

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Daniela Esteves Carvalho D`Egas

Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar de
alunos com Necessidades Educativas Especiais



Viseu, julho de 2018

Daniela Esteves Carvalho D`Egas

Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar 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

Coorientação da Mestre Carla Lacerda

Viseu, julho de 2018



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Daniela Esteves Carvalho D`Egas, n.º 9752 do curso de 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.

Viseu, 16 de julho de 2018

A aluna, _____

*À memória dos meus avós por me terem ensinado
o valor de crescer pelo próprio pulso,
de quem aprendi a apreciar o sucesso através do trabalho
e as emoções das relações genuína*

AGRADECIMENTOS

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

Fernando Pessoa (1888-1935)

Gratidão será provavelmente a palavra que melhor expressa o agradecimento por aqueles que me são mais próximos. Contudo, por vezes, não é fácil expressar totalmente o meu sentimento de gratidão para com todos os que ao longo deste percurso me acompanharam pessoal e academicamente.

Desde já, expresso o meu OBRIGADA a todas as pessoas que marcaram este percurso, marcado pelo esforço e muita aprendizagem.

Este estudo contribuiu para o desenvolvimento da minha identidade enquanto pessoa e futuramente enquanto profissional, sendo sem dúvida, resultado de todo o apoio que fui recebendo.

À coordenadora Científico Pedagógica do Mestrado e Orientadora deste projeto final de Mestrado, a Professora Doutora Sara Felizardo, pelo seu permanente estímulo, disponibilidade e pelo seu contributo científico na elaboração deste estudo.

À Orientadora Carla Lacerda, pelo apoio, disponibilidade, orientação na realização deste projeto e partilha de conhecimentos.

A todos os Professores que no decorrer deste Mestrado me proporcionaram um conhecimento mais alargado.

Um agradecimento muito especial à Doutora Cristina Brasete, Diretora da Escola, por todas as oportunidades que me proporcionou ao longo do estágio.

Em especial ao meu colega e amigo Fernando Rodrigues, companheiro deste meu percurso, por todos os ensinamentos, convivência, ajuda e ânimo transmitido em todos os momentos difíceis, que seguramente contribuíram para o meu enriquecimento pessoal e

futuramente enquanto profissional. Inculcando-me a motivação de fazer dia após dia sempre mais e melhor. OBRIGADA!

À minha “Diretora de Turma”, Professora Elizabete Sousa, pela sua preciosa ajuda, colaboração e conselhos tão sábios, tendo sido para mim uma referência.

A toda a equipa escolar que me recebeu de forma calorosa e contribuiu de forma tão significativa para a minha experiência ao longo do estágio, cooperando para o meu crescimento, não só através da experiência que me proporcionaram, mas também a nível pessoal.

Um agradecimento muito especial a todos os que tornaram possível a realização deste estudo, encarregados de educação, diretores de turma, entidades empregadoras, professor de educação especial, professores que trabalham na sala de apoio. A todos muito obrigada!

Aos alunos, por fazerem parte deste projeto e que me proporcionaram tantos ensinamentos para o futuro, mostrando a cada dia a importância e necessidade desta área.

Aos meus pais, um agradecimento muito especial, sendo para mim uma referência de perseverança e trabalho. Pelo amor que tão generosamente me ofereceram e me levaram a acreditar em mim, com a certeza de que com esforço alcançaremos sempre os nossos sonhos. E, sobretudo pelo apoio incondicional nas horas mais difíceis, dando a sua tranquilidade e segurança. Obrigada por serem o meu exemplo de vida.

Um obrigada às minhas irmãs, Diana e Margarida, obrigada por estarem sempre presentes, pelo apoio, atenção, carinho e muita paciência com que sempre me rodearam. O Pilar e força da minha vida.

Ao Vasco, pela forma dedicada e presente ao longo de todo este percurso, acreditando em mim na elaboração deste trabalho.

À Filomena Ribeiro, pela sua compreensão e reflexão que me incentivou e apoiou ao longo desta minha caminhada.

Por fim, aqueles que tive oportunidade de considerar família, os amigos.

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

A todos uma palavra de Reconhecimento e Gratidão.

RESUMO

Este projeto de investigação pretende aferir de que forma as experiências pré-profissionalizantes (TVPE), previstas nos Planos Individuais de Transição (PIT`s) de cinco alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) de caráter permanente, poderão contribuir para a sua inclusão nos contextos de vida laboral e social. Considerando importante enquadrar a evolução da educação especial em termos históricos e concetuais, bem como as NEE num quadro legislativo e normativo, pretendemos igualmente compreender o processo de TVPE, tendo em atenção as dinâmicas familiar, parental e pessoal. Neste contexto, definimos os seguintes objetivos orientadores: *i)* conhecer a história compreensiva dos jovens com NEE, nas dimensões desenvolvimental, familiar e escolar; *ii)* analisar as perceções dos jovens e respetivos professores e pais/Encarregados de Educação (EE) sobre os conteúdos, estratégias e atividades de preparação dos jovens com NEE para uma futura inserção numa experiência pré-profissionalizante; *iii)* verificar o grau de envolvimento dos pais/EE no processo de TVPE dos seus educandos; *iv)* compreender a pertinência das estratégias educativas implicadas nos processos de TVPE, do ponto de vista dos próprios jovens com NEE, professores e pais/EE. O estudo que apresentamos enquadra-se no tipo de estudo de casos múltiplos, sendo que a amostra é constituída por 14 participantes, a saber: quatro professores (três Diretores de Turma e um docente de Educação Especial), cinco alunos em processo de TVPE e quatro pais/ EE. Para a recolha dos dados foram utilizados os instrumentos: análise documental, inquérito por entrevista semiestruturada, a observação naturalista e a escala de autoconceito - “*Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale*”, de Piers e Hertzberg (2002). De acordo com os dados recolhidos, percebemos que os jovens não estão muito envolvidos nos contextos de sala de aula e de interação nos momentos lúdicos com os seus pares sem NEE, restringindo-se à sala de apoio, local seguro e de aprendizagem de competências específicas, bem como aos locais de estágio. Para além disso, percebemos que ao longo do processo inerente ao PIT os jovens e respetivas famílias não estiveram envolvidos nas opções de estágio, o que condicionou o sucesso pretendido pelo PIT. De um modo geral, os alunos gostaram deste primeiro contacto com o mercado de trabalho e do sentido de responsabilidade que desenvolveram, o que revela um marco essencial na vida pós-escolar. Em suma pretendemos que a realização deste projeto de investigação possa abrir novos trajetos de forma a combater algumas lacunas existentes ao longo deste processo que consideramos tão importante na construção de uma sociedade mais inclusiva. Compreender e sensibilizar serão fundamentais para a importância desta temática e de todo o processo envolvente.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Especial; Transição para a vida pós-escolar; Currículo Específico Individual; Plano Individual de Transição.

ABSTRACT

This investigation project aims to gauge the way in which the pre-vocational experiences (TPSL), seen in the Individual Transition Plan (ITP) of five students with Special Education Needs (SEN) of permanent state, are able to contribute to their inclusion in the context of Laboral and social life. Considering important framing the special education evolution in historic and conceptual terms, as well as SEN in a legislative and normative table, we equally aim to understand the process of TPSL, giving attention to the family, parental and personal dynamics. In this context, we define the following orienting objectives: *i)* knowing the comprehensive history of the juveniles with SEN, in the developmental, familiar and school dimensions; *ii)* analysing the perceptions of the juveniles and respective professors and parents/guardians concerning the SEN

juveniles preparation topics, strategies and activities for a future insertion in a pre-vocational experience; iii) verifying the degree of involvement of the parents/guardians in the process of the TPSL of their pupil; iv) understanding the relevance of the educational strategies implied in the process of the TPSL, in the view of the SEN juveniles themselves, professors and parents/guardians. The study we present fits in the multi case, the sample constituted of 14 participants, of which: four professors (three Class Director and a teacher of Special Education), five students in the process of TPSL and four parents/guardians. To collect the data the following instruments were used: documental analysis, inquiry by half structured interview, naturalist observation and auto concept scale - "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale", by Piers & Hertzberg (2002). In accord to the collected data, we understood that the juveniles if not very involved in the context of the classroom and the interaction in the ludic moments with their pairs without SEN, restricting themselves to the support room, safe place for learning of specific competences, as well as places of internship. On top of that, we understood that the during the process related to the ITP the juveniles and respective families were not involved in the internship options, which resulted in the success pretended by the ITP. In a general case, the students enjoyed this first contact with the working market and the sense of responsibility they developed, which reveals an essential mark in their post school life. In sum we pretend that the realization of this project of investigation allows the opening of new pathways in order to fight some existing during this process we consider much important in the construction of a more inclusive society. Understanding and raising awareness will be fundamental to the importance of this thematic and of the entire surrounding process.

Keywords: Inclusive education; Special education; Transition to post-school life; Individual Specific Curriculum; Individual Transition Plan.

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| Agradecimentos..... | v |
| Resumo/Abstract..... | vii |
| Índice de tabelas | xi |
| Lista de Siglas..... | xii |
| Introdução | 12 |
| Parte I – Enquadramento Teórico | 14 |
| Capítulo 1. Enquadramento da Educação Especial | 15 |
| 1.1. Da exclusão à inclusão: evolução histórica e concetual | 15 |
| 1.2. Necessidades Educativas Especiais: Quadro legal e normativo português | 22 |
| Capítulo 2. Transição para Vida Pós-Escolar (TVPE)..... | 28 |
| 2.1. Processo de transição para a vida pós-escolar: dimensão familiar, parental e pessoal | 28 |
| 2.2. Dimensão Curricular e Transição para a Vida Pós-Escolar: o Currículo Específico Individual e o Plano Individual de Transição..... | 43 |
| Parte II – Estudo Empírico | 54 |
| Capítulo 1. Plano de Investigação..... | 55 |
| 1.1. Justificação e Relevância do estudo..... | 55 |
| 1.2. Definição do problema e objetivos de investigação..... | 56 |
| 1.3. Metodologia..... | 57 |
| 1.4. Procedimentos e técnicas de análise de dados..... | 64 |
| Capítulo 2. Apresentação e discussão dos resultados..... | 66 |
| 2.1. Apresentação global dos resultados..... | 66 |
| 2.2. Análise dos casos individuais: triangulação dos dados..... | 77 |
| 2.3. Discussão dos resultados..... | 93 |
| Conclusão..... | 99 |
| Bibliografia..... | 102 |

ANEXOS

| | |
|---|-----|
| Anexo A - Guião da Entrevista aos alunos com Plano Individual de Transição (PIT)... | 112 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| Anexo B - Guião da Entrevista aos encarregados de Educação (EE)..... | 117 |
| Anexo C - Guião da Entrevista aos Professores..... | 122 |
| Anexo D - Pedido de autorização da <i>Piers-Harris Children's Self-Concept Scale</i> | 130 |
| Anexo E - Autorização da <i>Piers-Harris Children's Self-Concept Scale</i> | 132 |
| Anexo F - Escala de Autoconceito de <i>Piers-Harris Children's Self-Concept Scale</i> | 134 |
| Anexo G - Consentimento Informado | 136 |
| Anexo H - Análise de Conteúdo as observações naturalistas (Intervalos)..... | 138 |
| Anexo I - Análise de Conteúdo as observações naturalistas (Educação Física) | 141 |
| Anexo J - Análise de Conteúdo as observações naturalistas (Visita de estudo) | 144 |
| Anexo K - Análise de Conteúdo as observações naturalistas (Estágio)..... | 148 |
| Anexo L - Análise de Conteúdo as observações naturalistas (Refeição/venda de produtos) | 150 |
| Anexo M- Análise de Conteúdo do PEI..... | 152 |
| Anexo N- Análise de Conteúdo do PIT | 157 |
| Anexo O - Análise de Conteúdo das entrevistas aos Diretores de Turma..... | 160 |
| Anexo P- Análise de Conteúdo das entrevistas aos jovens com PIT | 164 |
| Anexo Q- Análise de Conteúdo das entrevistas aos Encarregados de Educação..... | 169 |
| Anexo R - Análise de Conteúdo do PEI | 172 |
| Anexo T- Análise de Conteúdo do PIT | 173 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1- Caracterização dos alunos com NEE..... | 58 |
| Tabela 2 - Caracterização dos Encarregados de educação..... | 59 |
| Tabela 3 - Caracterização dos professores envolvidos no estudo..... | 60 |
| Tabela 4 - Categorias e Subcategorias da análise de conteúdo documentos PEI e PIT..... | 66 |
| Tabela 5 - Categorias e subcategorias da análise de conteúdo emergentes dos inquéritos por entrevista..... | 69 |
| Tabela 6 - Categorias e subcategorias dos comportamentos observados..... | 75 |
| Tabela 7 - Resultados dos alunos na Escala de Autoconceito..... | 76 |

Lista de Siglas

ADA - *Americans with Disabilities*

CIF - Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e Saúde

DocEE - Docente de Educação Especial

DGIDC - Direção-Geral de Inovação de Desenvolvimento Curricular

DSM - Manual de Diagnóstico e Estatística de Perturbações Mentais

EADSNE - *European Agency for Development in Special Needs Education*

EUA - Estados Unidos da América

EE - Educação Especial

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

IDEA - *The Individual with Disabilities Education Act*

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

PEI - Programa Educativo Individual

PIT - Plano Individual de Transição

TVPE - Transição para a Vida Pós-Escolar

UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

UNICEF - *United Nations Children's Fund*

INTRODUÇÃO

A transição para a vida pós-escolar faz parte de um longo processo, que cobre todas as fases na vida de uma pessoa e que necessita de ser orientada da forma mais apropriada. Uma boa vida para todos, bem como um bom trabalho para todos são os fins últimos de um processo de transição bem sucedido. A transição da escola para o emprego deve implicar uma contínua participação do aluno, o envolvimento das famílias, a coordenação entre todos os serviços envolvidos e uma estreita colaboração com o setor do emprego (Agência Europeia, 2001, citado por Soriano, 2002).

A UNESCO vem reforçar o que foi dito anteriormente, considerando que os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz da escola para a vida ativa. Cabe às escolas o papel de ajudá-los a tornarem-se ativos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessários na vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação da vida adulta (UNESCO, 1994).

Neste contexto, é nosso objetivo perceber de que forma as experiências pré-profissionalizantes, previstas nos PIT's de cinco alunos com NEE de caráter permanente, poderão contribuir para a sua inclusão na vida pós-escolar. O tema escolhido deve-se ao interesse pela problemática da transição para a vida adulta e ativa de jovens que têm NEE de caráter permanente e ao interesse em compreender melhor a forma como a escola e os intervenientes no processo formativo trabalham com esta problemática, analisando como é gerido este processo.

Este trabalho pretende essencialmente perceber todo o processo em torno desta temática, sensibilizar e alertar para possíveis formas de minimizar alguns dos obstáculos sentidos. Os jovens devem assim ser apoiados para fazer uma transição eficaz para a vida pós-escolar. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se ativos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessárias. Sendo ainda referido que se deve proporcionar a estes jovens uma experiência/formação em situações reais, fora da escola de forma a corresponder às expectativas e exigências sociais e da comunidade (Declaração de Salamanca, 1994).

O presente trabalho está organizado em duas partes, a I Parte, relativa ao enquadramento teórico e a II Parte, ao enquadramento empírico.

A primeira parte é composta por dois capítulos que correspondem à temática e objetivos em estudo. O capítulo inicial faz referência ao enquadramento da Educação

Especial, fazendo uma alusão à evolução histórica e concetual bem como às necessidades educativas especiais, num quadro legal e normativo. Com o objetivo de conhecer a história compreensiva dos jovens com NEE, na dimensão desenvolvimental, familiar e escolar, bem como analisar as percepções dos jovens e respetivos professores e pais/Encarregados de Educação (EE) sobre os conteúdos, estratégias e atividades de preparação dos jovens com NEE para uma futura inserção numa experiência pré-profissionalizante. No segundo capítulo aborda a transição para a vida pós-escolar, nomeadamente o processo de transição para a vida pós-escolar: a dimensão familiar, parental e pessoal e ainda a dimensão curricular e transição para a vida pós-escolar: o currículo específico individual e o processo individual de transição. com o objetivo de compreender a pertinência das estratégias educativas implicadas nos processos de TVPE, do ponto de vista dos próprios jovens com NEE, professores e pais/EE, bem como verificar o grau de envolvimento dos pais/EE no processo de Transição para a Vida Pós-Escolar (PTVPE) dos seus educandos.

A segunda parte é dedicada ao enquadramento empírico. Esta estrutura tem dois capítulos. O primeiro capítulo contempla a justificação e relevância do estudo, onde é apresentado o problema, o objetivo geral e os objetivos específicos. Posteriormente, é apresentada a metodologia, que inclui o tipo de investigação, apresentação geral do contexto do estudo, caracterização dos participantes. Na recolha dos dados foram utilizados os seguintes instrumentos, a análise documental, o inquérito por entrevista semiestruturada, a observação naturalista e a escala de autoconceito - “*Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale*”, de Piers e Hertzberg (2002). No segundo capítulo é dedicada à apresentação e discussão dos resultados, num primeiro momento é feita uma apresentação global dos resultados e subsequentemente é feita uma discussão dos resultados de acordo com os objetivos do estudo.

A última parte, é dedicada à conclusão, onde é apresentada uma súmula dos principais resultados, tendo como referência o problema e objetivos de estudo. Além disso, é feita uma reflexão crítica sobre todo o processo investigativo, salientando limitações do estudo e pistas para eventuais novas investigações.

I Parte - Enquadramento teórico

Capítulo 1. Enquadramento da Educação Especial

1.1. Da exclusão à inclusão: Evolução histórica e concetual

A situação atual da Educação Especial é o resultado de todo um processo histórico de formulações, retificações e inovações que têm afetado profundamente o conceito e a forma de realizar a intervenção educativa (Rubio, 2007).

A altura específica do aparecimento dos conceitos relativos à Educação Especial é diferenciada para diversos autores. Para alguns autores surge no século XVI, com o redigir das primeiras práticas educativas direcionadas para crianças que apresentam necessidades especiais; outros consideram o seu início com o aparecimento de centros de especialidade e alguns autores consideram realmente o nascimento da Educação Especial nos finais do século XX ao vincular com a educação geral, como uma parte integrante (Rubio, 2007).

Na perspetiva de Gomes (2013) este conceito generalizou-se na década de setenta, dando origem à substituição das práticas pouco adequadas (adotadas pelo modelo de segregação), por práticas e experiências integradoras no meio educativo. Esta evolução contribuiu para a criação de instituições dedicadas a pessoas com necessidades específicas, mas a falta de recursos fomentou a organização de grupos de pais em associações de carácter voluntário e sem fins lucrativos, auxiliados pela assistência social, de tal é exemplo no nosso país, a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral, que surgiu na década de sessenta.

Deste então, o termo Educação Especial tem sido utilizado para designar uma atividade educativa diferente do conceito inicial. Assim esta designação tem sofrido uma evolução crescente no seu significado, fruto das investigações e preocupações levadas a efeito em diversas partes do mundo (Lopes, 1997).

A aspiração em propiciar uma vida o mais normal possível, ativou as políticas referentes à Educação Especial, garantindo uma igualdade de acesso à educação e à integração de todos os cidadãos, determinando o acesso e a participação de crianças com NEE em classes regulares. A mudança de atitudes, manifestações e vozes de protesto perante casos de discriminação e de marginalização de que eram alvo estas crianças, puseram em causa a qualidade dos serviços (Gomes, 2013).

Este facto impulsionou, na segunda metade do século XX (1959), o movimento de normalização iniciado na Dinamarca, cuja legislação defende a possibilidade da pessoa com problemas mentais desenvolver um tipo de vida normalizada tanto quanto seja possível (Mikkelsen, citado por Lopes, 1997, p. 39).

Em suma a educação especial é:

Um processo integrador, flexível e dinâmico nas orientações, actividades e atenções que na sua aplicação individualizada compreende os diferentes níveis e graus nas suas respectivas modalidades e que estão encaminhadas a conseguir a integração social. Se configura como a modalidade educativa dedicada aquelas pessoas que não podem seguir transitoriamente ou permanentemente o sistema educativo em condições normais (Cabada, 1980, citado por Lopes, 1997, p. 34).

Ao longo da história da Humanidade, sempre existiram pessoas diferentes devido a problemáticas físicas e mentais congénitas ou adquiridas e em relação às quais a sociedade foi desenvolvendo estigmas que provocavam receios, medos, superstições, frustrações, exclusões e separações (Lopes, 1997). A consideração por parte da sociedade em relação às pessoas com algum tipo de limitação tem variado ao longo da história dependendo das características económicas, sociais e culturais de cada época (Garcia, 1988, citado por Lopes, 1997).

Nas sociedades antigas era aceitável o infanticídio, quando se observavam anormalidades nas crianças. Durante a Idade Média, a Igreja condenou o infanticídio, mas por outro lado, acalentou a ideia de atribuir a causas sobrenaturais de que padeciam as pessoas. Considerou-as possuídas pelo demónio e outros espíritos maléficos e submetia-as a práticas de exorcismo (Jiménez, 1996).

Em Atenas, estas pessoas eram abandonadas em locais desconhecidos para aí lutarem pela sobrevivência. Em Esparta, fazia-se uma seleção desumana. Os Romanos exibiam-nos em festividades sumptuosas (Carvalho & Peixoto, 2000). Nas sociedades ocidentais, o extermínio de pessoas com necessidades específicas era proibido por lei, embora na Grécia, Índia e Itália essa prática fosse aceite. Conhecem-se, contudo, alguns casos, como o de Homero que, apesar de cego, tinha dignidade e saber, sendo-lhe, por tal motivo, concedido o direito à existência. Com o desenvolvimento das religiões monoteístas começaram a aparecer asilos e hospitais para cegos. Surgiram também, através das ordens religiosas, iniciativas de apoio a esta população e instituições, onde se

cuidava da sua alimentação e vestuário, pois julgavam-nos advogados poderosos junto do céu (Lopes, 1997).

Entre o século XVII e XVIII, as pessoas com limitações do foro mental eram internados em orfanatos, manicómios e prisões, juntamente com delinquentes, velhos e indigentes (Jiménez, 1997).

Como primeiras experiências positivas podemos referenciar o trabalho do frade Pedro Ponce de León (1509-1584) que, em meados do século XVI, levou a cabo no Mosteiro de Onã a educação de doze crianças surdas com surpreendente êxito. Além disso escreveu um livro, *Doctrina para los mudos-sordos*, sendo assim reconhecido como o iniciador do ensino para surdos e criador do método oral (Lopes, 1997).

