



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Centro Regional das Beiras

Departamento de Economia Gestão e Ciências Sociais

Faculdade de Educação e Psicologia

TRANSIÇÃO DO 3.º CICLO PARA O ENSINO SECUNDÁRIO DOS ALUNOS COM NEE DE CARÁTER PERMANENTE

Relatório do Trabalho de Projeto apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação
- Especialização em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor -

Carla Fernanda Loureiro Fernandes Guterres

Viseu, maio de 2014

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Centro Regional das Beiras

Departamento de Economia Gestão e Ciências Sociais

Faculdade de Educação e Psicologia

TRANSIÇÃO DO 3.º CICLO PARA O ENSINO SECUNDÁRIO DOS ALUNOS COM NEE DE CARÁTER PERMANENTE

Relatório do Trabalho de Projeto apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação
- Especialização em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor -

Carla Fernanda Loureiro Fernandes Guterres

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professora Doutora Célia Ribeiro

Viseu, maio de 2014

TRANSIÇÃO DO 3.º CICLO PARA O ENSINO SECUNDÁRIO DOS ALUNOS COM NEE DE CARÁTER PERMANENTE

Carla Guterres¹

Resumo

A problemática da transição dos alunos do 3º Ciclo para o ensino secundário emerge de uma preocupação cada vez maior da Escola em responder às necessidades educativas dos jovens com Currículo Específico Individual (CEI), cujas dificuldades se centram no cumprimento do currículo comum. Como consequência, os profissionais de educação passam a equacionar a antecipação do ensino de conteúdos essencialmente de carácter funcional, assim como a possibilidade dos alunos experienciarem situações de experiência laboral.

Nesta perspetiva, este trabalho enquadra-se numa abordagem compreensiva acerca da transição do 3.º Ciclo para o Ensino Secundário dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente (NEEcp).

À procura de algumas respostas, para além da pesquisa e análise de alguns documentos, recorreremos à observação de alunos, à recolha de opinião das docentes de educação especial e realizamos uma ação de esclarecimento/informação à comunidade educativa.

Considerando a matriz curricular da Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro, como uma diretriz do nosso trabalho, verificámos que a construção dos currículos e dos Planos Individuais de Transição (PIT) dos alunos com CEI vão ao encontro da referida matriz e a escola está a fazer um papel fundamental na inclusão destes alunos, facilitando a transição dos alunos com CEI do 3º Ciclo para o ensino secundário.

Palavras-chave: Inclusão, Transição, Necessidades Educativas Especiais, Currículo Específico Individual, Plano Individual de Transição

¹ cflfgcd@hotmail.com; Mestranda em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial, Universidade Católica Portuguesa - Pólo de Viseu.

Abstract

The issue of transition of students with special educational needs from Junior High to High School emerges as a growing concern for schools to respond to the needs of these children with a Specific Individual Curriculum (SIC), whose difficulties are centered in the fulfillment of the common curriculum. As a result, professionals of education start to put into question the anticipation of learning essential contents of a functional character, as well as, the ability of students to experience situations of work experience.

In this perspective, this work is part of a comprehensive approach about the transition of students with special educational needs from Junior High to High School of Students with permanent Special Educational Needs (NEEcp).

Looking for some answers, beyond the research and analysis of some documents, we used the observed students, collected opinion of special education teachers and had a clarification/information conference with the educational community.

Considering the curriculum of Administrative Rule no. 275-A/2012, of September 11th as a guideline of our work, we found that the construction of curricula and Individual Transition Plans (ITP) for students with SIC will meet the guidelines of the referred and the school is doing a fundamental role in the inclusion of these students, facilitating the transition of students with SIC from Junior High to High School.

Keywords: Inclusion, Transition, Special Educational Needs, Curriculum Specific Individual, Individual Transition Plan

Introdução

Este trabalho de projeto, realizado no âmbito *do Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial*, da Universidade Católica Portuguesa – Viseu, enquadra-se numa abordagem compreensiva acerca da Transição do 3.º Ciclo para o Ensino Secundário dos Alunos com NEEcp.

A escolha deste tema deve-se ao fato de os agrupamentos de escolas e escolas do ensino secundário não agrupadas confrontarem-se, com a publicação da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que veio estabelecer o alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos, com a necessidade de desenvolver currículos individuais que privilegiem a componente funcional para os alunos com NEE que frequentaram o ensino básico com CEI.

De acordo com a Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro, estes estabelecimentos de ensino passam também a ter responsabilidade de assegurar o processo de transição dos alunos com CEI para a vida pós-escolar, mediante a implementação do PIT, que de acordo com o disposto no artigo 14.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, deve iniciar-se três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória.

Assim, no sentido de orientar as escolas para a construção dos CEIs e dos PITs, a Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro, define uma matriz curricular de forma a garantir que os currículos individuais integrem as áreas curriculares consideradas fundamentais, mas simultaneamente dotada da “flexibilidade necessária a uma abordagem individualizada capaz de respeitar e responder às especificidades de cada aluno” (Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro).

Ao definir-se esta matriz curricular, surgiu a necessidade de redimensionar também a resposta educativa e formativa a estes alunos no que concerne aos recursos a mobilizar, sobretudo os de caráter mais especializado. Neste sentido, a Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro, refere que os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) constituem um valioso recurso a colocar ao serviço das escolas de ensino regular ou outras IPSS com valência de educação especial.

Neste sentido e de acordo com o CNE (2010), “é urgente encontrar formas de organização pedagógica que permitam um maior enquadramento, a prevenção de atrasos e a imediata recuperação de alunos” (p.174). A promoção da qualidade e equidade no acesso e sucesso da Educação exige também que se cuide muito bem da flexibilidade curricular do nível secundário dos alunos com NEEcp.

Ainda de acordo com o CNE (2010), este recomenda que “nenhum jovem pode ficar excluído do acesso a percurso educativo e formativo de qualidade na transição

para uma escolaridade universal e obrigatória de 12 anos (ou até aos 18 anos de idade)” (p.175).

Para todos os jovens, terminar a escolaridade significa ter de tomar decisões acerca do que fazer a seguir. As escolhas que são oferecidas aos alunos com NEE surgem, de uma maneira geral, muito mais condicionadas. Para estes alunos as transições entre fases e setores da educação podem ser particularmente difíceis, principalmente para os alunos com CEI. Neste sentido, Dee e colaboradores (2003) consideram que “as decisões acerca do que fazer são frequentemente prescritas por opiniões de profissionais, em lugar de levar em conta os sonhos, desejos e aspirações dos jovens” (p. 169).

No final da escolaridade obrigatória, os alunos com NEE deverão ter adquirido competências que lhes permitam participar ativamente na sociedade, e posteriormente a sua inclusão no mundo do trabalho, devendo por isso o Programa Educativo Individual (PEI) acompanhar o aluno ao longo de todo o processo educativo, bem como nas suas transições entre ciclos e deverá ter um PIT (AEDNEE, 2002).

O desenvolvimento de um PIT baseado num currículo funcional é fundamental, bem como um ambiente integrado de aprendizagem e com suporte da comunidade. A construção deste plano deverá apoiar-se nos direitos fundamentais de uma sociedade inclusiva.

Face ao exposto, o grupo em torno do qual se construiu o nosso trabalho de projeto é constituído por três alunos com NEEcp a frequentar o ensino secundário, em início de um PIT. Neste sentido, os objetivos deste trabalho consistem em comparar e analisar a matriz definida pela Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro, com os currículos dos alunos em estudo; verificar e analisar as parcerias feitas no PIT destes alunos e de que modo elas contribuem para uma efetiva transição da escola para a vida adulta e por último, sensibilizar a escola e comunidade envolvente do seu papel fundamental no apoio dos jovens com NEEcp na transição para a vida pós-escolar.

Para cumprir os objetivos definidos, estruturamos o presente trabalho em 4 partes: na primeira parte fazemos referência ao estado da arte e nela apresentamos uma retrospectiva do conceito de inclusão e os vetores principais da organização do processo educativo dos alunos com NEE, nomeadamente o PEI, o CEI e o PIT. A segunda parte refere-se à metodologia que consiste na descrição pormenorizada da

intervenção realizada, nomeadamente, o tempo, procedimentos, agentes envolvidos, estratégias de monitorização e de avaliação final do projeto de intervenção. A terceira parte diz respeito à apresentação e discussão dos resultados. A última parte refere-se às conclusões do projeto efetuado.

Complementam ainda este trabalho, um conjunto de documentos e o Projeto apresentado na Unidade Curricular de Seminário de Projeto (Anexo 6), que serviram de suporte à fundamentação deste trabalho e que apresentamos em anexo.

1. Enquadramento teórico

Um dos objetivos da educação consiste na preparação do aluno para a efetiva participação e contribuição ativa na sociedade onde se vier a inserir. Desta forma, uma das grandes inquietações nacionais é a de implementar um sistema educativo que possibilite, dentro do princípio da igualdade de oportunidades, o acesso a uma educação de qualidade para todos os alunos (Silva, Ribeiro & Carvalho, 2013).

A este respeito, o Conselho da União Europeia, reunido em 12 de maio de 2009, decidiu um novo quadro estratégico para o desenvolvimento dos sistemas de educação/formação, nos diferentes países da UE, até 2020. Este quadro tem subjacente, como princípio fundamental, “a aprendizagem ao longo da vida, que deverá incluir a aprendizagem em todos os contextos – formal, não formal e informal – e a todos os níveis: desde a educação pré-escolar e escolar até ao ensino superior, educação e formação profissionais e educação de adultos” (CNE, 2010, p. 130).

Nesta reunião foram definidos 4 objetivos estratégicos para o período até 2020, sendo eles:

1. Tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade;
2. Melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação;
3. Promover a igualdade, a coesão social e a cidadania ativa;
4. Incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis de educação e formação.

No que diz respeito ao 3º objetivo o estudo define um objetivo específico para alunos com NEE nomeadamente, “promover a educação inclusiva e a aprendizagem personalizada, mediante apoios em tempo útil, uma identificação precoce das

necessidades especiais e serviços bem coordenados. Integrar os serviços no sistema escolar tradicional e garantir acessos à continuação da educação e formação” (CNE, 2010, p.133).

As escolas que querem ajudar todos os alunos a atingir seus objetivos acadêmicos e um nível mais alto de maturidade têm “características especiais”, ou seja, estas escolas adotam a inclusão, estabelecendo um compromisso com cada aluno em particular (Baptista, 2013; Pacheco, 2007). Existem autores (Azevedo, 2003; Caixeiro, 2011) que consideram que a escola desempenha uma função social eminentemente cultural, desenvolve uma cultura própria, que deverá ter como principal objetivo a procura do bem comum, com o contributo de toda a comunidade educativa, assente no tal quadro de valores politicamente assumido pela sociedade e que devem nortear a instituição escolar.

Correia (2008) considera que a Escola Contemporânea (Escola para Todos) para além de permitir que um “*continuum alternativo de modalidades de atendimento* esteja ao alcance de todos os alunos com NEE” (p. 16), deve estender o seu papel, tornando-se também num centro para atividades comunitárias que se ajuste a todas as crianças e respetivas famílias.

Os ambientes propícios à aprendizagem dos alunos com NEE, que Correia (2008) defende e propõe, remetem para “a reflexão sobre um outro conceito, o de Educação Especial” (p. 19), que o autor considera ser necessário repensar. Assim,

o especial, no termo educação especial, refere-se (...) a um conjunto de recursos que a escola e as famílias devem ter ao seu dispor para poderem responder mais eficazmente às necessidades de um aluno com NEE, recursos esses que de uma forma interdisciplinar irão permitir desenhar um ensino cuidadosamente planeado, orientado para as capacidades e necessidades individuais desse aluno.

A educação especial não é uma educação paralela ao ensino regular mas um conjunto de recursos especializados, que se constituem como condição fundamental para uma boa prestação de serviços educativos para os alunos com NEE, não só assegurando os seus direitos fundamentais, mas também facilitando as aprendizagens que um dia conduziram a uma inserção social harmoniosa, produtiva e independente (Campos & Martins, 2012; Correia, 2008).

Assim, na Escola Contemporânea, a educação especial e a inclusão deverão caminhar “lado a lado” (Correia, 2008, p. 19), num processo que permita dar respostas adequadas às necessidades dos alunos com NEE.

Relativamente à Escola Contemporânea, Correia (2008) propõe um Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD), cujo objetivo é responder às necessidades de todos os alunos, tendo uma maior incidência nos alunos com NEE, logo no início do seu percurso escolar. Este modelo tem por base quatro componentes essenciais que estão interligados: um diz respeito ao **conhecimento** do aluno e o seu meio envolvente; o outro, à **planificação**, tendo como base o conhecimento; outro, que se refere à **intervenção** apoiada nas duas anteriores, este une três fases essenciais, sendo elas: uma de carácter preventivo, que engloba a responsabilidade do professor de turma (intervenção inicial) e outros profissionais de educação (intervenção preliminar); uma de carácter reeducativo, partindo de uma avaliação compreensiva, que traça o perfil do aluno nas suas características, capacidades e necessidades e na qualidade dos ambientes onde ele interage; e outra de carácter transicional, componente de preparação dos alunos, de 14 ou mais anos que não atinjam os objetivos do currículo comum, para o mundo de trabalho e a sua inserção na sociedade, fornecendo-lhes apoios que permitam o sucesso nas etapas seguintes, após a saída da escola.

Por último, o MAD compreende um outro componente, a **verificação**, este prevê averiguar se a programação educacional considerada foi ou não a mais apropriada para responder às NEE do aluno ou, se o não foi, conceber um outro tipo de respostas educativas mais adequadas a essas mesmas necessidades. Assim, deverão ser considerados três momentos de monitorização do progresso do aluno, tendo por base a análise da informação recolhida: num primeiro momento, a análise da informação relativa ao progresso do aluno, que adveio da observação do professor da turma e das estratégias que usou para tentar minimizar os seus problemas de aprendizagem; num segundo momento, em que a intervenção, já mais elaborada, é complementada pelos serviços de técnicos especializados, numa perspetiva de consultadoria, sendo a sua duração determinada pela Equipa de Apoio ao Aluno (EAA) com base na informação que vai recolhendo; num terceiro momento, a informação recolhida até à data dá lugar a uma observação/avaliação mais compreensiva, feita por uma equipa interdisciplinar, consubstanciada na elaboração de um PEI.

1.1. Programa Educativo Individual

De acordo com Capucha e colaboradores (2008), o PEI constitui um documento que assume a maior importância para os alunos com NEE, bem como para todos os intervenientes no seu processo educativo, na medida em que responde à especificidade das necessidades de cada aluno. Nele se fixam e fundamentam as respostas educativas e respetivas formas de avaliação (Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, art.º 8º). É um instrumento fundamental no que se refere à operacionalização e eficácia da adequação do processo de ensino e aprendizagem uma vez que “documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo” (art.º 8º), facilitando aos alunos a progressão ao longo da escolaridade e completar o ensino secundário com maiores níveis de sucesso.

