



**Universidade Católica Portuguesa**  
Centro Regional das Beiras – Pólo de Viseu  
Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

**Transição para a Vida Adulta de Alunos com  
Necessidades Educativas Especiais -  
- Que Perceções da Escola?**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação  
Especialização em Educação Especial

**Maria Olívia Ladeira Marques**

**Trabalho efetuado sob orientação das  
Professora Doutora Rosa Martins**

**e**

**Professora Doutora Sofia Pires**

**Viseu, junho de 2013**







**Universidade Católica Portuguesa**  
Centro Regional das Beiras – Pólo de Viseu  
Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

**Transição para a Vida Adulta de Alunos com  
Necessidades Educativas Especiais -  
- Que Perceções da Escola?**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
Para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação  
Especialização em Educação Especial

**Maria Olívia Ladeira Marques**

**Trabalho efetuado sob orientação das  
Professora Doutora Rosa Martins**

**e**

**Professora Doutora Sofia Pires**

**Viseu, junho de 2013**



*Mudar é difícil mas é possível.*

Paulo Freire



## **Agradecimentos**

No *terminus* desta caminhada, e mesmo correndo o risco de cometer algumas omissões, queremos deixar aqui expresso o nosso reconhecimento a todos aqueles que trilharam este caminho ao nosso lado, acreditaram em nós, não nos deixando desistir, tornando, assim, possível este trabalho.

Aos que por qualquer motivo não são aqui referidos acreditamos que, quando lerem, perceberão que também é para vós que nos dirigimos.

Começamos por manifestar o nosso agradecimento à Professora Doutora Rosa Martins e à Professora Doutora Sofia Pires pela competência e profissionalismo na orientação empenhada desta dissertação. Obrigada pelos conhecimentos transmitidos e esclarecimentos muito pertinentes, pela disponibilidade e também pelas palavras amigas.

À Sofia Ferreira, pela firme amizade que nos une, presença constante em cada passo deste processo, pelo inextinguível apoio e incentivo que nos dedicou, acreditando e fazendo-nos acreditar que seria possível chegar aqui..... Obrigada pelo que representas para nós!

À Fátima Arede, que é para nós uma eterna e especial amiga. Pelo apoio incondicional e alento que sempre nos conferiu em cada passo deste nosso trabalho, pela leitura e revisão do texto, colaboração imprescindível para o resultado final.

À Carla Lopes, sempre pronta para nos ajudar, pelo apoio amigo e contributo precioso prestado nas traduções.

Aos nossos colegas de profissão que colaboraram, disponibilizando o seu tempo para o preenchimento do questionário, peça chave para a realização deste estudo.

Aos nossos pais, pelo exemplo de vida, a quem devemos parte do que somos, a nossa eterna gratidão.

Ao António, marido, grande amigo, pela infinita compreensão e entrega inestimável, por acompanhar connosco este percurso nem sempre fácil, pelo apoio e confiança, pela preciosa ajuda em todo decurso da realização deste trabalho.

Ao Gustavo, razão principal do nosso ser... és... muito mais do que todas as palavras possam dizer. Um obrigada muito especial por carregares a nossa ausência e pelos momentos de silêncio disponibilizados pra que conseguíssemos alcançar este longo desafio.

O meu sincero agradecimento a todos, sem vocês não tinha conseguido!



## Resumo

**Introdução:** Um plano de transição para a vida adulta bem estruturado, elaborado e delineado para o indivíduo em específico deve, necessariamente, dotar o jovem/aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) de competências fundamentais para o exercício da sua vida quotidiana, no sentido de perspetivar a sua plena inclusão social e profissional. O sucesso destes planos de transição só é possível com o envolvimento e participação de todos os intervenientes no processo (aluno, pais, técnicos, serviços e a própria comunidade), destacando-se o especial papel do professor.

**Objetivo:** Analisar e refletir sobre a perceção dos professores, numa zona circunscrita ao Agrupamento de Escolas de Castro Daire, relativamente ao desenvolvimento do processo de transição para a vida adulta (TVA) de alunos com NEE, no sentido de se desenvolver um plano de ação específico a aplicar futuramente.

**Metodologia:** Neste estudo optámos por uma investigação de natureza quantitativa, transversal e descritiva. O instrumento de recolha de dados utilizado, agrega três secções: A secção A visa proceder a uma caracterização dos participantes; a secção B objetiva o conhecimento e a opinião dos professores, centrados nas suas práticas, relativamente ao processo de TVA; e a secção C procura identificar a opinião dos professores e as opções de mudança, no que concerne ao desenvolvimento do processo de transição dos alunos com NEE. A amostra é constituída por 48 professores a trabalhar no agrupamento supracitado. Para o tratamento estatístico foi utilizado o programa Statistical Package Social Science (SPSS) versão 19.

**Resultados:** A amostra é maioritariamente constituída por indivíduos do sexo feminino, a média de idades é de 41,52 anos, todos com licenciatura, existindo 25% com formação especializada no âmbito da educação especial. A TVA é percecionada como um processo contínuo ao longo do percurso escolar do aluno, principalmente destinada aos que têm Currículo Específico Individual (CEI), procurando assegurar, prioritariamente, o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e laborais através do desenvolvimento de estágios em contexto real de trabalho. Como parceiros na intervenção no processo de TVA, é dado destaque, além da família e da comunidade, ao Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP). A monitorização é feita formal ou informalmente, enquanto a coordenação é delegada no professor de educação especial. O Programa Educativo Individual (PEI) e o Plano Individual de Transição (PIT) são considerados os principais documentos norteadores. São destacadas como

dificuldades de maior relevância na operacionalização, a oferta de emprego, a falta de empresas para receberem os alunos, poucos recursos humanos e parcerias insuficientes.

**Conclusão:** O estudo comprova e reforça a complexidade de que se reveste o processo de TVA. As percepções apresentadas revelam uma sociedade local que não é de todo inclusiva. Um número significativo de barreiras ao desenvolvimento e a operacionalização dos processos de transição no Agrupamento de Escolas de Castro Daire, colocam em causa o adequado desenvolvimento de saberes e experiências válidos que permitam, quando saem da escola, corresponder às exigências que lhes são colocadas pela sociedade, de modo a que a sua inclusão pessoal, social e profissional se efetive com sucesso, aumentando, deste modo, a probabilidade de serem indivíduos com um adequado nível de qualidade de vida.

**Palavras chave:** Escola Inclusiva; Necessidades Educativas Especiais; Transição para a Vida Adulta – percepção de professores.

## Abstract

**Introduction:** A well structured transition plan for adult life, developed and designed for a specific individual must necessarily provide the youngster/pupil with Special Educational Needs (SEN) of a core fundamental skills to the practice of his/her everyday life, in order to foresee his/her full social inclusion. The success of these transition plans is only possible with the involvement and participation of all stakeholders in the process (students, parents, technicians, services, and community), highlighting the role of the teacher.

**Objective:** Identify and analyze the teachers' perception, of an area limited to the *Agrupamento de Escolas de Castro Daire*, regarding the development of the transition plan for adult life (TAL) of pupils with SEN, in order to develop a specific action plan to apply in the future.

**Methodology:** In this study, we opted for a quantitative, transversal and descriptive research. The instrument used for data collection, adds three sections: Section A is intended to make a characterization of the participants; section B objectifies the teachers' knowledge and beliefs, focusing on their practices regarding the process of TAL; and section C seeks to identify the opinions of teachers and the options for change regarding the development of the transition of the SEN pupils. The sample consisted of 48 teachers working in the school above referred. For the statistical treatment, it was used the Statistical Package Social Science (SPSS) program, version 19.

**Results:** The sample is made up of mostly females, the average age is 41.52 years, all with degrees, including 25% with specialized training in the field of special education. TA is perceived as a continuous process throughout the pupil's school career, primarily intended for those who have a Specific Individual Curriculum (SIC), seeking to ensure, as a priority, the development of personal, social and working skills through the stages of development in a real working context. As partners in the TAL process intervention, emphasis is given, beyond the family and the community, to the *Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP)*. The monitoring is done formally or informally, while coordination is delegated to the special education teacher. The Individual Educational Plan (IEP) and Individual Transition Plan (ITP) are considered the main guiding documents. The most relevant difficulties in the operationalization that stand out are the job offer, the lack of companies to receive pupils, the scarce human

resources and insufficient partnerships.

**Conclusion:** This study confirms and reinforces the complexity that covers the TAL process. The perceptions presented reveal a local society that is not at all inclusive.

A significant number of barriers to the development and operationalization of transition processes in the *Agrupamento de Escolas de Castro Daire*, call into question the proper development of valid knowledge and experiences that will allow, when the SEN pupils leave school, to meet the demands placed on them by society so that their personal, social and professional inclusion becomes effective successfully, thus increasing the likelihood of individuals with an adequate level of quality of life.

**Key words:** Inclusive School, Special Educational Needs, Transition to Adult Life – perception of the teachers.

## Índice Geral

Agradecimentos.....	V
Resumo.....	VII
Abstract.....	IX
Índice de tabelas.....	XIII
Lista de abreviaturas.....	XV
Introdução.....	1
Parte I - Enquadramento teórico.....	3
Capítulo I - Necessidades Educativas Especiais e a Escola Inclusiva.....	5
1.1. Institucionalização.....	5
1.2. Normalização.....	6
1.3. Integração.....	7
1.4. Inclusão.....	10
1.5. Escola Inclusiva.....	11
1.6. Conceito de NEE.....	13
Capítulo II - Transição para a Vida Adulta – Ponte para a Inclusão Social.....	17
2.1. Contexto Legislativo da Transição para a Vida Adulta.....	17
2.2. Conceito de Transição.....	31
2.3. Modelos de Transição para a Vida Adulta.....	36
2.4. Currículos Funcionais.....	39
2.5. Plano Individual de Transição.....	46
Capítulo III - Estudos e obras de referência no âmbito da TVA de alunos com NEE.....	53
Parte II - Investigação empírica.....	57
Capítulo IV - Metodologia.....	59
4.1. Quadro conceptual da investigação.....	59
4.1.1. Propósito da investigação.....	59
4.1.2. Objetivos do estudo.....	61
4.2. População e amostra.....	62
4.3. Instrumento de recolha de dados.....	62
4.4. Procedimentos.....	64
4.5. Tratamento Estatístico.....	64
Capítulo V - Apresentação, análise e discussão dos resultados.....	67
5.1. Apresentação e análise dos resultados.....	67
5.2. Discussão dos Resultados.....	81
Conclusão.....	89
Bibliografia.....	93
Anexos.....	103



## Índice de tabelas

Tabela 1 – Resumo estrutural do questionário.....	63
Tabela 2 – Estatísticas descritivas da idade/género dos professores .....	68
Tabela 3 – Distribuição da amostra por grupos etários .....	68
Tabela 4 – Distribuição da amostra por tempo de serviço.....	68
Tabela 5 – Habilitações Literárias dos Professores .....	69
Tabela 6 – Formação Especializada dos Professores.....	69
Tabela 7 – Níveis de Ensino dos Professores .....	70
Tabela 8 – Opinião dos professores sobre idade a iniciar a transição .....	71
Tabela 9 – Formas de seleção aplicadas aos alunos na transição .....	71
Tabela 10 – Atividades a desenvolver no processo de transição .....	72
Tabela 11 – Competências desenvolvidas pelos alunos em estágio .....	73
Tabela 12 – Possibilidades mais adequadas para alunos após saída da Escola .....	74
Tabela 13 – Agentes participantes no processo de transição.....	74
Tabela 14 – Aspectos contemplados na avaliação do aluno.....	75
Tabela 15 – Aspectos contemplados na avaliação do contexto familiar .....	75
Tabela 16 – Aspectos contemplados na avaliação da comunidade .....	76
Tabela 17 – Modos e periodicidade de coordenação do processo de transição.....	77
Tabela 18 – Responsáveis pela coordenação do processo de transição.....	77
Tabela 19 – Registos utilizados nas atividades de transição .....	77
Tabela 20 – Composição dos planos individuais de transição.....	78
Tabela 21 – Frequência de coordenação entre escola e locais de trabalho/estágio .....	78
Tabela 22 – Dificuldades na transição dos alunos para a vida pós-escolar .....	79
Tabela 23 – Frequência das dificuldades sentidas .....	79
Tabela 24 – Opinião dos professores sobre a suficiência da legislação existente .....	80
Tabela 25 – Aspectos que deveriam ser consagrados em lei.....	80
Tabela 26 – A sua escola pode melhorar no processo de transição? .....	81
Tabela 27 – Aspectos onde pode haver progressos na escola .....	81



## Lista de abreviaturas

APPACDM.....	Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental
ASSOL .....	Associação de Solidariedade Social de Lafões
CAO.....	Centro de Atividades Ocupacionais
CEI.....	Currículo Específico Individual
CERCCI .....	Cooperativa de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas
DGIDC .....	Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
DL.....	Decreto-Lei
EADSNE .....	European Agency for Development in Special Needs Education
EUA.....	Estados Unidos da América
IEFP .....	Instituto de Emprego e Formação Profissional
IIE.....	Instituto de Inovação Educacional
NEE .....	Necessidades Educativas Especiais
OCDE .....	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OIT .....	Organização Internacional do Trabalho
PEI.....	Programa Educativo Individual
PIT .....	Plano Individual de Transição
TVA.....	Transição para a Vida Adulta
UNESCO .....	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization



## **Introdução**

O tema selecionado procura responder ao que a realidade do agrupamento de escolas onde trabalhamos nos mostra e também à curiosidade e ao interesse pessoal que a problemática da transição para a vida adulta de alunos com NEE em nós despertam.

Apesar das iniciativas desenvolvidas, no que concerne à transição para a vida adulta, constatamos, enquanto docentes de educação especial, que, nalguns casos, as práticas desenvolvidas no âmbito dos processos de transição são concebidas a partir de critérios economicistas; assentam numa marcada linearidade e rapidez processual; pautam-se por uma desarticulação entre todos aqueles que intervêm junto dos alunos com NEE – a quase não existência de equipas multidisciplinares; estabelecem dispositivos de acompanhamento pouco estruturados, que não têm em conta as reais necessidades, capacidades e dificuldades dos sujeitos em causa.

Isto que nos é dado observar, por si só, pouco ou nada representará em termos de rigor científico, contudo, importa aqui frisar que estes processos de transição acontecem numa fase crucial da vida dos seus destinatários. Tal implica que, se não forem bem-sucedidos, podem comprometer seriamente a autoestima dos jovens e tornar irreversíveis as suas expectativas de vida futura, devendo estes contribuir para o reforço de práticas baseadas na dependência, uma vez que estes jovens não desenvolvem níveis satisfatórios de autonomia e de autodeterminação.

Esta é uma área muito especial. Questionamo-nos, muitas vezes, se não nos vamos desmotivar face ao que ainda é necessário construir na nossa comunidade educativa para que, na prática, a inclusão seja para todos e que a construção de um projeto de vida futura, sólido e coerente, em particular dos alunos com NEE, seja uma realidade efetiva.

Porque partilhamos do lema “nunca desistir”, propusemo-nos realizar este estudo no sentido de aprofundarmos os nossos conhecimentos sobre a temática em apreço e podermos ser úteis, no âmbito da nossa profissão e no nosso local de trabalho.

Tendo em conta estas considerações iniciais, o trabalho que a seguir apresentamos configura-se numa exposição textual, em que numa primeira parte se procura contextualizar a bibliografia existente sobre o tema em análise e, num segundo momento, desenvolver alguma reflexão sobre as perceções dos professores do agrupamento acerca do processo de transição para a vida adulta de alunos com NEE.

A primeira parte constitui, então, o enquadramento teórico assente na revisão

bibliográfica relativa aos tópicos em estudo. Assim, no capítulo I faremos uma breve revisão histórica sobre as diferentes etapas da evolução do conceito de NEE e as respetivas implicações na construção de uma escola inclusiva.

No segundo capítulo proceder-se-á a uma abordagem mais ampla da TVA, onde focaremos aspetos como o próprio conceito e o contexto legislativo, bem como os referentes teóricos relativos a modelos de TVA de jovens com NEE. Faremos ainda referência à importância dos currículos funcionais e ao documento que propõe a operacionalização do processo de transição, o Plano Individual de Transição (PIT).

A finalizar a primeira parte, no capítulo III, apresentaremos alguns dos estudos e obras de referência sobre a TVA de alunos com NEE.

A segunda parte deste estudo, composta por dois capítulos, corresponde à parte empírica da investigação.

Neste sentido, no capítulo IV, descrevemos a metodologia utilizada, integrando-a num quadro concetual, em que elencamos os objetivos a que nos propomos e o propósito da investigação. Limitamos ainda o tipo de estudo, caracterizamos a população e a amostra e descrevemos o instrumento utilizado para a recolha de dados, bem como os procedimentos para a sua administração e para a análise estatística.

Apresentamos, no quinto capítulo, de forma detalhada, uma análise e discussão dos resultados obtidos, comparando-os com outros estudos já realizados no mesmo âmbito.

Terminamos com as considerações finais que, não pretendendo ser conclusivas, poderão servir de reflexão em estudos posteriores, nesta complexa temática da implementação efetiva de programas de TVA em alunos com NEE. Procuraremos, ainda, que as nossas conclusões traduzam algumas diretrizes para um plano de ação específico para o agrupamento em causa, nos aspetos em que confirmarmos existir uma discrepância entre o quadro teórico apresentado e a prática dos professores questionados.

## **Parte I - Enquadramento teórico**



## **Capítulo I - Necessidades Educativas Especiais e a Escola Inclusiva.**

Toda a investigação parte de um quadro teórico de referência, pelo que importa proceder a uma pesquisa bibliográfica que nos permita perceber o estado atual dos conhecimentos relativamente a esta problemática, bem como a conceptualização dos principais conceitos em estudo.

A escola inclusiva tal como hoje a concebemos é fruto de uma evolução histórica e política que envolveu uma série de etapas, durante as quais os sistemas educativos experienciaram diferentes formas de dar resposta às crianças/jovens portadores de deficiência ou com dificuldades de aprendizagem.

Não é nosso objetivo descortinar minuciosamente toda esta evolução, mas sim enfatizar o progresso dos conceitos chave que influenciaram e alteraram a abordagem da escola para com as pessoas com NEE e suas famílias.

Durante um longo período, estes seres humanos foram excluídos dos programas de educação pública, impedidos de interações benéficas ao seu desenvolvimento integral, crescendo em ambientes interpessoais áridos e, muitas vezes, hostis.

Nas sociedades antigas era normal o infanticídio quando se observavam anormalidades nas crianças. Durante a Idade Média a Igreja condenou o infanticídio, mas, por outro lado, acalentou a ideia de atribuir a causas sobrenaturais as anormalidades de que padeciam as pessoas. Considerou-as possuídas pelo demónio e outros espíritos maléficos e submetendo-as a práticas de exorcismo.

### **1.1. Institucionalização**

Nos finais do século XVIII, princípios do século XIX, começa o período de institucionalização especializada de pessoas com deficiências.

A sociedade toma consciência da necessidade de prestar apoio a este tipo de pessoas, embora este fosse essencialmente assistencial. Havia a ideia de que era preciso proteger a pessoa normal da pessoa com deficiência pois esta última era considerada como um perigo para a sociedade. Também acontecia o inverso, isto porque se considerava que era preciso proteger a pessoa com deficiência da sociedade, visto que esta poder-lhe-ia fazer mal. O resultado de ambas as conceções vem a ser o mesmo: separa-se a pessoa com deficiência, segrega-se, discrimina-se.

## 1.2. Normalização

É a partir da realização da Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação (1960) que se assiste ao incremento de uma nova concepção de escola que luta contra a discriminação na área do ensino. É evocado o direito à educação de todos os indivíduos, proclama-se o direito da criança/jovem a uma educação e a um nível aceitável de aprendizagem, reforça-se o direito que cada uma das crianças/jovens tem em ser respeitada, quanto às suas características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem.

Por consequência, uma crescente percentagem da população com deficiência passou a ser admitida em estruturas educativas, na maior parte dos casos em escolas ou classes especiais, diminuindo progressivamente o número dos que eram excluídos de qualquer programa ou encaminhados para instituições de caráter assistencial ou psiquiátrico.

Começaram a surgir os primeiros movimentos a favor da integração escolar. Esta ideologia tinha como pressuposto o direito da pessoa diferente a aprender com os outros, num meio o menos restritivo possível, de acordo com o seu próprio nível de desenvolvimento (Correia, 1997).

Foi, fundamentalmente, nos países do norte da Europa que este processo se tornou numa prática corrente como resultado de uma atitude de rejeição face a classes ou mesmo escolas segregadoras. Privilegiavam-se as práticas educacionais, em detrimento de práticas exclusivamente clínicas, com o objetivo de proporcionar às crianças/jovens uma aprendizagem mais eficaz. Assim, foram reconhecidos às pessoas com deficiência os mesmos direitos dos outros cidadãos, de acordo com a sua própria especificidade, proporcionando-lhes a conjugação de serviços sociais da comunidade e escolares que facilitassem o desenvolvimento das suas capacidades, de modo a que os seus comportamentos se aproximassem o mais possível dos modelos considerados “normais” consubstanciando-se assim o princípio da “normalização”, enquanto possibilidade de desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível.

A propósito do princípio da normalização, Garcia (1988, p. 71) refere-nos:

Normalização significa, em primeiro lugar, que se situa ao alcance de todos os deficientes mentais um modo de vida e condições de existência diária o mais parecidas com o tipo de sociedade a que pertence, e, em segundo lugar, significa dar à sociedade a ocasião de conhecer e respeitar os deficientes mentais na vida diária e reduzir os mitos e temores que em determinadas épocas levaram a sociedade a marginalizá-los.

Corroborando desta ideia Jiménez (1997) diz-nos: “normalizar não significa pretender converter em normal uma pessoa deficiente, mas aceitá-la tal como é, com as suas deficiências, reconhecendo-lhe os mesmos direitos que aos outros e oferecendo-lhe os serviços pertinentes para que possa desenvolver ao máximo as suas possibilidades e viver tão normal quanto possível” (p. 29).

Segundo este conceito, o centro do problema deixa de estar centrado nas patologias do indivíduo, mas sim nas diferentes necessidades de atendimento e de intervenção educativa, não só em termos escolares mas em relação a todos que de alguma forma participam na sua educação.

O princípio da normalização, veio portanto, apoiar o movimento da desinstitucionalização, favorecendo por um lado, o afastamento da pessoa das instituições e por outro, a implementação de programas comunitários delineados para oferecer os serviços precisos para atender as suas necessidades.

Como consequência começaram a surgir novas organizações institucionais, então designadas de entidades de transição. O seu objetivo era promover a responsabilidade e enfatizar um grau significativo de autossuficiência da pessoa com deficiência, através da preparação para o trabalho, envolvendo treino e educação especiais, assim como um processo de colocação cuidadosamente supervisionado.

### **1.3. Integração**

Segundo Felgueiras (1994), tratava-se, no fundo, de propor a integração de crianças com deficiência no sistema normal de ensino, frequentando classes regulares, em oposição a um sistema que se encontrava em rutura e desadaptado, face à evolução do sistema de valores da sociedade.

No movimento de ideias que conduziram a mudanças concetuais de grande significado, nomeadamente o conceito de integração escolar e o conceito de Necessidades Educativas Especiais, vários países são influenciados pelo surgimento em 1975, nos Estados Unidos da América, da legislação Public Law 94-142 e, em 1978, do Warnock Report, no Reino Unido. Portugal não foi alheio a esta influência.

Estes documentos não mudaram somente o conceito que antes se tinha das crianças/jovens com deficiência, como também levaram a que se reorganizassem as respostas educativas a conceder pela escola regular para que estes alunos tivessem oportunidades de acesso à educação, com utilização diferenciada de recursos para

atingir os mesmos fins educacionais. Assume-se a defesa de que as crianças/jovens portadores de deficiência devem viver com as suas famílias, permitindo-lhes ser membros ativos da sociedade. A educação especial deixa de segregar os alunos com NEE para uma unidade própria, passando estes a integrar a escola regular.

A partir do Warnock Report, deu-se início a um movimento integrador que constituiu o ponto de rutura com a corrente de segregação até aí em curso. Passou a defender-se que os fins da educação devem ser os mesmos para todos os alunos, ou seja, promover o seu desenvolvimento integral, proporcionando-lhes toda a independência possível, aumentando o conhecimento do mundo que os rodeia e favorecendo a sua participação ativa e responsável no mesmo.

A educação especial passou a ser encarada como um conjunto de apoios e recursos que o sistema educativo deverá colocar ao dispor para favorecer o acesso dos alunos com NEE a estes fins. Assim, o objetivo deixou de consistir em estabelecer a etiologia e o grau de défice, para passar a ser o de delimitar as necessidades específicas dos alunos. Esta mudança concetual foi uma das mais significativas produzidas ao nível do tratamento educativo da deficiência, verificou-se o abandono da designação de deficit, a favor da de Necessidades Educativas Especiais.

Conforme refere Jiménez (1997), “(...) já não se concebe como a educação de um tipo de alunos, mas sim como o conjunto de recursos humanos e materiais postos à disposição do sistema educativo para que este possa responder adequadamente às necessidades que, de forma transitória ou permanente, possam apresentar alguns dos alunos” (pp. 10-11).

Para Correia (1997), o termo “integração” tem a sua origem no conceito de “normalização” e aproxima-se muito do conceito de “meio menos restritivo possível”, para referir a prática de integrar física, social e pedagogicamente.

Leitão (1984) define integração como sendo

(...) todo um conjunto de processos que visam proporcionar à criança e jovem deficiente o acesso a uma educação que responda às suas necessidades especiais, preferentemente no quadro das estruturas regulares de ensino, portanto num envolvimento o menos restritivo possível, de acordo com fórmulas de modelos diversificados. (p. 57).

Neste sentido, entende-se integração como sendo o atendimento educativo específico prestado a crianças e adolescentes com NEE no meio familiar, na escola, ou em quaisquer outras estruturas onde estas estejam inseridas. A escola integrada diz respeito à noção de escola como espaço aberto, diversificado e individualizado, onde

cada aluno se pode encontrar, onde se respeita a sua diferença, e onde são valorizados ao máximo os aspetos favoráveis do meio, para o desenvolvimento da sua personalidade.

Os trabalhos desenvolvidos no âmbito do Ano Internacional do Deficiente (1981) vêm consubstanciar o atrás referido e tornar mais visível o direito à igualdade de oportunidades, o direito à integração e à plena participação numa sociedade para todos, cuja intervenção é centrada na escola.

Também a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclama o direito de cada indivíduo à educação, que posteriormente é reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), quando no ponto 5 do artigo 3º, determina que “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial” e que “é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”.

Nesta ótica, toda a criança/jovem tem o direito fundamental à educação e deve-lhe ser concedida a oportunidade de alcançar e de manter o nível adequado de aprendizagem, dado que cada um possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. Qualquer pessoa com NEE tem o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação, que, dentro das possibilidades, deverão ser atendidos. Os pais também devem fruir o direito inerente de serem auscultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos (UNESCO, 1994).

Apesar de plasmada em inúmeros documentos e legitimada pela lei, a materialização do conceito integração experimentou muitos impedimentos, isto porque, segundo Fonseca (1995), “a integração não se consegue por leis escolares nem por espontaneidade social. Ela deve ser pensada a nível social antes e depois da escola. Antes através de acções domiciliárias eficazes. Depois, por uma política de emprego e de integração social” (p. 197). “A integração só terá sucesso se todo o sistema de ensino mudar. Ter-se-ão de criar serviços adequados, ultrapassar a pobreza do equipamento escolar, superar processos arbitrários de diagnóstico e de classificação, intensificar a inovação dos processos de formação dos professores” (idem, p. 207).

De facto, o caminho para a concretização da integração passa pela valorização de um modelo de dinamização de todos os recursos humanos e materiais, de modo a dotar a escola de um lugar para todos e de a transformar num espaço próprio para cada

aluno, respeitando a sua personalidade, como única e insubstituível.

