

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Ana Paula Gomes da Costa Martins de Araújo Macário

Transição para a Vida Pós Escolar/Mundo do
Trabalho de Alunos com Necessidades Educativas
Especiais

Viseu, 13 de dezembro de 2018



Ana Paula Gomes da Costa Martins de Araújo Macário

Transição para a Vida Pós Escolar/Mundo do
Trabalho de Alunos com Necessidades Educativas
Especiais

Trabalho de Projeto em Educação Especial

Mestrado em Educação Especial – Domínio
Cognitivo e Motor

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Sara Felizardo

Viseu, 13 de dezembro de 2018



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Ana Paula Gomes da Costa Martins de Araújo Macário, n.º 12313 do curso Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, declara, sob compromisso de honra, que o Trabalho de Projeto em Educação Especial é inédito e foi especialmente concebido para o efeito.

_____, _____ de _____ de 20____

A aluna, _____

AGRADECIMENTOS

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

À Coordenadora do Mestrado e orientadora desta dissertação, Professora Doutora Sara Felizardo, pelo seu permanente estímulo e disponibilidade e pelo seu contributo científico na elaboração deste estudo.

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

Ao Diretor da Escola Profissional, pela disponibilidade em permitir a realização deste estudo.

A todos os meus colegas, pela ajuda e ânimo transmitido em todos os momentos difíceis.

Aos meus alunos, que fizeram parte desta minha caminhada e que me foram demonstrando a necessidade deste trabalho.

Às minhas filhas, pelo apoio, atenção, carinho e muita paciência com que sempre me rodearam.

Ao meu marido pelo amor, carinho e apoio incondicional nesta caminhada...

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

A Todos uma palavra de Reconhecimento e Gratidão

RESUMO

Este trabalho, denominado “Transição para a vida pós escolar/Mundo do trabalho de alunos com Necessidades Educativas Especiais”, foca a transição dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), da escola para o mundo do trabalho. Para uma melhor compreensão, foi feita a contextualização teórica, com uma abordagem aos contextos de Educação Inclusiva, a transição para a vida adulta dos jovens com necessidades educativas e a legislação que vigora em Portugal. Como alternativa ao ensino regular e, promovendo a inclusão, são apresentados os cursos profissionais, que propiciam a prática de uma atividade profissional, bem como uma maior autonomia por parte destes jovens. Através deste projeto fundamentado nos pressupostos de investigação pretendeu-se perceber quais as perceções dos professores e alunos sobre as potencialidades e obstáculos destes jovens em processo de transição para a vida pós-escolar. Trata-se de um estudo misto de carácter exploratório e descritivo. Foram elaborados questionários, passados a vinte professores e vinte alunos, bem como uma entrevista semiestruturada a quatro professores e dois alunos, com a intenção de se procurar responder às questões levantadas. O suporte teórico do trabalho engloba definições de diversos conceitos relativos ao estudo. Relativamente ao estudo empírico, iniciou-se a apresentação do estudo com a problemática, sendo traçados os objetivos e questões de investigação, assim como os procedimentos e técnicas de análise, tendo em conta a apresentação e discussão dos resultados, que evidenciam que, enquanto no processo de transição o estágio é um meio de ajudar os alunos a encontrarem uma profissão, preparando-os para a vida futura. No entanto, há um reconhecimento unânime de que existem dificuldades na transição para a vida pós-escolar, devido à falta de emprego e à falta de empresas que recebam estes jovens. Cabe, pois, à sociedade estar mais atenta e dar atenção a todas as pessoas dando-lhes a oportunidade de demonstrarem que são capazes, independentemente das suas limitações.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Necessidades Educativas; Transição para a vida pós escolar;

ABSTRACT

This work entitled " Transition to post-school life of students with Special Educational Needs " explore the transition of students with Special Educational Needs (SEN), from school to the world of work. For a better understanding, a theoretical contextualization was made, approaching the contexts of Inclusive Education, the transition to adult life of young people with educational needs, and the legislation in force in Portugal. As an alternative to regular education and with the idea of promoting inclusion, the professional courses are presented, allowing the practice of a professional activity, as well as greater autonomy on the part of these young people. During this project and based on the research presuppositions, it was intended to perceive the perceptions of teachers and students about the potentialities and obstacles of these young people in the process of transition to post-school life. This is a mixed exploratory and descriptive study. Questionnaires were prepared for twenty teachers and twenty students, as well as a semi-structured interview with four teachers and two students, with the intention of seeking to answer the questions raised.

The theoretical support of the work encompasses definitions of several concepts related to the study. Regarding the empirical study, it started with a presentation of the problematic of the study, following the objectives and questions of investigation were outlined, as well as the procedures and techniques of analysis, taking into account the presentation and discussion of the results, which evidence that while in transition process, the internship is a way to help students find a job and prepare them for the future life. However, there is a unanimous recognition that there are difficulties in the transition to post-school life, due to the lack of employment and the lack of companies that receive these young people. It is therefore for society to be more attentive and to give attention to all people by giving them the opportunity to demonstrate that they are capable, regardless of their limitations.

Keywords: Inclusive Education; Educational Needs; Transition to adult life

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice de Figuras	vii
Índice de Tabelas	viii
Siglas	ix
Introdução	1
Parte I – Enquadramento Teórico	5
Capítulo 1. Contextos de Educação Inclusiva	6
1.1. Necessidades educativas e contextos inclusivos.....	6
1.2. Envolvimento Escolar	8
1.3. Envolvimento Parental.....	9
Capítulo 2. Transição para a Vida Adulta e participação/inclusão social.....	12
2.1. Contexto Legislativo da Transição para a Vida Pós-Escolar em Portugal.....	16
2.2. O Currículo Específico Individual.....	18
2.3. Plano Individual de Transição (PIT).....	20
2.4. Área de Intervenção na Transição para a Vida Adulta.....	25
2.5. Os cursos profissionais como alternativa de sucesso para todos	27
2.6. Programas de apoio à Transição para a Vida Pós-Escolar - Parcerias e contributos da comunidade	28
Parte II – Estudo Empírico.....	33
Capítulo 3. Plano de Investigação	34
3.1. Justificação e relevância do estudo	34
3.2. Formulação da questão de estudo	35
3.3. Definição dos objetivos.....	35
Capítulo 4. Metodologia.....	37
4.1 Tipo de Estudo	37
4.2. Participantes e justificação da escolha	38
4.3. Técnicas e instrumentos de pesquisa e recolha de dados.....	40

4.4. Procedimentos e técnicas de análise	41
Capítulo 5. Apresentação e discussão dos resultados.....	44
5.1. Apresentação dos resultados descritivos.....	44
5.2. Apresentação dos dados das entrevistas	57
5.3. Discussão dos resultados.....	61
Conclusão	67
Bibliografia	69
Anexos	73
Anexo A - Consentimento informado – Professores	74
Anexo B - Consentimento informado – Alunos	75
Anexo C - Declaração de aplicação do questionário na escola em estudo	76
Anexo D – Questionário aos Professores	77
Anexo E – Questionário aos alunos (1ª versão).....	84
Anexo F – Questionário aos alunos (2ª versão).....	89
Anexo G – Guião de Entrevista aos alunos	93
Anexo H – Guião de Entrevista aos Professores	94

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Envolvimento escolar	9
Figura 2 - Matriz Curricular Orientadora (Portaria n.º210-C/2015).....	24

Tabela 1: Projetos e sua descrição (adaptado de Lourenço, M.)	29
Tabela 2: Caracterização da amostra alunos.	39
Tabela 3: Resultados do questionário de percepções dos alunos em relação às razões da frequência de processos de transição.....	44
Tabela 4: Resultados do questionário de percepções dos alunos em relação aos estágios.	45
Tabela 5: Resultados do questionário da opinião dos alunos em relação aos fatores facilitadores no processo de transição.	46
Tabela 6: Caracterização da amostra professores.	46
Tabela 7: Resultados do questionário da opinião dos professores em relação às atividades que podem ser levadas a cabo no âmbito do processo de transição.	48
Tabela 8: Resultados do questionário da opinião dos professores em relação aos agentes que, geralmente, participam no processo de avaliação/intervenção.	50
Tabela 9: Resultados do questionário da opinião dos professores em relação aos aspetos contemplados na avaliação do aluno.....	51
Tabela 10: Resultados do questionário da opinião dos professores em relação aos aspetos contemplados na avaliação do contexto familiar.....	51
Tabela 11: Resultados do questionário da opinião dos professores em relação aos aspetos contemplados na avaliação da comunidade.	52
Tabela 12: Resultados do questionário da opinião dos professores em relação à forma como se processa a coordenação das ações entre a escola e os locais de trabalho de alunos em estágio/experiência laboral.	53
Tabela 13: Resultados do questionário da opinião dos professores em relação às dificuldades na transição dos alunos com NE para a vida pós-escolar.	56
Tabela 14: Categorização da opinião dos professores relativa à transição.	59
Tabela 15: Categorização da opinião dos alunos relativa à transição.	61

SIGLAS

AEDNEE	Agência Europeia para o Desenvolvimento das Necessidades Educativas Especiais
ASSOL	Associação de Solidariedade Social de Lafões
CEI	Currículo Específico Individual
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
DGEBS	Direção Geral do Ensino Básico e Secundário
DGIDC	Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
EE	Educação Especial
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OMS	Organização Mundial de Saúde
PAIPDI	Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacitadas
PEI	Programa Educativo Individual
PIT	Plano Individual de Transição
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TVA	Transição para a vida ativa
TVPE	Transição para a vida pós-escolar
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

O emprego constitui um dos elementos chave para a inclusão social, bem como para a construção de um projeto de vida, visando a realização pessoal e a independência financeira.

Contudo, alguns jovens veem este processo dificultado, por motivos intrínsecos à sua condição, como é o caso de jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Assim, as barreiras com que se deparam podem surgir por via destas características e acentuam-se quando os agentes educativos não consideram como hipótese a sua autonomia. Este tema assume cada vez mais relevância devido à importância que se atribui à conquista da independência dos jovens com NEE.

Na teoria, os alunos com incapacidade/NEE beneficiam das mesmas escolhas educativas que os restantes colegas mas, na prática, apenas lhes são oferecidos programas orientados para o bem-estar ou para o trabalho mal remunerado (OCDE, 1997). Os programas educativos e de formação que são propostos nem sempre correspondem aos seus interesses e necessidades. Deverá ser prioritário tornar os programas educacionais mais relevantes e adaptados aos alunos para solucionar os problemas que surgem, incluindo aqueles com que se confrontam na fase de transição.

As expectativas e as atitudes são também uma questão relevante. Professores, pais, empregadores e público em geral subestimam as capacidades das pessoas com necessidades educativas especiais. Deve haver cooperação para desenvolver uma visão realista das competências dos alunos na educação e durante a transição para o trabalho.

Em Portugal, a possibilidade de uma eficaz e real inserção dos jovens com necessidades educativas especiais no trabalho exige a tomada de medidas urgentes até pela importância que esta componente assume na vida dos jovens. Se acreditamos e defendemos uma escola inclusiva, não podemos concretizá-la efetivamente se não houver uma saída adequada para os jovens que a frequentaram.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) afirma que

[...] os jovens com necessidades educativas especiais devem ser ajudados para fazerem uma efetiva transição da escola para a vida adulta. As escolas devem apoiá-los a tornarem-se economicamente ativos e dotá-los com as competências necessárias à vida diária, oferecendo formação em competências que respondam às exigências sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta. (p.34)

Assim, é preciso que as instituições públicas e privadas reconheçam o seu papel principal fornecendo oportunidades para estas pessoas conquistarem o seu espaço no mercado de trabalho, pois desta forma poderão contribuir com o progresso social dentro de sua vocação e aptidão profissional.

A UNESCO (1994) reforça a convicção de que é necessário proporcionar aos jovens uma experiência profissional em situação real de trabalho, que os prepare para melhor se adaptarem às exigências do mundo após a escola. O contacto com esta realidade permite ao jovem aprender e adquirir novas competências para além das profissionais, nomeadamente ao nível da capacidade de comunicação, da gestão de problemas, no estabelecimento de relações sociais, potenciando o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e promovendo a sua autonomia.

Um dos principais obstáculos à integração de jovens/adultos com NEE no trabalho e emprego é a falta de informações sobre as problemáticas, aliada à possível crença de que essa pessoa não corresponderá ao ritmo imposto pela produtividade, o que pode gerar antagonismos quanto à absorção *desta mão-de-obra* pelas empresas. A este facto, estão a ser alheias determinadas competências do jovem/adulto com NEE, importantes a ter em conta no cumprimento de funções específicas dentro das empresas.

Todo o processo de integração deve implicar a participação do jovem/adulto, o envolvimento das famílias, a coordenação de todos os serviços envolvidos e uma estreita colaboração com o setor de emprego. Neste sentido, o foco deve ser o perfil do jovem/adulto, considerando as suas capacidades, as experiências profissionais prévias, bem como as áreas de interesse, ajustadas com a realidade laboral, com o objetivo de identificar as funções ou tarefas que possa desempenhar com sucesso. Este processo de integração profissional deve ser orientado para a preconização de uma vida com qualidade.

O interesse por esta temática “Transição para a vida pós escolar de alunos com necessidades educativas especiais” decorre da motivação profissional, fruto do trabalho com este tipo de alunos, aliado à necessidade de implementar planos individuais de transição a jovens do ensino profissional num distrito da Região Centro-Norte e entender de que forma no final da escolaridade obrigatória, estes jovens conseguem ou não integrar-se no mundo do trabalho e na área em que desempenharam competências vocacionais.

A incessante procura de respostas e soluções para problemas concretos inerentes à implementação deste processo, colocados pela prática profissional, levou a constatar a escassez de estudos nesta área, o que funcionou como uma motivação

acrescida, muito embora se registe, recentemente, um maior número de estudos de investigação que constituem importantes contributos e fonte de partilha, na temática em apreço.

Uma vez que, atualmente o enquadramento da educação especial dá especial relevo e responsabilidade à atuação do diretor de turma, dos professores da turma e não apenas ao docente de educação especial, considerou-se que seria um contributo válido direcionar a presente investigação sobre a operacionalização do processo de transição para a vida pós escolar (práticas, avaliação, cooperação, intervenção) tendo por base algumas perceções e práticas por parte dos docentes e dos alunos. Face ao exposto, considerou-se que a importância deste estudo reside também no facto de possibilitar aos docentes uma reflexão sobre a implementação da transição para a vida pós escolar num distrito da Região Centro-Norte, almejando sempre uma maior qualidade do processo.

Nesta perspetiva foi definido o objetivo geral da investigação, abaixo descrito:

- Compreender as perceções de professores e alunos sobre as potencialidades e obstáculos/barreiras dos jovens com NEE em processo de TVPE

No sentido de promover a reflexão e contribuir, numa perspetiva construtivista, para uma melhor compreensão da operacionalização do processo de transição para a vida pós escolar, numa escola profissional de um dos distritos da região Centro Norte, permitindo, conseqüentemente, a adequação de práticas e uma concertação de esforços em termos de parcerias na comunidade, tendo em vista o acesso ao mundo do trabalho por parte destes jovens, após a saída da escola e, sempre que possível, na área em que desenvolveram os seus estágios profissionais.

Foram, igualmente, esboçados os objetivos específicos que à frente se apresentarão. No delineamento deste trabalho de investigação optou-se por uma metodologia que se enquadra no paradigma qualitativo, sendo que como instrumento de recolha de dados utilizou-se o questionário composto por perguntas fechadas e a entrevista semi-estruturada.

Deste modo, por forma a dar consecução aos objetivos a atingir com a presente investigação, esta foi organizada em cinco capítulos, designadamente: enquadramento teórico, estudo empírico, metodologia, apresentação e discussão dos resultados e conclusões. No primeiro capítulo analisa-se a bibliografia referente aos conceitos que alicerçam este trabalho, ao mesmo tempo que se procede ao seu enquadramento. O segundo capítulo refere-se ao estudo empírico, no qual se enquadra os seguintes pontos: a problemática, os objetivos gerais e específicos, bem como as hipóteses. Este capítulo esboça ainda os procedimentos diligenciados na recolha e tratamento de dados a obter com a aplicação de um questionário. No último capítulo procede-se a uma

apresentação dos resultados de cada uma das questões que compõem o questionário, assim como a respetiva discussão, tendo por base as referências teóricas e empíricas que estão presentes ao longo do estudo. Finalmente, o último capítulo destina-se a tecer as considerações finais, nas quais se retomam alguns aspetos abordados ao longo da investigação. Em seguida são apresentadas algumas sugestões para possíveis investigações.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Necessidades educativas e contextos inclusivos

O conceito NEE começa a ser utilizado no final dos anos 70 e constituiu um marco na forma diferente e mais inclusiva de perspetivar a criança portadora de deficiência e os seus problemas de aprendizagem.

Este conceito foi introduzido pela primeira vez no *Warnock Report Special Needs Education* em 1978 e rompe com a categorização adotada anteriormente. A grande inovação reside na valorização de critérios pedagógicos que passam a nortear a ação educativa da Educação Especial (EE) em detrimento de critérios puramente clínicos (Sanches & Teodoro, 2006).

Numa tentativa de operacionalização, este conceito foi conhecendo novas definições, No *Education Act* (1981), considera-se que uma criança tem NEE se apresentar dificuldades na aprendizagem e, conseqüentemente, necessitar da intervenção da educação especial. No entanto, o grande impulso foi dado na Conferência Mundial sobre NEE em 1994, (UNESCO, 1994) onde o conceito é retomado e redefinido. Com esta declaração as NEE não se aplicam apenas aos alunos com problemas desenvolvimentais, mas a todos os alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem, decorrentes de vários fatores, ao longo do seu percurso educativo. Transita-se, conseqüentemente, de critérios puramente médicos, para centrar a atenção nos problemas de aprendizagem que qualquer criança poderá manifestar ao longo do seu percurso escolar exigindo uma maior atenção e recursos educacionais diferenciados dos que são necessários para os alunos da sua idade (Madureira & Leite, 2003). Para Lourenço (2010) é com este documento que surge a abordagem dos princípios, práticas e políticas, na área das NEE, o que vem a implementar a construção de uma educação inclusiva.

Em Portugal o termo NE é adotado em 1986 com a Lei de Bases do Sistema Educativo, embora este conceito tenha sido referido, como “necessidades educativas específicas” (Correia, 1997). Posteriormente, com a revogação do Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de agosto e com a publicação do Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, surge uma nova definição de NEE, sendo que a população abrangida pelos serviços de EE passa a ser definida obrigatoriamente pela Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), redigida pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2003), numa tentativa de uniformização de terminologias. Para Rodrigues e Nogueira (2010) uma das

grandes inovações do presente normativo é o novo paradigma de avaliação de NE por referência à CIF. Por seu turno, Alves (2009) considera que perante este Decreto-lei n.º 3/ 2008, de 7 de janeiro, com as alterações efetuadas pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, assiste-se a processos de avaliação sistemáticos e credíveis que permitem reconhecer as necessidades educativas aos alunos para assim implementar as respostas adequadas.

Todavia, vários autores consideraram que este normativo restringe a população de intervenção da EE. Para Rodrigues e Nogueira (2010), este documento circunscreve a EE aos alunos com NE de carácter permanente, formalizando assim a divisão entre EE (exclusiva para os alunos que apresentem NEE de carácter permanente, avaliados pela CIF) e os apoios educativos, que atendem apenas os alunos com dificuldade escolares. Nesta perspetiva também Lima e Bento (2009) e Henriques (2010) consideram que este diploma restringe o grupo alvo da EE, sendo só elegíveis para a mesma os alunos com NE de carácter permanente.

Este decreto refere ainda os apoios especializados a oferecer com o intuito de proporcionar as condições necessárias para a aprendizagem em função das suas NE. Neste contexto a DGIDC (2011) refere que os alunos com NE, no quadro legislativo, podem necessitar de apoios adicionais, pelo que a EE poderá operacionalizar-se com a introdução de tecnologias da informação e comunicação (TIC); adequações curriculares (organização da sala de aula, adaptação de materiais didáticos, aplicação de estratégias e materiais diferenciados, criação de instrumentos de avaliação e a adaptação de conteúdos curriculares; apoio pedagógico personalizado e, se necessário, apoios terapêuticos.

A definição de NE de acordo com o Decreto-lei n.º 3/ 2008, de 7 de janeiro remete para duas origens as dificuldades dos alunos: as dificuldades temporárias e as limitações significativas e permanentes que se verificam nas diversas áreas da sua funcionalidade. Engloba não só os alunos com alterações nas estruturas e funções do corpo (NEE permanentes), mas também outros com problemáticas como: défices cognitivos, défice de atenção, hiperatividade, dislexia-disortografia, alterações comportamentais e da personalidade, entre outras, decorrentes de alterações estruturais do indivíduo. Para Correia (2003), os alunos com NEE são aqueles que devido a especificidades individuais necessitam do apoio dos serviços de EE durante todo o seu percurso escolar, ou parte dele, de modo a promover o seu sucesso educativo, social e pessoal.

Mais recentemente, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, designado, da Educação Inclusiva, vem reformular a ideia de alunos com necessidades educativas especiais, referindo que a diferenciação pedagógica passa a ser entendida como um

pressuposto estruturante de uma ação pedagógica que tem em conta todos os alunos na relação com as tarefas de aprendizagem, que poderão ser diferentes quanto às suas finalidades e aos seus conteúdos, quanto ao tempo e ao modo de as realizarem, quanto aos recursos, condições e apoios que são disponibilizados. Assim, e de acordo com Pereira (2018), as escolas são desafiadas a configurar a noção de projetos educacionais inclusivos, culturalmente mais amplos e significativos, tendo por base a criação de ambientes educativos em que:

i) os alunos podem providenciar ou obter os apoios adequados, dos seus pares e dos seus professores, caso necessitem dos mesmos;

ii) se gerem, de forma intencional, produtiva e consequente, as tarefas a propor e as condições da sua realização;

iii) cada um contribua, à medida das suas possibilidades, para que os outros possam aprender.

Saliente-se, ainda que, com o presente normativo não se pretende ignorar o caminho inquestionável, em matéria de inclusão, que nas últimas décadas Portugal tem vindo a percorrer mas obriga a reequacionar o papel da escola, o modo como esta vê os alunos e como se organiza para responder a todos eles.