O PEI é um instrumento de trabalho que descreve o perfil de funcionalidade por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF/CJ)² do aluno e estabelece as respostas educativas específicas requeridas por cada aluno em particular, e é um documento formal que garante o direito à equidade educativa dos alunos com necessidades educativas de carácter permanente (Capucha 2008; Teles, Ribeiro & Simões, 2011).

Este documento responsabiliza a escola e os encarregados de educação pela implementação de medidas educativas que promovam a aprendizagem e a participação dos alunos com NEE, pelo que é considerado um instrumento dinâmico que deve ser regularmente revisto e reformulado, uma vez que se fundamenta numa avaliação compreensiva e integrada do funcionamento do aluno, passível de sofrer alterações (Capucha et al., 2008). Constitui o “único documento válido para efeitos de distribuição de serviço docente e não docente e constituição de turmas, não sendo permitida a aplicação de qualquer adequação no processo de ensino e de

² A CIF é um sistema de classificação inserido na *Família de Classificações Internacionais da Organização Mundial de Saúde* (OMS), constituindo o quadro de referência universal adotado pela OMS para descrever, avaliar e medir a **saúde** e a **incapacidade** quer ao nível individual quer ao nível da população. É também uma classificação com múltiplas finalidades, para ser utilizada de forma transversal em diferentes áreas disciplinares e setores, nomeadamente na educação. Consultado em 2014-05-03, de <http://www.inr.pt/content/1/55/que-cif>

aprendizagem sem a sua existência” (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, art.º 12º).

O PEI, segundo o art.º 9º da referida legislação e como referem Capucha e colaboradores (2008), deve incluir, obrigatoriamente, informações relativas à identificação do aluno; o resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes; os indicadores de funcionalidade e fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem; a definição das medidas educativas a implementar; a discriminação dos conteúdos, dos objetivos gerais e específicos a atingir; a definição das estratégias e recursos humanos e materiais; o nível de participação do aluno nas atividades educativas da escola; a distribuição horária das diferentes atividades previstas; a identificação dos profissionais responsáveis; a definição do processo de avaliação da implementação do PEI; e a data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

No que respeita à elaboração do PEI, é feita referência no art.º 10º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, onde se menciona que é organizado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente responsável pelo grupo ou turma ou pelo diretor de turma, dependendo do nível de educação ou ensino que o aluno frequenta, pelo docente de educação especial e pelo encarregado de educação.

Em relação à coordenação do PEI, o art.º 11º refere que é da responsabilidade do educador de infância, do professor titular de turma ou do diretor de turma a que esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno frequenta.

No que diz respeito ao acompanhamento e avaliação do PEI, devem adotar um caráter contínuo utilizando diversas estratégias (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, art.º 13º).

1.2. Currículo Específico Individual

O currículo é um documento escrito destinado a dar orientação à educação dos alunos (Pacheco, 2007; Roldão, 2003). Também Rodrigues (2003) considera o currículo um dos aspetos centrais e que se deve ter em consideração quando “procuramos realizar alterações na escola no sentido da inclusão” (p. 92). Ainda de acordo com este autor, “a diferenciação curricular que se procura na inclusão é a que tem lugar num

meio em que não se separam os alunos com base em determinadas categorias, mas em que se educam os alunos em conjunto” (p. 92).

Relativamente ao CEI, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, refere que “compete ao conselho executivo e ao respectivo departamento de educação especial orientar e assegurar o desenvolvimento dos referidos currículos” (art.º 21º).

Segundo vários autores (Capucha et al., 2008; Rodrigues, 2001), é o nível de funcionalidade do aluno que vai determinar o tipo de modificações a realizar no currículo, sendo que estas devem corresponder às necessidades mais específicas do aluno. Estes currículos assentam numa perspetiva curricular funcional e tem por objetivo “facilitar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e a autonomia do aluno, aspetos essenciais à sua participação numa variedade de contextos de vida” (Capucha et al., 2008, p. 37). As atividades propostas, assim como a seleção das competências a desenvolver, devem ter como critério a sua aplicabilidade nos diferentes contextos reais por forma a dar-lhes significado; as atividades devem estar relacionadas, na medida do possível, com a idade cronológica e com os interesses do aluno (Capucha et al., 2008; Rodrigues, 2001).

No art.º 21º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, refere-se que o CEI, no âmbito da educação especial, é aquele que “mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino”. Refere-se ainda que este currículo pressupõe alterações significativas no currículo comum, em função do nível de funcionalidade do aluno. Deve ainda incluir conteúdos “conducentes à autonomia pessoal e social do aluno” (art.º 21º), dando prioridade ao desenvolvimento de “atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida (art.º 21º), na comunicação e na organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

1.2.1 Currículo Específico Individual na Transição de Níveis de Ensino

Uma das componentes fundamentais do processo educativo consiste na forma como este vai evoluindo ao longo dos anos, acompanhando as características das diferentes fases do aluno. Trata-se, assim, de um percurso com constantes alterações, nomeadamente de programas curriculares; professores; equipamentos educativos, diferentes edifícios escolares, etc.. Os alunos com NEE vêm, também, o seu processo

de transição segundo este padrão. A utilização de um CEI vem trazer ao aluno com NEEcp uma considerável mudança na sua vida pelas seguintes razões:

- **Seleção de conteúdos curriculares** - um aluno que não consiga acompanhar de forma total o currículo escolar, terá inscrito no seu programa tarefas que quaisquer outros alunos da mesma idade poderão executar (mesmo que não o faça em contexto da sala de aula). Tais atividades, sejam elas: de colaborar como ajudante na cantina, saber ver um horário dos comboios ou colaborar com um projeto de estudo da aula de ciências, são realizadas em certos momentos por qualquer indivíduo da mesma idade. Cabe então aos professores, em colaboração com os pais e toda a comunidade educativa, elaborar os programas educativos de forma que ao longo dos anos se verifique uma progressão e acompanhamento das necessidades e objetivos, no que diz respeito à autonomia e inserção social do aluno (Marchesi, 2001; Rodrigues, 2001).
- **Necessidade de promover relações sociais entre alunos da mesma idade** – vários autores (Correia, 2008; Maset, 2011; Morgado, 2011) são da opinião que a inclusão traz vantagens na aprendizagem de todos os alunos, tornando-se num modelo educacional eficaz para toda a comunidade escolar e principalmente para os alunos com NEE. Assim, o aluno com NEE aprende junto dos seus pares, retirando-lhe também algum estigma acerca da deficiência, dando especial ênfase ao seu pleno desenvolvimento, tendo sempre em conta as respostas às suas necessidades específicas, garantindo-lhe um sentido de pertença e de participação a todos os níveis da vida escolar. Neste sentido, Costa (1996) refere que a relação social que se estabelece entre o aluno com NEE e os seus colegas é importante e é essencial que ele acompanhe a transição desses mesmos colegas de classe para classe, de ciclo para ciclo e de escola para escola.
- **Perspetiva longitudinal** - Uma das características dos CEIs consiste no fato de não centrarem apenas a sua atenção na situação atual do aluno, mas terem em conta o seu futuro. Segundo a perspetiva funcional deste currículo, um dos critérios para a seleção das atividades a ensinar a determinado aluno, consiste

em saber se são úteis para a sua vida futura e se terão ocasião de ser realizadas fora do contexto escolar, ou seja, a preparação para a transição constitui um fator intrínseco da perspetiva funcional. Esta perspetiva adquire relevo determinante na transição da escola para a vida adulta. O CEI vem no intuito de ajudar o aluno com NEE a crescer e a transitar de fase para fase.

1.3. Plano Individual de Transição

De acordo com MCWilliam (2012),

a transição é definida como o processo de mudança de um programa para o outro, ou de um modo de prestação de serviços para outro. (...) as crianças com deficiência e as suas famílias irão passar repetidamente por processos de transição entre diferentes prestadores de serviços, programas e instituições à medida que a criança cresce (p. 124).

A AEDNEE (2002) refere seis aspetos chave relacionados com o conceito de transição:

- a) A transição é um processo que deve ser apoiado pela existência e implementação de legislação e por medidas de política;
- b) A transição necessita de garantir a participação do aluno e de respeitar as suas escolhas pessoais. O aluno, a sua família e os profissionais devem trabalhar em conjunto na formalização de um plano individual;
- c) A transição necessita da implementação de um plano educativo individual focalizado no progresso do aluno e em quaisquer mudanças a introduzir na situação escolar;
- d) A transição deve ser baseada no envolvimento e na cooperação de todas as partes envolvidas;
- e) A transição requer uma estreita colaboração entre escolas e mercado de trabalho, de forma a que o aluno experimente condições reais de trabalho;
- f) A transição é parte de um longo e complexo processo de preparação do aluno para entrar na vida económica e adulta.

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, vem regulamentar o processo de transição da escola para a vida pós-escolar dos alunos com NEE (art.º 14º), apontando

para a elaboração de um outro documento: o PIT. Este destina-se a promover a transição para a vida pós-escolar, sempre que possível para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional, este documento é um complemento do PEI.

Como já referimos anteriormente, a Lei n.º 85/09, de 27 de agosto, vem estabelecer o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontrem em idade escolar até ao 12º ano ou 18 anos de idade, neste contexto, são colocadas algumas questões às escolas, nomeadamente no que se refere às respostas do ensino secundário para os alunos com NEEcp que frequentaram o ensino básico com CEI, abrangidos pelo n.º 6 do art.º 6 do Decreto-Lei n.º 176712, de 2 de agosto.

Para dar resposta a esta situação, foi publicada a Portaria n.º 275-A/12, de 11 de setembro que tem como objetivo “potenciar a última etapa da escolaridade como espaço de consolidação de competências pessoais, sociais e laborais na perspetiva de uma vida adulta autónoma e com qualidade”.

Deste modo, os jovens com NEEcp devem ter todas as oportunidades e apoios para poderem participar no planeamento do seu próprio PIT, uma vez que são os principais interessados. Também para a AEDNEE (2006), a realização de um PIT tende a:

- Aumentar as hipóteses de o jovem conseguir um trabalho sustentável;
- Aferir interesses, desejos, motivações, competências, atitudes e capacidades do jovem com as exigências 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 o jovem e para os empregadores.

Assim, o PIT tem de garantir ao jovem o aconselhamento e o apoio de que necessita antes, durante e depois do período de transição. As famílias precisam de ser parceiros ativos como advogados e como apoiantes, pelo que a situação familiar (valores culturais e recursos) deve ser tida em conta pelos profissionais (AEDNEE, 2006). No fundo, a melhor forma de o executar será trabalhar em cooperação, ou seja, as escolas estabelecerem protocolos com entidades empregadoras ou formadoras.

Capucha e colaboradores (2008) acrescentam que, após serem inventariadas as possibilidades de experiências de formação ou de estágio, “importa identificar as

competências requeridas (competências académicas, pessoais e sociais) e as adaptações ou equipamentos especiais necessários” (p. 31), para só depois procurar estabelecer protocolos com os serviços ou instituições onde o jovem se vai enquadrar, “definir as tarefas que vai desenvolver, as competências a adquirir e o suporte, quando necessário, a disponibilizar para a realização dessas tarefas” (p. 31).

No que diz respeito aos jovens cujas incapacidades não lhes permitem, no futuro, exercer uma atividade profissional, como são exemplo os jovens incluídos nas unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, Capucha e colaboradores (2008) referem que a pesquisa, no âmbito da elaboração do PIT, deve incidir na procura de centros de atividade ocupacional que possam proporcionar atividades do interesse destes jovens e de acordo com as suas competências. Desta forma, consideram que o PIT “deve incluir a possibilidade desses jovens experienciarem diferentes tarefas proporcionadas pelos referidos centros” (p. 32).

2. Metodologia

No que diz respeito à metodologia utilizada neste trabalho de projeto aquela que nos pareceu mais adequada à concretização dos objetivos a que nos propomos é o estudo de caso, para Tuckman (1994), o estudo de caso desenvolve-se

na situação natural, sendo o investigador o instrumento de recolha de dados, (...) os problemas que são objecto de estudo incluem planos, intenções, papéis, comportamentos e a relação entre os participantes. A metodologia qualitativa envolve uma situação natural e pessoas. A recolha de dados centra-se na descrição, na descoberta, na classificação e na comparação (p.532).

Neste estudo de caso analisou-se, um grupo de alunos do ensino secundário com NEEcp, a frequentar uma Escola Secundária da região centro, procurando descrever pormenorizadamente a Escola e as suas atividades e, ainda, perceber a opinião sobre a transição dos alunos do 3º ciclo para o ensino secundário, em particular, dos professores de educação especial que trabalham na escola em questão.

O trabalho projeto em causa pode ainda ser descrito como um estudo de caso descritivo, tendo em conta a divisão proposta por Bruyne et al. (1991), citados por

Pardal e Lopes (2011), uma vez que o estudo se centra num objeto analisado detalhadamente e não assume pretensões de generalização dos dados obtidos.

Realizaram-se previamente, antes da recolha de dados através da aplicação de um questionário, momentos de observação em contexto de sala de aula e uma aprofundada revisão da literatura que nos orientaram e guiaram na elaboração do questionário.

2.1. Tempos

Este trabalho de projeto teve início no mês dezembro de 2013 e desenvolveu-se até ao mês de maio de 2014.

2.2. Procedimentos

Após a definição dos objetivos do trabalho de projeto, de selecionados os participantes e de tomada a decisão de quais os instrumentos a utilizar na recolha de dados, o investigador deverá definir o plano ou *design*. De acordo com Almeida e Freire (2003), o plano (*design*) pode definir-se como um conjunto de procedimentos e orientações a que a observação de um fenómeno ou a condução de uma investigação deve obedecer procurando o maior rigor e o valor prático da informação recolhida, tendo em vista os objetivos inicialmente traçados para resolver o problema em estudo. Neste contexto, apresenta-se em seguida o conjunto dos procedimentos definidos para o presente trabalho de projeto.

O primeiro passo consistiu no aprofundamento teórico sobre a temática a ser tratada, isto é, a Transição dos Alunos com NEE do 3º Ciclo para o Ensino Secundário. Pesquisou-se e consultou-se bibliografia relacionada com o tema, procedendo a uma seleção da informação que nos pareceu mais pertinente por forma, mais tarde, serem relacionados com os resultados do trabalho. Posteriormente procedeu-se à observação dos alunos *in loco* e à elaboração do instrumento de recolha de dados.

Após a definição do objeto de trabalho, pertinência e sua relevância iniciámos um conjunto de ações, com vista a concretizar o trabalho de projeto. Assim, primeiramente, contactamos a direção da escola, os docentes de educação especial e os encarregados de educação dos alunos alvo deste estudo.