#### **1.4. Inclusão**

A experiência alcançada com a integração escolar e toda a reflexão que se desenvolveu sobre a mesma ajudou a desencadear o movimento da inclusão que alcançou o seu auge no Congresso de Salamanca, em 1994, com a Declaração de Salamanca onde foram acordados os princípios fundamentais da escola e da educação inclusivas.

É, de facto, com a Declaração de Salamanca que o conceito de NEE é retomado e redefinido como abrangente de todas "as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais em determinado momento da sua escolaridade", incluindo nesta definição as "crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais" (UNESCO, 1994, p. 6).

É incontestável que a Declaração de Salamanca vem reforçar a responsabilidade da escola regular pela educação de todas as crianças, quaisquer que sejam as suas dificuldades, surgindo, assim, a noção de escolas inclusivas. Nesta carta de princípios, estabelecem-se as normas sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência e o direito de todas as crianças à educação.

Como princípio fundamental da inclusão, a Declaração de Salamanca refere que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Para a concretização deste princípio é recomendada a "adopção de sistemas mais flexíveis e mais versáteis" bem como a "necessidade dum método de ensino centrado na criança" (p. 21). Imbuído neste princípio, o Parecer n.º3/99, de 17 de fevereiro, do Conselho Nacional da Educação, estabelece que a

educação inclusiva é um sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades educativas especiais, incluindo os alunos com deficiências, são educados na escola do bairro, em ambientes de sala de aula regulares, apropriados para a idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas necessidades individuais.

As escolas devem responder às variadas necessidades dos seus alunos, tendo em conta os diferentes ritmos de aprendizagem, devendo assegurar uma educação de qualidade para todos, através de currículos adaptados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, da utilização de recursos e da cooperação com as respetivas comunidades (UNESCO, 1994). É a mudança de paradigma da escola integrativa para a escola inclusiva. Inclusão significa, assim, de acordo com os princípios enunciados, o atendimento de todos os alunos na classe regular, quaisquer que sejam as suas diferenças, através de serviços e apoios adequados, concebendo, sempre que se justifique, a participação de diferentes intervenientes – professores, técnicos especializados, pais, ou outros – de forma a garantir às crianças com problemas educativos específicos, nomeadamente as portadoras de deficiências, o acesso a uma educação de qualidade e adequada às suas necessidades.

### **1.5. Escola Inclusiva**

Segundo Costa (2006), a nova perspetiva da “escola inclusiva” foi o grande legado da Declaração de Salamanca, na medida em que questiona todo o sistema de ensino, bem como os seus intervenientes tendo em vista uma escola que proporcione respostas adequadas a todos os alunos e que coopere na construção de uma sociedade solidária e também ela inclusiva.

Importa reforçar que a escola inclusiva caracteriza-se como um espaço multicultural e diversificado, capaz de oferecer múltiplas respostas. Neste local ser diferente é um enriquecimento, uma oportunidade de aprendizagem e uma forma de mostrar que cada indivíduo é um ser único e especial, exatamente por ser diferente.

Para Rodrigues (2000) o conceito de “educação inclusiva” é mais abrangente do que o conceito de “escola inclusiva”, dado que se trata de uma conceção que considera todo o sistema de ensino, reconhecendo os indivíduos e os grupos concretos, baseando-se na diferenciação curricular e num currículo em construção. Para este autor, a educação inclusiva assenta em “três pilares”: rejeição da exclusão, educação conjunta de todos os alunos e rejeição de barreiras à aprendizagem.

Para Sasaki (1997) a inclusão deverá ser entendida segundo uma perspetiva social da deficiência, isto é, como a busca de inserção de pessoas com deficiência através de modificações da sociedade para ser acessível a todos. Também Batistti (2010) refere que o novo conceito de inclusão prossegue na direção de uma

conceção humanista de participação social, pois nele está contida a percepção de que a pessoa portadora de deficiência não é diferente, com condições limitadas que merece apenas tolerância, mas alguém que, com a sua diferença soma experiências, é capaz e pode desempenhar tarefas requeridas pela sociedade.

A este respeito Silveira e Almeida (2005) argumentam que na “escola inclusiva” o processo educativo deve ser entendido como um processo social que permite o direito à escolarização o mais “próximo possível” do normal a todas as crianças com NEE. O objetivo desta escola é alcançar a integração da criança com deficiência na comunidade.

Por outro lado Correia (2008) diz-nos que a Escola Inclusiva é aquela “onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades” (p. 7) e que dá resposta às necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características (mesmo com NEE severas), “na classe regular, sempre que isso seja possível” (Correia, 1999, p. 34).

Assim sendo, é impreterível infundir um novo olhar sobre as diferenças, confiar nas diversas possibilidades destas pessoas, na qualidade das relações sociais, no respeito pelas suas características e pela sua liberdade. É proposto um novo modo de interação social que, forçosamente, impõe mudanças na estrutura da sociedade e da própria educação.

Tal como temos vindo a observar, a definição de inclusão é abrangente e complexa, assenta numa nova forma de perspetivar a educação, podendo ser entendida como um movimento para mudar as escolas a fim de as tornar capazes de responder à diversidade humana (Ainscow & Ferreira, 2003).

A “escola inclusiva” visa responder às necessidades individuais de todos os alunos e promover o sucesso escolar de cada um, independentemente das suas dificuldades e das suas limitações. Aqui, o aluno com NEE não é igual aos outros, pelo contrário, afirma-se pela sua diferença, a qual, não se constitui como uma desigualdade. A aceitação dessa diferença, a assunção da diversidade e a heterogeneidade de características dos alunos favorece o desenvolvimento de uma cultura de escola cujo objetivo é assegurar o sucesso educativo, bem como o desenvolvimento global e harmonioso de todos os alunos.

A Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência (publicada em Diário da República em 2009) foi também um marco histórico e um contributo para a educação inclusiva, na medida em que traduz um importante instrumento legal no reconhecimento e na promoção dos direitos humanos das pessoas com deficiência e na

proibição da discriminação contra estas pessoas em todas as áreas da vida, incluindo a educação, responsabilizando toda a sociedade na criação de condições que garantam os direitos fundamentais das pessoas com deficiência.

Em jeito de conclusão, pretende-se com a inclusão:

- Que todos os alunos, sem exceção, tenham uma educação igual e de qualidade;
- Que os alunos no seu crescimento e desenvolvimento sejam vistos no seu todo;
- Que todos tenham acesso a uma educação, que respeite as suas necessidades e características;
- Que seja facilitada aos alunos a transição para a vida pós escolar, para que eles interajam na sociedade, a que por direito pertencem, com a maior autonomia e independência;
- Que o desenvolvimento de projetos educativos e curriculares envolva os professores, os alunos e suas famílias, bem como a comunidade social em que a escola se insere;
- Que se desenvolva uma escola para todos em que os processos de ensino e de aprendizagem, norteados segundo uma perspetiva ativa, e as estruturas de apoio (internas ou externas), se convertam numa resposta eficaz à diversidade dos alunos;
- Que a escola utilize a heterogeneidade dos seus alunos com vista à diversidade cultural e educacional.

## **1.6. Conceito de NEE**

O conceito de necessidades educativas especiais reporta-nos, como já foi aludido, a dois documentos basilares que revolucionaram as perspetivas de intervenção no âmbito educativo, pedagógico, social e comunitário de crianças/jovens com problemas – relatório Warnok Report (1978) e Declaração de Salamanca (1994).

Segundo Correia (1999):

(...) o conceito de necessidades educativas especiais (NEE), (...) surge de uma evolução nos conceitos que até então se usavam, quer eles fossem de cariz social, quer educacional. O termo NEE vem, assim, responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, reflectindo o postulado na filosofia da integração e proporcionando uma igualdade de direitos, nomeadamente o que diz respeito à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e

físicas, a toda a criança e adolescente em idade escolar.

Para Brennam (2003) existem necessidades educativas especiais quando:

(...) uma deficiência (física, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas) afecta a aprendizagem até tal ponto que são necessários alguns ou todos os acessos especiais ao currículo especial ou modificado, ou a umas condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno seja educado adequada e eficazmente. A necessidade pode apresentar-se em qualquer ponto de um continuum que vai desde a ligeira à grave: pode ser permanente ou ser uma fase temporária no desenvolvimento do aluno. (cit. in Madureira & Leite, 2003, pp. 29-30).

Desta forma, a definição do conceito necessidades educativas especiais não se restringe apenas às deficiências físicas, motoras, sensoriais ou mentais, mas também inclui todos os alunos que possuam dificuldades de aprendizagem em qualquer momento do seu percurso escolar e alunos que, devido a problemas linguísticos, culturais ou económicos precisam de uma atenção e trabalho próprios.

Fazendo uma ligação a esta conceção de NEE apraz-nos referir que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) desenvolveu um conceito tripartido (DDD), classificando por categorias o tipo de necessidades educativas especiais:

**Categoria A - deficiências** – incluem-se aqui os alunos cujas necessidades educativas especiais são decorrentes de uma causa orgânica ou biológica identificada, entre outras: atraso de desenvolvimento global; deficiência mental, visual, auditiva, motora; problemas de comunicação; multideficiências e doenças crónicas;

**Categoria B - dificuldades** – inserem-se neste grupo os alunos cujas necessidades educativas especiais parecem não residir numa causa orgânica, nem em fatores de desvantagem social, por exemplo: distúrbio funcional (imaturidade/desadaptação, hiperatividade, alteração de conduta alteração da personalidade); dificuldades específicas de aprendizagem (dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia); sobredotação;

**Categoria C - desvantagens** – diz respeito apenas aos alunos cujas necessidades educativas especiais são consequência de desvantagens socioeconómicos, culturais ou linguísticos como crianças/jovens da rua ou que trabalham, crianças/jovens de populações remotas ou nómadas, crianças/jovens de minorias

étnicas ou culturais, crianças/jovens pertencentes a grupos desfavorecidos ou marginais, imigrantes, etc..

Importa também salientar que alguns autores diferenciam NEE noutras perspetivas, ou seja, em dois tipos (Alves E. , 2006):

- temporárias, também designadas de alta frequência e baixa intensidade – as que impõem adaptações curriculares só num determinado momento do percurso escolar da criança ou jovem, segundo as características do mesmo e manifestam-se por “problemas ligeiros”. Abrangem problemas de saúde, de socialização, de comportamento e de aprendizagem;
- permanentes, igualmente denominadas de baixa frequência e alta intensidade - aquelas que impõem adaptações generalizadas do currículo segundo as características do aluno, mantendo-se ao longo de todo o seu percurso escolar e resultam de “alterações significativas” no desenvolvimento dele. A sua etiologia é biológica, inata ou congénita, ainda que os problemas possam decorrer de fatores ambientais. Nestas inserem-se os alunos com alterações ao nível orgânico e funcional, mostrando défices socioculturais e económicos profundos.

De acordo com esta ideia, as crianças e jovens com dificuldades especiais ou com NEE são aquelas que requerem uma educação especial e serviços específicos de apoio para o desenvolvimento do seu potencial humano. No entanto, e não obstante o carácter inovador e bem-intencionado deste conceito, verifica-se que, ao abarcar um grupo tão heterogéneo de alunos, cujas dificuldades ou incapacidades podem ir de grau ligeiro a severo e cujas necessidades educativas podem ter um carácter mais ou menos prolongado, acaba por estar mais centrado na problemática dos alunos, não considerando muitos dos fatores que lhe são extrínsecos e que podem ser a causa primeira dessas dificuldades, nomeadamente os problemas relacionados com o desenvolvimento do processo de escolarização, sendo que muitos dos alunos considerados com NEE poderão precisar apenas de um ensino de qualidade mais adequado às suas características, pautado pelos princípios da flexibilização, adequação pedagógica e não obrigatoriamente de medidas de educação especial.

Poder-se-á então dizer que ter necessidades educativas especiais não significa necessariamente possuir uma deficiência física ou intelectual. Qualquer um de nós pode

ter alguma necessidade, num determinado momento, ou carecer de apoios adicionais para ultrapassar as dificuldades com que se depara no decurso do processo de ensino e aprendizagem. Nesta situação, e como já foi referido, designar-se-ão de NEE de carácter temporário.

O Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, é o documento legislativo, que pela primeira vez, define o conceito de NEE de carácter permanente/temporárias. Segundo o mesmo:

Consideram-se alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente os alunos que apresentem incapacidade ou incapacidades que se reflectam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde.

De acordo com esta perspetiva e os propósitos dos atuais diplomas legais, a designação de alunos com NEE de carácter permanente refere-se a crianças/jovens que vivenciam graves dificuldades no processo de aprendizagem e participação no contexto educativo/escolar, decorrentes da interação entre fatores ambientais (físicos e sociais) e limitações de grau acentuado ao nível do funcionamento do aluno num ou mais dos seguintes domínios: sensorial (audição, visão e outros) motor, comunicação, linguagem e fala, emocional/personalidade e saúde física.

Reforça o atrás mencionado o Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro, artº1, ao considerar NEE como:

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

Independentemente da sua gravidade, as NEE nunca devem ser perspetivadas segundo causas orgânicas, mas sim do ponto de vista interativo em que se desvincula o aluno do conceito de doença para promover o seu desenvolvimento e educação de modo a que este possa viver como cidadão pleno e efetivo, autónomo e ajustado aos padrões sociais vigentes.

O mesmo será dizer que não nos devemos centrar, exclusivamente, nas suas próprias deficiências, nas variáveis de origem, mas, também, nos recursos educativos disponíveis, nas variáveis de decisão.

## **Capítulo II - Transição para a Vida Adulta – Ponte para a Inclusão Social.**

A vida do ser humano contém várias transições, contudo, uma das mais marcantes ocorre quando os jovens concluem a sua formação académica, saem da escola e precisam de iniciar uma atividade profissional que lhes permita uma vida adulta autónoma do ponto de vista económico-social. A conquista desta independência para os jovens traz sempre dificuldades acrescidas, tanto a indivíduos tão ou mais capazes mas, sobretudo, àqueles que por se afastarem do chamado padrão normal, possuindo NEE, ao invés de serem valorizados, são ainda mais limitados por uma sociedade ainda discriminatória.

Também é sabido que a descontinuidade da educação e da escola (que deveria prever e sustentar o processo de inclusão de pessoas com NEE) com o mundo social (comunidade, emprego, convívio, lazer, etc.) constitui uma das maiores preocupações tanto para a própria pessoa e sua família, como para todos os técnicos envolvidos. Na verdade todos sabemos que se o processo de transição, que ocorre numa fase crucial da vida dos seus destinatários, não for bem-sucedido compromete o seu projeto de vida futura (entre outros, pessoal, profissional, familiar, de orientação, inserção, formação), com consequências intrinsecamente irreversíveis a nível quer da autoestima, quer da frustração das suas legítimas expectativas.

### **2.1. Contexto Legislativo da Transição para a Vida Adulta**

Anteriormente procurou fazer-se uma breve sinopse da resistência à aceitação e à inclusão social das pessoas portadoras de deficiências e às dificuldades que ainda hoje se vão encontrando na plena integração/inclusão escolar. Importa agora rever e conhecer as respostas legislativas de maior destaque que se foram operando a nível internacional e nacional no âmbito da transição para a vida pós-escolar.

Assim, com a reforma da escolaridade básica em 1969, a década de 70 constituiu uma importante fase no desenvolvimento desta questão. Esta ação, apoiada por firmes posições sociais, políticas e educacionais, foi desencadeando mudanças legislativas, um pouco por todo o mundo, com especial destaque nos Estados Unidos da América (EUA) e no Reino Unido.

Os Estados Unidos da América desenvolveram políticas e regulamentações específicas, conducentes à participação na vida social, de forma ativa e não

discriminatória, e à promoção do emprego de indivíduos com incapacidades, bastante diferentes das usadas na maior parte dos países industrializados, onde estas não se encontravam ainda bem definidas.

A Public Law 94-142, publicada em 1975, foi uma das leis mais influentes, com repercussões mundiais. Defendia uma educação adequada a todas as crianças/jovens com deficiência, num ambiente o menos restritivo possível, o que se traduz, em grande parte, pela integração das crianças nas escolas do ensino regular. Foi sofrendo algumas alterações, sendo que em 1990 o Congresso Americano reautoriza a Public Law, alterando a sua designação original para PL 101-476 e Individuals With Disabilities Education Act (IDEA).

O IDEA mudou, portanto, o termo “portador de deficiência” (*handicapped*) para “portador de incapacidades” (*with disabilities*) e prevê o envolvimento ativo das escolas na transição do aluno com NEE para a vida adulta, bem como a participação dos pais no desenvolvimento de todo o processo.

É no âmbito destas reformulações que surge a nova definição de “serviços de transição” em que é tido em conta o envolvimento dos próprios alunos nos seus programas educativos individualizados e são autorizadas modificações nos planos de transição.

Este diploma prevê, ainda, que o programa educativo individualizado integre o serviço de transição que se poderá desenvolver a partir dos 14 anos, ou até antes, e a criação de Programas Individuais de Transição.

Decretada em 1992, a PL 102-569 é implementada em todos os estados dos EUA. A partir desta data, são criadas agências de reabilitação vocacional destinadas a indivíduos com incapacidades que, após a escolaridade, podem procurar nelas auxílio ao nível do desenvolvimento socioprofissional.

Em 1990 é aprovada a lei PL 101-336 – Decreto sobre *Americans with Disabilities* (ADA), que vem promover a qualidade de vida das pessoas com incapacidades, enquanto membros ativos da sociedade ao regulamentar aspetos importantes como a não discriminação, a acessibilidade, a maior abertura nos locais de trabalho, transportes públicos e telecomunicações.

Num outro contexto histórico, social e político, o Warnock Report (1978) afigura-se como outro marco fundamental. Concretiza-se a passagem do enfoque médico para um enfoque na aprendizagem escolar de um programa ou currículo (Niza, 1996), defendendo a educação das crianças/jovens no meio o menos restritivo possível.

A partir da segunda metade dos anos 90, foram publicados, também no Reino Unido, outros documentos importantes que contribuíram para a promoção da inclusão; a reorganização das escolas de modo a poderem responder a todas as crianças e jovens e a gerir a diversidade de forma eficaz; a reestruturação das escolas especiais, de modo a constituírem centros de recursos para o sistema regular de ensino; o desenvolvimento de processos de transição para a vida ativa e inserção socioprofissional. Entre eles, salientamos: *Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Education Needs (1994)*; *Revised National Curriculum (1999)*; *Guide to Transition Planning for Secondary and Special Schools (2001)*.

Das orientações emanadas dos referidos documentos, face à transição para a vida adulta, salientamos as consideradas mais significativas: ser inclusivo; responder às necessidades específicas de todos os alunos, proporcionando-lhes o apoio adequado e disponibilizando os recursos requeridos em função das especificidades de cada um; ter um caráter holístico, ou seja, não contemplar apenas os diferentes aspetos da sua vida atual, mas também os da sua vida futura (residência, vida social, educação, preparação profissional e trabalho); garantir o envolvimento participativo dos próprios jovens ao longo de todo o processo de transição, tendo sempre em conta as suas necessidades e o respeito pelas suas escolhas e opções, relacionadas não só com a sua futura vida profissional, mas também com os aspetos de ordem sociofamiliar; implicar a participação e clarificar as responsabilidades dos diferentes intervenientes: pais, professores, psicólogos, serviços de emprego, empresas, serviço social, organizações não-governamentais e outros serviços; identificar o responsável pela coordenação e desenvolvimento do processo de transição de cada aluno; estabelecer protocolos entre a escola e os diferentes serviços, empresas ou outros; elaborar um *Plano de Transição* com a participação conjunta dos agentes educativos designados para o efeito (pais, alunos, professores, psicólogos e representantes dos serviços externos à escola).

Outra meta decisiva nas orientações das políticas e das práticas, no âmbito das NEE, nos seus currículos e na transição para a vida adulta, foi a Declaração de Salamanca saída da “Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade”. Nessa carta de princípios, que foi aprovada pelos representantes de 92 países e 25 organizações internacionais, em junho de 1994, estabelecem-se as normas sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência e o direito de todas as crianças à educação, já antes proclamado na Declaração dos Direitos do Homem.

Como princípio fundamental da inclusão, a Declaração de Salamanca refere que

todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. As escolas devem responder às diferentes necessidades dos seus alunos, tendo em conta os diferentes ritmos de aprendizagem, devendo assegurar uma educação de qualidade para todos, através de currículos adaptados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, da utilização de recursos e da cooperação com as respetivas comunidades (UNESCO, 1994).

No que concerne especificamente à “Preparação para a Vida Adulta”, a 56ª recomendação refere que compete à escola envidar esforços concertados com os diferentes parceiros sociais e a comunidade envolvente no sentido de assegurar uma adequada transição do jovem para a vida pós-escolar, de modo a promover a capacitação de competências para a sua inserção social, familiar e profissional.

Nas últimas décadas, muitos países têm vindo a adotar políticas de inclusão social e laboral de pessoas com deficiência, política essas decorrentes das recomendações e convenções emanadas das Conferências Gerais que a Organização Internacional do Trabalho (OIT) tem promovido. Em 20 de junho de 1983, a convenção n.º 159 denominada “Readaptação Profissional e Emprego de Deficientes”, da qual Portugal foi um dos primeiros signatários, assume importância primordial dado que procedeu à definição dos objetivos, medidas a adotar e princípios a que devem obedecer as políticas nacionais de readaptação profissional e emprego das pessoas com deficiência por cada Estado-Membro. Os Estados-Membros têm ainda a obrigação de adotar as medidas requeridas à criação de serviços de orientação e formação profissional, de colocação, de emprego e outros serviços afins dotados de recursos humanos qualificados e apropriados (artigo 9º), assim como de “serviços de readaptação profissional e de emprego nas zonas rurais e nas coletividades isoladas” (artigo 8º).

A nível comunitário (Comunidade Europeia) também foram adotadas uma série de medidas em prol da inclusão da pessoa com deficiência e, de acordo com essas medidas, é instituída a “Carta Comunitária dos Direitos Sociais Fundamentais dos Trabalhadores”, de 9 de dezembro de 1989, que diz que todas as pessoas com deficiência, seja qual for a origem e a natureza da sua deficiência, devem poder beneficiar de medidas adicionais concretas destinadas a assegurar a sua autonomia, a sua integração profissional e social e a sua participação na vida comunitária. Outra das diretrizes exaladas deste documento determina que os Estados-Membros desenvolvam formas adequadas de políticas preventivas e ativas que fomentem a sua inserção no mercado de trabalho.

Refira-se, ainda neste âmbito, que foi instituído o ano de 2003 como o “Ano Europeu das Pessoas com Deficiência”. A sua intenção foi a de consciencializar a sociedade em geral para a problemática da deficiência, nomeadamente dos direitos da pessoa com deficiência em alcançar uma igualdade e participação totais em todas as áreas.

A “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas em Nova Iorque, a 13 de dezembro de 2006, constituiu um marco histórico do nosso século na garantia e na promoção dos direitos das pessoas com deficiência no que respeita à reabilitação e habilitação, educação, saúde, acesso à informação, serviços públicos, etc. e na proibição da discriminação contra as mesmas em todas as áreas da vida.

No que concerne à educação, os “Estados Partes” comprometem-se assegurar a igualdade de acesso à educação das pessoas com deficiência, elas “podem aceder ao ensino superior geral, à formação vocacional, à educação de adultos e à aprendizagem ao longo da vida sem discriminação e em condições de igualdade com as demais” (artigo 24). O objetivo é aumentar a sua participação na sociedade, o seu senso de dignidade, a sua autoestima e o desenvolvimento das suas potencialidades, personalidade, criatividade e aptidões.

Paralelamente à responsabilização de toda a sociedade, no combate à discriminação das pessoas com deficiência, é instituído um sistema de monitorização internacional da aplicação da Convenção, através da criação do “Comité dos Direitos das Pessoas com Deficiência”, que consta do “Protocolo Opcional”. É constituído por peritos independentes para controlar os progressos verificados, com base em relatórios apresentados pelos “Estados Parte”.

Conscientes da responsabilidade de garantir efetivamente o respeito pela integridade, dignidade e liberdade individual das pessoas com deficiência e de reforçar a proibição da discriminação destas pessoas, os países (82 países, incluindo Portugal que subscreveu na íntegra todos os princípios firmados) que assinaram a convenção referenciada e os que posteriormente a ratificaram, implementaram leis, políticas e programas sendo o objetivo central a promoção da mudança de uma perspetiva de proteção da pessoa portadora de deficiência para um conceito de sujeito com direitos e obrigações em situação de igualdade com os restantes indivíduos, proibindo a sua discriminação pela deficiência de que são portadores.

Reconhecendo a necessidade de fortalecer as políticas públicas, as iniciativas e

os esforços para assegurar a inclusão profissional plena e efetiva das pessoas com deficiência, nos países ibero-americanos, e tendo também em consideração os dois documentos internacionais reconhecidos na área de direitos e garantias da pessoa com deficiência supracitados, a Cimeira Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo (reunida na cidade de Cádiz, Espanha, em novembro de 2012), aprovou o comunicado “Declaração de 2013 como Ano Ibero-Americano para a Inclusão no Mercado Laboral das Pessoas com Deficiência”.

Em Portugal, a consciencialização sobre a igualdade de direitos e de oportunidades, bem como a reabilitação profissional das pessoas portadoras de deficiência, começou a produzir alguns resultados perceptíveis a partir do ano de 1919, data em que foram adotadas as primeiras iniciativas legislativas sobre a organização dos seguros sociais e de cobertura dos acidentes de trabalho (Veiga, Sousa, Nunes, & Favela, 2004, p. 14). Mesmo à revelia das orientações da Conferência Internacional do Trabalho e da Declaração de Filadélfia, seguiu-se um longo período de tempo em que foi notório o desinteresse do Estado sobre esta temática. Na década de 60, começa-se a esboçar os primeiros contornos de uma política de reabilitação profissional com a criação do Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-Obra e a Fundação do Instituto de Formação Profissional (1962), os quais se destinavam ao atendimento de pessoas com deficiência, contudo não se verificavam fatores de mudança capazes de fazer alterar a situação vigente com que as pessoas com deficiência se confrontavam no seu dia-a-dia. A deficiência era considerada uma fatalidade e o Estado sustentava uma atitude de caridade e assistencialismo. A situação agravou-se, provocando mesmo um retrocesso, quando no ano de 1969 é extinto o Serviço de Reabilitação Profissional.

Devido, essencialmente, à ação dos movimentos associativos que surgiram após o 25 de abril de 1974, renascem as preocupações políticas em torno do reconhecimento da condição específica das pessoas com deficiência na qual se inclui a sua integração social, formação e emprego.

A primeira, e também a mais importante medida a nível da moldura legal, que a tutela legisla sobre os direitos das pessoas portadoras de deficiência, encontra-se, na Constituição da República Portuguesa de 1976, onde no número um do artigo 71º refere que “Os cidadãos portadores de deficiência física ou mental gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição, com ressalva do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontrem incapacitados”.

Nestes termos,

O Estado obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência e de apoio às suas famílias, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e a assumir o encargo da efetiva realização dos seus direitos, sem prejuízo dos direitos e deveres dos pais ou tutores (Artigo 71, ponto 2) e a apoiar “as organizações de cidadãos portadores de deficiência” (Artigo 71, ponto 3).

Para a efetivação de uma política de reabilitação e integração social da pessoa com deficiência era indispensável a criação de organismos que facilitassem a concretização dos direitos e deveres consignados. Assim, em 1977 através do Decreto-Lei nº346/77, de 20 de agosto, é constituído o Secretariado Nacional de Reabilitação (SNR), que mais tarde é extinto, criando-se em seu lugar, com a publicação do Decreto-Lei nº35/96, de 2 de maio, o Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (SNRIPD), reestruturado em 2006 com a promulgação do Decreto-Lei nº 211/2006, de 27 de outubro, dando lugar ao atual Instituto Nacional para a Reabilitação, I.P (INR). De entre outras atribuições, era função deste planear, coordenar, desenvolver a política nacional de prevenção, reabilitação e inserção de pessoas portadoras de deficiência.

