno.

18. Falta de motivação dos alunos com DM.

19. Outra: Qual(ais) -----

D2. Considera a legislação existente (Dec. Lei n.º 3/2008 de 7/01) sobre a transição e, especificamente, sobre as experiências laborais em espaços da comunidade, suficiente?

Sim | Não

Se **Não**, indique os aspectos que deveriam ser consagrados em lei (*Assinale com um X*)

Legislação que incentive a aceitação, por parte das organizações/empresas, de alunos com NEE

Legislação que incentive a criação de cursos de formação profissional

Legislação que promova o estabelecimento de parcerias

Legislação que confira às escolas recursos humanos específicos

Legislação que confira às escolas recursos financeiros específicos

Outro: Qual(ais) _____

D3. Considera que a sua escola pode melhorar no desenvolvimento do processo de transição destes alunos?

Sim | Não

Se **Sim**, indique os aspectos do processo de transição onde pensa poder fazer progressos no futuro próximo (*Assinale com um X*).

- Estabelecimento de novas parcerias
- Sensibilização da comunidade
- Identificação de potenciais recursos locais
- Investir na criação de programas de transição
- Conseguir formação específica para os professores
- Promover um maior envolvimento da comunidade escolar
- Melhorar a qualidade da intervenção
- Obter mais recursos humanos
- Obter mais recursos materiais
- Promover a participação da família

Verifique, por favor, se respondeu a todas as questões do questionário. Mesmo tendo deixado algumas questões por responder, por favor devolva-nos o seu questionário.

OBRIGADA!

ANEXO III

Maria Manuela Branquinho Lourenço
Rua do Rio, nº 20 – Cabanões
3500-885 Viseu

Exmo. Senhor (a) Director (a)
Do Agrupamento de Escolas
Infante D. Henrique – Repeses

Maria Manuela Branquinho Lourenço, professora do 1º CEB, na EB 1,2 de Tondela, pertencente ao Quadro de Agrupamento de Escolas de Tondela e a realizar o Mestrado em Educação Especial – Domínios Cognitivo e Motor na Universidade Católica Portuguesa, pólo de Viseu, vem por este meio solicitar a Vª Exª que se digne autorizar o levantamento de dados sobre os alunos que estão abrangidos pelo Plano Individual de Transição (PIT), ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro e a realização da consulta dos seus Currículos Específicos Individuais (CEI), bem como a realização de Entrevistas / questionários aos docentes de Educação Especial. Esta recolha de dados, sobre os quais se garante confidencialidade, destina-se à realização de um Projecto de Investigação na área da Transição para a Vida Activa em escolas do concelho de Viseu.

A colaboração solicitada é imprescindível para o êxito deste trabalho e para a melhoria da qualidade do ensino, que carece de estudos nesta área, por isso reiteramos que seja autorizado por Vossa Excelência.

Muito obrigada pela colaboração.

Viseu, 17 de Janeiro de 2011,