Em 1620, Juan Pablo Bonet (1579-1633) publicou *Reducción de la letra y arte de enseñar a hablar a los mudos*. A primeira escola pública para surdos foi criada pelo abade Charles Michel de L'Épée (1712-1789) em 1755, tendo rapidamente convertido no Instituto Nacional de Sordomudos. Na mesma linha, em 1784, Valentín Haüy (1745-1822) criou em Paris um instituto para crianças cegas. Entre os seus alunos encontrava-se Louis Braille (1806-1852), que viria mais tarde a criar o famoso sistema de leitura conhecido precisamente por sistema Braille (Jiménez, 1997).

Em Aveyron (1799) descobre-se uma criança-lobo à qual se chama Vítor. Philippe Pinel trouxe-a para Paris e diagnosticou-a como idiota (peculiar, diferente), Jean Gaspar Itard toma a seu cargo a reabilitação desta criança, adotando uma conceção envolventista da inteligência, minimizando a hereditariedade e os fatores biológicos no desenvolvimento humano (Carvalho & Peixoto 2000).

Segundo Jiménez (1997), nos finais do século XVIII, princípios do século XIX, inicia-se o período da institucionalização especializada destinada a pessoas com necessidades educacionais específicas, e é a partir de então que podemos considerar ter surgido a Educação Especial. A sociedade toma consciência da necessidade de prestar apoio a este tipo de população embora esse apoio se revestisse, a princípio, de um caráter mais assistencial do que educativo. Imperava a ideia de que era preciso proteger a pessoa normal do não normal, ou seja, esta última era considerada como um perigo para a sociedade. Abriam-se escolas fora das povoações, argumentando que o campo lhes proporcionaria uma vida mais saudável e alegre (Jiménez, 1997).

No século XIX, as teorias da influência genética impuseram um período de forte influência médica, relegando para segundo plano os métodos de ensino. Neste sentido as

problemáticas do desenvolvimento foram classificadas de acordo com terminologias médicas (Lopes, 1997).

Continuando-se, durante este período com a criação de instituições especializadas para pessoas com dificuldades visuais, auditivas e mentais. Porém, as duas grandes Guerras Mundiais fizeram surgir novos movimentos e novas concepções (Lopes, 1997).

Assim, é possível verificar que ao longo da história, em diferentes espaços e tempos, as pessoas eram privadas dos seus direitos cívicos. Os modelos sociais e culturais que se foram impondo levaram a que estas não se conseguissem adaptar, surgindo mitos, tabus e preconceitos relativamente à sua situação. A sociedade optava então pelo caminho do afastamento e da privação de direitos destas pessoas, fruto de uma forte ignorância relativamente a estas patologias (Esteves, 2015).

A Declaração dos Direitos da Criança em 1921, a Declaração dos Direitos do Homem em 1948 e a segunda Grande Guerra Mundial impulsionaram a mudança da filosofia da Educação Especial pelo paradigma da normalização (Lopes, 1997). Por conseguinte, é a partir da segunda metade do século XX que as pessoas com necessidades específicas de aprendizagem começam a ser vistas de outra forma, devido à imposição de uma cultura mais humanista. Crescendo a valorização dos direitos humanos, os conceitos de igualdade de oportunidades, solidariedade, diferença e da justiça social (Esteves, 2015).

De uma forma geral, podemos afirmar que durante este século (séc. XX) começou a ser repensado o tratamento e a imagem desta população na sociedade. Os diagnósticos médicos e psicológicos perderam o seu papel exclusivo passando a valorizar-se a educação como forma de mudança e a integração como forma de normalização (Esteves, 2015).

Segundo Carvalho e Peixoto (2000), este século caracteriza-se pelo início da escolaridade obrigatória. Aqui verificam-se as dificuldades de muitos alunos seguirem o ritmo normal da turma, sobretudo as crianças com NEE. Aparecem, assim as classes especiais que agrupam as crianças segundo diversas etiquetas, em função das diferentes etiologias.

Nos anos 70, a comunidade educativa começa a preocupar-se com a integração de alunos com NEE, integração essa mais de carácter físico e social do que académico. Numa fase inicial, a integração física ditava a existência de classes especiais, alunos segregados numa mesma escola. Mais tarde é proposta uma maior interação entre os alunos com necessidades educativas especiais e os restantes colegas. Numa segunda fase, surge a

integração social. Só muitos anos mais tarde é que a escola começa a repensar o seu papel, verificando que seria um direito inerente a qualquer aluno a sua inserção em ambientes de aprendizagem regulares, e da integração física e social (Rodrigues, 2001).

O mesmo autor reforça ainda que esta prática pretende, passar da integração cognitiva, à possibilidade de o aluno ter acesso ao currículo comum. Aqui estamos a falar da escola inclusiva, que, para além dos acessos físico e social, quer também permitir ao aluno com NEE o acesso académico, partilhado com os seus pares. É aqui que surge o movimento de inclusão (Rodrigues, 2001).

Sublinha-se o facto de quando a educação segregada era uma norma para alunos com diferenças notórias, a simples ocorrência de qualquer tipo de educação era vista para estes alunos como um bónus, a integração foi vista como uma inovação radical (Rodrigues, 2001).

Baptista (2011) refere que em 1975 surge uma nova lei nos Estados Unidos da América (*Public Law*) que regula a educação para todas as crianças com NEE. Esta lei representa o movimento determinante e o primeiro documento a fazer a rotura com os paradigmas da segregação e da institucionalização e a marcar o início da era da integração das crianças com necessidades educativas especiais nas escolas regulares. Depois da Declaração Universal dos Direitos Humanos, este documento garante uma viragem no sentido da inclusão escolar, contemplando especificamente as crianças com esta problemática.

A *Public Law* (PL) 94-142, publicada em 1975, foi uma das leis mais influentes, com repercussões mundiais. Defendia uma educação adequada a todas as crianças e jovens com NEE, num ambiente o menos restrito possível (Ferreira, 2012).

O mesmo autor refere que deste então, este decreto foi sofrendo algumas alterações, sendo que em 1990 o Congresso Americano reautoriza a *Public Law*, alterando o número e o nome do decreto original para PL 101-476 e *Individuals With Disabilities Education Act* (IDEA).

A PL 101-476 prevê que o PEI inclua o serviço de transição de que o aluno necessita, devendo ser ativado aos 14 anos ou antes, tendo sempre em conta as expectativas pessoais do indivíduo, promovendo o seu próprio envolvimento em todo o processo (Kohler & Field, 2003, citado por Ferreira, 2012).

O IDEA alterou o termo “portador de deficiência” (*handicapped*) para “portador de incapacidades” (*with disabilities*), prevendo o envolvimento ativo das escolas na transição do aluno com NEE para a vida adulta, bem como a participação dos pais no

decorrer de todo o processo (Ferreira, 2012).

Assim, a nova definição de “serviço de transição”, introduzida pelo IDEA, implica o envolvimento dos próprios alunos nos seus programas educativos individualizados e modificações nos planos de transição

Os serviços de transição resultam de um conjunto coordenado de actividades para um aluno, num processo orientado, que promove a passagem da escola para actividades posteriores à escola, incluindo educação pós-secundária, treino vocacional, emprego integrado, o qual engloba emprego apoiado, educação contínua de adultos, serviços para adultos, vida independente ou participação comunitária. As actividades coordenadas serão baseadas nas necessidades individuais do aluno, tendo em conta as suas preferências e interesses, e deverão incluir instrução, experiências comunitárias, desenvolvimento laboral e outros objectivos da vida adulta pós-escolar (...) (Wehman, 1996, citado por Ferreira, 2012, p. 26).

Rodrigues (2001) refere a inclusão como uma oportunidade destas pessoas em particular, participarem plenamente nas actividades educativas, de emprego, de consumo, de recreação, comunitárias e domésticas que são específicas do quotidiano social.

O conceito e a prática de uma educação inclusiva ganharam destaque e importância nas últimas décadas, tanto a nível internacional, como nacional. Uma conquista do século XX, a educação inclusiva tem vindo a ser consolidada através de várias convenções, declarações e recomendações internacionais (Faria, 2015).

Na Declaração Universal dos Direitos do Homem, reconhece no seu artigo 26.º que todas as pessoas têm o direito à educação. Esta, deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar e fundamental.

Também na Convenção sobre os Direitos da criança, vemos seguida essa linha de pensamento ao reforçar esse direito, no artigo 28.º onde é realçado o direito da criança à educação, com base na igualdade de oportunidades. No seu artigo 29.º vem salientar a relevância na promoção do desenvolvimento da personalidade da criança dos seus dons e aptidões mentais e físicas para o reforço das suas potencialidades.

No contexto nacional, este movimento surge nos anos 90, depois da realização do congresso sobre inclusão, em Salamanca, em 1994, onde estiveram presentes 95 países e organizações, tendo como objetivo apelar a todos eles para que respeitassem os direitos

das crianças, fundamentalmente no que diz respeito à educação, facultando-lhes a oportunidade de aprenderem juntos (Rodrigues, 2001).

A inclusão pode ser definida como sendo a inserção física, social e académica na classe regular do aluno com NEE. Nesta formulação, admite-se que poderá haver circunstâncias que obriguem o aluno com NEE a receber, temporariamente, apoio fora da classe regular (Correia, 2008).

A educação especial e a inclusão constituem-se, assim, como duas faces de uma mesma moeda, caminhando lado a lado para não só assegurarem os direitos fundamentais dos alunos com NEE, mas também para lhes facilitarem as aprendizagens que um dia os conduzirão a uma inserção social, produtiva e independente (Correia, 2008).

A integração escolar pode ser definida como um processo que pretende unificar a educação regular e a educação especial, tendo como objetivo de oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, de acordo com as suas necessidades de aprendizagem (Birch, 1974, citado por Jiménez, 1997).

É só a partir da década de setenta, em grande parte devido à revolução do 25 de Abril de 1974 e à Constituição de 1976 que emergem linhas de orientação e legislação referentes à educação especial em Portugal, passando a criança com NEE a possuir um tratamento diferenciado, surgindo, assim, uma nova política direcionada para o desenvolvimento das práticas da inclusão (Silva, 2010).

O movimento significativo surge nos anos 90, depois da realização de um importante congresso em Salamanca, em 1994, onde estiveram presentes 95 países e cujo objetivo foi o de apelar a todos eles para que respeitassem os direitos das crianças, fundamentalmente no que diz respeito à educação, facultando-lhes a oportunidade de aprenderem juntos (Rodrigues, 2001).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) surge com o intuito de delinear alguns conceitos cruciais para a inclusão. Podemos encontrar este princípio no artigo 2.º onde é reforçada a importância da inclusão escolar. Cabendo às escolas regulares constituírem meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos. Além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-benefício, de todo o sistema educativo.

O princípio da inclusão apela, portanto, para a educação inclusiva que pretende, de um modo geral, que todos os alunos, com as mais diversas capacidades, interesses,

características e necessidades, possam aprender juntos, que seja dada atenção ao seu desenvolvimento global (académico, socio emocional e pessoal), que, sempre que possível, todos os serviços educativos sejam prestados nas classes regulares, que se crie um verdadeiro sentido de igualdade de oportunidades que vise o sucesso escolar. A educação inclusiva procura assim, promover uma cultura de escola e de sala de aula que adote uma diversidade como lema e que tenha como objetivo principal o desenvolvimento global dos alunos (Rodrigues, 2001).

Em suma, o conceito de inclusão determina que na escola sejam oferecidas a estas crianças as mesmas oportunidades, sublinhando que a diferença é um fator positivo e que esta permite o desenvolvimento de comunidades escolares democráticas, com espírito de justiça, tolerância, dignidade e de respeito pelo outro. O nosso país tem por base uma política inclusiva, que se rege por orientações nacionais e internacionais. No entanto, o percurso até alcançar uma escola inclusiva tem sido longo e sinuoso e passou por diferentes etapas ao longo das últimas décadas (Pereira, 2016).

1.2. Necessidades Educativas Especiais: Quadro legal e normativo

Todas as crianças têm características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios. Nesta perspetiva é fundamental identificar e reconhecer a diversidade percorrendo o caminho da igualdade de direitos (Carvalho & Peixoto, 2000). No sentido condutor que a escola exerce, sendo esta, o primeiro e o principal promotor da inclusão de alunos com NEE. Correia (2008) reforça esta ideia quando, nos seus estudos evoca o sentido *de uma escola para todos*. Essa inserção começa desde logo, pela inclusão escolar, proporcionando, mais tarde, ferramentas para a fase seguinte, a transição para a vida pós-escolar, que permitirá a estes jovens sentirem-se familiarizados com o que é exigido pela sociedade e pelo mundo do trabalho. Assim, criam-se comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva.

Não existe uma única definição do conceito de NEE e, muitas vezes, os diferentes agentes educativos entendem-no de maneiras diferentes. O conceito surgiu nos finais da década de setenta, como resultado de amplos estudos e veio “agitar” as perspetivas de intervenção educativa. Este conceito surge de uma evolução nos conceitos que até então se utilizavam (Rita, 2016).

Existe uma necessidade educativa especial, quando há um problema a nível, físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas

problemáticas, afete a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo específico ou modificado, ou a condição de uma aprendizagem especialmente adaptada, para que o aluno possa receber uma educação apropriada (Brennan, 1988, citado por Fernandes, 2002). Correia (2008) reforça esta ideia, referindo que este conjunto de fatores, podem afetar a capacidade do aluno em atingir o seu potencial no que concerne às aprendizagens, quer a nível académico quer num sentido socio emocional. Salienta ainda que estas podem afetar uma ou mais áreas do funcionamento do aluno e podem ser mais ou menos visíveis.

Fazendo um balanço histórico da evolução nas NEE, percebemos que, antes da década de setenta, as crianças que apresentassem necessidades educativas especiais, não tinham assegurados quaisquer direitos legais à educação pública. Muitas crianças e jovens nesta situação eram excluídos do sistema educativo público ou de qualquer atividade remunerada. Por essa razão, encontravam-se frequentemente confinados a instituições ou aos seus lares (Nielsen, 1999).

Em 1974, um ano antes da publicação da Public Law (PL) 94-142 nos EUA, foi nomeado no Reino Unido uma comissão de inquérito para analisar e fazer recomendações sobre a educação de crianças e jovens com algum tipo de limitação. Quatro anos mais tarde, em 1978 foi publicado o Relatório Warnock em Londres, onde aparece pela primeira vez o conceito de *special educational needs*, em defesa da integração escolar de estas crianças (Baptista, 2011).

Estabelecendo que os alunos com necessidades educativas especiais deveriam ser recebidos em classes do ensino regular, sempre que possível com o recurso aos apoios e serviços especializados (Silva, 2010).

Em síntese, o Relatório Warnock consagra dois princípios fundamentais: o primeiro, o reafirmar a PL 94-142, trazendo para a educação os pais das crianças com NEE como parceiros da escola; o segundo, por fim à oposição chocante entre as crianças com NEE e os restantes colegas, eliminando rótulos que anteriormente referiam a crianças com *disabled*, substituindo-os por alunos com necessidades educativas especiais (Baptista, 2011).

Neste contexto, tal como se referiu anteriormente, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), foi também um marco histórico no processo de inclusão, a qual estabelece que:

(...) os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados

para fazer uma transição eficaz da escola para a vida ativa, quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se ativos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessárias na vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação da vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência direta em situações reais, fora da escola (Declaração de Salamanca, 1994, p.34).

Torna-se importante a análise evolutiva, no contexto português, das atitudes e conceitos relativos às pessoas com NEE, permitindo-nos conhecer as mudanças que se foram gerando ao longo de um vasto período de tempo, no qual se situam as primeiras experiências pedagógicas em favor desta população e que contribuíram para estabelecer as bases do que designamos por Educação Especial. Este processo significa passar de um sistema de educação à parte (segregado) para a sua colaboração num meio o menos restrito possível, isto é, dar-lhe oportunidade de poder vir a ser integrada nas estruturas regulares de ensino (Fernandes, 2002).

Nos últimos 25 anos, a Educação Especial evoluiu extraordinariamente. Recordando o facto de que na altura em que noutros países, já se passava da fase da integração educativa para a inclusão educativa, em Portugal não existiam praticamente quaisquer apoios a esta população (Kauffman & Lopes, 2007).

Seguindo a mesma linha de pensamento, Correia (2008) refere que em Portugal antes da década de setenta, os alunos com NEE eram praticamente excluídos do sistema regular de ensino. A maioria das crianças e adolescentes com NEE significativas, em idade escolar, de cariz moderado ou severo, tinha como recurso educativo a classe e a escola especial ou a Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).

A partir de 1974 e no que diz respeito à Educação Especial, assiste-se à rápida criação de muitas escolas do tipo particular e cooperativo, tendo em vista a assistência a pessoas com necessidades específicas de aprendizagem, que eram aqueles que menos tinham recebido até então. Em 1976 são criadas equipas de ensino especial integrado, com o objetivo de promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com NEE (Kauffman & Lopes, 2007).

A 14 de outubro de 1986, Portugal verifica uma transformação ao nível da Educação Especial, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), verificando-se transformações ao nível da educação inclusiva. Sendo um dos principais

objetivos “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas devidas, designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, art.º 7.º, alínea j). Esta lei, constitui um marco legislativo nesta área, que contextualizou o aparecimento de um dispositivo legal muito importante, o Decreto-Lei 319/9, de 23 de agosto, considerado em muitos estudos como sendo o pilar legislativo da Educação Especial em Portugal.

Correia (2008) realça que este normativo veio preencher uma lacuna legislativa há muito sentida no âmbito da educação especial, passando as escolas a dispor de um suporte legal para organizar o seu funcionamento no que diz respeito ao atendimento de alunos com NEE.

Em síntese, o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, vem dar corpo aos princípios consagrados na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, tendo como objetivos relevantes, alicerçar a igualdade de oportunidades educativas de todos os alunos com problemáticas desenvolvimentais e possibilitar que as suas necessidades educativas correspondam a intervenções específicas adequadas, no contexto das escolas regulares (Carvalho & Peixoto, 2000).

A mais recente publicação sobre a Educação Especial, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, vem substituir o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. Pretende assegurar aos alunos com NEE a possibilidade de frequentar as escolas regulares em vez das escolas especiais ou mesmo instituições, levando ao esforço de criar uma escola integradora (Correia, 2008).

Este decreto define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar, nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo, visando criar condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas (art.1.º, ponto 1).

Reforça ainda, o papel da educação especial como meio inclusivo educativo e social, permitindo o acesso e o sucesso educativos, a autonomia, a estabilidade, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional (art.1.º, ponto 2).

Invoca a participação dos pais e encarregados de educação, no exercer dos seus direitos e deveres na prática do poder paternal de acordo com os termos legislativos, relacionando a educação especial a prestar ao seu filho, tendo em conta toda a informação constante do processo educativo (art.3.º).

O artigo 14.º introduz o conceito de Plano Individual de Transição (PIT) destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional. Em suma, o plano individual de transição deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária.

No artigo 16.º, salienta-se o processo de ensino e de aprendizagem integrando medidas educativas que visam promover a aprendizagem na participação dos alunos com NEE de carácter permanente. Estabelece como medidas educativas: Apoio pedagógico personalizado; Adequações curriculares individuais; Adequações no processo de matrícula; Adequações no processo de avaliação; Currículo específico individual; Tecnologias de apoio.

A presente medida legislativa pressupõe ainda, adequações curriculares individuais, consistindo na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, nomeadamente a leitura e escrita em Braille, a orientação e mobilidade, o treino de visão, a atividade motora adaptada, entre outras (art.18º).

Em suma, o Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro pretende promover uma escola inclusiva direccionada para o sucesso educativo, promovendo a autonomia, estabilidade e igualdade de oportunidades, referenciando a singularidade de todas as crianças e jovens.

Esta medida legislativa pretende proporcionar uma educação flexível tendo por base a integração dando resposta às diversidades e necessidades de todos os alunos, proporcionando a inclusão de crianças e jovens com NEE. No caso do nosso estudo, destacamos, em particular, algumas medidas importantes relacionadas com a inclusão, as adaptações curriculares e o PIT dos jovens participantes. De igual modo, destacamos o Currículo Específico Individual (CEI), medida educativa prevista no artigo 21º, que pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função da funcionalidade da criança ou jovem. Neste quadro, o PIT tem como principal função a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária. Para que tal seja bem sucedido, o normativo realça a importância, se tal for possível, ao exercício de uma atividade profissional no meio social ou numa instituição de carácter ocupacional.

Em sùmula, estas medidas constituem a porta de embarque, que tornam o processo

de transição para a vida pós-escolar algo progressivo e de forma natural para que seja uma transição bem-sucedida e de boa integração na sociedade.

A escola tem como principal foco de intervenção o delinear de estratégias promovendo experiências em situações reais, através do PIT e que seguramente contribuíram para um incentivo acrescido no desenvolver de competências indispensáveis a estes jovens, ajudando-os a serem cidadãos autónomos e independentes nas respetivas comunidades.

Capítulo 2. Transição para a Vida Pós-Escolar

*Quando os ventos de mudança sopram,
umas pessoas levantam barreiras,
outras constroem moinhos de vento.*

Érico Veríssimo

2.1. Processo de transição para a vida pós-escolar: a dimensão familiar, parental e pessoal

Jenaro (1999, citado por Silva, 2010) clarifica o conceito de transição, referindo que se trata de uma passagem de um estado ou lugar para outro, ou ainda a ideia de caminho, de viagem que se delinea com outros. Acrescenta também que, quando se planeia uma viagem, começamos por estipular em primeiro lugar, onde queremos ir; reforçando a ideia de que uma mudança pressupõe a necessidade de estabelecer um plano, de projetar um roteiro com uma orientação precisa para iniciar o percurso.

A vida do ser humano contém várias transições, contudo, uma das mais marcantes ocorre quando os jovens concluem a sua formação académica, saem da escola e precisam de iniciar uma atividade profissional que lhes permita uma vida adulta autónoma do ponto de vista económico-social. A conquista desta independência traz sempre dificuldades acrescidas, sobretudo, aqueles que por se afastarem do chamado padrão normal, tendo necessidades educativas especiais, ao invés de serem valorizados, são ainda limitados por uma sociedade ainda discriminatória (Marques, 2013).