Pretende-se, assim, uma escola inclusiva, como refere Rodrigues (2010), onde todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam. Desta forma, a escola deve contribuir para a inclusão educativa e social, promover a igualdade de oportunidades, o acesso e sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional e preparação para o prosseguimento de estudos ou vida profissional.

Uma outra característica distintiva deste diploma reside no pressuposto de que qualquer aluno pode, ao longo do seu percurso escolar, necessitar de medidas de suporte à aprendizagem.

1.2. Envolvimento Escolar

A saída da escola e a inserção profissional é hoje um problema de todos, inclusive de todos os que acabam a frequência universitária. Assim, as barreiras de inserção profissional daqueles que não concluem com eficácia a escolaridade básica estará indubitavelmente mais comprometida (Fânzeres, 2007).

Para o mesmo autor, este problema não poderá ser da responsabilidade única da escola, assumindo sim um papel de responsabilização transitória, adequando os

programas às necessidades de cada aluno, preparando-os para se adaptarem ao mundo exterior de uma forma eficiente do seu ponto de vista pessoal e da comunidade.



Figura 1 - *Envolvimento escolar*

Nota. Adaptado de "Alunos com dificuldades de aprendizagem e a transição para o mercado de trabalho", de L. Fânzeres, 2007.

A escola não pode arranjar empregos, mas sim tomar um conjunto de medidas, nomeadamente adaptando os Programas Educativos e articulando os Planos Curriculares, de forma a possibilitar aos alunos com NEE um ensino adequado às suas particularidades, para além da escolaridade tradicional, exigindo-se uma complementaridade de contextos de formação e medição entre os agentes envolvidos. Pretende-se então uma inter-relação de ambientes de formação e regulação entre os vários setores envolvidos (Fânzeres, 2007).

A Comunidade Educativa tem de organizar-se partindo do princípio que é sua obrigação assegurar a todos os alunos e, a cada um deles, o Programa Educativo adequado às suas necessidades.

1.3. Envolvimento Parental

Vários autores defendem que a primeira escola da criança é a família. O papel da família é vincado por Paulo Freire (1990), entre outros, pois é nela que inicialmente a criança aprende observando o modelo do adulto, nas conversas, na confeção dos alimentos, na arrumação da casa, na divisão das tarefas e no respeito pelo outro. A família deve acautelar a continuidade do trabalho escolar com o aluno. Esta ideia é reforçada pela DGEBS (1992) salientando que cabe aos pais proporcionar um ambiente afetivo, estimulante, seguro e incentivador de autonomia e de competências.

O envolvimento das famílias num processo pedagógico orientado é tão natural que sem a sua colaboração se torna ineficaz.

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

Ter e despendar o tempo necessário (...); modificar e adaptar o plano de transição em cooperação com o aluno, sempre que seja necessário; encorajar, o mais possível, o aluno a descobrir as suas próprias capacidades e competências e dotar o aluno e a sua família de toda a informação de que possam necessitar. (pp. 14-15)

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

Atendendo às premissas e recomendações defendidas por vários autores, os profissionais devem favorecer um envolvimento sério do aluno e da família no processo de transição. Este envolvimento passa pelo consentimento e colaboração estreita dos encarregados de educação respeitando a ecologia e a naturalidade do seu ambiente; pelo estabelecimento de protocolos entre a escola e a empresa, planeando com otimismo o futuro dos seus filhos. A utilização do currículo funcional desde os primeiros anos de vida até à idade adulta e a planificação atempada do processo de Transição para a Vida Pós-Escolar, deve proporcionar aos alunos com NEE competências para poderem viver da forma mais autónoma e integrada possível em casa e na comunidade, preparando-os para prestarem um contributo útil também em termos de vida pós-escolar, vendo o seu lugar dignificado e reconhecido. Sabendo que a Escola deve ser o

motor essencial do processo, e que não só os alunos, mas também as suas famílias são diretamente afetadas pelos serviços de transição e pelo nível de evolução dos mesmos, a programação deve incluir conteúdos funcionais e adaptados à idade cronológica do aluno, que respeitem as suas preferências individuais, que tenham uma contribuição prática no seu futuro e na idade adulta, que tenham probabilidade de serem auferidos no período de tempo previsto no Currículo Específico Individual. Para tal, convém conhecer as redes de apoio que apoiam projetos escolares de Transição para a Vida Pós-Escolar, que passamos a referenciar. Deste modo, a transição para a vida ativa deve, segundo Martins (2005), ser encarada em três dimensões. A dimensão social que inclui a aceitação e relação social, familiar e escolar; a dimensão psicopedagógica que abarca o desenvolvimento, itinerários pedagógicos e capacidade para enfrentar as transições, e ainda a dimensão social e psicopedagógica (em simultâneo), nas tomadas de decisão profissionais e na formação, aceitação e integração profissional.

A Transição para a Vida Adulta (TVA) é um tema extremamente atual, pela importância que reveste e pelo interesse em partilhar os problemas relacionados com a formação, a qualificação e o emprego dos jovens. Segundo Zimmer-Gembeck e Mortimer (2006) as experiências de trabalho e/ou vocacionais usufruídas pelos jovens durante o percurso escolar assumem um papel central na progressão de carreira moldando os resultados que alcançarão durante a vida adulta.

O conceito de Transição da Escola para a Vida Adulta (TVA), surge em vários documentos com definições similares, apresentando todos eles três princípios comuns, a saber: i) processo - referindo-se ao trabalho prévio e do período de tempo necessário para a transição; ii) transferência de um nível escolar para um nível proactivo; e iii) mudança em toda a realidade pessoal e profissional do formando (A.E.D.N.E.E, 2002).

O conceito de transição da escola para o emprego ou para a vida ativa é referido em muitos documentos internacionais, com definições levemente diferentes.

De acordo com o Enquadramento de Salamanca para a Ação (UNESCO, 1994), para fazerem uma transição eficaz da escola para a vida ativa quando adultos, os jovens com necessidades educativas precisam de ser apoiados. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se ativos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessárias à vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta.

Outros documentos há que se referem à transição, é descrita em outros documentos, por exemplo, como sendo um processo contínuo de adaptação, envolvendo diferentes variáveis ou fatores, que acontece permanentemente ao longo da vida de um indivíduo em momentos críticos como a entrada no jardim-de-infância, ou o fim da escolaridade obrigatória. (HELIOS II, 1996).

O *International Labour Office* (1998) define transição como: “um processo de orientação social que implica mudanças de estatuto e de papel (ex. de estudante para formando, de formando para trabalhador e da dependência para a independência) e que é central para a integração na sociedade” (1998:8).

Assim, a transição requer uma mudança no relacionamento, nas rotinas e na auto-imagem. Para garantir uma transição mais suave da escola para o trabalho, os jovens com necessidades educativas especiais necessitam de definir metas e de identificar o papel que querem desempenhar na sociedade.

A OCDE (2000) sugere que a transição para a vida ativa é, apenas, uma das transições por que o jovem tem de passar ao longo do seu percurso para a vida adulta. Num contexto de aprendizagem ao longo da vida, a transição da educação inicial, seja ela educação secundária ou terciária, é vista, simplesmente, como a primeira de muitas transições entre o trabalho e a aprendizagem, que os jovens experienciam ao longo das suas vidas.

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

Em Portugal, ao nível dos vários aportes legislativos, e, num processo complexo como é a TVA dos alunos com NEE, existem “universos”, que por vezes nos parecem distintos, mas que se complementam e, a sua articulação, conduz a melhores resultados, tendo, no caso concreto da TVA dos alunos com NEE, a complementaridade entre o mundo do trabalho e o sistema educativo (Oliveira, 2012).

Relativamente à legislação educativa, no âmbito da Educação Especial, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro veio substituir o anterior Decreto-Lei n.º 319/1991, de 23 de agosto. O objetivo do Decreto-Lei n.º 3/2008, suportado numa filosofia inclusiva, assenta em dois pressupostos estruturantes, na definição dos apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular, cooperativo ou solidário e na criação de condições para a adequação do processo

Este suporte legislativo define, no seu artigo 1.º, o acesso e o sucesso educativos, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional (Rodrigues & Nogueira, 2011).

No sistema educativo português vigente, o processo de transição patenteia-se como uma medida emergente verificando-se a necessidade de se compreender todo o processo relativo à sistematização e organização do processo de TVA de alunos com NEE (Santos, 2013). Assim, a legislação portuguesa em vigor direciona as medidas a adotar no contexto escolar, potenciando a eficiência da intervenção, da formação ajustada dos docentes e de todos os apoios envolvidos, da participação dinâmica ativa dos alunos e das famílias, para além dos membros da comunidade educativa (Azevedo, 2012), assumindo como grande objetivo de uma vida independente na sociedade onde se inserem (Valente, Santos, & Morato, 2011).

Mais tarde, derivado ao alargamento da escolaridade obrigatória para os doze anos (Decreto-lei n.º 176/ 2012, de 2 de agosto), surgiu nova legislação facilitadora da

TVA, realçando a ideia de matriz curricular e respostas educativas adequadas, recursos humanos especializados e suas responsabilidades e parcerias, reforçada por uma nova peça legislativa (Portaria 201-C/ 2015, de 10 de julho), entretanto revogada com a legislação atual. Esta legislação anuncia a matriz curricular orientadora para os alunos com Currículo Específico Individual (CEI), com 15 ou mais anos de idade. Assim, o processo de TVA não deve ser considerado como uma ocorrência fortuita e cronologicamente fixado, que termina num único ato de escolha, normalmente profissional. Antes da inserção no mercado de trabalho, o aluno deve ser sujeito, a um processo de descoberta e encaminhamento relativamente às áreas profissionais que mais se ajustam às suas características, bem como por uma fase de especialização outorgada por algum tempo de formação específica, vulgo estágio, direcionada para determinada área e função profissional (Reis, 2004).

A TVA deverá ser uma parceria que envolva a pessoa com necessidades especiais, a sua família, os serviços locais, o pessoal da escola e elementos das equipas governamentais que apoiam a transição dos jovens para a vida adulta. Atualmente, revela-se um processo complexo requerendo que todos os envolvidos, participem de uma forma ativa, consensual, partilhando responsabilidades que assegurem o sucesso do mesmo (Mendes, 2010).

O processo de Transição para a Vida Adulta, a partir da Escola, deverá consubstanciar, sempre que possível, a realização dos projetos de vida de cada jovem em articulação com todas as entidades que possibilitem a continuidade, antecipando a resolução de alguns problemas que possam surgir no futuro (Colôa, 2013).

Deste modo, o papel da Escola como Instituição é fundamental na operacionalização de todo o percurso, quer dentro, quer fora das suas instalações, proporcionando atividades e vivências que valorizem o aluno. Simultaneamente deve funcionar como ponte com a comunidade, estabelecendo protocolos e acordos de formação, assumindo assim um papel de intermediário, onde o jovem inicia um percurso de aprendizagem profissional e mesmo ajudando-o a definir o seu Projeto de Vida (Picanço, 2012).

Considera-se fundamental a diversificação de ofertas educativas para a valorização das dimensões profissionalizantes do sistema, ou seja, das vias que oferecem dupla certificação, acentuando a diversificação das vias de formação inicial qualificante no ensino básico, principalmente, por forma a combater o insucesso e o abandono escolar, desenvolvendo competências facilitadoras do processo de tomada de decisão, assim como de adaptação e transição para o mundo do trabalho (Coimbra, Parada & Imaginário, 2001).

A Escola como instituição não é responsável por “arranjar” empregos, mas deve proporcionar um conjunto de medidas adequadas às necessidades específicas dos alunos sendo necessária uma complementaridade de contextos de formação e mediação entre todos os agentes envolvidos sendo necessária uma inter-relação de ambientes de formação e regulação entre os vários setores envolvidos, por forma a assegurar uma formação profissional que possibilite a todos os alunos uma imediata obtenção de emprego (C.R.P.G. & I.S.C.T.E., 2007).

Kohler e Field (2003) propõem que as primeiras experiências de trabalho aconteçam nos contextos escolar e comunitário, incluindo aqui experiências reais. Uma parte relevante deste processo é reconhecer através de uma avaliação cuidada os recursos e apoios que o aluno carece para participar e alcançar sucesso nestes dois contextos. Outro fator de realce resultante destas experiências relaciona-se com a socialização com colegas de trabalho, e o acesso a modelos de adultos e mentores em postos de trabalho significativos (Alwell & Cobb, 2009). Para Landmark, Ju, e Zhang (2010), isto pode dever-se à separação da formação vocacional da formação académica, à falta de programas modelo que possibilitem parcerias entre escolas e empregadores, e também devido à falta de conhecimentos dos professores relativamente a modelos apropriados e às melhores práticas pedagógicas (Canha, 2015).

Igualmente importante, o desenvolvimento de atividades pré-profissionais em ambientes naturais tem um inegável interesse para os jovens na sua preparação e qualificação, funcionando esta interação como forma de ligação à comunidade (Ribeiro, 2011). Desta forma o aluno será capaz de assumir um papel ativo e interveniente na exploração de atividades de confronto com o mundo das formações, das profissões e do trabalho, tornando-se autónomo e capaz de desenvolver o seu processo de auto orientação (Serras, 2011).

Relativamente à formação profissional das pessoas com NEE, Genelioux (2005), afirma que a partir da Constituição da República de 1977, o Secretariado Nacional de Reabilitação, como órgão consultivo de uma política nacional de reabilitação e integração socioprofissional desta população, através do seu Conselho Nacional de Reabilitação procurou garantir a participação da pessoa com NEE na definição de medidas legislativas relativas à política de reabilitação.

Assumindo-se como grande propósito da formação profissional a qualificação técnica/profissional do indivíduo, com vista à sua preparação para um determinado perfil flexível (Lopes, 2006), os Cursos de Educação e Formação (Despacho Conjunto nº 453/2004, de 27 de Julho), em Portugal, baseiam-se num conjunto de princípios que visam facilitar e assegurar o direito à educação e formação e garantir a igualdade de

oportunidades no acesso e no sucesso escolares (Costa, 2012) para que TODOS os jovens possam concluir a escolaridade obrigatória, através de um percurso flexível e ajustado aos seus interesses, ou para poder prosseguir estudos ou formação que lhe permita uma entrada qualificada no mundo do trabalho.

O emprego é um elemento central da vida numa sociedade moderna. Participar no emprego é considerado por muitos como uma obrigação importante do cidadão e um meio de desenvolvimento pessoal. Assim, a inserção de pessoas com Necessidades Especiais assumiu significativa relevância na definição de muitas medidas e diretrizes políticas, quer no plano nacional, comunitário e internacional (Blustein, 2008), no entanto, é fundamental a existência de percursos de formação e instrumentos ajustados ao perfil de funcionalidade dos alunos. Deste modo um dos elementos fundamentais é a implementação de um Plano Individual de Transição de sucesso.

2.1. Contexto Legislativo da Transição para a Vida Pós-Escolar em Portugal

Atualmente, em Portugal, destacam-se os seguintes documentos legislativos relativos à TVPE:

- a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto;
- o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro e a sua primeira alteração com a Lei n.º21/2008, de 12 de Maio, entretanto alterado com o DL n.º 54/2018, de 6 de julho

Estas medidas legislativas redefinem os apoios especializados a prestar na Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básico e Secundário dos setores público, particular, cooperativo ou solidário, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo dos Alunos com NEE, bem como reforçam a importância da TVPE, tornando obrigatória a elaboração de Planos Individuais de Transição.

Na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, no artigo 20.º, n.º3, alínea g), no âmbito dos objetivos do sistema educativo, assume relevo na Educação Especial “a preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida ativa”.

A Transição para a Vida Pós-Escolar está contemplada no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro:

- O artigo 1.º, n.º2, estabelece como um dos objetivos da Educação Especial “a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para

a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais”;

- O artigo 14.º, n.º3, considera que o Plano Individual de Transição deve desenvolver-se “no sentido de preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar”;

- O artigo 21.º, n.º3, aponta como uma das prioridades do Currículo Específico Individual a “organização do processo de transição para a vida pós-escolar”;

- O artigo 23.º, no n.º25 a alínea e), relativo a educação bilingue de alunos surdos, indica como um dos objetivos das escolas “organizar e apoiar os processos de transição para a vida pós-escolar”;

- O artigo 25.º, no n.º3 a alínea e) afirma que um dos objetivos das unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações de espectro do autismo é “organizar o processo de transição para a vida pós-escolar” e, é às escolas com essas unidades que compete “promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar”, artigo 25.º, n.º6, alínea g);

- O artigo 26.º, alusivo às unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita, no n.º3, alínea g), refere que um dos objetivos das Escolas com estas unidades é “organizar o processo de transição para a vida pós-escolar” e, é às Escolas com essas unidades que compete “promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar”, no n.º6 alínea f);

- O artigo 30.º aconselha que “as escolas ou agrupamentos de escolas devem, isolada ou conjuntamente, desenvolver parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados, ou outras, visando (...) a transição para a vida pós-escolar, nomeadamente o apoio à transição da escola para o emprego”, alínea f).

A Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio, constitui a primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, modificando a redação de alguns dos seus artigos, entre eles:

- O artigo 1.º, n.º2, considera que a Educação Especial tem como um dos objetivos “a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional”;

- O artigo 30.º, alínea f), decreta que “as escolas, os agrupamentos de escolas e as instituições de ensino especial devem desenvolver parcerias entre si e com outras instituições, designadamente centros de recursos especializados, visando (...) a transição para a vida pós-escolar”.

Este enquadramento legislativo, em suma, prevê que a Educação Especial tenha como objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a

autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades.

2.2. O Currículo Específico Individual

O processo educativo envolveu sempre a tomada de decisões sobre o que ensinar, como ensinar e quando ensinar, no entanto, a flexibilização e adequação dos currículos à diversidade dos alunos e dos contextos em que se desenvolvem, constituem hoje em dia uma preocupação generalizada.

Em Portugal, e segundo Barroso (1999), têm sido tomadas várias medidas que vão neste sentido, como sejam os currículos alternativos, designados, após a publicação do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro por Currículos Específicos Individuais (CEI).

Educar alunos com NEE, tem na nossa ótica, como objetivo central não unicamente a sua capacitação académica, mas, sobretudo, o desenvolvimento de competências que contribuam para uma futura inserção social e profissional e para uma vida o mais autónoma possível.

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

A qualidade e eficácia de um CEI depende, em grande medida, da seleção dos respetivos conteúdos.

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

O Currículo Específico Individual (Cap. IV do artigo 16.º, alínea e) do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro) prevê alterações significativas no currículo comum. Os objetivos gerais do CEI devem favorecer a continuidade de autonomia pessoal e social, desenvolver as suas potencialidades, ter utilidade na vida adulta e abrir novos caminhos

hoje, para um possível amanhã. Isto é, os objetivos devem ser definidos de acordo com a sua capacidade de compreensão, realização e interesses evidenciados de forma a fornecer conhecimentos de carácter utilitário.

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

Estes currículos devem ter:

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

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

Neste âmbito, Pereira (1998) refere que todos estes pressupostos assentam na participação do aluno na vida da turma e, tendo em conta os objetivos que são estabelecidos individualmente, a participação do aluno decorre de acordo com as necessidades e capacidades detetadas.

A intervenção tem de ser construída a partir do conhecimento dos interesses e dos saberes, das dificuldades do aluno e das causas que as originam e, ainda, das suas expectativas, uma vez que este é um passo importante para se poder construir uma resposta adequada a cada aluno.

A equipa pluridisciplinar, constituída pelos professores de EE, diretor de turma ou professor titular, pais e outros técnicos ou serviços, será aquela que adapta o currículo às necessidades do aluno, selecionando os objetivos de acordo com aquilo que considera ser mais benéfico, isto é, que considera responder melhor a essas referidas necessidades e que também introduz objetivos que não constam do currículo

regular, mas que considera de todo indispensáveis, como a área da socialização, por exemplo.

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

O estabelecimento de metas diferentes de aprendizagem e o ensino de matérias específicas não invalida que, sempre que possível, o aluno frequente algumas disciplinas da turma do ensino regular e que participe em diferentes atividades desenvolvidas pela escola.

É de igual modo importante que esta diferença seja adequada às necessidades educativas em causa e que contribua para uma máxima utilização das capacidades do aluno, conjugando potencialidades pessoais, familiares, escolares e sociais.

A frequência de um CEI, durante os anos relativos à escolaridade básica, conduz à obtenção de um certificado, com efeitos no domínio da formação profissional e do emprego.

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

2.3. Plano Individual de Transição (PIT)

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

Segundo Soriano (2006), nem todos os países Europeus utilizam o termo PIT – existe uma diversidade de termos. O termo PIT é utilizado em alguns países, enquanto que em outros é usado o Programa Educativo Individual ou Projeto de Integração Individual, Plano Educativo, Plano de Intervenção Individualizada, Plano de Carreira Individual, etc.. As diferentes terminologias realçam ligeiras diferenças nos conceitos. Apesar destas diferenças, existe um claro consenso entre os países relativamente à necessidade e ao benefício da elaboração deste instrumento de trabalho, percecionado como um *retrato individual*, no qual são registados os desejos e os progressos na educação e na formação do jovem.

Para o mesmo autor, o PIT é um instrumento, uma ferramenta, sob a forma de documento, no qual é registado o passado, o presente e o futuro desejado dos jovens. Ele deve incluir informação sobre o universo da vida do jovem: condições familiares, história médica, tempos livres, valores e *background* cultural, e ainda informação sobre a sua educação e formação. Isso contribuirá para atingir os seguintes resultados:

- 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 auto-estima e a autoconfiança do jovem;
- Criar uma situação de sucesso para o jovem e para os empregadores.

O plano de transição está estreitamente relacionado com o plano educativo e deve ser preparado o mais cedo possível, antes do final, da escolaridade obrigatória. Tem por objetivo acabar com o fosso existente entre a escola e o emprego.

Um PIT proporciona um enquadramento que tem por fim assegurar uma melhor entrada no emprego. Reflete um processo dinâmico que envolve:

- As características dos jovens (competências, capacidades e expectativas)
- As exigências do sector empregador
- A revisão permanente de um plano de ação.

Osgood (2005) argumenta que um plano de transição de qualidade beneficiaria todos os alunos, no entanto, os alunos com NE têm uma maior necessidade de apoios, uma vez que são mais propensos a enfrentar barreiras para o sucesso na vida adulta, em comparação com os seus colegas, os jovens adultos com NE têm menores taxas de conclusão do ensino secundário e de empregabilidade.