Em dezembro de 2013 iniciámos os primeiros contatos com a escola, auscultando o órgão da direção em relação à disponibilidade para a realização do estudo (Anexo 1).

Com a ajuda das docentes de Educação Especial foi feito um levantamento dos jovens com NEEcp que usufruíam de um PIT. Posteriormente, foi pedida a autorização aos encarregados de educação para consulta dos processos dos alunos selecionados (Anexo 2). Constatámos a existência de 3 jovens, um rapaz e duas raparigas (dois do 11º ano e um do 10º ano) nas condições atrás referidas com NEE.

Para dar resposta à nossa pergunta de partida – “Estará a Escola Secundária a possibilitar a plena inclusão dos alunos com NEEcp provenientes do 3º Ciclo, de acordo com as orientações legais?”, analisamos e registamos o processo de transição de cada aluno tendo como base a Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro; elaboramos, com base em Ferreira (2008), e aplicamos um inquérito por questionário semiestruturado (Anexo 3) às docentes de educação especial que se encontram a acompanhar os referidos alunos e realizamos uma ação de esclarecimento/informação sobre a eficácia da Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro, na transição dos alunos do 3º ciclo para o secundário, a toda a comunidade educativa que (in) diretamente estão responsáveis em dar uma resposta educativa e formativa a estes alunos (Anexo 4). O desenvolvimento desta ação teve por base a existência de muitos problemas que surgem na sequência das famílias e profissionais da educação não estarem capacitados e informados para lidar com o processo de transição, ou seja, muitas famílias não sabem como agir nem qual o melhor caminho a percorrer. Para ajudar estas famílias, é importante disponibilizar-lhes informação/formação sob a forma de ações de apoio, programas, apresentações, sessões de treino, feiras e conferências (Noonan et al., 2008, cit. por Santos, 2013).

Os questionários foram entregues em mão aos docentes de Educação Especial a lecionar na escola em estudo e não careceram de uma explicação oral prévia uma vez que a folha de rosto explicava o objetivo do questionário e do estudo, lembrando que o sigilo é garantido e ainda pelo facto de as próprias instruções de preenchimento se encontrarem na parte superior da folha do questionário.

Os questionários foram entregues e recolhidos na semana de 10 a 14 de março de 2014. Relativamente aos dados recolhidos pelos mesmos, estes foram submetidos a

um tratamento estatístico em que utilizamos a folha de cálculo do *programa Microsoft Office Excel 2010*.

O quadro resumo que seguidamente apresentamos explicita a estrutura do nosso questionário que é composto, fundamentalmente por duas secções (A e B).

DOMÍNIOS EM ESTUDO	QUESTÕES
A – Caracterização dos inquiridos	1 a 9
B – Transição	B1 a B5

Quadro 1 – Resumo estrutural do questionário

A - Caracterização dos inquiridos

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

B - Transição

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); importância de um conjunto de atividades que podem ser desenvolvidas com o aluno com NEE (B2); competências que o aluno desenvolve quando realiza estágio laboral (B3); prática da escola na avaliação para a transição (B4); coordenação e monitorização dos processos de transição (B5).

2.3. Os agentes envolvidos

Este projeto foi construído num contexto específico, que integra um grupo de alunos com NEE que frequentam uma escola do ensino secundário e que estão em início de transição para a vida pós-escolar, tendo como documento suporte o PIT que acompanha o PEI de cada aluno.

2.3.1. A Escola

A escola é um estabelecimento de ensino oficial que leciona o terceiro ciclo do ensino básico, ensino secundário, cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA).

De acordo com o seu Projeto Educativo de Escola (PEE), elaborado em 2009, verifica-se um total de 1912 alunos e 174 professores. Atualmente o grupo de educação especial, que está inserido no departamento de educação física, tem 3 docentes pertencentes ao Quadro de Agrupamento de outra escola mas que se encontram destacadas. Estas professoras dão apoio a 63 alunos, dos quais 42 são em apoio direto e os restantes indireto. A escola usufrui dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), que tem como objetivo orientar e informar os alunos sobre o seu percurso escolar e profissional, assim como apoiar os alunos psicopedagogicamente.

O PEE faz ainda referência às **decisões prioritizadas**, onde estão inseridas as seguintes medidas para alunos com NEE: implementar mecanismos de forma a evitar o abandono escolar; promover a reorientação de percursos escolares e promover ações que visem a integração/inclusão de todos os alunos.

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, vem regulamentar, em termos de organização, uma maior flexibilização da organização escolar, visando o bom funcionamento da educação especial. Neste sentido, pode ler-se no art.º 4º, que as escolas ou agrupamentos de escolas devem

incluir nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral.

Segundo Capucha e colaboradores (2008), nos

projectos educativos da escola deverão estar registadas, entre outras, as acções e respostas específicas a implementar, as parcerias a estabelecer, as acessibilidades físicas a efectuar, assegurando assim a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade educativa em geral.

Neste sentido, verificamos que também está contemplado no PEE as parcerias entre a escola e a comunidade envolvente. Em relação aos alunos em estudo é

efetuado no início do ano letivo um protocolo (Anexo 5), que fica registado no seu PIT, com as entidades de formação do aluno, este protocolo tem como objetivo proporcionar aos alunos a iniciação em áreas de atividade pré-profissional, permitindo-lhes, em fase de transição, um contacto com a realidade do trabalho, desenvolvendo o gosto e o interesse pela atividade profissional. Como já referimos anteriormente, o PIT é um documento que complementa o PEI e destina-se a promover a transição para a vida pós-escolar, sempre que possível para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional (Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro).

O documento oficial que é elaborado de ano para ano, destacando a informação sobre os serviços que a escola dispõe para o público que a procura é o Projeto Curricular de Turma (PCT). Este documento tem como referência o Projeto Curricular de Escola (PCE) e o Regulamento Interno (RI). Neste sentido foi consultado cada PCT dos três alunos em estudo e todos eles faziam referência à inclusão dos alunos com NEE.

2.3.2. Os alunos

Para melhor clarificar a situação, descrevemos o percurso dos três alunos que frequentam esta escola.

1º aluno - “João” – O “João” tem dezassete anos e apresenta um défice cognitivo grave com problemas emocionais, provém de uma família de nível cultural baixo, vive com os pais e um irmão mais velho. Pouca motivação pelas atividades escolares associada a graves problemas de aprendizagem.

Este aluno não frequentou o pré – escolar e iniciou o 1º ciclo em 2003 e teve uma retenção (5º ano). Frequenta o 11º ano e desloca-se dois dias por semana a uma instituição (local de experiência laboral), onde se pretende que o aluno desenvolva e aperfeiçoe competências para um futuro ingresso numa profissão. Este aluno terminou o ensino básico numa escola da zona da sua residência deslocando-se para esta quando entrou para o ensino secundário. No 9º ano, o PEI deste aluno já contemplava um PIT, no qual o aluno estava a desenvolver atividades com características funcionais e de treino laboral, realizadas no edifício da escola.

2ª aluna - “Joana” – A aluna tem dezasseis anos e apresenta um desenvolvimento cognitivo significativamente abaixo da média. Esta aluna está inserida numa família disfuncional, com problemas de alcoolismo e conflituosa. Frequentou o pré-escolar, iniciou o 1º ciclo em 2002 e teve uma retenção (2º ano). Atualmente está matriculada no 11º ano a usufruir de um PEI acompanhado por um PIT, frequenta dois dias por semana uma instituição (local de experiência laboral), onde se pretende que a aluna desenvolva e aperfeiçoe competências para um futuro ingresso numa profissão.

3ª aluna – “Sofia” – A aluna de 18 anos tem paralisia cerebral, caracterizada por microcefalia com diplegia espástica predominante e défice cognitivo moderado, de etiologia não determinada, apesar da extensa investigação realizada. A “Sofia” provém de uma família de classe média/alta. Frequentou o pré-escolar e iniciou o 1º ciclo em 2003, tendo adiamento na entrada para o 1º ciclo. Esta aluna tem motivação pelas atividades escolares e realiza aprendizagens, no entanto, é condicionada pela existência de comportamentos incontrolláveis pela própria (ataques de auto-agressão).

A aluna frequenta o 10º ano e usufrui de um PEI acompanhado por um PIT, que está a ser desenvolvido na Associação de Paralisia Cerebral de Viseu (APCV) ao abrigo do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI) – cursos de formação profissional. A “Sofia” vai dois dias por semana à instituição onde se pretende que desenvolva e aperfeiçoe competências para um futuro ingresso numa profissão.

2.4 – Estratégias de monitorização e de avaliação final do projeto de intervenção

As estratégias de monitorização e de avaliação utilizadas neste trabalho de projeto foram: análise do processo de transição de cada aluno tendo como base a Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro; análise dos inquéritos por questionário aplicados às docentes de educação especial da escola em estudo; análise da avaliação da ação de esclarecimentos/informações sobre a eficácia da Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro na transição dos alunos do 3º ciclo para o secundário, realizada a toda a comunidade educativa que (in) diretamente são responsáveis em dar uma resposta educativa e formativa a estes alunos. De seguida apresentamos e analisamos

os resultados obtidos neste estudo, a partir de um questionário aplicado aos docentes e a partir da matriz curricular da Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro.

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 quadros, uma vez que facilitam uma melhor visualização, permitindo uma leitura mais clara e objetiva.

3. Apresentação dos resultados

Após a observação e a recolha de dados, o investigador, referem Quivy e Campenhout (1995), procede, posteriormente, de uma forma mais lógica e organizada, à apresentação e análise dos dados recolhidos e verifica se as informações recolhidas e os dados observados correspondem aos resultados esperados, sendo o primeiro objetivo desta fase de análise das informações a verificação empírica, em articulação com a revisão da literatura.

Assim, a análise e interpretação dos resultados e da informação reunida, através dos diferentes documentos, selecionados de acordo com os objetivos do nosso estudo, permitirão produzir as considerações finais e encontrar as conclusões do estudo.

Desta forma começamos por analisar os componentes do currículo da matriz curricular da Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro e comparamo-la com os horários dos alunos em estudo; de seguida passamos a descrever os resultados da aplicação dos inquéritos por questionário aos docentes de educação especial. Para a apresentação dos resultados tivemos em conta a frequência absoluta (n) e a frequência relativa (%), em cada uma das respostas.

Por último analisamos os questionários de avaliação da ação de formação quanto ao número de participantes.

3.1. Análise dos horários de acordo com a matriz da Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro

Antes de analisarmos os horários de cada um dos alunos convém referir que a alínea 2 do artigo 3.º da Portaria nº 275-A/2012 refere que “os alunos com CEI e PIT

constituem um grupo heterogéneo e que os currículos são ajustados às suas necessidades individuais”.

Componentes do Currículo	Responsabilidade Escola Instituição	Carga horária Semanal
Comunicação	X	3h
<ul style="list-style-type: none"> • Português 		
<ul style="list-style-type: none"> • Segunda Língua/Língua Estrangeira (sensibilização) • Tecnologias de Informação e Comunicação 		
Matemática (matemática para a vida)	X	2h
Atividades de desenvolvimento pessoal, social e/ou laboral	x	12h
<ul style="list-style-type: none"> • Atividades socialmente úteis 		
<ul style="list-style-type: none"> • Experiências laborais 		
<ul style="list-style-type: none"> • Atividade de expressão 		
Desporto e saúde	x	2h
<ul style="list-style-type: none"> • Desporto 		
<ul style="list-style-type: none"> • Bem-estar e qualidade de vida • Atividades de lazer e tempo livre 		
Organização do mundo laboral	x	4h
<ul style="list-style-type: none"> • Higiene e segurança no trabalho 		
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do mundo laboral • Competências socioprofissionais 		
Cidadania	x	2h
<ul style="list-style-type: none"> • Cooperação e Associativismo 		
<ul style="list-style-type: none"> • Vivência democrática 		
<ul style="list-style-type: none"> • Participação cívica • Solidariedade (voluntariado) 		

Quadro 2 – Componentes do Currículo (matriz curricular da Portaria nº 275-A/2012)

Esta matriz curricular assenta em dois princípios fundamentais:

- a) Flexibilidade na definição dos conteúdos curriculares no âmbito da construção de cada CEI, bem como na gestão da carga horária de cada disciplina;
- b) Funcionalidade na abordagem dos conteúdos curriculares, atendendo aos contextos de vida do aluno.

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8.30/ 9.20		Des A T2	Des A T2	Formação (PIT)	Formação (PIT)
9.25/ 10.15		Sala Des 3	Sala Des 3		
10.35/11.25		Apoio	Apoio		
11.35/12.25					
12.35/13.25					
				a)	a)
13.30/14.20				Formação (PIT)	Formação (PIT)
14.25/15.15					
15.25/16.15					
16.35/17.25					
17.35/18.25					

Quadro 3 - Horário do “João”

Como se pode verificar, a carga horária do “João” distribui-se por 16 horas de formação num restaurante perto da escola, 5 horas de apoio de educação especial onde é leccionado a matemática e o português e 4 tempos de 50 minutos de desenho juntamente com a sua turma, dando num total uma média de 25 horas de carga letiva.

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8.30/ 9.20		Formação Pré-Profissional (Cabeleireira) (PIT)			Formação Pré-Profissional (Cabeleireira) (PIT)
9.25/ 10.15	GeogA		Português	GeogA	
10.35/11.25	E. Física		Apoio Ed. Especial	Português	
11.35/12.25	Apoio Ed. Especial		Apoio Ed. Especial	Apoio Ed. Especial	
12.30/13h30	Apoio Psicóloga Dr.ª sílvia (extra escola)				
13.30/14.20					
14.25/15.15					
15.25/16.15					
16.35/17.25					
17.35/18.25					

Quadro 4 - Horário da "Joana"

Em relação à distribuição horária da "Joana", ela tem 15 horas de formação num cabeleireiro, 4 tempos de 50 minutos de apoio de educação especial e juntamente com a turma tem 1 tempo de educação física, 2 tempos de geografia A e 1 tempo de português. Esta aluna ainda tem um apoio extra escola de uma Psicóloga que a acompanha desde que ela foi referenciada. O que dá uma carga horária de 25 horas.

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8.30/ 9.20	Desenho T1 (Lanche)		Apoio Tic	Curso de Assistente Administrativo/a (PIT)	Curso de Assistente Administrativo/a (PIT)
9.25/ 10.15			Apoio (Lanche)		
10.35/11.25	História	Apoio	Apoio		
11.35/12.25			Almoço (12.15)		
12.35/13.25					
13.30/14.20	Formação Pré- Profissional Curso de Assistente Administrativo/a (PIT)				Terapias no Hospital
14.25/15.15					
15.25/16.15					
16.35/17.25					
17.35/18.25					

Quadro 5 - Horário da "Sofia"

No que diz respeito ao horário da "Sofia", a aluna tem 13 horas na formação pré-profissional (conforme protocolo), tem 2 tempos de educação especial, 2 tempos de desenho e 2 tempos de história, estas últimas disciplinas são com a turma. A aluna beneficia de Terapia da Fala (45min) através do Centro de Recursos para a Inclusão, totalizando uma carga horária de 23 horas e 45 minutos.