Assim, a transição pode ser perspectivada como uma mudança de estatuto, ou seja, o aluno em situação de transição terá de assumir, num futuro próximo, um papel de adulto na comunidade, incluindo o desempenho de funções como o emprego e a manutenção de uma casa, tornando-se devidamente ativo na sociedade procurando criar relações pessoais e sociais favoráveis. Neste sentido, constitui um processo que envolve a participação e coordenação de programas escolares e suportes naturais dentro da comunidade. Este método incentiva os alunos, na extensão das suas capacidades, para, mais tarde poderem assumir a responsabilidade do que foi previamente planeado (Alwell & Cobb, 2006, citado por Dinis, 2016).

A *Labor Force Survey* (2009, citado por Silva, 2010) defende que a transição da

escola para o trabalho não é linear, que à saída da escola não se segue, obrigatoriamente, o início do trabalho. Ela é progressiva e os jovens vivenciam períodos alternados de estudo e de experiências ocupacionais, ou de trabalho.

Soriano (2002) reforça a ideia da transição como um processo de orientação social, implicando mudanças de estatuto e de papel do jovem. Dá, ainda, como exemplo todo o processo pelo qual o jovem passa, desde a fase considerada como aluno até à fase de trabalhador, prosseguindo até à sua independência. Considera ainda que a transição requer uma mudança de rotinas, nas relações e ainda na imagem pessoal. Para que o processo de transição da escola para o local de trabalho seja um processo suave, estes jovens necessitam de definir metas e perceber o papel que pretendem desempenhar na sociedade.

Com o enquadramento da Declaração de Salamanca de 1994, a Transição para a vida pós-escolar ganha notoriedade, diligenciando uma nova perspetiva e realça o papel das escolas, no processo para uma transição bem-sucedida:

(...) os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz da escola para a vida ativa, quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se ativos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessárias na vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação da vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência direta em situações reais, fora da escola (Declaração de Salamanca, 1994, p.34).

A escola deve por isso unificar todos os alunos no contexto escolar, sendo mais tarde o reflexo da própria sociedade. DGIDC (2008) reforça esta ideia sublinhando que a escola tem como objetivo a preparação para a vida pós-escolar destes jovens, dando o suporte de aprendizagem, permitindo uma saída profissional que lhes possibilite uma independência económica ou uma forma de ocupação facilitando a sua integração na comunidade.

Sintetizando, a entrada no mundo do trabalho está associada a muitas dificuldades, sendo um processo de transição que requer vários níveis de suporte social e educativo, por parte dos amigos, família, professores e outros técnicos da escola, para que seja bem-sucedido (Lerner, 1989, citado por Ferreira, 2012).

Para Soriano (2002), todas as definições existentes sobre TVA devem incluir três

ideias fundamentais; 1) *Processo* - no sentido do trabalho prévio requerido e do período do tempo necessário para a transição; 2) *Transfer* - na passagem de um nível educacional ou de um estágio de vida para outro; 3) *Mudança* - em termos das situações pessoal e profissional (EADSNE, 2002).

O ponto de partida para se discutir a transição para a vida pós-escolar é atualmente bem diferente do que era há alguns anos atrás. Nesta altura, os projetos, programas de formação profissional e emprego para esta população eram encarados como algo de inovador num quadro de experimentação e mesmo de exceção (Ferreira, 2012).

Esta situação alterou-se muito nos últimos anos. Várias declarações e documentos políticos foram colocando a possibilidade de uma vida profissional para estes jovens num âmbito de direito. Práticas consolidadas e bem-sucedidas, nomeadamente no Reino Unido e nos Estados Unidos, tornaram evidente a transição e a inclusão profissional, não só eram possíveis e desejáveis, mas que sem elas não estariam assegurados plenamente os seus direitos (Ferreira, 2012).

Até aos anos 80 do século XX, atingida a idade limite de escolaridade obrigatória, o sistema considerava a sua missão cumprida e o aluno com NEE ficava entregue ao acompanhamento da família, com a colaboração eventual de serviços especialmente destinados a esta população, no caso de existirem na área de residência. São exemplos destes serviços, as CERCI (Cooperativa de Educação e Reabilitação para Cidadãos Inadaptados) e as APPACDM (Associação de Pais e Amigos do Cidadão Portador de Deficiência Mental), posteriormente convertidos, no âmbito da filosofia inclusiva, em CRI (Centros de Recursos para a Inclusão). Não havia, nessa altura, qualquer tipo de alusão aprofundada ao conceito de transição para a vida pós-escolar. Contudo, a situação modifica-se a partir dessa década (80), os EUA verificaram que a formação desenvolvida na escola pelos alunos com NEE pouca utilidade tinha depois de concluir a escolaridade (Inês, 2012).

Não se estabelecia uma relação direta entre os programas desenvolvidos por esses alunos e a sua inserção social e profissional, reafirmando assim a exclusão profissional e social. Percecionou-se então, por um lado, a necessidade de flexibilizar e diferenciar o currículo para o ajustar ao aluno e, por outro lado, a importância da interação e da articulação com os recursos existentes na comunidade, potenciadoras da melhoria da autonomia e dos níveis de participação do discente. Como resultado, implementaram-se programas escolares de cariz prático, com objetivos alternativos e mais funcionais (Inês,

2012).

Este número crescente de jovens que tinham saído de programas educativos e permaneciam inativos, dependentes das famílias ou inseridos em instituições segregadas, começou a inquietar quer os pais, quer os serviços envolvidos no seu acompanhamento e como primeira resposta foram travados inúmeros estudos chamados de *follow-up* ou de *follow-along* que investigaram a situação desta população, procurando conhecer, entre outros dados, se estavam ou não ocupados em algum tipo de trabalho, e no caso afirmativo qual a remuneração que recebiam, qual o tipo de tarefas que lhes eram propostas, onde e com quem viviam, em que ocupavam os seus tempos livres e qual o seu enquadramento social (Costa, 2004).

Os resultados destes estudos vieram confirmar a baixa qualidade de vida de grande parte destes ex-alunos. Como consequência surgiram, em diversos países, numerosas iniciativas visando alterar esta situação, atuando quer a nível das estruturas educativas, quer a nível vocacional para o apoio a estes jovens. Estas iniciativas procuraram atingir alguns objetivos, nomeadamente: analisar os programas educativos, no que diz respeito aos conteúdos do ensino; promover o encontro e a colaboração entre a escola e os serviços possíveis de intervir junto dos jovens após o fim da sua escolaridade e, por fim, fomentar o desenvolvimento de meios de ajuda indispensáveis para garantir a esta população, segurança, autonomia, inserção social e profissional, ao longo da vida (Costa, 2004).

Relativamente ao contexto legislativo da TVPE, a Agência Europeia, no final de 1999, aborda na sua investigação questões relacionadas com a empregabilidade de jovens com NEE, que vêm a comprovar a elevada percentagem de abandono escolar, o baixo nível de acesso à educação e à formação o que posteriormente se reflete numa alta taxa de desemprego por parte destes jovens (Soriano, 2002).

Reforçando a ideia anterior, esta já era uma realidade nos E.U.A., onde na década de oitenta, os jovens com NEE, para além de um abandono precoce da escola, também não revelavam uma adequada preparação para a vida pós-escolar (Ferreira, 2012).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), no seu artigo 23º refere que “toda a pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à protecção contra o desemprego”. Este documento é um marco, no que concerne ao reconhecimento dos direitos humanos e da igualdade de oportunidades.

A partir dos anos 90, a transição para a vida pós-escolar dos jovens com NEE começou a fazer parte da agenda de trabalho dos responsáveis educativos de várias

nações. A Declaração de Salamanca (1994) teve um papel decisivo na orientação das políticas e das práticas educativas e a transição para a vida pós-escolar passando esta temática a assumir maior relevância em alguns países, nos quais se incluem Portugal (Mendes, 2010).

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, publicada em 2006 pelas Nações Unidas, veio fortalecer todo o trabalho concretizado até então, referindo no seu artigo 27.º, o reconhecimento e o direito a trabalhar em condições de igualdade. Incluindo a oportunidade trabalhar de acordo com os seus interesses e livremente escolhido. O mercado de trabalho deve ser aberto, inclusivo e acessível a esta população.

Fazendo uma breve descrição do contexto legislativo em Portugal, podemos referir que só depois do 25 de Abril de 1974 se assistiu ao desenvolvimento de um sistema de segurança social que encara as pessoas com algum tipo de incapacidade como um risco social a proteger. Assim, esta problemática só veio a ser um risco universalmente protegido ou garantido no início dos anos oitenta com o aparecimento da pensão social. Desta forma, passou a caber ao estado, substituir-se, dentro das suas possibilidades ao indivíduo ou à família se a inserção da pessoa no mercado de trabalho for impossível (Barreto, 2010).

Neste contexto, os direitos das pessoas com incapacidade estão consagrados na *Constituição da República Portuguesa*, e nos anos subsequentes começa a surgir no nosso país, legislação que regula empregabilidade e os direitos deste setor populacional (Barreto, 2010).

Com a publicação em 1983 do Decreto-lei n.º 40/83, de 25 de janeiro, garante-se o direito ao trabalho por parte de pessoas com necessidades específicas de aprendizagem. No presente Decreto-lei é destacado o conceito de trabalho protegido, como sendo uma atividade útil e remunerada, integrada no conjunto de atividades económica nacional e beneficiando de medidas especiais de apoio por parte do Estado, visando assegurar a valorização pessoal e profissional desta população, facilitando a sua passagem para um emprego não protegido.

Por sua vez na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, afirma como um dos objetivos do Sistema Educativo em geral, relativamente à educação especial, a preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida ativa (Artigo 20.º, n.º 3, alínea g).

Mais tarde, em 1989 entra em vigor a Lei n.º 9/89, de 2 de maio “Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração da Pessoa com Deficiência”, que visa, fomentar e assegurar a reabilitação desta população, no mercado de trabalho, promovendo a

integração, a coordenação, a igualdade, as oportunidades, a participação, a informação e a solidariedade. Esta lei pressupõe encontrar “formas adequadas de resposta às necessidades de todas as pessoas com deficiência, independentemente do tipo e grau de deficiência, da sua situação económica e social e da zona geográfica onde residam” (artigo 4.º, n.º 2).

Até à entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 3/2008, a escola não tinha a obrigação de assegurar a transição para a vida adulta dos jovens com NEE. Contudo, apesar de não estar legitimada, esta prática já era exercida por alguns docentes, que procuravam uma resposta ocupacional, social e profissional para os seus alunos. Desde que entrou em vigor, este decreto veio preencher essa lacuna legislativa. A prática tornara-se então obrigatória, consubstanciando-se num documento específico, o Plano Individual de Transição (Esteves, 2015).

A transição para a vida pós-escolar começou a ter maior relevância com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, ao prever a implementação de um plano de transição para os jovens, cujas necessidades educativas os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum. A anterior legislação já fazia uma breve referência à necessidade de se elaborar um programa de transição, contudo esta não era uma prática corrente (Mendes, 2010).

Na perspetiva do mesmo autor, a partir da publicação do referido Decreto-Lei, as escolas passaram a ter a obrigatoriedade de elaborar um plano de transição para os alunos, uma vez que as suas limitações os impediam de acompanhar o currículo comum.

Podemos destacar do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alguns artigos relacionados com a transição para a vida pós-escolar.

O artigo 1.º, n.º 2, tem por objetivo a inclusão educativa e social, promovendo o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, bem como a preparação para o seguimento dos estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego dos jovens com NEE.

O artigo 14.º, n.º 1, considera que a escola deve complementar o Programa Educativo Individual com um Plano Individual de Transição, destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.

O artigo 21.º, n.º 3, entende o currículo específico individual como condutor à autonomia pessoal e social dando prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz

funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

O artigo 30.º reforça o desenvolvimento de parcerias das escolas com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados, ou outras, visando, o desenvolvimento de estratégias de educação que se considerem adequadas para satisfazer necessidades educativas dos alunos (alínea d), o desenvolvimento de ações de apoio à família (alínea e) bem como a transição para a vida pós-escolar, nomeadamente o apoio à transição da escola para o emprego (alínea f).

Também para a British Columbia (2005), o planeamento baseado na pessoa fundamenta-se nos princípios de autodeterminação e do envolvimento individual, acrescentado à medida que o jovem faz as escolhas acerca do seu plano e do seu futuro. Pretende-se assim, que os jovens sejam capazes de tomar decisões a respeito do seu próprio destino (British Columbia, 2005, citado por Silva, 2010).

Na perspetiva do mesmo autor esta população deve, acima de tudo, ter o direito de tomar decisões sobre a sua vida, que por sua vez implica a sua própria autonomia, responsabilidade e liberdade para exercer os mesmos direitos que possuem todas as outras pessoas.

Neste contexto, tanto os organismos internacionais como os Estados, possuem a responsabilidade de tomar medidas positivas que incluam e promovam a participação na vida ativa das pessoas com necessidades específicas de aprendizagem, garantindo a proteção e o respeito de todos os seus direitos num plano de igualdade e de justiça (Silva, 2010).

O relatório da Agência Europeia (2002) reforça que a transição para o emprego como um processo complexo, prestando especial atenção a cinco aspetos fundamentais:

- 1- A existência e a implementação de medidas políticas e práticas;
- 2- A participação dos alunos e o respeito pelas suas escolhas pessoais;
- 3- O desenvolvimento de um programa educativo individual adequado;
- 4- O envolvimento e cooperação entre todos os profissionais e família;
- 5- Forte relacionamento entre a escola e o mercado de trabalho.

Em 1994, a Declaração de Salamanca vem destacar como áreas prioritárias a integração de crianças e jovens com NEE, sendo mais eficaz e bem sucedida se desse especial atenção aos planos de desenvolvimento educativo, desde logo na educação precoce das crianças, de modo a facilitar-lhes o acesso à educação e posteriormente para

a transição da escola para a vida adulta e profissional.

Os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz da escola para a vida activa, quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se activos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessários na vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação da vida adulta (UNESCO, 1994, p.34).

As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, constituindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos, proporcionando um ensino adequada à maioria das crianças e promovendo a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (Correia, 2008).

Parece assim, inquestionável, que a escola deva dar especial atenção ao processo de transição para a vida pós-escolar dos jovens, com o objetivo de continuar a promover a estabilidade do aluno que se encontra perante uma mudança de projeto de vida. De facto, os jovens não ficam sempre no mesmo espaço (com as mesmas pessoas, rotinas, colegas, horários, espaços físicos), chega a altura em que é necessário efetuar mudanças. Para que estas apresentem menos custos e perturbações, é conveniente que tanto a escola que efetua o processo de transição como a estrutura que recebe o jovem, se organizem de forma a promover uma continuidade capaz de lhe garantir estabilidade e motivação, indo ao encontro das suas necessidades, expectativas, de modo ajudar a usufruir das oportunidades educativas, com sentido útil para a vida, planejar, intervir e avaliar de forma fundamentada a bagagem psicossocial dos alunos para que no futuro possam exercer os seus direitos de cidadania, com um sentimento de realização e com qualidade de vida como qualquer outra pessoa (Silva, 2010).

O mesmo autor fala ainda dos grandes desafios inerentes ao processo de transição para a vida pós-escolar, destacando os seguintes aspetos: plano cuidadoso, bem estruturado, atempado, visão de futuro, procura de apoios, conhecimento de recursos, pessoas chave, exploração de alternativas, análise de opções, plano de ação e avaliação de progressos, cujo objetivo último se traduz na obtenção de uma vida comunitária com qualidade.

Por fim a Agência Europeia (2001) refere a transição para a vida pós-escolar como

parte de um longo processo, que cobre todas as fases na vida de uma pessoa e que necessita de ser orientada da forma mais apropriada. Uma boa vida para todos, bem como um bom trabalho para todos são os fins últimos de um processo de transição bem sucedido. A transição da escola para o emprego deve implicar uma contínua participação do aluno, o envolvimento das famílias, a coordenação entre todos os serviços envolvidos e uma estreita colaboração com o setor do emprego (Agência Europeia, 2001, citado por Soriano, 2002).

Através da nossa perspetiva teórica podemos referir que o período de transição é delineado como uma mudança, necessitando de um plano orientador para o início de um percurso bem-sucedido.

Fazendo um balanço da vida do ser humano, rapidamente percebemos que ao longo da nossa vida percorremos várias transições, contudo uma das mais significativas é a saída da escola e a inserção no mercado de trabalho.

A sociedade precisa de se afastar da ideia do “ideal” e “normal” permitindo e facilitando o caminho para a valorização com o sentido de proporcionar um futuro socioeconómico mais estável, contribuindo, assim, para a integração numa comunidade recetora à individualidade de cada um.

O nosso objetivo de trabalho prende-se por fazer a diferença na forma como a sociedade se apresenta pois, esta, ainda surge, como uma barreira à integração destes jovens na vida pós-escolar.

Dimensão familiar, parental e pessoal

O meio família tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento das crianças com Necessidades Educativas Especiais. A Declaração de Salamanca reforça essa colaboração dos pais, numa perspetiva positiva:

A educação das crianças com necessidades educativas especiais é uma tarefa compartilhada por pais e por profissionais. Uma atitude positiva por parte dos primeiros favorece a integração social e escolar, mas eles precisam de apoio para assumir as funções de progenitores duma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais pode ser valorizado se lhes forem transmitidos os esclarecimentos necessários numa linguagem simples e clara, pelo que responder às necessidades de informação e de treino das suas capacidades educativas é tarefa de especial importância, principalmente nos ambientes culturais que carecem

duma tradição escolar. Tanto os pais como os educadores podem precisar de apoio e encorajamento para aprender a trabalhar em conjunto, como parceiros (Declaração de Salamanca, 1994, p. 37).

Deste modo, pode esperar-se que os profissionais do ensino resolvam todas as questões relacionadas com os alunos com NEE. A família terá de aproveitar e fazer-se valer de todos os recursos necessários que podem auxiliar neste processo. É importante inserir estes alunos na comunidade para que criem o maior número de laços relacionais de forma a alargar a sua rede de apoio de que podem beneficiar no futuro. Neste sentido é importante que as famílias não se encadeiem em ideias penalizadoras como não querer incomodar ninguém ou assumirem que são o elemento suficiente, juntamente com a escola para auxiliarem os filhos. Pelo contrário, é fundamental estabelecer relações de proximidade com amigos e a comunidade em geral. Estas redes de apoio estão, por vezes, mais abertas a ajudar, do que os pais possam pensar. Todos beneficiam com esta envolvência, se as experiências forem positivas, a comunidade em geral também pode sofrer mudanças através do contacto com estas crianças. Pretende-se que acontecimentos que são raros passem a ser encarados com normalidade (Duarte, 2014).

O nascimento de uma criança causa em qualquer família mudanças estruturais no seu núcleo, tendo de se adaptar, a rigorosas responsabilidades sociais e económicas. A exigência de uma criança com NEE no seio de uma família vem agravar essas mudanças (Creekmore, 1988, citado por Correia, 2003).

Após o diagnóstico deve haver uma redistribuição de papéis, no cuidado à criança com NEE. Todos os elementos da família se devem organizar no sentido de produzir respostas que satisfaçam as necessidades internas da família. Este é um dos fatores determinantes no processo de adaptação à nova realidade. Em muitas situações o que acontece é que é sempre a mesma pessoa a assumir todas as tarefas e a ter o papel do cuidador, o que aumenta o cansaço e responsabilidade, limitando-a no tempo livre que necessita para o seu equilíbrio emocional (Macedo, 2013).

O esforço a que a condição da criança obriga, as relações familiares tanto se podem fortalecer como se podem desintegrar. Enquanto que alguns pais são capazes de ser bem-sucedidos ao proceder à necessária adaptação, revelando-se consideravelmente realistas, outros encontram-se menos preparados para aceitar o desafio que uma criança diferente representa para a família (Nielsen, 1999).

Seguindo a mesma ideia, na perspetiva de Rodrigues (2015), o nascimento de uma

criança com necessidades educativas especiais, é considerada como uma situação inesperada e perturbadora que pode desencadear reações variadas, sendo necessária uma nova organização por parte da família, com o objetivo de alcançar um melhor ajustamento e adaptação à criança. Esta adaptação da família à criança irá depender da gravidade das NEE e dos recursos familiares, desencadeando diferentes níveis de stresse, ansiedade e angústia na família, e principalmente nos pais. De facto, a maior parte das investigações assinalam que a adaptação a uma criança com NEE é geralmente um processo bastante difícil, e torna-se uma nova exigência na vida dos pais.

Solnit e Stark (1961) desenvolveram uma explicação para o processo de luto da criança imaginada, que é vivido pelas famílias aquando o nascimento de um bebé, que não corresponde às fantasias e idealizações dos pais. Para estes autores, a perda da criança idealizada e a adaptação da família à criança real é um processo que pode ser idêntico ao luto por um objeto de amor perdido. A criança mesmo antes de nascer, já existe no imaginário dos pais, e estes raramente têm em conta a presença de qualquer tipo de problemas que a criança possa vir a ter. De facto, embora por vezes o receio de que algo possa correr mal no desenvolvimento do seu bebé, geralmente as crianças existem na mente dos pais como seres totalmente perfeitos, causando uma total decepção e um desapontamento quando não se verifica a ideia do filho “perfeito” que esperavam, confrontando-se com uma criança com características que não tinham sido tidas em atenção pelos pais até ao momento do seu nascimento (Hanson & Lynch, 1995, citado por Rodrigues, 2015).

Dunst e Trivette (1996) definem o suporte social como o conjunto de recursos ao dispor dos indivíduos e da família, em resposta aos seus pedidos de ajuda e assistência, permitindo-lhes resolver os problemas e satisfazer as necessidades do sistema familiar. Este inclui apoio instrumental e psicológico, partilhada de informação, apoio emocional e social e tende a ser dividido em: Redes de apoio informais e as Redes de apoio formal. As primeiras incluem os indivíduos que interagem, informalmente, com as famílias (família alargada, amigos, vizinhos) e os grupos sociais presentes nos contextos ecológicos familiares (associações, clubes, igrejas) e que fornecem apoio às famílias nas atividades de vida diária. Nas redes de apoio social formal, enquadram-se as instituições sociais formais, nomeadamente as escolas, os centros de reabilitação, os hospitais, bem como os profissionais que nestes serviços exercem as suas funções: professores, terapeutas, médicos, assistentes sociais, psicólogos, entre outros (Dunst & Trivette, 1996, citado por Macedo, 2013).