No âmbito da Secretaria de Estado do Emprego, em 1978, é criada a Comissão de Reabilitação com o propósito de reorganizar e relançar toda a intervenção que vise a população com deficiência.

Em 1979, com a publicação do Decreto-Lei n.º 519-A2/79, de 29 de dezembro, é criado o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) que, em parceria com diversas estruturas de formação de todo o país desenvolveu iniciativas de primordial importância com o objetivo de promover aos vários níveis de qualificação e de emprego protegido, atividades de educação e formação profissional para pessoas com deficiência, permitindo-lhes uma adaptação ao trabalho. Entre outras, o “Programa Integrado de Formação e Emprego de Pessoas com Deficiência” (1988), foi a primeira grande experiência estruturada de abordagem dos mecanismos de integração profissional de pessoas com deficiência mental, que viria a produzir contributos decisivos para a melhoria da eficácia dos serviços de orientação e formação profissional.

Ainda no ano de 1979, é regulamentada pelo Despacho Normativo n.º 388/79, de 31 de dezembro, a preparação pré-profissional, de acordo com a adoção dos princípios constantes da Recomendação nº117, de 1962, da OIT, para “todos os jovens de idade não inferior a 12 anos que frequentem instituições de educação especial, oficiais ou particulares, e que não sejam suscetíveis de integração nos sistemas regulares de

ensino”. De acordo com este diploma, compete ao Ministério do Trabalho a criação de unidades de formação profissional e de emprego protegido ou prestar apoio financeiro e técnico às instituições particulares que as criem, para onde serão encaminhados os jovens portadores de deficiência que não possam ser diretamente integrados no mundo laboral.

No ano de 1982, Portugal, através da Secretaria de Estado do Emprego, participa no projeto CERI/OCDE sobre a transição dos jovens com deficiência da escola para a vida adulta. Assim, foi elaborado um documento com o título “O IEFP e a inserção dos jovens deficientes na vida activa”, cujo objetivo foi caracterizar a situação dos jovens portadores de deficiência no processo de transição e alertar para a importância de um atendimento mais integrado desta população alvo em matéria de orientação, formação e colocação profissional e de promoção do emprego.

Mais tarde, 1983, o estado português, como signatário da convenção nº 159, da OIT, ratifica-a com a publicação do Decreto-Lei nº 40/83, de 25 de janeiro, alterado posteriormente, em alguns aspetos, pelo Decreto-Lei nº 194/85, de 24 de junho, sendo princípio basilar destes normativos garantir a proteção contra a discriminação com que se deparam as pessoas com deficiência na obtenção e manutenção de emprego e, subsequentemente, a sua integração e participação social. É assim criado o regime de emprego protegido em que o trabalho no âmbito deste trato é desenvolvido em centros próprios, em contexto normal de produção ou no domicílio da pessoa com deficiência (Artigo 3º do Decreto-Lei nº 40/83).

Com a Lei n.º 28/84 de 14 de agosto, é criado o Sistema de Segurança Social com o objetivo de assegurar a proteção social das pessoas com deficiência, através de prestação pecuniárias e mobilidades diversificadas de ação social, que favoreçam a autonomia dessas pessoas e uma intervenção adequada na sociedade. O artigo 33.º da mesma lei prevê, ainda, os regimes de enquadramento familiar e social. Para além destes, são desenvolvidas algumas mudanças, ao nível educativo e também ao nível do emprego. Na sequência destas alterações, passa a valorizar-se mais a formação profissional e a entrada das pessoas portadoras de deficiência no mercado de trabalho, através da criação de empregos permanentes.

De modo a incentivar as entidades patronais para a integração de pessoas com deficiência no mundo do trabalho, é promulgado o Decreto-Lei nº 299/86, de 19 de setembro, que prevê a redução das contribuições por parte de empresas que empreguem os referidos trabalhadores.

A formação profissional é, de facto, um dos suportes capitais do processo de inserção socioprofissional de pessoas com deficiência. Neste sentido, é publicada em 1989, a Lei nº 9/89, de 2 de maio, “Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência”. Esta constituiu um importante instrumento de viragem na conceção e no enquadramento das políticas dirigidas às pessoas com deficiência. Preconiza que as políticas de reabilitação devem ser orientadas para centrarem a sua ação no meio envolvente, físico e social, na perspetiva da construção de uma sociedade inclusiva, onde haja lugar para todos, incluindo o direito a permanecer diferente, sem deixar de atender às necessidades específicas da pessoa com deficiência no campo médico, funcional, psicológico e social.

O artigo 5º da Lei nº 9/89 define que o processo de reabilitação deve

compreender medidas diversificadas e complementares nos domínios da prevenção, da reabilitação médico-funcional, da educação especial, da reabilitação profissional, da reabilitação psicossocial, do apoio sociofamiliar, da acessibilidade, das ajudas técnicas, da cultura, do desporto e da recreação e outros que visem favorecer a autonomia pessoal.

O processo de reabilitação, tal como é consignado no número dois, do artigo 3º, da mesma Lei, “envolve o aconselhamento e a orientação individual e familiar, pressupondo a cooperação dos profissionais aos vários níveis setoriais e o empenhamento da comunidade” sendo o objetivo primeiro a integração da pessoa portadora de deficiência no seu ambiente social, como membro tão ativo e participativo, permitindo o desenvolvimento máximo das suas capacidades.

Ainda no mesmo ano, com a publicação do Decreto-Lei nº 247/89, de 5 de agosto, e posteriores alterações introduzidas por outros normativos em anos subsequentes, é reconhecida a obrigação do Estado prestar apoio técnico e financeiro por parte do IEFP aos promotores de programas que permitiam concretizar o principal objetivo da reabilitação, que era a integração socioprofissional de pessoas com deficiência.

No início dos anos 90, é atualizada a legislação existente com a publicação do Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto, que define um conjunto de medidas a aplicar veiculando uma filosofia que obriga à adequação das práticas e à mudança de atitudes dos intervenientes no processo educativo dos alunos com NEE. Define, ainda, as diferentes medidas de apoio e determina as regras para a Educação Especial, estabelecendo, como obrigatório a elaboração do Plano Educativo Individual, que inclui vertentes de transição para a vida adulta, e do Programa Educativo.

O Plano Educativo Individual define a colocação escolar e o plano de estudos do aluno para um ciclo. Este normativo previa que os dois instrumentos contemplassem conteúdos diversos nas diferentes fases da vida escolar de cada aluno. Foram surgindo, assim, os primeiros projetos de transição para a vida adulta de jovens com NEE, ainda com regras pouco definidas e sustentados no apoio de algumas instituições que desenvolveram projetos de parceria com o Ministério da Educação (ME) (ao abrigo da Portaria n.º 1102/97), com a colocação de alguns técnicos específicos para desenvolver a área da transição.

Também em 1991 é publicado o Decreto- Lei 405/91, de 16 de outubro, que consagra o quadro legal da formação profissional como um processo contínuo e polivalente que deve funcionar em ligação com o sistema educativo e os contextos de trabalho/emprego. No âmbito da reabilitação, o grande objetivo é melhorar o sistema de reabilitação e de integração socioprofissional das pessoas portadoras de deficiência, procedendo-se, assim, ao desenvolvimento de projetos inovadores ao nível das metodologias, equipamentos e serviços, capacidade técnica, modelos de intervenção e produção de conhecimentos.

Dentro da política de apoios, a partir de 1993, na sequência do Despacho 5/SN/93, de 10 de março, o IIEFP passou a conceder apoio financeiro às pessoas com deficiência para a aquisição de ajudas técnicas indispensáveis ao acesso e/ou frequência de ações de formação profissional, bem como ao acesso/manutenção/progressão no emprego. Pelo Despacho Conjunto nº1005/2003, de 4 de novembro, o governo aprovou o financiamento das ajudas necessárias e adequadas à prevenção, compensação ou neutralização das incapacidades e desvantagens resultantes da deficiência com vista à continuação do objetivo de plena integração e participação das pessoas portadoras de deficiência no plano social, educativo e profissional.

Parece existir ao longo dos tempos, “uma crescente imposição constitucional, que resulta numa responsabilidade do Estado de proporcionar meios que vão desde a prevenção e reabilitação médico – funcional, eliminação de barreiras físicas e sociais (incluindo recreação e tempos livres) até ao ensino apoiado, reabilitação profissional, inserção profissional e formas alternativas de emprego” (Capucha, et al., 2004, p. 61).

Assim, várias iniciativas legislativas e regulamentares continuaram a ser publicadas em matéria de reabilitação e de inclusão dos cidadãos portadores de deficiência, de entre as quais podemos destacar algumas:

- A criação do Observatório para a Integração de Pessoas Portadoras de

- Deficiência, criado pela Lei nº 30/98, de 13 de julho;
- Com a implementação da reforma curricular em 2001, entrou em vigor o Decreto-Lei n.º6/2001, de 18 de janeiro, que define o conceito de necessidades educativas especiais de carácter prolongado;
  - A criação de um sistema de quotas de emprego para pessoas com deficiência em todos os serviços e organismos da administração central, regional autónoma e local, ainda que sejam necessárias adaptações do posto de trabalho e/ou ajudas técnicas – Decreto-Lei nº 29/2001, de 3 de fevereiro. O artigo 3º fixa a quota mínima de 5%;
  - A Resolução do Conselho de Ministros nº 91/2001, de 6 de agosto, prevê e atribui às entidades públicas e privadas a responsabilização pela criação de condições para uma plena inserção na vida em sociedade das pessoas com deficiência;
  - A portaria nº 255/2002, de 12 de março, emitida pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade, é perspectivada no sentido de criar incentivos e estímulo à criação de emprego para pessoas com deficiência quando no capítulo III, no âmbito dos apoios à criação de emprego, refere no ponto 2 alínea b) que é atribuído um apoio financeiro de 25% sob a forma de subsídio não reembolsável “quando o posto de trabalho criado seja preenchido por pessoa com deficiência”;
  - A Portaria 1191/2003 de 10 de Outubro da responsabilidade do Ministério da Segurança Social e do Trabalho que vem atualizar e reforçar o disposto no normativo anteriormente referido;
  - “Plano Nacional de Ação para a Inclusão” (PNAI) 2001-2003, aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros nº 91/2001, de 6 de agosto, e Plano Nacional de Ação para a Inclusão 2003-2005, aprovado pela Resolução de Conselho de Ministros n.º 192/2003, de 23 de dezembro;
  - A Lei n.º 38/2004, de 18 de agosto (revoga a Lei n.º 9/89 anteriormente citada), define as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência, tem como um dos seus objetivos, a “Promoção de oportunidades de educação, formação e trabalho ao longo da vida (...);
  - Esta lei vem acentuar a importância da igualdade de oportunidades e da

- participação ativa das pessoas com deficiência nas mais diversas áreas da sociedade, com o objetivo de promover uma maior autonomia e a defesa e reivindicação dos seus direitos de cidadania (Capucha, et al., 2004);
- A Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, no seu artigo 20.º, ponto 3, relativo à Educação Especial refere “No âmbito dos objetivos do sistema educativo, em geral, assumem relevo na educação especial: (...) O apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes; O desenvolvimento da independência a todos os níveis a que se possa processar; A preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida activa”.
  - Com a publicação do Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro, é criado o grupo de docência para a educação especial, cujas funções se destinam a prestar apoio aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado;
  - No que concerne à organização da educação especial, artigo 21 e formação profissional, artigo 22, este diploma legal especifica pormenorizadamente a forma como a mesma se deve processar;
  - Regulamentação do exercício das atividades socialmente úteis, desenvolvidas nos Centros de Atividades Ocupacionais (CAO), bem como as condições de atribuição de compensações monetárias aos utentes dessas estruturas, contribuindo, assim, efetivamente para a promoção da autonomia e da participação ativa das pessoas com deficiência – Portaria n.º 432/2006, de 3 de maio;
  - O Decreto-Lei n.º 163/2006, de 8 de agosto, que aprova o regime de acessibilidade à via pública, aos edifícios e estabelecimentos que recebem público, bem como aos edifícios habitacionais. O objetivo é garantir e assegurar a acessibilidade das pessoas com deficiência, sendo que esta constitui um elemento fundamental na participação cívica, ativa e integral das mesmas;
  - A Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009, de 10 de julho, que aprova a “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em dezembro de 2006, e concluída em Nova Iorque a 30 de março de 2007, data em que Portugal a assina;

- A Resolução da Assembleia da República n.º 57/2009, de 10 de julho, que aprova o “Protocolo Opcional à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”;
- I Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade, para os anos de 2006 a 2009, aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006, de 21 de setembro. Vem reforçar as políticas integradoras e as práticas sustentadas, cujo objetivo primordial é promover a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência e garantir o acesso a bens e serviços disponíveis à sociedade em geral, de forma a permitir a sua plena participação. No Eixo n.º 2, referente à “Educação, qualificação e promoção da inclusão laboral” materializa o princípio da inclusão educativa ou escola para todos, consagrado pela Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO), nomeadamente na Declaração de Salamanca (1994) e, posteriormente, na Declaração de Dakar, de 2000, ao referir que a educação, a formação e reabilitação profissional, assim como o acesso ao trabalho, são os principais vetores no processo de habilitação, reabilitação e participação das crianças e dos jovens com NEE de carácter permanente e dos adultos com deficiência ou incapacidade. Acrescenta também, na estratégia n.º 2.2, linha de ação n.º 2.2.1 – “Intervenção em programas que incidem no desenvolvimento pessoal e profissional”, que o Ministério do Trabalho e Solidariedade Social (MTSS) em articulação com o ME procederá à “realização da avaliação do programa de transição da escola para a vida ativa”;
- O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, com as alterações da Lei n.º 21/2008 de 12 de maio, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, visando a criação de condições que permitam dar respostas adequadas aos alunos com NEE de carácter permanente. Este decreto vem tornar obrigatória a elaboração do PIT para os alunos que apresentem NEE de carácter permanente que os impeçam de adquirir as aprendizagens e as competências definidas no currículo comum, reforçando, assim, a importância da transição destes jovens para a vida pós-escolar;

- Corporizadas no Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, as medidas necessárias ao cumprimento efetivo da escolaridade de 12 anos, aludem no ponto 6, do artigo 6.º, que a referida disposição legal também se aplica aos alunos com NEE que frequentam o ensino básico com currículo específico individual (CEI);
- A Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro, que vem regular o ensino de alunos com NEE a frequentarem o ensino básico e se encontram em processo de transição para a vida pós-escolar ao abrigo de um CEI. Define o número de componentes e a carga horária semanal que constituem a matriz curricular, tendo sempre presente que a resposta educativa e formativa destes alunos na última etapa da sua escolaridade, bem como os recursos especializados a mobilizar e as competências dos diferentes parceiros, devem traduzir-se em sinergias direcionadas para a consolidação de competências pessoais, sociais e laborais na perspetiva de uma vida adulta mais autónoma e com melhor qualidade;
- O Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 5 de dezembro, que regulamenta a avaliação e certificação dos alunos do ensino básico, institui no ponto 10, do artigo 8.º, que a avaliação sumativa dos alunos com NEE, com CEI se expressa numa menção qualitativa, seguida de uma apreciação descritiva da evolução do aluno;
- Na sequência da elaboração do “*Livro Branco*”, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 11/2013, de 5 de março, aprova as orientações estratégicas de intervenção para a política da juventude. Nas diversas áreas de intervenção encontram-se incluídos aspetos de relevante importância, diretamente relacionados com os jovens com NEE e/ou deficiências, nomeadamente a promoção de estratégias de transição para a vida ativa dos jovens com deficiência;
- A Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março, que regula a criação e o regime de organização e funcionamento dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP), vem criar uma nova oportunidade de formação escolar, profissional ou dupla certificação das pessoas com deficiência ou incapacidade, bem como responder à necessidade de assegurar a integração na vida ativa e profissional dessas pessoas.

Como foi aludido, é inegável que, no caso português, as transformações legislativas alusivas à questão em apreço foram ocorrendo, revelando uma clara intencionalidade em incluir este grupo de pessoas na esfera educativa, e mostra também uma preocupação de inclusão de âmbito laboral e, conseqüentemente, social. No entanto, reconhecemos que as mesmas não têm sido acompanhadas por uma dinâmica de transformações sociais acerca da deficiência/incapacidade, algo que frequentemente leva ao esvaziamento dos propósitos da lei. Consideramos que as políticas delineadas oferecem igualdade formal, mais do que igualdade real, isto é, preocupam-se mais com a igualdade nos processos do que nos resultados finais. Se não vejamos, apesar de todas as iniciativas promovidas no âmbito internacional e nacional, continuam a existir discriminações que comprometem, sem dúvida, o desenvolvimento integral e social das pessoas com deficiência/incapacidade, pondo em risco o exercício de uma cidadania plena, e da inclusão de que tanto se fala hoje, como algo já assumido e verdadeiramente cumprido.

Acreditamos que a integração dos indivíduos com NEE na sociedade só é possível se a escola proporcionar a todos os alunos igualdade de oportunidades. É necessário que a esta propicie aos que têm NEE a capacidade de desenvolver as competências e conhecimentos instrumentais básicos para a sua participação e integração social, sabido que é, ser um dos caminhos para a inclusão destes indivíduos na sociedade. É um facto que a organização do processo de transição para a vida adulta por parte da escola vai determinar o sucesso em termos de transição para o mundo do trabalho. Este processo depende das competências que cada aluno necessita de desenvolver, sendo a qualidade de vida e a inserção social, elementos imprescindíveis para os alunos com NEE.

## **2.2. Conceito de Transição**

Conforme já referimos, é partir dos anos 90 que a transição para a vida pós-escolar dos jovens com NEE graves começou a fazer parte da agenda de trabalho dos responsáveis educativos de várias nações. Até então, a escola para responder às necessidades educativas destes alunos implementou ações educativas que visavam, apenas, a aquisição de conhecimentos académicos o mais próximo possível dos que caracterizavam os programas do currículo comum. Terminada a escolaridade obrigatória, a escola - sistema de ensino público - considerava a sua função cumprida e os alunos

transitavam para responsabilidade da família, eventualmente ajudadas por serviços/associações (CERCI's e APPACDM's, entre outras) especificamente destinados a este público-alvo.

Os diferentes estudos efetuados neste âmbito constataram que um elevado número de alunos que haviam usufruído deste tipo de programas educativos possuía uma baixa qualidade de vida, permaneciam, maioritariamente, em casa, inativos e dependentes das famílias ou inseridos em instituições. Facilmente se percebeu que o investimento efetuado nos diferentes programas educativos, destinados a esta população, não lhes trazia sucesso ao nível da sua integração social nem profissional. Fruto destas conclusões, gradualmente começou a emergir a consciência de que os programas educativos a implementar deveriam ser de cariz funcional e contemplar áreas como: a autonomia pessoal, a utilização dos recursos comunitários, o convívio social e a realização profissional, permitindo, deste modo, perspetivar a transição destes jovens para a vida pós-escolar. Como refere Costa (2004), educar alunos com NEE graves passou a assumir como primordial objetivo “não unicamente a sua capacitação académica, mas, sobretudo, o desenvolvimento de competências que contribuíssem para a futura inserção social e profissional e para uma vida autónoma e integrada” (p. 8).

Segundo esta perspetiva, e para que a inserção na vida adulta de jovens com NEE graves seja realmente funcional, defende-se que o processo de transição tenha início ainda na escola. A este propósito, Santos (1993) apresenta um modelo que se firma em três etapas: início do processo de transição na escola, seguindo-se um período de transição preparatório, que se completa com a integração na vida adulta propriamente dita.

O conceito de transição da escola para a vida adulta não reúne uma única definição, tem vindo a ser alvo de algumas delimitações. Não obstante, a sua maioria inclui três ideias chave: processo, *transfer* e mudança.

Das diferentes conceções, salientamos o enquadramento da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) para quem

Os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz para a vida activa, quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se activos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessárias na vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação da vida adulta, o que exige técnicas de formação adequada, incluindo a experiência directa em situações reais, fora da escola. O currículo dos alunos com necessidades educativas especiais que se encontram nas classes terminais deve incluir programas específicos de transição, apoio à entrada no ensino superior, sempre que possível, e

treino vocacional subsequente que os prepare para funcionar, depois de sair da escola, como membros independentes e activos das respectivas comunidades. Estas actividades terão de efectuar-se com a participação empenhada de consultores vocacionais, agências de colocação, sindicatos, autoridades locais e dos vários serviços e organizações competentes” (p. 34).

Aqui é realçada a função que cabe à escola na preparação da transição para a vida em sociedade dos jovens com NEE. Para tal, esta deve recorrer a redes, contratos e parcerias (Marques, 2000), no sentido de, atempadamente, delinear os procedimentos do processo, indo, deste modo, ao encontro desta perspectiva de Halpern (1994), que define transição como:

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 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 deveria começar depois dos catorze anos e os alunos deveriam ser incentivados para desenvolver, ao máximo, as suas capacidades, assumindo um máximo de responsabilidade nesta planificação (p. 117).

Já no programa de ação comunitária Helios II (1996), a transição é descrita como:

(...) um processo contínuo de adaptação, envolvendo diferentes variáveis ou fatores. É um processo que acontece permanentemente ao longo da vida de um indivíduo em momentos críticos como a entrada no jardim-de-infância, o fim da escolaridade obrigatória ou a mudança de ciclo de ensino (p. 4).

Furney, Hasazi e Destefano (1997) defendem que a implementação dos processos de transição devem incluir atividades de pesquisa e de avaliação, pois são estas que documentam quais as práticas que resultam bem e quais as que precisam de ser melhoradas.

O *International Labour Office* (1998) apresenta o conceito de transição como um processo de orientação social, do qual resultam alterações a nível do estatuto e do papel do jovem, fundamentais para a sua inserção social. Este processo implica mudanças nas relações, nas rotinas diárias e na autoimagem. Relativamente aos jovens com deficiência é fundamental estabelecer metas exequíveis e definir o papel que estes querem assumir na sociedade, por forma a assegurar a transição suave da escola para o trabalho. Assim, é necessário que haja uma maior cooperação entre a família, a escola e a comunidade.

Neste sentido foi criado pelo ME português o “Programa de Transição para a Vida Adulta – TVA” (1990) que tem vindo a ser desenvolvido desde o início do ano letivo de 1990/91, com o objetivo de criar as condições necessárias à transição dos alunos com NEE, valorizando o seu potencial e preparando-os para o mercado de trabalho. Segundo o referido documento, a TVA corresponde ao espaço de tempo em que são implementadas/desenvolvidas atividades com uma determinada finalidade, abarcando experiências e serviços conducentes à preparação de uma formação profissional adequada e inerente integração na vida ativa.

A *Labour Force Survey* (2000) advoga que a transição da escola para o trabalho não é linear, ou seja, a saída da escola não é necessariamente seguida do início do trabalho. Ela é gradual e os jovens experienciam períodos intercalares de estudo e de trabalho.

Em 2000, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) apresenta o conceito de transição, perspetivando-o como formação ao longo da vida. Nesta ótica, a passagem para a vida ativa constitui uma das muitas transições que os jovens fazem durante o percurso para a vida adulta, isto é, como uma entre várias passagens da aprendizagem para a situação de trabalho que vão experienciar ao longo da sua vida. “A transição do ensino básico ou do ensino secundário ou terciário é vista, simplesmente, como a primeira de muitas transições entre o trabalho e a aprendizagem que os jovens vão experienciar ao longo das suas vidas.” Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais - (EADSNE, 2006, p. 8).

Em conformidade, Pellisé et al. (cit. por EADSNE, 2002), sustentam que a transição é um processo permanente de adaptação, envolvendo uma série de variáveis, que ocorre ao longo da vida das pessoas, suscitando alguns momentos críticos como por exemplo, a entrada no jardim-de-infância, o fim da escolaridade obrigatória ou o abandono da escola.

Complementando, a Agência Europeia refere ainda que a transição para o emprego faz parte de um longo processo, cobrindo todas as etapas da vida de uma pessoa, sendo necessária uma orientação apropriada “uma boa vida para todos” bem como um “um bom trabalho para todos” são os fins últimos de um processo de transição bem sucedido (EADSN, 2002, p. 10).

Para Soriano (2002) a transição para a vida adulta compreende três ideias básicas: é um processo que exige um período de tempo necessário para que se desenvolva um trabalho prévio para a transição; implica a mudança de um nível

educacional ou de um estágio de vida para outro; origina alterações em termos de situação pessoal e profissional.

Jenaro (2003) acrescenta que o processo de transição para a vida pós-escolar pode ser encarado como uma espécie de dispositivo de acompanhamento que, de forma individualizada e à medida de cada um, ajuste apoios e recursos suplementares de forma continuada (a curto, médio e longo prazo), promovendo o seu desenvolvimento pessoal, social e profissional.

Muntaner (2003) e Pallissera (1996) pormenorizam ainda que importa ter em linha de conta num programa de transição para a vida adulta objetivos de vida tão legítimos para as pessoas com NEE como de qualquer outro membro da comunidade. Este programa, para além da dimensão sócio laboral, deve ser convenientemente estruturado, com várias componentes psicossociais, como a realização profissional, o lazer, a família, e/ou aquisição de habitação, mas também com modelos de vida em grupo, amigos e vida de intimidade.

Segundo Sanz (2004) o conceito de transição para a vida adulta implica a possibilidade dos jovens com NEE evidenciarem a sua autodeterminação, ou seja, fazerem as suas escolhas em vários domínios das suas vidas (ao nível do seu contexto familiar, escolar, lazer, etc.).

As práticas desenvolvidas nos processos de transição, segundo Costa (1996) e Afonso (2005), devem ser assentes na criação de equipas transdisciplinares, que funcionem de forma articulada, podendo constituir-se uma espécie de dispositivo de acompanhamento que, de forma individualizada e à medida de cada um, proporcione aos alunos com NEE apoios e recursos suplementares de forma continuada (a curto, médio e longo prazo), promovendo o desenvolvimento de competências de vida (pessoal, social e profissional), necessárias à sua inserção social, à sua entrada para o mundo de trabalho com qualidade, ou à sua capacidade para uma vida o mais independente e autónoma possível.

A este respeito, Capucha (2008) refere que aos alunos com NEE devem ser exigidas competências cognitivas e socio-afetivas, assentes em estratégias de aprendizagem flexíveis, isto é, ajustáveis aos múltiplos contextos e situações de vida, para que, ao saírem da escola, se sintam membros independentes e ativos das respetivas comunidades.

É nesta perspetiva que Vieira & Pereira (2003) consideram serem três as linhas de força determinantes no processo de transição de pessoas com NEE: a integração, no

sentido do derrube das barreiras que ainda se levantam às pessoas com deficiência; a individualização do ensino, na lógica das necessidades educativas do aluno; a funcionalidade dos currículos, no sentido de ser, cada vez mais, considerado como um instrumento construído em função das necessidades dos alunos, tendo como primeira finalidade a sua adaptação às condições de vida próprias do seu meio sociocultural.

O desenvolvimento de um Plano de Transição baseado num currículo funcional é indispensável, pois é o veículo de acesso à plena integração dos alunos com NEE na medida em que permite o desenvolvimento das competências chave, já mencionadas, essenciais à vida adulta destes jovens. Assim, torna-se fundamental apostar numa visão ecológica que procure convocar a dinâmica dos fatores contextuais que influenciam a vida destes jovens (Verdugo & Bermejo, 2001), permitindo-lhe uma plena inclusão social e comunitária.

### **2.3. Modelos de Transição para a Vida Adulta**

A elaboração de planos de transição destinados a alunos com NEE graves e consequentemente a sua inclusão sócio laboral devem ter como princípio a sua adequação aos contextos/ambientes imediatos onde os indivíduos se encontram, mas também devem ser consideradas as suas interações e transições em ambientes mais distantes dos quais participam diretamente ou possam vir a participar. Neste sentido, analisaremos apenas dois dos modelos teóricos sobre o desenvolvimento humano que, para a questão em estudo, nos parecem com maior relevância para fundamentar a orientação de pessoas com NEE.