De acordo com a definição da Agência Europeia de Desenvolvimento das Necessidades Educativas Especiais (A.E.D.N.E.E., 2006), o Plano Individual de Transição (PIT) é um documento, no qual, deve constar todo o historial dos jovens e todos os dados referentes ao seu contexto da vida: circunstâncias familiares, história

clínica, atividades de lazer, valores e background cultural, e ainda informação sobre o percurso escolar e formativo.

O PIT constitui um documento que resume o projeto de vida de cada aluno com NE, de forma a alcançar uma vida social adequada, através de uma inclusão plena na comunidade (social, familiar ou numa instituição), que possibilite atividades de carácter ocupacional e, preferencialmente, o desempenho de uma atividade profissional (Guterres, 2015). Este Plano deve ser preparado o mais cedo possível, antes do final, da escolaridade obrigatória, tendo por objetivo acabar com o fosso existente entre a escola e o emprego de forma a proporcionar um enquadramento que tem por fim assegurar uma melhor entrada no emprego (A.E.D.N.E.E., 2006).

No caso português, a publicação do 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, refere no seu artigo 14.º, que sempre que os alunos apresentem necessidades educativas especiais de carácter permanente que os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum, deve a escola, três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, complementar o Programa Educativo Individual (PEI) com um Plano Individual de Transição (PIT), (DGIDC, 2008). No entanto, só os alunos com uma medida educativa que prevê alterações significativas no currículo comum, impedindo os alunos a quem foi aplicado de prosseguir estudos de nível académico. Essa medida, Currículo Específico Individual (CEI), assenta numa perspetiva curricular funcional, e tem por objetivo facilitar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e de autonomia.

Os alunos com CEI/PIT, não estão sujeitos às matrizes curriculares definidas para os restantes alunos. Podem usufruir de disciplinas com conteúdos programáticos, objetivos gerais, objetivos específicos e desenvolver atividades, que se afastam do currículo comum, denominadas disciplinas não curriculares que melhor se adequem ao perfil de funcionalidade do aluno (Decreto-Lei n.º 3/ 2008). Apesar da elaboração do PEI para um aluno de CEI assumir uma realidade diferente de aluno para aluno existem, competências transversais que o Programa tendo como pressupostos principais possibilitar ao aluno o desenvolvimento das competências tais como: relações interpessoais, afetivas, motoras, autonomia na realização de atividade de vida prática e diária, levando-os a adotar atitudes e práticas de cooperação, solidariedade e respeito mútuo, dentro do processo de construção do conhecimento e qualidade de vida (DGIC, 2008).

Com a publicação em 2015 da Portaria n.º 201C/2015, de 10 de julho, que regula o ensino de alunos com 15 ou mais anos de idade em processo de transição para a vida pós-escolar, e, atendendo ao estipulado no artigo 5.º, o PIT deve proporcionar a

continuação do melhoramento nas áreas académicas proporcionadas, sempre que possível, em coordenação com as atividades de treino laboral que os alunos estejam a concretizar, garantindo-se o alargamento do campo de ação das atividades de preparação laboral, quer no tempo que lhe é destinado, quer na complexidade das competências a desenvolver, quer no nível de autonomia requerido.

Os pressupostos do PIT, assumem-se como um conjunto estruturado e interligado de atividades balizadas para cada aluno, apontando o garante de oportunidades, de acesso e de apoio à transição da escola para as atividades pós-escolares, devendo incorporar treino laboral no local de trabalho, esquemas de emprego apoiado, atividades de vida autónoma e de participação na comunidade. No entanto, este deve basear-se nas características de cada aluno, considerando as suas preferências e interesses, por forma a permitir as oportunidades e capacidades que promovam a autodeterminação, a inclusão e a participação em todos os aspetos da vida adulta.

A definição dos princípios orientadores do PIT, uma vez que tem como finalidade a transição para a vida pós-escolar deve nortear – se pelo princípio da universalidade do direito originando que os apoios a assegurar sejam acessíveis a todos, pelo princípio da autodeterminação incluindo o respeito pela autonomia pessoal, relevando as necessidades, interesses e preferências do aluno para a tomada de decisões e pelo princípio da universalidade do direito à educação.

A nível pedagógico, devem ser assegurados o princípio da inclusão através da colocação preferencial dos alunos no mesmo contexto educativo que os seus pares, enfatizando a individualização e a planificação especializada para a determinação do nível de intensidade de apoios individuais e para a funcionalidade diária. Desta forma, os apoios devem ser os fundamentais e suficientes para propiciar um adequado desempenho na escola, no trabalho, na vida da comunidade e na vida social de modo a promover a autonomia e à máxima participação.

A elaboração do PIT passa por uma primeira fase, para conhecimento dos desejos, interesses, aspirações e competências do jovem. Em função desses dados, e relativamente aos alunos com capacidades para exercer uma atividade profissional, esta fase inclui ainda o levantamento das necessidades do mercado de trabalho na comunidade em que o jovem se insere e a procura de oportunidades de formação ou de experiências de trabalho em contexto real (Soriano, 2006). Uma avaliação inicial bem elaborada é elemento chave do sucesso de todo o processo, devendo ser o elemento de ligação entre cada fase no processo de TVA, assim como a clarificação dos papéis e responsabilidades de cada um dos intervenientes na implementação do mesmo.

Todo o processo deverá ser acompanhado e continuamente monitorizado, e o trabalho de/em equipa é uma das condições que conduz ao sucesso destes programas,

bem como a organização e a sistematização das ações que devem ser asseguradas por uma coordenação eficaz (Costa, 2012), devendo também explicitar áreas relativas ao desenvolvimento e reforço de aprendizagens de cariz funcional e definir, para além das atividades desenvolvidas fora do contexto da turma, as que serão realizadas com os colegas da turma.

A informação e suporte às famílias, nomeadamente no que diz respeito à legislação e inventariação de instituições e serviços sociais de apoio, constitui outra vertente a desenvolverem no âmbito dos processos de transição. Inventariadas as possibilidades de experiências de formação ou de estágios, importa identificar as competências requeridas (académicas, pessoais e sociais) e as adaptações ou equipamentos especiais necessários (DGIC,2008). Assim, deveria ter-se em consideração a Matriz Curricular da Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho, sendo as disciplinas da formação académica do currículo distribuídas, preferencialmente, pelos docentes dos grupos de recrutamento respetivo com perfil adequado ao trabalho a desenvolver com os alunos, competindo aos docentes de educação especial a articulação com os restantes docentes e ou parceiros, desenvolver atividades no âmbito da Promoção da Capacitação.

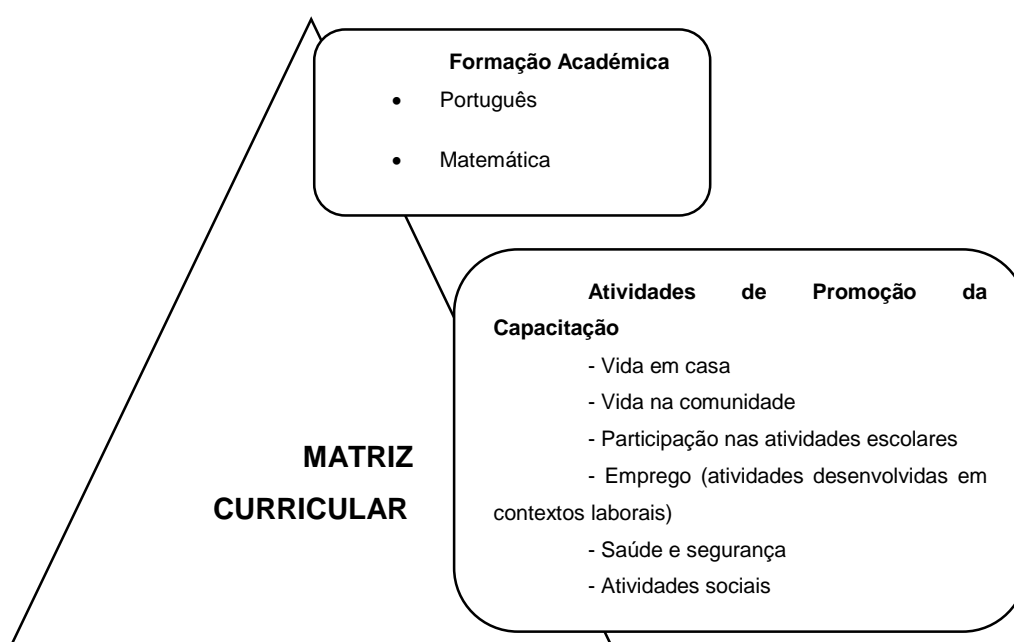


Figura 2 - Matriz Curricular Orientadora (Portaria n.º 210-C/2015).

Para tal, terão que procurar estabelecer protocolos com os serviços ou instituições onde o jovem vai realizar formação ou estágios, definir as tarefas que vai desenvolver, as competências a adquirir e o suporte, quando necessário, a disponibilizar para a realização dessas tarefas (Capucha, 2008), através da criação de protocolos com as entidades e serviços que colaboração nesse processo, incluindo as tarefas que vai

realizar, as competências a adquirir e o apoio quando necessário, a disponibilizar para a realização dessas tarefas.

Os documentos de certificação da escolaridade devem adequar-se ao Perfil de Funcionalidade dos alunos, reconhecendo as adequações do processo de ensino e de aprendizagem aplicadas, onde os certificados dos alunos abrangidos pelo artigo 14.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, na sua redação atual, atualizada pela Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho, que concluíram a escolaridade obrigatória, devendo conter comprovação das capacidades adquiridas e desenvolvidas pelo aluno nas disciplinas e áreas disciplinares específicas, desenvolvidas no decurso do seu PIT, obtêm uma certificação que atesta os conhecimentos, capacidades e competências.

A legislação mais recente, Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho vem introduzir alterações na forma como a escola e as estruturas de apoio se encontram organizadas, para assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens. Desta forma, aos alunos que já frequentam a escolaridade com currículo específico individual, deve a equipa multidisciplinar de apoio à aprendizagem e à inclusão reavaliar a necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e elaborar o respetivo relatório técnico-pedagógico. Caso este contemple a realização de adaptações curriculares significativas, deverá ser elaborado um PEI, de acordo com o disposto no artigo 24.º do decreto-lei agora em vigor. Para os alunos que completem a idade limite da escolaridade obrigatória nos três anos subsequentes à data de entrada em vigor do atual decreto-lei, deve ainda ser elaborado um PIT de com o artigo 25.º.

O PIT é, pois, um documento dinâmico que complementa o PEI, que vai no sentido de preparar a vida pós-escolar dos alunos que frequentam a escolaridade com adaptações curriculares significativas. É um documento que contém informação específica sobre o processo de transição, isto é, interesses e competências dos alunos (académicas, vocacionais, pessoais e sociais), expectativas dos alunos e dos pais, entre outras. Desta forma responsabiliza todos os intervenientes no processo de transição, incluindo o aluno, os pais e define as etapas e ações a desenvolver. É um documento flexível e passível de ser adequado de acordo com as mudanças de interesses e experiências.

2.4. Área de Intervenção na Transição para a Vida Adulta

Para Fânzeres (2007), o processo de Transição para a Vida Adulta a partir da escola deverá concretizar a realização, sempre que possível, dos projetos de vida de

cada jovem em articulação com as entidades que possibilitem a continuidade, antecipando a resolução de alguns problemas que possam surgir no futuro.

Um programa de orientação profissional pode ter características muito diferentes. No processo de escolha vocacional, assim como a possibilidade de desenvolvimento de uma carreira, a informação profissional desempenha um papel importante, em que se problematizam aspetos como as potencialidades académicas, o mercado de trabalho, as possibilidades de formação e principalmente as capacidades técnicas do aluno, bem como o envolvimento efetivo do aluno e da família em todo o processo (Fânzeres, 2007).

Para Oliveira (2012), a orientação profissional renasce hoje como um processo de ajuda e encaminhamento dirigida ao aluno, de forma a este aceitar uma imagem adequada de si próprio e do seu papel no mundo, para que conheça as possibilidades do meio quanto a estudos e a profissões, de forma a interpor o seu autoconceito e a realidade e consiga tomar decisões com as máximas probabilidades de êxito pessoal e social.

A formação profissional constitui uma etapa determinante na inserção da vida ativa das pessoas com necessidades educativas especiais.

Passa igualmente num trajeto com vista à cidadania plena onde um conjunto de itens tais como o respeito por si, pelo outro, pela diferença e pela igualdade de oportunidades sejam pertença de todos e de cada um, como forma de alcançar uma Formação/Educação de Cidadão.

Neste âmbito algumas variantes são fundamentais na aprendizagem:

- Aprender a conhecer;
- Aprender a fazer;
- Aprender a ser;
- Aprender a viver juntos.

O emprego é um elemento central da vida numa sociedade moderna. É frequente, as pessoas com deficiência encontrarem-se excluídas do mercado de trabalho. É vital que as pessoas com NEE tenham direitos e oportunidades no desempenho de uma profissão.

Uma preparação adequada para assumir uma profissão implica necessidades complementares de formação capazes de oferecer a estas pessoas ferramentas adequadas.

Todo este processo implica três percursos fundamentais:

- Avaliação vocacional: abrangendo qualquer atividade destinada a delinear capacidades, motivações e aptidões do indivíduo bem como as possibilidades de formação;

- Orientação profissional: processo de preparação para a formação profissional mediante as oportunidades, motivações e aptidões;

- Desenvolvimento de parcerias: permite o trabalho em colaboração entre a escola e outro tipo de comunidades educativas e/ou profissionais (centros de formação, centros vocacionais, empresas, etc.).

Dado que cada caso é um caso, com todas as suas especificidades, capacidades e limitações, meio envolvente e valores, torna-se necessário “ajudar” cada um dos nossos jovens a construir o seu projeto de vida num processo tão complexo como é o da transição para a vida ativa (Barreiro, 2005).

Em consequência da incerteza que atualmente rodeia o mercado de trabalho, os indivíduos vêm-se confrontados, ao longo da vida ativa, com problemas complexos relacionados com o ingresso e permanência no mercado de trabalho.

Segundo Mendes (2004) considerando que a relação sujeito/trabalho ocupa um lugar central no projeto de vida de cada um, a orientação escolar e profissional deve ser encarada como apoio sistemático à construção de projetos de vida, para que seja dada a todos, jovens e adultos, a oportunidade de em qualquer altura da sua trajetória, educativa ou profissional, explorem e (re) direcionarem a relação com o mundo. Nesta perspetiva, a transição para a vida ativa já não deve ser encarada como um acontecimento ocasional, que se esgota num único ato de escolha, mas sim como um processo que se desenrola ao longo do ciclo da vida do indivíduo, o que implica considerar os projetos de vida como estando em permanente construção (Mendes, 2004).

2.5. Os cursos profissionais como alternativa de sucesso para todos

Quando se apresentam os objetivos dos cursos profissionais, diz-se que são uma opção de formação académica, técnica, tecnológica e profissional que proporcionam aos jovens perspetivas a diferentes níveis: de inserção qualificada no mundo do trabalho, de prossecução de estudos superiores, de sucesso e valorização pessoais (Dinis, 2000), tornando-os, assim, uma alternativa de sucesso, ao nível do ensino secundário, para todos os alunos.

Esta alternativa de sucesso resume-se em dois aspetos, em primeiro lugar porque formam jovens qualificados, permitindo o seu ingresso na vida ativa e no mundo de trabalho, respondendo, desta forma, ao insucesso escolar que se verifica no ensino secundário. A componente técnica e profissional do currículo e a ligação da escola ao mundo do trabalho, podem ser elementos positivos para os alunos que têm dificuldade

em adaptar-se a um ensino mais académico (Madeira, 2006). Em segundo lugar, permitem que os alunos possam prosseguir estudos superiores com sucesso semelhantes às outras alternativas do ensino secundário.

Como refere Dinis (2000), a particularidade do sucesso destes cursos profissionais apresenta uma determinada complexidade, pois estes visam atingir dois grandes e nobres objetivos aparentemente divergentes: por um lado, a possibilidade dos seus alunos poderem prosseguir estudos superiores, o que exige dos alunos a consecução de objetivos mais académicos; por outro, a formação de técnicos qualificados imediatamente inseríveis numa atividade profissional com grande sucesso de empregabilidade.

Nesta perspetiva, passado cerca de um quarto de século da criação dos cursos profissionais, primeiro nas escolas profissionais e depois nas escolas secundárias públicas, podemos afirmar que “este subsistema de ensino jamais poderá ser visto como uma via menor no processo educativo” efetivamente diferente - mais prático e mais ajustado às necessidades de formação e valorização profissional de todos aqueles que optaram, por condicionalismos vários, quer pela vontade de ingressar no mundo do trabalho” (Dinis, 2000, p. 1), quer quando pretendem prosseguir estudos superiores.

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

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

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

O Estado desenvolveu medidas consistentes para a integração da pessoa com deficiência no mundo do trabalho, salienta-se, segundo Alves (2009), os projetos na Tabela 1.

Tabela 1
Projetos e sua descrição

Projetos	Descrição
Projeto Igual	Pretende revalorizar o trabalho para promover a igualdade. Visa promover através de diversas áreas de atuação a empregabilidade (com a realização de percursos de orientação/formação/inserção/criação de empresas e desenvolvimento local) e formação ao longo da vida. Este Programa foi instituído através do Regulamento n.º 1260/99, do Conselho de Ministros de 21 de Junho de 1999, onde são estabelecidas as disposições sobre os fundos estruturais e através do Decreto Regulamentar n.º 12-A/2000, de 15 de Setembro, que regula os apoios a conceder à formação profissional, à inserção no mercado de trabalho, ao emprego e acesso à qualificação, ao acompanhamento pós-formação e pós-colocação, ao desenvolvimento e aos recursos didáticos necessários para se atingirem estes objetivos.
Programa Constelação	É um projeto do âmbito do Instituto do Emprego e Formação Profissional, regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 247/89, de 5 de Agosto e pelo Despacho Normativo n.º 388/79, de 31 de Dezembro. Este Programa insere-se na área da Reabilitação Profissional das pessoas com deficiência e vai ao encontro das medidas previstas no Plano Nacional de Emprego, contemplando várias valências, tais como: Avaliação e Orientação Profissional; Pré-profissionalização e Formação Profissional. O Instituto de Emprego e Formação Profissional proporciona formação adequada ou apoios à frequência de cursos na formação profissional em estruturas regulares, contempla apoio e encaminhamento personalizado à colocação e integração pós-colocação, tendo em vista a manutenção do emprego. Por vezes, esta responsabilidade é partilhada com outros organismos/instituições da comunidade.
Programa de Instalação por Conta Própria Emprego Protegido	Visa o apoio ao emprego de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, sendo regulamentado através do Decreto-Lei n.º 247/89, de 5 de Agosto e Despacho Normativo n.º 99/90, de 6 de Setembro. É regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 40/83, de 25 de Janeiro e tem como objetivo garantir a remuneração às pessoas com deficiência, que possuam capacidade de trabalho igual ou superior a 1/3 da capacidade normal exigida a um outro trabalhador sem deficiência, no mesmo posto de trabalho
Integração em Mercado Normal de trabalho	Abrange várias valências, como o subsídio de compensação e de adaptação de postos de trabalho, subsídio de acolhimento personalizado, prémio de integração e de mérito.
Apoio à Colocação e Acompanhamento	Regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 247/89, de 5 de Agosto, destina-se a apoiar a qualidade de integração das pessoas com deficiência que necessitam de mediação técnico-estruturada e contínua, a qual facilita o acesso ao trabalho, à manutenção e à progressão profissional.
Teletrabalho e Criação de uma Bolsa de Emprego	Instituído pelo Decreto-Lei n.º 247/89, de 5 de Agosto e pela Resolução de Conselho de Ministros n.º 59/98, de 6 de Maio.
Ajudas Técnicas	Regulamentadas pela Lei n.º 9/89, de 2 de Maio e pelos Despachos Conjuntos dos Ministros da Saúde, da Segurança Social e do Trabalho e ainda pelo Despacho do Secretariado Nacional de Reabilitação e Integração da Pessoa com Deficiência (SNRIPD), possibilita o financiamento de meios (dispositivos, produtos e equipamentos), que compensem as suas desvantagens.
Prodescoop	Programa de Desenvolvimento Cooperativo, regulamentado pela Portaria n.º 1160/00, de 7 de Dezembro, tem por objetivo estimular, apoiar a criação e desenvolvimento das atividades das cooperativas, contribuindo para reforçar o espírito cooperativo e incentivar o cooperativismo.

Nota. Adaptado de “Perspetivas dos docentes acerca da transição para a vida pós-escolar de alunos com deficiência mental”, de M. Lourenço, 2011.

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

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

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

- PAIPDI - Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacitadas – este plano reúne de forma coesa e coerente as coordenadas da política da deficiência traçadas a médio prazo, visando reforçar apoios para a implementação de práticas de inclusão e inserção no mundo de trabalho de pessoas com condições de deficiência. Este plano apresenta três eixos fundamentais: o primeiro orientado para a acessibilidade da informação, o segundo para a qualificação como requisito máximo para a integração social e o último eixo para habilitar e assegurar condições de vida dignas. Tem-se estabelecido uma estratégia de prioridades e metas no âmbito do Programa Nacional para a Participação dos Cidadãos com Necessidades Especiais na Sociedade da Informação (PAIPDI, 2006), com destaque para o Programa Internet na Escola, a criação progressiva de Espaços Internet Acessíveis, a utilização mais intensa da Banda Larga (reforço do equipamento instalado, o alargamento da rede aos alunos com NEE), entre outras iniciativas.