Como podemos verificar a escola em estudo realiza parcerias com comunidade educativa envolvente, para promover uma melhor transição do aluno para a sua vida

pós-escolar e também verificamos que no final de cada ano letivo, as escolas do 3º ciclo que enviam os seus alunos com NEE para a escola em estudo para concluírem o ensino secundário, reúnem com o grupo de educação especial e direção para preparem da melhor forma a transição dos alunos com NEE do 3º ciclo para o ensino secundário.

3.2 Análise dos Questionários

De seguida procedemos à apresentação dos dados recolhidos através dos questionários de uma forma organizada seguindo-se a sua respetiva análise.

3.2.1 Caracterização dos docentes de Educação Especial e alunos com NEE da escola em estudo

Nos quadros 6 e 7 estão apresentados os valores que permitem a caracterização dos docentes e alunos da escola em estudo.

n = 3		n	%
idade	< 35 anos	0	0
	≥ 35 anos	3	100
Sexo	Masculino	0	0
	Feminino	3	100
Habilitações académicas	Licenciatura	1	33
	Mestrado	2	67
Formação especializada	Sim	3	100
	Não	0	0
nº anos de serviço	< 10 anos	0	0
	≥ 10 e < 25 anos	2	67
	≥ 25 anos	1	33
Nº anos serviço de EE	< 10 anos	2	67
	≥ 10 e < 25 anos	1	33
	≥ 25 anos	0	0

Quadro 6 – Caracterização dos inquiridos

Como se pode constatar pela leitura do quadro 6, as 3 docentes de EE desta Escola são do sexo feminino e têm idades superiores a 35 anos. No que diz respeito às

habilitações académicas apenas 1 docente respondeu que possui a licenciatura enquanto as outras 2 possuem mestrado, mas as 3 têm especialização.

Ao procurarmos conhecer o “tempo de serviço” das docentes, constatámos que 2 docentes têm experiência profissional entre 10 a 25 anos e 1 docente com mais de 25 anos, mas no que diz respeito ao “tempo de serviço que possuíam enquanto docentes de Educação Especial”, 2 docentes têm menos de 10 anos de serviço 1 tem entre estes dois limites (10 e 25 anos de serviço).

No quadro 7 analisamos o número de alunos desta escola com NEE, no presente ano letivo.

	Nível de Ensino	Nº alunos
Alunos matriculados e a frequentar	3º Ciclo	19
	Secundário	44
Alunos com NEE que não beneficiam de DEE	3º Ciclo	19
	Secundário	2
Alunos com CEE	3º Ciclo	1
	Secundário	4
Alunos com PIT	3º Ciclo	0
	Secundário	4

Quadro 7 - Caracterização dos alunos com NEE

Ao analisarmos este quadro verificamos que a escola tem num total de 63 alunos com NEE matriculados e a frequentar, 19 dos quais são do 3º Ciclo mas não beneficiam de apoio direto das docentes de educação especial, exceto 1 aluno; e 44 alunos são do ensino secundário mas apenas 2 alunos não beneficiam de apoio direto. Verificamos também que só 1 aluno do 3º Ciclo usufrui de CEI e no ensino secundário apenas 4 alunos usufruem desta medida, acompanhados com o PIT.

3.2.2 Transição

Os dados que passamos a apresentar nesta secção referem-se ao conhecimento integral e à opinião das docentes relativamente ao processo de transição. Questionámos estas docentes 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.

Grupos de idade	n	%
2 - 8 anos	0	0
9 - 14 anos	0	0
≥ 15 anos	3	100

Quadro 8 - Opinião das docentes sobre idade a iniciar a transição

Como podemos verificar as respostas foram unânimes, ou seja, as docentes consideraram que a idade ideal para iniciar o processo de transição é a partir dos 15 anos.

Atividades	Nada Import.		Pouco Import.		Importante		Muito Import.	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Conhecimento Profissional	0	0	0	0	1	33	2	67
Integração	0	0	0	0	3	100	0	0
Tempos livres	0	0	1	33	2	67	0	0
Utilizar de transporte	0	0	0	0	3	100	0	0
Competencias Sociais	0	0	0	0	0	0	3	100
Comunicação	0	0	0	0	0	0	3	100
Competencias Funcionais	0	0	0	0	0	0	3	100
Competencias em Casa	0	0	0	0	2	67	1	33
Informação aos Pais	0	0	0	0	0	0	3	100
Atividade Adequada	0	0	0	0	0	0	3	100
Tarefas na Escola	0	0	0	0	0	0	3	100
Contacto com os Pais	0	0	0	0	0	0	3	100
Locais de Interesse	0	0	0	0	0	0	3	100
Serviços de Apoio	0	0	0	0	1	33	2	67
Hábitos de Trabalho	0	0	0	0	1	33	2	67
Tomada de Decisões	0	0	0	0	1	33	2	67

Quadro 9 - Atividades a desenvolver no processo de transição

Os dados expressos no quadro 9 revelam o grau de importância que as docentes inquiridas 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, podemos verificar que as consideradas mais importantes são: “as que promovem as competências sociais”, “as que promovem competências de comunicação”, “as que promovem a competências académicas funcionais” e temos ainda a “informação dos pais sobre as possibilidades profissionais”, “atividades de integração na vida da comunidade, “ajudar os pais a visitar locais de interesse para futura integração”.

Em oposição, as atividades menos destacadas são as relativas à “ocupação dos tempos livres”.

O quadro 10 revela o grau de concordância que as docentes atribuem às diferentes competências que os alunos podem desenvolver em estágios laborais.

Competências	Disc. Tot.		Discordo		N/dis N/conc		Concordo		Com Tot	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Autonomia	0	0	0	0	0	0	0	0	3	100
Capac. de tarefas	0	0	0	0	0	0	2	67	1	33
Relac. Interpessoal	0	0	0	0	0	0	2	67	1	33
Autoestima	0	0	0	0	0	0	2	67	1	33
Responsabilidade	0	0	0	0	0	0	2	67	1	33
Motivação	0	0	0	0	2	67	1	33	0	0
Hábitos de trabalho	0	0	0	0	0	0	2	67	1	33
Conhec. das profissões	0	0	0	0	0	0	0	0	3	100
Compet. cognitivas	0	0	0	0	0	0	3	100	0	0
Compet. académicas	0	0	0	0	2	67	1	33	0	0
Capacidade de decisão	0	0	0	0	0	0	2	67	1	33
Higiene pessoal	0	0	0	0	0	0	2	67	1	33

Quadro 10 – Competências desenvolvidas pelos alunos em estágio

Como verificámos pelas respostas dadas, também estas obtêm um elevado grau de concordância por parte das professoras, contudo, destaca-se “a autonomia” e conhecimento das profissões”, de seguida as “competências cognitivas”, todos os outros itens tiveram a mesma concordância exceto os itens “motivação” e “competências académicas”, cuja maior concordância recaiu sobre a opção “nem discordo nem concordo”.

Prática da escola na avaliação e intervenção para a transição

Os dados expressos no quadro 11 revelam as opiniões das docentes sobre as práticas da escola (agentes/serviços), que geralmente, participam na avaliação e na intervenção do processo de transição.

Agentes	Avaliação		Intervenção	
	n	%	n	%
Os próprios alunos	3	100	3	100
Direção do Agrupamento	0	0	3	100
Professor de educação especial	3	100	3	100
Professor(es) titular(es) de uma ou mais disciplinas	3	100	3	100
Diretor de turma	3	100	3	100
Psicólogo	3	100	3	100
Técnico operacional	0	0	2	67
Médico de família/Unidade de Saúde Familiar	2	67	2	67
Técnico de serviço social	2	67	2	67
Técnicos de reabilitação	3	100	3	100
Elementos do CRI	3	100	3	100
Elementos do local de estágio do aluno	3	100	3	100
Pais/Encarregados de Educação	3	100	3	100
Outros elementos da família	0	0	0	0
Amigos/vizinhos	0	0	0	0
Técnicos de acompanhamento nas empresas	1	33	3	100

Quadro 11 – Agentes participantes no processo de transição

Podemos constatar que no processo de avaliação e intervenção os agentes considerados como principais são os próprios alunos, o(s) professor(es) titular(es) de uma ou mais disciplinas, diretor de turma, o professor de educação especial, o psicólogo, técnicos de reabilitação, elementos do CRI, elementos do local de estágio e pais/encarregados de educação. Relativamente ao item “assistente operacional” 2 docentes assinalaram-no como sendo parte da intervenção

Os restantes elementos das equipas, embora também desempenhem algumas funções nestes processos, não tem uma ação tão reconhecida pelas professoras desta escola.

Aspetos	n	%
Nível de desenvolvimento do aluno	3	100
Competências Sociais	3	100
Desempenho áreas curriculares	3	100
Desempenho no estágio laboral	3	100
Interesses vocacionais	2	67

Quadro 12 – Aspetos contemplados na avaliação do aluno

Os dados constantes no quadro 12 mostram os aspetos sobre os quais incide a avaliação do aluno no processo de transição. Deste modo, verificámos que as três professoras consideraram todos os itens importantes exceto uma professora que não assinalou os interesses vocacionais.

Aspetos	n	%
Caracterização estrutural da família	3	100
Caracterização relacional da família	3	100
Expectativa da família/aluno	3	100
Tipo de apoio da família	3	100
Grau de desenvolvimento familiar	3	100
Conhecimento das tarefas e de responsabilidades	3	100

Quadro 13 – Aspetos contemplados na avaliação do contexto familiar

Os dados do quadro 13 mostram os aspetos sobre os quais incide a avaliação do contexto familiar no processo de transição. Assim, todas as professoras são da mesma opinião, assinalando todos os itens como sendo importantes na avaliação do contexto familiar.

Agentes	n	%
Caracterização geral do meio	3	100
Avaliação da rede de transportes	3	100
Possibilidade de parcerias	3	100
Atitudes da população para com os alunos NEE	3	100
Caracterização locais estágio	3	100

Quadro 14 – Aspetos contemplados na avaliação da comunidade

Os dados do quadro 14 mostram os aspetos sobre os quais incide a “avaliação da comunidade” no processo de transição. Assim, todas as professoras são da mesma opinião, assinalando todos os itens como sendo importantes na avaliação da comunidade.

Coordenação e monitorização do processo de transição

Outros aspetos que nos pareceram significativos no processo de transição correspondem à coordenação e à monitorização do processo e, por isso, os quadros 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.

Meios	Mensal		Trimestral		Semestral		Anual		Esporádica	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Conversas Informais	3	100	0	0	0	0	0	0	0	0
Reuniões	0	0	3	100	0	0	0	0	0	0
Relatórios /docs escritos	0	0	3	100	0	0	3	100	0	0

Quadro 15 – Modos e periodicidade de coordenação do processo de transição

O quadro 15 mostra que os “modos de coordenação/monitorização” mais utilizados são as “conversas informais,” as “reuniões,” os “relatórios”. Quanto à “periodicidade” com que a coordenação é feita, vemos que as conversas informais se realizam, fundamentalmente, mensalmente e as reuniões podem ser trimestrais e anuais

Responsáveis	n	%
Professor EE	3	100
Diretor de Turma	3	100
Órgão de gestão	0	0
Técnicos de acompanhamento	0	0
Professores da turma	0	0
Monitores das empresas	1	33

Quadro 16 – Responsáveis pela coordenação do processo de transição

Relativamente aos “responsáveis pela coordenação” do processo (quadro 16), podemos observar que esta está a cargo dos “professores de educação especial” e “diretores de turma”, no entanto, houve uma professora que atribuiu esta responsabilidade também aos monitores das empresas.

Registos	n	%
Grelhas elaboradas para o efeito	3	100
Planos Individuais de Transição	3	100
Relatórios	3	100
Avaliação efetuada no PEI	3	100

Quadro 17 - Registos utilizados nas atividades de transição

Os dados expostos no quadro 17 mostram que diferentes registos são utilizados nas atividades da transição.

Composição de planos	n	%
Tarefas realizadas no estágio	3	100
Autoavaliação do aluno	3	100
Avaliação do empresário ao aluno	3	100
Avaliação do aluno pelos técnicos	3	100
Avaliação do aluno nas disciplinas que frequenta	1	33
Protocolos de parceria entre escola/empresa	3	100

Quadro 18 – Composição dos planos individuais de transição

Na opinião das docentes, os “Planos Individuais de Transição” são compostos pelas tarefas durante o estágio, pela auto avaliação do aluno relativamente ao estágio, pela avaliação do empresário ao aluno, pelos técnicos envolvidos no projeto, pelos protocolos de parceria entre a escola/empresa e, por fim uma professora respondeu pelos dados da avaliação do aluno nas disciplinas que frequenta (cf. Quadro 18).

Atividades	Nada freq		Pouco freq		Frequente		Muito freq	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Visitas entre técnicos e o local de estágio	0	0	0	0	0	0	3	100
Visitas regulares do PEE	0	0	0	0	1	33	2	67
Telefonicamente PEE	0	0	0	0	3	100	0	0
Documentação	0	0	3	100	0	0	0	0

Quadro 19 – Frequência de coordenação entre escola e locais de trabalho/estágio

Os dados expressos no quadro 19 revelam por “quem e com que frequência” é realizada a coordenação entre escola e locais de trabalho/estágio.

Constatamos pelos resultados que, na opinião das 3 docentes questionadas, esta é efetuada com Muita frequência pelos técnicos de acompanhamento e também pelos docentes de educação especial na opinião de 2. No item “frequente”, as 3 docentes responderam que o faziam telefonicamente. No item “pouco frequente” surgem, principalmente, a documentação.

3.3. Ação de Formação

No dia 7 de maio de 2014 realizamos, em conjunto com o grupo de educação especial da escola em estudo, uma ação de formação intitulada “Práticas de Inclusão no dia-a-dia das Escolas”, tendo como orador o Professor Doutor José Afonso Baptista.

Nesta ação tivemos 55 inscrições, mas apenas 47 participaram. Todos os participantes tiveram como oferta uma pasta que incluía: uma capa, uma caneta, um lápis, uma borracha e um certificado de presença. No fim da ação decorreu um pequeno lanche-convívio com todos os participantes.

Ao analisarmos as fichas de “Avaliação da Ação”, verificamos que a maioria dos participantes atribuiu “nota 4” (pontuação máxima) em praticamente todos os itens, o que para nós foi representativo do grau de satisfação dos participantes.

Conclusões

Ao terminar este nosso trabalho e após a apresentação dos resultados obtidos, mais do que uma conclusão resta-nos apresentar algumas reflexões finais que sintetizam o que foi apresentado até ao momento.