O modelo ecológico assenta numa perspetiva interacionista das relações pessoa/ambiente, ou seja, centra-se no estudo detalhado do ambiente (meio natural onde se processa a vida dos indivíduos) e das interações que cada indivíduo estabelece com ele (Bronfenbrenner, 1992). A perspetiva ecológica reconhece a interdependência e a inter-relação entre os diferentes níveis ambientais e os componentes que os constituem, criando, no seu conjunto, um meio que, na sua globalidade, é distinto do mero somatório de cada uma das suas parcelas (Alarcão, 2000).

A abordagem ecológica caracteriza-se também pela reciprocidade entre as suas partes, não se limita apenas a um ambiente único e imediato, e deve ser “concebido topologicamente como uma organização de estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte” (Bronfenbrenner, 1996, p. 18). Esse conjunto de estruturas, segundo o

autor, faz lembrar um conjunto de bonecas russas que não estando hermeticamente fechadas, e umas em relação com as outras, interferem reciprocamente e afetam conjuntamente o desenvolvimento da pessoa. Cada uma dessas estruturas, que rodeia ou integra a pessoa no seu núcleo, é designada pelo autor de micro, meso, exo e macro sistema.

O modelo ecológico de Bronfenbrenner permite compreender o desenvolvimento humano, as interações e correlações que o caracterizam e o reestruturam, bem como identificar os fatores que facilitam ou condicionam as transições ecológicas. Assim, no contexto de transição para a vida ativa, pretende-se prever o comportamento vocacional dos jovens, bem como estabelecer alguns elos de causalidade entre determinadas formas de interação ambiente/indivíduo e a sua futura orientação vocacional. Neste sentido, foram estabelecidos os seguintes postulados básicos: é impossível explicar o desenvolvimento vocacional sem primeiro compreender a realidade em que esse desenvolvimento se processa, o ambiente e os contextos de vida, bem como a pessoa a quem diz respeito; existe uma interação dinâmica entre pessoa/ambiente, sendo esta o motor do desenvolvimento e da transformação; o desenvolvimento é sempre contextual/contextualizado, refere-se à conceção que o sujeito tem do ambiente e às relações que estabelece com ele, assim como à progressiva capacidade de descobrir, manter ou alterar as condições do mesmo; para que o indivíduo possa usufruir das oportunidades e recursos (para o seu desenvolvimento) que o ambiente lhe oferece terá de os compreender como tal. Daí, que o processo de desenvolvimento do sujeito dependa da capacidade que este tem de concetualizar, manipular, transformar e modificar o ambiente em que interage. O desenvolvimento contextualizado requer a passagem entre ambientes diferentes e a mudança de papéis. É necessária uma acomodação constante e mútua do sujeito e do ambiente (Rojo & Pastor, 1997).

O enfoque ecológico, como referem os mesmos autores (1997, p. 62), é facilitador de uma associação de ações formativas/norteadoras dado que, “*resalta com nitidez um amplio abanico de ámbitos de intervención para o desarrollo vocacional*”. Deste modo, será o modelo que melhor explica a intervenção em pessoas com NEE, nomeadamente ao nível da transição, uma vez que consegue ter uma maior abrangência dos múltiplos fatores, tanto pessoais como do contexto, que influenciam a trajetória do seu desenvolvimento. Tem como principais características:

- a ênfase que atribui às interações entre o indivíduo e o ambiente/contextos;

- uma visão do ensino e da aprendizagem como processos de interação permanente;
- uma visão do contexto de classe noutros contextos (escola, comunidade, família, cultura, etc.);
- a análise de processos não observáveis, pensamentos, atitudes, percepções dos participantes.

A intervenção ecológica ao nível das NEE considera três princípios base: o primeiro é a intervenção no contexto social em que é tida também em consideração a singularidade da pessoa. Segundo esta perspectiva, o ato educativo tem por referência dois aspetos: o ambiente em que o sujeito se desenvolve e as percepções/expectativas individuais relativamente ao trabalho e à formação (Humes et al., cit. por Rojo e Pastor, 1997); o segundo é o carácter holístico e integrador do ato educativo, devendo este ocorrer em contextos/ambientes normalizados e não em situações simuladas; o terceiro é a planificação da ação, tendo em conta que a adaptação social implica que a pessoa interaja continuamente e ao longo do tempo, com o meio, sendo modificada e provocando transformações nesse mesmo meio.

Enquanto o modelo ecológico tem uma visão abrangente de conceber as relações entre as pessoas e o meio, o modelo de vida independente ou *Independent Living* firma-se numa filosofia integradora de normalização dos programas direcionados às pessoas com NEE, de modo a dar-lhes a possibilidade de aprenderem a comportar-se em situações normais e a viverem uma vida normal, não planeadas para elas. Em suma, a normalização deverá traduzir-se numa educação normalizada, um trabalho normalizado e um acesso normalizado a uma vida social.

Defende-se assim, que não faz sentido algum conceber ambientes protegidos relativamente à educação laboral, já que a maioria dos jovens com NEE efetua o seu percurso escolar num meio normalizado. Deste modo, as pessoas têm o direito de partilhar ambientes laborais não protegidos onde possam desenvolver um trabalho significativo (ações que se não forem executadas por uma pessoa com NEE terão de ser efetuadas por outra sem NEE).

A este respeito, Brown et al (2000) reforçam, destacando algumas proposições que importa referir:

- a maioria das pessoas com NEE graves é capaz de executar trabalho significativo em ambientes não protegidos;

- os ambientes profissionais não protegidos, por norma são menos restritivos, mais favorecedores à realização de trabalhos significativos;
- as escolas oficiais e os serviços para adultos devem articular no sentido de maximizar as probabilidades de incluir as pessoas com NEE em ambientes não protegidos desde a adolescência até à vida adulta.

De acordo com Gilly (1995), neste modelo o problema encontra-se no meio ambiente e não na pessoa, é este que tende a limitar a responsabilidade das opções/escolhas dos indivíduos com NEE através das diversas barreiras, criadas e mantidas pela sociedade, em vez de lhes dar a possibilidade de estes demonstrarem as suas capacidades.

O modelo *Independent Living* não nega a deficiência, pelo contrário, aceita-a, eliminando a discriminação através do desenvolvimento de políticas sociais e organizacionais de serviços apoiados na comunidade, originando uma diferente forma de intervenção.

(...) 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 pessoas com NEE em relação à pessoa sem NEE (Morgado, 2001, p. 14).

Rojo e Pastor (1997) realçam a importância das pessoas: planearem a sua própria vida, de acordo com as suas oportunidades reais; de participarem ativamente na comunidade onde estão inseridas, de modo a desenvolverem diferentes papéis; de tomarem decisões que as levem a autodeterminação e à minimização da sua dependência física e psicológica em relação aos outros.

## **2.4. Currículos Funcionais**

Uma escola que se pretende que seja para todos, isto é, que atenda às diferenças individuais, requer currículos abertos e flexíveis, capazes de dar resposta ao conjunto da população escolar, adaptando-se às necessidades específicas de cada um. Surge, assim, a necessidade da adaptação, individualização e diferenciação curricular às necessidades e características de cada aluno, especialmente dos alunos com NEE. Desta forma, devem ser tidos em conta dois princípios complementares: o princípio de que somos todos iguais, a igualdade de direitos e de oportunidades; e por outro o princípio de que somos todos diferentes, o direito à diferença e o direito a uma educação adaptada às

necessidades de cada um.

Atendendo sempre às necessidades específicas individuais, a intervenção educativa com os alunos com NEE graves, sobretudo aqueles com níveis adaptativos mais baixos, deve iniciar-se o mais cedo possível e continuar ao longo de todo o período do seu desenvolvimento, tendo como objetivo desenvolver o seu potencial máximo.

Embora, muitas vezes, no processo de escolarização, estes alunos não possam aprender muitos dos conteúdos curriculares estabelecidos para a sua faixa etária, isto, por si só, não é impeditivo que realizem atividades relacionadas com os mesmos conteúdos com os que os seus colegas estão a desenvolver. É apenas necessário para tal que se utilizem, em relação a todos os alunos, meios de ensino e de aprendizagem diferenciados, tais como: ensino a diferentes níveis, flexibilização, diferenciação curricular adequada, adaptação do meio ou diversificação de recursos de apoio.

Como princípio fundamental da inclusão, a Declaração de Salamanca (1994) refere que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. 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 (...)” (p. 11).

Tendo sempre presente que todas as aprendizagens têm como objetivo principal a facilitação da vida futura numa perspetiva funcional, ou seja, permitir uma inclusão e participação ativa e válida na vida em sociedade, visando sempre uma progressiva autonomia do indivíduo, podemos concluir da necessidade de uma significância eminentemente prática destas aprendizagens.

A funcionalidade dos currículos é, sem dúvida, fundamental na preparação para a vida pós-escolar, daí que Costa (1996) e Afonso (2005) defendam a ideia da implementação, no sistema educativo português, dos currículos funcionais.

No estudo que Costa (2004) efetuou, constatou que no âmbito do Decreto-Lei nº 319/91 implementaram-se nas nossas escolas, entre iniciativas mais pontuais e pouco estruturadas e uma prática concentrada e organizada, currículos funcionais mais adequados a cada um dos alunos com NEE. Estes procuravam propiciar atividades facilitadoras ao seu processo de transição para a vida pós-escolar. Dentro da própria escola, com a integração destes alunos em oficinas, clubes diversificados e experiências supervisionadas noutros espaços e serviços (cantina, reprografia, biblioteca...). Também em espaços exteriores à escola, com o estabelecimento de parcerias com

instituições/serviços e empresas da comunidade para a realização de atividades no sentido de se auscultarem áreas vocacionais desses jovens e ainda se desenvolverem competências pessoais, sociais e pré-profissionais valoráveis em qualquer integração profissional futura.

De acordo com Jenaro (2003), uma das características deste tipo de currículos consiste no facto de não se centrarem exclusivamente nas necessidades emergentes, mas procurar enquadrá-las no processo global dos alunos, ou seja, contribuindo para a preparação das etapas seguintes, com a preocupação de que se devem desenvolver as competências de autoeficácia, adaptabilidade, resolução de conflitos, autoestima, entre outras, de modo a assegurar uma transição harmoniosa.

Segundo a perspetiva educativa funcional sustentada por Brown (1989), pretende-se assim:

- Proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competências essenciais à participação numa variedade de ambientes;
- Preparar os alunos para responder aos desafios duma vida tão autónoma e integrada quanto possível, no presente e no futuro;
- Capacitar os alunos nas áreas do desenvolvimento pessoal e social e da adaptação ao meio laboral.

Contudo, para atingir estes propósitos, devem ser tidas em conta as principais dificuldades que os alunos em causa apresentam:

- Levam mais tempo a aprender qualquer atividade ou a dominar qualquer competência, pelo que é fundamental que se selecione, criteriosamente, aquilo que se ensina, evitando-se que se perca tempo com aquisições inúteis. Devem-se criar situações de aprendizagem positivas e significativas, preferencialmente nos ambientes naturais do aluno e de uma forma o mais concreta possível, para que este se sinta motivado e com predisposição para aprender;
- É necessário que tenham possibilidade de praticar com frequência, e ao longo da vida, aquilo que aprendem, pois esquecem com alguma facilidade o que aprenderam;
- Têm mais dificuldade em realizar as operações de generalização e de transferência, é essencial que, sempre que possível, se utilizem como locais de aprendizagem os espaços e as situações reais em que os conhecimentos

são aplicados na vida prática;

- Têm dificuldade na aquisição de conceitos abstratos, assim: é importante que os conteúdos curriculares sejam concretizados e tenham significado.

Outro fator a ter em consideração é a necessidade de dividir as tarefas em conjuntos de sub-tarefas mais simples, de forma a graduar a dificuldade das aquisições, tornando-as mais acessíveis e positivas.

Embora a adequação curricular tenha como principal objetivo a relevância dos conteúdos na promoção da qualidade de vida do aluno, na medida em que deve prover as suas necessidades presentes e futuras, a aplicação deste princípio, no que concerne a alunos com NEE graves, nem sempre se traduziu em planos curriculares capazes de lhes facultar um funcionamento autónomo e socialmente integrado. Isto deve-se, em parte, à adoção de perspetivas mais desenvolvimentistas, as quais, apesar de terem em conta a adaptação às necessidades individuais e atenderem à articulação horizontal e vertical das aprendizagens, redundaram na adoção de perfis não funcionais descontextualizados e incapazes de promover a autonomização, socialmente integrada, destes indivíduos. No entanto, um aluno com NEE graves que apresente um acentuado desfazamento entre a idade cronológica e a idade mental, o seu plano curricular não pode ser estruturado seguindo copiosamente o modelo atrás mencionado. Numa linha de pensamento distinta do modelo curricular desenvolvimentista, o modelo curricular funcional baseia-se na análise dos ambientes naturais específicos em que o aluno vive e nas competências específicas a desenvolver, necessárias ao funcionamento, o mais autónomo possível, nesses ambientes.

A utilização de currículos funcionais, baseados no princípio de aprender fazendo, afigura-se, assim, de primordial importância para a aquisição e desenvolvimento de competências necessárias para que o aluno funcione, o mais independente e eficientemente possível, no seu ambiente familiar, comunitário e laboral, sendo que por currículos funcionais se entende um conjunto de conteúdos de aprendizagem que visam a preparação de alunos com NEE graves nas áreas do desenvolvimento pessoal e social, da autonomia das atividades de vida diária e da adaptação ocupacional.

Segundo Brown (1989), os currículos funcionais devem assumir as seguintes características:

- Serem individualizados e estarem relacionados com a idade cronológica;

- Incluírem, numa proporção equilibrada, atividades consideradas “funcionais”; desenvolverem-se em contextos não escolares e com a colaboração de pessoas que não são profissionais da educação, ou seja, em contextos reais;
- As aprendizagens devem ser realizadas em situações que lhes dão significado;
- Terem probabilidade de ser praticados fora do ambiente escolar e ao longo da vida;
- Serem suscetíveis de ser aprendidos pelo aluno num tempo razoável;
- Pretendem responder às expectativas presentes e futuras dos pais e dos próprios alunos.

Neste sentido, importa delinear uma estratégia de desenvolvimento curricular mais aberta e flexível que potencie a individualidade de cada aluno, planeie e implemente os programas educativos necessários para ensinar os alunos a pôr em prática tantas competências e em tantos ambientes naturais da comunidade, quanto for possível.

Nesta abordagem curricular, o aluno é olhado globalmente, não sendo trabalhados, separadamente, os pré-requisitos motores, sensoriais, sociais ou cognitivos que, pelo contrário, se interligam, de maneira a integrarem uma determinada tarefa a desempenhar ou competência a demonstrar, assentando nas atividades que necessita desempenhar na sua vida diária.

Obviamente, que a implementação deste tipo de estratégia irá exigir mudanças substanciais nos programas educativos dos alunos. Os conteúdos curriculares devem ser analisados cuidadosamente e mudados à medida que for reconhecida a necessidade de um ensino de competências funcionais em ambientes naturais e relacionado com a idade cronológica de modo a permitir que estes alunos funcionem nos ambientes em que a generalidade das pessoas funciona tais como: vida doméstica, escola, vida laboral, atividades de recreio/lazer e funcionamento na comunidade.

Indo ao encontro do atrás referido, a Declaração de Salamanca (1994) refere para que a possibilidade de sucesso nas escolas regulares se possa concretizar, estas devem adequar-se às crianças e jovens com NEE, através duma pedagogia neles centrada e capaz de ir ao encontro dessas necessidades. “Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são

próprias. Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos devem ser implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades.” (p. viii).

E ainda “os currículos devem adaptar-se às necessidades da criança e não vice-versa. As escolas, portanto, devem fornecer oportunidades curriculares que correspondam às crianças com capacidades e interesses distintos.” (p. 28).

Segundo Costa (1996) ao conceber-se para determinado aluno um currículo funcional dever-se-ão ter em conta os seguintes passos:

- Delinear os ambientes em que a sua vida se desenrola e que se espera venha a desenvolver no futuro;
- Delinear e inventariar os subambientes em que o aluno funciona ou possa vir a funcionar;
- Selecionar, em cada subambiente, as atividades que o aluno pode (ou deve) realizar ou preparar-se para as realizar no futuro;
- Delinear as competências que são necessárias dominar para se empreender a aprendizagem de cada atividade;
- Elaborar e implementar as intervenções pedagógicas necessárias à aprendizagem das competências delineadas.

Mesmo numa perspetiva funcional, o percurso educativo dos alunos com NEE graves deve ser muito próximo do dos colegas sem NEE durante os primeiros anos de escolaridade, passando a diversificar-se ao longo do percurso escolar. Inserido na turma regular, deve participar no maior número de atividades desenvolvidas pela turma e/ou escola. A aprendizagem de muitas das competências que são essenciais para a sua vida realizar-se-ão em espaços externos à sala de aula – em casa, na comunidade, em espaços de tipo laboral. Estas atividades realizadas fora da sala de aula, nos últimos três anos da escolaridade obrigatória, deverão ser, progressivamente, mais prolongadas. Estas deverão apostar na preparação para a transição da escola para vida adulta, devendo assumir o carácter de “tipo laboral” em locais de trabalho da comunidade, realçando-se que não se tratam de atividades propriamente profissionais, mas sim de ações de carácter pedagógico. De facto, a condição dos alunos mantém-se como tal, embora a sua aprendizagem, durante algumas horas semanais ou diárias, tenha lugar em locais normais de trabalho. Tornar-se-á óbvio que, quanto mais próximo os alunos estiverem do fim da sua escolaridade, menos tempo deverão passar no edifício escolar e aumentar

o tempo que deverão passar numa variedade de experiências não escolares, nas quais irão funcionar quando saírem da escola, para que, quando atingirem a idade adulta, o ensino tenha lugar, quase na sua totalidade, em espaços normais da comunidade. Isto é tanto mais importante quando se sabe que estes alunos manifestam demais dificuldades em generalizar e transferir o que aprendem no contexto escolar.

Depreende-se que o desenvolvimento e a implementação de currículos funcionais, como já referimos, implica uma flexibilização da organização escolar, das estratégias de ensino e da gestão dos recursos, por forma a proporcionar o desenvolvimento maximizado de todos, de acordo com as características pessoais e as necessidades individuais de cada um (Correia, 1997). Tais medidas implicam a aceitação de profissionais exteriores à escola, como intervenientes fundamentais no processo educativo, e a utilização de um vasto leque de recursos da comunidade (ruas, lojas, serviços públicos, restaurantes, oficinas, etc.) como espaços educativos, revestidos da mesma dignidade das salas de aula.

Tal como está definido no artigo 21º do Decreto-Lei nº 3/2008, o Currículo Específico Individual (parte integrante do PEI do aluno cuja problemática o impede de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum) é o documento legal que deve assumir-se enquanto currículo funcional com as características defendidas por Brown, quando refere que “substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino”. Este pressupõe alterações significativas relativamente ao currículo normal, que se podem traduzir “na introdução, substituição e ou eliminação de objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem”. Deve ser bastante enfatizada a autonomia pessoal e social do aluno pelo que se “dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar”.

Neste sentido, a escola tem que atender aos diversos domínios da vida do sujeito com NEE, de modo a poder contribuir, positivamente, para a construção de um projeto de vida futuro, sólido e coerente. Assim, Soriano (2006) recomenda que a escola ponha em prática, como complemento ao PEI um PIT, enquanto instrumento onde é registado o passado, o presente e o futuro desejado pelos próprios jovens, incluindo “as condições familiares, históricos, médica, tempos livres, valores e background cultural, ainda informação sobre a sua educação e formação” (p. 23). Este deve ser individualizado, formalizado e escrito para cada aluno, devendo ainda incluir metas e objetivos, tempos,

pessoas e organismos responsáveis.

## **2.5. Plano Individual de Transição**

As escolas devem construir o processo de TVA a partir do PEI dos alunos, tendo em conta o aperfeiçoamento de competências numa perspetiva global, a pessoa no seu todo. Nos últimos anos de escolaridade obrigatória, o PEI deve ser complementado com o PIT, iniciando-se assim uma nova etapa da transição.

O atual enquadramento legal assim o prevê:

sempre que um 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 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, e familiar ou numa instituição de carácter ocupacional (...) e que a (...) implementação do plano individual de transição deve iniciar-se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória. (Dec. Lei n.º 3/2008, art.º14.º).

Nesta fase, não descurando as competências que o aluno deve adquirir e que estão definidas no seu PEI através de atividades significativas, desenvolvidas em primeiro lugar dentro da escola, dever-se-á efetuar uma intervenção mais centrada nas exigências da transição para o mundo profissional e ocupacional, através de estágios de sensibilização na área mais adequada para o aluno, nomeadamente em situações de trabalho real, contempladas no seu PIT.

Importa referir que o propósito do PEI e do PIT não é a duplicação de documentos, pelo contrário, ambos têm funções específicas. O PEI define e fundamenta as respostas educativas específicas e respetivas formas de avaliação do aluno com NEE de carácter permanente, de modo a responder às necessidades identificadas, documenta as NEE do aluno, baseadas na observação e na avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo. O PIT é uma estratégia educativa oferecida com a intenção de reduzir, ao mínimo, as dificuldades que surgem ao passar de um ambiente para outro, ou de uma atividade para outra. Deve ser percecionado como uma espécie de “retrato individual”, no qual são registados os desejos, a motivação, as capacidades e os progressos na educação e na formação do jovem, devendo este participar, sempre que possível, no seu planeamento, dado ser o principal interessado. A importância da sua participação é bem enfatizada pela European Agency for Development in Special Needs Education (2004), quando

refere que compete à escola permitir que o aluno tenha a oportunidade e os suportes necessários, no sentido de tornar efetiva a sua participação no plano de transição, tendo um papel fulcral no mesmo, competindo ao mesmo decidir a sua vida. A escola deve garantir o máximo de qualidade, de modo a que os alunos possam ter o suporte e o aconselhamento de que necessitam antes, durante e após a transição. Também a família deve ser considerada como membro ativo, já que é a interventora e coordenadora do processo. Posto isto, a situação familiar, os valores culturais e os recursos terão de ser tidos em conta pelos profissionais.

O PIT é uma ferramenta, sob a forma de documento, de um processo dinâmico de transição que poderá necessitar de um período mais curto ou dilatado de tempo, consoante as possibilidades e necessidades do sujeito, tendo como objetivo fundamental facilitar a entrada do jovem no mundo do trabalho. Assim, deverá ser desenvolvido em espiral e de forma articulada com o PEI, constituindo-se como um instrumento de trabalho que, segundo Soriano (2006) deve respeitar as características dos jovens (competências, capacidades e expectativas), atender às exigências do sector empregador e promover a revisão permanente do plano de ação delineado.

Segundo a mesma autora, se aquando da elaboração do PIT forem contemplados estes aspetos, o mesmo contribuirá de modo a aumentar as hipóteses de o jovem conseguir um trabalho sustentável; aferir interesses, desejos, motivações, competências da profissão, do trabalho, do contexto de trabalho, da empresa; melhorar a autonomia, a motivação, a autoestima e a autoconfiança do jovem; criar uma situação de sucesso para cada jovem e para os empregadores.

O PIT está estreitamente relacionado com o PEI. Dentro do atual contexto legislativo, ambos os documentos apresentam algumas características comuns:

- Os dois centram o processo no aluno;
- Ambos se destinam aos alunos com NEE de carácter permanente;
- Precisam de ser permanentemente revistos, de acordo com os resultados e os progressos do aluno;
- Devem usar uma terminologia clara e acessível a todas as partes envolvidas, com especial atenção para os pais e para o próprio aluno;
- São documentos abrangentes, na medida em que devem incluir todas as ações a serem realizadas por qualquer uma das partes envolvidas (aluno, pais, professores e outros profissionais).

A elaboração do PEI e do PIT de um aluno com NEE deve ser firmada numa avaliação real das suas competências. Necessita do envolvimento duma equipa escolar alicerçada numa rede de apoios e de parcerias, onde releva o papel dos pais e do aluno na planificação de todo o processo, desenvolvendo, no seio do seu meio envolvente, as capacidades adaptativas e sociais, principalmente nas áreas de independência pessoal, no relacionamento interpessoal, no cumprimento de regras de comportamento e na formação pessoal e social.

No manual de apoio à prática, publicado pela Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – DGIDC (2008), o PIT é um documento que:

- consubstancia o projeto de vida do aluno, para uma vida em sociedade com adequada inserção social e familiar ou numa instituição que desenvolva atividade de carácter ocupacional e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional;
- perspectiva um processo dinâmico, a curto, médio e longo prazo, com o objetivo de promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária;
- deve ser flexível, para responder a mudanças de valores e experiências;
- deve responder às expectativas dos pais sobre o futuro do filho e aos desejos, interesses, aspirações e competências do jovem;
- deve definir as etapas que é necessário percorrer e as acções a desenvolver, desde o presente até à conclusão do percurso educativo, para que o aluno consiga tornar real o seu projecto de vida;
- não deve duplicar a informação constante no PEI, mas sim acrescentar informação específica relativa ao processo de transição;
- é elaborado pela equipa responsável pelo PEI, em conjunto com o jovem, a família e outros profissionais, nomeadamente das áreas da segurança social e serviços de emprego e formação profissional;
- deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participaram na sua elaboração, bem como pelos pais ou encarregado de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno. (DGIDC, 2008, p. 30).

É indiscutível que um programa de transição é essencial, pois permite analisar as competências pessoais e criar uma perspectiva individualizada para o futuro. Por outro lado, prepara o jovem para enfrentar novos desafios e novas oportunidades. É um processo dinâmico, sem duração definida, dependendo das necessidades e das possibilidades do indivíduo, do grau de interesse, do envolvimento da família e das possibilidades que oferece o contexto em que o sujeito se insere, podendo, por isso, alterar-se e ser manipulado por diferentes profissionais, de acordo com a situação vigente.

A Agência Europeia para o Desenvolvimento em Educação de Alunos com NEE (EADSN, 2002) corrobora com o atrás referido, mencionando que o PIT dos alunos com NEE deve considerar as características e os valores das famílias, ter em conta as

necessidades e capacidades do aluno. É um processo sem tempo determinado e que deverá ter em atenção o seguinte:

- os alunos com NEE têm de participar ativamente no seu plano;
- as famílias ou os responsáveis pelos alunos devem ser envolvidos;
- o plano deve implicar a colaboração e a cooperação entre os diferentes técnicos;
- o plano deve ser flexível, de modo a dar resposta aos desafios, valores e experiências.

Relativamente aos objetivos gerais deste documento, Mendes (2004) enuncia os seguintes: preparar os jovens para uma vida com qualidade; permitir que o indivíduo molde e dê conteúdo à sua própria vida; facultar à pessoa uma vida com condições adequadas, de acordo com padrões acessíveis à sociedade; proporcionar à pessoa satisfação pessoal de vida; fomentar a tomada de decisões quanto ao futuro do aluno; desenvolver o processo de transição do aluno para o novo contexto em que se irá inserir.

Segundo o mesmo autor, o PIT ainda visa os seguintes objetivos específicos: prosseguir com o aperfeiçoamento das áreas académicas ministradas, em coordenação com as atividades de treino laboral que os alunos estejam a realizar, garantindo-se a “funcionalidade das mesmas”; dar continuidade ao desenvolvimento das atividades criativas, recreativas, desportivas e culturais que possam contribuir para o enriquecimento da vida do aluno, sob o ponto de vista pessoal e social; aumentar as atividades de treino laboral, no que concerne ao tempo que lhes é destinado, à complexidade das competências em causa e ao nível de autonomia exigido; introduzir conteúdos funcionais adaptados às idades e necessários ao longo da vida.