Podemos assim concluir que segundo o modelo ABCX-Duplo, para que o processo de adaptação seja eficaz, são requeridas três estratégias fundamentais, a sinergia (esforço de coordenação e de união familiar); o interface (reformulação das regras ou padrões de interação com a comunidade); e por fim o compromisso (envolvimento mútuo no processo de resolução) (McCubbin & Patterson, 1983, citado por Rodrigues, 2015).

Turnbull e Summers (1985) apontaram as mudanças que têm ocorrido nos últimos quarenta anos, de uma evolução que começou por ver os pais como causa dos problemas dos seus filhos, até estes assumirem papéis de intervenientes ativos e responsáveis nas decisões programáticas a tomar. Esta evolução obviamente que implicou mudanças nas interações pais-profissionais, uma vez que os pais passaram a desempenhar um papel mais ativo nas questões educacionais dos seus filhos, passando a intervenientes ativos, fazendo com que os profissionais se adaptassem a novas atitudes na forma de atuar dos pais (Turnbull e Summers, 1985, citado por Correia, 2008).

Simeonsson e Bailey (1990), por sua vez identificam quatro fases nessa evolução da visão e formas de trabalho com os pais. Numa primeira fase, que ocorreu nos anos cinquenta, os pais tinham um papel passivo, cabendo a responsabilidade em termos educacionais e terapêuticos dos seus filhos quase inteiramente aos profissionais. A segunda fase, com o início dos anos setenta, surge devido a uma consciencialização, quer por parte dos profissionais, quer por parte dos pais, da necessidade de uma participação mais ativa destes nos programas educativos dos seus filhos. Com a experiência progressiva do envolvimento dos pais, começa a delinear-se uma terceira etapa, que vê os pais como co-terapeutas e co-tutores dos seus filhos, isto é, eles próprios poderão continuar o trabalho desenvolvido pelos profissionais. Nos anos 80 esse progressivo envolvimento dos pais culmina com aquilo que atualmente se denomina por práticas centradas na família e que surgem através dos programas de intervenção processo (Simeonsson e Bailey 1990, citado por Correia, 2008).

Na perspetiva de Correia (2008), existem três modelos teóricos que facilitam a compreensão do funcionamento familiar. O primeiro é o da *Abordagem Sistémica da Família*, baseada na teoria geral do sistema, de Von Bertalanffy (1968), referindo que todos os sistemas vivos são compostos por um conjunto de elementos interdependentes, isto é, modificações que ocorram num dos elementos podem afetar os restantes, e a interação entre eles cria condições únicas que são inexistentes ao considerarmos cada elemento individualmente. A família constitui assim, uma unidade onde acontecem muitas interações, acontecimentos que afetem qualquer um dos membros da família pode ter

impacto em todos (Correia & Serrano, 1996, citado por Correia, 2008).

Outro modelo teórico explicativo da importância do envolvimento parental é o *Modelo Transacional de Sameroff e Chandler (1975)*. Este modelo considera a família como componente essencial do ambiente de crescimento, que influencia e é influenciada pela criança num processo contínuo e dinâmico resultando em aspetos diferenciados em cada momento dessa interação, com impacto, quer na família, quer na criança.

Finalmente um terceiro modelo, igualmente importante, o *Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner*, salienta que as experiências individuais se encontram inseridas noutros sistemas mais gerais, este conceito de “sistémicos da família” são fundamentais para o trabalho que os profissionais de educação desenvolvem com as famílias das crianças com NEE, já que realçam a importância de não nos centrarmos exclusivamente na criança com NEE, mas também examiná-la no seu contexto familiar e ambiental (Correia, 2008, p. 156).

Em Portugal, a participação da família seu envolvimento na vida escolar dos seus filhos é referido na Constituição da República Portuguesa, aprovada a 2 de abril de 1976, onde é realçado no artigo 36.º, que os pais têm o direito e o dever de educar os seus filhos.

Entretanto, no Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, evoca um representante dos pais no conselho de turma. Procurando estabelecer um maior envolvimento entre os encarregados de educação e o sistema educativo.

Seguidamente, através do Despacho Normativo n.º 122/79, de 17 de junho, no artigo 2.º, refere que as associações de pais, “manterão contactos com o conselho directivo do respectivo estabelecimento de ensino e efectuarão com aquelas reuniões periódicas, em que serão tratados assuntos específicos relacionados com a vida da escola (..)”.

Relativamente ao envolvimento dos pais, o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, considerou importante a proximidade entre a família e a escola. Nele, podemos destacar o papel dos pais/encarregados de educação no contexto escolar, ficando representantes no conselho de turma, no conselho pedagógico, bem como na assembleia escolar. Aos professores, cabe informar acerca de todos os procedimentos de avaliação bem como aspetos considerados importantes, quer aos encarregados de educação quer aos próprios alunos (Ferreira, 2012).

Esta progressão do nível de participação dos pais na vida escolar, segundo Ferreira (2012), evidencia o grau crescente de envolvimento que se pretende que estes tenham no

sistema educativo e a assunção de novas responsabilidades por parte destes, como membros ativos na tomada de decisões relativas à vida dos seus educandos.

Kohler e Field (2003) sublinham a importância do envolvimento familiar na vida escolar, promovendo a melhoria da autoestima e confiança do aluno, reduzindo assim as taxas de abandono escolar (Kohler & Field, citado por Ferreira, 2008).

Pinto (2011), refere que pais e professores têm funções idênticas e ambas contribuem para o desenvolvimento humano (transmitir conhecimentos e promover a socialização/ autonomia), mas com papéis diferentes. Na família a criança adquire valores, saberes que não podem ser esquecidos pela escola, local que por sua vez também existe uma diversidade de conhecimentos, atividades, regras e valores que num ambiente multicultural, permite a construção de laços afetivos, assim como uma preparação para a inserção na sociedade.

Para que as crianças tenham uma experiência educativa compensadora, os pais têm de ser também envolvidos no processo de inclusão. É de primordial importância abrir portas de comunicação com os pais. O envolvimento parental no processo educativo e a assistência especial dada ao aluno com NEE contribuirão para o seu sucesso escolar (Nielsen, 1999).

Na perspectiva do mesmo autor, para que uma criança com NEE cresça social e emocionalmente, é necessário que os pais e os professores compreendam que esta não necessita de ser alvo de um maior grau de proteção precisando, sim, que essa proteção seja menos ativa. O facto de se ser menos protetor permite que a criança se torne mais autoconfiante e mais segura de si própria. Apesar de a criança nem sempre ter sucesso em situações competitivas, sentir-se-á bem-sucedida pelo facto de ter participado.

Registam-se, em torno desta temática, as ideias de Nielsen, em que reforça o envolvimento parental num processo educativo e de assistência dada ao aluno com NEE, tal irá contribuir para o seu sucesso escolar. O professor deve disponibilizar o seu apoio junto dos pais, encorajando-os quando a criança inicia uma nova experiência ou atinge um novo objetivo. Para que o aluno com NEE possa crescer emocional e socialmente, é necessário que receba o apoio e a aceitação dos seus companheiros, dos seus professores e dos seus pais (Nielsen, 1999).

Em suma a Transição para a vida pós-escolar de um jovem com necessidades educativas especiais tem como pilar a participação ativa da família no seu processo educativo. Tal como sublinha EADSNE:

Os jovens com necessidades especiais devem ter todas as necessárias oportunidades e apoios para poderem participar no planeamento do seu próprio PIT, uma vez que são os principais interessados. Um PIT tem de garantir ao jovem o aconselhamento e o apoio de que necessita antes, durante e depois do período de transição. Também as famílias precisam de ser parceiros activos como advogados e como apoiantes pelo que a situação familiar (valores culturais e recursos) deve ser tida em conta pelos profissionais (EADSNE, 2006, p. 28).

EADSNE (2002), refere que a falta de comunicação entre a escola e a família poderia constituir uma barreira à eficácia deste processo. O envolvimento dos pais, em alguns casos, pode ser entendido como problemático uma vez que as suas expectativas diferem das expectativas da escola. É necessário definir formas eficazes de partilhar a informação e de comunicar.

Por outro lado, consideram fatores facilitadores o processo de cooperação entre todos os profissionais envolvidos que proporciona a existência de uma rede de apoio que assegura a cooperação entre todos, organizações e serviços envolvidos.

No que toca aos serviços de orientação vocacional refere que “O papel destes serviços deve estar mais focalizado nos problemas dos alunos do que nos das empresas. Também devem aconselhar as famílias sobre os benefícios sociais ou sobre outros assuntos que as preocupam” (EADSNE, 2002, pp. 26-27).

Reforçando esta ideia, Bota (2013), refere que a família desempenha um papel fundamental na elaboração e desenvolvimento vocacional dos alunos, bem como no sucesso do processo de transição. Deve ser uma estrutura não só de suporte emocional durante o percurso vocacional como de orientação sensata falando abertamente sobre as expectativas viáveis ou não, bem como de vantagens e desvantagens das suas escolhas profissionais. Os pais devem ter a consciência que não estão sozinhos na luta pela igualdade de oportunidades quer no sistema de ensino quer posteriormente na integração dos seus filhos no mercado de trabalho. Um maior envolvimento dos pais no processo educativo dos seus filhos e na Transição para a Vida Pós-Escolar (TVPE) em particular constitui não só um direito, mas também um dever.

Lindstrom *et al.* (2007) consideram que os processos familiares têm influência no desenvolvimento profissional, na medida em que as variáveis psicológicas, tais como o apoio e as expectativas podem influenciar o desenvolvimento dos jovens de uma forma mais intensa do que as variáveis demográficas. Fatores como atitudes ou estilos parentais,

também influenciam a identidade vocacional do jovem (Lindstrom, 2007, citado por Ferreira, 2008, p. 36).

Precisamos de ser capazes de escolher a nossa educação com base nos nossos interesses e motivação, tal como qualquer outra pessoa. Queremos participar na sociedade como qualquer outra pessoa e não queremos ser discriminados pelos empregadores devido a uma deficiência (EADSNE, 2006, p. 19).

Soriano (2002) considera este processo todo um envolvimento entre escola, família e o próprio jovem, destacando como um dos elementos mais negativos, a superproteção relativamente aos profissionais e às famílias dos alunos. Devido a esta superproteção as escolhas pessoais dos alunos tornam-se mais limitadas.

Na mesma linha de pensamento podemos referir que os jovens se sentem mais seguros e protegidos se estiverem num ambiente que lhe proporcione conforto e bem-estar como é o caso dos profissionais que trabalham na sala de apoio bem como com os próprios colegas com quem partilham as suas emoções.

Como forma de reflexão, podemos destacar em todo este processo, o envolvimento parental que através do envolvimento que a escola deverá proporcionar poderão ser aliados no desenvolvimento dos jovens a vários níveis, nomeadamente na descoberta da sua identidade vocacional e proporcionar um desenvolvimento profissional.

2.2. Dimensão Curricular e Transição para a Vida Pós-Escolar: o Currículo Específico Individual e o Plano Individual de Transição

Etimologicamente a palavra “currículo” tem origem no étimo latino *currere* que tem o significado de caminho, trajetória, percurso a seguir. Uma revisão da literatura permite-nos constatar que o conceito subjacente à palavra currículo é polissémico, abrangente, complexo e por vezes até ambíguo. As diferentes definições dependem do contexto histórico, social, político ou cultural onde este é desenvolvido (Pereira, 2016).

O termo currículo apareceu pela primeira vez nos EUA em 1918, mas só na década de 60 assume um papel determinante, sobretudo no contexto de reformulação do sistema educativo. A investigação e o desenvolvimento da teoria curricular vão ser associados a todas as mudanças educativas em interdependência com outros fatores como o apoio político e administrativo, os meios económicos disponíveis e, naturalmente, a formação de professores (Fernandes *et al*, 1992, citado por Saramago, 2009).

Currículo é um conceito passível de múltiplas interpretações no que ao seu conteúdo se refere e quanto aos inúmeros modos e variadas perspectivas acerca da sua construção e desenvolvimento. Mas, se procurarmos defini-lo diacronicamente, no quadro histórico-cultural da relação da escola com a sociedade, então podemos dizer que “currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem social- mente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Apple, 1997, citado por Roldão, 1999, p. 24).

O currículo torna-se projeto curricular quando a escola assume o seu conjunto de opções e prioridades de aprendizagem, delineando os modos estratégicos de as por em prática, com o objetivo de melhorar o nível e a qualidade da aprendizagem dos seus alunos (Roldão, 1999).

Se entendermos o currículo num sentido amplo podemos entendê-lo como todo um:

conjunto de experiências planeadas proporcionadas a um indivíduo ou grupo, tanto em actividades académicas como noutros contextos habilitativos, com vista a melhorar a sua inclusão social e a sua qualidade de vida, e ainda perceber o currículo como um documento “de convergência e de aplicação de toda a informação, metodológicas, oportunidades e intervenções habilitativas (Rodrigues, 2001, p. 29).

A conceção de currículo funcional parte da ideia de que as pessoas com NEE, especialmente as que apresentam níveis adaptativos mais baixos, têm direito a desenvolver actividades que vão além do ocupacional, ou seja, actividades que lhes promovam uma vida mais autónoma e com maior qualidade, contribuindo então para o desenvolvimento pessoal e social (Rodrigues, 2001).

O princípio orientador deste enquadramento da ação consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, deverão incluir-se crianças com dificuldades específicas de aprendizagem ou sobredotados, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Estas condições colocam uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade. As escolas terão de encontrar formas de educar com

sucesso estas crianças (Declaração de Salamanca, 1994).

Podemos sintetizar dando destaque ao facto de o currículo se assumiu e ainda se assume como um programa definido a nível central pretendendo proporcionar a todos aprendizagens semelhantes. Unificando a questão do uniformismo com a questão da heterogeneidade, reforçando a questão de que todos os alunos independentemente de terem ou não uma necessidade educativa especial deviam ser respeitados na sua individualidade e diferença.

Como sustentação teórica, Silva (2010), refere a variedade de situações que podemos encontrar nas escolas podem ser muitas e sendo a escola um contexto indispensável ao desenvolvimento da aprendizagem, torna-se importante que quem as frequente possua o ambiente propício ao bem-estar e ao seu melhor desenvolvimento. Neste sentido para conseguir atender à diversidade de situações, a escola não deve apenas acolher todos os alunos e ensinar as mesmas matérias a todos, mas ir de encontro às capacidades, habilidades e motivações de cada um, valorizar os alunos da forma como são e respeitar as suas características próprias.

“Há que educar desde a diversidade e na diversidade” (López e Sola, 2001, citado por Silva, 2010, p. 104).

Silva (2010), vem reforçar esta ideia sublinhando, a diversidade de situações que surgem no contexto educativo podendo, também, ilustrar a complexidade em adotar o currículo adequado para todos, tendo em conta as características de cada um. Nesse sentido, e para atender todos os alunos, e contemplar as diferenças individuais torna-se necessária a adoção de um currículo apropriado, não podendo ser igual para todos.

Currículo Específico Individual

No século XX, os programas dirigidos a crianças e jovens com NEE, foram marcados por diversos fatores, nomeadamente, a publicação da lei norte americana Public Law (PL) 94/142, nos Estados Unidos, que determinou a obrigatoriedade de se educarem todas as crianças com necessidades educativas especiais em ambientes não restritivos, o desenvolvimento de estratégias comportamentalistas no ensino, a introdução de programas de educação precoce e o crescimento de domínios de avaliação e de intervenção educativa especializada. Estes fatores implicaram que uma grande percentagem de crianças e jovens com NEE passasse a frequentar as escolas públicas. Contudo, nas últimas décadas, do século passado, estes programas, e outros que foram

surgindo, demonstraram fragilidade e pouca eficiência, relativamente às condições de autonomia e de integração social destas crianças e jovens, não lhes foi garantida a possibilidade de usufruir de uma vida considerada de qualidade. Surgem, então, diversos estudos e projetos interventivos que propõem estratégias para a preparação destes alunos para uma vida pós-escolar, envolvendo a escola, os serviços de ação social e emprego, as famílias, a comunidade e os próprios alunos (Costa, 1996, citado por Cunha 2012).

Com a chegada dos anos oitenta os modelos integradores são cada vez mais modernos e complementares. A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, vem revolucionar o sistema educativo português, com inúmeras repercussões ao nível do atendimento dos alunos com NEE. Assim, a LBSE define como um dos objetivos centrais “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, designadamente a deficiência física e mental, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (LBSE, 2005, artigo 7º, alínea, j.). Esta lei coloca a fasquia bem alta ambicionando grandiosas metas para a Educação em geral e a integração da Educação Especial no sistema educativo nacional em particular. No artigo 21º, alínea 4 sublinha que “a escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de incapacidade” (LBSE, 1986, artigo 21º, 4).

Para conseguir atender à diversidade de situações, a escola não deve apenas acolher todos os alunos e ensinar as mesmas matérias a todos, mas ir de encontro às capacidades, habilidades e motivações de cada um, valorizando os alunos da forma como são e respeitar as suas características próprias (Silva, 2010).

Nesta perspetiva, educar significa reconhecer as diferenças, incluindo todos os alunos no mesmo contexto e prestar-lhes todas as condições necessárias ao seu melhor desenvolvimento, respeitando estilos, ritmos e formas de aprendizagem, motivações e interesses de cada um. Uma escola que se faz segundo essa cultura, não exclui ninguém e distingue-se pela qualidade das respostas que dá a todos. Em definitivo, pressupõe, assim pensar numa escola para todos que atende à diversidade (Silva, 2010, pp. 104-105).

A Declaração de Salamanca menciona que para os alunos com NEE, as escolas devem apoiá-los a tornarem-se economicamente ativos, dotando-os de competências necessárias a uma vida pós-escolar, através de formação em competências que respondam às exigências sociais e às expectativas da vida adulta, incluindo a experiência direta em situações reais, fora da escola.

A Declaração de Salamanca apresenta não só a abrangência do conceito, mas

também destaca a grande missão que cabe à escola na preparação da transição para a vida ativa dos alunos com CEI, referindo que o currículo de alunos que se encontram nas classes terminais deve incluir um Programa Específico de Transição, com o intuito de apoiar a entrada no ensino superior ou no mercado de trabalho, proporcionando treino vocacional que os prepare para a saída da escola, tornando-os membros independentes, ativos das respetivas comunidades.

Esta ideia está também vinculada no artigo 4º do Decreto-Lei n.º 3/2008:

As escolas devem incluir nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas atividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral (Decreto-Lei n.º 3/2008, art.º 4º, alínea 1).

No âmbito da construção de um CEI (Currículo Específico Individual), é necessário considerar os interesses e as aptidões dos alunos envolvidos, mas sobretudo pretende-se implementar práticas educativas flexíveis indo ao encontro do nível de funcionalidade do aluno, satisfazendo as necessidades específicas, propondo atividades úteis para a sua vida presente e futura. A medida de CEI permite a seleção e o desenvolvimento de competências passíveis de serem aplicadas nos diferentes contextos de vida do aluno. Sempre que possível a aprendizagem das competências selecionadas dever-se-á realizar nos contextos reais (DGIDC, 2008).

O Decreto-lei n.º 3/2008, no seu artigo 21º refere que o Currículo Específico Individual é “aquele que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino”.

O currículo específico individual “pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou jovem”.

O CEI, inclui “conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunidade e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar”.

Assim, o currículo escolar transformou-se no referente básico da educação especial, e da educação em geral (que já não apresentam a clássica diferenciação), embora não entendido como um conjunto de conhecimentos, capacidades, valores e normas de comportamento que devem ser transmitidos pela escola às crianças e jovens, mas sim

como o conjunto de experiências (e a sua planificação) que a escola, como instituição, põe ao serviço dos alunos com o fim de potenciar o seu desenvolvimento integral (Manjón, Gil e Garrido, 1997).

Na perspetiva claramente educativa e funcional que introduz o conceito de necessidades educativas especiais, a atenção passa a centrar-se nos diferentes tipos de ajudas pedagógicas extraordinárias, que um aluno ou grupos de alunos precisam para favorecer o seu acesso aos objetivos gerais da educação. Isto dá lugar à distinção entre dois tipos fundamentais de necessidades: as de adaptação ou adequação de instrumentos que denominamos currículo, ao serviço do desenvolvimento e da aprendizagem, e as de criação de serviços complementares que tornem possível o acesso desse ou desses alunos ao currículo escolar (Manjón *et al.*, 1997).

Em síntese, dada a crescente preocupação com a qualidade de vida das pessoas com NEE, o processo de transição para a vida pós-escolar dos alunos com CEI requer uma especial atenção, sendo publicada a Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho, que revoga a portaria anterior (Portaria n.º 275-A/2012). Esta portaria regula o ensino de alunos com 15 ou mais anos de idade, com currículo específico individual (CEI), em processo de transição para a vida pós-escolar (artigo 14º e 21º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, na sua redação atual e da Lei n.º 85/2009, de 27 de janeiro, regulada pelo Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto). A referida portaria aplica-se à organização dos planos individuais de transição (PIT) de alunos com CEI, visando a consolidação e melhoria das capacidades pessoais, sociais e laborais, na perspetiva de uma vida adulta autónoma e com qualidade. Segundo esta portaria, nos três anos que antecedem a idade limite da escolaridade obrigatória, os currículos dos alunos com CEI devem incluir programas específicos de transição e treino vocacional que os prepare para serem independentes e ativos na vida adulta (Rita, 2016).

Silva (2010), sublinha a importância de enraizar o currículo nas realidades do mundo exterior o chamado “currículo da empregabilidade” que deverá, através de uma gama de experiências adequadas, conferir um maior poder aos alunos, fornecer-lhes as capacidades de fazer escolhas e decidir, permitir-lhes o desenvolvimento de capacidades sociais apropriadas a ambientes de trabalho, fornecer-lhes as capacidades básicas vocacionais e técnicas necessárias para a entrada no mercado de trabalho.

Plano Individual de Transição

*A cooperação é a convicção plena
de que ninguém pode chegar à meta
se não chegarem todos.*

Virgínia Burden

Nem todos os países Europeus utilizam o termo Plano Individual de Transição (PIT), existe uma diversidade de terminologias. 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 Individualizado, Plano de Carreira Individual, entre outros. 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” (Soriano, 2006, p.23).

O Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD) proposto por Correia (2008) baseia-se em quatro componentes essenciais: o Conhecimento “do aluno e dos seus ambientes de aprendizagem”; a Planificação “com base no conhecimento do aluno em contextos naturais”; a Intervenção apoiada “no conhecimento e na planificação” e, por último, a Verificação “conjunto de decisões relativas à adequação da intervenção”. A terceira etapa, a Intervenção reúne três fases essenciais: Preventiva “avaliação inicial e preliminar”; a Reeducativa “avaliação compreensiva” e, por fim, a Transicional “Elaboração de um PI”. Esta última, a intervenção transacional diz respeito a “programas que são dirigidos a alunos que não estejam a atingir os objetivos do currículo comum e que, devido à sua idade (14 ou mais) e aos seus problemas de aprendizagem, (...) necessitam de um conjunto de medidas que possam facilitar para a sua inserção na sociedade e no mundo laboral. (...), habitualmente chamados de programas de transição individualizados (PTI) (Correia, 2008, pp. 27-28).

Perspetivando a transição como um processo multidimensional que se constrói ao longo do tempo, o qual visa a consecução da independência pessoal e a eleição, por parte do sujeito, de projetos de vida, profissionais e de participação produtiva na sociedade, conclui-se que o sujeito alcança estas metas, de forma mais adequada e com menos custo

pessoal e económico, se lhe for oferecido um processo formativo em que, gradualmente, possa ir alcançando alguns objetivos intermédios e identificar-se com as diferentes etapas de vida que vai estando sujeito (Ferreira, 2012, p. 58).

Um Plano Individual de Transição (PIT) é um instrumento, no qual é registado o passado, o presente e o futuro desejado pelos jovens. Nele deve incluir informação sobre o universo da vida do jovem, nomeadamente as condições familiares, história médica, tempos livres e, ainda, informação sobre a sua educação e formação. Isso contribuirá para: o aumento das hipóteses de o jovem conseguir um trabalho sustentável; aferir interesses, motivações, competências, atitudes e capacidades do jovem com as exigências da profissão, do trabalho, do contexto de trabalho; melhorar a autonomia, a motivação, a autoestima e a autoconfiança do jovem; e, por fim, criar uma situação de sucesso para o jovem e para os empregadores (Soriano, 2006, p. 23).

O Plano Individual de Transição consubstancia o projeto de vida de um aluno com NEE, perspetivando uma vida em sociedade com uma adequada inserção social e familiar, promovendo atividades de carácter ocupacional e sempre que possível o exercício de uma atividade profissional. Deve assim, ser de carácter flexível, de forma a responder a mudanças de valores e experiências, bem como a resposta às expectativas dos encarregados de educação e aos interesses, aspirações e competências do jovem (Capucha, 2008).

Na perspetiva do mesmo autor, o Plano Individual de Transição integra-se num processo dinâmico que envolve duas fases, podendo repetir-se e redefinir-se até se ajustarem expectativas, competências e ofertas existentes na comunidade.

Numa primeira fase, o PIT passa pelo “conhecimento dos desejos, interesses, aspirações e competências do jovem”, 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”. Importa ainda identificar as competências requeridas (académicas, pessoais e sociais) e as adaptações ou equipamentos especiais necessários. Após este levantamento é fundamental a procura de estabelecer “protocolos com os serviços ou instituições onde o jovem vai realizar formação ou estágios”, definindo igualmente as tarefas que vai desenvolver, bem como as competências a adquirir e os suportes a disponibilizar (Capucha, 2008, pp. 31-32).

Concluindo, esta fase é muito importante e exige muito trabalho de forma continuada, destacando-se a realização de um conjunto de atividades delineadas para cada

aluno, visando objetivos concretos que promovam a transição da escola para as atividades que lhe sucedem, que podem incluir educação secundária, treino profissional, treino no local de trabalho, vida independente na comunidade e participação na mesma. As atividades referidas devem basear-se nas necessidades, preferências e interesses individuais dos alunos. Desta maneira, a escola deve garantir a elaboração de um Programa de Transição Individual, contando com a participação dos variados intervenientes que se relacionaram com os alunos ao longo do seu percurso (Duarte, 2014).

Wehman (1995) considera que em primeiro lugar “a programação escolar tem de ser formulada para incluir um currículo funcional que deveria refletir a formação profissional baseada na comunidade ou no emprego remunerado”, posteriormente “os pais e profissionais deveriam desenvolver Planos Individuais de Transição formais e escritos que devem servir de base para o futuro”. Finalmente, “as escolas e as agências da comunidade terão de trabalhar com as empresas para desenvolverem várias opções de emprego e de vida para estes cidadãos” (Wehman, 1995, citado por Ferreira, 2012, p. 58).

Os planos de transição devem refletir a relação entre o planeamento e a avaliação, na medida em que se o professor sabe o que cada aluno pode fazer, poderá desenvolver objetivos e metas específicos para inserir no programa educativo do aluno (Cronin & Patton, 1993, citado por Ferreira, 2012).

O PIT, de acordo com o artigo 14.º, do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, tem como objetivo, assegurar que sempre que um aluno “apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional”. Devem ser tomadas medidas educativas, adequadas ao processo de ensino e aprendizagem de cada jovem, ajustando os apoios especializados e as adequações do processo de ensino de que os alunos com NEE deverão beneficiar, assim, de acordo com o artigo 16, n.º 2, do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, sublinha a importância de: um apoio pedagógico personalizado; adequações curriculares individuais; adequações no processo de matrícula; adequações no processo de avaliação; currículo específico individual (CEI) e tecnologias de apoio.

Com o prolongamento da escolaridade obrigatória, o ensino dos alunos com

necessidades educativas especiais que frequentam a escolaridade com Currículo Específico Individual (CEI) e Plano Individual de Transição (PIT), ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, na sua redação atual, requer especial atenção tendo em vista a preparação da sua transição para a vida pós-escolar.

O currículo dos alunos com necessidades educativas especiais que frequentam a escolaridade com CEI deve, nos três anos que antecedem a idade limite da escolaridade obrigatória, para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para a transição da escola para o emprego destes jovens.

No ano de 2012, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/ 2008, surge a publicação da Portaria n.º 275-A, que acrescenta a última etapa da escolaridade de alunos com um Plano Individual de Transição (PIT), bem como o início do processo de transição para a vida pós-escolar, aconselhando a existência de parcerias entre a escola e as empresas ou instituições. Esta Portaria veio a ser revogada pela Portaria n.º 201-C/2015 de 10 de julho, que nas suas recomendações iniciais reforça como principal objetivo a melhoria das capacidades pessoais, sociais e laborais, com o intuito de promover a qualidade de vida. Explica que as escolas devem proporcionar aos alunos com CEI:

“uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais com especial relevância para as da comunicação, incluindo experiência direta em situações reais de trabalho, fora da escola. Neste sentido, o currículo dos alunos com necessidades educativas especiais que frequentam a escolaridade com CEI deve, nos três anos que antecedem a idade limite da escolaridade obrigatória, incluir programas específicos de transição e treino vocacional que os prepare para, depois de saírem da escola, serem membros independentes e ativos das respetivas comunidades”.

De acordo com o artigo 3.º, número 8 desta portaria, “A seleção das componentes do CEI e a definição de objetivos, de estratégias de operacionalização e de avaliação devem sempre orientar-se para uma máxima utilização das capacidades do aluno, conjugando expectativas e potencialidades pessoais, familiares, escolares e sociais”

O princípio da autodeterminação está presente no artigo 4.º “O PIT para a vida pós-escolar deve orientar-se pelo princípio da universalidade e da autodeterminação do direito à educação e, em termos pedagógicos, pelos princípios da inclusão, da individualização, da funcionalidade, da transitoriedade e da flexibilidade: a) O princípio da universalidade do direito implica que os apoios a assegurar sejam acessíveis a todos os alunos que deles possam necessitar; b) O princípio da autodeterminação implica o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades

do aluno mas também os seus interesses e preferências, criando oportunidades para a participação do aluno na tomada de decisões”.

O artigo 5.º determina que “O PIT deve basear-se nas necessidades individuais de cada aluno, atendendo às suas preferências e interesses, tendo como perspectiva proporcionar as oportunidades e capacidades que promovam a autodeterminação, a inclusão e a participação em todos os aspetos da vida adulta”.

II Parte - Estudio Empírico

Capítulo 1. Plano de Investigação

O presente capítulo tem por objetivo contextualizar o estudo. Iniciamos com a apresentação da sua relevância, formulação do problema e objetivos da investigação; de seguida, serão apresentados os procedimentos e técnicas de análise de dados.

1.1. Justificação e Relevância do estudo

A temática Transição para a Vida Pós-Escolar (TVPE) de jovens com NEE tem sido muito debatida, especialmente, nas últimas duas décadas. Até aos anos 80 do século XX, as preocupações dos educadores centravam-se em saber como ensinar estes alunos, de modo a facultar-lhes uma escolarização de grau tão elevado quanto possível. Uma vez atingida a idade limite estabelecida para esta ação educativa ou uma vez considerada completa a escolaridade por critérios de qualquer outra ordem, a escola considerava a sua missão cumprida e o aluno ficava entregue ao acompanhamento da família, eventualmente com a colaboração de serviços especialmente destinados à população adulta com necessidades específicas de aprendizagem, no caso de estes existirem. No entanto, no período entre 1983 e 1988, a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) esteve envolvida num projeto na área da educação dos jovens com incapacidade e a sua transição para a vida ativa, sendo que nesta iniciativa Portugal também esteve envolvido. Este projeto contribuiu, de forma significativa, para a consciencialização dos diversos técnicos das áreas da educação especial, sobre formação profissional desta população (Costa, 2004).

A sociedade e a escola estão em constante mudança o que nos obriga a refletir. A inclusão destes jovens não pode ser só pensada a nível das aprendizagens académicas, mas deverá principalmente ser perspetivada numa ótica de promoção da dimensão de promoção das competências sociais e de participação nos contextos de vida. O objetivo deveria ser contribuir para que se tornem indivíduos autónomos e responsáveis. Esta autonomia não passará somente pela aquisição de competências e conhecimentos teóricos, mas fundamentalmente pela formação técnica e profissional do aluno (Carvalho, 2015).

Na perspetiva do mesmo autor, quando questionados os alunos com NEE sobre a sua profissionalização, estes possuem aspirações e expectativas profissionais tão elevadas como os alunos sem NEE. A capacidade de desenvolver uma atividade ou ocupação está

diretamente ligada à representação que o aluno faz de si próprio. Contudo, se estas representações são pobres, o jovem pode desenvolver um sentimento de impotência que muitas vezes o interrompe face às barreiras que inevitavelmente irá encontrar ao longo da sua vida.

Este estudo enquadra-se numa abordagem inclusiva do processo de TVPE de alunos com NEE. Pretende-se conhecer de forma mais aprofundada esta realidade, percebendo todo o processo anterior à entrada no mercado de trabalho. Procuramos assim, perceber a perspetiva da escola, especificamente, as opiniões dos professores diretores de turma, professor de Educação Especial, dos encarregados de educação e, através das próprias perspetivas dos alunos sobre as suas experiências pré-profissionalizantes, sendo estas a porta de embarque para a transição para a vida pós-escolar. Planeamos igualmente aprofundar os nossos conhecimentos relativos a esta realidade, percebendo as opiniões dos participantes sobre os obstáculos, escolhas e potencialidades das experiências de aprendizagem nos contextos escolar e pré-profissionalizante, com o intuito de perceber se a transição para a vida pós-escolar está a proporcionar a estes jovens, a sua inserção no mercado de trabalho, potenciando oportunidades para o sucesso e qualidade de vida.

1.2. Definição do problema e objetivos de investigação

Toda a investigação “tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora” (Pacheco, 1995, p.67).

Por sua vez, a escolha do problema a ser pesquisado, pretende responder às seguintes questões: Para quê pesquisar? Qual a relevância do fenómeno a ser estudado? Quem beneficiará com os resultados? (Gil, 1999).

Face ao que foi dito anteriormente formula-se a seguinte questão de investigação:

De que forma as experiências pré-profissionalizantes previstas nos PIT's de alunos com NEE de carácter permanente poderão facilitar a sua inclusão laboral e social?

Como forma de dar resposta à problemática acima apresentada, e tendo em conta o objetivo geral de *aferir de que forma as experiências pré-profissionalizantes (TVPE), previstas nos PIT's de cinco alunos com NEE de carácter permanente, poderão contribuir*

para a sua inclusão nos contextos de vida laboral e social, é nosso propósito perceber a relevância do processo de transição na inclusão dos jovens com NEE.

Os objetivos pretendem apresentar as metas que o autor pretende alcançar, bem como as metas a serem atingidas na pesquisa. O objetivo geral está ligado a uma visão mais global e abrangente do tema, relacionado com o conteúdo intrínseco, quer dos fenómenos quer das ideias estudadas. No que concerne aos objetivos específicos, salientam que estes apresentam um caráter mais concreto, permitindo, por um lado, atingir o objetivo geral, e por outro, aplicar este a conjunções específicas (Marconi & Lakatos, 2007, citado por Rita, 2016).

Deste modo, surgiram os seguintes objetivos específicos:

i) Conhecer a história compreensiva dos jovens com NEE, nas dimensões desenvolvimental, familiar e escolar.

ii) Analisar as perceções dos jovens e respetivos professores e pais/Encarregados de Educação (EE) sobre os conteúdos, estratégias e atividades de preparação dos jovens com NEE para uma futura inserção numa experiência pré-profissionalizante.

iii) Verificar o grau de envolvimento dos pais/EE no processo de Transição para a Vida Pós-Escolar (PTVPE) dos seus educandos;

iv) Compreender a pertinência das estratégias educativas implicadas nos processos de TVPE, do ponto de vista dos próprios jovens com NEE, professores e pais/EE.

1.3. Metodologia

A metodologia de uma investigação científica visa, em última instância, a produção de conhecimento sobre um fenómeno real, através da seleção e concretização de um conjunto de operações, situadas a diferentes níveis, tendo em vista a consecução de determinados objetivos. Neste sentido, constitui uma estrutura orientadora da pesquisa que, submetendo-se a um conjunto de normas e regras, permite a seleção e organização de técnicas envolvidas no processo de investigação (Pardal & Lopes, 2011).

Tendo em consideração os propósitos da investigação, optámos pela investigação qualitativa cuja fonte direta de dados é o ambiente natural e proporciona ao investigador uma abordagem compreensiva e interpretativa dos fenómenos em estudo. Para o efeito, ainda que alguns investigadores utilizem equipamento vídeo ou áudio, muitos limitam-se exclusivamente a utilizar um bloco de apontamentos e um lápis (Bogdan & Biklen, 1994).

Neste contexto, a presente investigação assume um formato de estudo de casos múltiplos, que se traduz pelo estudo de pessoas que partilham características específicas (por exemplo: idade, raça, sexo ou posição organizacional) relevantes para o problema em estudo. A recolha de dados relativa a este tipo de estudo pretende demonstrar a possibilidade de generalização e diversidade, tendo em atenção a possibilidade de ilustrar a variedade de ambientes, requerem geralmente, vários sujeitos ou contextos (Bogdan & Biklen, 1994).

Participantes

A amostra deste estudo é constituída por 14 participantes, a saber: quatro professores (três Diretores de Turma – D.T e um docente de Educação Especial - DocEE), cinco alunos em processo de TVPE e quatro pais/ EE.

A amostra foi escolhida por conveniência, recorrendo após a primeira reunião com o DocEE à seleção de todos os alunos que estivessem em situação de TVPE e sobre os quais abrangessem a aplicação de um PIT.

As Tabelas 1, 2 e 3 apresentam a caracterização dos participantes. No que diz respeito aos jovens com NEE, são todos do sexo masculino, com idades compreendidas entre 16 e os 18 anos, sendo a média de idades 17 anos. As problemáticas/condições que apresentam são: incapacidade intelectual ligeira, dificuldades cognitivas específicas e dificuldades de aprendizagem acentuadas.

Tabela 1

Caracterização dos alunos com NEE

| Jovens com NEE | |
|----------------|--|
| (C.F.1) | <ul style="list-style-type: none"> - Género: masculino; - Idade: 17 anos; - Ano de escolaridade: 8º ano; - Diagnóstico: Incapacidade intelectual ligeira; - Atividade e contexto laboral: empresa privada da área da restauração. |
| (C.V. 2) | <ul style="list-style-type: none"> - Género: masculino; - Idade: 16 anos; - Ano de escolaridade: 8º ano; - Diagnóstico: Dificuldades cognitivas graves (atenção/concentração); - Atividade e contexto laboral: empresa privada da área da mecânica automóvel. |

| | |
|----------|---|
| (J.C. 3) | <ul style="list-style-type: none"> - Género: masculino; - Idade: 16 anos; - Ano de escolaridade: 8º ano; - Diagnóstico: Incapacidade intelectual ligeira; - Atividade e contexto laboral: empresa privada da área de reparação de eletrodomésticos e equipamentos eletrónicos. |
| (M. 4) | <ul style="list-style-type: none"> - Género: masculino; - Idade: 17 anos; - Ano de escolaridade: 9º ano; - Diagnóstico: Dificuldades de aprendizagem; - Atividade e contexto laboral: empresa privada – supermercado. |
| (H. 5) | <ul style="list-style-type: none"> - Género: masculino; - Idade: 18 anos; - Ano de escolaridade: 12º ano; - Diagnóstico: Incapacidade intelectual ligeira; - Atividade e contexto laboral: IPSS da região – área jardinagem. |

Quanto à escolaridade, três frequentam o 8º ano, um do 9º e outro do 12º ano de escolaridade (Tabela 1).

Relativamente aos pais/EE, dois são do sexo feminino e um do sexo masculino, com idades entre 51 e os 53 anos, sendo a média de idades 52 anos. A encarregada de educação do jovem C.V. 2 não demonstrou interesse em participar no estudo. Dois EE são professores tutores, pelo facto de alguns alunos estarem sob a proteção do Estado, no âmbito de processos de promoção e proteção de menores em risco (Tabela 2).

Tabela 2

Caracterização dos Encarregados de educação

| Encarregados de educação | |
|--------------------------|---|
| (C.F. 1) | <ul style="list-style-type: none"> - Género: feminino; - Idade: 51; - Grau de parentesco: Professor/Tutor |
| (J.C. 3 e H. 5) | <ul style="list-style-type: none"> - Género: Masculino; - Idade: 51; - Grau de parentesco: Professor/Tutor |
| (M. 4) | <ul style="list-style-type: none"> - Género: Feminino; - Idade: 53; - Grau de parentesco: Mãe |

A Tabela 3 apresenta uma síntese da caracterização dos cinco docentes, entre os quais, quatro Diretores de Turma e um professor de Educação Especial; três são do sexo feminino e dois do sexo masculino. Quanto ao tempo global de serviço, os professores apresentam entre os 11 anos e os 20 anos. Em relação à formação de base temos um leque variado de áreas, sendo elas, Português e Francês, Ciências da Natureza, Ciências do Desporto e História.

Tabela 3*Caracterização dos professores envolvidos no estudo*

| Professores | |
|--------------------------------|--|
| (C.F.1) | <ul style="list-style-type: none"> - Género: feminino; - Tempo de Serviço na docência: 20 anos; - Tempo de serviço de Educação especial: não tem - Formação: Licenciatura |
| (C.V. 2/J.C.3) | <ul style="list-style-type: none"> - Género: feminino; - Tempo de Serviço na docência: 11 anos; - Tempo de serviço de Educação especial: não tem - Formação: Licenciatura em Ciências da Natureza, Biologia e Geologia; Especialização e Mestrado em Educação Especial |
| (M.) | <ul style="list-style-type: none"> - Género: feminino; - Tempo de Serviço na docência: 16 anos; - Tempo de serviço de Educação especial: não tem - Formação: Licenciatura em Português e Francês |
| (H.) | <ul style="list-style-type: none"> - Género: masculino; - Tempo de Serviço na docência: 13 anos; - Tempo de serviço de Educação especial: não tem - Formação: Licenciatura em Ciências do Desporto e Educação Física |
| Professor de Educação Especial | <ul style="list-style-type: none"> - Género: masculino; - Tempo de Serviço na docência: 19 anos; - Tempo de serviço de Educação especial: 4 anos; - Formação: Licenciatura em História; Especialização em Ed. Especial |

Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos metodológicos utilizados no estudo foram os seguintes: entrevista semiestruturada, a observação naturalista e a escala de autoconceito – “*Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale*”, de Piers & Hertzberg (2002), adaptada para a população portuguesa por Veiga (2006).

Análise documental

No âmbito do presente estudo, iremos recorrer à análise documental que é uma técnica de recolha de informação relevante na pesquisa. O recurso a documentos chave poderá constituir-se um poderoso recurso que envolve alguma complexidade na sua análise (Pardal & Lopes, 2011). Assim, iremos analisar, através da análise de conteúdo, a informação constante nos PEI’s e PIT’s, documentos chave nos processos dos jovens com NEE.

Entrevista semiestruturada

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obter dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social, sendo uma das técnicas de recolha de dados, mais utilizada no âmbito das ciências sociais (Gil, 1994). Neste sentido, a aplicação da entrevista exige uma preparação muito cuidadosa dos entrevistadores, tanto ao nível do conhecimento, como dos comportamentos necessários face ao entrevistado (forma de perguntar, gestos, sorrisos, detalhes de linguagem), o que interfere na resposta do entrevistado (Pardal & Lopes, 2011).

No que diz respeito ao nível de estruturação da entrevista, existem basicamente dois tipos de entrevista, a entrevista estruturada e a entrevista não estruturada. Entre estes dois extremos, aparece-nos uma variante, conhecida por entrevista semiestruturada, de grande utilização na investigação social (Pardal & Lopes, 2011).

No presente estudo optámos pela entrevista semiestruturada, pelo seu caráter mais flexível permitindo de alguma forma o discurso do entrevistado vá progredindo de forma espontânea. A entrevista semiestruturada não é inteiramente livre nem aberta, proporcionando uma comunicação entre o entrevistador e o entrevistado de caráter informal. O entrevistador possui um referencial de perguntas, suficientemente abertas, que serão colocadas no desenrolar do diálogo, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião, mas antes, à medida da oportunidade. Pretende-se que o discurso do entrevistado vá fluindo sem pressões (Pardal & Lopes, 2011).

Neste estudo, o guião de entrevista foi elaborado de acordo com os objetivos da pesquisa e aplicado de forma individual aos participantes, demorando cerca de 45 minutos. As entrevistas foram áudio-gravadas e, posteriormente, transcritas na sua totalidade para ficheiros *word*. Foi ainda solicitado o preenchimento do consentimento informado, com garantia de confidencialidade e anonimato, numa fase inicial da entrevista, informando-se com brevidade o sujeito do objetivo da mesma.