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

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

O apoio do Estado é reafirmado na Lei n.º 38/2004, de 18 de Agosto, ao reiterar também a adoção de medidas específicas que assegurem a participação das

Organizações Representativas de Pessoas com Deficiência ou Incapacidade (papel e atuação das ONGPD). As bases gerais do Regime Jurídico de Prevenção, Habilitação, Reabilitação e Participação das Pessoas com Deficiência (Lei n.º 38/2004, de 18 de Agosto) e as grandes opções do Plano 2005-2009 (PAIPDI, 2006), no que concerne às medidas para “mais e melhor política de reabilitação” enquadradas na opção “reforçar a coesão social, reduzindo a pobreza e criando mais igualdade de oportunidades”, constituem os instrumentos dominantes do 1º Plano de Ação para a Integração de Pessoas com Deficiência ou Incapacidade (PAIPDI, 2006-2009), aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006, de 21 de Setembro. A Resolução do Conselho de Ministros n.º 135/2002, de 20 de Novembro, fixou o enquadramento institucional da atividade do Governo quanto à sociedade de informação, do governo eletrónico e de inovação, cabendo à Unidade de Missão e Conhecimento (UMIC), atuar ao nível da inclusão de pessoas com NEE na sociedade de informação. Apesar das alterações induzidas pela Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, reforça os Programas de Apoio à Inclusão, nomeadamente no art.º 30º “Cooperação e Parcerias”, prevendo também o apoio ao processo da Transição para a Vida Pós-Escolar de alunos com NEE.

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

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

Neste contexto, tendo em conta o que foi abordado em termos de apoio à inclusão, gostaríamos de salientar um projeto que, na nossa região, inovou e melhorou a vida dos alunos com NEE, sendo um exemplo a seguir em termos de apoio à Transição para a Vida Pós-Escolar de alunos com NEE. O projeto *Transit*, projeto de Transição para a Vida Pós-Escolar, ajuda jovens a desenvolver um projeto de vida, “sob pena de

incorrermos em abandonos escolares ou em projetos de vida pouco congruentes com os sonhos de cada um dos jovens.” (Ferreira, 2008, p.80).

Esta mesma autora refere que, em 1991, a Associação de Solidariedade Social de Lafões (ASSOL), estabeleceu um acordo de cooperação com a equipa de Educação Especial de Oliveira de Frades e com os serviços do Ministério da Educação, tendo estes garantido o financiamento de técnicos que a ASSOL colocou à disposição das escolas. Em 1998, inicia-se o Projeto *Transit* em Tondela, em moldes semelhantes, com o objetivo principal de auxiliar na saída da escola dos alunos com deficiência. O Projeto encontra-se estruturado por fases: visitas à comunidade; visitas a empresas; estágios de sensibilização e avaliação do projeto. As escolas desenvolvem as visitas à comunidade, com um conjunto de atividades fora da sala de aula, funcionais e equacionadas em termos de PEI, que permitem desenvolver um conjunto de competências, como a autonomia/independência social, o desenvolvimento pessoal e social, a aquisição de regras de comportamento, etc., e que constituirão um suporte às fases seguintes do processo, tal como refere Ferreira (2008).

Ainda segundo a mesma autora, o processo é delineado também com visitas a empresas, a partir do despiste vocacional dos alunos com NEE nas escolas. Segundo registos da ASSOL (2006/2007), a adesão dos empresários do concelho continua a ser uma mais-valia imprescindível ao trabalho desenvolvido, e procuram ser verdadeiros pedagogos no desenvolvimento destes jovens. O estágio é o culminar do processo de orientação vocacional e a efetiva preparação para a vida pós-escolar que, nalguns casos, coincidem com o aperfeiçoamento de competências que já foram iniciadas com estes alunos nas escolas. Após as devidas opções pessoais dos alunos envolvidos, a técnica de acompanhamento do Projeto contacta a empresa no sentido de perceber a disponibilidade de horários e aferir objetivos a desenvolver para cada aluno. Após este passo, o estágio é devidamente formalizado através de protocolo, onde são definidas todas as normas, a assinar pela escola, pelo encarregado de educação, pelo aluno e pela empresa/instituição onde irá decorrer o estágio. O processo é devidamente avaliado/ monitorizado, havendo um acompanhamento sistemático destes jovens nas áreas do estágio pela técnica de acompanhamento da ASSOL, em articulação com os docentes da escola.

Neste sentido, o papel dos docentes em geral e dos docentes de educação especial em particular, assume maior importância na consciencialização da educação para uma via profissional para todos os alunos, pois a responsabilidade pelo acesso, sucesso e participação ativa na sociedade destas pessoas é de todos nós. Só assim priorizamos a sua dignidade e qualidade de vida!

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

3.1. Justificação e relevância do estudo

A relevância deste estudo surge pelo facto de lecionar numa escola profissional, com alunos oriundos das mais variadas escolas da região Centro-Norte, com características muito diferentes e com dificuldades muito distintas. Dentre estes alunos, todos os anos nos surgem alunos com NEE, que nós professores ensinamos o melhor que sabemos e podemos.

São alunos que já vêm sinalizados das escolas do 3º ciclo e que durante os três anos no ensino profissional continuam com o Programa Educativo Individual (PEI), com adequações curriculares individuais, mas que têm a vantagem de terem aulas práticas na área da restauração, informática, turismo ou termalismo. Como é um ensino modular, muitas vezes estes alunos chegam ao final do curso com muitos módulos em atraso o que não lhes permite, no tempo regulamentar, acabar o curso. Após estes três anos dificilmente estes alunos voltam à escola para terminarem o curso, pois só o poderão fazer se se propuserem a exame aos módulos que ficaram por concluir e, sem o apoio diário dos professores, dificilmente vão fazer mais alguma coisa. Desta forma ficam apenas com a habilitação do 9º ano, mas com a formação prática numa das áreas que a escola lhes proporcionou. No entanto, há muitos casos de sucesso que conseguem o curso profissional.

Como escola profissional que é preparamos estes alunos para uma profissão o que, dentro das suas limitações, é uma porta para o mundo do trabalho, numa área mais específica e já com algumas bases práticas, para se poderem integrar num mundo tão competitivo e tão difícil como é este.

Mas estará o mundo do trabalho preparado para estes jovens?

É intenção deste estudo procurar conhecer até que ponto estes alunos conseguem essa integração, tão almejada, após a sua saída da escola. Será que quando vão trabalhar conseguem fazê-lo na área em que adquiriram competências?

Questões deste tipo surgem sempre no final de cada ciclo nestes alunos, pais e professores interrogam-se sobre o futuro destes jovens. E agora? O que se segue?

3.2. Formulação da questão de estudo

A incerteza face ao futuro é a preocupação da maior parte dos jovens no final do secundário e, de uma forma mais intensa dos jovens com NEE e das suas famílias. As dificuldades em conseguir um emprego são notórias e para estes jovens são ainda maiores, pois a sociedade, apesar de supostamente mais informada, ainda mostra alguma resistência em aceitar estes jovens.

Partindo da preocupação sentida por todos no final de cada ciclo e no momento em que os jovens com necessidades educativas passam para a fase seguinte das suas vidas, surge este estudo no sentido de procurar entender até que ponto estes jovens, alunos do ensino profissional, do ensino particular, têm oportunidades de empregabilidade, após a conclusão do seu curso, que obstáculos irão encontrar.

Desta forma surge a questão central deste estudo: “Quais as perceções de professores e alunos sobre as potencialidades e obstáculos de jovens com NEE envolvidos em processo de TVPE?”

3.3. Definição dos objetivos

Tendo em conta o o objetivo geral deste estudo: compreender as perceções de professores e alunos sobre as potencialidades e obstáculos/barreiras dos jovens com NEE em processo de TVPE, importa definir os objetivos a atingir com este trabalho. Desta forma os objetivos são:

- Conhecer as perceções sobre a transição da vida pós-escolar, no que diz respeito ao envolvimento dos alunos, respetivas famílias e comunidade, no processo de avaliação.
- Analisar as perspetivas dos professores sobre o processo de transição da vida pós-escolar e as competências que os alunos poderão desenvolver.
- Analisar as perceções dos professores sobre as relações entre a escola, locais de estágio e respetivos intervenientes no âmbito do processo de TVPE.
- Conhecer as expectativas dos professores sobre a situação dos jovens após a saída da escola.
- Conhecer as perceções dos professores sobre as dificuldades/obstáculos no âmbito do processo de TVPE e inserção laboral.

- Analisar a opinião dos professores sobre os dispositivos legais no âmbito do apoio aos alunos em processo de TVPE.
- Perceber as percepções dos alunos sobre as razões da frequência de processo de transição.
- Conhecer a opinião dos alunos em relação aos estágios profissionais.
- Perceber as percepções dos alunos em relação às principais dificuldades no processo de transição para a vida pós-escolar.
- Perceber as percepções dos alunos em relação aos fatores facilitadores no processo de transição para a vida pós-escolar.

4.1 Tipo de Estudo

A metodologia a aplicar para esta investigação combina uma abordagem nas formas quantitativa e qualitativa, embora a filosofia que está na sua base seja predominantemente qualitativa. De facto, tal como referem Bogdan e Biklen (1994), numa investigação qualitativa, o objetivo do investigador é o de buscar compreender os processos pelos quais as pessoas constroem significados e também como os descrevem. O plano de investigação caracteriza-se pois, como um estudo misto (Coutinho, 2011). Inicialmente, buscamos em Yin (2005, p.32) uma definição de estudo de caso, como sendo “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo, dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos”. Ademais, procura-se investigar de forma detalhada um determinado fenómeno, contexto ou indivíduo, intentando compreender a sua complexidade (Merriam, 1988; Yin, 2005). No estudo misto apresentado no presente trabalho, focámos a Transição para a vida pós escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais, que teve como objetivo investigar as perceções dos professores e alunos sobre as potencialidades e obstáculos/barreiras dos jovens com NEE em processo de TVPE. O estudo em causa realizou-se em dois momentos distintos e que se sucederam no tempo: numa primeira fase, o estudo principal, de cariz exploratório, tomou o formato de um inquérito por questionário, ou survey (Coutinho, 2011); numa segunda fase, procedeu-se à realização de entrevistas que visaram complementar a informação obtida no processo de inquirição inicial no sentido de compreender o fenómeno com maior profundidade. Consideramos que o estudo principal, ou seja, o survey realizado na primeira fase do estudo, é do tipo exploratório já que, para Babbie (1997, citado em Coutinho, 2011, p. 318), o “objetivo principal dos estudos exploratórios é fornecer pistas para estudos futuros [...]” e “apesar de termos sobre o assunto as nossas ideias, seria bem mais sensato não iniciar o estudo principal só com base nas nossas próprias concepções, mas realizar primeiro um survey exploratório” (Coutinho, 2011, p. 318). Por fim passámos ao carácter descritivo do estudo com a análise dos dados obtidos pelas respostas dadas pelos inquiridos. O questionário foi desenvolvido pela investigadora, adaptado de Ferreira (2008) e submetido a um processo de validação que pressupôs a consulta de três especialistas e a sua posterior aplicação a um grupo alvo semelhante à amostra (Coutinho, 2013). Tal como referido

anteriormente, para a recolha de dados, utilizou-se na segunda fase do estudo, a realização de entrevistas, consideradas como fonte fundamental de informação para um estudo.

4.2. Participantes e justificação da escolha

Este estudo terá como população professores e alunos com de uma escola profissional privada de um distrito da Região Centro-Norte. Assim, os participantes envolvidos no estudo são alunos com NEE de carácter temporário e permanente, com idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos de idade, sendo que 5% (n=20) possuíam 16 anos e 95% (n=20) mais de 16 anos. A amostra foi recolhida numa comunidade escolar da Região Centro-Norte, contando com 20 participantes, dos quais 55% (n=11) do género feminino e 45% (n=9) do género masculino.

Relativamente ao ano de escolaridade frequentado, 10% (n=2) frequentam o 10º ano do curso Técnico Profissional, 50% (n=10) o 11º ano e 40% (n=8) o 12º ano. Dos alunos que integram o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, constatamos que 23.3% (n=14) beneficiam até duas medidas educativas e 20% (n=12) mais de duas medidas educativas.

No que diz respeito ao ramo de atividade em que estão a desenvolver em estágio profissional, estes alunos dividem-se por quatro das ofertas de escola. Assim, frequentam o curso técnico de Mecatrónica 5% (n=1); o curso técnico de Restauração 85% (n=17); o curso técnico de Massagem/Estética 5% (n=1) e o curso técnico de Informática de Gestão 5% (n=1).

Quanto à idade que tinham quando realizaram o primeiro estágio profissional, varia entre os 15 e os 17 anos, sendo que 20% (n=4) fez o primeiro estágio com 15 anos, 40% (n=8) com 16 anos e 40% (n=8) com 17 anos de idade.

A Tabela 2 apresenta os dados sociodemográficos relativos aos participantes do estudo preliminar.

Tabela 2
Caracterização da amostra alunos.

Variáveis	n	%
Género		
Feminino	11	55
Masculino	9	45
Idade		
16	1	5
>16	19	95
Ano de escolaridade		
10º ano	2	10
11º ano	10	50
12º ano	8	40
Ramo de estágio		
Técnico de Mecatrónica	1	5
Técnico de Restauração	17	85
Técnico de Massagem/Estética	1	5
Técnico de Informática	1	5
Idade do primeiro estágio		
15	4	20
16	8	40
17	8	40

Relativamente à amostra dos professores foi recolhida numa comunidade escolar da zona centro norte, contando com 20 participantes, dos quais 55% (n=11) do género feminino e 45% (n=9) do género masculino (Tabela 3).

Assim, os participantes envolvidos no estudo são professores, com idades compreendidas entre os 30 e os 54 anos de idade, sendo que 60% (n=12) possuíam mais de 30 anos, 25% (n=5) mais de 40 anos e 15% (n=3) mais de 50 anos.

Relativamente às habilitações académicas, 75% (n=2) possuíam uma licenciatura, 20% (n=4) tinha uma pós-graduação e apenas 5% (n=1) tinha mestrado.

No que diz respeito à formação especializada destes docentes 10% (n=2) tem formação especializada em Educação Especial e 25% (n=5) em Tecnologias da Informação. Os restantes docentes 65% (n=13) não possuem nenhuma especialização para além da licenciatura.

Referimos ainda que são todos docentes do ensino profissional, exercendo a sua atividade profissional apenas numa escola.

TABELA 3
Caracterização da amostra professores.

Variáveis	n	%
Género		
Feminino	11	55
Masculino	9	45
Idade		
>30	12	60
>40	5	25
>50	3	15
Habilitações Académicas		
Licenciatura	15	75
Pós-Graduação	4	20
Mestrado	1	5
Formação Especializada		
Educação Especial	2	10
Tecnologias da Informação	5	25
Nenhuma	13	65

4.3. Técnicas e instrumentos de pesquisa e recolha de dados

Partindo da questão levantada para a realização deste estudo, bem como os objetivos que lhe estão associados, surge a necessidade de selecionar os melhores instrumentos a serem utilizados na recolha dos dados. Vários autores defendem que o uso de diferentes métodos de recolha de dados, é considerado como uma mais-valia no decorrer da investigação, uma vez que permite recolher informações sob várias perspetivas, acerca da mesma situação, assim como também permite obter informações de diferentes naturezas, ao mesmo tempo que se procede a comparações, proporcionando os dados obtidos. Partindo destes pressupostos, e tendo por base Stake (2007), optou-se pela triangulação metodológica, ou seja, pelo uso de vários instrumentos de recolha de dados como a análise documental, questionários e a entrevista semiestruturada.

Assim, foi feita pesquisa documental, nomeadamente através de documentos referentes aos alunos, incluídos nos processos individuais e contactos com os alunos, para aferir sobre as suas dificuldades/ obstáculos no processo de TVPE e expectativas para o futuro.

O questionário dirigido aos professores (anexo D) está dividido em quatro partes: a parte A – Caracterização, com dados relativos à idades, género e habilitações académicas; B – Transição para a vida pós-escolar, que inclui seis grupos que dizem respeito ao processo de transição dos alunos; C – Situação dos alunos após a saída da

escola; D – A opinião do professor e as opções de mudança. Optou-se na sua maioria por questões de escolha múltipla.

No que diz respeito ao questionário dirigido aos alunos (anexo F) e, uma vez que a primeira versão (anexo E), similar ao dos professores, foi de difícil compreensão por parte dos alunos, procuramos fazer uma adaptação de mais fácil interpretação para que estes pudessem responder, embora sempre com a ajuda do inquiridor. Está dividido em três partes, respetivamente, a parte A – caracterização, dados relativos à idade; género; ano de escolaridade; ramo em que está a desenvolver o estágio profissional; B – Transição para o mundo do trabalho, subdividindo este grupo de questões em cinco subgrupos relativos aos processos de transição: C – a opinião do aluno relativamente ao processo de transição e as opções de mudança. Para facilitar a resposta dos alunos optou-se nesta versão pelo tipo de questões de resposta dicotómica.

Quanto às entrevistas, semi estruturadas, foi feito um guião das mesmas (anexos G e H), tal como o nome refere é apenas um guião, pois ao longo da conversa as perguntas eram adaptadas aos entrevistados.

4.4. Procedimentos e técnicas de análise

Em primeiro lugar, foi realizada uma revisão bibliográfica que permitiu uma melhor compreensão do tema, assim como orientar a investigação e definir o objetivo do estudo. Este procedimento possibilitou, também, a construção das primeiras versões dos instrumentos de recolha de dados – *Questionário para os docentes* e *Questionário para os alunos* e *Guião de Entrevista* – subordinados ao objetivo do estudo.

As primeiras versões foram submetidas a uma análise por parte da orientadora deste estudo e aplicados a um pequeno grupo de participantes e, só depois, resultou a versão definitiva dos *Questionários* e uma nova versão do *Guião de Entrevista*.

Após a sujeição do questionário aos alunos, verificámos uma dificuldade generalizada na compreensão das perguntas por parte destes, impedindo uma escolha coerente dentro das sugeridas: *1-Nada Importante; 2- Pouco importante; 3- Importante e 4- Muito Importante*. Perante estas dificuldades optámos pela reformulação do questionário, reduzindo os itens de resposta e passando a uma opção de resposta dicotómica, assinalando os que consideravam importantes para cada caso.

Para que este estudo fosse possível foi necessário o planeamento de diversas atividades, tais como, o pedido de autorização a diferentes entidades, a recolha e análise dos dados e, por fim, o registo das conclusões obtidas.

Para a realização da investigação foram feitos pedidos às entidades competentes. Desta forma, foi feito o protocolo de aplicação dos instrumentos e de recolha de informação à Direção Geral de Educação, para monitorização da aplicação dos questionários e entrevistas a realizar nas escolas. Foram enviadas cartas relativas a pedidos de autorização ao Diretor da escola, para a consulta de documentos referentes aos alunos em estudo e aplicação dos instrumentos de recolha de dados. Foram estabelecidos contactos com os Serviços de Psicologia da escola em questão. Foi estabelecido contacto com professores e alunos com NEE desta escola para aferir sobre as perceções dos professores e alunos sobre as potencialidades e obstáculos dos jovens envolvidos em processo de TVPE. Por fim, foi solicitado o Consentimento informado aos professores, alunos e ao Diretor da escola.

Após a obtenção de todas as autorizações necessárias, foi efetuada a recolha de dados através da entrevista, dos questionários e das notas de campo.

Ao longo da maioria das entrevistas foi necessária a reformulação e explicação de algumas perguntas, de modo a se tornarem mais perceptíveis aos entrevistados, e foram acrescentadas outras perguntas, sempre que a entrevistadora considerou pertinente. Procurou-se sempre manter o carácter aberto das questões, de modo a que as respostas resultassem de uma reflexão que desenvolvesse o tema de cada questão. Os participantes mostraram-se colaborantes e com vontade de participar.

As transcrições das entrevistas foram depois submetidas a uma análise e categorização do conteúdo para posterior discussão dos resultados. A análise de conteúdo constitui-se como uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de um texto em poucas categorias de conteúdo. O investigador realiza inferências, que, por se apresentarem com um fundamento explícito, podem ser questionadas e corroboradas ou contrariadas por outros procedimentos de recolha e tratamento de dados (Esteves, 2006). Relativamente aos questionários, os dados foram tratados recorrendo ao programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão IBM 24, o que nos permitiu organizar e analisar de forma descritiva (frequências absolutas e relativas).

Após esta recolha seguiu-se a fase da análise dos mesmos de forma a chegar às conclusões do estudo e, assim, responder ao problema desta investigação.

A categorização é a operação através da qual os dados (suscitados pela investigadora através de uma entrevista semiestruturada) foram classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material recolhido ao serviço dos objetivos da investigação. As categorias foram criadas através de um procedimento aberto (também designado de exploratório), procedimento mais frequente na investigação educacional, emergindo fundamentalmente do próprio material transcrito. Trata-se então de um processo essencialmente indutivo: caminha-se dos dados empíricos para a formulação de uma classificação que se lhes adegue. No entanto, é inegável que uma primeira formulação das categorias pode ser inspirada pelos objetivos e tópicos de questionamento que constam do guião de entrevista (Esteves, 2006).

Após análise das entrevistas feitas a quatro professores, selecionados aleatoriamente, dentro dos participantes da nossa amostra e, analisadas as respostas, criámos as categorias de acordo com as perguntas que foram formuladas, tendo como objetivo compreender a opinião destes relativamente à conceção e execução do PIT três anos antes do final da escolaridade; os parceiros e intervenientes na elaboração do PIT; o grau de sucesso dos PIT para os jovens com NE; a resposta da sociedade após a saída da escola; saídas profissionais; perspetivas para o futuro destes alunos.

5.1. Apresentação dos resultados descritivos

Recolhidas as informações junto dos professores da escola e dos alunos em processo de transição no contexto que se pretende estudar, segue-se a apresentação e análise desses dados, procurando responder às questões orientadoras deste estudo: *Quais as percepções de professores e alunos sobre as potencialidades e obstáculos dos jovens com NEE envolvidos em processo de transição pós-escolar?*

Procurando aferir das razões que, no entender destes alunos, levaram a que frequentassem processos de transição, 100% (n=20) refere que estão integrados no processo de transição porque usufruem de medidas previstas no Decreto-Lei n.º3/2008, de 3 de janeiro, bem como pelo facto de apresentarem dificuldades de aprendizagem e por ter sido solicitado pelo Conselho de Turma, 15% (n=3) refere ainda que é por apresentarem problemas de comportamento. Apenas 10% (n=2) refere o facto de usufruírem de um currículo específico individual (CEI).

A tabela 4 apresenta os dados relativos às razões apresentadas pelos alunos referentes à frequência de processos de transição.