De acordo com Soriano (2006), um planeamento eficaz do PIT deve ter em consideração:

- Competências a adquirir – implica proceder a uma análise cuidada das potencialidades/dificuldades do jovem, identificar os seus desejos e expectativas, delineando com ele e com a família um plano de carreira;
- Qualificações a obter – devem expressar todas as qualificações e competências obtidas pelo jovem no decorrer do seu percurso de formação, mesmo no caso de certificação “não formal”;
- Envolvimento de diferentes profissionais – clarificação conjunta do futuro do jovem, requerendo o envolvimento de todos os profissionais, da família e do

mesmo, sendo que as responsabilidades e os papéis de cada um devem ser bem estabelecidos;

- Possibilidades de experiências de trabalho – centra-se na necessidade de preparar o jovem para uma situação real de trabalho, prestando-lhe acompanhamento durante um período de tempo;
- Validação do processo – implica uma avaliação conjunta e contínua do progresso e desenvolvimento do jovem, de modo a monitorizar a qualidade do processo.

Já Wehman (1995) advoga que o PIT deve partir de características específicas como:

- O plano inclui a escolha e participação do aluno e da família em relação à educação pós-secundária, emprego, vida na comunidade e outras opções após os 21 anos;
- O plano envolve a participação dos pais que estão bem informados;
- O plano é desenvolvido para cada estudante individual e inclui objectivos anuais e os passos para os alcançar; também são listadas as competências necessárias para o trabalho e para a vida em comunidade;
- O plano especifica quem é responsável por cada aspecto do processo, incluindo no que se refere aos serviços apropriados, à colocação nos empregos, à formação no trabalho e ao acompanhamento no trabalho;
- O plano é desenvolvido 5 a 7 anos antes do término da escolaridade;
- O plano de transição é parte do plano educativo individual durante os anos escolares;
- O plano encoraja a coordenação de esforços de todos os serviços, incluindo a orientação vocacional especial, a reabilitação vocacional e os programas de orientação vocacional pós-escolar;
- O plano é de fácil compreensão e propriedade dos pais e alunos. (Wehman, 1995, p. 4).

Ainda segundo este autor, os PIT devem basear-se em três secções principais: carreira e autossuficiência económica; integração e participação na comunidade e competência pessoal.

Comparando as perspetivas de Wehman (1995) e de Soriano (2006), conclui-se existirem diferenças. A primeira firma-se numa ótica mais alargada do plano e, subsequentemente, da transição, ao apontar a educação pós-escolar e a participação na comunidade, enquanto a segunda é mais restritiva, centrando a transição e o plano no trabalho/emprego.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 consubstancia o que atrás tem sido referenciado. Aqui, é implícito que o percurso dos alunos com NEE de carácter permanente deve ser assumido pela escola, da forma mais flexível possível, potenciando as competências

adquiridas pelo aluno, numa perspetiva funcional, no sentido de minimizar as diferenças e proporcionar-lhes uma plena integração na escola e, posteriormente, na sociedade. Deve-se dar ênfase às competências práticas e funcionais a serem atingidas em situações concretas da vida diária, visando uma maior independência pessoal e social, um desenvolvimento dos aspetos sociocognitivos e da autonomia.

Em suma, a escola deve desempenhar um papel crucial, nomeadamente fazendo o acompanhamento, nos anos terminais de inserção na educação escolar, promovendo estratégias de diferenciação curricular que atendam aos aspetos necessários a um bom desenvolvimento pessoal e social dos jovens, não somente na sua relação com o trabalho, mas em todos os momentos da sua vida, de modo a que eles possam assumir-se, verdadeiramente, como pessoas.

Reconhecemos que não é tarefa fácil quando ainda existem práticas sociais que refletem, amiúde, os preconceitos que ancoram os indivíduos com NEE graves, o que, de certa forma, condiciona o percurso educativo e o processo de transição destes alunos. Como refere Ferreira (2008), a aceitação desta população, por parte das empresas, para a sua integração profissional pós-escolar, é um dos obstáculos com que esta se depara. Segundo Cação (2007), é imprescindível e urgente que o poder político assuma respostas concretas que passem, naturalmente, por desencadear mecanismos de responsabilidade social nas empresas, de modo a potenciar a inserção socioprofissional de pessoas com deficiência.



### **Capítulo III - Estudos e obras de referência no âmbito da TVA de alunos com NEE**

Por maior importância que se imprima à investigação empírica não podemos esquecer que, de um ponto de vista científico, esta é inevitavelmente orientada pela e para a teoria. Assim, é impensável, num trabalho de pesquisa, dispensar uma leitura compreensiva e apurada de diversos estudos e obras de referência, enquanto forma de construção de um quadro teórico que oriente o modelo de análise, ou seja, as questões de partida, os conceitos fundamentais, e a forma de interpretar os dados. A análise da realidade, mesmo que rigorosa e exaustiva, pode sempre dar azo a conclusões erróneas.

Situando o âmbito das pesquisas na transição para a vida adulta de alunos com NEE, constatamos que nesta área temática são poucos os estudos efetuados no nosso país, por isso iremos destacar os de maior contributo para o aprofundamento da matéria em análise.

Assim Costa (2004), no âmbito do projeto “currículos funcionais – transição para a vida activa” do Instituto de Inovação Educacional (IIE), efetuou um estudo, inserido num trabalho de investigação-ação e que teve como objetivo analisar em que medida era adotada uma abordagem funcional na educação de alunos dos 2.º e 3.º ciclos com deficiência intelectual acentuada, querendo ainda pesquisar as estratégias utilizadas no apoio à sua transição da escola para a vida pós-escolar. Este estudo, talvez o mais abrangente e o mais relevante realizado a nível nacional, em nossa opinião, foi desenvolvido em 280 escolas das diferentes regiões do país, integrando três fases distintas. A primeira (1994/96) intitulada “Currículos Funcionais”, visava a implementação de currículos funcionais em diferentes escolas, a avaliação do trabalho desenvolvido com cada aluno e os resultados obtidos. Como resultado desta investigação foram editados pelo IIE, sob a coordenação de Ana Maria Bénard da Costa, os livros: “Currículos Funcionais – vol.1 - Sua Caracterização”; “Currículos Funcionais – vol.2 - Instrumentos para Desenvolvimento” (em 1996) e “Formulários Utilizados na Avaliação do Projecto de Investigação sobre Currículos Funcionais” (s/d).

Reconhecendo a carência de formação nesta área, em que muitos professores procuravam aplicar currículos numa perspetiva funcional sem que, para tal, tivessem a devida preparação e referenciais, eis que surge a segunda fase denominada "Difusão dos Currículos Funcionais". Como o próprio título indica, propunha-se a produção de materiais de apoio destinados à formação desses profissionais que pretendiam utilizar este tipo de metodologia na educação/formação de alunos com deficiência intelectual

acentuada. Neste sentido, em 2000 e 2001, o IIE edita, respetivamente, o livro "Currículos Funcionais - Manual para a Formação de Docentes" e o vídeo intitulado "Eles têm Lugar no Mundo".

Na terceira fase pretendia-se avaliar a forma como se desenvolviam os processos de transição para a vida pós-escolar dos alunos com deficiência intelectual acentuada, integrados em escolas EB 2, 3 do país, sendo que o objetivo era produzir um documento orientador com recomendações e propostas destinadas a melhorar esta situação da educação e a transição para a vida pós-escolar desta população alvo. Provinga deste trabalho é publicada a brochura intitulada "Transição para a Vida Adulta – Jovens com Necessidades Educativas Especiais".

Subjacente à investigação anteriormente referida, Ferreira (2008) realizou um estudo exploratório com o objetivo de analisar, descrever e refletir para melhor conhecer a forma como se desenvolvem os processos de TVA de alunos com NEE, neste caso, circunscrito a um concelho específico (Tondela), onde existe um projeto de parceria entre uma instituição - Associação de Solidariedade Social Dão Lafões (ASSOL) e o ME em que se trabalham, especificamente, questões ligadas à transição desde há longa data. Esta investigação culmina com a publicação do livro "Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais".

É também num espaço restrito, escolas do concelho de Viana do Castelo, que Valério, Matos e Marques desenvolvem, desde 1991 um projeto de "Transição para a Vida Adulta dos Jovens com Necessidades Educativas Especiais". Este surge pela necessidade de responder, de forma mais adequada, à inserção destes jovens (em específico, os que prosseguem estudos com Currículo Alternativo) na comunidade. Em 2007, as autoras supracitadas elaboraram um modelo de boas práticas pedagógicas que foi publicado pela DGIDC.

Com o intuito de prestar mais um contributo para o desenvolvimento de processos de transição de alunos com NEE, Alves (2009) produziu, fruto da uma investigação que levou a cabo numa escola de Monção, um "guia de apoio à Comunidade Educativa" com algumas orientações, estratégias e instrumentos que podem ser uma mais-valia para melhorar as práticas que apoiam a planificação e a transição dos jovens com NEE para a vida pós-escolar.

Mais recentemente foi editado o livro "Programa de Treino de Competências Funcionais para Crianças com Necessidades Educativas Especiais" (2012) cujo principal objetivo foi proporcionar aos alunos com NEE um conjunto de atividades

promotoras da aprendizagem e de treino funcional, uma vez que apresenta um leque diversificado e útil para a preparação e a inclusão na vida adulta destes jovens.

Com base nos contributos de especialistas de 16 países europeus, incluindo nacionais, em 2006, a European Agency for Development in Special Needs Education publica um relatório pormenorizado com os resultados dos estudos efetuados nesses países (em 2002) sobre a transição da escola para o emprego de jovens com NEE. O enfoque principal deste estudo assentou na clarificação e na obtenção de consenso sobre os conceitos chave da transição e a construção de um “instrumento prático” - PIT - a ser utilizado como facilitador desse processo de transição.

No panorama internacional, a temática da transição de alunos com NEE já vem sendo alvo de investigação há algum tempo, mas é a partir da década de noventa que essa pesquisa mais se sistematizou. Ao mesmo tempo iam sendo publicados relatórios desses estudos e pesquisas, em que se destacam os esforços desenvolvidos no sentido de alcançar algumas condições de eficácia da transição para a vida adulta de alunos com NEE. Salientamos alguns dos que serviram de instrumento orientador para referência e reflexão do tema em questão: OSEP Expert Strategies Panel on Strategy Panel on Secondary Education, Transition and Employment (2000); National Council on Disability (NCD), Report on Disability Policy (2003); General Accounting Office (GAO), Reports on Special Education (2003) (cit. por National Center on Secondary Education and Transition, 2004).

Um número significativo das pesquisas relativas às práticas da transição para a vida pós-escolar de alunos com NEE são consensuais e incluem certas ideias chave que importa referir: planificação centrada no aluno; flexibilidade dos programas, no sentido de se adaptarem e darem resposta às necessidades individuais do aluno; desenvolvimento de competências socioprofissionais; experiências de tipo laboral em locais de trabalho na comunidade; acompanhamento; envolvimento da família; equipas pluridisciplinares; colaboração e estabelecimento de parcerias entre as várias entidades/serviços.



## **Parte II - Investigação empírica**



## **Capítulo IV - Metodologia**

### **4.1. Quadro conceptual da investigação**

Após a abordagem teórica apresentada sobre a Transição para a Vida Adulta de alunos com NEE, e que constitui a primeira parte deste trabalho, propomo-nos apresentar nesta segunda, o percurso metodológico seguido, os resultados obtidos e, ainda, as principais conclusões emanadas deste estudo efetuado num agrupamento específico de escolas (concelho de Castro Daire) no ano letivo 2011/2012.

Na opinião de Fortin (2009), a escolha do tipo de estudo é fundamental no decurso da formulação do problema, quando a questão de investigação se torna definitiva.

Assim, e tendo por base estes pressupostos teóricos, no nosso estudo privilegiámos uma investigação do tipo não experimental, transversal, descritiva e de natureza quantitativa.

A pesquisa utilizada, como mencionámos, é de natureza quantitativa, na medida em que, como refere Fortin (2009), é “um processo sistemático de colheita de dados observáveis e mensuráveis” (p. 20). Este tipo de estudo utiliza dados numéricos para adquirir informações, a partir de uma amostra.

A manipulação de variáveis não é considerada na presente investigação, daí o carácter não experimental do estudo (Fortin, 2009).

#### **4.1.1. Propósito da investigação**

O tema selecionado procura obter respostas face à realidade que o agrupamento onde trabalhamos nos evidencia e também satisfazer a curiosidade e interesse pessoal pela problemática da transição para a vida adulta de alunos com NEE. Temos consciência de que existe uma crescente necessidade de responder a estes alunos, não só porque a legislação assim o exige, mas também porque entendemos prioritária esta área de intervenção. Assim, parecendo-nos que seria uma mais-valia para o nosso agrupamento, optámos, num primeiro momento, por conhecer as perceções dos professores sobre a transição, para se poder definir, futuramente, um plano de ação específico e adequado para trabalhar devidamente a transição, dado que consideramos que esta área ainda não se encontra devidamente enraizada na cultura do mesmo.

Apesar da nossa ligação à educação especial, a seleção de um tema cuja pesquisa

nos aliciasse não foi imediata, uma vez que são muitas as questões de extrema relevância neste contexto que merecem ser objeto de investigação. Nesta escolha pesou a convicção do interesse da mesma e as suas implicações para a atividade profissional, a motivação que este domínio em nós desperta e, ainda, o contributo para o aumento do conhecimento científico.

A pesquisa nesta área específica parece-nos assumir um significado especial, no sentido de tentarmos saber como é que o agrupamento percebe o processo de transição e que *démarches* incrementa no acompanhamento dos alunos com NEE, de modo a que isso se articule com o projeto de vida futura dos mesmos.

A nossa experiência tem-nos mostrado que este trabalho nem sempre é feito em conjunto, por uma equipa pluridisciplinar, que funcione verdadeiramente de forma articulada. Normalmente, é ao professor de educação especial que é incumbida essa tarefa. Neste sentido, questionamos se é possível delinear-se atividades de transição (ou especificamente Planos Individuais de Transição) válidas, capazes de atender aos aspetos necessários a um bom desenvolvimento pessoal e social destes jovens, não somente na sua relação com o trabalho, mas em todos os momentos da sua vida, de modo a que eles possam assumir-se verdadeiramente como pessoas. Defendemos que deve existir um trabalho coordenado com todos aqueles que intervêm junto destes alunos.

A prática vai-nos permitindo “saber” que, apesar de o professor de educação especial ser um técnico vocacionado para intervir e delinear processos de atuação no âmbito da transição, é um facto que, em muitas das situações, este é quase o único interveniente, ou seja, verificámos, ainda, bastante resistência por parte de outros elementos em constituir uma equipa pluridisciplinar. Obviamente que, para que tal seja possível, consideramos essencial alterar algumas das premissas básicas existentes na própria cultura de agrupamento visto que a própria constituição dos horários dos professores das diferentes áreas curriculares dificulta a articulação pretendida. Igualmente, o horário do professor de educação especial não contempla tempos específicos para acompanhar estes alunos nas atividades de transição. Num meio geograficamente isolado, como é o do nosso agrupamento, torna-se imprescindível à realização de muitas atividades de transição fazer deslocações para mais longe e os escassos transportes existentes são uma enorme condicionante, além de ser um aspeto não contemplado na legislação. Somos da opinião que a própria cultura de agrupamento carece de atribuir maior prioridade a esta área de intervenção, e parece-nos que a

existência de um plano de intervenção mais específico, ajudaria a definir as ações a desenvolver por todos os agentes educativos, no sentido de tornar mais proficuos os processos de transição, o que poderá vir a ser viável dada a sensibilidade da gestão do agrupamento.

Quivy e Campenhoudt (2008) referem que este é o momento de “precisarmos as grandes orientações da investigação” (p. 89), isto é, de construirmos os “pontos de referência teóricos da [...] investigação” (p. 90).

#### **4.1.2. Objetivos do estudo**

Tendo por base o suporte teórico acedido e as estratégias metodológicas adotadas estabelecemos alguns objetivos.

O objetivo central deste estudo consiste em identificar a perceção dos professores do Agrupamento de Escolas de Castro Daire, relativamente aos processos de transição dos alunos com NEE para a sua vida adulta, bem como o conjunto de fatores com eles relacionados.

Já os objetivos específicos consistem em:

- Identificar variáveis sociodemográficas e de caracterização profissional dos professores, que participaram no estudo;
- Conhecer a opinião dos professores quanto à idade em que consideram pertinente iniciar os processos de transição e formas como são selecionados os alunos;
- Saber o que entendem por processo de transição;
- Perceber quais consideram ser as competências essenciais a desenvolver nestes contextos;
- Conhecer as atividades que o agrupamento desenvolve com vista à transição dos alunos com NEE;
- Saber quais os recursos humanos e materiais disponibilizados pelo agrupamento para a concretização dos processos de transição;
- Perceber se é necessário criar estruturas de apoio ao processo de transição;
- Saber quem são os responsáveis diretos no desenvolvimento e acompanhamento do processo de transição;
- Perceber as dificuldades que a escola perceciona no desenvolvimento do processo de transição;

- Identificar as principais vantagens, para o aluno, da realização de estágios de sensibilização em contexto real de trabalho.

## **4.2. População e amostra**

Segundo Fortin (2009) a população corresponde “a um conjunto de elementos ou de sujeitos que partilham características comuns definidas por um conjunto de critérios” (p. 311) enquanto amostra é “a fracção de uma população sobre a qual se faz o estudo, que deve ser representativa desta população, ou seja, que certas características conhecidas da população devem estar presentes em todos os elementos da população” (p. 311). Coutinho (2011) reforça este pressuposto dizendo que a amostra se refere aos sujeitos de quem se recolhem os dados e que deve ter as mesmas características das da população de onde foi extraída.

No caso do nosso estudo, a população corresponde ao conjunto de professores do Agrupamento de Escolas do concelho de Castro Daire. Optámos por uma técnica de amostragem não probabilística, isto é, não dá a todos os elementos da população a mesma possibilidade de ser escolhido para formar a amostra, acidental ou de conveniência (Coutinho, 2011; Fortin, 2009). Trata-se de uma amostragem por conveniência, pois os sujeitos encontram-se geograficamente acessíveis e respondem a critérios de inclusão precisos (Fortin, 1999).

A amostra é então constituída por 48 professores do referido agrupamento; os dados foram obtidos durante o ano letivo 2011/2012, tendo sido distribuídos 60 questionários, por correio eletrónico (usando o google docs), tendo sido a taxa de adesão de 80%.

## **4.3. Instrumento de recolha de dados**

A organização de dados da população, como etapa fundamental de um trabalho de investigação, requer a elaboração de um instrumento de recolha de dados que vá ao encontro dos objetivos traçados inicialmente e às características da população.

Para Fortin (1999), “os dados podem ser colhidos de diversas formas junto dos sujeitos” (p. 240). Refere ainda que é o investigador que deve determinar qual o tipo de instrumento de medida que se deve aplicar e o que melhor se adapta ao objetivo de estudo e às questões de investigação colocadas.

No nosso caso recorreremos a um questionário, como instrumento para recolha de

dados, que nos permitiu inquirir a população alvo que pretendíamos estudar e tratar quantitativamente essa informação. Este instrumento ajuda, ainda, na organização e no controlo dos dados, permitindo colher as informações procuradas de uma forma rigorosa. É um método de recolha de dados no qual as respostas são escritas pelos próprios indivíduos, sem assistência, possibilitando um melhor controlo dos enviesamentos, pois as informações procuradas são colhidas com rigor (Fortin, 1999).

Tendo em conta o tema em estudo e o facto de existirem dois questionários já elaborados e aferidos para a população portuguesa para este fim (Costa (2004) e Ferreira (2008)), apoiámo-nos em ambos, e usámo-los, com algumas adaptações. Com a utilização deste questionário seria também possível estabelecer vários paralelismos entre os resultados de ambos os estudos.

A tabela resumo que seguidamente apresentamos explicita a estrutura do nosso questionário que é composto, fundamentalmente por três secções (A, B, e C).

Tabela 1 – Resumo estrutural do questionário

DOMÍNIOS EM ESTUDO	QUESTÕES
A – Caracterização dos inquiridos	1 a 10
B – Transição para a vida adulta	B1 a B7
C – A opinião do professor e as opções de mudança	C1 a C3

#### **A - Caracterização dos inquiridos**

Com este grupo pretendemos adquirir dados de carácter pessoal, como a idade, o tempo de serviço, as habilitações académicas, os níveis que leciona, etc.. São dez questões de tipo fechado, aberto e misto com diversas opções de resposta.

#### **B - Transição para a Vida Adulta**

A secção B objetiva o conhecimento integral e a opinião dos professores, centrados nas suas práticas, abordando as seguintes áreas temáticas: idade considerada adequada para o início do processo de transição (B1); forma como os alunos podem ser seleccionados para os processos de transição (B2); importância de um conjunto de atividades que podem ser desenvolvidas com o aluno com NEE (B3); competências que o aluno desenvolve quando realiza estágio laboral (B4); possíveis saídas para os alunos com NEE, após a conclusão da escolaridade obrigatória (B5); prática do agrupamento na avaliação para a transição (B6); coordenação e monitorização dos processos de

transição (B7).

### **C - A opinião do professor e as opções de mudança**

A secção C do questionário procura caracterizar as dificuldades encontradas pelo agrupamento na transição destes alunos (C1); a legislação existente (C2) e a opinião dos professores face às possibilidades de mudança do agrupamento relativamente ao desenvolvimento do processo de transição destes alunos (C3).

## **4.4. Procedimentos**

Após a definição da questão de investigação, dos objetivos e do instrumento de recolha de dados iniciámos um conjunto de ações, com vista a concretizar o estudo. Assim, primeiramente, através de um requerimento via e-mail (anexo 2) foi pedida autorização à autora do questionário (Ferreira, 2008) para a sua utilização. Nesse requerimento foi apresentada a responsável pela pesquisa, explicados os objetivos e a importância do estudo. A autorização foi deferida pela autora.

Foi igualmente solicitada autorização ao Diretor do Agrupamento para a aplicação do questionário, tendo sido este também autorizado (anexo 3).

Tivemos ainda, ao longo da investigação, em atenção as questões éticas e a importância de uma conduta pautada por esses princípios, comprometendo-nos a salvaguardar o anonimato e a confidencialidade dos dados obtidos.

Deste modo, no início do ano letivo 2011/2012, procedemos à entrega do instrumento de recolha de dados (anexo1) a 60 professores, por correio eletrónico (usando o google docs), solicitando a devolução após o preenchimento. Este formato garante o anonimato dos inquiridos.

Após a recolha dos dados foi construída uma base de dados, efetuado o tratamento estatístico dos mesmos, com posterior análise e discussão dos resultados.

## **4.5. Tratamento Estatístico**

O tratamento estatístico é a essência da investigação e permite analisar e interpretar os dados recolhidos. O planeamento prévio e completo da análise nem sempre é possível. No entanto, num levantamento é sempre possível e desejável estabelecer os esquemas básicos de análise e tirar algumas conclusões.

O objetivo da análise, como refere Gil, é “organizar e sumariar os dados de

forma tal que possibilite o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação” (1995, p. 16).

Na opinião de Coutinho (2011), a estatística permite organizar os dados obtidos numa investigação, transformando-os em informação.

O tratamento estatístico é determinante no sucesso de um trabalho de investigação, pois só através dele se pode responder às questões de investigação levantadas (Fortin, 1999).

Na análise dos dados, e dadas as características do estudo e do instrumento utilizado, recorreu-se à estatística de carácter descritivo.

A estatística descritiva permite resumir a informação numérica de uma maneira estruturada, a fim de obter uma imagem geral das variáveis medidas numa amostra, por isso determinámos:

- **Frequências:** - Absolutas e Percentuais (%);
- **Medidas de tendência central:** - Médias, Medianas (Md) e Modas (Mo);
- **Medidas de dispersão ou variabilidade:** - Desvios padrão (Dp) e Coeficientes de variação (cv).

O coeficiente de variação compara a variabilidade de duas variáveis que, de acordo com Pestana e Gageiro (2005), deve ser analisada da seguinte forma:

- Dispersão Baixa  $\leq 15\%$ ;
- Dispersão Moderada  $> 15\% \leq 30\%$ ;
- Dispersão Elevada  $> 30\%$ ;

Utilizámos ainda medidas de simetria (**Skewness**) e de achatamento (**Kurtosis**), de acordo com as características das variáveis em estudo. As medidas de simetria de Skewness (SK) obtém-se através do quociente entre (SK) com o erro padrão (EP), e segundo os autores anteriormente referenciados, apresentam os seguintes valores de referência:

- $SK/EP \leq - 1.96$  – distribuição assimétrica negativa, com enviesamento à direita;
- $- 1.96 < SK/EP \leq 1.96$  – distribuição simétrica;
- $SK/EP > 1.96$  – distribuição assimétrica positiva, com enviesamento à esquerda.

Para as medidas de achatamento curtose (K) o resultado também provém do

coeficiente com o erro padrão (EP). Assim, para Pestana e Gageiro (2003), a distribuição pode ser classificada como:

- $K/EP \leq - 1.96$  – distribuição platicúrtica;
- $- 1.96 < K/EP \leq 1.96$  – distribuição mesocúrtica;
- $K/EP > 1.96$  – a distribuição leptocúrtica.

Para o tratamento de dados utilizou-se o programa Statistical Package Social Science (SPSS), versão 19 para o Windows e Word Microsoft.

## **Capítulo V - Apresentação, análise e discussão dos resultados**

### **5.1. Apresentação e análise dos resultados**

O presente capítulo tem por finalidade apresentar e analisar os resultados obtidos nesta investigação, a partir de um questionário aplicado aos professores.

A organização e a sequência dos assuntos apresentados terão em conta a ordem pela qual foi construído o instrumento de recolha de dados, os objetivos propostos para o estudo e ainda o referencial teórico de suporte.

Os dados serão apresentados em tabelas, uma vez que facilitam uma melhor visualização, permitindo uma leitura mais clara e objetiva. As fontes das tabelas serão omissas, uma vez que todos os dados foram recolhidos através do instrumento de recolha de dados.

#### **A - Caracterização sócio-demográfica e profissional dos professores**

Os dados apresentados neste primeiro ponto pretendem, essencialmente, caracterizar a realidade do agrupamento em que se desenvolveu o presente estudo e dos professores que o constituem.

##### **Idade/género**

Pela análise da Tabela 2, podemos constatar que a amostra utilizada neste estudo é constituída por 48 professores, sendo 35 do sexo feminino e 13 do sexo masculino.

Constatámos também que a idade da amostra total oscila entre um valor mínimo de 29 e um máximo de 53 anos, correspondendo-lhe uma idade média de 41,52 anos, com um desvio padrão de 6,28 e um coeficiente de variação de 15,12%, o que nos indica a existência de uma dispersão moderada em torno da média.

Analisando as estatísticas relativas à idade em função do género, verificámos que a média de idades para o sexo feminino (= 41,89) é ligeiramente superior à do sexo masculino (= 40,54), apresentando respetivamente uma dispersão fraca (14,58%) e moderada (16,90%).

As medidas de assimetria ou enviesamento (Skweness) e de achatamento ou curtose (Kurtosis), levam-nos a concluir que a distribuição das idades, em ambos os sexos, é simétrica e mesocúrtica.

Tabela 2 – Estatísticas descritivas da idade/género dos professores

Idade	n	Min	Máx	$\bar{x}$	Dp	Sk	K	CV (%)
Feminino	35	29	53	41,89	6,11	0,14	-0,37	14,58
Masculino	13	30	50	40,54	6,89	-0,31	-1,22	16,9
<i>Total</i>	48	29	53	41,52	6,28	0,13	0,91	15,12

### Grupos Etários

Analisando a distribuição dos professores por “grupos etários” (cf. Tabela 3), constata-se que o grupo com maior representatividade (54,2%) é o dos 38-46 anos, seguindo-se, com igual valor percentual (22,9%), o grupo com idades compreendidas entre os 29-37 anos e os que possuem idade igual ou superior a 47 anos.