Hoje em dia com a escolaridade obrigatória até ao 12º ano ou até aos 18 anos, é impreterível diferenciar, adequar, flexibilizar o currículo, para que todos os alunos acedam ao mais elevado nível de aprendizagem de acordo com as suas capacidades (Azevedo, 2010; Santos, 2008).

A Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, veio estabelecer o alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos e consagrar a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade. Assim, importa adaptar progressivamente o regime legal existente ao alargamento da escolaridade obrigatória, definindo as medidas necessárias para o seu cumprimento efetivo.

O cumprimento da escolaridade de 12 anos é importante para o desenvolvimento social, económico e cultural de toda população portuguesa. Este processo deve ser estável, contínuo e coerente, garantindo a promoção da qualidade e da exigência no ensino e o desenvolvimento de todos os alunos (Azevedo, 2007). É urgente no momento atual garantir que todos os cidadãos até aos 18 anos possam receber uma educação e uma formação de qualidade. Este alargamento exige que os objetivos a serem alcançados sejam não só sustentados pela administração educativa e pelos elementos da comunidade escolar, mas também por toda a sociedade (Afonso, 2005; Azevedo, 2007; Baptista, 2010).

Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, refere que “o alargamento da escolaridade obrigatória constitui, neste momento, um dever do Estado que tem de ser harmonizado com o dever da frequência da escolaridade que recai sobre os alunos”. Resulta, assim, num conjunto de deveres recíprocos do Estado, da escola, do aluno e da respetiva família (McWilliam, 2012). A responsabilização dos alunos e das famílias, é sem dúvida um aspeto fundamental neste novo regime que se estabelece.

Ainda de acordo com o Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto pode ler-se

a estrutura de todo o ensino tem que se adaptar aos novos públicos (...), há necessidade de criar novas ofertas educativas e de adaptar currículos com conteúdos considerados relevantes que respondam ao que é fundamental para os alunos e assegurem a inclusão de todos no percurso escolar.

Neste contexto é dever da Escola garantir uma igualdade efetiva de oportunidades sacrificando vias adequadas e apoios necessários aos alunos que deles necessitem. Esta combinação exige um esforço partilhado, de modo a que todos os elementos da comunidade educativa colaborem para o mesmo fim (Correia, 2008; Santos, 2009).

É de salientar que cada um destes elementos tem a sua contribuição específica: as famílias devem trabalhar em estreita colaboração com a escola; as escolas e os professores devem esforçar-se para construir um ensino exigente adaptado às circunstâncias escolares e a Administração deve adotar medidas que promovam e facilitem à comunidade escolar o cumprimento de todas as suas funções (Bolívar, 2012).

Desta forma são necessárias as condições para a concretização destes objetivos e garantir progressivamente a universalidade, a gratuitidade e a obrigatoriedade de os menores de 18 anos frequentarem o sistema de educação de nível secundário, como patamar mínimo de qualificação. Constitui, ainda, dever do Estado a prestação de serviços de ação social, de saúde e de psicologia e orientação escolar e profissional, para apoiar e tornar efetivo o cumprimento do dever de frequência dos alunos (Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto).

O conceito de educação inclusiva usufrui de um estatuto elevado em todo o mundo em virtude da sua integração nos documentos referentes à política de inúmeras organizações internacionais, com o destaque para as Nações Unidas. Os padrões das políticas da ONU, como as corporizadas na Convenção das Nações Unidas para os Direitos da Criança (1989), as Regras Padrão da ONU sobre a Igualdade de Oportunidades para Indivíduos com Deficiências (1993) e o Relatório da UNESCO de 1994 sobre a educação das crianças com deficiências (Declaração de Salamanca) “são unânimes em afirmar os direitos de todas as crianças a uma educação igual, sem discriminação, dentro do sistema educativo de escolaridade regular” (Florian, 2003, p.33).

O estudo sobre a educação inclusiva sugere que o seu significado tenha diversas formas em vários locais, dependendo da situação. Contudo, Giangreco (1997), cit. por Florian (2003), identifica características comuns às escolas onde a educação inclusiva se desenvolve, sendo elas: trabalho de equipa em colaboração; um contexto comum; participação da família, papéis claramente definidos entre os diferentes profissionais; utilização eficaz de pessoal auxiliar; PEIs adequados; processos para a avaliação da eficácia. A tónica consiste em mudar as estruturas de modo a que as escolas sejam capazes de acolher uma gama de alunos mais vasta (Pinto, Martins & Campos, 2013).

Neste sentido, Côloa e colaboradores (2007) consideram como fator facilitador da inclusão, a sensibilização e preparação antecipada, da entrada dos alunos com NEE na escola, junto de toda a comunidade educativa.

As escolas eficientes têm em consideração as opiniões dos seus alunos e as necessidades educativas pessoais, sociais e individuais, e não apenas o cumprimento do Currículo Nacional, como relatado em Cole (2003). Este clima cria práticas escolares inclusivas e torna menos provável que as crianças com NEE manifestem comportamentos de desafio à autoridade: mesmo no ensino secundário vão acreditar que a escola tem algo para lhes oferecer.

Desta forma, na escola de hoje, o papel do diretor é muito importante. Do seu desempenho e da sua competência de liderança e de gestão, depende toda a comunidade educativa. É da sua competência e responsabilidade, criar as condições para a construção desta missão de educar (Azevedo, 2003; Santos et al., 2009). A prática de uma verdadeira autonomia escolar, “só se pode entender dentro deste quadro de exercício de uma verdadeira responsabilidade e compromisso de cada escola com a qualidade dos percursos educativos de cada um dos seus alunos” (Azevedo, 2010, p. 58).

A participação dos pais na escola no que respeita a educação dos filhos deve funcionar em estreita parceria (Franco, 2011), nomeadamente na planificação e avaliação dos alunos com NEE, como previsto no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Esta colaboração deve ser promovida pela escola, em que o diretor de turma tem uma importante responsabilidade (Colôa et al., 2007; Gerschel, 2003; Santos et al., 2009).

Relativamente aos alunos com NEE, destaca-se a coordenação do PEI entre as diversas funções do diretor de turma. Este documento orientador assume a maior importância para os alunos com NEEcp, na medida em que responde à especificidade das necessidades de cada aluno (Capucha et al., 2008).

A existência de um conjunto de medidas definidas no PEI, destaca-se o CEI, que é aquele que “mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino” (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, art.º 21º). Este documento ajusta-se assim num contexto de flexibilização e diferenciação curricular em função das necessidades de cada aluno.

As observações efetuadas e as opiniões obtidas com o nosso estudo permitem-nos concluir que esta escola secundária está a fazer um esforço no que diz respeito às práticas inclusivas, nomeadamente na transição dos alunos do 3º Ciclo para o ensino secundário. No entanto, gostaríamos de deixar algumas sugestões, nomeadamente no que diz respeito à aplicação da Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro, que no nosso entender se não houver uma verdadeira flexibilidade de currículo, corremos o risco de estar a institucionalizar novamente os alunos com NEEcp. Assim, sugerimos que os alunos com NEEcp devem:

- estar sempre que possível num ambiente familiar e não numa instituição;
- estar numa escola da sua comunidade e não numa escola especial, na maioria das vezes distante;
- estar com pessoas sem deficiência e não unicamente com pessoas com deficiência;
- estar nos recursos da comunidade e não confinados a espaços limitados e segregados;
- estar em atividades normais de recreação/lazer e não exclusivamente em programas recreativos especiais;
- tomar decisões sobre a sua vida e não sejam totalmente controlados pelos outros, no sentido de promover a sua autonomia;

- trabalhar em serviços da comunidade e que sejam pagos pelo seu trabalho e não permaneçam inativos ou estejam ocupados em centros destinados exclusivamente à população com deficiência.

Referências bibliográficas

Afonso, C. (2005). *Inclusão e Mercado de Trabalho – Papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE. Saber (e) educar*. Acedido em 25 de março de 2014. Disponível em

<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=24&idart=220>

Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (3ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.

Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais [AEDNEE] (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*. [Versão Eletrónica] – Acedido em 11 de fevereiro de 2014. Disponível em eduardus.do.sapo.pt/port.doc.

Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais [AEDNEE] (2006). *Planos Individuais de Transição Apoiar a Transição da Escola para o Emprego*. Victoria Soriano, European Agency for Development in Special Needs Education. [Versão Eletrónica] – Acedido em 28 de fevereiro de 2014. Disponível em http://www.european-agency.org/publications/ereports/individual-transition-plans-supporting-the-move-from-school-to-employment/itp_pt.pdf.

Azevedo, J. (2003). *Cartas aos Directores de Escolas*. Porto: Edições Asa.

Azevedo, J. (2007). Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária da educação. *Cadernos de Pedagogia Social*. Consultado a 8 de maio de 2014. Disponível em [http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/0153542657JA%20\(7\)0001.pdf](http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/0153542657JA%20(7)0001.pdf)

Azevedo, J. (2010). *De onde Parto? A Pedagogia, no Princípio, no Meio e no Fim. Que Currículo para o século XXI? Colóquios e Conferências Parlamentares*. CNE. Consultado a 9 de maio de 2014. Disponível em <http://WWW.cnedu.pt/files.p.ub/CurrSecXXI/CurrSecXXI7.pdf>.

Baptista, J. A. (2010). *Inclusão e Desenvolvimento. A face oculta da exclusão escolar*. Acedido a 10 de fevereiro de 2014. Disponível em

http://z3950.crb.ucp.pt/Biblioteca/GestaoDesenv/GD17_18/gestaodesenvolvimento17_18_123.pdf

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados escolares. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Caixeiro, C. (2011). *A Cultura Organizacional*. *Revista Alentejo Educação*, 2, 23-28. Consultado a 3 de março de 2014. Disponível em http://boletinf.drealentejo.pt/revista/Revistas_PDF/Revista_2/Cultura_Organizacional.pdf

Campos, S. & Martins, R. (2012). A Inteligência Emocional em Professores de Educação Especial da Região de Viseu. *Millenium: Revista do Instituto Superior Politécnico de Viseu*, 43, 7-28.

Capucha, L., Pereira, F., Crespo, A., Correia, C., Cavaca, F., Croca, F., & Micaelo, M. (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC

Cole, T. (2003). Compreender um Comportamento de Desafio à Autoridade: Pré-Requisitos para a Inclusão. In C. Tilstone,, F. Florian, & R. Rose. (Org.). *Promover a Educação Inclusiva* (pp.157-176). Lisboa. Horizontes Pedagógicos.

Colôa, J., Ferreira, A., Lima-Rodrigues, L., Magalhães, M., Nogueira, J., Rodrigues, D., & Trindade, A. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Faculdade de Motricidade Humana.

Conselho Nacional de Educação (2010). *Estado da Educação 2010. Percursos Escolares*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.

Correia, L. (2008). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de alunos com NEE – Considerações para uma Educação com Sucesso*. Porto: Porto Editora.

Dee, L., Florian, L., Porter, J., & Robertson, C., (2003). *O Desenvolvimento do Aconselhamento Curricular para Transições Centradas na Pessoa*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, S. (2008). *Transição para a vida pós-escolar de alunos com necessidades educativas especiais*. Viseu: PsicoSoma.

Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC]. (2008). *Educação Especial - Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação.

Florian, L., (2003). Prática Inclusiva: O Quê, Porquê e Como? In: Tilstone, C., Florian, L. & Rose, R. (Org.). *Promover a Educação Inclusiva* (pp. 33-50). Lisboa. Horizontes Pedagógicos.

Franco, V. (2011). A Inclusão começa em casa. In: D. Rodrigues (Org.). *Educação Inclusiva. Dos Conceitos às Práticas de Formação* (pp. 157-170). Lisboa. Horizontes Pedagógicos.

Maset, P. (2011.) Aulas Inclusivas e a Aprendizagem Cooperativa. In: D. Rodrigues (Org.). *Educação Inclusiva. Dos Conceitos às Práticas de Formação* (pp. 45-87). Lisboa. Horizontes Pedagógicos.

Marchesi, A. (2001). A Prática das Escolas Inclusivas. In D. Rodrigues (Org.). *Educação e Diferença: Valores e Práticas Para uma Educação Inclusiva* (pp. 93-121). Porto: Porto Editora.

Morgado, J. (2011). Qualidade e Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (Org.). *Educação Inclusiva. Dos Conceitos às Práticas de Formação* (pp. 109-123). Lisboa. Horizontes Pedagógicos.

McWilliam, R., A. (org.) (2012). *Trabalhar com as Famílias de Crianças com Necessidades Especiais*. Porto: Porto Editora.

Silva M., Ribeiro, C. & Carvalho, A. (2013). Atitudes e Práticas dos Professores Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47 – I, 53-73.

Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Maia: Areal Editores.

Pinto, J., Martins, R. & Campos, S. (2013). Inclusão: Utopia ou Realidade. *Gestão e Desenvolvimento*, 21, 185-206.

Quivy R., & Camenhoudt, L., (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Coleção Trajectos. Lisboa: Gradiva.

Rief, F. S., & Heimbuerge, A., J. (2000). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva. Estratégias Prontas a Usar, Lições e Actividades Concebidas para Ensinar Alunos com Necessidades de Aprendizagem Diversas. I Volume*. Porto. Porto Editora

Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença. In D. Rodrigues (Org.). *Educação e Diferença: Valores e Práticas Para uma Educação Inclusiva* (pp. 13-30). Porto: Porto Editora.

- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva. As Boas Notícias e as Más Notícias. In D. Rodrigues (Org.). *Perspectivas Sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade* (pp. 89-100). Porto. Porto Editora.
- Roldão. C., M. (2003). Diferenciação Curricular e Inclusão. In D. Rodrigues (Org.). *Perspectivas Sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade* (pp. 151-164). Porto. Porto Editora.
- Santos, A., Bessa, A., Pereira, D., Mineiro, J., Dinis, L., & Siveira, T., (2009). *Escolas de Futuro – 130 Boas Práticas de Escolas Portuguesas*. Porto: Porto Editora.
- Santos, T. (2013). *Transição para a Vida Ativa de Jovens com Necessidades Educativas Especiais*. Dissertação não – publicada, Universidade de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana. Acedido a 2 de março de 2014. Disponível em <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/6230/1/Tese%20Mestrado%20-%20Teresa%20Santos%20-%202013%20Artigo%201.pdf>
- Teles, A., Ribeiro, C., & Simões, C. (2011). A aplicabilidade da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. *Revista Educação Inclusiva*, 2, 18-27.
- Tuckman, B., W.(1994). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa. Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.

Referências Normativas

- **Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro** - O presente decreto-lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios 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.
- **Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto** - O presente diploma regula o regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos e

estabelece medidas que devem ser adotadas no âmbito dos percursos escolares dos alunos para prevenir o insucesso e o abandono escolares.

- **Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto** - Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré – escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.
- **Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro** - A presente portaria regula o ensino de alunos com currículo específico individual (CEI), em processo de transição para a vida pós–escolar.