Tabela 4
Resultados do questionário de percepções dos alunos em relação às razões da frequência de processos de transição

Itens do questionário	Importante		Não é Importante	
	n	%	n	%
1. Por apresentar problemas de comportamento	3	15	17	85
2. Por usufruir de qualquer medida prevista no Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro	20	100	0	0
3. Por usufruir de currículos específicos individuais (CEI)	2	10	18	90
4. Por apresentar dificuldades de aprendizagem	20	100	0	0
5. Porque os pais pediram a sua inserção no processo	0	0	0	0
6. Porque o aluno solicitou a sua integração no processo de transição	0	0	0	0
7. Por solicitação do Conselho de Turma	20	100	0	0

Inquiridos sobre a frequência de estágios antes de terminarem a escolaridade obrigatória (Tabela 5), todos foram unânimes em considerar ser importante para o seu futuro, uma vez que 100% (n=20) refere que os estágios permitem treinar um conjunto de tarefas relacionadas com uma profissão, em que lhes é permitido treinar a autonomia, ajudando-os no cumprimento de regras como ser pontual, não faltar, a respeitar os técnicos responsáveis, desenvolvendo competências de comunicação e interação com os colegas de trabalho. Também referem que se tornam mais autónomos nas deslocações a pé e na utilização dos transportes para a escola ou para o local de estágio. São unânimes ainda ao referirem que a realização destes estágios pedagógicos os irá ajudar na obtenção de um emprego após a saída da escola.

Tabela 5
Resultados do questionário de percepções dos alunos em relação aos estágios

Itens do questionário	Importante		Não é Importante	
	n	%	n	%
1. Os estágios permitem treinar um conjunto de tarefas relacionadas com uma profissão.	20	100	0	0
2. Os estágios ajudam a definir um projeto futuro.	11	55	9	45
3. Os estágios permitem desenvolver atividades orientadas para o conhecimento de diversas profissões.	0	0	20	100
4. Por apresentar dificuldades de aprendizagem	20	100	0	0
5. Os estágios ajudam os alunos a cumprir regras (ser pontual, não faltar, respeitar os técnicos responsáveis, etc.).	20	100	0	0
6. Os estágios permitem desenvolver atividades de ocupação dos tempos livres.	0	0	20	100
7. Nos estágios os alunos desenvolvem competências de comunicação e de interação com os colegas de trabalho.	20	100	0	0
8. Os estágios promovem a autonomia das deslocações a pé e na utilização dos transportes (casa e escola ou local do estágio).	20	100	0	0
9. O facto de os alunos realizarem um conjunto de tarefas específicas, ajuda os pais a acreditarem nas suas capacidades.	1	5	19	95
10. Os estágios facilitam o desenvolvimento de relações com as outras pessoas.	20	100	0	0
11. Nos estágios os alunos aumentam a confiança em si próprios.	0	0	20	100
12. Os estágios tornam, os alunos mais responsáveis.	9	45	11	55
13. Os estágios ajudam os trabalhadores da empresa a acreditar nas capacidades dos alunos.	9	45	11	55
14. Os estágios ajudam à obtenção de um emprego.	20	100	0	0

Após a frequência de um estágio laboral e, a saída da escola, os jovens são unânimes ao afirmarem que pretendem, logo que possível, o ingresso numa atividade profissional, mesmo que com apoios. No entanto, 55% (n=11) destes jovens reconhecem que existem dificuldades na transição para a vida pós-escolar. Estes destacaram como principais dificuldades a falta de oferta de emprego; a falta de empresas que aceitem jovens para estágio e a dificuldade em a sociedade aceitar as pessoas com NE, 100% (n=11); 72,7% (n=8) respondeu que, para além das dificuldades já mencionadas, o desconhecimento por parte das empresa relativamente às possibilidades de inserção dos jovens com NE, os poucos apoios das instituições públicas e a carência da rede de transportes, também contribui para dificultar a transição para a vida pós-escolar.

Para finalizar, procurámos saber a opinião dos jovens sobre quais seriam os fatores facilitadores no processo de transição (Tabela 6).

Evidenciaram a importância para a sensibilização das empresas em relação às pessoas com NE, bem como o facto de que os alunos deveriam ser remunerados durante o estágio 100% (n=20). Logo a seguir, 95% (n=19) entende que seria importante a criação de redes de apoio pelo Centro de Emprego e Formação Profissional, com os organismos públicos a serem mais recetivos aos estágios, 65% (n=13). São ainda da opinião que os alunos deveriam realizar o maior número de experiências profissionais e em áreas diversificadas, 70% (n=14).

Tabela 6
Resultados do questionário da opinião dos alunos em relação aos fatores facilitadores no processo de transição.

Itens do questionário	Importante		Não é Importante	
	n	%	n	%
1. Mais recursos financeiros e humanos.	7	35	13	65
2. Sensibilização das empresas em relação às pessoas com NE.	20	100	0	0
3. Criação de redes de apoio pelo Centro de Emprego e Formação Profissional.	19	95	1	5
4. Maior comunicação entre as escolas e as famílias.	0	0	20	100
5. Os alunos deveriam estar mais tempo no local de estágio.	7	35	13	65
6. A escola deveria fornecer mais informações específicas acerca do aluno.	0	0	20	100
7. Deveriam existir incentivos económicos para as empresas que realizam estágios.	1	5	19	95
8. Os alunos deveriam ser renumerados durante o estágio.	20	100	0	0

9. Os pais deveriam ir com regularidade aos locais de estágio.	0	0	20	100
10. O acompanhamento por parte dos técnicos da escola deveria ser maior.	0	0	20	100
11. Os alunos deveriam realizar o maior número possível de experiências profissionais em áreas diversificadas.	14	70	6	30
12. Deveria haver maior disponibilidade por parte do responsável no local de estágio para acompanhar o aluno.	13	65	7	35
13. Os organismos públicos deveriam ser mais recetivos aos estágios dos alunos com NEE.	0	0	20	100

Os professores consideram-se elementos ativamente envolvidos nos processos de transição, quer a nível da avaliação, quer da intervenção. Na opinião destes o processo de transição deverá começar entre os 14 anos, 25% (n=5) e os 15 anos, 50% (n=10), sendo que 20% (n=4) é de opinião que o processo se deveria iniciar aos 16 anos. Apenas um refere que o processo de transição se deveria iniciar aos 12 anos.

Relativamente à forma como são selecionados os alunos com NE que frequentam processos de transição, os professores são de opinião que é importante terem em conta o facto de apresentarem problemas de comportamento, 88% (n=16); por usufruírem de qualquer medida prevista no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, 70% (n=14); por apresentarem dificuldades de aprendizagem, 75% (n=15); por serem alunos com índices de motivação reduzidos relativamente à escola e à aprendizagem escolar, 85% (n=17) e por solicitação do Conselho de Turma, 75% (n=15). No entanto, entendem que é muito importante o facto de usufruírem de CEI, 55% (n=11).

Inquiridos em relação às atividades que podem ser levadas a cabo no âmbito do processo de transição (Tabela 7), 80% (n=16) entende que é importante fazer reuniões com serviços oficiais ou privados da comunidade que têm responsabilidade no apoio a jovens e adultos com NE; 75% (n=15), refere a importância do desenvolvimento de atividades para o conhecimento de diversas profissões, bem como o ensino de competências sociais, de competências académicas funcionais e encorajar os pais no contacto com outros pais com problemas semelhantes com vista ao desenvolvimento de ações conjuntas.

Referem ainda como muito importante, 65% (n= 13), informar os pais acerca das possibilidades profissionais e ocupacionais do aluno após a saída da escola, bem como ensinar a estes jovens hábitos de trabalho; 60% (n=12) entende que se deve incentivar o aluno a tomar decisões; já 55% dos inquiridos salienta que se deve proporcionar experiências de treino laboral na comunidade, com a delineação de um projeto futuro para o aluno, levando a que progressivamente este seja implicado em tarefas de responsabilidade na escola e em casa.

Tabela 7

Resultados do questionário da opinião dos professores em relação às atividades que podem ser levadas a cabo no âmbito do processo de transição.

Itens do questionário	Nada Importante		Pouco Importante		Importante		Muito Importante	
	n	%	n	%	n	%	n	%
3.1 Proporcionar experiências de treino laboral na comunidade.	0	0	0	0	9	45	11	55
3.2 Delinear um projeto futuro para o aluno.	0	0	0	0	9	45	11	55
3.3 Desenvolver atividades orientadas para o conhecimento de diversas profissões.	0	0	0	0	15	75	5	25
3.4 Ensinar o uso de transportes e as deslocações a pé (por exemplo, percursos entre a casa/a escola/o local de estágio).	0	0	5	25	13	65	2	10
3.5 Ensinar atividades de integração na vida da comunidade.	0	0	4	20	11	55	5	25
3.6 Promover atividades de ocupação dos tempos livres.	1	5	7	35	10	50	2	10
3.7 Ensinar competências sociais.	0	0	1	5	15	75	4	20
3.8 Desenvolver competências de comunicação entre o aluno e os colegas sem NEE (alunos ou colegas de trabalho).	1	5	8	40	9	45	2	10
3.9 Ensinar competências académicas funcionais.	0	0	0	0	15	75	5	25
3.10 Debater com os pais a importância das atividades desenvolvidas em casa no sentido dos alunos melhorarem as suas competências e atitudes face ao trabalho.	0	0	0	0	10	50	10	50
3.11 Informar os pais acerca das possibilidades profissionais e ocupacionais do aluno após a sua saída da escola.	0	0	0	0	7	35	13	65
3.12 Debater, com os pais e com o próprio aluno, as atividades profissionais mais adequadas após a saída da escola.	0	0	0	0	10	50	10	50
3.13 Implicar progressivamente o aluno em tarefas de responsabilidade na escola e em casa.	0	0	0	0	9	45	11	55
3.14 Encorajar os pais a contactar outros pais com problemas semelhantes para desenvolverem ações conjuntas.	0	0	2	10	15	75	3	15
3.15 Ajudar os pais a organizar idas ou visitas a locais de interesse [...], após a saída da escola.	0	0	4	20	13	65	3	15
3.16 Fazer reuniões com serviços oficiais ou privados da comunidade que têm responsabilidade no apoio a jovens e adultos com NEE.	0	0	0	0	16	80	4	20
3.17 Ensinar hábitos de trabalho.	0	0	0	0	7	35	13	65
3.18 Incentivar o aluno a tomar decisões	0	0	0	0	8	40	12	60

Quanto às competências desenvolvidas pelos alunos nos estágios profissionais, os professores são de opinião que é muito importante que sejam autónomos 75% (n=15); que desenvolvam o relacionamento interpessoal, 70% (n=14); a autoestima 65% (n=13); o sentido da responsabilidade 65% (n=13); hábitos de trabalho 80% (n=16) e a capacidade de tomada de decisões 55% (n=11). Considera ainda que é importante estarem motivados para a escola e adquirirem competências cognitivas 75% (n=15); terem conhecimento das várias profissões 65% (n=13); serem capazes de realizar tarefas específicas e serem capazes de tomarem decisões 55% (n=11).

No que diz respeito à prática da escola na avaliação e intervenção para o processo de transição (Tabela 8), pretendíamos saber quais os agentes que, geralmente, participam no processo. Entende-se por avaliação a recolha de dados informativos sobre o aluno e os contextos em que se insere (escola, família, comunidade), que permitam tomar decisões sobre as atividades, estratégias e serviços a desenvolver. Entende-se por intervenção a organização e implementação de atividades e serviços a prestar com vista a uma transição mais adequada para a vida adulta.

Avaliadas as respostas dos professores, observamos resultados muito díspares, salientando, no que diz respeito à avaliação que se destacam como agentes que participam no processo o psicólogo 85% (n=17); o professor de Educação Especial; os professores titulares de uma ou mais disciplinas; o Diretor de Turma e a Médica de Família/Centro de saúde 70% (n=14), logo a seguir na escolha dos professores vêm os técnicos de acompanhamento nas empresas. Já no que diz respeito à intervenção, destacam-se os elementos do IEPF 100% (n=20); 95% (n=19) respondeu o/a auxiliar de ação educativa; outros elementos da família e amigos e vizinhos.

Tabela 8

Resultados do questionário da opinião dos professores em relação aos agentes que, geralmente, participam no processo de avaliação/intervenção.

Itens do questionário	Avaliação		Intervenção	
	n	%	n	%
1. Os próprios alunos	10	50	10	50
2. Órgãos de Gestão	3	15	17	85
3. Professor de educação especial	14	70	6	30
4. Professor(es) titular(es) de uma ou mais disciplinas	14	70	6	30
5. Diretor de Turma	14	70	6	30
6. Psicólogo	17	85	3	15
7. Auxiliar de ação educativa	1	5	19	95
8. Médica de família/Centro de Saúde	14	70	6	30
9. Técnico de serviço social	7	35	13	65
10. Elementos do IEP	0	0	20	100
11. Elementos do local de estágio do aluno	10	50	10	50
12. Pais	11	55	9	45
13. Outros elementos da família	1	5	19	95
14. Amigos/vizinhos	1	5	19	95
15. Técnicos de acompanhamento nas empresas	13	65	7	35

No grupo de questões seguintes, pretendemos saber a opinião dos professores relativamente aos aspetos em que incide a avaliação no processo de transição. Criámos três grupos, começando pelos aspetos contemplados na avaliação do aluno, logo depois, os contemplados na avaliação do contexto familiar e, por fim, os contemplados na avaliação da comunidade.

Assim, e como ilustra a tabela 9, podemos verificar que todos os itens são contemplados na avaliação do aluno, destacando o desempenho no estágio laboral 100% (N=20), o nível de desenvolvimento do aluno e os seus interesses vocacionais, 90% (n=18).

Tabela 9

Resultados do questionário da opinião dos professores em relação aos aspetos contemplados na avaliação do aluno.

Itens do questionário	Sim		Não	
	n	%	n	%
1. Nível de desenvolvimento do aluno	18	90	2	10
2. Competências sociais	15	75	5	25
3. Desempenho nas áreas curriculares	17	85	3	15
4. Desempenho no estágio laboral	20	100	0	0
5. Os seus interesses vocacionais	18	90	2	10

Relativamente aos aspetos contemplados no contexto familiar (Tabela 10), verificamos que todos os itens são contemplados pela opinião dos professores, sendo unânimes nos que dizem respeito à caracterização da família em termos estruturais e relacionais, 100% (n=20), sendo que o tipo de apoio que a família pode prestar nas atividades de transição é o menos contemplado, 35% (n=7).

Tabela 10

Resultados do questionário da opinião dos professores em relação aos aspetos contemplados na avaliação do contexto familiar.

Itens do questionário	Sim		Não	
	n	%	n	%
1. Caracterização da família em termos estruturais (nível socioeconómico, composição)	20	100	0	0
2. Caracterização da família em termos relacionais	20	100	0	0
3. Expectativas da família relativamente ao aluno	18	90	2	10
4. Tipo de apoio que a família pode prestar nas atividades de transição	7	35	13	65
5. Grau de envolvimento familiar na educação do aluno	18	90	2	10
6. Conhecimento das tarefas e das responsabilidades que a família atribui ao aluno	18	90	2	10

Para a avaliação da comunidade (Tabela 11), são contemplados todos os itens destacando-se a análise das compatibilidades entre o perfil do aluno e as exigências dos postos de trabalho, 100% (n=20), o recenseamento e caracterização de possíveis locais de estágio, 95% (n=19); a caracterização geral do meio, nomeadamente os recursos específicos para o apoio à transição e inserção profissional e infraestruturas disponíveis, 90% (n=18) e, a possibilidade de estabelecimento de parcerias, 90% (n=18). Na opinião dos professores os itens com menos importância são a avaliação da rede de transportes, 45% (n=9), o recenseamento e caracterização de possíveis postos de trabalho, 30% (n=6) e as atitudes da população para com os alunos com NE, 20% (n=4).

Tabela 11

Resultados do questionário da opinião dos professores em relação aos aspetos contemplados na avaliação da comunidade.

Itens do questionário	Sim		Não	
	n	%	n	%
1. Caracterização geral do meio (recursos específicos para o apoio à transição e inserção profissional, infraestruturas disponíveis)	18	90	2	10
2. Avaliação da rede de transportes	9	45	11	55
3. Possibilidade de estabelecimento de parcerias	18	90	2	10
4. Atitudes da população para com os alunos com NE	4	20	16	80
5. Recenseamento e caracterização de possíveis postos de trabalho	6	30	14	70
6. Recenseamento e caracterização de possíveis locais de estágio	19	95	1	5
7. Análise das compatibilidades entre o perfil do aluno e as exigências dos postos de trabalho	20	100	0	0

Segundo a opinião dos professores, a coordenação do trabalho dos vários intervenientes no processo de transição é feita em conversas informais todos os meses, 70% (n=14); em reuniões trimestralmente, 85% (n=17); através de relatórios ou outros documentos escritos, 85% (n=17). Apresentando como responsáveis pela coordenação o professor de Educação Especial, 40% (n=8), os técnicos de acompanhamento, 40% (n=8) e os diretores de turma, 20% (n=4).

Para o registo das atividades de transição e a sua avaliação são utilizadas grelhas elaboradas para o efeito, 95% (n=19); os Planos Individuais de Transição (PIT), 80% (n=16); relatórios, 85% (n=17); avaliação efetuada no PEI, 85% (n=17).

O grau de importância atribuído à coordenação das ações entre a escola e os locais de trabalho, no caso de alunos em estágio/experiência laboral, segundo a opinião dos professores, vai de muito importante, 55% (n=11), pelo contacto pessoal entre os técnicos de acompanhamento e a empresa; importante, nas visitas regulares do professor de educação especial ao local de estágio, 90% (n=18); o contacto telefónico entre o professor de educação especial e o responsável do estágio na empresa é considerado importante por 40% (n=8), pouco importante, 35% (n=7) e nada importante, 25% (n=5); o envio de documentação pelo aluno foi considerada importante por 40% (n=8), pouco importante, 35% (n=7) e nada importante, 25% (n=5) (Tabela 12).

Tabela 12

Resultados do questionário da opinião dos professores em relação à forma como se processa a coordenação das ações entre a escola e os locais de trabalho de alunos em estágio/experiência laboral.

Itens do questionário	Nada Importante		Pouco Importante		Importante		Muito Importante	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Por contacto pessoal entre os técnicos de acompanhamento e a empresa	0	0	0	0	9	45	11	55
2. Por visitas regulares do professor de educação especial ao local de estágio	0	0	1	5	18	90	1	5
3. Telefonicamente, entre o professor de educação especial e o responsável e estágio na empresa	5	25	7	35	8	40	0	0
4. Envio de documentação pelo aluno	5	25	7	35	8	40	0	0

O grupo C, de questões relativas à situação dos alunos após a saída da escola, não foi respondido pelos professores, uma vez que não tinham dados referentes ao número de alunos que frequentam cursos de formação profissional no IEFP; quantos estão empregados, em situação estável e, em situação estável; quantos estão em casa sem ocupação. Todos referem que desconhecem a sua situação, uma vez que o levantamento da situação dos ex-alunos é feito pela Direção Pedagógica nos anos posteriores à saída, e a informação obtida é apresentada em Conselho Pedagógico.

O último grupo do questionário era direccionado aos professores de Educação Especial e, pretendia-se saber a opinião destes em relação às dificuldades na dos alunos com NE, bem como as opções de mudança.

Uma vez que esta escola não tem um professor de apoio no quadro e que tem tido alguma dificuldade em contratar um, tendo nos últimos dois anos um professor a tempo parcial, funcionando todos os outros professores como professores de apoio, sempre que solicitados. Assim, foi decidido que a este grupo responderiam todos os professores que fazem parte deste estudo.

Quando questionados sobre se existiam dificuldades na transição dos alunos com NE para a vida pós-escolar, 100% (n=20) respondeu que sim (Tabela 13).

Dentro das dificuldades apresentadas, 65% (n=13) dos inquiridos considerou muito importante a falta de oferta de emprego e 35% (7) considerou-a importante.

A falta de recursos humanos é um aspeto importante para 60% (n=12), bem como o desconhecimento por parte das empresas relativamente às possibilidades de inserção dos jovens com NE.

Relativamente à falta de formação dos responsáveis laborais nas empresas, segundo a opinião de 55% (n=11) dos inquiridos foi considerada muito importante; 40% (n=8) consideraram uma dificuldade importante e 5% (n=1) considerou-a pouco importante.

No que diz respeito aos poucos apoios das instituições públicas na transição dos alunos, 65% (n=13) apontaram como uma dificuldade muito importante; 30% (n=6) como importante e 5% (n=1) como pouco importante.

Nas dificuldades sentidas pela falta de articulação entre a escola e os serviços ou entidades, 55% (n=11) dos inquiridos apontaram como importante; 35% (n=7) como pouco importante, e 10% (n=2) como nada importante.

A carência na rede de transportes foi indicada por 60% (n=12) como pouco importante; 30% (n=6) acha que é importante e 5% (n=1) nada importante.

45% (n=9) dos inquiridos entende que é pouco importante a dificuldade da escola em apoiar a família; no entanto 35% (n=7) entendem que é importante, mas 20% (n=4) aponta como nada importante.

Para o facto de haver falta de empresas que recebam os jovens para estágio, 75% (n=15) aponta para uma dificuldade importante; 15% (n=3) muito importante e 10% (n=2) pouco importante.

As dificuldades da escola em organizar programas de transição são indicadas por 55% (n=11) como importantes; 35% (n=7) dizem que são pouco importantes; 5% (n=1) indicam como muito importantes e os restantes 5% (n=1) não acham que seja importante.

A falta de recursos materiais da escola é considerada como uma dificuldade importante por 55% (n=11) dos inquiridos; 20% (n=4) considera-a muito importante e 25% (n=5) pouco importante.

As dificuldades na transição relacionadas com as incapacidades dos alunos são consideradas por 60% (n=12) como importantes; 30% (n=6) apontam-nas como muito importantes e 10% (n=2) como pouco importantes.

A falta de articulação entre a escola e as empresas é considerada por 65% (n=13) como uma dificuldade importante; 15% (n=3) considera-a muito importante e 20% (n=4) considera-a pouco importante.

55% (n=11) dos inquiridos considera que a reduzida competência dos alunos para atividades laborais é um importante dificuldade na transição dos alunos para a vida pós-escolar; 30% (n=6) considera-a muito importante e 15% (n=3) pouco importante.

A aceitação de pessoas com NE pela sociedade é considerada uma dificuldade importante por 55% (n=11) dos inquiridos e como muito importante por 45% (n=9).

As baixas expectativas da família relativamente às capacidades do aluno é uma dificuldade importante no entender de 65% (n=13) dos professores e muito importante por 35% (n=7).