Para o efeito, foram elaborados três guiões de entrevista destinados aos diferentes participantes: alunos em processo de TVPE, pais/ EE e professores (Anexos A, B, e C).

Em relação ao guião da entrevista destinado aos alunos, os objetivos foram os seguintes: *i*) caracterizar o entrevistado e seu ambiente familiar, para perceber as suas rotinas no ambiente familiar, bem como a relação com os elementos da família; *ii*) descrever a inclusão dos jovens nos vários contextos de vida, analisando-se a sua rede

peçoal no contexto escolar, bem como as atividades de maior interesse e de mais dificuldade; *iii*) perceber a experiência pré-profissionalizante do aluno com PEI, no seu contributo na ajuda do aluno na transição para a vida pós-escolar; *iv*) analisar as perspetivas futuras dos jovens, percebendo-se de que forma estas experiencias pré-profissionalizantes contribuem para a TVPE. O guião da entrevista dos alunos com NEE é constituído um total de 27 questões (Anexo B).

O guião de entrevista dos EE foi elaborado com os seguintes objetivos: *i*) caracterizar o entrevistado, compreendendo o seu perfil sociodemográfico; *ii*) perceber o percurso e desempenho escolar do aluno; *iii*) conhecer a perceção e expetativas do EE sobre o processo de transição para a vida pós-escolar do aluno; *iv*) perceber as perspetivas futuras dos EE relativamente ao jovem e à família; *v*) entender o papel do encarregado de educação relativamente a uma futura integração no mercado de trabalho. O Guião de entrevista dos pais/ EE tem um total de 29 questões (Anexo I).

O guião de entrevista direcionado aos professores (D.T. e DocEE) tem os objetivos: *i*) caracterizar o entrevistado, ao nível da formação académica, contínua, especializada e experiência profissional no âmbito das NEE e áreas próximas; *ii*) conhecer as perceções dos professores sobre as experiencias pré-profissionalizantes dos alunos com PEI, percebendo de que forma o estágio ajuda o aluno na transição para a vida pós-escolar; *iii*) conhecer as perceções e expetativas do professor sobre a transição para a vida pós-escolar do aluno. O guião da entrevista dos professores tem um total de 22 questões (Anexo C).

Os Guiões destinados aos D.T e ao DocEE são similares; contudo, foram efetuados ajustamentos em questões específicas, nomeadamente, as relativas à Educação Especial, formação especializada e contínua, bem como a experiência profissional nesta área.

Escala de autoconceito Piers-Harris Children's Self-Concept Scale

O objetivo da escala de Autoconceito *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (PHSCS -2) é descobrir o modo como as crianças se sentem acerca de si próprias (Veiga, 2005). A literatura na área salienta a importância do autoconceito da criança/jovem nos diversos domínios, especialmente na educação (Veiga, 2005, 2006).

A escala do autoconceito PHSCS, originalmente desenvolvido na década de sessenta (Piers & Harris, 1964) foi objeto de revisões subsequentes. A versão portuguesa

adaptada da versão reduzida da escala (Piers & Harris, 2002), PHCSCS-2, realizada por Veiga (2006) tem sido amplamente utilizada no contexto nacional.

A escala PHCSCS-2 é um instrumento com um elevado nível de aceitação entre os investigadores, educadores e clínicos, sendo incluído recorrentemente nas pesquisas, o que reforça o impacto do PHCSCS na investigação sobre o autoconceito e a sua relação com o comportamento. As versões original e reduzida a 60 itens, contemplam seis fatores, a saber: Aspeto Comportamental (AC), Estatuto Intelectual e escolar (EI), Aparência e atributo Físico (AF), Ansiedade (An), Popularidade (Po), Satisfação e Felicidade (SF). É de resposta dicotómica *sim* e *não* e para se determinar a pontuação da escala e respetivas dimensões é atribuído 1 ponto ou zero, conforme a resposta dada seja reveladora, respetivamente, de uma atitude positiva ou negativa face a si mesmo. A escala é destinada a crianças e adolescentes entre os 7 e os 18 anos, o que corresponde a alunos entre o 2.º e 12.º anos de escolaridade, que apresentem competências básicas de leitura.

No momento de aplicação da escala, é importante dizer-se às crianças/jovens que as respostas são confidenciais, que não se trata de um teste e que não há respostas certas ou erradas.

Observação naturalista

A observação naturalista é, em síntese, uma forma de observação sistematizada, realizada em contexto natural de vida e utilizada desde o século XIX na descrição e quantificação de comportamentos do homem (Estrela, 1994). Assim, a observação naturalista, visa explicar o porquê e o para quê, através do com, de forma objetiva e neutra, isto é, o observador não deve ser influenciado pela sua própria avaliação subjetiva do que está a descrever. O trabalho do observador desenvolve-se, em dois planos: o da descrição objetiva da situação e dos comportamentos observados; o da diferenciação das possíveis articulações entre estes dois elementos. Será pelo cruzamento das diversas interpretações que se irá tentar obter uma explicação do comportamento que emergiu na situação (Estrela, 1994).

Neste estudo, foram feitas observações naturalistas aos cinco alunos com PIT, em situação de processo de transição. Além disso, procurou-se diversificar as observações para se poder perceber melhor o comportamento de cada aluno em diferentes contextos, tendo sido realizadas observações em várias situações: intervalos, aula de educação física, visita de estudo, estágio, entre outras.

1.4. Procedimentos e técnicas de análise de dados

A investigação teve como ponto de partida uma questão central de pesquisa, bem como os objetivos inerentes à mesma, sendo sustentada pelo enquadramento teórico. A componente empírica teve uma fase inicial, na qual foram feitos os contactos recorrendo-se aos procedimentos éticos e legais, pedindo autorização a Veiga (2006), autor da versão adaptada da escala de autoconceito *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*, de Piers e Hertzberg (2002) (anexos D, E, F).

Posteriormente, foram estabelecidos contactos com a diretora da escola e com o professor de educação especial (DocEE). De seguida, em articulação com o DocEE, foram selecionados os jovens com NEE, tendo como referência os objetivos da investigação. Para recolha de dados foram construídos guiões de entrevista para os alunos com PIT (Anexo A), EE (Anexo B) e respetivos diretores de turma e DocEE (Anexo C).

Antes da realização das entrevistas, foram entregues os consentimentos informados (Anexo G) e assinados pelos participantes e pelo investigador.

As entrevistas foram calendarizadas de acordo com a disponibilidade de cada participante. Sendo efetuadas em períodos temporais aproximados de 45 minutos, tendo sido áudio-gravadas e transcritas na sua totalidade para ficheiros *word*. Paralelamente, foi aplicada aos jovens com NEE a escala de autoconceito (Anexo F).

Ao longo do ano letivo foram ainda realizadas observações naturalistas abrangendo os cinco alunos com PIT's. Para o efeito, tentámos tornar estas observações diversificadas para podermos perceber melhor o comportamento de cada aluno em diferentes contextos, o que nem sempre foi possível pela falta de compatibilidade de horários. As observações foram realizadas em vários contextos, nomeadamente no intervalo (anexo H), nas aulas de educação física (anexo I), durante uma visita de estudo (anexo J), no estágio (anexo K), refeições e venda de produtos (anexo L).

Para a análise de dados, procedeu-se à análise sistemática de conteúdo, instrumento de análise das comunicações/discursos que tem à sua disposição um conjunto variado de técnicas/procedimentos aplicáveis a vários contextos e linguagem (Pardal & Lopes, 2011). Considerando que a análise de conteúdo foi definida como uma técnica de investigação para fazer inferências válidas e repetíveis a partir dos dados e em relação ao seu contexto, a natureza da amostra deve ser defensável e deve ser suficientemente ampla para permitir conclusões válidas (Bell, 2010).

Em síntese, a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2013, p. 44).

Capítulo 2. Apresentação e discussão dos resultados

2.1. Apresentação global dos resultados

Refletindo nos objetivos delineados, esta parte do trabalho pretende apresentar os resultados gerais obtidos através dos instrumentos de recolha de dados (análise de conteúdo dos PEI's e PIT's, observações e análise dos relatos obtidos através das entrevistas realizadas aos jovens, professores e pais/EE), bem como a análise dos casos em estudo de forma individualizada. Por fim, será feita uma discussão dos resultados obtidos.

Resultados da análise documental - Projeto Educativo Individual/ Plano Individual de Transição

Tendo como referência o Decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro e a Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho, a análise dos PEI's e PIT's foi feita através da análise de conteúdo dos documentos constantes nos processos dos jovens (Tabela 4).

Tabela 4

Categorias e Subcategorias da análise de conteúdo documentos PEI E PIT

| Análise de Conteúdo | | Documentos | |
|---|---|------------|-----|
| Categorias | Subcategorias | PIT | PEI |
| (A) História compreensiva do jovem | (A1) História Clínica | --- | x |
| | (A2) História Desenvolvimental | --- | x |
| | (A3) História Escolar | --- | x |
| (B) Inclusão do jovem | (B1) Perfil de Funcionalidade | --- | x |
| | (B2) Participação do jovem nos vários contextos de vida | x | --- |
| (C) Implementação e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do jovem com NEE | (C1) Medidas Educativas | x | x |
| | (C2) Participação do jovem no processo | x | --- |
| | (C3) Participação da família no processo | x | --- |

Tal como se pode constatar na Tabela 4, emergiram as seguintes categorias: A) História compreensiva do jovem; B) Inclusão do jovem; C) Implementação e

desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do jovem com NEE, bem como as respetivas subcategorias. A síntese dos resultados relativamente à análise de conteúdo dos PEI's e PIT's encontram-se nos anexos M e N, respetivamente.

De forma a facilitar a leitura das grelhas de análise de conteúdo dos documentos, este será referido pelo código utilizado na grelha (por exemplo: PEI-a1.1; refere-se ao indicador (a1.1) do PEI).

Assim, no que diz respeito à categoria A, relativa à *História compreensiva do jovem* e subcategorias *História clínica*, *H. desenvolvimental* e *H. escolar*, verificamos que no PEI, há uma clara abordagem destinada à descrição da história compreensiva do jovem, (PEI-a1.2), tal como podemos constatar nos excertos: “a frequentar a instituição (...) juntamente com um irmão mais novo (...), por consequência de vários problemas de ordem social e familiar, assim como devido à incapacidade de acompanhamento escolar por parte da sua família” (H. 5); (PEI-a2.1) “grandes dificuldades que o aluno apresentava no domínio cognitivo e pela fraca capacidade de retenção, concentração e raciocínio apresentado pelo aluno” (C.F.1); (PEI-a3.1) “No ano letivo 2014-2015 o Conselho de Turma considerou necessário a reformulação das medidas e propor que (...) beneficiasse da aplicação de uma medida que apela a atividades de caráter mais prático e funcional - medida da alínea e) do artigo 16.º- Currículo Específico Individual (...) e desta forma proporcionar a motivação necessária para a aquisição de novas aprendizagens” (J.C. 3).

Na categoria B, *Inclusão do jovem*, inclui subcategorias relativas ao *Perfil de funcionalidade*, de acordo com a CIF, por exemplo (PEI-b1. 3) “Dificuldade grave ao nível da comunicação e ao nível da educação para a cultura, a recreação e o desporto”, bem como *Participação do jovem nos vários contextos de vida* (PEI-b2).

A Categoria C, relativa à *Implementação e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do jovem com NEE*, na subcategoria *c1) Medidas Educativas* (PEI-c1.2) “no 6º ano de escolaridade houve necessidade de restringir ainda mais as medidas do decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, aplicando-se um Currículo Específico Individual” (H. 5). Na presente categoria, em referência ao (PEI-c.2) não é mencionada a participação do jovem nos vários contextos de vida, não valorizando potenciais fatores conduzindo os jovens à possibilidade de ter uma experiência pré-profissional o mais de acordo com os seus interesses contribuindo seguramente para um maior êxito. Assim, nos PEI's não encontramos registos sobre a participação do jovem no processo, nem referências relativas à participação dos familiares no processo (PEI-c3).

Relativamente aos PIT`s, verificamos que não existem referências sobre as *História compreensiva do jovem* (histórias clínica, desenvolvimental e escolar) (PIT – a1, PIT, a2, a3), bem como do *Perfil de funcionalidade* de acordo com a CIF (PIT -b1). Relativamente à participação do jovem nos vários contextos de vida (PIT-b2), encontrámos registos, por exemplo: “O aluno sempre se mostrou ansioso em relação ao seu ingresso numa experiência pré-profissionalizante, mostrando o seu desejo em ir “trabalhar/estagiar” como ele mesmo afirmava”. Na categoria da *Implementação e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do jovem com NEE* (PIT-c1), foram constatadas referências sobre a *Participação do jovem no processo*: “O jovem já teve uma experiência pré-profissionalizante no ramo da hotelaria e tal experiência foi bastante do seu agrado” (C.F. 1); (PIT-c2.4) “Ao longo do tempo de preparação, o jovem sempre esteve convicto que o seu interesse recaía nas áreas das reparações elétricas, eletricidade e eletrónica “(J.C. 3). Também foram verificados registos sobre a *Participação da família no processo* (PIT-c3.2): “A encarregada de educação sempre manifestou a opinião de que o seu educando deveria ter um futuro ligado a uma atividade prática, nunca concretizando uma área da sua preferência (M. 4)”.

Ao longo de todo o processo da presente investigação, percebemos que muitas atividades de enriquecimento curricular e lúdico não estão presentes nos PIT`s dos alunos. Contudo, através de diálogo informal com os jovens percebemos que estes participaram em atividades relevantes para a sua formação, como por exemplo: a feira-medieval, sendo-lhes atribuídas determinadas tarefas e responsabilidades, bem como a venda de produtos para a angariação de fundos para a visita de estudo.

No que diz respeito aos contextos comunitários, nos PIT`s não existem referências ao envolvimento destes jovens; no entanto, através de diálogos informais (e corroborado pelas entrevistas dos jovens) percebemos que estes jovens tiveram contactos com eventos da comunidade, nomeadamente através das “bancas” da feira medieval.

Podemos concluir que mesmo não havendo qualquer tipo de referência nos PIT`s tivemos a oportunidade de saber que existe uma participação superior dos jovens na escola e na própria comunidade. Isto poderá ser percecionado como uma barreira, uma vez que a sua participação em eventos/atividades na comunidade não está suficientemente valorizada nos registos dos documentos oficiais. Além disso, na eventualidade de chegarem novos professores e/ou técnicos, estes não irão ter acesso a tudo o que foi efetivamente realizado pelos alunos. Igualmente, na própria comunidade que o irá acolher

futuramente no mundo do trabalho acaba por não ter noção das competências que foram trabalhadas ao longo do percurso escolar.

Em síntese, através da análise de conteúdo dos PEI's percebemos que contemplam principalmente registos da *História compreensiva dos jovens com NEE*. No que diz respeito aos PIT's, foi possível entender que estes documentos sublinham principalmente a *Inclusão do jovem através da participação do mesmo nos vários contextos de vida* e aspetos mais relacionados com o *processo de ensino e aprendizagem (TVPE)* através das *medidas educativas*, da *participação do jovem ao longo do processo* bem como da *participação dos familiares/EE*.

Resultados da análise de conteúdo aos inquéritos por entrevista

A análise dos discursos decorrentes das entrevistas realizadas aos professores (D.T e DocEE), jovens com PIT e respetivos EE estão sintetizadas nos anexos O, P e Q.

Assim, após a análise conteúdo emergiram as seguintes categorias e respetivas subcategorias: A) *Inclusão do jovem nos contextos de vida* [com as subcategorias: (a1) *Participação em atividades*; (a2) *Rede de suporte*; (a3) *Preocupações*]; B) *Perceção de escola* [com as subcategorias: (b1) *Estar com amigos*; (b2) *Aprender*; (b3) *Bem-estar*]; C) *Processo de TVPE* [com as subcategorias: (c1) *Perceção das experiências do contexto pré-profissional*; (c2) *Envolvimento do jovem na escolha do contexto*; (c3) *Partilhado com a família*]; D) *Expectativas do jovem face ao futuro* [com as subcategorias: (d1) *Dificuldades na vida pós-escolar*; d2) *Trabalho na área da experiência pré-profissional*], tal como se pode observar na Tabela 5.

Tabela 5

Categorias e subcategorias da análise de conteúdo emergentes dos inquéritos por entrevista

| Categorias | Subcategorias | DT/ DocEE | Jovens c/ PIT | EE | Freq. | |
|---|---------------------------------|---------------------------------------|------------------|----|-------|---|
| Inclusão do jovem nos contextos de vida | (a1) Participação em atividades | (a1.1) Tarefas domésticas/ funcionais | --- | x | x | 2 |
| | | (a1.2) Lúdicas | --- | x | x | 2 |
| | | (a1.3) Desportivas/ recreativas | --- | x | -- | 1 |
| | (a2) Rede de suporte | (a1.4) Convívio | --- | x | x | 2 |
| | | (a1.5) Académicas | x | x | x | 3 |
| | | (a2.1) Professores/ técnicos | x | x | x | 3 |
| | (a3) Preocupações | (a2.2) Amigos | x | x | --- | 2 |
| | | (a2.3) Família | x | x | --- | 2 |
| | | (a3.1) Problemas familiares | x | x | x | 3 |
| | | (a3.2) Futuro | x | x | --- | 2 |
| | | (a3.3) Insucesso escolar | x | x | --- | 2 |

| | | | | | | |
|--------------------------------------|---|---|-----|---|-----|---|
| Perceção da escola | (b1) Estar c/ amigos | | --- | x | --- | 1 |
| | (b2) Aprender | | x | x | --- | 2 |
| | (b3) Bem-estar | | --- | x | --- | 1 |
| Processo de TVPE | (c1) Perceção das experiências do contexto pré-profissional | (c1.1) Aprender | x | x | x | 3 |
| | | (c1.2) Utilidade p/ o futuro laboral | x | x | x | 3 |
| | (c2) Envolvimento do jovem na escolha do contexto | (c2.1) Sim | --- | x | --- | 1 |
| | | (c2.2) Não | --- | x | --- | 1 |
| | (c3) Partilhado c/ família | (c3.1) Sim | x | x | x | 3 |
| | | (c3.2) Às vezes | x | x | --- | 2 |
| Expectativas do jovem face ao futuro | (d1) Dificuldades na vida pós-escolar | (d1.1.) Cumprimento de horários | --- | x | x | 2 |
| | | (d1.2.) Fazer trocos/ manusear dinheiro | --- | x | x | 2 |
| | | (d1.3) Burocracia | --- | x | x | 2 |
| | | (d1.4) Relacionais | x | x | x | 3 |
| | d2) Trabalho na área da experiência pré-profissional | (d2.1) Sim | x | x | x | 3 |
| | | (d2.2) Não | --- | x | x | 2 |

De forma a facilitar a leitura das tabelas da análise de conteúdo, sempre que for necessário referir um indicador/ registo, na análise que se segue das entrevistas, este será referido pelo código utilizado na tabela precedido da abreviatura da entrevistada (exemplo: EE-a1.1 – refere-se ao indicador (a1.1) da entrevista à EE).

Relativamente à primeira categoria (A1) *Inclusão do jovem nos contextos de vida*, na subcategoria (a1.1) *Participação em atividades*, percebemos que nas *tarefas domésticas/ funcionais*, os entrevistados (EE e jovens) referem a participação nas tarefas domésticas “Ajudo a minha mãe nas limpezas a preparar o jantar. Sou sempre eu que arrumo o meu quarto... Gosto muito de fazer bolos, as refeições e arrumar o quarto” (CV2); “Arruma o quarto dele e assim, mas não tem grandes atividades. É preciso mandá-lo e incentiva-lo para fazer alguma coisa” (EE - M.4). Nas *atividades lúdicas* (a1.2), os entrevistados (EE e jovens), referem “Ver televisão...jogo no computador...ouvir música no quarto...jogar... ir para a biblioteca da escola, tirar receitas da internet” (H5), no caso do J.C.3, refere “na banda juntamente com os seus colegas do lar” (EE- J.C.3). Nas *atividades desportivas/recreativas* (a1.3) os entrevistados (jovens) dão principal destaque “Preparar festas...andar de bicicleta, estamos a trabalhar para as marchas e eu gosto muito destas atividades práticas” (JC3). Nas *atividades de convívio* (a1.4), os entrevistados (EE e jovens) realçam “A relação com os colegas é boa com alguns, mas nem todos. Sem dúvida que a maior dificuldade é interagir com eles (EE - M.4), “Gosto muito de brincar com a minha prima... estou com os meus colegas...e conversar” (H5).

Nas *atividades acadêmicas* (a1.5), os entrevistados (DT/DocEE, EE e jovens) fazem alusão à participação “(...) em todas as atividades...os dois alunos gostam de áreas mais funcionais e onde também dão menos problemas porque fazem aquilo que gostam.” (DT/DocEE - CV e JC), por sua vez, o EE refere “proporciono muitas experiências... solicitado sempre que necessário”; “A escola tem sido um fator importante para o crescimento do meu educando e sua preparação para a vida ativa” (EE – C.F.4); os alunos destacam “as aulas...à biblioteca” (M4).

No que diz respeito à subcategoria (a2) *Rede de suporte*, relativamente aos (a2.1) *Professores/ técnicos*, os entrevistados (jovens e DT/DocEE) referem “Dr. C., a Professora R. e o senhor V., o mestre da banda...professoras estagiárias” (JC3), por sua vez o docente salienta o papel dos professores (...) “Cabe aos professores ajudar... É feito um trabalho em equipa com o professor de educação especial que colabora na ajuda a estes alunos (D.T.- M)”. Em relação a (a2.2) *Amigos*, os entrevistados (DT/DocEE e jovens), especificamente, os jovens referem por exemplo: “Quando estou mais triste quem se preocupa mais são os meus colegas... O meu irmão, o J., a T., o F., o D. e a F. Porque, ajudam a passar mais rápido os tempos livres, e são pessoas que posso confiar, porque não se pode confiar em toda a gente” (H5); no caso do docente “A turma do M. é muito fácil e colaboram muito para que o M. se sinta incluído” (DT- M.). Nos registos (a2.3) *Família*, os entrevistados (jovem /DocEE) referem “Destaca a necessidade de algumas ajudas da mãe que é o seu suporte” (DT- M.); no caso do jovem assume que “Tanto a minha mãe como a minha irmã me ajudam. Quem se preocupa mais comigo... é a minha mãe como é normal” (M4).