Anexos

nexo 1

Ex. mo Sr.

Diretor da Escola Secundária

Eu, Carla Fernanda Loureiro Fernandes Guterres, professora do 1º Ciclo, encontro-me atualmente a elaborar o Trabalho Projeto de Mestrado de Educação Especial na Universidade Católica Portuguesa - Centro Regional das Beiras, venho por este meio pedir autorização para poder fazer uma pesquisa cujo tema se prende com a **A Transição do 3.º Ciclo para o Ensino Secundário dos Alunos com NEE de carácter permanente**. Esta pesquisa consiste essencialmente verificar a situação de uma escola secundária face ao processo de transição dos alunos com CEI (Currículo Específico Individual) para o secundário, tendo como base a Portaria n.º 275-A/2012 de 11 de setembro.

Fica assegurado que ao longo do trabalho os alunos e a escola serão salvaguardados e não serão utilizados dados pessoais em nenhuma situação.

Sem outro assunto de momento, agradeço desde já a disponibilidade e aguardo deferimento ao pedido apresentado.

(Carla Fernanda Loureiro Fernandes Guterres)

Viseu, 12 de dezembro de 2013

Anexo 2

AUTORIZAÇÃO DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE UMA PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Viseu, 13 de dezembro de 2013

Ex.^(a) Sr.^(a) Encarregado(a) de Educação

Carla Fernanda Loureiro Fernandes Guterres, formanda do Mestrado de Educação Especial na Universidade Católica Portuguesa - Centro Regional das Beiras, solicita a Vossa Exa. autorização para a pesquisa de informações, relativas ao processo individual do seu educando, para a realização do meu trabalho projecto cujo tema se prende com a **A Transição do 3.º Ciclo para o Ensino Secundário dos Alunos com NEE de carácter permanente**. Para os devidos efeitos, informo que todos os dados serão recolhidos com a maior descrição e anonimato, salvaguardando sempre o aluno.

.....

Eu, Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) _____
autorizo Carla Fernanda Loureiro Fernandes Guterres a pesquisar informações relativas
ao processo individual do meu educando para fins académicos.

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação

Anexo 3

Questionário

Exmo.(a) Sr.(a). Docente de Educação Especial

Solicitamos a V. participação num estudo sobre a Transição dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) do 3º Ciclo para o Ensino Secundário. Este estudo é efetuado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Educação Especial, na Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional das Beiras. As suas respostas permanecerão confidenciais e serão tomadas no conjunto das respostas dadas por todos os elementos que colaboraram neste questionário. Agradecemos a V. preciosa colaboração.

Carla Guterres

A – Caracterização

1. Data de preenchimento do questionário: _____/_____/2014

2. Idade: _____anos. 3. Género: F M

4. Formação académica: _____

5. Realizou curso de especialização? Sim Não

Se **Sim**, indique a área de especialização: _____

6. Realizou curso de pós-graduação, mestrado ou doutoramento? Sim Não

Se **Sim**, especifique o grau e a área: _____

7. Tempo global de serviço (agosto 2013): _____anos

8. Tempo de serviço enquanto docente de Educação Especial (agosto 2013): _____anos

9. Número de alunos com NEE, no presente ano letivo.

Nº

Alunos matriculados e a frequentar	3º ciclo	
	Ensino Secundário	
Alunos com NEE que não beneficiam de apoio de Docente de Educação Especial	3º Ciclo	
	Ensino Secundário	
Alunos com Currículo Específico Individual no âmbito do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro	3º Ciclo	
	Ensino Secundário	
Alunos com Plano Individual de Transição no âmbito do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro	3º Ciclo	
	Ensino Secundário	

B – Transição

B1. De acordo com a 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 a atividades 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 experiência de treino laboral na comunidade.

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

2. Delinear um projeto futuro para o aluno.

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

3. Desenvolver atividades orientadas para o conhecimento de diversas profissões.

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

4. Ensinar atividades de integração na vida da comunidade.

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

5. Promover atividades de ocupação dos tempos livres.

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

6. 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
---	---	---	---

- | | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| 7. Ensinar competências sociais. | <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. Desenvolver competências de comunicação entre o aluno e os colegas sem NEE (alunos ou colegas 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 | | |
| 9. Ensinar competências académicas funcionais. | <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. Debater com os pais a importância das atividades desenvolvidas em casa no sentido de melhorar a competência e as atitudes face ao 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 | | |
| 11. Informar os pais acerca das possibilidades profissionais do aluno após a sua saída 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 | | |
| 12. Debater, com os pais e com o próprio aluno, as atividades profissionais mais adequadas após a saída 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. Implicar progressivamente o aluno em tarefas de responsabilidade na escola e em casa. | <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. Ajudar os pais a organizar idas ou visitas a locais de interesse (centros de formação profissional, centros de atividades ocupacionais, etc.) para futura integração profissional/ocupacional do aluno, após a saída 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 | | |
| 15. Fazer reuniões com serviços oficiais ou privados da comunidade que têm responsabilidade no apoio a jovens e adultos 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 | | |
| 16. Ensinar 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 | | |
| 17. Incentivar o aluno a tomar decisões. | <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 | | |

B3. As frases seguintes referem-se a conhecimentos, competências e sentimentos que o aluno desenvolve quando realiza estágios laborais. Em cada 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. | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">-2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">-1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">0</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> </tr> </table> | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |
| -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | | |
| 2. Capacidade de realizar tarefas específicas. | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">-2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">-1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">0</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> </tr> </table> | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |
| -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | | |
| 3. Relacionamento interpessoal. | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">-2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">-1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">0</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> </tr> </table> | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |
| -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | | |
| 4. Auto-estima. | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">-2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">-1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">0</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> </tr> </table> | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |
| -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. Conhecimentos 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

B4. 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 atividades, estratégias e serviços a desenvolver.

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

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

Agentes/Serviços	Avaliação	Intervenção
Os próprios alunos		
Órgão de Gestão		
Professor de Educação Especial		
Professor(es) titular(es) de uma ou mais disciplinas		
Diretor de turma		
Psicólogo		
Auxiliar de ação educativa		
Médico de família/Centro de Saúde		
Técnico de serviço social		
Técnicos de reabilitação		
Elementos dos Centros de Recursos para a Inclusão		
Elementos do local de estágio do aluno		
Pais/EE		
Outros elementos da família		
Amigos/vizinhos		
Técnicos de acompanhamento nas empresas		
Outro:		
Outro:		
Outro:		

4.2 Aspetos em que incide a avaliação relativa à transição

4.2.1. Refira os aspetos 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: _____
7. Outro: _____

4.2.2. Refira os aspetos 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 atividades 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: _____
8. Outro: _____

4.2.3. 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. Atitude da população para com os alunos com NEE
5. Recenseamento e caracterização de possíveis locais de estágio
6. Outro: _____
7. Outro: _____

B5. Coordenação e monitorização do processo de transição.

5.1. Como e com que periodicidade se processa a coordenação do trabalho dos vários intervenientes no processo de transição? (*Assinale com um X*).

	Mensais	Trimestrais	Semestrais	Anuais	Esporádicas
Conversas informais					
Reuniões					
Relatórios ou outros documentos escritos					

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

1. Professor de educação especial
2. Diretor de turma
3. Órgão de gestão
4. Psicólogo
5. Técnicos de acompanhamento

- 6. Professores da turma □
- 7. Monitores das empresas □
- 8. Outro: _____
- 9. Outro: _____

5.3. Que tipo de registos são utilizados nas atividades 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 efetuada no programa educativo do aluno □
- 5. Outro: _____

5.4. Qual a composição dos Planos Individuais de Transição? (Assinale com X as opções corretas).

- 1. Tarefas que realiza 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 projeto □
- 5. Dados da avaliação do aluno nas disciplinas que frequenta □
- 6. Protocolos de parceria entre a escola e as empresas □
- 7. Outro: _____

5.5. As frases seguintes referem-se à forma como se processa a coordenação das ações entre a escola e os locais de estágio.

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 contato pessoal entre os técnicos de acompanhamento e o local de estágio □ 1 □ 2 □ 3 □ 4
- 2. Por visitas regulares do professor de educação especial ao local de estágio. □ 1 □ 2 □ 3 □ 4
- 3. Telefonicamente, entre o professor de educação especial e o responsável de estágio, na empresa. □ 1 □ 2 □ 3 □ 4
- 4. Envio de documentação pelo aluno □ 1 □ 2 □ 3 □ 4
- Outro: _____

Anexo 4

Documentos da Ação de Formação:

- Ficha de inscrição;
- Ficha de avaliação da ação;
- Certificado



O grupo de Educação Especial da _____ em colaboração com a UCP de Viseu, vem convidá-lo a participar numa sessão subordinada ao tema “**Práticas de Inclusão no dia-a-dia das Escolas**”, realizar no **dia 7 de maio (4ªfeira), pelas 15 horas, na _____, tendo como convidado principal o Professor Doutor José Afonso Baptista.**

Por favor, preencha os dados abaixo e entregue na sala de Educação Especial da _____.

A sua participação é, para nós, muito importante.

Contamos com a sua presença.

.....

Nome: _____

Professor(a) Enc. Educação Outro

Avaliação da Ação "Práticas de Inclusão no dia-a-dia das Escolas"

Para avaliação da ação sugere-se:

- A utilização de uma escala de 1 a 4
- Marcação com um X do quadrado escolhido

PROGRAMA DA						
Objetivos da Ação	Confusos				Muito claros	AÇÃO
Conteúdo da Ação	Inadequados				Completamente adequado	
Grau de	Insatisfeito				Muito satisfeito	Satisfação

Relacionamento	Fechado					FUNIONAMENTO DA AÇÃO
Documentos	Inadequados				Aberto	entre participantes
Material de	Inadequado				Completamente adequados	suporte
					Completamente adequado	

ATUAÇÃO DOS						FORMADORES
Domínio do	Confusos				Muito claros	assunto
Métodos	Inadequados				Completamente adequado	
Linguagem	Insatisfeito				Muito satisfeito	utilizada
Empenhamento	Baixo				Elevado	

SUGESTÕES/CRÍTICAS

Aspetos mais positivos desta ação:

Aspetos a melhorar:

Sugestões:

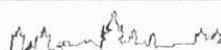
Idade: _____ Sexo: _____

DATA: ____/____/____

ESCOLA · SECUNDÁRIA ·



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA



Certificado

Certifica-se que _____

participou na Ação "Práticas de Inclusão no dia-a-dia das Escolas", dinamizada pelo grupo de Educação Especial da Escola Secundária _____ em parceria com a Universidade Católica Portuguesa, tendo como orador o Professor Doutor José Afonso Baptista.



Data: 07 de maio de 2014

Anexo 5

Ano letivo 2013/2014

Protocolo de Cooperação/Parceria

Aos 8 dias do mês de outubro de 2013, a Escola - Viseu, com sede na Viseu, representada por, celebra com a Associação de Paralisia Cerebral de Viseu, com sede na Quinta de Belém, Lote 24, 3519-779 S. Salvador Viseu, representada por Dra. Leonor Céu Rodrigues Nascimento Teixeira, na qualidade de Presidente, o presente Protocolo de Cooperação/Parceria que se rege pelas seguintes Cláusulas:

CLÁUSULA PRIMEIRA

O presente protocolo envolve como outorgantes, os seguintes intervenientes:

Primeiro Outorgante::

Segundo Outorgante: Associação de Paralisia Cerebral de Viseu, adiante designada por APCV;

Terceiro Outorgante: Mãe da aluna, adiante designada por Encarregada de Educação da aluna;

Quarto Outorgante, adiante designado por Aluna.

CLÁUSULA SEGUNDA

O objetivo do presente Protocolo visa estabelecer, entre os dois primeiros Outorgantes, a criação das condições estritamente necessárias à integração/adaptação da aluna às instalações, recursos humanos e restantes formandos/as da Formação Profissional da APCV, com a finalidade da integração futura da aluna no Curso de Formação Profissional – Assistente Administrativo/a.

CLÁUSULA TERCEIRA

O processo de integração/adaptação da aluna decorrerá nas instalações da Formação Profissional da APCV, situada na Av. Dr. António José de Almeida – Centro Comercial 2000, nº 310 – Loja 32, 3510-044 Viseu, e decorrerá durante o presente ano letivo 2013/2014.

CLÁUSULA QUARTA

A aluna será integrada nas actividades práticas formativas que são desenvolvidas no curso Assistente Administrativo/a, desempenhando as tarefas que a Monitora do curso considerar mais adequadas e que melhor se ajustem às suas características pessoais, e que promovam a sua integração/adaptação ao respectivo curso.

CLÁUSULA QUINTA

O horário semanal da aluna durante o período de integração/adaptação na Formação Profissional da APCV, será o seguinte:

<u>Horário</u>	<u>2ª feira</u>	<u>3ª feira</u>	<u>4ª feira</u>	<u>5ª feira</u>	<u>6ª feira</u>
9.00 h					
12.00 h					
13.00 h					
16.30 h					

CLÁUSULA SEXTA

O presente Protocolo de Cooperação produz efeitos a partir do dia 10 de outubro de 2013, altura em que a aluna passará a integrar as atividades práticas formativas do curso Assistente Administrativo/a da Formação Profissional da APCV, e será válido até ao dia em que a aluna terminar o ano letivo 2013/2014.

Durante a interrupção das atividades letivas (férias escolares: 18/12/2013 a 05/01/2014, 01/03/2013 a 05/03/2013 e 05/04/2014 a 21/04/2013), a aluna interrompe de igual modo a sua participação na formação profissional, ficando desta forma segurado pelo seguro escolar apenas quando estiver integrado nas atividades práticas formativas da APCV.

CLÁUSULA SÉTIMA

A Escola fornecerá relatório circunstanciado da aluna à Equipa Técnica da Formação Profissional da APCV, de forma a proporcionar um melhor conhecimento das suas características de aprendizagem e psicossociais.

CLÁUSULA OITAVA

Enquanto decorrerem as atividades formativas previstas no curso Assistente Administrativo/a, a Aluna estará abrangida por uma Apólice de seguro escolar da Escola, de acordo com a alínea C) do Artº 2º da Portaria nº 413/99 de 8 de Junho, e nos termos definidos na Cláusula sexta do presente protocolo/parceria.

CLÁUSULA NONA

A Encarregada de Educação da aluna tem conhecimento e autoriza o fornecimento de informações relativas ao seu educando à equipa Técnica da Formação profissional da APCV.

CLÁUSULA DÉCIMA

O transporte da aluna para as instalações da formação profissional onde decorrem as atividades práticas formativas do curso Assistente Administrativo/a, será assegurado pela Encarregada de Educação desta.

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA

Os outorgantes comprometem-se, depois de aprovado o presente Protocolo, a cooperar ativamente para a sua boa concretização.

CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA

O presente Protocolo de Cooperação/Parceria é feito em duplicado, ficando um exemplar em poder de cada um dos Outorgantes.

O Primeiro Outorgante:

(Escola Viseu)

O Segundo Outorgante:

(Associação de Paralisia Cerebral de Viseu)

O Terceiro Outorgante:

(Encarregada de Educação da aluna)

O Quarto Outorgante:

(Aluna)

Anexo 6

- **Projeto Inicial**



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS

Departamento de Economia Gestão e Ciências Sociais
Faculdade de Educação e Psicologia

TRANSIÇÃO DO 3.º CICLO PARA O ENSINO SECUNDÁRIO DOS ALUNOS
COM NEE DE CARÁTER PERMANENTE

Trabalho de Projeto apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do
grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Educação Especial -

Carla Fernanda L. Fernandes Guterres

Viseu, janeiro, 2014



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS

Departamento de Economia Gestão e Ciências Sociais
Faculdade de Educação e Psicologia

TRANSIÇÃO DO 3.º CICLO PARA O ENSINO SECUNDÁRIO DOS ALUNOS
COM NEE DE CARÁTER PERMANENTE

Trabalho de Projeto apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do
grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Educação Especial -

Carla Fernanda L. Fernandes Guterres

Trabalho efetuado sob a sob orientação da

Professora Doutora Célia Ribeiro

Viseu, janeiro, 2014

Resumo

Ao longo dos tempos, a Educação Especial tem refletido toda uma evolução e mudança geral da sociedade, dependendo de toda uma estrutura conjuntural onde fatores sociais, económicos, políticos e até culturais têm determinado avanços e recuos na forma e modo como alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) são encarados.

Atualmente, o conceito de inclusão é cada vez mais alargado, na medida em que reivindica o direito de igualdade, para todos e quaisquer cidadãos. Este conceito surge com toda a força para dissolver as atitudes negativas e estereotipadas relativas a crianças e jovens com NEE. Futuramente, com toda esta transformação a próxima geração poderá usufruir de outra forma deste prestigiado conceito.

Com a publicação da Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro, as escolas assumem um papel fundamental na construção dos currículos e dos planos individuais de transição (PIT) dos alunos com currículo específico individual (CEI), que transitam do 3º ciclo para o ensino secundário.

Este Trabalho de Projeto enquadra-se numa abordagem compreensiva acerca da transição do 3.º Ciclo para o Ensino Secundário dos Alunos com NEE de carácter permanente.

Em busca de algumas respostas, para além da análise de alguns documentos, recolhemos opiniões da direção escola, do grupo de docentes de educação especial e respectivos alunos.

Palavras-chave: Inclusão, Transição, Necessidades Educativas Especiais, Currículo Específico Individual, Plano Individual de Transição

1 - Tema do Projeto

Este trabalho enquadra-se numa abordagem compreensiva acerca da transição do 3.º Ciclo para o Ensino Secundário dos Alunos com NEE de carácter permanente. A escolha deste tema deve-se ao facto do alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos, assim, os agrupamentos de escolas e escolas do ensino secundário não agrupadas confrontam-se agora com a necessidade de desenvolver currículos individuais que privilegiem a componente funcional para os alunos com necessidades educativas especiais que frequentaram o ensino básico com currículo específico individual (CEI). Estes estabelecimentos passam, ainda, a ser responsáveis por todo o processo de transição destes alunos para a vida pós-escolar, mediante a implementação do Plano Individual de Transição (PIT), que de acordo com o disposto no artigo 14.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, deve iniciar-se três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória.

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário público, particular e cooperativo, prevê, no seu artigo 21.º, a possibilidade de se delinear um currículo específico individual com base no perfil de funcionalidade dos alunos com necessidades educativas especiais. No sentido de orientar as escolas para a construção destes currículos e dos planos individuais de transição é publicada a Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro, que tem como “finalidade potenciar a última etapa da escolaridade como espaço de consolidação de competências pessoais, sociais e laborais na perspetiva de uma vida adulta autónoma e com qualidade”.

Como docente de educação especial consideramos pertinente este tema para o nosso contexto profissional, de modo a verificar de que forma as escolas do ensino secundário estão a implementar e a desenvolver o CEI destes alunos, ou seja, se os currículos dos alunos abordados vão ao encontro da matriz curricular da Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro. Para implementar este trabalho projeto foi selecionada uma escola secundária do distrito de Viseu.

2 - Estado da Arte

Ser membros ativos e participantes da comunidade é um direito fundamental das pessoas com NEE. Este nível de participação passa pela inclusão de todas as crianças e jovens na escola do ensino regular. O processo de ensino aprendizagem deve orientar-se por princípios de igualdades de oportunidades educativas e sociais a que todos os alunos têm direito.

Numa das aulas de Seminário de Projeto, Professor Doutor José Baptista, afirmava que uma escola inclusiva “é aquela que não rejeita, nem exclui, nem deixa nenhum aluno para trás”. Seguindo esta orientação inclusiva, todos os alunos, sempre que possível, devem aprender juntos, devendo para isso a escola adaptar-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem. Referindo Rodrigues (2003), cit. por Ferreira (2008) “estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele” (p.33).

Segundo Pacheco e colaboradores (2007), “o termo *educação inclusiva* cobre variadas tentativas de atender à diversidade total das necessidades educacionais dos alunos nas escolas de um bairro” (p.14), Um sistema educacional que fornece inclusão total baseia-se em algumas ou em todas as seguintes crenças e princípios” (p.14):

Todas as crianças conseguem aprender; todas as crianças frequentam classes regulares adequadas à sua idade em suas escolas locais, (...) recebem programas educativos adequados, (...) recebem um currículo relevante às suas necessidades, (...) participam de atividades co-curriculares e extracurriculares, (e) beneficiam-se da cooperação e da colaboração entre seus lares, sua escola e sua comunidade.(Brunswick, 1994, cit. por Pacheco & colaboradores, 2007, p.14).

Tudo isto deve ser conseguido por meio de um ambiente de aprendizagem escolar que tenha altas expectativas dos alunos, que seja seguro, acolhedor e agradável. A direcção da escola deve encorajar práticas inovadoras, e o planeamento é feito de forma colaborativa.

Assim, Pacheco e colaboradores (2007) referem que a escola promove a “responsabilidade social entre os alunos e o sistema como um todo, assim como as escolas individualmente, reportam-se aos pais, à comunidade e ao Departamento da Educação” (p.15).

Thomas e colaboradores (1998), cit. por Pacheco e colaboradores (2008), fazem as seguintes recomendações para uma educação escolar inclusiva bem-sucedida: “coordenação de serviços, colaboração do pessoal, (...), ação positiva na promoção de relações sociais e comprometimento com a frequência escolar no bairro de todas as crianças” (p.15).

Da mesma forma, Giangreco (1997), cit. por Pacheco e colaboradores (2008), ressaltam o trabalho colaborativo em equipas, desenvolvendo uma estrutura compartilhada, envolvendo famílias, o domínio geral do educador, relações claras sobre os papéis entre os profissionais, uso efetivo do pessoal de apoio, determinação dos serviços de apoio, desenvolvimento de planos educacionais individualizados significativos e avaliação da eficiência da educação.

O movimento em direção à educação inclusiva tem tido cada vez mais força desde a metade dos anos de 1980 e segundo Zollers e colaboradores (1999), cit. por Pacheco e colaboradores (2008), tem sido chamada de um dos principais movimentos reformistas na escola do século XX.

Como resposta à diversidade de alunos, a educação inclusiva tornou-se uma política aceite internacionalmente. As iniciativas feitas pela União Europeia, pelas Nações Unidas, pela Unesco, pelo Banco Mundial e por organizações não-governamentais contribuíram para um crescente consenso de que todas as crianças têm o direito a ser educadas em escolas integradoras, independentemente de suas deficiências ou de suas necessidades educacionais especiais.

Correia (2008) acrescenta que “...um dos princípios fundamentais que pode contribuir para o sucesso educativo dos alunos com NEES (necessidades educativas especiais significativas) é o movimento da inclusão... . Deste modo, é preciso perceber este movimento na conjuntura dos elencos educativos que o precederam para, assim podermos entender como se processam as respostas educativas para os alunos com NEE na escola de hoje, que denomino por *escola contemporânea*” (p.9).

Correia (2008) afirma ainda que o princípio da inclusão apela para uma *Escola Contemporânea*, ou seja, uma escola que tenha em atenção a criança-todo, não só a criança-aluno e que respeite três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, socioemocional e pessoal -, por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada.

No dia 27 de agosto de 2009 foi promulgada a Lei nº 85/2009. É sem dúvida um alcance histórico que significou um avanço assinalável da educação em Portugal. Esta Lei consagra o prolongamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos ou até à

conclusão do ensino secundário, o que faz com que a partir de agora o dever de garantir uma educação de qualidade para todos torna-se mais exigente.

O Conselho Nacional da Educação (2012) considera que

a nova escolaridade universal e obrigatória até ao 12º ano ou até aos 18 anos de idade deve ser aproveitada como uma oportunidade para o país investir mais em educação e melhorar a qualificação dos seus jovens, com equidade e justiça social, mesmo no contexto de escassez de recursos financeiros que o país atravessa. O seu cumprimento é um dever de toda a sociedade portuguesa e não apenas dos jovens, dos professores ou dos governantes, sendo necessária a participação de todos os atores sociais.

Segundo Capucha e colaboradores (2009):

a sociedade e a economia mudaram profundamente desde 1986, o ano da aprovação da Lei de Bases. Um dos aspectos centrais dessa mudança, da qual é também um dos principais motores, é a centralidade que o conhecimento e a informação têm vindo a adquirir em todas as esferas da vida social e económica. Esta mudança atravessa todos os níveis de estruturação das sociedades, dos indivíduos aos sistemas globais, passando pelas diversas instituições que medeiam e organizam a participação social, cultural, política e económica, tais como as famílias, as escolas, as empresas, as comunidades territoriais, os grupos de pertença religiosa, associativa ou cultural, o estado central, descentralizado e local, os parceiros sociais, as associações patronais, sindicais e cívicas, entre outras. A criação de ambientes favoráveis à aprendizagem inicial e ao longo da vida constitui um desiderato que atravessa todas as estruturas e instituições nos nossos dias.

À liderança da escola se deve muitas vezes a maneira como esta olha os seus alunos, se os conhece ou não e se lhes dá a perceber que se preocupa com eles, se é ou não capaz de mobilizar os parceiros necessários para um projeto de escola de sucesso, aberta, acolhedora, exigente e inovadora. Segundo Azevedo (2011), as escolas deveriam aprender a focar a ação na pedagogia: a lidar com as diferenças sociais, pessoais, de aprendizagem, que são o pão nosso de uma escola aberta a todos e que a todos quer oferecer percursos de qualidade. Focar significa lidar com estas diferenças com coragem, enfrentando-as e resolvendo-as com rigor, com trabalho árduo de equipas interprofissionais, com lideranças capazes e com persistência (p.71).

A propósito, MacBeath e colaboradores (2005) acrescentam que a Escola e a Família são duas instituições que tornam a aprendizagem mais eficaz quando trabalham

em conjunto para o mesmo objetivo e têm valores comuns. “A qualidade do trabalho disponível para um jovem depende, em grande medida, do seu sucesso na escola. Esta é a razão pela qual pais e empregadores se interessam pelo que as escolas fazem para preparar os jovens para o mundo do trabalho” (p.197)

Neste sentido, Stoll e Temperley (2009), cit. por Bolívar (2012), são de opinião que “as práticas da liderança mudaram dramaticamente nas últimas décadas, particularmente nos contextos de política educacional, onde os estabelecimentos de ensino têm uma maior autonomia e, paralelamente, uma maior responsabilidade pelos resultados escolares” (p.65).

3 - Problema ou Situação Problemática e Objetivos a Atingir

No sentido de orientar as escolas secundárias para a construção dos CEIs e dos PITs dos alunos com NEE de carácter permanente, a Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro define uma matriz curricular estruturante, de modo a garantir que os currículos individuais integrem as áreas curriculares consideradas fundamentais. Ao estabelecer-se uma matriz curricular desta natureza, surge a necessidade de redimensionar a resposta educativa e formativa a estes alunos no que concerne aos recursos a mobilizar, sobretudo os de carácter mais especializado, definindo-se assim que para a implementação e desenvolvimento do CEI “os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas secundárias estabelecem parcerias, preferencialmente, com Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) acreditados pelo Ministério da Educação e Ciência, outras IPSS com valência de educação especial” (art.º 4º).

A matriz curricular proposta, no referido diploma legal, “é constituída por seis componentes com uma carga horária de 25 horas letivas, nos termos constantes do anexo à presente portaria, da qual faz parte integrante” (art.º 3º). No âmbito destas parcerias são distribuídas as competências dos parceiros, sendo da competência do Ministério da Educação e Ciência “a afetação de docentes de educação especial ao planeamento, desenvolvimento e avaliação das componentes do currículo de comunicação e matemática” (art.º 6º) e aos restantes parceiros “a avaliação das componentes curriculares referentes ao desenvolvimento pessoal, social e laboral, ao desporto e saúde e à organização do mundo laboral e cidadania” (art.º 6º).

Deste modo é de referir que as escolas têm um papel importante no desenvolvimento das capacidades e criação de competências nestes jovens, por isso, a constituição de equipas multidisciplinares onde se incluem os técnicos da escola, os serviços da comunidade, os pais e os próprios alunos são um fator de extrema importância no processo de transição, bem como a elaboração de planos de transição para os alunos.

A escolha do tema deste projecto – Transição do 3.º ciclo para o ensino secundário dos alunos com NEE de carácter permanente – surgiu da necessidade que sentimos como docente de Educação Especial, na tentativa de perceber como as escolas secundárias se estão a organizar para conseguir fazer uma transição dos alunos com NEEcp do 3º Ciclo para o secundário, de acordo com as orientações legais. Para que tal aconteça, é necessário que a escola diversifique metodologias, estratégias e invista

determinantemente na aquisição de certas competências. A escola tem de ser o núcleo essencial do processo educativo, pelo que tem de ser pensada para todos e que promova a igualdade de oportunidades.

Desta forma surge-nos o seguinte problema:

Estará a Escola Secundária a possibilitar a plena inclusão dos alunos com NEEcp provenientes do 3º Ciclo, de acordo com as orientações legais?