A falta de motivação dos alunos com NE é encarada como uma dificuldade muito importante por 55% (n=11) dos professores, importante por 40% (n=8) e 5% (n=1) entende que é pouco importante.

A falta de competências no comportamento adaptativo é apontada como dificuldade tanto muito importante como muito importante pelos inquiridos 50% (n=10).

As poucas habilitações académicas por parte dos alunos foram apontadas como importantes por 55% (n=11) dos inquiridos, como muito importantes por 40% (n=8) e como pouco importantes por 5% (n=1).

Tabela 13

Resultados do questionário da opinião dos professores em relação às dificuldades na transição dos alunos com NEE para a vida pós-escolar.

Itens do questionário	Nada Importante		Pouco Importante		Importante		Muito Importante	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Falta de oferta de emprego.	0	0	0	0	7	35	13	65
2. Falta de recursos humanos na escola.	3	15	4	20	12	60	1	5
3. Desconhecimento por parte das empresas relativamente às possibilidades de inserção de jovens com NE.	0	0	0	0	12	60	8	40
4. Falta de formação dos responsáveis laborais nas empresas.	0	0	1	5	8	40	11	55
5. Poucos apoios das instituições públicas.	0	0	1	5	6	30	13	65
6. Falta de articulação entre a escola e os serviços/entidades.	2	10	7	35	11	55	0	0
7. Carência na rede de transporte.	1	5	12	60	6	30	1	5
8. Dificuldade da escola em apoiar a família.	4	20	9	45	7	35	0	0
9. Falta de empresas que recebam jovens para estágio.	0	0	2	10	15	75	3	15
10. Dificuldades da escola em organizar programas de transição.	1	5	7	35	11	55	1	5
11. Falta de recursos materiais da escola.	0	0	5	25	11	55	4	20
12. Dificuldades relacionadas com as incapacidades dos alunos.	0	0	2	10	12	60	6	30
13. Falta de articulação entre a escola e as empresas.	0	0	4	20	13	65	3	15
14. Reduzida competência dos alunos para atividades laborais.	0	0	3	15	11	55	6	30
15. Dificuldade em a sociedade aceitar as pessoas com NE.	0	0	0	0	11	55	9	45
16. Baixas expectativas da família relativamente às capacidades do aluno.	0	0	0	0	13	65	7	35
17. Falta de motivação dos alunos com NEE.	0	0	1	5	8	40	11	55
18. Falta de competências no comportamento adaptativo (hábitos de trabalho)	0	0	0	0	10	50	10	50
19. Poucas habilitações académicas por parte dos alunos.	0	0	1	5	11	55	8	40

À pergunta *Considera a legislação existente (Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro) sobre a transição e, especificamente, sobre as experiências laborais em espaços da comunidade, suficiente?* 75% (n=15) dos inquiridos respondeu que sim e 25% (n=5) respondeu que não. Todos os que responderam que não, consideram que os seguintes aspetos deveriam ser consagrados em lei:

- i) Legislação que incentive a aceitação, por parte das empresas, de alunos com NE.
- ii) Legislação que incentive a criação de cursos de formação profissional.
- iii) Legislação que promova o estabelecimento de parcerias.
- iv) Legislação que confira às escolas recursos humanos específicos.
- v) Legislação que confira às escolas recursos financeiros específicos.

Por fim, perguntámos se consideravam se a escola poderia melhorar no desenvolvimento do processo de transição destes alunos e a resposta foi unânime, 100% (n=20) entenderam que sim apontando os aspetos do processo de transição onde poderiam ser feitos progressos no futuro próximo. Assim, o investimento na criação de programas de transição é apontado por 100% (n=20) dos inquiridos; a sensibilização da comunidade e melhorar a qualidade da intervenção, por 90% (n=19); o estabelecimento de novas parcerias, por 90% (n=18); a identificação de potenciais recursos locais e a formação específica para professores de educação especial, é indicada por 85% (n=17); promover um maior envolvimento da comunidade escolar e a obtenção de mais recursos humanos, por 80% (n=16); a obtenção de mais recursos materiais e a promoção da participação da família, foram indicadas por 55% (n=11) dos inquiridos.

5.2. Apresentação dos dados das entrevistas

Para Bardin (1977), as inferências são deduções lógicas, pelas quais se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceites como verdadeiras. Desta forma, Inferir é extrair uma consequência, deduzir de maneira lógica.

Com as inferências podemos responder a dois tipos de problemas: O que é que conduziu a um determinado enunciado, Isto é, as causas ou antecedentes da mensagem e, quais as consequências que um determinado enunciado vai, provavelmente, provocar, ou seja, os possíveis efeitos das mensagens.

Para tentar perceber a opinião de professores e alunos sobre o processo de TVPE, foram entrevistados quatro professores e dois alunos. As questões incidiram

sobre a conceção e execução do programa Individual de Transição e a vida pós escolar dos jovens com NEE.

Relativamente aos discursos dos professores, tal como se pode observar na Tabela 14, emergiram as seguintes categoriais: PIT; A Vida Pós-Escolar; Perspetivas Futuras. Na categoria PIT emergiram quatro subcategoriais: Necessidade de organização antes do final da escolaridade, onde foi referido que *A importância da realização de um PIT com responsabilidade terá influência no futuro, na vida ativa do aluno*; Envolvimento do jovem, em que se sublinha que *a oferta vocacional está condicionada a áreas com que os alunos se identificam pouco*; Intervenientes e Parceiros no processo, em que destacamos que *as instituições estatais deveriam ter mais responsabilidade na colocação destes jovens* e o Grau de sucesso, sublinhando que *após a conclusão da escolaridade obrigatória, apenas um número muito residual de alunos consegue um contrato de trabalho*. Na categoria A Vida Pós-Escolar surgiram duas subcategorias: Resposta da sociedade, em que destacamos a preocupação dos entrevistados ao referirem que *A nossa sociedade não está preparada para dar resposta a estes alunos, muitas vezes são postos de lado e não lhe dão qualquer importância* e, Saídas profissionais, com a chamada de atenção para o facto de que *São as que a escola e o meio onde vivem podem oferecer*.

Na última categoria, Perspetivas Futuras, subdividimo-la em duas categorias: Necessidade de mais oportunidades, chamando a atenção para a resposta de uma das entrevistadas que refere *Gostaria que estes jovens entrassem, sem restrições, no mercado de trabalho ou nas situações mais limitativas as instituições tivessem as portas abertas para os receber* e, Mudança de mentalidades em que se alerta para que *Para haver uma mudança, temos que mudar a mentalidade da sociedade*.

Tabela 14

Categorização da opinião dos professores relativa à transição.

Opinião dos professores		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
PIT	Necessidade de organização antes do final da escolaridade	"Despiste vocacional para futura integração no mercado de trabalho."
		"Muitas vezes a realização de um PIT antecipadamente não se justifica".
		"A importância da realização de um PIT com responsabilidade terá influência no futuro, na vida ativa do aluno."
		"É um meio de ajudar os alunos a encontrarem uma profissão, um rumo, após a saída da escola."
	Envolvimento do jovem	"Oferta vocacional está condicionada a áreas com que os alunos se identificam pouco."
		"Se for organizado dentro das expectativas dos alunos"
	Intervenientes e Parceiros no processo	"Todos os intervenientes previstos na lei são fundamentais"
		"Obrigatoriamente o IEFP"
		"As instituições estatais deveriam ter mais responsabilidade na colocação destes jovens".
	Grau de sucesso	"[...]enquanto estagiários temos uma percentagem muito significativa de sucesso efetivo"
"Após a conclusão da escolaridade obrigatória, apenas um número muito residual de alunos consegue um contrato de trabalho"		
"Após a saída da escola, os alunos ficam em casa, sem perspetivas de trabalho."		
A vida pós-escolar	Resposta da sociedade	"Penso que a sociedade está muito seletiva, embora teoricamente se afirme o contrário".
		"A nossa sociedade não está preparada para dar resposta a estes alunos, muitas vezes são postos de lado e não lhe dão qualquer importância".
		"Será muito difícil, pois com as suas dificuldades, dificilmente serão autónomos para se "desenrascarem" no mundo do trabalho."
	Saídas profissionais	"Desadequadas".
		"A maioria dos alunos encontra-se em casa."
		"Talvez a escola tenha uma certa culpa ao "superproteger" estes jovens."
		"São as que a escola e o meio onde vivem podem oferecer."
Perspetivas futuras	Necessidade de mais oportunidades	"Gostaria que estes jovens entrassem, sem restrições, no mercado de trabalho ou nas situações mais limitativas as instituições tivessem as portas abertas para os receber."
		"Que todos os jovens pudessem ter as mesmas oportunidades, mas isso é uma utopia."
	Mudança de mentalidades	"Gostaria que estes alunos fossem encarados como qualquer jovem da sua idade que tem direito à sua autonomia, ao seu trabalho e ao seu salário, sem um "rótulo" imposto pela sociedade."
		"Para haver uma mudança, temos que mudar a mentalidade da sociedade."

Quanto ao discurso dos alunos, tal como se pode observar na Tabela 15, emergiram as seguintes categorias: Inclusão na turma; Apoios; Estágios e A vida pós-escolar. Na categoria Inclusão na turma emergiram duas subcategorias: Dificuldades no processo de ensino/aprendizagem, sublinhando as opiniões dos alunos entrevistados *Sente-se a dificuldade nas aulas só pelo olhar e Devia haver uma evolução no grau de dificuldade, para se conseguirem alcançar os restantes alunos* e outra Fraca participação na turma, onde se apela para o facto de *não são os mais participativos* e de se sentirem *muito discriminados, fazendo-os mesmo sentir-se inferiores aos colegas de turma*. Relativamente aos Apoios, os alunos entrevistados referem que *os apoios prestados, incluindo os testes adaptados não são benéficos para os alunos ou (os testes adaptados) acabam por os prejudicar* e, ainda, *todos estes apoios ajudam, desvalorizando a inteligência, a não deixar o aluno evoluir*. No que diz respeito aos estágios entendem que *O estágio prepara-nos a todos para a vida futura, tornando-nos mais aptos na nossa área e ajuda-nos a perceber o que realmente queremos* ou *Aqui, os alunos com NEE não conseguem ter 100% da aprendizagem que os outros alunos têm*. Por fim, subdividimos a categoria A vida pós-escolar em duas subcategorias: Discriminação, referindo os alunos que *Quando olharem para os seus currículos de trabalho estará bem específico no seu currículo que fazem parte dos NEE, sendo que isso lhes coloca um género de “rótulo” discriminante na sociedade em que vivemos* ou *Irão sempre olhar para eles como “incapazes” para fazer algumas coisas e continuaram a ser rebaixados mediante as suas capacidades*. e Dificuldades, em que referem ser *difícil procurar trabalho na sua área de curso* ou que *irão ter dificuldades de integração, pois há muita informação que não tiveram e que os vai prejudicar no futuro*.

Tabela 15
 Categorização da opinião dos alunos relativa à transição.

Opinião dos alunos		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
Inclusão na Turma	Dificuldades no processo de ensino/aprendizagem	"Um melhoramento do plano das aulas ajudaria bastante na integração pessoal e profissional"
		"Sente-se a dificuldade nas aulas só pelo olhar"
		"Devia haver uma evolução no grau de dificuldade, para se conseguirem alcançar os restantes alunos"
	Frac participação na turma	"não são os mais participativos"
		"muito discriminados, fazendo-os mesmo sentir-se inferiores aos colegas de turma".
Apoios		"os apoios prestados, incluindo os testes adaptados não são benéficos para os alunos".
		"(testes adaptados) acabam por os prejudicar"
		"diminuindo a sua capacidade de raciocínio e de reação para a vida ativa no mundo do trabalho".
		"Todos estes apoios ajudam, desvalorizando a inteligência, a não deixar o aluno evoluir."
Estágios		"O estágio prepara-nos a todos para a vida futura, tornando-nos mais aptos na nossa área e ajuda-nos a perceber o que realmente queremos".
		"O estágio é uma habituação ao trabalho"
		Aqui, os alunos com NE não conseguem ter 100% da aprendizagem que os outros alunos têm"
A vida pós-escolar	Discriminação	"Iráo sempre olhar para eles como "incapazes" para fazer algumas coisas e continuaram a ser rebaixados mediante as suas capacidades".
		"Quando olharem para os seus currículos de trabalho estará bem especifico no seu currículo que fazem parte dos NEE, sendo que isso lhes coloca um género de "rótulo" discriminante na sociedade em que vivemos".
		"Procurar trabalho na sua área de curso".
	Dificuldades	"Dificuldades de integração, pois há muita informação não tiveram e que os vai prejudicar no futuro"

5.3. Discussão dos resultados

Esta parte do trabalho é dedicada à discussão dos resultados apresentados anteriormente, com o objetivo de uma melhor interpretação e compreensão do seu significado. Tem ainda como propósito, inferir e estabelecer associações no contexto de estudos já efetuados e analisados ao longo do capítulo de revisão da literatura. Assim,

através deste estudo iremos analisar os resultados alcançados à luz dos objetivos propostos, tendo sempre em linha de conta os principais resultados da investigação realizada nesta área.

Partindo do problema equacionado neste estudo *Quais as percepções dos professores e alunos sobre as potencialidades e obstáculos dos jovens com NEE envolvidos em processo de TVPE?* iremos passar a responder aos objetivos propostos.

Assim, o primeiro objetivo a atingir com a realização deste estudo é *conhecer as percepções sobre a transição da vida pós-escolar, no que diz respeito ao envolvimento dos alunos, respetivas famílias e comunidade, no processo de avaliação.*

A avaliação de jovens com NE em processo de transição para a vida pós-escolar deverá ter em conta fatores como as suas preferências, a sua formação, a sua experiência laboral, o apoio de que necessita e as variáveis do posto de trabalho.

De acordo com Soriano (2006), uma avaliação inicial bem elaborada é elemento chave do sucesso de todo o processo, devendo ser o elemento de ligação entre cada fase no processo de TVPE, assim como a clarificação dos papéis e responsabilidades de cada um dos intervenientes na implementação do mesmo.

Desta forma, para os professores, dos aspetos contemplados na avaliação dos alunos em processo de transição, o mais relevante e consensual é o desempenho no estágio laboral, 100% (n=20), seguindo-se de imediato os interesses vocacionais dos alunos e o nível de desenvolvimentos do aluno, 90% (n=18); em terceiro lugar, o desempenho nas áreas curriculares, 85% (n=17) e, por fim, as competências sociais. Na mesma linha os relatos dos professores evidenciam que o estágio é um meio de ajudar os alunos a encontrarem uma profissão, um rumo, após a saída da escola e dos alunos e os alunos reforçam que o estágio os prepara para a vida futura, tornando-os mais aptos na área desenvolvida, ajudando-os a perceber o que querem para o futuro.

Assim, e contrariando o que os vários autores dizem, não se tem em conta, logo de imediato, as preferências do aluno, mas sim o seu desempenho no estágio laboral, mesmo que esse seja feito numa área que não é do agrado do aluno, mas a possível dentro das ofertas da escola.

Relativamente ao contexto familiar, há unanimidade no item que diz respeito à caracterização da família em termos estruturais e relacionais, 100% (n=20), logo seguido das expectativas da família relativamente ao aluno, ao grau de envolvimento familiar na educação do aluno e o conhecimento das tarefas e das responsabilidades que a família atribui ao aluno, 90% (n=18), por último, o tipo de apoio que a família pode prestar nas atividades de transição 35% (n=7).

De referir que a família deve desempenhar um papel fundamental na elaboração e desenvolvimento vocacional dos alunos, bem como no sucesso dos processos de

transição. A este propósito Silva (2010) refere que o PIT constitui um documento, cuja importância e significado acaba por ser desconhecido para os pais na sua plenitude. Apesar da EADSNE (Soriano, 2002) ter constatado que a família poderia constituir uma barreira, esta agência reforça a sua importância e o apoio que lhe deve ser prestado durante o processo de transição, salientando que é necessário: disponibilidade (tempo); elaborar, adaptar o PIT com o aluno, encorajar o aluno na descoberta das suas capacidades e competências; dotar o aluno e família de informação necessária.

Um maior envolvimento dos pais no processo educativo dos seus filhos e, na transição para a vida pós-escolar em particular, constitui não só um direito, mas também um dever preconizado por vários diplomas, alguns já referenciados.

Outro dos intervenientes relevantes no processo de TVPE é a própria comunidade, que desempenha um papel social fundamental no desenvolvimento da transição como já tivemos oportunidade de referir em pontos anteriores. Neste âmbito, a EADSNE (Soriano, 2006) reconhece às empresas o desenvolvimento de competências sociais. De facto, sem o seu acolhimento os alunos com NE em processo de TVPE não teriam a possibilidade de interagir em ambientes naturais, de constante imprevisibilidade, logo riquíssimos em aprendizagens significativas. Assim, afigura-se imprescindível e desejável desenvolver parcerias entre as escolas e as empresas da comunidade, facto que é corroborado em vários estudos (Ferreira, 2008; Saramago, 2009; Alves, 2009; Antunes, 2012).

No que diz respeito aos aspetos contemplados na avaliação da comunidade, os inquiridos destacam por unanimidade o item análise das compatibilidades entre o perfil do aluno e as exigências dos postos de trabalho, 100% (n=20), salientando logo de seguida itens como o recenseamento e caracterização de possíveis locais de estágio, 95% (n=19), a caracterização geral do meio, nomeadamente os recursos específicos para o apoio à transição e inserção profissional e infraestruturas disponíveis, 90% (n=18) e, a possibilidade de estabelecimento de parcerias, 90% (n=18). Na opinião dos professores os itens com menos importância são a avaliação da rede de transportes, 45% (n=9), o recenseamento e caracterização de possíveis postos de trabalho, 30% (n=6) e as atitudes da população para com os alunos com NE, 20% (n=4). De referir ainda que, nas entrevistas aos professores é referido que deveria haver mais responsabilidade na colocação destes jovens por parte das instituições estatais, cabendo ao IEFP a obrigatoriedade de encontrar soluções.

De seguida iremos tentar responder ao objetivo proposto no trabalho de *Analisar as perspetivas dos professores sobre o processo de transição da vida pós-escolar e as competências que os alunos poderão desenvolver.*

Para muitos autores o período de transição implica uma mudança de comportamento, o descolar do papel de estudante para assumir o papel ativo, de adulto, na comunidade. A este propósito Ribeiro (2009) refere que esta fase caracteriza-se quer pela tentativa de adquirir o estatuto de adulto e por uma independência social quer pela emancipação (autonomia económica e social) com a afirmação de direitos e deveres cívicos.

Tendo em conta o que foi referido em cima, para os professores inquiridos, da transição podem surgir vantagens como o proporcionar experiências de treino laboral na comunidade 90% (n=18); delinear um projeto futuro para o aluno e implicar progressivamente o aluno em tarefas de responsabilidade na escola e em casa 90% (n=18). Desta forma todo este processo irá permitir que estes alunos se tornem mais autónomos 75% (n=15); que desenvolvam o relacionamento interpessoal, 70% (n=14); a autoestima 65% (n=13); o sentido da responsabilidade 65% (n=13); hábitos de trabalho 80% (n=16) e a capacidade de tomada de decisões 55% (n=11). (Tabela 7)

A tabela 12 identifica as perceções dos professores sobre a coordenação e procedimentos envolvidos no processo de transição. Após uma análise detalhada da opinião dada pelos professores, verificamos que a coordenação é feita mensalmente através de conversas informais, e trimestralmente em reuniões, originando relatórios e documentos escritos. Referem como responsáveis pela coordenação o professor de Educação Especial, os técnicos de acompanhamento e os diretores de turma.

O registo das atividades e a sua avaliação é feito em grelhas elaboradas para o efeito; nos Planos Individuais de Transição; e através de relatórios.

Relativamente à perceção dos professores sobre as relações entre a escola, os locais de estágio e respetivos intervenientes, podemos verificar que se entende como muito importante o contacto entre os técnicos de acompanhamento e a empresa e as visitas regulares do professor de educação especial ao local de estágio, bem como o contacto telefónico entre este e o responsável do estágio na empresa. Referem como menos importante o envio de documentação pelo aluno.

Estes resultados corroboram as orientações da EADSNE (Soriano, 2006) que apontam para a necessidade de haver uma “pessoa de contacto” entre todos os intervenientes e contextos (escola e trabalho), sendo que a maioria dos estudos apontam esta pessoa como sendo o professor de EE (Ferreira, 2008; Mendes, 2010).

Procurámos ainda conhecer as *perceções dos professores sobre as dificuldades/obstáculos no âmbito do processo de transição e inserção laboral*.

Todos os inquiridos foram unânimes ao responderem que existem dificuldades na transição dos alunos com NE para a vida pós-escolar. Apontam a falta de emprego e a falta de empresas que recebam jovens para estágio como a maior dificuldade

(Tabela 13). Tal como foi referido pelos professores entrevistados, estes alunos enquanto estagiários é notório o seu sucesso efetivo, no entanto, após a conclusão da escolaridade obrigatória, apenas um número muito residual consegue um contrato de trabalho, acabando a maior parte por ficar em casa, sem perspectivas de trabalho.

Os dados obtidos corroboram alguns estudos que apontam para as dificuldades inerentes ao processo, nomeadamente: expectativas negativas quanto à capacidade dos alunos por parte dos intervenientes (Ferreira, 2008); fraca flexibilidade e acesso limitado ao trabalho (Alves, 2009); pouca envolvimento sociocultural (Antunes, 2012). Segundo Costa et al. (2004) e Mendes (2010) as dificuldades advêm de fatores extrínsecos à escola, nomeadamente a falta de emprego e a falta de empresas para receber alunos para estágio.

Relativamente aos *dispositivos legais no âmbito do apoio aos alunos em processo de transição para a vida pós-escolar*, 75% dos professores inquiridos respondeu que a legislação existente (Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro) sobre a transição e, especificamente, sobre as experiências laborais em espaços da comunidade é suficiente. No entanto, 25% dos inquiridos responde que há ainda aspetos que deverão ser consagrados na lei, como legislação que: incentive a aceitação, por parte das empresas, de alunos com NE; incentive a criação de cursos de formação profissional; que promova o estabelecimento de parcerias; que confira às escolas recursos humanos e financeiros específicos.