Relativamente à subcategoria a3) *Preocupações*, na subcategoria (a3.1) *Problemas familiares*, destacamos os seguintes excertos das entrevistas (jovem/DocEE): “A doença da minha mãe” (CF1); “Alguma ansiedade em relação a um possível retorno a família” (EE- J.C.3 e M.5); “Saber para que escola vou, o curso que vou tirar” (H5). Nos registos (a3.2) *Escola*, o DocEE refere que “Infelizmente os CEI têm uma componente prática muito reduzida ou com poucas opções e nem sempre é possível arranjar um local de estágio que dê continuidade às aprendizagens práticas adquiridas na escola. Portanto, as experiências pré-profissionalizantes podem ser muito enriquecedoras e, elas próprias, devem constituir-se como motores de aprendizagem para os alunos”; “Saber para que escola vou, o curso que vou tirar” (H5); “A incerteza quando ao seu futuro escolar e profissional uma vez que se aproximam do fim da escolaridade obrigatória” (EE – C.F.4). Nos indicadores (a3.3) *Futuro*, os inquiridos referem: “Tenho

medo de quando sair da escola para onde irei” (M4), “as vezes dou por mim a pensar e agora daqui para a frente como será?” porque “o M. 4 já chumbou duas vezes no nono ano, mas eu gostaria que pelo menos conseguisse terminar o 12º ano” (EE - M.4).

Na categoria (B) *Perceção da escola*, especificamente, na subcategoria (b1) *Estar com amigos*, verificamos as seguintes referências: “Gosto, porque é divertido, convivemos com os colegas, em casa não os temos por perto...” (H5). Na subcategoria (b2) *Aprender*, “Aprender coisas novas” (CF1), “Não só porque permitem um primeiro contacto com a realidade do trabalho, mas também porque muitas vezes permite aos alunos encontrar uma vocação” (D.T.H). Em relação à subcategoria (b3) *Bem-estar*, verificam-se registos como: “Distrair-me um bocado... Também me ajuda a esquecer algumas coisas da vida” (CF1).

No que diz respeito à categoria (C) *Processo de TVPE*, na subcategoria (c1) *Perceção das experiências pré-profissionais*, (c1.1) *Aprender*, encontramos registos, como: “Sim, porque aprendo coisas novas... porque consegui fazer algumas coisas que aprendi lá aos poucos” (CF1); “Muito positiva. Proporcionando-lhe competências funcionais práticas vocacionadas para uma profissão” (EE – C.F.4); “Sendo mais fácil para alguns alunos o saber estar. Outras de cultura mais geral. Se forem bem elaborados ajudam no futuro deles” (DT- M.). Nos registos relativos a c1.2) *Utilidade para o futuro laboral*, realçamos: “Sim, porque já tenho mais experiência com este estágio. E também por ter tido contacto com pessoas e mais cuidado em cumprir os horários” (JC3); no caso do C.F. “é um incentivo para terminar os estudos, com a idealização do futuro no mundo do trabalho” (EE – C.F.4); “O envolvimento do aluno é bastante bom visto que se empenha e colabora nas atividades que lhe são solicitadas no seu local de estágio” (DT - CV e JC);

Na subcategoria (c2) *Envolvimento do jovem na escolha do contexto*, especificamente, os que referiram *sim*, salientamos “Sim. O que mais gosto é levantar a mesa, servir os clientes e limpar” (CF1), os que indicaram *não* “Eu preferia restauração, mas o professor sugeriu a oficina” (CV2).

Na subcategoria (c3) *Partilhado com a família*, “Sim, digo sempre à minha mãe, o que aconteceu no estágio e no Lar também conto aos colegas e funcionários como foi o meu dia” (CF1); “A família apoia muito da forma que é possível. Tentamos dar-lhe força para ele superar as coisas que fazes menos positivas, fazemos ver-lhe como seriam as coisas se ele mudasse algumas atitudes” (EE - M.4; em relação ao J.C., “tem um elevado nível de envolvimento do encarregado de educação, como está no Lar o encarregado de

educação vem a escola com regularidade, desempenhado o seu papel no âmbito do PIT.” (DT - CV e JC). Nas situações em que referem às vezes, sublinhamos a resposta do DT-M: “A mãe participa sempre sem persistência. Às vezes vem numa de proteção outras aceita mais o que for realçado de menos positivo” (DT- M.); “Às vezes” (H5).

Relativamente à categoria D) *Expectativas do jovem face ao futuro*, temos como subcategoria (d1) Perspetiva de dificuldades no pós-escolar, relativamente ao *Cumprimento de horários*, “Cumprir os horários será a minha maior dificuldade” (CF1); “Dificuldade sobretudo pelo cumprimento de horários, e a aceitação da figura de autoridade” (EE – C.F.1). Também as dificuldades em *fazer trocos/manusear dinheiro* “Eu gostaria muito de trabalhar na área da restauração, mas ia ter dificuldade em fazer os trocos por ter receio de dar dinheiro a mais ou a menos, mas por outro lado gostava de atender as pessoas e conversar com elas” (CV2); “alguma dificuldade em lidar com o dinheiro” (EE- J.C.3 e H.5). Os constrangimentos relativos à *Burocracia*: “Tratar de papeladas mais difíceis porque deixa-me mais nervoso” (M4); “Faltam atividades sobretudo na preparação das burocracias do dia-a-dia” (EE- J.C.3 e H.5). Por fim, as dificuldades *Relacionais*: “Assustava a ideia de atender clientes” (M4); “De um modo geral sim. As maiores dificuldades serão sobretudo, lacunas ao nível das relações interpessoais. O trato dos outros, a aceitação de opiniões...Dificuldade em aceitar a autoridade. A baixa remuneração. No caso do J.C. terá mais dificuldades, na minha perspetiva, pelo facto de estar institucionalizado e não contactar com tanta diversidade de pessoas” (DT - CV e JC); “a maneira de ele ser pode dificultar num trabalho, só precisava mudar um pouco o feitio e era mais fácil para ele. Ajudar é sem dúvida ele ser um bom rapaz, mas só isso não chega as pessoas ...ele é tímido fechado no seu mundo e pode prejudicá-lo muito, não é?” (EE - M.4).

No que diz respeito à subcategoria (d2) *Trabalho na área da experiência pré-profissional*, o *sim* é referido por dois participantes (EE - M.4) “Sim, sem dúvida, mesa e bar” (CF1); podemos ver como aspeto positivo um futuro local de trabalho se gostarem do seu percurso do decorrer do estágio...O C.V. terá mais facilidades, de vez em quando trabalha na aldeia com empreiteiros” (DT - CV e JC); onde estava agora era um bom sítio. Um sítio pacato sem muita confusão”; por sua vez, o *não* foi mencionado apenas por um entrevistado “Restauração ou pastelaria e bombeiro. Na restauração porque, gostava muito de servir a mesa e fazer bolos queria muito de aprender, e bombeiro porque podia ajudar as pessoas” (CV2).

Para Silva (2010), todo o ser humano tem direito ao seu projeto de vida, compatível com as suas ambições e capacidades, tem o direito a ter uma vida normal tal como as outras pessoas, a possuir igualdade de oportunidades, e todos os apoios e os empenhos necessários para conseguir ser membro útil e ativo na sociedade.

Resultados da observação Naturalista

As observações naturalistas foram desenvolvidas ao longo de todo o período temporal do trabalho de campo do presente projeto, as quais abrangem a observação em situações escolares dos jovens com PIT`s. Para o efeito, procurou-se que as observações fossem diversificadas, de modo a perceber-se melhor o comportamento de cada aluno nos diferentes contextos, tais como: na visita de estudo, nos intervalos, aulas de Educação Física, refeições e durante as vendas para a angariação de fundos para a visita de estudo.

Estas observações tiveram em média uma duração de 45 minutos, com a exceção da visita de estudo que decorreu em intervalos temporais, ao longo do dia (entre as 8:30 e as 18:00h). É de realçar que nem todas as observações tiveram a participação da totalidade dos alunos em estudo.

No âmbito do processo de análise de conteúdo dos registos das observações, emergiram duas grandes categorias: 1) *Participação em atividades escolares e lúdicas* e 2) *Interações sociais e comunicação*. No que diz respeito à *Participação em atividades escolares e lúdicas*, constatamos que a maior frequência dos registos (n = 4, 7%) incide na *participação em atividades individuais por iniciativa do professor*, da qual é exemplo um excerto da observação da aula de educação física, “O professor sugere ao aluno que este fosse buscar o material necessário para uma determinada modalidade que iria ser trabalhada na aula” (C.F. 1). De seguida, surge a *participação em atividades individuais por iniciativa do aluno* (n= 2, 3%), que surgiu no intervalo, onde o jovem refere “Encontrava-se a desmontar um rádio. Estava com o seu irmão a quem ia contando para que servia cada peça” (J.C. 3). Nesta categoria sublinhamos, ainda, com menor percentagem (n= 1, 2%), (1.3) *Participação em atividades de grupo por iniciativa do aluno* “Escolheu os membros para a sua equipa e fizeram entre eles um “grito de guerra” (C.F. 1) e (1.4) *Participação em atividades de grupo por iniciativa dos colegas* “O aluno acompanhou a colega até ao bar, onde permaneceram até ao toque” (C.V. 2).

Na categoria *Interações sociais e comunicação*, salientamos as subcategorias com maior frequência, a saber: *Expressões faciais* (emoções positivas) *c/ tarefas/ atividades*

(n= 15, 26%), o que indicia que os alunos se sentiam envolvidos no decorrer das atividades e satisfeitos com as mesmas, tal como mostra o registo “O aluno enquanto conversava, apontou para árvores e flores que estavam em seu redor. Trocava sorrisos com os colegas” (H. 5); *Proximidade/ contacto colegas por iniciativa do aluno* (n =9, 16%), a qual evidencia que existe interação entre os pares e inclusão, como mostra o registo: “O C.V. foi ter com a sua melhor amiga. Acenou para as colegas e chamou por elas” (C.V. 2); *Proximidade/ contacto professor/ iniciativa do aluno* (n=7, 12%), sugerindo uma boa relação com o professor. Em contraponto, entre as subcategorias com menor frequência realçamos *Expressão facial (emoção positiva/negativa) interação com o responsável pelo estágio* (n = 2, 3%), em relação à qual é exemplo: “solicitou a ajuda do patrão para, numa fase inicial perceber como era feito o processo de pagamento através do sistema eletrónico, ainda não sei muito bem funcionar com isto” (C.F. 1).

Tabela 6

Categorias e subcategorias dos comportamentos observados

| Categorias | Análise de Conteúdo Subcategorias | Total | | | | | Freq. | % |
|--|---|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------|------------|
| | | 1. ^a | 2. ^a | 3. ^a | 4. ^a | 5. ^a | | |
| 1. Participação em atividades escolares e lúdicas | 1.1. Participação em atividades individuais/ iniciativa do aluno | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 3% |
| | 1.2. Participação em atividades individuais/ iniciativa do professor | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 4 | 7% |
| | 1.3. Participação em atividades de grupo/ iniciativa da aluna | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2% |
| | 1.4. Participação em atividades de grupo/ iniciativa dos colegas | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2% |
| | Total da categoria | | 4 | 3 | 0 | 1 | 8 | 14% |
| 2. Interações sociais e comunicação | 2.1. Proximidade/ contacto colegas/ iniciativa do aluno | 4 | 3 | 2 | 0 | 1 | 9 | 16% |
| | 2.2. Proximidade/ contacto colegas/ iniciativa dos colegas | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | 5 | 7% |
| | 2.3. Proximidade/ contacto professor/ iniciativa do professor | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3% |
| | 2.4. Proximidade/ contacto professor/ iniciativa do aluno | 4 | 0 | 2 | 0 | 1 | 7 | 12% |
| | 2.5. Expressões faciais (emoções positivas) interação colegas | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 4 | 7% |
| | 2.6. Expressões faciais (emoções positivas/negativas) interação professor | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 5 | 9% |
| | 2.7. Expressões faciais (emoções positivas) c/ tarefas/ atividades | 4 | 4 | 3 | 2 | 2 | 15 | 26% |
| | 2.8. Expressão facial (emoção positiva/negativa) interação com o responsável pelo estágio | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 | 3% |
| | Total da categoria | 20 | 11 | 10 | 5 | 4 | 49 | 83% |
| Total das categorias | 20 | 15 | 13 | 5 | 5 | 58 | 97% | |

1.^a Visita de estudo; 2.^a Intervalo 3.^o Aulas de Educação Física”; 4.^o Estágio; 5.^o Refeição/ Vendas

Resultados na Escala de autoconceito PHSCS - 2

Tal como referimos anteriormente, utilizámos a Escala de Autoconceito PHSCS, a qual apresenta, quer na versão original, quer na versão reduzida a 60 itens, seis fatores, a saber: Aspeto Comportamental (AC); Estatuto Intelectual e Escolar (EI); Aparência e Atributos Físicos (AF); Ansiedade (An); Popularidade (Po); Satisfação e Felicidade (SF). Para a determinação da pontuação em cada item, é atribuído 1 ponto ou zero, conforme a resposta dada seja reveladora, respetivamente, de uma atitude positiva ou negativa face a si mesmo.

A Tabela 7 apresenta os resultados dos alunos à escala de autoconceito. Podemos observar que o aluno que evidencia um resultado total mais elevado foi o JC e com um total mais baixo é o CF.

Tabela 7

Resultados dos alunos na Escala de Autoconceito

| Escala EAA e subescalas | Alunos com NEE | | | | |
|------------------------------------|----------------|----|----|----|----|
| | JC | CF | CV | M | H |
| Aspeto Comportamental (AC) | 11 | 8 | 9 | 13 | 9 |
| Estatuto Intelectual/Escolar (EI) | 9 | 6 | 7 | 6 | 8 |
| Ansiedade (An) | 4 | 1 | 6 | 7 | 4 |
| Popularidade (Po) | 8 | 7 | 8 | 2 | 8 |
| Aparência e Atributos Físicos (AF) | 8 | 6 | 8 | 2 | 8 |
| Satisfação e Felicidade (SF) | 7 | 6 | 6 | 6 | 7 |
| Total da Escala de Autoconceito | 47 | 34 | 44 | 36 | 44 |

Relativamente à primeira dimensão, Aspeto Comportamental (AC) o aluno que apresenta um resultado mais elevado é o M com 13 pontos, por sua vez o jovem que tem uma pontuação mais baixa nesta categoria é o CF com 8 pontos.

Em relação ao Estatuto Intelectual e escolar (EI), podemos observar que o JC tem resultado mais elevado com 9 pontos, o jovem CF e M evidenciam um resultado mais fraco, ambos com 6 pontos.

Na Ansiedade (An), tal como se pode ver na Tabela 7, temos com resultado superior o M e como resultado mais baixa o CF.

Na dimensão seguinte, Popularidade (Po), podemos constatar que com um nível mais elevado temos 3 jovens, o JC, o CV e o H, com 8 pontos. Com o resultado inferior é o M, com dois pontos.

Na dimensão, Aparência e atributos físicos (AF), podemos notar que três dos jovens, JC, C.V. e H, evidenciam um resultado mais elevado com 8 pontos, por sua vez o jovem que demonstra um valor inferior é o M com 2 pontos.

Por fim na dimensão de Satisfação e Felicidade (SF), podemos observar que existe uma pontuação bastante equilibrada, tendo 2 jovens, o JC e o H a pontuação superior, com 7 pontos; com uma pontuação mais baixa, constam os restantes 3 jovens, o CF, CV e o M com 6 pontos.

2.2. Análise dos casos individuais: triangulação dos dados

Seguidamente será apresentada a análise dos casos em estudo de forma individualizada e mais detalhada. Para a realização dos mesmos, recorreremos aos dados dos processos dos alunos, nomeadamente os relatórios psicológicos, os PEI's e PIT's, bem como às entrevistas realizadas aos alunos, aos seus encarregados de educação e aos respetivos diretores de turma.

Caso 1

i) Caracterização

O primeiro caso, o jovem M.4, é de uma família monoparental, a mãe tem 53 anos e está divorciada. O M.4 é o filho mais novo de três irmãos, sendo que o irmão mais velho tem 24 anos e está emigrado no estrangeiro.

O agregado familiar é composto por três elementos, o M. 4, a sua irmã do meio e a mãe. Relativamente às habilitações literárias da mãe (entrevistada, na qualidade de EE), completou o 4.º ano de escolaridade, referiu que era doméstica, uma vez que se encontrava desempregada.

De acordo com o PEI do aluno (anexo M), o M.4 “vive com a mãe e a irmã”. Trata-se de uma família cujo nível sócio – económico e cultural é baixo. Verifica-se uma preocupação, por parte dos pais, com o percurso escolar dos filhos, embora o seu ambiente familiar, aparentemente, não seja calmo nem favorável. É o filho mais novo, tem 16 anos e frequenta o 9.º ano de escolaridade. Segundo avaliação psicológica, datada

de 2007 (anexo M), está sinalizado como um aluno com NEE, decorrente da existência de “um desempenho intelectual situado num nível muito inferior à média, comparativamente à sua idade cronológica (...), o que alerta para o facto de haver restrições de ordem física ou psicológica, que limitam as experiências infantis, comprometendo a capacidade de lidar com o ambiente”. Adicionalmente, os resultados do exame cognitivo evidenciam “dificuldades a nível da atenção verbal e visual, percepção visual, memória de trabalho, capacidade de retenção e evocação imediata, raciocínio viso espacial (...) Observa-se imaturidade psicossocial, evidenciada por um desconhecimento de comportamentos convencionais e factos quotidianos” (anexo M).

Relativamente ao seu contexto social, nomeadamente a sua rede de apoio, de acordo com a entrevista realizada ao aluno foi possível perceber que considera como rede de apoio informal a sua mãe e irmã, destacando o papel da mãe e uma “boa amiga, mas quando ela saiu...falo com outros, mas não é a mesma coisa”. O M4 via nesta amiga “um exemplo, porque ela era tão desenrascada e gostava de ser assim como ela. Não ser tão tímido quando se metem comigo” (anexo P). Contudo, refere, ainda que, nem sempre considera falar com aqueles que lhe são mais próximos “às vezes há coisas que guardo para mim, coisas que não interessa preocupar as pessoas com isso”. Como apoio formal, o aluno refere os professores. Como principal fonte de preocupação de momento, o aluno destaca a saída da escola “medo de quando sair da escola para onde irei” (anexo P).

No seguimento da análise da escala de autoconceito, consideramos importante incluir na caracterização do jovem. Na dimensão Aspeto Comportamental (AC) o M4 evidencia o resultado mais elevado; na dimensão subsequente Estatuto intelectual e escolar (EI) o M4 tem a menor pontuação; na Ansiedade (An), o M4 apresenta um resultado superior e na dimensão seguinte, Popularidade (Po), o M4 apresenta o resultado mais baixo; finalmente, na dimensão Aparência e atributos Físicos (AF), o jovem tem o valor mais baixo. Por fim, na dimensão de Satisfação e Felicidade (SF), o M4 revela a pontuação mais baixa; contudo, nesta dimensão os valores são similares entre os cinco jovens, uma pontuação que ronda os 7 e 6 de pontuação.

ii) Percurso desenvolvimental e escolar do aluno

No ano letivo de 2007/2008 ficou retido no 2.º ano de escolaridade passando a “usufruir das alíneas c) e f) do revogado Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto”. No ano letivo subsequente passou a “beneficiar das medidas consignadas no Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, art.º 16, ponto 2: a) Apoio Pedagógico Personalizado, b)

Adequações Curriculares Individuais e d) Adequações no Processo de Avaliação” (anexo M).

Devido a estas limitações “houve necessidade do conselho de turma, no ano letivo 2011/2012, reajustar as medidas educativas implementadas, decidindo, desta forma pela aplicação de um Currículo Específico Individual” (anexo M). É de referir, como consta no relatório psicológico de Junho de 2011 “durante o ano letivo 2010/2011, de acompanhamento Psicológico e Psicopedagógico/Estimulação Cognitiva dando seguimento ao acompanhamento implementado no ano letivo anterior”. Refere, ainda, que “os resultados são prejudicados pela baixa velocidade de processamento e de execução psicomotora. Dentro do seu perfil cognitivo, revela melhores capacidades ao nível do conhecimento de palavras e desenvolvimento da linguagem e do conhecimento global adquirido. Ao nível psicológico, observam-se dificuldades emocionais, manifestadas por indiferenciação e desajustamento emocional, uma baixa autoestima e elevada timidez” (anexo M).

Relativamente ao percurso escolar do aluno e de acordo com a entrevista à sua encarregada de educação, a resposta foi consistente. O aluno é referido várias vezes como “uma criança normal”, mas “tem o defeito de ser tímido e envergonhado” o que o condiciona nas relações interpessoais, “sem dúvida que a maior dificuldade é interagir com eles” (colegas) (anexo Q).

A mãe do M4 refere que o seu educando não tem grandes interesses ou atividades, sendo sempre “preciso mandá-lo e incentivá-lo a fazer alguma coisa” (anexo Q). Em casa, a mãe tenta combater estas atitudes do filho, mandando-o ao supermercado sozinho, porque segundo ela, mesmo sabendo que ele não se sente confortável é fundamental, por vezes, tirá-lo da sua zona de conforto e tentar que ele perceba como é o mundo fora de casa e do contexto sala de aula (anexo Q).

A sua diretora de turma partilha a mesma opinião referindo que para o aluno participar é fundamental ser algo relacionado com os seus interesses. Mesmo participando em todas as atividades, por vezes “é necessário maior esforço para que ele participe devido a sua personalidade” (anexo O). Considera como maior obstáculo a exclusão dos pares, dado que o M4 “exclui os colegas de si. Sempre foi chamado para os almoços, a troca de presentes no Natal, mas ele não está muito recetivo, nunca deu o primeiro passo para deixar os colegas entrarem no mundo dele” (anexo O).

A encarregada de educação do jovem “tem alguma consciência das dificuldades do aluno no que diz respeito ao seu percurso académico. Sempre manifestou a opinião de

que o seu educando deveria ter um futuro ligado a uma atividade prática, nunca concretizando uma área da sua preferência” (anexo Q).