Tabela 3 – Distribuição da amostra por grupos etários

Grupos Etários	Professores	
	n	%
29-37	11	22,9
38-46	26	54,2
≥ 47	11	22,9
<i>Total</i>	<i>48</i>	<i>100</i>

### Tempo de Serviço

Ao procurarmos conhecer o “tempo de serviço” dos professores, (cf. Tabela 4), constatámos, que a maioria (54,2 %) possui um tempo que oscila entre os 11 e os 20 anos e os restantes distribuem-se com igual valor percentual (22,9 %) entre 0-10 anos e ainda os que têm uma experiência profissional igual ou superior a 21 anos.

Tabela 4 – Distribuição da amostra por tempo de serviço

Tempo Serviço	Professores	
	n	%
0-10	11	22,9
11-20	26	54,2
≥ 21	11	22,9
<i>Total</i>	<i>48</i>	<i>100</i>

### Habilitações Literárias

Ao analisarmos a variável “habilitações literárias” dos professores constatámos, que, na sua maioria (62,5%), possuem licenciatura; em segundo lugar temos um grupo

com mestrado (20,8%) e em terceiro aqueles que têm uma pós-graduação (16,7%). De notar que nenhum professor possui doutoramento (cf. Tabela 5).

Tabela 5 – Habilitações Literárias dos Professores

Habilitações	Professores	
	n	%
Licenciatura	30	62,5
Mestrado	10	20,8
Pós-Graduação	8	16,7
Doutoramento	-	-
<i>Total</i>	<i>48</i>	<i>100</i>

### Formação especializada

A Tabela 6 apresenta alguns dados sobre a “formação especializada” dos professores: assim verificámos que a maioria (75,0%) não tem especialidade, ao invés de 25,0% que afirma possuí-la.

Relativamente ao “tipo de especialização em educação especial”, os resultados mostram que o grupo é muito homogêneo, uma vez que o maior valor percentual recai no Domínio Cognitivo Motor (20,8%). De facto apenas um elemento refere Deficiência Mental e Motora e outro (1) Educação Especial.

Quisemos ainda saber qual o “tempo de serviço que possuíam enquanto professores de Educação Especial”: os resultados mostram que 14,7% o faz há menos de 5 anos e 10,4% num período que oscila entre os 6-10 anos.

Tabela 6 – Formação Especializada dos Professores

Formação Especializada	Professores	
	n	%
Sim	12	25,0
Não	36	75,0
<b>S/sim Qual?</b>		
Domínio cognitivo e motor	<i>10</i>	<i>20,8</i>
Deficiência mental e motora	<i>1</i>	<i>2,1</i>
Educação especial	<i>1</i>	<i>2,1</i>
<b>Tempo de serviço em NEE</b>		
0-5	<i>7</i>	<i>14,7</i>
6-10	<i>5</i>	<i>10,4</i>

### Nível de Ensino

O nível de ensino em que os professores exercem corresponde o maior grupo

percentual (77,1%) ao ensino regular, seguindo-se o apoio na educação especial para 22,9% dos professores.

Verificámos ainda que a maioria da amostra (29,2% + 39,6%) leciona nos 2.º e 3.º ciclos, seguindo-se o secundário para 18,8% e os restantes distribuídos pelo pré-escolar e 1.º ciclo. Este resultado corrobora que o maior número de professores leciona níveis de ensino onde a probabilidade de existirem alunos em TVA é maior.

Um outro dado que nos pareceu relevante foi saber o número de escolas em que exerciam a sua atividade profissional: pudemos constatar que 64,6% o faz apenas numa escola, 20,8% em duas e 14,6% em 3 escolas (cf. Tabela 7).

Tabela 7 – Níveis de Ensino dos Professores

Níveis de Ensino	Professores	
	n	%
Ensino regular	37	77,1
Educação especial	11	22,9
<b>Níveis de Ensino</b>		
Pré-escolar	3	6,3
1.º ciclo	3	6,3
2.º ciclo	14	29,2
3.º ciclo	19	39,6
Secundário	9	18,8
<b>Exerce atividade profissional</b>		
1 Escola	31	64,6
2 Escolas	10	20,8
3 Escolas	7	14,6
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>100</b>

## B - Transição para a Vida Adulta

Os dados que passaremos a apresentar nesta secção referem-se ao conhecimento integral e à opinião dos professores, relativamente ao processo de transição para a vida adulta.

### Início da Transição

Questionámos os participantes do estudo sobre a idade que entendem ser ideal para se iniciar a avaliação dos alunos e dos seus contextos de vida, com vista ao processo de transição: as respostas foram variadas e oscilaram entre os 2 anos (mínimo) e 18 (máximo), com uma média de 10,64 anos e um desvio padrão de 3,86.

A recodificação da variável por grupos mostra que para 50,0% dos professores esta deve ocorrer entre os 9 e os 14 anos, 27,1% diz entre os 2 e os 8 anos e para os restantes 16,7% aos 15 e mais anos (cf. Tabela 8).

Tabela 8 – Opinião dos professores sobre idade a iniciar a transição

Grupos de idades	Professores	
	n	%
2-8 anos	13	27,1
9-14 anos	24	50,0
≥ 15 anos	8	16,7

### Formas de Seleção

O conjunto de questões expressas na Tabela 9 refere-se à forma como os alunos que frequentam processos de transição são selecionados. Na opinião dos participantes os critérios com maior peso (logo os que se aplicam totalmente) são “os que usufruem de Currículos Específicos Individuais – Decreto-Lei n.º 3/2008, art.º 21.º” - para 56,3%; os “alunos com Deficiência Mental” para 54,2%; “os que usufruem de qualquer medida prevista pelo Decreto-Lei já referido” e para 43,8% “por solicitação do Conselho de Turma (CT)”.

Já as alternativas que, na opinião dos professores, menos se aplicam na seleção, e por isso com menor peso, são os “problemas de comportamento” (52,1%); “integração por solicitação dos alunos” (45,9%) e “motivação reduzida” (41,3%).

Tabela 9 – Formas de seleção aplicadas aos alunos na transição

Questões	Não se aplica		Aplic. pouco		Aplic. moderada		Aplica-se total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Problemas comportamento</b>	11	22,9	14	29,2	18	37,5	4	10,4
<b>Dec. Lei 3/08</b>	1	2,1	8	16,7	18	37,5	21	43,8
<b>Com deficiência</b>	2	4,2	6	12,5	14	29,2	26	54,2
<b>Curriculum específico</b>	-	-	4	8,3	17	35,4	27	56,3
<b>Dificuldades de aprendizagem</b>	5	10,4	9	18,8	21	43,8	13	27,1
<b>Motivação reduzida</b>	5	10,4	15	31,3	13	27,1	15	31,3
<b>Integração na transição</b>	7	14,6	15	31,3	14	29,2	12	25,0
<b>Solicitação do CT</b>	4	8,3	7	14,6	22	45,8	15	31,3

### Atividades a desenvolver no processo de transição

Os dados expressos na Tabela 10 revelam o grau de importância que os participantes do estudo atribuem às diferentes atividades que podem ser desenvolvidas no processo de transição. Como verificámos, e de um modo global, todas as atividades

são consideradas muito importantes, contudo as percentagens vão sofrendo variações.

Assim, pudemos verificar que as consideradas mais importantes são: em primeiro lugar “as que promovem as competências sociais”, em segundo as que “promovem hábitos de trabalho”, em terceiro lugar e com igual valor percentual (87,5%) temos as “atividades de integração na vida da comunidade”, a “informação dos pais sobre as possibilidades profissionais” e ainda o “incentivar os alunos a tomar decisões”.

Em oposição, as atividades menos destacadas são as relativas à “ocupação dos tempos livres”, o “ensinar competências académicas funcionais” e o “ajudar os pais a visitar locais de interesse para futura integração”.

Tabela 10 – Atividades a desenvolver no processo de transição

Atividades	Nada import.		Pouco import.		Importante		Muito import.	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Experiência de treino laboral	-	-	-	-	10	20,8	38	79,2
Projeto futuro	-	-	-	-	13	27,1	35	72,9
Orientar conhecimento Profis	-	-	-	-	14	29,2	34	70,8
Ensinar a usar transportes	1	2,1	2	4,2	9	18,8	36	75,0
Atividades de integração	-	-	-	-	6	12,5	42	87,5
Ocupação dos tempos livres	-	-	1	2,1	26	54,2	21	43,8
Competências sociais	-	-	1	2,1	3	6,3	44	91,7
Competências comunicacionais	1	2,1	2	4,2	7	14,6	38	79,2
Competências funcionais	-	-	2	4,2	24	50,0	22	45,8
Competências em casa	-	-	-	-	7	14,6	41	85,4
Informação aos pais	-	-	-	-	6	12,5	42	87,5
Atividades profissionais adq	-	-	-	-	8	16,7	40	83,3
Tarefas na escola	-	-	1	2,1	7	14,6	40	83,3
Contacto entre pais	-	-	4	8,3	17	35,4	27	56,3
Visitas a locais de integração	-	-	2	4,2	20	41,7	26	54,2
Serviços de apoio	-	-	1	2,1	16	33,3	31	64,6
Hábitos de trabalho	-	-	-	-	5	10,4	43	89,6
Tomada de decisões	-	-	1	2,1	5	10,4	42	87,5

### Competências desenvolvidas pelos alunos em estágio

A Tabela 11 revela o grau de concordância que os participantes do estudo atribuem às diferentes competências que os alunos podem desenvolver em estágios laborais.

Como verificámos pelas respostas dadas, também estas obtêm um elevado grau

de concordância por parte dos professores, contudo destaca-se em primeiro lugar “o sentido de responsabilidade” (70,8%); em segundo “a autonomia” (64,6%) e de seguida, com igual valor percentual (62,5%) aparecem os itens “Capacidade de realizar tarefas específicas”, a “autoestima” e os “hábitos de trabalho”.

Os itens que obtiveram menor concordância foram os que dizem respeito às “competências cognitivas”, à “motivação para a escola” e ao “conhecimento das profissões”.

Tabela 11 – Competências desenvolvidas pelos alunos em estágio

Competências	Disc Tot		Discordo		N/dis N/conc		Concordo		Conc Tot	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Autonomia	-	-	-	-	-	-	17	35,4	31	64,6
Capacidade de tarefas	-	-	-	-	1	2,1	17	35,4	30	62,5
Relac. Interpessoal	-	-	-	-	2	4,2	17	35,4	29	60,4
Autoestima	-	-	-	-	1	2,1	17	35,4	30	62,5
Responsabilidade	-	-	-	-	-	-	14	29,2	34	70,8
Motivação	1	2,1	1	2,1	11	22,9	21	43,8	14	29,2
Hábitos de trabalho	-	-	-	-	1	2,1	17	35,4	30	62,5
Conhecimento das prof	-	-	-	-	4	8,3	27	56,3	17	35,4
Competências cognitivas	-	-	1	2,1	7	14,6	32	66,7	8	16,7
Competências académicas	-	-	-	-	7	14,6	22	45,8	19	39,6
Capacidade de decisão	-	-	-	-	3	6,3	25	52,1	20	41,7
Higiene pessoal	-	-	1	2,1	10	20,8	16	33,3	21	43,8

### Possibilidades mais adequadas para alunos com NEE

Os dados constantes da Tabela 12 expressam as opiniões dos professores sobre as possibilidades mais adequadas a aplicar aos alunos, após a saída da escola: assim, como podemos verificar, o maior grupo percentual (70,8%) defende que a possibilidade mais adequada seria que o aluno “ingressasse numa atividade com apoio” seguindo-se o item “Ingressar num centro tutelado pela segurança social”, de seguida “Ingressar em instituição de ensino especial” e por fim o “Transitar para uma escola profissional”.

As possibilidades menos apontadas correspondem aos itens “Permanecer em casa com familiares” (2,1%), “Permanecer no 3.º ciclo” (6,3%), “Ingressar numa residência com características próprias” (6,3%) e, por último, o “Transitar para o ensino secundário” (18,8%).

Tabela 12 – Possibilidades mais adequadas para alunos após saída da Escola

Possibilidades	Respostas	
	n	%
Transitar para o ensino secundário	9	18,8
Transitar para escola profissional	21	43,8
Ingressar em instituição de ensino especial	23	47,9
Ingressar numa atividade com apoio	34	70,8
Ingressar num centro tutelado pela segurança Social	25	52,1
Permanecer no 3.º ciclo	3	6,3
Permanecer em casa com familiares	1	2,1
Ingressar em residência com características próprias	3	6,3

Os dados expressos na Tabela 13 revelam os sentimentos dos professores sobre as práticas do agrupamento (agentes/serviços), que geralmente participam na avaliação e na intervenção da transição.

Podemos constatar que no processo de avaliação os agentes considerados como principais são (1) o(s) professor(es) titular(es) de uma ou mais disciplinas, (2) o professor de educação especial, (3) o diretor de turma e o psicólogo e (4) os próprios alunos.

Já no processo de intervenção aparecem por ordem de prioridades (1) os Elementos do IEFP (2), o Técnico operacional, (3) a direção do agrupamento e (4) os Técnicos de reabilitação.

Os restantes elementos das equipas, embora também desempenhem algumas funções nestes processos, não tem uma ação tão reconhecida pelos participantes no estudo.

Tabela 13 – Agentes participantes no processo de transição

Agentes	Avaliação		Intervenção	
	n	%	n	%
Os próprios alunos	32	66,7	12	25,0
Direção do Agrupamento	21	43,8	26	54,2
Professor de educação especial	40	83,3	8	16,7
Professor(es) titular(es) de uma ou mais disciplinas	42	87,5	6	12,5
Diretor de turma	38	79,2	10	20,8
Psicólogo	38	79,2	10	20,8
Técnico operacional	13	27,1	30	62,5
Médico de família/Unidade de Saúde Familiar	31	64,6	15	31,3
Técnico de serviço social	24	50,0	22	45,8
Técnicos de reabilitação	21	43,8	25	52,1
Elementos do IEFP	11	22,9	32	66,7
Elementos do local de estágio do aluno	27	56,3	19	39,6
Pais	26	54,2	22	45,8
Outros elementos da família	20	41,7	23	47,9
Amigos/vizinhos	18	37,5	23	47,9
Técnicos de acompanhamento nas empresas	28	58,3	18	37,5

### Aspetos em que incide a avaliação relativa à transição

Os dados constantes da Tabela 14 mostram os aspetos sobre os quais incide a avaliação do aluno no processo de transição. Deste modo, verificámos que para 81,3% dos professores, a avaliação incide, em primeiro lugar, sobre o “nível de desenvolvimento do aluno”, em segundo ao nível das “competências sociais” e, em terceiro, sobre o “desempenho no estágio laboral”.

Os aspetos menos referidos, e por isso menos valorizados, foram o “desempenho nas áreas curriculares” e os “seus interesses vocacionais”.

Tabela 14 – Aspetos contemplados na avaliação do aluno

Aspetos	Respostas	
	n	%
Nível de desenvolvimento do aluno	39	81,3
Competências sociais	38	79,2
Desempenho nas áreas curriculares	18	37,5
Desempenho no estágio laboral	35	72,9
Os seus interesses vocacionais	27	56,3

Os dados constantes da Tabela 15 mostram os aspetos sobre os quais incide a avaliação do contexto familiar no processo de transição. Assim, constatámos que para 77,1% dos professores a avaliação incide, em primeiro lugar, sobre a “Caracterização da família em termos estruturais”; 75,0% considera ser sobre o “Grau de envolvimento familiar na educação” e, de seguida, (70,8%) com igual valor percentual aparece a “Caracterização relacional da família” e o “Tipo de apoio da família nas atividades”.

Também aqui os aspetos menos referidos foram as “Expectativas da família relativamente ao aluno” e o “Conhecimento das tarefas e das responsabilidades que a família atribui ao aluno”.

Tabela 15 – Aspetos contemplados na avaliação do contexto familiar

Aspetos	Respostas	
	n	%
Caracterização estrutural da família	37	77,1
Caracterização relacional da família	34	70,8
Expectativa da família/aluno	28	58,3
Tipo de apoio da família	34	70,8
Grau de desenvolvimento familiar	36	75,0
Conhecimento das tarefas e de responsabilidades	29	60,4

Os dados constantes da Tabela 16 mostram os aspetos sobre os quais incide a “avaliação da comunidade” no processo de transição.

Os aspetos mais contemplados, com igual valor percentual (81,3%), são a

“caracterização geral do meio” e a “possibilidade de estabelecimento de parcerias”. O segundo item mais apontado (68,8%) recai no “recenseamento e caracterização dos locais de estágio” e o terceiro (67,7%) na “análise das compatibilidades entre o perfil do aluno e posto de trabalho”.

Os restantes itens, embora sendo também bastante valorizados (como podemos ver pelos valores percentuais), obtiveram valores mais baixos do que os mencionados anteriormente.

Tabela 16 – Aspectos contemplados na avaliação da comunidade

Aspectos	Respostas	
	n	%
Caracterização geral do meio	39	81,3
Avaliação da rede de transportes	29	60,4
Possibilidade de parcerias	39	81,3
Atitudes da população para com os alunos NEE	31	64,6
Recenciamento de postos de trabalho	31	64,6
Recenciamento de locais de estágio	33	68,8
Análise das compatibilidades entre perfil do aluno e posto de trabalho	32	66,7

### Coordenação e monitorização do processo de transição

Outros aspectos que nos pareceram relevantes no processo de transição correspondem à coordenação e à monitorização do processo e, por isso, as tabelas seguintes apresentam dados relativos ao modo e à periodicidade com que estas são feitas, quem são os responsáveis, que tipos de registos são utilizados, qual a composição dos planos individuais e ainda a forma como estas se processam entre a escola e os locais de trabalho.

A Tabela 17 mostra que os “modos de coordenação/monitorização” mais utilizados são as “conversas informais,” as “reuniões,” os “relatórios” e ainda “outros documentos”. Já quanto à “periodicidade” com que a coordenação é feita, vemos que as conversas informais se realizam, fundamentalmente, mensalmente ou trimestralmente, do mesmo modo as reuniões podem ser semestrais e/ou mesmo esporadicamente; já os relatórios são efetuados, essencialmente, em cada trimestre (60,4%), mas podem também distribuir-se ao longo do ano com percentagens menores. Por fim, a utilização de outros documentos faz-se, essencialmente, em cada trimestre, mas há quem refira que têm uma distribuição equitativa em cada semestre, anualmente, ou até de forma esporádica.

Tabela 17 – Modos e periodicidade de coordenação do processo de transição

Meios	Mensal		Trimestral		Semestral		Anual		Esporádicas	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Conversas informais	39	81,3	2	4,2	-	-	-	-	4	8,3
Reuniões	28	58,3	16	33,3	1	2,1	-	-	1	2,1
Relatórios	8	16,7	29	60,4	3	6,3	5	10,4	1	2,1
Outros documentos	4	8,3	13	27,1	5	10,4	5	10,4	5	10,4

Relativamente aos “responsáveis pela coordenação” do processo (Tabela 18), pudemos observar que para 93,8% dos inquiridos esta está a cargo dos “professores de educação especial,” seguindo-se os “diretores de turma” para 70,8% e os “psicólogos” para 45,8%.

Há ainda quem atribua esta responsabilidade aos professores da turma (35,4%), aos monitores da empresa (33,3%) e, por fim, (14,6%) à própria direção do agrupamento.

Tabela 18 – Responsáveis pela coordenação do processo de transição

Responsáveis	Respostas	
	n	%
Professor de Educação Especial	45	93,8
Diretor(a) de Turma	34	70,8
Direção do Agrupamento	7	14,6
Psicólogo	22	45,8
Professores da Turma	17	35,4
Monitores das Empresas	16	33,3

Os dados expostos na Tabela 19 mostram que os diferentes “registos utilizados” nas atividades da transição são utilizados uniformemente, contudo, para 77,1% dos participantes o registo mais utilizado é o que se efetua no “Programa Educativo Individual do aluno”, seguindo-se os “Planos Individuais de Transição” (70,8%), os “relatórios” (68,8%) e por fim as “grelhas elaboradas para o efeito” (66,7%).

Tabela 19 – Registos utilizados nas atividades de transição

Registos	Respostas	
	n	%
Grelhas elaboradas para o efeito	32	66,7
Planos individuais de transição	34	70,8
Relatórios	33	68,8
Avaliação efetuada no PEI	37	77,1

Na opinião dos inquiridos, os “Planos Individuais de Transição” são compostos, em primeiro lugar, (1) pela avaliação dos alunos feita pelos técnicos envolvidos no projeto, (2) pelas tarefas durante o estágio, (3) pela autoavaliação do aluno

relativamente ao estágio, (4) pela avaliação do empresário ao aluno, (5) pelos protocolos de parceria entre o agrupamento/empresa e, por fim (6), pelos dados da avaliação do aluno nas disciplinas que frequenta (cf. Tabela 20).

Tabela 20 – Composição dos planos individuais de transição

Composição de planos	Respostas	
	n	%
Tarefas realizadas no estágio	29	60,4
Autoavaliação do aluno	25	52,1
Avaliação do empresário ao aluno	22	45,8
Avaliação do aluno pelos técnicos	31	64,6
Avaliação do aluno nas disciplinas que frequenta	16	33,3
Protocolos de parceria entre escola/empresa	21	43,8

Os dados expressos na Tabela 21 revelam por “quem e com que frequência” é realizada a coordenação entre agrupamento e locais de trabalho/estágio.

Constatamos pelos resultados que, na opinião da maioria dos participantes, esta é efetuada com frequência (e com muita frequência) pelo professor de educação especial, através de visitas regulares e/ou telefonicamente. Para 20,8% dos inquiridos esta é feita telefonicamente pelo diretor de turma.

Nos itens “nada frequente” e “pouco frequente” surgem, principalmente, a documentação e os contactos do diretor de turma (visitas).

Tabela 21 – Frequência de coordenação entre escola e locais de trabalho/estágio

Atividades	Nada frequente		Pouco frequente		Frequente		Muito frequente	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Visitas regulares do PEE	1	2,1	5	10,4	25	52,1	14	29,2
Telefonicamente PEE	3	6,3	5	10,4	23	47,9	14	29,2
Visitas regulares do DT	7	14,6	15	31,3	21	43,8	2	4,2
Telefonicamente DT	7	14,6	12	25,0	16	33,3	10	20,8
Documentação	13	27,1	18	37,5	10	20,8	3	6,3

### C - Opinião do professor e as opções de mudança

Esta secção do questionário pretendia conhecer as opiniões dos professores e as opções de mudança, passíveis de ser efetuadas no âmbito dos processos de transição.

#### Dificuldades

A opinião dos inquiridos sobre as dificuldades existentes na transição dos alunos para a vida pós-escolar encontra-se expressa na Tabela 22.

Os dados mostram que a maioria (95,8%) dos professores perceciona a existência de dificuldades e apenas dois elementos (4,2%) acha que estas não existem.

Tabela 22 – Dificuldades na transição dos alunos para a vida pós-escolar

Dificuldades	Respostas	
	n	%
Sim	46	95,8
Não	2	4,2
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>100</b>

### Frequência das dificuldades

Quisemos ainda saber quais as dificuldades mais sentidas neste processo. Os resultados mostram que as que são sentidas como “muito frequentes” são sobretudo a “Falta de oferta de emprego” (85,4%), a “Falta de empresas que recebam alunos com NEE” (64,4%), o “Desconhecimento das empresas sobre a inserção destes alunos” (54,2%) e a “Não aceitação da sociedade de pessoas com NEE”.

As dificuldades sentidas com menor frequência são sobretudo a (1) “Reduzida competência do aluno”, (2) a “Dificuldade da escola em organizar programas”, (3) a “Dificuldade da escola em ajudar as famílias” e (4) a “Falta de articulação escola - empresa” (cf. Tabela 23).

Tabela 23 – Frequência das dificuldades sentidas

Dificuldades	Nada frequente		Pouco frequente		Frequente		Muito frequente	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Falta de oferta de emprego	-	-	-	-	4	8,3	41	85,4
Falta de recursos humanos	-	-	8	16,7	20	41,7	16	33,3
Desconhecimento das empresas	-	-	1	2,1	17	35,4	26	54,2
Inexistência de legislação	6	12,5	10	20,8	15	31,3	7	14,6
Poucas habilitações académicas	-	-	11	22,9	20	41,7	11	22,9
Falta de articulação escola/entidade	3	6,3	11	22,9	23	47,9	5	10,4
Comportamento adaptativo	-	-	7	14,6	24	50,0	11	22,9
Carência de transportes	2	4,2	9	18,8	22	45,8	9	18,8
Dificuldades da escola em apoiar a família	2	4,2	12	25,0	21	43,8	8	16,7
Falta de empresas que recebam alunos	-	-	-	-	13	27,1	31	64,6
Dificuldade da escola em organizar programas	4	8,3	14	29,2	21	43,8	4	8,3
Falta de recursos materiais	1	2,1	9	18,8	25	52,1	8	16,7
Incapacidade dos alunos	1	2,1	8	16,7	23	47,9	11	22,9
Falta de articulação escola/empresa	2	4,2	16	33,3	16	33,3	7	14,6
Reduzidas competências do aluno	-	-	20	41,7	16	33,3	7	14,6
Não aceitação de pessoas com NEE	1	2,1	-	-	22	45,8	21	43,8
Baixas expectativas da família	-	-	4	8,3	22	45,8	18	37,5
Falta de motivação dos alunos	-	-	10	20,8	27	56,3	6	12,5

### Suficiência da legislação

Confrontados com a pergunta “Considera a legislação existente (Dec. Lei 3/08 de 07/01) sobre a transição e, especificamente, sobre as experiências laborais em espaços da comunidade, suficiente” verificámos que as respostas dos professores se dividem, uma vez que, para 54,2% destes, esta é efetivamente suficiente, enquanto para 45,8% não o é (cf. Tabela 24).

Tabela 24 – Opinião dos professores sobre a suficiência da legislação existente

Suficiência	Respostas	
	n	%
<b>Sim</b>	26	54,2
<b>Não</b>	22	45,8
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>100</b>

### Aspetos consagrados em lei

Aos participantes que responderam não ser suficiente, pedimos ainda que indicassem, por ordem de prioridade, os aspetos que deveriam ser consagrados em lei.

As respostas dadas mostram que para 35,5% dos professores a legislação devia conferir às escolas “recursos humanos específicos”, 33,3% entende que a legislação devia “incentivar a aceitação, por parte das empresas, de alunos com NEE”, 29,2% defende “incentivos à criação de cursos de formação profissional”, 27,1% apoia o “estabelecimento de parcerias” e 25,0% sugere mais “apoios financeiros”.

Tabela 25 – Aspetos que deveriam ser consagrados em lei

Aspetos	Respostas	
	n	%
<b>Incentivar as empresas a aceitar alunos com NEE</b>	16	33,3
<b>Criação de cursos de formação profissional</b>	14	29,2
<b>Promoção de parcerias</b>	13	27,1
<b>Conferir as escolas recursos humanos</b>	17	35,5
<b>Conferir as escolas recursos financeiros</b>	12	25,0

### Melhorias nas escolas

Uma outra pergunta que dirigimos aos professores foi se consideravam que a sua escola podia melhorar no processo de transição dos alunos. A opinião expressa pela maioria (79,2%) dos inquiridos é que esta pode melhorar efetivamente, contra 20,8% que entende que a sua escola não pode melhorar neste processo (cf. Tabela 26).

Tabela 26 – A sua escola pode melhorar no processo de transição?

Pode melhorar	Respostas	
	n	%
Sim	38	79,2
Não	10	20,8
<i>Total</i>	<i>48</i>	<i>100</i>

### Sugestões de melhoria

Aos professores que referiram ser possível melhorar, pedimos ainda que indicassem aspetos onde tal era possível. As respostas encontram-se expressas na Tabela 27 e, de acordo com os valores percentuais indicados, podemos verificar que os três primeiros aspetos (com igual valor percentual, 37,5%) indicados são a “formação específica para professores de EE”, obter “mais recursos humanos” e “promover a participação da família no processo”.

Depois, com 33,3% é apontado o item “investir na criação de programas de transição” e por fim o “estabelecimento de novas parcerias e o obter mais recursos materiais” (31,3%).