Com este estudo pretendemos também conhecer a opinião dos alunos em relação às *razões da frequência de processos de transição*. Todos os inquiridos referiram que frequentam processos de transição pelo facto de usufruírem de medidas previstas no Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro, bem como pelo facto de apresentarem dificuldades de aprendizagem e por ter sido solicitado pelo Conselho de Turma. Um número reduzido aponta para além destes fatores, o facto de apresentarem problemas de comportamento ou por usufruírem de um CEI.

Quisemos saber a opinião dos alunos acerca dos estágios profissionais que frequentam antes do término da escolaridade obrigatória. Para todos os inquiridos a frequência e um estágio profissional é importante para o seu futuro, uma vez que lhes permite treinar um conjunto de tarefas relacionadas com uma profissão, em que lhes é permitido treinar a autonomia, ajudando-os no cumprimento de regras como ser pontual, não faltar, a respeitar os técnicos responsáveis, desenvolvendo competências de comunicação e interação com os colegas de trabalho. Também referem que se tornam mais autónomos nas deslocações a pé e na utilização dos transportes para a escola ou para o local de estágio. São unânimes ainda ao referirem que a realização destes estágios os irá ajudar na obtenção de um emprego após a saída da escola.

Ao saírem da escola todos pretendem, logo que possível, ingressar no mercado de trabalho, no entanto reconhecem que há falta de emprego e de empresas que aceitem jovens para estágio. Uma outra dificuldade que se apresenta a estes jovens é o facto de a sociedade ter alguma dificuldade em aceitar os jovens com NE, bem como a falta de apoio de algumas instituições públicas.

Por fim, procurámos conhecer a perceção dos jovens relativamente aos fatores facilitadores à transição. Todos são de opinião que é importante sensibilizar as empresas em relação aos jovens com NEE e, o facto de que os estágios deveriam ser remunerados. Apontam ainda a necessidade de criação de redes de apoio pelo IEFP e uma maior receptividade por parte dos organismos públicos para a realização de estágios. São ainda da opinião que os alunos deveriam realizar o maior número de experiências profissionais e em áreas diversificadas.

CONCLUSÃO

Através deste estudo pretendemos conhecer e perceber o melhor possível como se desenvolvem os processos de transição de alunos com NE a frequentar uma escola profissional, do ensino particular, da região centro-norte de Portugal. O nosso estudo ao ser restrito a população reduzida (20 docentes e 20 alunos com NE) não nos permite tirar conclusões generalizáveis. Todavia, é-nos possível identificar algumas tendências, desvendar obstáculos e apontar alguns indicadores no caminho da mudança.

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

Na nossa opinião e na dos inquiridos há “arestas a limar” sobretudo fora da escola, na sociedade, onde sem dúvida esta assume um papel primordial. O processo de Transição para a Vida Pós-Escolar que estudámos nunca pode estar separado da comunidade local.

Como principais conclusões, é legítimo afirmar-se que, globalmente, os resultados encontrados com esta amostra permitem concluir que a transição para a vida pós-escolar de jovens com NEE é muito difícil, sobretudo quando, ao longo dos três últimos anos da escolaridade obrigatória aprendem uma profissão e depois não lhes é permitido continuar as suas competências no mercado de trabalho, mesmo que, com algumas limitações.

Confirma-se que ainda permanecem vários desafios à sociedade e à educação para desenvolver um verdadeiro sistema de inclusão social. Então se o objetivo é alcançar um êxito real e constante, necessitamos de ver mais além dos limites estreitos da simples colocação escolar e equacionar meios alternativos de apoio à aprendizagem que sejam coerentes com a visão da inclusão.

A escola, serviços especializados em formar pessoas, e empresas devem alargar os seus horizontes e relações, de forma a aumentar e potenciar ao máximo o melhor que existe em cada uma destas pessoas.

Aos professores deverá ser despertada a vontade de procurar saber mais sobre o processo de transição dos seus alunos, não se limitando ao que o professor de educação especial apresenta como trabalho que deve ser de todos.

Aos alunos deverá ser dada a oportunidade de expressarem as suas motivações, interesses, capacidades e sonhos, podendo participar nas decisões da escola e da família, para que não se sintam impelidos a desempenhar um trabalho para o qual não se sentem atraídos.

A sociedade deverá estar mais atenta e não dar atenção a “rótulos”, mas sim às pessoas dando-lhes a oportunidade de demonstrarem que são capazes, independentemente das suas limitações.

Sem o contributo igualmente válido destes jovens com necessidades educativas especiais, futuros trabalhadores de pleno direito, teríamos uma sociedade mais empobrecida, mais incompleta, uma vez que das suas diferenças nasce a diversidade e o pluralismo.

Consideramos que o estudo desenvolvido teve algumas limitações tais como o facto de ter um instrumento demasiado extenso e uma amostra reduzida, no entanto achamos que poderá servir de base para estudos posteriores, no sentido de prosseguir com a análise de trajetórias de vida de jovens com NEE, para aferir da sua inclusão social, laboral e familiar. Estudos que procurem dar-lhe continuidade, alargando a amostra, ou tomando em linha de conta outras variáveis, mas acima de tudo estudos que procurem contribuir para uma melhor compreensão do fenómeno que é a contratação e integração profissional e social de jovens com necessidades especiais.

BIBLIOGRAFIA

- Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais [AEDNEE] (2006). Planos Individuais de Transição Apoiar a Transição da Escola para o Emprego. In *European Agency for Development in Special Needs Education*. Obtido de http://www.europeanagency.org/publications/ereports/individual-transition-plans-supporting-themove-from-school-to-employment/itp_pt.pdf.
- Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais [AEDNEE] (2006). *Plano Individual de Transição -Apoiar a Transição da Escola para o Emprego*. Obtido de <http://atuaescola.blogspot.pt/2009/11/materiais-apoioseducativos-plano.html>
- 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*. Obtido de <http://books.google.pt/books?id=9rgkQwAACAAJ>
- Afonso, C. M. (2005). *Inclusão e mercado de trabalho: Papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE*. *Saber (e)Educar*, 10, 53-66.
- Alves, F. (2009). *Transição da escola para a vida adulta: experiências de aprendizagem integrada* (Dissertação de Mestrado). Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.
- Alwell, M., & Cobb, B. (2009). Functional life skills curricular interventions for youth with disabilities: A systematic review. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32 (2), 82-93.
- Andrade, C. (2010). Transição para a idade adulta: Das condições sociais às implicações psicológicas. *Análise psicológica*, 28(2), 255-267.
- Antunes E. (2012). Impacto do PIT na qualidade de vida de uma jovem com dificuldade intelectual e desenvolvimental (Dissertação de Mestrado), Escola Superior de Educação, Castelo Branco.
- Astúcia, A. (2002). As Pessoas com Deficiência e o Emprego. *Revista Integrar*, pp. 29-36.
- Azevedo, C. (2012). *A escola de hoje: organização educativa para os alunos com DID: um estudo de caso* (Dissertação de Mestrado), Universidade Católica Portuguesa, Viseu. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.14/13573>

- Bardin, L. (1977) *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreiro, E. (2005). *Acreditar num projeto*. Revista Diversidades. Funchal. ISSN 1646-1819. Ano 2 - Abril, Maio e Junho, 2005 - n.º 8
- Blustein, D. (2008). The role of work in psychological health and well-being: a conceptual, historical, and public policy perspective. *American Psychologist*, 63(4), 228
- Bota, L. (2013) *A Transição de Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas Básicas dos 2.º e 3.º Ciclos e Ensino Secundário no Concelho de Faro* (Tese de Mestrado). Universidade Fernando Pessoa. Porto
- Canha, L. (2015). *Transição para a Vida Adulta no Contexto da Deficiência: Estudo das Variáveis Pessoais e Sociais associadas a um Processo de Sucesso e Desenvolvimento de um Modelo de Intervenção Inclusivo* (Tese de Doutoramento). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Capucha, L., et alli (2008). Educação Especial. *Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC
- Coimbra, J. L., Parada, F., & Imaginário, L. (2001). Formação ao longo da vida e gestão da carreira. *Cadernos de Emprego*, 33, 15-133.
- Colôa, J. (2013). *Transição pra a vida pós escolar : Necessita-se Livre de Trânsito*. Paper presented at the VI Seminário Educação Inclusiva
- Correia, L. (2003). *Inclusão e Necessidades educativas Especiais: Um guia para educadores e Professores*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. et alii (1996). *Currículos Funcionais, sua Caracterização* (Vol. 1). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Decreto-Lei n.º3/2008, Diário da República n.º 4, Série I, de 7 de janeiro de 2008
Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo
- Decreto-Lei nº 54/2018, Diário da República n.º 129, Série I, de 6 de julho de 2018
Estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão.
- Esteves, S. (2011). *Inclusão de alunos com NEE's: Os professores e o uso de tecnologias de Informação e Comunicação e das Tecnologias de Apoio no processo de Inclusão* (Dissertação de Mestrado). Obtido de <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10743/1>
- Fânzeres, L. (2007). *Alunos com dificuldades de aprendizagem e a transição para o mercado de trabalho* (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade do Minho.

- Ferreira, S. (2008). *Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Viseu, Psicosoma.
- Ferreira, S. (2012). *Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Viseu: Psicosoma.
- Genelioux, M. (2005). *Emprego Apoiado e Satisfação: A Perspectiva de Pessoas Integradas em Mercado de Trabalho*. Lisboa, Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Helios II (1996). *Transition through the Different Levels of Education*. Brussels: European Commission
- Ketele, J.M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei n.º 46/86 DE 14 de Outubro. Estabelece o quadro geral do Sistema Educativo.
- Lei n.º 21/2008. Diário da República n.º 91, Série I, de 12.05.2008 Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo
- Lourenço, M. M. (2011). *Perspetivas dos docentes acerca da transição para a vida pós-escolar de alunos com deficiência mental* (Tese de Mestrado). Obtido de <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/8725/1/TESE%20%20Vers%C3%A3o%20ULTIMA.pdf>
- Martins, B. (2005). Políticas Sociais Na Deficiência: Exclusão Perpetuadas. Oficina do CES, 228, pp.1-19.
- Micaelo, M. (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC
- Mendes, N. (2004). *Transição para a Vida Adulta - Percursos de Vida*. Felgueiras: ISCE.
- Mendes, M. (2010). *Transição para adultos jovens com deficiência mental* (Dissertação de Mestrado), Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto.
- Oliveira, R. (2012). *Transição para a vida adulta – Inclusão de pessoas portadoras de deficiência no mercado de trabalho*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.
- Osgood, D. W. (2005). *On Your Own Without A Net: The Transition To Adulthood For Vulnerable Populations*: University of Chicago Press.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

- Pereira, Filomena; Crespo, A. et al.(2018). *Para uma educação Inclusiva*, Manual de Apoio à Prática. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC
- Picanço, A. (2012). *A relação entre escola e família: as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. (Dissertação de Mestrado), Escola Superior de Educação João de Deus Lisboa. Retrieved from <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/2264> .
- Reis, P. (2004). *Guia de orientação - actividades de aproximação ao mercado de trabalho* (1ª Edição: ed.). Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ribeiro, S. (2009). *Inclusão social dos jovens com deficiência mental: o papel da formação profissional* (Tese de Mestrado em Ciências de Educação). Escola superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença. In: David Rodrigues (Org.) Educação e Diferença. Valores e práticas para uma Educação Inclusiva. Porto, Porto Editora, p.29.
- Rodrigues, D. & Nogueira, J. (2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal Factos e Opções. *Revista Educación Inclusiva*, 3, 1.
- Saramago, V. (2009). *Jovens com necessidades educativas especiais: transição para o trabalho* (Tese em Ciências da Educação). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Silva, M. (2010). *Exigências educativas e formativas nos alunos com atraso mental em processo de transição para a vida ativa* (Tese de Doutoramento). Universidade de Granada, Granada.
- Soriano, V. (2002). *Transição da Escola para o Emprego. Principais Problemas, Questões e Opções enfrentadas pelos Alunos com Necessidades Educativas Especiais em 16 Países Europeus. Relatório Síntese* (trad. Agência Europeia). Middelfart: Europeans Agency for Development in Special Needs Educations.
- Soriano, V. (2006). *Planos Individuais de Transição. Apoiar a Transição da Escola para o Emprego*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Unesco (1994). *Conferência Mundial em Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca: UNESCO.
- Valente, P., Santos, S., & Morato, P. (2011). A Intervenção Psicomotora como (um sistema de) apoio na população com dificuldade Intelectual e Desenvolvimento. *Revista de Psicomotricidade*. nº14. Lisboa.
- Yin, R. (2005). Estudo de Caso. Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman.

ANEXO A - CONSENTIMENTO INFORMADO – PROFESSORES

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM RECOLHA DE DADOS

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Título do estudo: A Transição para a Vida Pós Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais

Enquadramento: Este estudo é desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Especial – domínio cognitivo e motor, da Escola Superior de Educação de Viseu; o objetivo é realizar uma investigação do tipo misto, onde se pretende compreender as perceções de professores e alunos sobre as potencialidades e obstáculos/barreiras dos jovens com NEE em processo de TVPE

Procedimentos: Para a concretização deste estudo, serão desenvolvidos diversos procedimentos e aplicado um instrumento de inquérito na forma de questionário a distribuir pelos professores de uma escola profissional de um distrito da região centro norte do país.

A participação no estudo é voluntária.

Confidencialidade e anonimato: Será assegurado o completo anonimato e confidencialidade da informação e os dados apenas serão utilizados para esta investigação.

Grato pela sua colaboração!

_____, ____ de _____ de _____.

(Ana Paula Macário)

ANEXO B - CONSENTIMENTO INFORMADO – ALUNOS

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM RECOLHA DE DADOS

Lê com atenção a informação seguinte. Se achares que ficaste com dúvidas ou gostarias de recolher mais informações pede esclarecimentos ao investigador deste projeto. Se concordares com tudo preenche e assina este documento.

Título do estudo: A Transição para a Vida Pós Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais

Enquadramento: Este estudo é desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Especial – domínio cognitivo e motor, da Escola Superior de Educação de Viseu; o objetivo é realizar uma investigação do tipo misto, onde se pretende compreender as perceções de professores e alunos sobre as potencialidades e obstáculos/barreiras dos jovens com NEE em processo de TVPE

Procedimentos: Tu e os teus colegas, que aceitarem participar neste estudo, preencherão um questionário que dará muitas informações ao investigador.

Confidencialidade e anonimato: A participação no estudo é voluntária. A tua participação é anónima e confidencial. As tuas respostas só serão utilizadas para esta investigação.

Muito obrigada pela tua colaboração!

_____, ____ de ____ de _____. _____

(Ana Paula Macário)

O aluno: *Declaro ter lido e compreendido este documento e as informações fornecidas pelo investigador. Foi garantida a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos.*

Data: ____ / ____ / _____

Assinatura: _____

(assinatura do aluno)

ANEXO C - DECLARAÇÃO DE APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO NA ESCOLA EM ESTUDO

Declaração

Eu, xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, na qualidade de Diretor da Escola xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, cita em xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, em xxxxx, autorizo a aplicação do inquérito na forma de questionário subordinado ao tema *A Transição para a vida pós-escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais*, que foi elaborado pela docente Ana Paula Gomes da Costa Martins de Araújo Macário no âmbito do seu projeto final de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu.

Este questionário destina-se aos professores da escola e aos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

xxxx xxxx xx xxxxx, 15 de fevereiro de 2018

ANEXO D – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Instituto Politécnico de Viseu – Escola Superior de Educação
Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

QUESTIONÁRIO

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

Solicitamos a V. Exa a participação num estudo sobre “A Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)”

Este estudo é efetuado no âmbito do Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação de Viseu, sob a orientação da Professora Doutora Sara Felizardo. As suas respostas permanecerão confidenciais e serão tomadas no conjunto das respostas dadas por todos os elementos que colaborarem neste estudo.

Agradecemos a Vossa preciosa colaboração.

Ana Paula Macário

A – Caracterização

A1. Escola em que exerce a sua atividade profissional: _____

A2. Data de preenchimento do questionário: ____/____/2018

A3. Idade: ____ anos

A4. Género: F ☐ M ☐

A5. Formação Académica: _____

A6. Realizou curso de especialização? Sim Não ☐ ☐

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

B – Transição para o mundo do trabalho

B1. De acordo com a sua opinião, qual a idade em que se deve iniciar a avaliação dos alunos com NEE e dos seus contextos de vida com vista ao processo de transição para a vida pós-escolar?

_____ anos

B2. As frases seguintes referem-se à forma como são seleccionados os alunos com NEE que frequentam processos de transição.

Em relação a cada uma das frases, indique, por favor, o grau com que se aplicam, assinalando com um **X** a sua opção, de acordo com a seguinte escala: 1- Nada importante; 2- Pouco importante; 3- Importante; 4- Muito importante.

1- Por apresentarem problemas de comportamentos.	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4		
2- Por usufruírem de qualquer medida prevista pelo Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro.	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4		
3- Por serem alunos com dificuldades cognitivas.	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4		
4- Por usufruírem de currículos específicos individuais (Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro).	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4		
5- Por apresentarem dificuldades de aprendizagem.	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4		
6- Por serem alunos com índices de motivação reduzidos relativamente à escola e à aprendizagem escolar.	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4		
7- Porque os próprios alunos solicitam a sua integração no processo de transição.	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4		
8- Por solicitação do Conselho de Turma.	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4		

B3. 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 com um **X** a sua opção, de acordo com a seguinte escala: 1- Nada importante; 2- Pouco importante; 3- Importante; 4- Muito importante.

1- Proporcionar experiências de treino laboral na comunidade.	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4		
2- Delinear um projeto futuro para o aluno.	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4		
3- Desenvolver atividades orientadas para o conhecimento de diversas profissões.	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4		
4- Ensinar o uso de transportes e as deslocações a pé (por exemplo, percursos entre a casa/a escola/o local de estágio).	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4		
5- Ensinar atividades de integração na vida da comunidade.	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4		
6- Promover atividades de ocupação dos tempos livres.	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4		
7- Ensinar competências sociais.	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>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"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4		
9- Ensinar competências académicas funcionais.	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>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 dos alunos melhorarem as suas competências e atitudes face ao trabalho.	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4		
11- Informar os pais acerca das possibilidades profissionais e ocupacionais do aluno após a sua saída da escola.	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>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"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>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"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4		
14- Encorajar os pais a contactar outros pais com problemas semelhantes para desenvolverem ações conjuntas.	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4		
15- Ajudar os pais a organizar idas ou visitas a locais de interesse	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4		

(centros de formação profissional, centro de atividades ocupacionais, etc.) para a futura integração profissional/ocupacional do aluno, após a saída da escola.

16- Fazer reuniões com serviços oficiais ou privados da comunidade que têm responsabilidade no apoio a jovens e adultos com NEE.

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

17- Ensinar hábitos de trabalho.

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

18- Incentivar o aluno a tomar decisões

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

B4. As frases seguintes referem-se a competências que o aluno desenvolve quando realiza estágios laborais.

Indique o grau de importância das frases, assinalando com um **X** a sua opção, de acordo com a seguinte escala: 1- Nada importante; 2- Pouco importante; 3- Importante; 4- Muito importante

1- Autonomia

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

2- Capacidade de realizar tarefas específicas.

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

3- Relacionamento interpessoal.

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

4- Autoestima.

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

5- Sentido de responsabilidade.

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

6- Motivação para a escola.

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

7- Hábitos de trabalho.

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

8- Conhecimento das profissões.

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

9- Competências cognitivas.

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

10- Competências académicas funcionais.

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

11- Capacidade na tomada de decisões.

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

12- Capacidade de cuidar da higiene pessoal.

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

B5. Prática da escola na avaliação e intervenção para o processo de transição pós-escolar.

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

Agentes/Serviços	Avaliação	Intervenção
Os próprios alunos		
Órgãos de Gestão		
Professor de educação especial		
Professor (es) titular(es) de uma ou mais disciplinas		
Diretor de Turma		
Psicólogo		
Auxiliar de ação educativa		
Médica de família/Centro de Saúde		
Técnico de serviço social		
Elementos do IEFP		
Elementos do local de estágio do aluno		
Pais		
Outros elementos da família		
Amigos/vizinhos		
Técnicos de acompanhamento nas empresas		

5.2. Aspetos em que incide a avaliação relativa ao processo de transição pós-escolar.

5.2.1. 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 ☐

5.2.2. 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. ☐

5.2.3. Refira os aspetos contemplados na avaliação da comunidade (Assinale com um **X**).

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

B6. Coordenação e monitorização do processo de transição pós-escolar.

6.1. 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	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reuniões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relatórios ou outros documentos escritos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.2. Quem é/são, habitualmente, o(s) responsável(eis) por esta coordenação? (Assinale com um **X**).

- 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 ☐

6.3. Que tipo de registos são utilizados nas atividades de transição e na sua avaliação? (Assinale com um **X**).

- 1- Grelhas elaboradas para o efeito ☐
- 2- Planos Individuais de Transição ☐
- 3- Relatórios ☐
- 4- Avaliação efetuada no programa educativo do aluno ☐
- 5- Outros instrumentos/registos. Quais? _____

6.3.1. Qual a composição dos Planos Individuais de Transição? (Assinale com um **X**).

- 1- Tarefas que realizou durante o estágio ☐
- 2- Objetivos do estágio do aluno ☐
- 3- A autoavaliação do aluno relativamente ao seu estágio ☐
- 4- A avaliação do empresário ao aluno ☐
- 5- A avaliação do aluno pelos técnicos envolvidos no projeto ☐
- 6- Dados da avaliação do aluno nas disciplinas que frequenta ☐
- 7- Protocolos de parceria entre a escola e as empresas ☐

6.4. As frases seguintes referem-se à forma como se processa a coordenação das ações entre a escola e os locais de trabalho no caso de alunos em estágio/experiência laboral.

Em relação a cada uma das frases, indique, por favor, a sua importância, assinalando com um **X** a sua opção, de acordo com a seguinte escala: 1- Nada importante; 2- Pouco importante; 3- Importante; 4- Muito importante

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

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

C – Situação dos alunos após a saída da escola

C1. Dos alunos que terminaram o processo de transição em 2016/2017, indique quantos se encontram, neste momento, nas seguintes situações:

Situação	N.º de alunos
Frequenciam cursos de formação profissional no IEFP.	
Estão empregados (em situação estável).	
Estão empregados (em situação precária).	
Estão em casa sem ocupação	
Não se conhece a sua situação.	

D – A opinião do professor de educação especial e as opções de mudança

D1. Existem dificuldades na transição dos alunos com NEE para a vida pós-escolar?