Assim, propusemo-nos realizar o nosso projecto procurando concretizar os seguintes objetivos:

- 1) **Comparar e analisar a matriz definida pela Portaria n.º 275-A/2012 de 11 de setembro com os currículos dos alunos em estudo;**
- 2) **Verificar e analisar as parcerias feitas no PIT destes alunos e de que modo elas contribuem para uma efetiva transição da escola para a vida adulta;**
- 3) **Sensibilizar a escola e comunidade envolvente do seu papel fundamental no apoio dos jovens com NEEcp na transição para a vida pós-escolar.**

4 - Descrição Detalhada do Projeto

Fase de diagnóstico

4.1 - Os participantes do trabalho efetuado:

Para desenvolver o trabalho projeto escolhemos um grupo de 3 alunos com NEE com currículo específico individual e plano individual de transição. São alunos de uma escola secundária do concelho/distrito de Viseu. Este município é limitado a norte pelo distrito de Vila Real e Porto, a este, pelo de Aveiro, a sul pelo de Coimbra, e a oeste, pelo distrito da Guarda. Situado na Beira Interior, mais concretamente na província da Beira Alta.

4.1.1 – A escola

A Escola é um estabelecimento de ensino oficial que leciona o terceiro ciclo do ensino básico, ensino secundário, cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA). De acordo com o seu Projeto Educativo de Escola, elaborado em 2009, tinha um total de 1912 alunos e 174 professores. Atualmente, o grupo de educação especial tem 3 professores do Quadro de Agrupamento que dão apoio a 62 alunos, dos quais 25 é apoio direto e os restantes indireto. A escola usufrui dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO).

No início do ano lectivo a escola estabelece um protocolo (Anexo 1) com as entidades onde os alunos vão realizar o Plano Individual de Transição, este tem como objetivo proporcionar aos alunos a iniciação em áreas de atividade pré-profissional, permitindo-lhes, em fase de transição, um contacto com a realidade do trabalho, desenvolvendo o gosto e o interesse pela atividade profissional. É um documento que complementa o PEI e destina-se a promover a transição para a vida pós-escolar, sempre que possível para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional (Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro).

4.1.2 – Os alunos

Em dezembro de 2013 iniciámos os primeiros contatos com a escola, auscultando o órgão da direção em relação à disponibilidade da realização do estudo. (Anexo 2).

Com a ajuda das professoras de Educação Especial foi feito um levantamento dos jovens que usufruíam currículo específico individual, com plano individual de

transição. Posteriormente foi pedido a autorização aos encarregados de educação para consulta dos processos dos alunos selecionados (Anexo 3). Constatámos a existência de 3 jovens (dois do 11º ano e um do 10º ano) nas condições atrás referidas (um rapaz e duas raparigas) com NEE.

Para melhor clarificar a situação, descrevemos o percurso dos três alunos que frequentam esta escola do ensino secundário.

Quadro 1: Aluno – 17 anos “João”

Motivo do encaminhamento para apoio educativo	Apresenta um défice cognitivo grave com graves problemas emocionais Tipologia NEE - Emocional
Resumo da história escolar	Não frequentou o pré – escolar e iniciou o 1º ciclo em 2003; teve uma retenção (5ºano)
Medidas do regime especial a aplicar	a) Apoio Pedagógico Personalizado e) Currículo Específico Individual
Caracterização sócio familiar	Provém de uma família de nível cultural baixo, vive com os pais e um irmão mais velho.
Caracterização de potencialidades, nível de aquisições e problemas do aluno	Pouca motivação pelas atividades escolares associado a graves problemas de aprendizagens
Orientação geral sobre as áreas curriculares	Frequenta o 11º ano a desenvolver um PIT. O aluno frequenta dois dias por semana a instituição, onde se pretende que desenvolva competências para uma futura integração no mercado de trabalho.
Sistema de avaliação	Avaliado segundo o Decreto-Lei nº 3/2008 alíneas a) e e), de 7 de Janeiro

Dados recolhidos do processo individual do aluno, em janeiro de 2014

Quadro II: Aluna – 16 anos “Joana”

Motivo do encaminhamento para apoio educativo	Desenvolvimento cognitivo inferior ao seu nível etário; Tipologia NEE - Cognitivo
Resumo da história escolar	Frequentou o pré – escolar e iniciou o 1º ciclo em 2002; teve uma retenção (2ºano)
Medidas do regime especial a aplicar	a) Apoio Pedagógico Personalizado e) Currículo Específico Individual
Caracterização sócio familiar	Provém de uma família disfuncional com problemas de alcoolismo e conflituosa
Caracterização de potencialidades, nível de aquisições e problemas da aluna	Tem alguma motivação pelas atividades escolares embora apresente graves problemas de aprendizagens
Orientação geral sobre as áreas curriculares	Frequenta o 11º ano a desenvolver um PIT. A aluna frequenta dois dias por semana a instituição, onde se pretende que desenvolva competências para uma futura integração no mercado de trabalho.
Sistema de avaliação	Avaliada segundo o Decreto-Lei nº 3/2008 alíneas a) e e), de 7 de Janeiro

Dados recolhidos do processo individual da aluna, em janeiro de 2014

Quadro III: Aluna – 17 anos “Sofia”

Motivo do encaminhamento para apoio educativo	Paralisia cerebral caracterizada por microcefalia com diplegia espástica predominante. Défice cognitivo moderado Tipologia NEE - Cognitivo
Resumo da história escolar	Frequentou o pré – escolar e iniciou o 1º ciclo em 2003; teve adiamento na entrada para o 1º ciclo;
Medidas do regime especial a aplicar	a) Apoio Pedagógico Personalizado e) Currículo Específico Individual f) Tecnologias de apoio – cadeira de rodas
Caracterização sócio familiar	Provém de uma família estruturada de classe média/alta e esta tem sido um elemento facilitador na vida da aluna
Caracterização de potencialidades, nível de aquisições e problemas da aluna	Tem alguma motivação pelas atividades escolares embora com alguns problemas de comportamento (ataques de agressão a si própria) que dificultam as suas aprendizagens
Orientação geral sobre as áreas curriculares	Frequenta o 10º ano a desenvolver um PIT na APCV ao abrigo do Centro de Recursos para a Inclusão – curso de formação pré-profissional. A aluna frequenta dois dias por semana a instituição, onde se pretende que desenvolva competências para uma futura integração no mercado de trabalho.
Sistema de avaliação	Avaliada segundo o Decreto-Lei nº 3/2008 alíneas a), e) e f), de 7 de Janeiro

Dados recolhidos do processo individual da aluna, em janeiro de 2014

Fase de intervenção

A transição inicia-se durante a escolaridade obrigatória, devendo desde cedo, proceder-se a uma recolha de informação acerca do aluno, do contexto familiar e social e das ofertas profissionais que melhor se ajustam ao aluno. Dever-se-ão potencializar os ambientes de aprendizagem, integrados e funcionais, que estejam de acordo com o currículo do aluno, ou seja, dever-se-ão especificar os interesses e preferências pessoais, académicas e profissionais, nunca esquecendo a família, pois esta deverá estar sempre associada às aprendizagens do aluno, sendo essencial o envolvimento no processo de transição e inserção na vida pós-escolar.

Nos últimos anos de escolaridade obrigatória (ensino secundário), os planos de transição, elaborados pela escola, têm como principal objetivo facilitar ao aluno a passagem para o emprego, ou seja uma transição para o mundo profissional. Para se poderem desenvolver planos de transição para alunos com NEE, é preciso determinar e conhecer o nível de funcionamento dos alunos em todas as áreas. De acordo com Soriano (2006), cit. por Ferreira (2008), um Plano de Transição é um instrumento, uma ferramenta, sob a forma de documento, no qual é registado o passado, o presente e o futuro desejado dos jovens.

Nesta fase pretende-se intervir de forma alcançar os objetivos previstos no projeto, desta forma, proceder-se-á da seguinte forma:

- Análise e registo do processo de transição de cada aluno tendo como base a Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro

- Elaboração e aplicação de uma entrevista semi-estruturada às docentes de educação especial que se encontram a acompanhar os referidos alunos.

- Realização de uma ação de esclarecimentos/informações sobre a eficácia da Portaria n.º 275-A/2012 de 11 de Setembro na transição dos alunos do 3º ciclo para o secundário, a toda a comunidade educativa que (in)diretamente estão responsáveis em dar uma resposta educativa e formativa a estes alunos.

Esta ação será proposta ao grupo de educação especial desta escola, de forma a propor à direcção a realização da mesma no 3º período deste ano letivo.

Fase de avaliação

É a avaliação que permite diagnosticar, prever, reformular e reorientar os projetos (Roldão, 1999). Neste sentido, este projeto será avaliado da seguinte forma:

- Análise da adequação do PIT à matriz curricular de acordo com a Portaria n.º 275 - A/2012 de 11 de setembro

- Análise da opinião dos docentes de educação especial relativamente à legislação que rege o processo de transição

5 - Cronograma de Atividades

Atividades	Mês/Ano						
	Dez. 2013	Jan. 2014	Fev. 2014	Março 2014	Abril 2014	Mai 2014	Junho 2014
Contato com a escola	X	X	X				
Recolha de dados		X	X				
Elaboração do Trabalho Projeto	X	X					
Realização da ação de sensibilização							X
Elaboração do Relatório do Trabalho de Projeto		X	X	X	X	X	X
Pesquisa Bibliográfica	X	X	X	X	X	X	X

6 - Referências bibliográficas

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. V.N.Gaia: FML

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos. O que nos ensina a investigação*. V.N.Gaia:FML

Capucha, L., Albuquerque, J., Rodrigues, N., & Estevão, P. (2009). *Mais escolaridade – realidade e ambição*. Estudo preparatório do alargamento da escolaridade obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação

Conselho Nacional de Educação (2012). *Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização*. Consultado a 11 de janeiro de 2014, de http://www.cnedu.pt/images/Docs_CNE_estadoEdu2012/EE_2012_Web3.pdf

Ferreira, S. (2008). *Transição para a vida pós-escolar de alunos com necessidades educativas especiais*. Viseu: PsicoSoma

Oliveira, A. (2010). *Um olhar de dentro: Perspectivas de professores acerca de necessidades de mudança na escola*. Consultado a 29 de janeiro de 2014, de <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Mac Beath, J., Scharzt, M., Meuret, D. & Jakobsen, L. (2005). *A História de Serena. Viajando rumo a uma Escola Melhor*. Porto. Asa Editores, S.A.

Pacheco, J. & colaboradores (2008). *Caminhos para a inclusão. Um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Brasil: Artmed Editora

Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular, Fundamentos e Práticas*. Lisboa. Ministério da Educação. DEB. Consultado a 29 de janeiro de 2014, de www.dge.mec.pt/.../data/.../publicacoes_gestao_curricular.pdf

Legislação consultada:

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto

Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro

Anexos_____

CURRICULUM VITAE

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

Nome: Carla Fernanda Loureiro Fernandes Guterres

Morada: Rua do rio nº5, Cabanões de Baixo, 3500-885 Viseu

Telemóvel: 964973617

Email: cflfgcd@hotmail.com

CC: 10640833

Data de nascimento: 08/02/1975

HABILITAÇÕES LITERÁRIAS

- | | |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2001/2005 | Licenciatura, em Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Viseu, com a classificação de 16 valores. |
| 94/97 | Bacharelato, curso “Engenharia das Indústrias Agro-Alimentares” na Escola Superior Agrária de Viseu, com classificação final de 13 valores. |

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

- | | |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2007/2009 | Especialização, em Educação Especial – Domínio Cognitivo Motor, na Universidade Católica Portuguesa - Viseu, com a classificação de 12 valores. |
| 1998/1999 | Especialização em Gestão da Qualidade - Escola Superior de Biotecnologia da Universidade Católica - Porto |

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

- | | |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1997/2000 | Técnica de Controlo de Qualidade , na empresa Beira-Lamego |
| 2000/2001 | Chefe de Compras , na empresa LIDL, na loja de Lamego |
| 2005/2006 | Agrupamento Vertical de Escolas de Monforte , Docência do Ensino Recorrente |
| 2006/2007 | Técnica Administrativa – Pedagógica , no Centro de Formação da associação de Escolas de Viseu – VISprof |
| 2007/2008 | Agrupamento de Escolas de Vil de Soito - Docência das Atividades de Enriquecimento Curricular – Música |

2007/2008	Agrupamento de Escolas de Seia , Docência 1º Ciclo
2008/2009	Agrupamento de Escolas de Tábua , Docência 1º Ciclo
2009/2010	Agrupamento de Escolas Gomes Eanes de Azurara , Docência Educação Especial
2010/2011	Agrupamento de Escolas de Mangualde , Docência Educação Especial
2011/2012	Agrupamento de Escolas de Mangualde , Docência Educação Especial
2012/2013	Agrupamento de Escolas de Mangualde , Docência Educação Especial

PARTICIPAÇÃO EM AÇÕES DE FORMAÇÃO E SEMINÁRIOS

Conferência **“ColorADD – Sistema de Identificação de Cores”**, organizado por EDUFOR no Auditório da Escola Secundária Felismina Alcântara, Mangualde, 8 de janeiro de 2014
Formador: Professor Doutor Miguel Neiva

Seminário **“Nós e os laços”**, organização Associação Nacional de Docentes de Educação Especial e pela Universidade Católica Portuguesa - Viseu, 9 de março de 2013

I Jornadas pela Inclusão – Os alunos com NEE e mais NEE: o que pode a escola fazer?, realizada em abril de 2012, no Pavilhão Multiusos de Nelas
Nº hora e créditos: 15 horas e 0,6 créditos (Excelente – 10 valores)

Ação de Formação **“Eu e os Outros”**, promovida pelo Centro de Respostas Integradas de Viseu, realizada no Agrupamento de Escolas de Mangualde, no ano letivo 2011/2012
Nº hora e créditos: 54 horas e 2,2 crédito (Excelente – 9,3 valores)

Ação de Formação **“Programa Nacional de Ensino do Português (1º Ciclo)”**, promovida pela Escola Superior de Educação de Viseu, ano letivo 2009/2010
Formadora: Professora Doutora Maria de Fátima Ferreira

Seminário **“A Psicofisiologia da Patologia”**, dinamizado pela Drª Fátima Pires no Agrupamento de Escolas de Mangualde, 12 de novembro de 2009

Seminário **“Intervenção Precoce”**, realizado no Centro Regional das Beiras da Universidade Católica Portuguesa, 1 de Abril de 2008
Formadores: Professora Doutora Célia Ribeiro

Seminário “ **Plataforma para a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: A CIF como referencial para o desenvolvimento de ações transversais**”, promovido pela Direção Regional de Educação do Centro, realizado na Escola Superior de Tecnologia de Viseu, 25 junho 2007

Ação de formação “ **A Educação para a Cidadania nos Contos de Sophia de Mello Breyner**”, promovida pela Associação Nacional de Professores de Viseu, dezembro de 2005

Formadora: Professora Doutora Maria de Fátima Ferreira

Nº hora e créditos: 26h30m e 1,1 créditos

Ação de Formação “ **Disciplina/Violência, Escola e meios de Comunicação**”, promovida pela Escolas Superior de Educação de Viseu, maio 2002

Formadores: Professora Doutora Sofia Campos

ATIVIDADES DE INTERESSE

Seminários, Congressos

Viagem, música, livros e desporto