Tabela 27 – Aspetos onde pode haver progressos na escola

Aspetos a progredir	Respostas	
	n	%
Estabelecimento de novas parcerias	15	31,3
Sensibilização da comunidade	13	27,1
Identificação de recursos locais	13	27,1
Investir na criação de programas de transição	16	33,3
Formação dos professores de EE	18	37,5
Promover o envolvimento da comunidade escolar	13	27,1
Melhorar a qualidade da intervenção	10	20,8
Obter mais recursos humanos	18	37,5
Obter mais recursos materiais	15	31,3
Promover a participação da família	18	37,5

## 5.2. Discussão dos resultados

Como já referimos anteriormente, este estudo surgiu pelo nosso interesse em conhecer as perceções dos professores do agrupamento onde trabalhamos, sobre o processo de TVA dos alunos com NEE, de modo a que, perante o conhecimento dessa realidade, possamos desenvolver um plano de ação específico, direcionado à construção

de projetos de vida destes alunos, o que implica perspetivar-se, conjuntamente, uma preparação planeada e concertada desde os níveis mais elementares da educação aos níveis mais elevados. Corroboramos com Costa (2004), quando afirma que numa primeira fase o processo de transição implica o delinear e o planear de um projeto de vida em que devem estar envolvidos os alunos, a família e os diferentes técnicos.

Após a apresentação dos resultados obtidos com o questionário, torna-se importante discutir os mesmos, articulando-os com os objetivos previamente estabelecidos e com o enquadramento teórico que alicerça o estudo.

### **A - Caracterização sócio-demográfica e profissional dos professores**

O corpo docente do agrupamento em estudo possui idades, como pudemos constatar, que oscilam entre os 29 e os 53 anos, com uma média de 41,52 anos, e já com uma experiência de trabalho/prática muito significativa. Este dado leva-nos a pensar que existe uma grande probabilidade de já terem trabalhado com alunos com NEE e, em consequência, já terem colaborado em processos de transição para a vida adulta.

Relativamente às habilitações literárias, e considerando que a licenciatura não garante formação específica e aprofundada na área das NEE, poderá considerar-se existir uma percentagem significativa de professores (62,5%) cuja falta de formação pode ser um *handicap* no trabalho a desenvolver com esta população específica, visto não possuírem qualquer tipo de especialização.

Dos docentes que constatámos ter formação especializada, há uma incidência no domínio cognitivo/mental. Este aspeto demonstra que a procura destas áreas de especialização pelos professores se prende com a alta prevalência de alunos com défice intelectual, na maioria das escolas do nosso país, e, similarmente, no nosso agrupamento. Este estudo, à semelhança do de Costa (2004), reconhece a carência de formação nesta área, em que muitos professores procuram aplicar currículos numa perspetiva funcional sem que, para tal, tenham tido a devida preparação.

Sendo o Agrupamento de Castro Daire um agrupamento com cerca de 2070 alunos e com uma dispersão geográfica elevada (as escolas mais distantes distam entre si de cerca de 50 Km), verifica-se existir uma expressiva percentagem (35,4%) de professores a exercer a sua atividade em mais do que uma escola. Os resultados obtidos nesta questão evidenciam uma das consequências dos mega agrupamentos, acerca da necessidade de muitos professores se deslocarem entre escolas para prestar o seu serviço. Ainda que, indiretamente, este facto poderá diminuir o sentimento de pertença a

uma escola e diminuir a disponibilidade para acompanhar os alunos e, em caso disso, os alunos em transição.

## **B - Transição para a Vida Adulta**

Pela idade mencionada como a que deveria corresponder ao início da transição, infere-se que a maioria dos professores já percebe a transição para a vida adulta como um processo contínuo no tempo, ao longo do percurso escolar do aluno, e não apenas uma etapa circunscrita aos últimos anos da escolaridade obrigatória, tal como é preconizado na atual legislação “a implementação do plano individual de transição, inicia-se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória” (p. 158, DL n.º3/2008, art.º14.º). A este propósito, Costa (1997) considera igualmente fundamental que, desde muito cedo, os alunos sejam preparados para desenvolver uma vida autónoma tão integrada quanto possível.

Neste momento, com o alargamento da escolaridade obrigatória, a interpretação do disposto no DL n.º3/2008 quanto à idade de implementação dos PIT é ambígua e leva-nos a equacionar algumas questões: se a escolaridade obrigatória termina aos 18 anos de idade dever-se-á começar a implementar o PIT apenas no 10.º ano ou a partir dos 15 anos? Deverão os alunos com NEE, a usufruir de um CEI, acompanhar os seus colegas e transitar para o ensino secundário ou deverão permanecer no 3.º ciclo, uma vez que a maioria das escolas do ensino secundário não se sente ainda preparada para responder a mais este desafio? A este propósito apraz-nos referir que, de facto, é necessário repensar o processo de transição e o seu modo de organização.

O facto de um número significativo de professores considerar que devem beneficiar de processos de transição os alunos que têm um CEI, aspeto que é corroborado pela legislação atual, denota também o entendimento legal dos professores questionados acerca da temática. Nas nossas práticas de trabalho existe o entendimento mais ou menos tácito de que a grande maioria dos alunos com CEI apresentam deficiência mental, logo esta resposta vem de seguida. Estas opções de resposta coadunam-se com o estudo efetuado por Ferreira (2007).

Nos resultados, relativamente às atividades a desenvolver, as competências sociais e de hábitos de trabalho são as consideradas, na opinião dos inquiridos, as mais importantes para os jovens com NEE em fase de transição. A explicação para este aspeto poderá assentar no facto dos professores perceberem as aprendizagens académicas com carácter abstrato, de difícil compreensão para estes alunos. Também

Brown (1991) considera que os alunos com NEE dependem mais da aquisição destas duas competências percecionadas pelos nossos respondentes do que, propriamente, das competências mais académicas, para estarem integrados e funcionarem nos seus ambientes de vida.

No questionário de Ferreira (2007), relativamente a esta questão, eram destacadas opções ligadas à orientação vocacional e ao treino laboral. Verifica-se que de modo consonante, em ambos os estudos, são destacados aspetos ligados ao próprio aluno, no sentido de o dotar de maiores capacidades para que se adapte, futuramente, à vida comunitária, social e laboral, fora da escola.

Na opinião dos inquiridos, os estágios laborais contribuem de forma significativa, sobretudo, para o desenvolvimento de competências pessoais do aluno, o que releva a importância do trabalho em contexto real para praticar competências transversais, essenciais à vida futura do mesmo. A literatura mostrou-nos a importância do desenvolvimento de experiências laborais em contextos naturais, mas por outro, revelou também que estas não podem, de modo algum, substituir a ação da escola. É da sua responsabilidade levar a cabo, de modo concertado, um plano de transição que articule a ação nos diferentes contextos de aprendizagem (Costa, 1998).

No que respeita às possibilidades futuras mais adequadas para alunos com NEE, tendo, maioritariamente, as respostas correspondido ao ingresso em atividades com apoio, em centros tutelados pela segurança social, verifica-se que, curiosamente, os resultados obtidos nesta questão contradizem a atual legislação, acerca do alargamento da escolaridade obrigatória (DL 176/2012), segundo a qual os alunos com NEE deverão permanecer na escola até ao 12.º ano ou até completarem os 18 anos. Este cenário poderá querer evidenciar as dificuldades sentidas pelos professores na integração de alunos com NEE de carácter permanente no ensino secundário e na forma como hão de desenvolver os seus programas de TVA.

Comparativamente com o estudo de Ferreira (2007), os professores inquiridos na altura consideravam como relevante no processo de avaliação, além do próprio aluno, o professor de educação especial e o psicólogo e os elementos do local de estágio do aluno. O número reduzido de respostas relativas a este último elemento, no questionário atual, provavelmente deve-se ao facto de não existir uma prática tão sistematizada de experiência de TVA no exterior, levando, por isso, os inquiridos a não relevar o papel deste elemento. Como já foi referido no Capítulo III, os questionários de Ferreira (2007) desenvolveram-se num contexto educativo onde existia uma prática de muitos anos de

trabalho ao nível de TVA, com parcerias contínuas com empresas do exterior, assumindo os elementos do local de estágio um papel de destaque.

No nosso estudo, pensamos que ao considerarem como prioritário os elementos do IIEFP na intervenção do processo de transição, os respondentes exprimem a sua preocupação relativamente a uma eficaz formação profissional destes jovens como uma etapa determinante para a sua futura inserção no mercado do trabalho, o que vai ao encontro de uma das recomendações finais constantes no relatório sobre a transição da escola para o emprego de jovens com NEE, publicado em 2006, pela *European Agency for Development in Special Needs Education*, que adverte para a necessidade de se desenvolverem estratégias no sentido de garantir a cooperação/articulação entre os serviços da educação e do emprego/formação profissional.

Quando se coloca a questão sobre os aspetos em que incide a avaliação da transição, é referido, numa das últimas opções, o “desempenho nas áreas curriculares”. As respostas obtidas poderão evidenciar um desinvestimento no desempenho curricular dos alunos com NEE, associado a uma dificuldade em avaliar as áreas eminentemente de aprendizagem de conteúdos escolares.

A percentagem elevada de respostas focalizadas na avaliação do contexto familiar evidencia a importância que a escola dá à família, destacando-se a preocupação da escola no envolvimento desta na vida do seu educando.

Também em relação aos aspetos em que incide a avaliação da comunidade, os resultados obtidos nesta questão evidenciam a importância que a comunidade assume no desenvolvimento dos processos de transição, sendo fundamental o estabelecimento de parcerias para que se possam praticar aprendizagens em contexto real de trabalho e de vida. Note-se que nesta questão a percentagem de respostas em qualquer item é elevada (acima dos 60%), o que reforça o papel determinante de todas as variáveis ligadas à comunidade.

Como é reconhecido, a escola não pode ser a única responsável pela TVA de alunos com NEE. É essencial o envolvimento da família e da comunidade local em todo este processo. Articuladamente devem proporcionar a inserção destes jovens e criar condições para que eles tenham uma vida digna e com qualidade, quer a nível social, quer a nível profissional. Parece-nos que o Estado tem aqui um papel importantíssimo a nível de incentivos e de apoios para com aqueles que se disponibilizam a participar neste processo complexo, mas deveras importante na vida destes jovens.

Relativamente à coordenação e monitorização do processo de transição,

destacam-se várias formas de o fazer, desde as mais informais às mais formais. A periodicidade é também adequada às necessidades, não existindo uma regra bem definida relativamente a estes aspetos. As respostas obtidas poderão evidenciar algum trabalho colaborativo que é desenvolvido entre os vários agentes educativos que, formal ou informalmente, agiliza as respostas necessárias para estes alunos.

Outro aspeto considerado de destaque prende-se com os responsáveis pela coordenação do processo de transição. Pelos resultados obtidos conclui-se que é dada uma elevada relevância ao professor de educação especial na condução do referido processo, bem como ao diretor de turma. Parece-nos que a escolha do professor de educação especial como *pivot* de todo o processo de transição prende-se com a relação de proximidade que ele mantém junto do aluno e da família. Relativamente à segunda opção indicada no desempenho destas funções, as respostas revelam que os inquiridos têm conhecimento do estabelecido no DL n.º3/2008 relativamente ao assunto.

No que diz respeito aos registos utilizados nas atividades da transição, as respostas evidenciam o cumprimento da legislação em vigor (DL n.º 3/2008), destacando-se o PEI como documento central organizativo de toda a vida escolar do aluno e de seguida o PIT, como documento específico no âmbito da transição para a vida adulta. Nesta resposta, fruto da mudança legislativa, existe uma significativa diferença comparativamente ao estudo de Ferreira (2007) que considerava, na altura, como documento primordial, grelhas construídas para o efeito, pelo facto de não existirem ainda documentos norteadores da transição, nomeadamente o PIT.

De acordo com o DL n.º 3/2008, o PIT é um documento contemplado no PEI cujo objetivo é “promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional” (ponto 1 do art.º 14.º). Os inquiridos valorizam este documento como aglutinador de um conjunto de informação relevante acerca do aluno.

Porque partilhamos da mesma perspetiva, entendemos ser fundamental que o conteúdo do PEI e do PIT deva incidir no desenvolvimento de competências necessárias para que o aluno consiga viver de forma mais autónoma possível nos diferentes contextos de vida.

Relativamente à questão sobre quem e com que frequência é realizada a coordenação entre o agrupamento e os locais de trabalho/estágio, as respostas obtidas confirmam, de novo, a relevância e a centralidade que os professores na sua globalidade

atribuem ao professor de educação especial. No questionário de Ferreira (2007), existia outra opção de resposta, que correspondia a um técnico de acompanhamento, figura de mediação da transição, porque nos agrupamentos em estudo existia esse elemento que colaborava com os processos de TVA, tendo, por isso, sido relevantes as respostas que focalizavam este técnico, contudo, logo de seguida destacava-se, igualmente, o professor de educação especial como elemento de referência.

### **C - Opinião do professor e as opções de mudança**

No que respeita às dificuldades na operacionalização dos processos de transição, são destacadas, essencialmente, dificuldades de ordem laboral como a oferta de emprego e a falta de empresas que recebam os alunos. O contexto local onde se desenvolveu este estudo é percebido pelos professores inquiridos como evidenciando pouca valorização destes alunos e, no sentido mais lato, sendo a sociedade considerada como não inclusiva. Obviamente que estas respostas exigem uma reflexão mais aprofundada e poderão ser norteadoras do desenvolvimento de um plano de ação específico, direcionado para o envolvimento com a comunidade, pois um dos objetivos primordiais do trabalho desenvolvido pelo agrupamento deverá ser a preparação e a sensibilização numa perspetiva de que, no futuro, o aluno se concretize em comunidade, se sinta integrado e membro de plenos direitos na sociedade.

Os professores que acrescentam aspetos ligados aos recursos humanos, pelo conhecimento que temos do agrupamento em estudo, referem-se, possivelmente, à falta de técnicos especializados como psicólogos, terapeutas, técnicos de acompanhamento, etc.. A ausência destes recursos condiciona o trabalho a desenvolver com os alunos com NEE e especificamente com os alunos em processo de transição. São de novo focalizados, nesta questão, aspetos ligados com a comunidade – aceitação das empresas, estabelecimento de parcerias – voltando este fator a assumir especial destaque.

Como sugestões de melhoria, destaca-se a relevância que é dada à formação específica, a uma maior diversidade de recursos humanos e ao papel da família como parceiro deste processo. De um modo global parece-nos positivo que uma percentagem significativa de professores considere que é possível proceder a melhorias no que concerne aos processos de transição.



## Conclusão

Todos os indivíduos, e por isso também os alunos com NEE, ao longo do seu ciclo de vida, enfrentam sucessivas transições. A TVA é uma das etapas mais importantes das suas vidas. É um processo complexo que envolve uma viragem pelos contextos e serviços, pelos níveis de ensino, pelos apoios da comunidade com vista a uma plena inserção social, profissional e familiar.

Tendo por referência a nossa prática de trabalho com estes alunos, incluindo os que usufruem de um CEI, é nosso entendimento que, quando perspetivamos atempadamente o processo de TVA e intervimos de forma fundamentada junto destes jovens, estamos a antecipar a resolução de muitos obstáculos com que os mesmos se deparam nesta fase. Em simultâneo e gradualmente são desenvolvidas competências que os preparam para a sua efetiva transição para a vida pós-escolar, visando sempre o aumento da sua qualidade de vida nos diferentes domínios.

Estamos conscientes das limitações que um estudo desta natureza suscitam, dado que é um tipo de investigação não experimental, descritiva e de natureza quantitativa, em que a amostra selecionada não se constitui como representativa da realidade nacional, não possibilitando, por isso, a generalização dos resultados obtidos. No entanto, segundo Carmo e Ferreira (2008), a análise indutiva das informações, com a compreensão de fenómenos e a construção de conceitos a partir da recolha de dados, poderá fomentar o estudo de outros casos análogos.

As conclusões sumárias que passaremos a realçar serão referenciadas em função dos objetivos por nós definidos no Capítulo IV e relativas à amostra utilizada, circunscrita a uma região geográfica específica do nosso país.

No que diz respeito à idade de início dos processos de transição, concluímos que a maioria dos respondentes abraça os pressupostos teóricos dos autores revistos. É seu entendimento que o processo de transição deve ser planeado no decorrer das experiências de aprendizagem que os alunos vão alcançando, construindo e experienciando ao longo do tempo, de forma a tornar o processo firmado em respostas sustentadas. À semelhança de outros países, é necessário traçar projetos de vida dignos, com tempo, com coerência e que se possam cumprir. Assim, parece-nos pertinente que a tutela deve reequacionar o tempo que pré-determinou, três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória, para a implementação do processo de TVA. Como já referimos, para muitos dos nossos alunos com CEI este período de tempo é insuficiente

para lhes garantir um conjunto de meios e de oportunidades que promovam uma plena integração social, profissional e familiar.

Compreendemos, através das respostas dadas, a existência de uma proximidade concetual, relativamente ao que os nossos inquiridos entendem por TVA de alunos com NEE. Ao atribuírem prioridade ao desenvolvimento de competências pessoais, sociais e laborais, as quais fazem parte de um conjunto de competências funcionais a serem desenvolvidas em contextos reais diversificados, que desde cedo devem ser tidas em conta e cuja aprendizagem implica utilidade para a vida futura, vão ao encontro do que está expresso na Declaração de Salamanca, quando refere que aos jovens com NEE devem “proporcionar-lhes as competências necessárias na vida diária, oferecendo-lhe uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação da vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência directa em situações reais, fora da escola” (UNESCO, 1994, p. 34). Para isso é necessário, quanto a nós, direccionar e aproximar, o mais possível, o currículo à realidade do mundo exterior, do mundo laboral, em ambientes inclusivos e proporcionar-lhes o treino das suas habilidades e de competências em realidades concretas.

Concluimos com as ideias transmitidas pelos respondentes, salientando o quão é importante que os alunos com CEI beneficiem de programas de transição, mas também reconhecem que o agrupamento apresenta algumas dificuldades no desenvolvimento e no acompanhamento dos mesmos, de entre outras: a escassez de recursos humanos e de condições materiais; carência de transportes; fraca articulação entre o agrupamento e os outros serviços, entidades ou instituições; dificuldade em apoiar a família; dificuldade em organizar programas; reduzida competência dos alunos. Extrínsecas, e por isso mais difíceis de controlar por parte da escola, também foram apontadas a falta de emprego e de empresas que recebam alunos por desconhecimento.

Sob o nosso ponto de vista apraz-nos aqui abrir portas a algumas questões: Se o agrupamento manifesta dificuldades em operacionalizar respostas adequadas a estes alunos, não as terá também relativamente aos restantes, na medida em que cada um deles apresenta características singulares, podendo isso, entender-se como um desafio em termos de necessidade de reajustamento e adaptação? Numa perspetiva inclusiva é necessário que a escola assuma uma atitude flexível ao nível da ação, promova a implementação de novas práticas pedagógicas e organize modos diferenciados de trabalhar com todos os alunos, mesmo com aqueles que apresentam graves dificuldades

no acesso ao currículo. A diversificação, para estes alunos, em nossa opinião, passa pela implementação de projetos alternativos, de modo a promover competências que serão necessárias para a integração futura em contexto real e que funcionem, efetivamente, como consolidação e concretização na prática, de experiências anteriores devidamente planejadas para dar resposta às suas necessidades efetivas. No âmbito da sua autonomia e no consignado na lei vigente, não poderá o agrupamento procurar mais parcerias (artigo 30.º, do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro), envolvendo outros recursos, sensibilizando a comunidade para a problemática da TVA, e os demais serviços que também devem intervir diretamente no processo, como a saúde, a formação profissional e emprego e a segurança social? O que nos parece é que as parcerias estabelecidas estão muito aquém das efetivamente necessárias, problema este que, lamentavelmente, não se circunscreve ao agrupamento onde se realizou o nosso estudo, mas que é experienciado pela maioria dos do nosso país, como é confirmado no relatório final do projeto da avaliação externa da implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008, publicado em dezembro de 2010, pelo ME.

O mesmo relatório também refere, à semelhança do que constatamos no nosso estudo, que a falta de apoio e de articulação com a família destes alunos é uma realidade. Questionamos que medidas/estratégias efetivas se têm desenvolvido para reverter esta situação? Partindo do pressuposto que os pais são os primeiros educadores/professores do aluno e que a escola, nomeadamente os professores necessitam de articular com a família e aproveitar, da melhor forma, todo o manancial de conhecimentos que esta possui, para melhor traçar o caminho em termos formativos e educativos, com vista a um maior sucesso destes jovens quer como alunos, quer como pessoas, a escola deve proceder ao reajustamento de práticas e de pressupostos, de modo a envolver, direta e ativamente, os pais em atividades implícitas no processo ensino/aprendizagem, assegurando a sua corresponsabilidade na eficácia do mesmo.

Na ótica dos participantes neste estudo, as atividades que o agrupamento desenvolve com vista à transição dos alunos com NEE prevalecem as que: desenvolvem competências sociais e incentivam à tomada de decisões dos alunos; fomentam hábitos de trabalho; promovem a integração na vida da comunidade. É nosso entendimento que estes docentes têm conhecimento que os alunos com NEE, ao longo do seu percurso escolar, adquirem um menor número de competências comparativamente com os seus colegas. Assim, é crucial que nas atividades a incrementar sejam selecionadas as competências mais pertinentes e as mais necessárias, para o seu percurso de TVA.

O estudo também demonstrou que a coordenação/monitorização do processo de transição é praticamente assumida pelo professor de educação especial. Importa referir a este propósito, que na maioria dos estudos desenvolvidos sob esta temática é constatado que é este o elemento fundamental que conduz todo o processo. Verifica-se que não existem papéis bem definidos, relativamente às funções de cada um dos elementos da equipa que acompanha o processo de TVA, nem a prática de uma cultura de trabalho cooperativo e coordenado entre as famílias, os serviços de apoio e a comunidade. Neste sentido, mais uma questão se impõe registar: Se na maioria dos casos é o professor de educação especial que, efetivamente, coordena o processo de transição porque é que não é contemplado no seu horário tempo para articular com os outros intervenientes e estabelecer as ligações necessárias com o exterior? Com conhecimento de causa podemos afirmar que é a boa vontade e a dedicação de um elevado número destes docentes que impera no desenvolvimento desta e de outras tarefas de forma a construir as oportunidades necessárias à inclusão dos alunos com NEE.

Confrontados se o agrupamento poderia melhorar no processo de TVA de alunos com NEE, uma expressiva percentagem (79,7%) dos respondentes referiu que sim. Para estes, a obtenção de mais recursos humanos; a formação especializada para os professores de EE; a promoção e a participação da família no processo seriam os principais aspetos a considerar, o que nos leva a crer que o agrupamento apresenta carências a este nível, daí a necessidade de se criarem estruturas de apoio para a operacionalização do referido processo.

Dada a complexidade de que se reveste o processo de transição, e tendo em conta a realidade portuguesa, impõe-se a existência de uma rede de apoios devidamente planeados e ajustados às características de cada aluno que facilitem, não apenas o processo de transição, mas mais do que isso, a construção de projetos de vida sólidos e com significado, que tornem os jovens com NEE autónomos, ativos e úteis, tal como é preconizado na Declaração de Salamanca (1994). Temos consciência de que este é um longo caminho a percorrer, mas move-nos a esperança que os diferentes atores educativos vão conseguir unir sinergias, desencadear novas ideias, desenvolver novas práticas de trabalho colaborativo, contribuindo, assim, para a diferenciação personalizada e adaptada à realidade de cada um.

Concluimos este trabalho reiterando que a TVA de alunos com NEE é uma questão de direito, assim o reforçam os diferentes organismos nacionais e internacionais já referenciados.

## Bibliografia

- Afonso, C. M. (2005). Inclusão e mercado de trabalho - Papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE. *Saber & Educar*, 11, pp. 53-66.
- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, M. (2000). *(des)equilíbrios familiares*. Coimbra: Quarteto.
- Alves, E. (2006). *Intervir em Rede no Apoio a Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. CCPFC/RFO 06686/98. Obtido em 2 de março de 2012, de <http://eduardus.com.sapo.pt/NEE.pdf>
- Alves, F. (2009). *Transição para a Vida Adulta: Alunos com Necessidades Educativas Especiais - Guia de Apoio para a Comunidade Educativa*, CCPFC/RFO 06686/98. Obtido em 2 de março de 2012, de <http://eduardus.com.sapo.pt/NEE.pdf>
- Battisti, C. (2010). *Inclusão do deficiente: desafios e oportunidades*, Revista Ágora - ISSN 1809 4589. Dezembro, 2010, n.º 11. [Versão Eletrónica]. Obtido em 2 de março de 2012, de [http://www.ceedo.com.br/agora/agora11/CleusaMolinariBattisti\\_inclus%E3odod eficiente\\_Desafioeopportunidades.pdf](http://www.ceedo.com.br/agora/agora11/CleusaMolinariBattisti_inclus%E3odod eficiente_Desafioeopportunidades.pdf)
- Beja, A., & Miranda, M. J. (2012). *Programa de Treino de Competências Funcionais para Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Viseu: Psico & Soma.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological System Theory. In V. Ross, *Six Theories of Child Development: revised formulations and current issues*. (pp. 187-249). London: Jessica Knigsley Publishers.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (1997). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brown, L. (1989). *Crerios de funcionalidad*. Barcelona: Ediciones Milan.
- Brown, L. (2002). Currículos funcionais. Transição para a vida adulta. *Conferências sobre a educação e a transição para a vida adulta de crianças e jovens com deficiência acentuada*. Porto: IIE e Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto.

- Brown, L., Suomi, J., Farrington, K., Knight, T., & Ziegler, M. (2000). *The Madison vocational evaluation strategy*. Obtido em 2011, de [www.education.wisc.edu/rpse/faculty/lbrown](http://www.education.wisc.edu/rpse/faculty/lbrown).
- Cação, R. (2007). Transição para a Vida Adulta de Pessoas com Deficiência Mental: Representações, Práticas e Desafios. In A. O. Neves (coord.), *Integração das Pessoas com Deficiência. Cadernos Sociedade e Trabalho VIII*. (pp. 181-194). Lisboa: Ministério do Trabalho e Solidariedade Social.
- Capucha, L. (2008). *Educação Especial - Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: DGIDC.
- Capucha, L., Cabrita, M., Salvado, A., Álvares, M., Paulino, A. L., Santos, S., & Mendes, R. (2004). *Os Impactos do Fundo Social Europeu na Reabilitação Profissional de Pessoas com Deficiência em Portugal (estudo n.º 2)*. Vila Nova de Gaia: Centro de Reabilitação Profissional de Gaia.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para auto-aprendizagem (2)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Collet-Klingenberg, L. (1998). The reality of best practices in transition: a case study. *Exceptional Children*, 67, pp. 67-79.
- Conselho da Europa. (2001). Decisão 2001/903/CE do conselho de 3 de Dezembro de 2001 relativa ao Ano Europeu das Pessoas com Deficiência (2003). In *Jornal Oficial das Comunidades Europeias - L 335/15 (19 de dezembro de 2001)*.
- Constituição da República Portuguesa. (1976). *Aprovada em 2 de Abril de 1976: Onde são consagrados os direitos dos deficientes e as obrigações do estado para com eles, entre outros assuntos*. PORTUGAL.
- Constituição da República Portuguesa*. (1976). Coimbra: Atlântida Editora.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*. (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Costa, A. M. (1995). Necessidades Educativas Especiais - Condições favoráveis e obstáculos à integração. *Noesis*, 27, pp. 54-61.
- Costa, A. M. (1998). *Transição para a vida adulta: jovens com necessidades educativas especiais*. Ministério da Educação. Lisboa: DEB.
- Costa, A. M. (2004). *Educação e Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com*

- Deficiência Intelectual Acentuada*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Costa, A. M. (2006). A Educação Inclusiva Dez Anos Após Salamanca: Reflexões sobre o caminho percorrido. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação Inclusiva: Estamos a fazer progressos?* (pp. 13-29). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Costa, A. M., Leitão, F. R., Santos, J., Pinto, J. V., & Fino, M. N. (1996). *Currículos funcionais: sua caracterização*. (Vol. 1). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas - Teorias e Prática*. Lisboa: Edições Almedina.
- De Ketele, J., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de Recolha de Dados, Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Decreto-Lei n.º 163/2006. (8 de agosto de 2006). PORTUGAL.
- Decreto-Lei n.º 176/2012. (2 de agosto de 2012). *Diário da República n.º 149 - I Série*. Lisboa, PORTUGAL: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 194/1985. (24 de junho de 1985). PORTUGAL.
- Decreto-Lei n.º 20/2006. (31 de janeiro de 2006). *Diário da República n.º 22 - I Série - A*. Lisboa, PORTUGAL: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 211/2006. (27 de outubro de 2006). PORTUGAL.
- Decreto-Lei n.º 247/1989. (5 de agosto de 1989). PORTUGAL.
- Decreto-Lei n.º 299/1986. (19 de setembro de 1986). PORTUGAL.
- Decreto-Lei n.º 3/2008. (7 de janeiro de 2008). *Diário da República n.º 4 - I Série*. Lisboa, PORTUGAL: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 319/1991. (23 de agosto de 1991). PORTUGAL.
- Decreto-Lei n.º 346/1977. (20 de agosto de 1977). PORTUGAL.
- Decreto-Lei n.º 35/1996. (2 de maio de 1996). PORTUGAL.
- Decreto-Lei n.º 40/1983. (25 de janeiro de 1983). PORTUGAL.
- Decreto-Lei n.º 519-A2/1979. (29 de dezembro de 1979). PORTUGAL.
- Decreto-Lei n.º 6/2001. (18 de janeiro de 2001). *Diário da República n.º 15 - I Série - A*. Lisboa, PORTUGAL: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 9/2001. (3 de fevereiro de 2001). PORTUGAL.
- Despacho Conjunto n.º 1005/2003. (4 de novembro de 2003). PORTUGAL.
- Despacho n.º 5/SN/1993. (10 de março de 1993). PORTUGAL.