Sim ☐ Não ☐

Se **Sim**, indique a importância de cada uma das dificuldades, assinalando com um **X** a sua opção, de acordo com a seguinte escala: 1- Nada importante; 2- Pouco importante; 3- Importante; 4- Muito importante.

- 1- Falta de oferta de emprego.
- 2- Falta de recursos humanos na escola.
- 3- Desconhecimento por parte das empresas relativamente às possibilidades de inserção de jovens com NEE.
- 4- Falta de formação dos responsáveis laborais nas empresas.
- 5- Poucos apoios das instituições públicas.
- 6- Falta de articulação entre a escola e os serviços/entidades.
- 7- Carência na rede de transporte.
- 8- Dificuldade da escola em apoiar a família.
- 9- Falta de empresas que recebam jovens para estágio.
- 10- Dificuldades da escola em organizar programas de transição.
- 11- Falta de recursos materiais da escola.
- 12- Dificuldades relacionadas com as incapacidades dos alunos.
- 13- Falta de articulação entre a escola e as empresas.
- 14- Reduzida competência dos alunos para atividades laborais.
- 15- Dificuldade em a sociedade aceitar as pessoas com NEE.
- 16- Baixas expectativas da família relativamente às capacidades do aluno.
- 17- Falta de motivação dos alunos com NEE.
- 18- Falta de competências no comportamento adaptativo (hábitos de trabalho)
- 19- Poucas habilitações académicas por parte dos alunos.

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

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

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

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

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

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

D2. Considera a legislação existente (Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro) sobre a transição e, especificamente, sobre as experiências laborais em espaços da comunidade, suficiente?

Sim ☐ Não ☐

Se **Não**, indique os aspetos que deveriam ser consagrados em lei (Assinale com um **X**).

- 1- Legislação que incentive a aceitação, por parte das empresas, de alunos com NEE. ☐
- 2- Legislação que incentive a criação de cursos de formação profissional. ☐
- 3- Legislação que promova o estabelecimento de parcerias. ☐
- 4- Legislação que confira às escolas recursos humanos específicos. ☐
- 5- Legislação que confira às escolas recursos financeiros específicos. ☐

D3. Considera que a sua escola pode melhorar no desenvolvimento do processo de transição destes alunos?

Sim ☐ Não ☐

Se **Sim**, indique os aspetos do processo de transição onde pensa poder fazer progressos no futuro próximo (Assinale com um **X**).

- 1- Estabelecimento de novas parcerias ☐
- 2- Sensibilização da comunidade ☐
- 3- Identificação de potenciais recursos locais ☐
- 4- Investir na criação de programas de transição ☐
- 5- Conseguir formação específica para professores de educação especial ☐
- 6- Promover um maior envolvimento da comunidade escolar ☐
- 7- Melhorar a qualidade da intervenção ☐

8- Obter mais recursos humanos

9- Obter mais recursos materiais

10- Promover a participação da família

☐
☐
☐

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

OBRIGADA!

Adap. Ferreira, S. S. (2008). Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Viseu: Psicosoma, pp. 119-137.

ANEXO E – QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS (1ª VERSÃO)

Instituto Politécnico de Viseu – Escola Superior de Educação
Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

QUESTIONÁRIO

Caro(a) aluno(a)

Solicitamos a tua participação num estudo sobre “A Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)”

Este estudo é efetuado no âmbito do Mestrado em Necessidades Educativas Especiais: Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação de Viseu. As tuas respostas permanecerão confidenciais e serão tomadas no conjunto das respostas dadas por todos os elementos que colaborarem neste estudo.

Agradecemos a tua preciosa colaboração.

Ana Paula Macário

A – Caracterização

A1. Data de preenchimento do questionário: ____/____/2018

A2. Idade: ____ anos

A3. Género: F ☐ M ☐

A4. Ano de escolaridade:

10.º ano	
11.º ano	
12.º ano	

A5. Qual o ramo de atividade que estás a desenvolver em estágio profissional?

A6. Quantos anos tinhas quando realizaste o primeiro estágio profissional? _____

B - Transição para o mundo do trabalho

B1. As frases seguintes referem-se às razões pelas quais os alunos frequentam processos de transição.

Em relação a cada uma das frases, indica as que se aplicam à tua situação, assinalando com um **X**:

- 1- Nada importante
- 2- Pouco importante
- 3- Importante
- 4- Muito importante

1- Por apresentar problemas de comportamentos.

1	2	3	4
1	2	3	4

2- Por usufruir de qualquer medida prevista pelo Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro.

3- Por usufruir de currículos específicos individuais (Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro).

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

4- Por apresentar dificuldades de aprendizagem.

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

5- Porque os pais pediram a sua inserção no processo de transição.

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

6- Porque o aluno solicitou a sua integração no processo de transição.

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

7- Por solicitação do Conselho de Turma.

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

B2. Consideras importante que os jovens com NEE efetuem estágios antes de terminarem a escolaridade obrigatória?

Sim ☐ Não ☐

Em relação a cada uma das frases referentes aos estágios indica, por favor, o teu grau de importância, assinalando com um **X**:

- 1- **Nada importante**
- 2- **Pouco importante**
- 3- **Importante**
- 4- **Muito importante**

1- Os estágios permitem treinar um conjunto de tarefas relacionadas com uma profissão.

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

2- Os estágios ajudam a definir um projeto futuro.

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

3- Os estágios permitem desenvolver atividades orientadas para o conhecimento de diversas profissões.

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

4- Nos estágios os alunos treinam a autonomia.

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

5- Os estágios ajudam os alunos a cumprir regras (ser pontual, não faltar, respeitar os técnicos responsáveis, etc.).

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

6- Os estágios permitem desenvolver atividades de ocupação dos tempos livres.

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

7- Nos estágios os alunos desenvolvem competências de comunicação e de interação com os colegas de trabalho.

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

8- Os estágios promovem a autonomia das deslocações a pé e na utilização dos transportes (casa e escola ou local do estágio).

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

9- O facto de os alunos realizarem um conjunto de tarefas específicas, ajuda os pais a acreditarem nas suas capacidades.

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

10- Os estágios facilitam o desenvolvimento de relações com as outras pessoas.

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

11- Nos estágios os alunos aumentam a confiança em si próprios.

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

12- Os estágios tornam, os alunos mais responsáveis.

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

13- Os estágios ajudam os trabalhadores da empresa a acreditar nas capacidades dos alunos.

14- Os estágios ajudam à obtenção de um emprego.

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

B3. As frases seguintes referem-se a locais onde se podem desenvolver os estágios laborais. Em relação a cada uma das frases, indica o grau de importância, assinalando com um **X**:

- 1- **Nada importante**
- 2- **Pouco importante**
- 3- **Importante**
- 4- **Muito importante**

1- Os jovens com NEE devem desenvolver experiências pré-profissionais em instituições de educação especial.

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

2- Deverão ser as empresas a proporcionar experiências pré-profissionais aos jovens com NEE.

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

3- Deverão ser os serviços da comunidade (por exemplo: Câmaras Municipais, Centros de Emprego) a proporcionar experiências pré-profissionais aos jovens com NEE.

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

B4. Assinala com um **X** as pessoas que habitualmente contactas para trocar informações sobre as atividades laborais que estás a desenvolver:

1- Professor de educação especial

☐

2- Diretor de Turma

☐

3- Direção da Escola

☐

4- Psicólogo

☐

5- Técnico de acompanhamento

☐

6- Professores da turma

☐

7- Monitores da empresa

☐

B5. Relativamente aos jovens com NEE que realizaram estágios laborais, qual ou quais consideras serem as possibilidades mais adequadas após a saída da escola (Assinale com um **X**).

Ingressar no ensino secundário.	
Ingressar no ensino profissional de nível IV	
Ingressar, logo que possível, numa atividade profissional, ainda que com apoios.	
Ingressar num centro de atividades ocupacionais tutelado pela Segurança Social.	
Permanecer em casa na companhia dos seus familiares.	
Ingressar numa instituição de ensino especial para alunos com dificuldades graves	

C – A opinião do Aluno e as opções de mudança

C1. Existem dificuldades na transição dos alunos com NEE para a vida pós-escolar?

Sim ☐ Não ☐

Se **Sim**, indica a importância de cada uma das dificuldades, assinalando com um **X**:

- 1- **Nada importante**
- 2- **Pouco importante**

- 3- **Importante**
4- **Muito importante**

1- Falta de oferta de emprego.	1	2	3	4
2- Falta de recursos humanos na escola.	1	2	3	4
3- Desconhecimento por parte das empresas relativamente às possibilidades de inserção de jovens com NEE.	1	2	3	4
4- Falta de formação dos responsáveis laborais nas empresas.	1	2	3	4
5- Poucos apoios das instituições públicas.	1	2	3	4
6- Falta de articulação entre a escola e os serviços/entidades.	1	2	3	4
7- Carência na rede de transporte.	1	2	3	4
8- Dificuldade da escola apoiar a família.	1	2	3	4
9- Falta de empresas que jovens para estágio.	1	2	3	4
10- Dificuldades da escola em organizar programas de transição.	1	2	3	4
11- Falta de recursos materiais da escola.	1	2	3	4
12- Dificuldades relacionadas com as incapacidades dos alunos.	1	2	3	4
13- Falta de articulação entre a escola e as empresas.	1	2	3	4
14- Reduzida competência dos alunos para atividades laborais.	1	2	3	4
15- Dificuldade em a sociedade aceitar as pessoas com NEE.	1	2	3	4
16- Baixas expectativas da família relativamente às capacidades do aluno.	1	2	3	4
17- Falta de motivação dos alunos com NEE.	1	2	3	4

C2. As frases seguintes referem-se a fatores que poderão facilitar o processo de transição. Em relação a cada uma das frases, assinala com um **X** o grau de importância:

- 1- **Nada importante**
2- **Pouco importante**
3- **Importante**
4- **Muito importante**

1- Mais recursos financeiros e humanos.	1	2	3	4
2- Sensibilização das empresas em relação às pessoas com NEE.	1	2	3	4
3- Criação de redes de apoio pelo Centro de Emprego e Formação Profissional.	1	2	3	4
4- Maior comunicação entre as escolas e as famílias.	1	2	3	4
5- Os alunos deveriam estar mais tempo no local de estágio.	1	2	3	4
6- A escola deveria fornecer mais informações específicas acerca do aluno.	1	2	3	4
7- Deveriam existir incentivos económicos para as empresas que realizam estágios.	1	2	3	4
8- Os alunos deveriam ser renumerados durante o estágio.	1	2	3	4
9- Os pais deveriam ir com regularidade aos locais de estágio.	1	2	3	4
10- O acompanhamento por parte dos técnicos da escola deveria ser maior.	1	2	3	4
11- Os alunos deveriam realizar o maior número possível de experiências profissionais em áreas diversificadas.	1	2	3	4
12- Deveria haver maior disponibilidade por parte do responsável no local de estágio para acompanhar o aluno.	1	2	3	4
13- Os organismos públicos deveriam ser mais recetivos aos estágios dos alunos com NEE.	1	2	3	4

Verifica, por favor, se preencheste adequadamente o questionário. Mesmo tendo deixado algumas questões por responder, por favor devolve-nos o teu questionário.

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

OBRIGADA!

Adap. Ferreira, S. S. (2008). Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Viseu: Psicosoma, pp. 119-137.

ANEXO F – QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS (2ª VERSÃO)

Instituto Politécnico de Viseu – Escola Superior de Educação
Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

QUESTIONÁRIO

Caro(a) aluno(a)

Solicitamos a tua participação num estudo sobre “A Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)”

Este estudo é efetuado no âmbito do Mestrado em Necessidades Educativas Especiais: Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação de Viseu. As tuas respostas permanecerão confidenciais e serão tomadas no conjunto das respostas dadas por todos os elementos que colaborarem neste estudo.

Agradecemos a tua preciosa colaboração.

Ana Paula Macário

A – Caracterização

A1. Data de preenchimento do questionário: 3/10/2018

A2. Idade: 17anos

A3. Género: F ☐ M ☐

A4. Ano de escolaridade:

10.º ano	
11.º ano	
12.º ano	

A5. Qual o ramo de atividade que estás a desenvolver em estágio profissional?

A6. Quantos anos tinhas quando realizaste o primeiro estágio profissional?

B - Transição para o mundo do trabalho

B1. As frases seguintes referem-se às razões pelas quais os alunos frequentam processos de transição.

Em relação a cada uma das frases, indica as que se aplicam à tua situação, assinalando com um X:

1- Por apresentar problemas de comportamentos.

☐

2- Por usufruir de qualquer medida prevista pelo Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro.

☐

3- Por usufruir de currículos específicos individuais (Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro).

☐

4- Por apresentar dificuldades de aprendizagem.

☐

5- Porque os pais pediram a sua inserção no processo de transição.

☐☐☐

6- Porque o aluno solicitou a sua integração no processo de transição.

7- Por solicitação do Conselho de Turma.

B2. Consideras importante que os jovens com NEE efetuem estágios antes de terminarem a escolaridade obrigatória?

Sim ☐ Não ☐

Em relação a cada uma das frases referentes aos estágios indica, por favor, as que consideras mais importantes, assinalando com um **X**:

- | | |
|---|--------------------------|
| 1- Os estágios permitem treinar um conjunto de tarefas relacionadas com uma profissão. | <input type="checkbox"/> |
| 2- Os estágios ajudam a definir um projeto futuro. | <input type="checkbox"/> |
| 3- Os estágios permitem desenvolver atividades orientadas para o conhecimento de diversas profissões. | <input type="checkbox"/> |
| 4- Nos estágios os alunos treinam a autonomia. | <input type="checkbox"/> |
| 5- Os estágios ajudam os alunos a cumprir regras (ser pontual, não faltar, respeitar os técnicos responsáveis, etc.). | <input type="checkbox"/> |
| 6- Os estágios permitem desenvolver atividades de ocupação dos tempos livres. | <input type="checkbox"/> |
| 7- Nos estágios os alunos desenvolvem competências de comunicação e de interação com os colegas de trabalho. | <input type="checkbox"/> |
| 8- Os estágios promovem a autonomia das deslocações a pé e na utilização dos transportes (casa e escola ou local do estágio). | <input type="checkbox"/> |
| 9- O facto de os alunos realizarem um conjunto de tarefas específicas, ajuda os pais a acreditarem nas suas capacidades. | <input type="checkbox"/> |
| 10- Os estágios facilitam o desenvolvimento de relações com as outras pessoas. | <input type="checkbox"/> |
| 11- Nos estágios os alunos aumentam a confiança em si próprios. | <input type="checkbox"/> |
| 12- Os estágios tornam, os alunos mais responsáveis. | <input type="checkbox"/> |
| 13- Os estágios ajudam os trabalhadores da empresa a acreditar nas capacidades dos alunos. | <input type="checkbox"/> |
| 14- Os estágios ajudam à obtenção de um emprego. | <input type="checkbox"/> |

B3. As frases seguintes referem-se a locais onde se podem desenvolver os estágios laborais. Em relação a cada uma das frases, indica o grau de importância, assinalando com um **X**:

1- Pouco importante

2- Importante

3- Muito importante

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 1- Os jovens com NEE devem desenvolver experiências pré-profissionais em instituições de educação especial. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 |
| 1 | 2 | 3 | | |
| 2- Deverão ser as empresas a proporcionar experiências pré-profissionais aos jovens com NEE. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 |
| 1 | 2 | 3 | | |
| 3- Deverão ser os serviços da comunidade (por exemplo: Câmaras Municipais, Centros de Emprego) a proporcionar experiências pré-profissionais aos jovens com NEE. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 |
| 1 | 2 | 3 | | |

B4. Assinala com um **X** as pessoas que habitualmente contactas para trocar informações sobre as atividades laborais que estás a desenvolver:

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------|
| 1- Professor de educação especial | <input type="checkbox"/> |
| 2- Diretor de Turma | <input type="checkbox"/> |
| 3- Direção da Escola | <input type="checkbox"/> |
| 4- Psicólogo | <input type="checkbox"/> |
| 5- Técnico de acompanhamento | <input type="checkbox"/> |
| 6- Professores da turma | <input type="checkbox"/> |
| 7- Monitores da empresa | <input type="checkbox"/> |

B5. Relativamente aos jovens com NEE que realizaram estágios laborais, qual ou quais consideras serem as possibilidades mais adequadas após a saída da escola (Assinale com um **X**).

- | | |
|--|--------------------------|
| 1- Ingressar, logo que possível, numa atividade profissional, ainda que com apoios. | <input type="checkbox"/> |
| 2- Ingressar num centro de atividades ocupacionais tutelado pela Segurança Social. | <input type="checkbox"/> |
| 3- Permanecer em casa na companhia dos seus familiares. | <input type="checkbox"/> |
| 4- Ingressar numa instituição de ensino especial para alunos com dificuldades graves | <input type="checkbox"/> |

C – A opinião do Aluno e as opções de mudança

C1. Existem dificuldades na transição dos alunos com NEE para a vida pós-escolar?

Sim ☐ Não ☐

Se **Sim**, indica quais consideras serem as principais dificuldades, assinalando com um **X**:

- | | |
|--|--------------------------|
| 1- Falta de oferta de emprego. | <input type="checkbox"/> |
| 2- Falta de recursos humanos na escola. | <input type="checkbox"/> |
| 3- Desconhecimento por parte das empresas relativamente às possibilidades de inserção de jovens com NEE. | <input type="checkbox"/> |
| 4- Falta de formação dos responsáveis laborais nas empresas. | <input type="checkbox"/> |
| 5- Poucos apoios das instituições públicas. | <input type="checkbox"/> |
| 6- Falta de articulação entre a escola e os serviços/entidades. | <input type="checkbox"/> |
| 7- Carência na rede de transporte. | <input type="checkbox"/> |
| 8- Dificuldade da escola apoiar a família. | <input type="checkbox"/> |
| 9- Falta de empresas que aceitem jovens para estágio. | <input type="checkbox"/> |
| 10- Dificuldades da escola em organizar programas de transição. | <input type="checkbox"/> |
| 11- Falta de recursos materiais da escola. | <input type="checkbox"/> |
| 12- Dificuldades relacionadas com as incapacidades dos alunos. | <input type="checkbox"/> |
| 13- Falta de articulação entre a escola e as empresas. | <input type="checkbox"/> |
| 14- Reduzida competência dos alunos para atividades laborais. | <input type="checkbox"/> |
| 15- Dificuldade em a sociedade aceitar as pessoas com NEE. | <input type="checkbox"/> |
| 16- Baixas expectativas da família relativamente às capacidades do aluno. | <input type="checkbox"/> |

17- Falta de motivação dos alunos com NEE. ☐

C2. As frases seguintes referem-se a fatores que poderão facilitar o processo de transição.

Indica quais consideras serem os fatores facilitadores mais importantes, para ti, assinalando com um **X**:

1- Mais recursos financeiros e humanos. ☐

2- Sensibilização das empresas em relação às pessoas com NEE. ☐

3- Criação de redes de apoio pelo Centro de Emprego e Formação Profissional. ☐

4- Maior comunicação entre as escolas e as famílias. ☐

5- Os alunos deveriam estar mais tempo no local de estágio. ☐

6- A escola deveria fornecer mais informações específicas acerca do aluno. ☐

7- Deveriam existir incentivos económicos para as empresas que realizam estágios. ☐

8- Os alunos deveriam ser renumerados durante o estágio. ☐

9- Os pais deveriam ir com regularidade aos locais de estágio. ☐

10- O acompanhamento por parte dos técnicos da escola deveria ser maior. ☐

11- Os alunos deveriam realizar o maior número possível de experiências profissionais em áreas diversificadas. ☐

12- Deveria haver maior disponibilidade por parte do responsável no local de estágio para acompanhar o aluno. ☐

13- Os organismos públicos deveriam ser mais recetivos aos estágios dos alunos com NEE. ☐

Verifica, por favor, se preenchestes adequadamente o questionário. Mesmo tendo deixado algumas questões por responder, por favor devolve-nos o teu questionário.

OBRIGADA!

Adap. Ferreira, S. S. (2008). Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Viseu: Psicosoma, pp. 119-137.

GUIÃO DE ENTREVISTA AOS ALUNOS

Dados Pessoais

Idade: _____

Curso: _____

1. Aos alunos com Necessidades Educativas Especiais são prestados apoios, dos professores e/ou do Professor de Educação Especial, ao longo do seu percurso escolar. No teu entender, achas que estes apoios (incluindo as adaptações curriculares) são benéficos para os alunos, tendo em vista o processo de transição para a vida ativa (mundo do trabalho)?

2. Consideras importante que os jovens com NEE efetuem estágios antes de terminarem a escolaridade obrigatória? Porquê?

3. Relativamente aos jovens com NEE que realizaram estágios laborais, qual ou quais consideras serem as possibilidades mais adequadas após a saída da escola.

4. Na tua opinião, quais serão as maiores dificuldades que estes jovens vão encontrar quando saírem da escola.

5. Queres dar a tua opinião sobre como o processo de inclusão dos alunos com NEE na turma é feito nas escolas?

Obrigada pela tua colaboração.

ANEXO H – GUIÃO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES

Guião da Entrevista Semiestruturada aos Professores

Categorias	Formulário de Perguntas
A Legitimação da entrevista e motivação Recolha de dados	1- Informação ao entrevistado de forma global sobre o estudo em curso e seus objetivos. 2- Assegurarmos o carácter confidencial e anónimo das informações prestadas 3- Recolha de dados: Formação dos entrevistados, tempo de serviço, especialização, atividade profissional desenvolvida, formação adicional, prática na Educação Especial.
B Conceção e execução do Programa Individual de Transição de jovens com NEE	4- Em que medida justifica a necessidade da organização de um PIT três anos antes do final da escolaridade obrigatória? 5- Os intervenientes e parceiros na elaboração do PIT são os necessários ao estabelecimento de um programa com sucesso? Ou que sugestões daria de outros grupos ou instituições profissionais para participação? 6- Qual o grau de sucesso dos Programas Individuais de Transição, para os jovens com NEE?
C A vida pós-escolar dos jovens com NEE	7- Pensa que a Sociedade consegue dar resposta a estes alunos, relativamente à sua vida pós-escolar? 8- As saídas profissionais ou propostas de encaminhamento, que têm existido, têm sido adequadas aos jovens atendidos? 9- O que gostaria que acontecesse no final da escolaridade obrigatória?