- Despacho Normativo n.º 24-A/2012. (6 de dezembro de 2012). *Diário da República n.º 236 - II Série*. Lisboa, PORTUGAL: Ministério da Educação e Ciência.
- Despacho Normativo n.º 388/1979. (31 de dezembro de 1979). PORTUGAL.
- DGIDC. (2008). *Educação Especial - Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: ME.
- Direção Regional do Centro. (1990). *Projecto para a Transição para a Vida Activa*. Ministério da Educação, DREC, COIMBRA.
- European Agency for Development in Special Needs. (2002). *Transição da Escola para o Emprego - Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus*. União Europeia, European Agency for Development in Special Needs. Bruxelas: European Agency for Development in Special Needs.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2004). *Educação inclusiva e práticas de sala de aula. Relatório síntese*. Editado por Cor Meijer.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2006). *EuroNews on Special Needs Education*. Editado por Amanda Watkins, Ole Lissabeck-Nielsen, Cor Meijer.
- European Commission. (2000). *Labour Force Survey*. Brussels: European Commission.
- Felgueiras, I. (1994). As crianças com NEE: Como as educar? *Inovação*, 7, pp. 23-25.
- Ferreira, S. (2007). *Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais - Estudo exploratório no concelho de Tondela*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, especialização em Psicologia Pedagógica, não publicada integralmente, Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Ferreira, S. (2008). *Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Viseu: Psico & Soma.
- Fonseca, V. (1995). *Educação Especial: Programa de Estimulação Precoce*. (2.ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Fortin, M. F. (1999). *O Processo de Investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Fortin, M. F. (2003). *O Processo de Investigação: da concepção à realização*. (3.ª ed.). Loures: Lusociência.
- Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusociência.
- Furney, K. S., Hasazi, S. B., & Destefano, L. (1997). Transition policies, practices, and

- promises: lessons from three states. *Excepcional Children*, 63, pp. 343-355.
- Garcia, E. G. (1988). Normalización e integración. In J. Mayor Sánchez, *Manual de Educación Especial*. Madrid: Ed. Anaya.
- Gil, A. (1995). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. (4.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Gilly, M. (1995). Approches Socio-Constructives du Développement Cognitif. In D. Golder (Eds), *Profession Enseignement: Manuel de Psychologie pour L'enseignement*. Paris: Hachette.
- 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.
- Helios II. (1996). *Transition through the Different Levels of Education*. Brussels: European Comission.
- Humes, C. W., Szymanski, E. M., & Hohenshil, T. H. (1989). Roles of counseling in enabling persons with disabilities. *Journal of Counseling and Development*, 68, 145-150.
- International Labour Office. (1998). *Education employment and training policies and programmes for youth with disabilities in four European countries*. Geneva: ILO.
- Jenaro, C. (2003). Nuevos planteamientos en la integración laboral de personas con necesidades educativas especiales. In M. Verdugo, & B. Jordan (org.), *Investigación, innovación y cambio*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Jiménez, B. (1997). *Necessidades Educativas Especiaias*. Lisboa: Ed. Dinalivro.
- Kohler, P., & Field, S. (2003). Transition-focused education: foundation for the future. *The Journal of Special Education*, 37, 174-197.
- Lei n.º 21/2008. (12 de maio de 2008). PORTUGAL.
- Lei n.º 28/1984. (14 de agosto de 1984). PORTUGAL.
- Lei n.º 30/1998. (13 de junho de 1998). PORTUGAL.
- Lei n.º 38/2004. (18 de agosto de 2004). PORTUGAL.
- Lei n.º 46/1986. (14 de outubro de 1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo Português*. PORTUGAL: Assembleia da República.
- Lei n.º 49/2005. (30 de agosto de 2005). PORTUGAL.
- Lei n.º 9/1989. (2 de maio de 1989). PORTUGAL.

- Leitão, F., Rodrigues, D., et al. (Eds). (1984). *Tendências actuais em matéria de integração escolar. Deficiência e motricidade terapêutica*. Centro de documentação e informação do ISEF, Lisboa.
- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marques, M. (2000). *O Partenariado na Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ME, Ministério da Educação. (2004). *Educação e Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Deficiência Intelectual Acentuada: Caracterização das Respostas Educativas Proporcionadas aos Alunos dos 2º e 3º Ciclos comm Currículos Alternativos ao Abrigo do DL 319/91*. Lisboa: IIE.
- Mendes, N. (2004). *Transição para a Vida Adulta - Percursos de Vida*. Felgueiras: ISCE.
- Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica. (1998). *Transição da escola para a vida adulta - Jovens com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: ME - NOEE.
- Morgado, V. (2001). *Transition from School to Work and Adult Life (eds), Special Needs Educations*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Muntaner Guasp, J. J. (2003). Transición a la vida adulta y activa de las personas con discapacidad. *Bordón : Revista de Orientación Pedagógica*, 55 (1), 115-132.
- National Center on Secondary Education and Transition. (2004). *Discussion Paper*. University of Hawai'i, Center for Disability Studies, Manoa.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula - Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1996). Necessidades Especiais de Educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9 (1 e 2), pp. 139-149.
- Niza, S. (1996). O modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira Formosinho (orgs), *Modelos curriculares para a educação de Infância*. (pp. 137-156). Porto: Porto Editora.
- ONU. (2006). *Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Opcional*. Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação, I.P. 2.ª edição (2010).
- Pallisera, M. (1996). *Transición a la edad adulta y vida activa de las personas com discapacidad psíquica*. Barcelona: EUB.

- Parecer n.º 3/1999. (17 de fevereiro de 1999). PORTUGAL: Conselho Nacional de Educação.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2003). *Análise de Dados para Ciências Sociais - a complementaridade do SPSS*. (3.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de Dados para Ciências Sociais - a complementaridade do SPSS*. (3ª ed.). Lisboa: Sílabo.
- Pires, R., & Neves, H. (2012). Transição para a Vida Pós-Escolar. *Educação Inclusiva*, 3 (2), *Supl. 1*, pp. 16-17.
- Portaria n.º 1191/2003. (10 de outubro de 2003). PORTUGAL: Ministério da Segurança Social e do Trabalho.
- Portaria n.º 135-A/2013. (28 de março de 2013). *Diário da República n.º 62 - I Série*. Lisboa, PORTUGAL: Ministério da Educação e Ciência.
- Portaria n.º 163/2006. (8 de agosto de 2006). PORTUGAL.
- Portaria n.º 275-A/2012. (11 de setembro de 2012). *Diário da República n.º 176 - I Série*. Lisboa, PORTUGAL: Ministério da Educação e Ciência.
- Portaria n.º 432/2006. (3 de maio de 2006). PORTUGAL.
- Public Law 94-142 (S. 6). (29 de Novembro de 1975). *The Education for All Handicapped Children Act*. USA.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. (2.ª ed.). Lisboa: Editora Gradiva.
- Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009. (10 de julho de 2009). PORTUGAL.
- Resolução da Assembleia da República n.º 57/2009. (10 de julho de 2009). PORTUGAL.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 11/2013. (5 de março de 2013). *Diário da República n.º 45 - I Série*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação e Ciência.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006. (21 de setembro de 2006). PORTUGAL.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 136/2008. (9 de janeiro de 2008). PORTUGAL.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 192/2003. (23 de dezembro de 2003). PORTUGAL.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 91/2001. (6 de agosto de 2001). PORTUGAL.
- Rodrigues, D. (2000). Paradigma da Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (Ed.),

- Educação Inclusiva: Estamos a fazer progressos?* Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Rojo, V., & Pastor, C. (1997). *Orientación vocacional de jóvenes con necesidades especiales. Un programa de transición a la vida adulta*. Madrid: Editorial EOS.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Inclusão Escolar: Conceitos, Perspectivas e Contributos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, (pp. 63-83). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Santos, P. J. (1993). *Integración Social-Laboral y Educación Especial*. Barcelona: Promociones e Publicaciones Universitarias S.A.
- Sanz, E. C. (2004). La transición a la vida adulta: alternativas actuales para las personas con necesidades educativas especiales. In C. J. Fernández (org.), *Pedagogía diferencial : diversidad y equidad*. (pp. 267-286). Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Sasaki, R. K. (1997). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: Edições WVA.
- SECRETARIADO NACIONAL DE REABILITAÇÃO. (1983). *Sistema de Educação Especial em Portugal*. Relatório Nacional sobre a 1.<sup>a</sup> fase do projecto OCDE/CERI «A Educação dos Jovens Deficientes e sua Transição para a Vida Adulta», Presidência do Conselho de Ministros, Secretariado Nacional de Reabilitação, Lisboa.
- Silva, M. I. (2010). *Exigências Educativas e Formativas nos alunos com atraso mental em processo de transição para a vida ativa*. Tese de Doutoramento, Universidade de Granada, Granada. Obtido em 28 de novembro, de <http://hera.ugr.es/tesisugr/19796250.pdf>
- Silveira, M., & Almeida, R. (2005). *Caminhos para a Inclusão Humana*. 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, (Trad. Agência Europeia), European Agency for Development in Special Needs Education, Middelfart.
- Soriano, V. (2006). *Planos individuais de transição. Apoiar a transição da escola para o emprego*. (Trad. Agência Europeia). Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- UNESCO. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das

- necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Valério, A., Matos, L., & Marques, M. (2007). *Transição da Escola para a Vida Adulta. Uma Experiência de Aprendizagem Integrada de Educação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Veiga, C., Sousa, J., Nunes, N., & Favela, S. (2004). *Contributos para um Modelo de Análise dos Impactos das Intervenções do Fundo Social Europeu no Domínio das Pessoas com Deficiência em Portugal (Estudo n.º 1)*. Vila Nova de Gaia: Centro de Reabilitação Profissional de Gaia.
- Verdugo, M. A., & Bermejo, B. G. (2001). *Atraso mental: adaptação social e problemas de comportamento*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Vieira, F., & Pereira, M. (2003). *Se houvera quem me ensinara... a educação de pessoas com deficiência mental*. (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Warnock, H. M. (1978). *Report of the Committee of Enquire into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Wehman, P. (1995). *Individual Transition Plans*. Austin: Pro-ed.
- Wehman, P. (1996). *Life beyond the classroom. Transition Strategies for young people with disabilities* (2.ª ed.). London: Paul H. Brookes Publishing.



## **Anexos**

**Anexo 1.** Questionário

**Anexo 2.** Pedido de autorização para aplicação do questionário

**Anexo 3.** Pedido de autorização à Direção do Agrupamento



## **Anexo 1. Questionário**



**Exmo.(a) Sr.(a) Professor(a)**

Solicitamos a V. participação num estudo sobre as Percepções dos professores sobre a Transição para a Vida Adulta de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Este estudo é efectuado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial, da Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional das Beiras, Viseu. As suas respostas permanecerão confidenciais e serão tomadas no conjunto das respostas dadas por todos os elementos que colaborem neste estudo. Lembramos que não há respostas certas nem erradas, apenas as que mais fielmente traduzem as suas opiniões e percepções sobre as questões abordadas. Agradecemos a V. preciosa colaboração

*Olívia Marques*

**A- Caracterização**

1. Data de preenchimento do questionário: \_\_\_\_\_ / 2011
2. Idade  Anos
3. Género: F  M
4. Tempo de serviço em 31 de Agosto de 2010:  Anos
5. Habilitações académicas:
  - Bacharelato
  - Licenciatura
  - Pós-graduação
  - Mestrado
  - Doutoramento
6. Possui formação especializada em Educação Especial: Sim  Não   
Se Sim, especifique a área: \_\_\_\_\_
7. Tempo de serviço enquanto Professor(a) de Educação Especial (em 31 de Agosto de 2010):  Anos
8. Função que desempenha:
  - Ensino regular
  - Educação especial
9. Nível(eis) de ensino que lecciona (ensino regular) ou apoia (educação especial):  
Pré-Escolar  1.º ciclo  2.º ciclo  3.º ciclo  Secundário
10. Exerce a sua actividade profissional em:
  - 1 escola
  - 2 escolas
  - 3 ou mais escolas

**B- Transição para a Vida Adulta**

**B1. Independentemente da legislação em vigor em sua opinião, qual a idade em que se deve iniciar a avaliação dos alunos e dos seus contextos de vida com vista ao processo de transição?**

Anos

**B2. As frases seguintes referem-se à opinião que tem sobre a 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.                                   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Por usufruírem de qualquer medida prevista pelo Dec. Lei 3/08.                 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Por serem alunos com Deficiência Mental.                                       | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Por usufruírem de Currículos Específicos Individuais (Dec. Lei 3/08, art. 21). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Por apresentarem dificuldades de aprendizagem.                                 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Por serem alunos com índices de motivação reduzidos relativamente à escola.    | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Porque os alunos solicitam a sua integração no processo de transição.          | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Por solicitação do Conselho de Turma.                                          | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Outro: _____.                                                                  | 1 | 2 | 3 | 4 |

**B3. As frases seguintes referem-se a actividades que podem ser levadas a cabo no âmbito do processo de transição dos alunos com NEE.**

**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.                                                                                    | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 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 (centros de formação profissional, centros de actividades ocupacionais, etc.) para a futura integração profissional/ocupacional do aluno, após a saída da escola. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 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 |
| 17. Ensinar hábitos de trabalho.                                                                                                                                                                                                       | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Incentivar o aluno a tomar decisões.                                                                                                                                                                                               | 1 | 2 | 3 | 4 |

**B4. As frases seguintes referem-se a competências que o aluno desenvolve quando realiza estágios laborais. Em cada uma das frases indique, por favor, o seu grau de concordância, assinalando:**

- 2 - Discordo totalmente
- 1 - Discordo
- 0 - Não concordo nem discordo
- +1 - Concordo
- +2 - Concordo totalmente

- |                                                |    |    |   |    |    |
|------------------------------------------------|----|----|---|----|----|
| 1. Autonomia.                                  | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 |
| 2. Capacidade de realizar tarefas específicas. | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 |
| 3. Relacionamento interpessoal.                | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 |
| 4. Auto-estima.                                | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 |
| 5. Sentido de responsabilidade.                | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 |
| 6. Motivação para a escola.                    | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 |
| 7. Hábitos de trabalho.                        | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 |
| 8. Conhecimento das profissões.                | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 |
| 9. Competências cognitivas.                    | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 |
| 10. Competências académicas funcionais.        | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 |
| 11. Capacidade na tomada de decisões.          | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 |
| 12. Capacidade de cuidar da higiene pessoal.   | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 |

**B5. Tendo em conta as características dos alunos com NEE graves (Currículo Específico Individual), indique qual ou quais considera serem as possibilidades mais adequadas após a saída da escola (Assinale com um X).**

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.	

## B6. Prática da escola na avaliação e intervenção para a 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.

6.1. Indique os agentes/serviços que em seu entender, geralmente, participam no processo de avaliação e/ou intervenção. (Assinale com um X).

<i>Agentes / serviços</i>	<i>Avaliação</i>	<i>Intervenção</i>
Os próprios alunos		
Direcção do Agrupamento		
Professor de educação especial		
Professor(es) titular(es) de uma ou mais disciplinas		
Director de turma		
Psicólogo		
Técnico operacional		
Médico de família/Unidade de Saúde Familiar		
Técnico de serviço 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:		

6.2. Aspectos em que incide a avaliação relativa à transição.

Refira os aspectos contemplados na avaliação do aluno (Assinale com um X).

1. *Nível de desenvolvimento do aluno* .....
2. *Competências sociais* .....
3. *Desempenho nas áreas curriculares*.....
4. *Desempenho no estágio laboral* .....
5. *Os seus interesses vocacionais*.....
6. *Outro:* .....

6.2.1. Refira os aspectos contemplados na avaliação do contexto familiar (Assinale com um X).

1. *Caracterização da família em termos estruturais (nível socioeconómico, composição)...*
2. *Caracterização da família em termos relacionais.....*
3. *Expectativas da família relativamente ao aluno .....*
4. *Tipo de apoio que a família pode prestar nas actividades de transição .....*
5. *Grau de envolvimento familiar na educação do aluno.....*
6. *Conhecimento das tarefas e das responsabilidades que a família atribui ao aluno.....*
7. *Outro: .....*

6.2.2. Refira os aspectos contemplados na avaliação da comunidade (Assinale com um X).

1. *Caracterização geral do meio (recursos específicos para o apoio à transição e inserção profissional, infra-estruturas disponíveis) .....*
2. *Avaliação da rede de transportes .....*
3. *Possibilidade de estabelecimento de parcerias.....*
4. *Atitudes da população para com os alunos com NEE.....*
5. *Recenseamento e caracterização de possíveis postos de trabalho .....*
6. *Recenseamento e caracterização de possíveis locais de estágio.....*
7. *Análise das compatibilidades entre o perfil do aluno e as exigências dos postos de trabalho.....*
8. *Outro: .....*

**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)

	<i>Mensais</i>	<i>Trimestrais</i>	<i>Semestrais</i>	<i>Anuais</i>	<i>Esporádicas</i>
<i>Conversas informais</i>					
<i>Reuniões</i>					
<i>Relatórios</i>					
<i>Outros documentos escritos</i>					

7.2. Quem é/são habitualmente o(s) responsável(eis) por esta coordenação? (Assinale com X as opções que se aplicam)

1. *Professor de Educação Especial .....*
2. *Director(a) de Turma.....*
3. *Direcção do Agrupamento.....*
4. *Psicólogo.....*
5. *Professores da Turma.....*
6. *Monitores das Empresas .....*
7. *Outro: .....*

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: .....

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 empresas/serviços .....
- 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 visitas regulares do Professor de Educação Especial ao local de estágio. 

1	2	3	4
---	---	---	---
- 2. Telefonicamente, entre o Professor de Educação Especial e o responsável de estágio, na empresa. 

1	2	3	4
---	---	---	---
- 3. Por visitas regulares do Director de Turma ao local de estágio. 

1	2	3	4
---	---	---	---
- 4. Telefonicamente, entre o Director de Turma e o responsável de estágio, na empresa. 

1	2	3	4
---	---	---	---
- 5. Envio de documentação pelo aluno. 

1	2	3	4
---	---	---	---
- 6. Outro \_\_\_\_\_ 

1	2	3	4
---	---	---	---

### **C- A opinião do professor e as opções de mudança**

**C1. 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 frequente
- 2 – Pouco frequente
- 3 – Frequente
- 4 – Muito frequente

- |                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |   |   |   |   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| 1. Falta de oferta de emprego.                                                                           | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">4</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1                                                                                                        | 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 3 | 4 |   |   |
| 2. Falta de recursos humanos na escola.                                                                  | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">4</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1                                                                                                        | 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 3 | 4 |   |   |
| 3. Desconhecimento por parte das empresas relativamente às possibilidades de inserção de jovens com NEE. | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">4</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1                                                                                                        | 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 3 | 4 |   |   |
| 4. Inexistência de legislação específica sobre a transição.                                              | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">4</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1                                                                                                        | 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 3 | 4 |   |   |
| 5. Poucas habilitações académicas por parte dos alunos.                                                  | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">4</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1                                                                                                        | 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 3 | 4 |   |   |
| 6. Falta de articulação entre a escola e os serviços/entidades.                                          | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">4</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1                                                                                                        | 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 3 | 4 |   |   |
| 7. Falta de competências no comportamento adaptativo (hábitos de trabalho).                              | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">4</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1                                                                                                        | 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 3 | 4 |   |   |
| 8. Carência na rede de transportes.                                                                      | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">4</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1                                                                                                        | 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 3 | 4 |   |   |
| 9. Dificuldade da escola em apoiar a família.                                                            | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">4</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1                                                                                                        | 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 3 | 4 |   |   |
| 10. Falta de empresas que recebem alunos para estágio.                                                   | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">4</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1                                                                                                        | 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 3 | 4 |   |   |
| 11. Dificuldade da escola em organizar programas de transição.                                           | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">4</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1                                                                                                        | 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 3 | 4 |   |   |
| 12. Falta de recursos materiais da escola.                                                               | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">4</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1                                                                                                        | 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 3 | 4 |   |   |
| 13. Dificuldades relacionadas com as incapacidades dos alunos.                                           | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">4</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1                                                                                                        | 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 3 | 4 |   |   |
| 14. Falta de articulação entre a escola e as empresas.                                                   | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">4</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1                                                                                                        | 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 3 | 4 |   |   |
| 15. Reduzida competência dos alunos para actividades laborais.                                           | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">4</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1                                                                                                        | 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 3 | 4 |   |   |
| 16. Dificuldade de aceitação pela sociedade das pessoas com NEE.                                         | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">4</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1                                                                                                        | 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 3 | 4 |   |   |
| 17. Baixas expectativas da família relativamente às capacidades do aluno.                                | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">4</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1                                                                                                        | 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 3 | 4 |   |   |
| 18. Falta de motivação dos alunos com NEE.                                                               | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">4</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1                                                                                                        | 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 3 | 4 |   |   |
| 19. Outra: _____.                                                                                        | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">4</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1                                                                                                        | 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 3 | 4 |   |   |

**C2. Considera a legislação existente (Dec. Lei 3/08 de 07/01) sobre a transição e, especificamente, sobre as experiências laborais em espaços da comunidade, suficiente?**

Se **Não**, indique, por ordem de prioridade, os aspectos que deveriam ser consagrados em lei (Assinale, de 1 a 6, sendo que um é o mais importante e seis o menos importante).

- 1. *Legislação que incentive a aceitação, por parte das empresas, de alunos com NEE.....*
- 2. *Legislação que incentive a criação de cursos de formação profissional .....*

- 3. *Legislação que promova o estabelecimento de parcerias* .....
- 4. *Legislação que confira às escolas recursos humanos específicos* .....
- 5. *Legislação que confira às escolas recursos financeiros específicos* .....
- 6. *Outro:* .....

**C3. Considera que a sua escola pode melhorar no desenvolvimento do processo de transição destes alunos?**  
 Sim  Não

Se **Sim**, indique, por ordem de prioridade, os aspectos do processo de transição onde pensa poder fazer progressos no futuro próximo (Assinale, de 1 a 10 sendo que um é o mais importante e dez o menos importante).

- 1. *Estabelecimento de novas parcerias* .....
- 2. *Sensibilização da comunidade* .....
- 3. *Identificação de potenciais recursos locais* .....
- 4. *Investir na criação de programas de transição* .....
- 5. *Conseguir formação específica para os professores de educação especial* .....
- 6. *Promover um maior envolvimento da comunidade escolar* .....
- 7. *Melhorar a qualidade da intervenção*.....
- 8. *Obter mais recursos humanos* .....
- 9. *Obter mais recursos materiais* .....
- 10. *Promover a participação da família* .....

Verifique, por favor, se preencheu adequadamente o questionário. Mesmo tendo deixado algumas questões por responder, por favor devolva-nos o seu questionário.

**OBRIGADA!**

**Anexo 2. Pedido de autorização para aplicação do questionário**



Maria Olívia Ladeira Marques  
Rua de Viriato, Bairro de Santo Estevão, Lote 51, 4º Esq.  
3515-145 Abraveses - Viseu

Ex.mª. Mestre Sofia Simões Ferreira,

Maria Olívia Ladeira Marques, professora de educação especial, a exercer funções no Agrupamento de Escolas de Castro Daire e a realizar o Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial na Universidade Católica Portuguesa, Pólo de Viseu, vem por este meio solicitar a Vª Exª se digne autorizar a utilização do questionário que consta no manual "Transição para Vida Pós Escolar de Alunos com NEE" (Ferreira, S. 2008).

Este questionário destina-se à realização de um estudo de investigação na área da Transição para a Vida Adulta de alunos NEE, no agrupamento onde trabalhamos.

Agradeço, desde já, a atenção dispensada,

Atenciosamente,

Viseu, 14 de Fevereiro de 2011

A professora,

---

(Maria Olívia Ladeira Marques)

**RESPOSTA:**

**De:** sofiasimoesferreira@portugalmail.pt

**Enviado:** terça-feira, 16 de Fevereiro de 2011 20:12

**Para:** Olivia

**Assunto:** Transição para a Vida Pós Escolar de Alunos com NEE

Ex.ma Sra Professora Olivia Ladeira:

No âmbito do pedido de utilização dos questionários que constam no manual "Transição para Vida Pós Escolar de Alunos com NEE" (Ferreira, S. 2008), informo concordar que os possa utilizar, efectuando as devidas adaptações face à alteração da legislação em vigor.

Com os melhores cumprimentos,

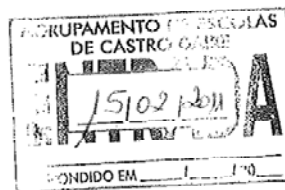
Sofia Simões Ferreira



**Anexo 3. Pedido de autorização à Direção do Agrupamento**



Viseu, 14 de Fevereiro de 2011



*To meu Condicionamento  
O Conselho Pedagógico  
Autorização  
17.02.11*

Ex.<sup>mo</sup> Senhor

Presidente da Comissão Administrativa Provisória  
do Agrupamento de Escolas de Castro Daire

Eu, Maria Olívia Ladeira Marques, professora de Educação Especial do grupo 910, do quadro deste agrupamento onde exerço funções, aluna do mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial, da Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional das Beiras Pólo de Viseu, venho por este meio solicitar a Vossa autorização para poder passar um instrumento de trabalho - *- questionário* – ao Órgão de Gestão do Agrupamento e Coordenadores de Estabelecimento, bem como aos Professores de Educação Especial e Professores do 2º, 3º Ciclos e Secundário.

O estudo visa analisar as percepções destes agentes educativos relativamente às vantagens/desvantagens que a realização de estágios de sensibilização, em contexto real de trabalho, podem trazer para os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e com Currículo Específico Individual (CEI), no seu processo de transição para a vida pós-escolar e projecto de vida futura.

Informo ainda que as respostas permanecerão confidenciais e serão tomadas no conjunto das mesmas dadas por todos os elementos que colaborem neste estudo.

Agradeço, desde já, a atenção dispensada.

Muito atenciosamente

(Maria Olívia Ladeira Marques)