No PIT é destacado o facto de “O aluno não tinha grande motivação inicial para uma experiência desta natureza, daí ter sido necessário um esforço inicial para o sensibilizar e entusiasmar para a necessidade de obter alguma experiência no mundo do trabalho, embora que de uma forma protegida e supervisionada” (anexo N).

iii) Expetativas sobre a Transição para a vida pós-escolar

De acordo com a entrevista realizada ao M4, foi possível perceber que o estágio pré-profissionalizante foi um desafio importante “para os alunos verem que a vida não é fácil” (anexo P). A diretora de turma vem reforçar o que foi dito anteriormente, considerando os protocolos com as empresas “muito importante para perceber a responsabilidade sendo cidadãos com capacidades para trabalhar. Sobretudo a responsabilidade” (anexo O).

Relativamente à escolha do local de estágio, o aluno refere que não participou na escolha”, pois foi o professor F. que me deu a ideia” (anexo P). O aluno descreve a sua experiência no local de estágio como boa, “porque senti que já estava a trabalhar, sentia-me mais responsável como se já não tivesse mais aulas” (anexo P). Contudo, mesmo não chegando a trabalhar nessa parte, “sem dúvida que me assustava a ideia de atender clientes, não me sentia preparado para mexer no dinheiro, sobretudo por causa dos trocos” (anexo P).

A sua diretora de turma refere que “se estiver mais atento e com maior vontade em fazer, acaba por se integrar naturalmente” (anexo O), sendo o maior desafio o facto de o M4 ser “um jovem que precisa muito de estímulos. Tem uma bagagem que o ajudará a ter mais futuro e ser mais independente, mas também tem que partir dele” (anexo O).

Por sua vez, a mãe considera que “tudo o que for para o seu bem é bom” referindo que se o jovem “mudar um bocadinho o seu feitio, vai integrar-se mais facilmente” (Q).

iv) Perspetivas Futuras

Na perspetiva da diretora de turma, o M4 poderá sentir algumas dificuldades “de comunicação” (anexo O). Refere, ainda, que se o jovem “tiver a necessidade de falar, fala. Se não sentir nessa necessidade, fica no mundo dele e mais tarde esse fator pode ser penalizador na sua carreira profissional”. A escola tem o papel na “procura de novas oportunidades através destas experiências que disponibilizamos no exterior, mas tem que

existir uma colaboração por parte dos pais” (anexo O). Esta informação indicia que o processo poderia melhorar com um maior envolvimento dos pais.

Por sua vez, o M4 refere que o estágio profissional é fundamental, porque futuramente “temos que trabalhar e faz-nos perceber que temos responsabilidades” (anexo O).

Contudo não participou na escolha do local de estágio “foi o professor F. que me deu a ideia” (anexo P). Como principal obstáculo, o M4 refere “tratar de papeladas deixa-me mais nervoso” (anexo P).

Relativamente às perspetivas relacionadas com a inclusão no mercado de trabalho, a diretora de turma refere que “Terá capacidade de trabalhar num supermercado ou no Lar, onde se pode sentir útil. Quando se sente com confiança, sabe ser um bom ouvinte” (anexo O). A opinião da mãe vai de encontro ao que foi dito pela sua diretora de turma, “onde estava agora era um bom sítio. Um sítio pacato, sem muita confusão” (anexo Q). Em contraponto com estas opiniões, o aluno diz que queria ser “ator, porque gosto muito quando vejo um filme e estou atento à parte de realização. Para mim era ótimo. Mas para ser ator, não posso ser assim tão tímido” (anexo P).

Caso 2

i) Caracterização

O Caso 2, o jovem H5, através de uma análise ao seu PEI, é referido que se trata de uma família com vários problemas de ordem social e familiar que, por consequência, levou o jovem H5 de 18 anos a frequentar uma instituição, um Lar de Infância e Juventude (LIJ), juntamente com o seu irmão mais novo, o J.C.3, onde se encontram há oito anos (anexo M).

No mesmo documento PEI, o H.5 “apresenta-se como um jovem geralmente, extrovertido, afável e que gosta de comunicar com o adulto e com a maioria dos colegas, cumpre as regras estipuladas” (anexo M). Ao nível académico revela “muitas dificuldades ao nível da aquisição e aplicação de conhecimentos, associadas a uma notória falta de pré-requisitos básicos, ao nível do 1.º Ciclo, o que se traduz numa evidente falta de autonomia, nomeadamente nas áreas académicas ditas de estudo, cujos conteúdos são, à partida mais teóricos e, para o aluno, mais complexos” (anexo M).

Segundo os resultados da avaliação psicológica, presente no relatório circunstanciado (anexo M), “a eficiência intelectual avaliada é heterogénea, encontrando-

se os resultados mais abaixo quase sempre associados com a situação escolar, meio familiar e/ou capacidades de atenção e concentração. Verifica-se a presença de perturbação emocional generalizada, que de certa forma impedem o aproveitamento de algumas capacidades e potencialidades intelectuais que de facto se lhe reconhecem” (anexo M).

Face ao exposto, no 6.º ano de escolaridade o aluno passa a usufruir do decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro. De acordo com o PIT do aluno, no ano letivo 2016/2017, o H5 frequenta o 10.º ano de escolaridade e, “à semelhança do que aconteceu em anos anteriores, desenvolveu o PIT na área da restauração. No presente ano letivo irá frequentar um curso de jardinagem (...) em simultâneo fará uma tarde por semana no bar e outra na biblioteca da escola” (anexo M).

No presente ano letivo, o H5 continua matriculado no curso vocacional de Técnico de Apoio à Gestão e a desenvolver o respetivo currículo específico individual. De referir que, de acordo com o mesmo documento, “o jovem, nos anos anteriores, já teve outras experiências em ramos completamente diferentes, a saber, hotelaria e cuidados de populações idosas e em risco” (anexo M).

Relativamente ao seu contexto social, nomeadamente a sua rede de apoio, de acordo com a entrevista realizada ao aluno foi possível concluir que considera como rede de apoio informal a “minha mãe e a minha prima. Quando estou mais triste quem se preocupa mais são os meus colegas”. Como rede de apoio formal “Todos os professores. Se precisar e for ter com qualquer um deles, eles ajudam” (anexo P).

Como principal fonte de preocupação de momento, o aluno destaca: “saber para que escola vou, o curso que vou tirar. E também começar a juntar dinheiro para tirar a carta de condução... e ter um carrinho!” (anexo P).

No que diz respeito à análise da escala de autoconceito, consideramos importante incluir este parâmetro na caracterização do jovem. Assim, na dimensão Aspeto Comportamental (AC) o H5 revela um resultado intermédio face aos restantes colegas; na dimensão Estatuto Intelectual e escolar (EI), o H5 tem a pontuação subsequente à pontuação mais alta entre os jovens em estudo; na Ansiedade (An), o H5 tem um resultado intermédio face aos outros jovens; na dimensão seguinte, Popularidade (Po), o H5 apresenta o resultado mais alto; na dimensão, Aparência e atributos físicos (AF), o H5 apresenta o resultado mais elevado. Por fim, na dimensão de Satisfação e Felicidade (SF), o H5 apresenta o resultado mais alto; no entanto, nesta dimensão os valores são similares entre os cinco jovens (valores entre 7 e 6 de pontuação).

ii) Percurso desenvolvimental e escolar do aluno

Relativamente ao percurso escolar do aluno, de acordo com a entrevista à sua encarregada de educação (educadora do LIJ), a resposta foi coesa. O aluno é referido como “H5 é imaturo, a idade cronológica não corresponde à idade mental. Não deixando de ser um miúdo querido, relativamente empenhado. Um pouco inocente. Faz muitas efabulações” (anexo O). Refere ainda, que o jovem tem como principal interesse “gosto pela culinária”, pesquisando diversas vezes na internet páginas relacionadas com o tema.

Consistentemente, na entrevista ao jovem, este refere que o que mais gosta de fazer é “ir para a biblioteca da escola, tirar receitas da internet” (anexo P).

O seu diretor de turma refere que ao nível da escola, “o aluno participa de forma ativa na maioria das atividades da escola, embora o faça de forma mais ativa e integrada com os pares da educação especial do que com os pares do grupo turma. A maior dificuldade com os pares da turma é não ter nenhuma relação de amizade estabelecida dentro do grupo turma” (anexo O). Sublinhando o facto de o H5 “passa a maior parte da semana em estágio (...), tendo estado a aprender jardinagem e quando vem, tem estágio no bar da escola e na biblioteca. É um aluno bastante empenhado nas propostas de atividades que lhe foram sugerindo no início do ano letivo” (anexo O).

O aluno considera que ao longo do seu percurso escolar lhe foram dadas sugestões do mundo do trabalho “Foram porque, na escola já tinha feito estágio quer na biblioteca quer no bar, onde ajudava as funcionárias nas limpezas” (anexo P). Destacando o papel destas experiências fundamentais para a sua integração e desempenho da experiência pré-profissionalizante “porque se aprende coisas mais práticas que depois ajudam no estágio. E eu gosto mais destas disciplinas, pois são muito mais interessantes” (anexo P).

No PIT (anexo N) é destacado o facto de “o aluno mostrou-se relativamente ansioso em relação ao seu ingresso numa experiência pré-profissionalizante”. Refere-se que os anos letivos anteriores “já teve outras experiências em ramos completamente diferentes, a saber, hotelaria e cuidados de populações idosas e em risco”. É igualmente destacado o facto de o “jovem apresentar algumas competências ao nível das áreas que requerem maior mecanicidade, evidenciando alguma vontade em saber e aprender” (anexo N).

iii) Expetativas sobre a Transição para a vida pós-escolar

Os dados obtidos através do PIT do aluno (anexo N) referem que “a encarregada de educação sempre manifestou a opinião de que o seu educando deveria ter um futuro ligado a uma atividade prática, mas sempre supervisionada por um adulto, um tutor que o acompanhe” (anexo N). A perceção do próprio jovem sobre o estágio pré-profissionalizante é um desafio importante para o H5 “Eu acho que sim, porque aprende-se mais” (anexo P).

O diretor de turma vem reforçar o que foi dito anteriormente, considerando fundamental estas “áreas mais práticas e funcionais. Muito positiva”. Considera que estas experiências sejam fundamentais, “Não só, porque permitem um primeiro contacto com a realidade do trabalho, mas também porque muitas vezes permite aos alunos encontrar uma vocação” (anexo O).

Relativamente à escolha do local de estágio, o aluno refere que não participou “Não. Os professores é que sugeriram ir (...) para a jardinagem” (anexo P). Contudo, o aluno descreve a sua experiência no local de estágio como “Muito boa, adorei porque para além de fazer amigos, também se aprende muita coisa para ir para o mercado de trabalho” (anexo P). O que mais gostava de fazer no seu local de estágio era “regar”. Sentindo maior dificuldade em “fazer repicagem, porque faço sempre com um monitor, porque sozinho não consigo. Mas esforço-me igual” (anexo P).

O seu diretor de turma refere o estágio como parte mais importante para o sucesso, “para além do potencial de aprendizagem, e onde penso que será necessário investir mais tempo é promover junto destes alunos a autonomia e o sentido de responsabilidade”. Destacando como principal dificuldade “é sem dúvida a falta de autonomia e de responsabilidade”. Como aspeto positivo “é o sentido de realização e melhoria da autoestima nos casos bem-sucedidos” (anexo O).

Por sua vez, o seu encarregado de educação aponta como dificuldade de transição o facto de o H5 ser “imaturo, contudo é visível o seu gosto pela culinária, embora ainda não tenha outras áreas bem definidas”. Tendo como fator positivo, o facto de já ter tido “experiências na restauração, neste momento na jardinagem” (anexo Q).

iv) Perspetivas Futuras

Relativamente às perspetivas relacionadas com a inclusão no mercado de trabalho, o diretor de turma refere que “apesar das naturais dificuldades, há alunos que no desempenho de tarefas específicas são extremamente eficientes pelo que acabam por se integrar bem. No caso do H5 é evidente o seu empenho quando lhe são apresentados

novos desafios, encarando-os de forma muito positiva e ele próprio sente-se bastante valorizado por lhe confiarmos determinadas tarefas, por isso acredito numa boa integração no mercado de trabalho” (anexo O).

O seu encarregado de educação refere que “se ele for esforçado, conseguirá arranjar algum emprego, mas depende dele e da vontade dele em mudar um bocadinho” (anexo Q).

O jovem, por sua vez, considera que a experiência no local de estágio o irá ajudar na sua vida pós-escolar, “porque o que aprendi foi suficiente para conseguir um trabalho, no futuro”. Como futura profissão, o aluno refere “cozinheiro, adoro pesquisar receitas. Tenho uma *pen* cheia de receitas todas separadas, as sobremesas, pratos de carne, peixe e assim” (anexo P).

Caso 3

i) Caracterização

Segundo dados recolhidos no PEI (anexo M) do aluno, o C.V. 2 é de uma família monoparental, pois a mãe está divorciada. O agregado familiar é composto por cinco elementos: a mãe, o CV.2 de 15 anos é o filho mais novo; tem um irmão com 16 anos, outro com 18 e, por fim, um outro irmão com 23 anos. O C.V.2 tem ainda mais dois irmãos, um com 26 anos e uma irmã com 24, ambos com família constituída. No mesmo documento é referido que a mãe não tem uma situação laboral estável, o que condiciona o meio familiar.

De acordo com a mesma fonte a mãe refere que o “C.V.2 é uma criança muito amiga e está sempre pronto a ajudar, mas é preguiçoso para fazer os trabalhos de casa e estudar. O C.V.2 só quer andar na rua e não para quieto” (anexo Q).

Relativamente ao seu contexto social, nomeadamente a sua rede de apoio, de acordo com a entrevista realizada ao aluno foi possível concluir que considera como rede de apoio informal a sua mãe e a melhor amiga, destacando o papel da melhor amiga, “Ela sabe praticamente tudo da minha vida, não lhe escondo nada” (anexo P).

Como principal fonte de preocupação de momento o aluno destaca “repetir o ano” (anexo P).

No seguimento da análise da escala de autoconceito, na dimensão Aspeto Comportamental (AC), o CV revela um resultado num nível intermédio face aos outros jovens; na dimensão Estatuto intelectual e escolar (EI), o CV2 tem uma pontuação de

nível intermédio; na Ansiedade (An), o CV evidencia um resultado num nível subsequente ao mais alto; na dimensão seguinte, Popularidade (Po), o CV apresenta o resultado mais alto; na dimensão, Aparência e atributos físicos (AF), o CV apresenta o resultado mais alto; na dimensão de Satisfação e Felicidade (SF), o CV apresenta o resultado mais alto.

ii) Percurso desenvolvimental e escolar do aluno

O jovem frequenta o 8.º ano, sendo que passou a beneficiar do decreto-lei n.º 3/2008 no 1.º CEB, mais concretamente no 3.º ano. O relatório psicológico revela que o aluno apresenta “um desenvolvimento cognitivo situado num nível médio inferior para a sua idade cronológica, pelo que poderá manifestar algumas dificuldades de raciocínio” (anexo M).

O PEI (anexo M) revela que o discente beneficia das seguintes medidas educativas “alíneas a) Apoio Pedagógico Personalizado, b) Adequações Curriculares Individuais e d) Adequações no Processo de Avaliação, do Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro”.

Relativamente ao percurso escolar do aluno, de acordo com a entrevista à sua diretora de turma, podemos verificar que por parte da encarregada de educação do aluno “um baixo grau de envolvimento” dando destaque para a importância do papel dos pais para “estar mais sensibilizados para a importância do PIT” (anexo N).

No que concerne ao percurso e interesse pela escola, o aluno refere que gosta “mais ou menos, porque gosto mais de trabalhar, nas hortas, nas obras com um senhor da terra onde moro”. Destaca como principal interesse/motivação “Gosto de passear pela escola e ouvir música, com a T. (melhor amiga)” (anexo P).

Destacando o papel da sua melhor amiga e da mãe na sua vida “Porque me ajudam em situações mais difíceis e porque sinto que posso confiar nelas” (anexo P).

iii) Expetativas sobre a Transição para a vida pós-escolar

No PIT é referido que a encarregada de educação “tem alguma consciência das dificuldades do aluno no que diz respeito ao seu percurso académico. Sempre manifestou a opinião de que o seu educando deveria ter um futuro ligado a uma atividade prática, nunca concretizando uma área da sua preferência” (anexo N).

De acordo com a entrevista realizada ao C.V, considera “importante esta ida para um emprego real” (anexo P).

A diretora de turma vem reforçar a importância dos protocolos com as empresas, onde lhes são proporcionadas “Atividades mais práticas (...)o objetivo é permitir uma experiência (...) para mais tarde desenvolver uma profissão” (anexo O).

Relativamente à escolha do local de estágio, o aluno refere que “Participei mais ou menos, eu preferia restauração, mas o professor sugeriu a oficina” (anexo P). Contudo, o aluno descreve a sua experiência no local de estágio como boa: “Aprendi muitas coisas, saber fazer coisas para além das asneiras que faço às vezes na escola” (anexo P). O que mais gostava de fazer era “meter peças no motor e lavar os carros”, não gostando tanto de “limpar o chão, as casas de banho, nem o carrinho que tem as peças, porque está cheio de óleo”. Considerando mais difícil “algumas coisas que eram feitas no motor de arranque eram bastante difíceis” (anexo P).

Destaca como atividades preferidas “lavar os carros e ir com o dono da oficina buscar peças à BMW”. (anexo P).

iv) Perspetivas Futuras

O C.V. 2 destaca o estágio como uma experiência positiva pelo “contacto com as pessoas que já trabalham. Ajudar as pessoas a perceber que não é uma coisa difícil” (anexo P). Em relação à escola, considera que “é uma seca, mas se pensar no trabalho e de fazer aquilo que gosto é muito importante para mim” (anexo P).

Relativamente ao futuro, o jovem vê como principal desafio o facto de “ter dificuldade em fazer os trocos, mas por outro lado, gostava de atender as pessoas e conversar com elas” (anexo P). Porém, as suas expectativas não vão ao encontro daquilo que foi a sua experiência no estágio. O aluno diz que queria trabalhar na “restauração ou pastelaria e bombeiro. Na restauração porque, gostava muito de servir à mesa e fazer bolos, queria muito aprender, e bombeiro porque podia ajudar as pessoas” (anexo P).

Relativamente às perspetivas relacionadas com a inclusão no mercado de trabalho, a diretora de turma refere que “O C.V.2 terá mais facilidades, pois de vez em quando trabalha na aldeia com empreiteiros” (anexo O).

Caso 4

i) Caracterização

O presente caso, o jovem J.C. 3, é de uma família com vários problemas de ordem social e familiar que, por consequência, levou o jovem J.C. de 15 anos a frequentar/

ingressar uma instituição, Lar de Infância e Juventude (LIJ), juntamente com o seu irmão mais velho H5, no qual se encontram há oito anos.

No seu relatório psicológico, datado de 2013, é referido que o J.C. “apresenta uma imaturidade social que o torna mais vulnerável a sentir dificuldades em fazer face às exigências da vida quotidiana” (anexo M). Apresenta um défice de *coping* que o leva a não conseguir encarar as situações, sentindo uma aflição que o impede de pedir ajuda aos outros para os resolver. Este evitamento de confrontar a própria vida resulta em dificuldades acentuadas ao nível da elaboração de estratégias para enfrentar as várias situações do dia-a-dia (anexo M).

O aluno considera como rede de apoio informal “a Dra. C., a Professora R. e o senhor V., o mestre da banda”. Como rede de apoio formal, o aluno refere “professoras estagiárias” (anexo P).

Em relação aos resultados na escala de autoconceito, consideramos importante incluir na caracterização do jovem. É de sublinhar que o JC evidencia um resultado total mais elevado. Na dimensão Aspeto Comportamental (AC), o JC apresenta o resultado mais alto; na dimensão subsequente Estatuto intelectual e escolar (EI), o JC apresenta o nível mais alto; na Ansiedade (An), o JC apresenta um resultado de nível intermédio; na dimensão seguinte, Popularidade (Po), o JC apresenta o resultado mais alto; na dimensão, Aparência e atributos físicos (AF), o JC apresenta o resultado mais alto; finalmente, na dimensão de Satisfação e Felicidade (SF), o JC apresenta o resultado mais alto, sendo que nesta dimensão os valores são similares entre os cinco jovens (entre os 7 e 6 de pontuação).

ii) Percurso desenvolvimental e escolar do aluno

Relativamente ao percurso escolar do aluno, no ano letivo 2014/2015, o Conselho de Turma considerou necessário a reformulação das medidas e propôs que o J. C. beneficiasse da aplicação de uma medida que apela a atividades de carácter mais prático e funcional - medida da alínea e) do artigo 16.º- Currículo Específico Individual, de forma a adequar o processo ensino aprendizagem às características do discente e desta maneira proporcionar a motivação necessária para a aquisição de novas aprendizagens (anexo M).

Na entrevista realizada à sua encarregada de educação, esta considera o J.C.3 “algo empenhado, introspetivo, muito revoltado com a sua situação, explosivo e apresenta atitudes socialmente condenáveis como, por exemplo, furtar objetos, refugiar-se na

mentira e agredir os pares” (anexo Q). Como principais atividades, refere que o J.C.3 gosta de “Atividades práticas manuais relacionadas com a eletricidade, eletrónica e tecnologia” (anexo Q).

Através do seu PIT (anexo N) podemos perceber a consciência da encarregada de educação “das dificuldades do aluno no que diz respeito ao seu percurso académico. Acresce que o aluno está institucionalizado por ordem judicial, facto que pode tornar o seu futuro próximo ainda mais incerto” (anexo N). A mesma é da “opinião de que o seu educando deveria ter um futuro ligado a uma atividade prática até porque o jovem parece ter desenvolvido um enorme gosto por reparações de eletrodomésticos, equipamentos elétricos e eletrónicos” (anexo N)

No mesmo documento é referido que “aluno sempre se mostrou ansioso em relação ao seu ingresso numa experiência pré-profissionalizante, mostrando o seu desejo em ir “trabalhar/estagiar” como ele mesmo afirmava” (anexo N).

A sua diretora de turma refere que “Ele participa em todas as atividades. Em relação ao nível de envolvimento com os colegas, uma vez que estes alunos não frequentam a totalidade do currículo regular dificulta o relacionamento entre pares” (anexo O).

iii) Expetativas sobre a Transição para a vida pós-escolar

De acordo com a entrevista realizada ao J.C., foi possível perceber que o estágio pré-profissionalizante foi um desafio importante “aprendi muitas coisas, soldar, por exemplo” (anexo P). A diretora de turma vem reforçar o que foi dito anteriormente, considerando fundamental os protocolos com as empresas (anexo O).

Relativamente à escolha do local de estágio, o aluno refere que participou na escolha. A sua encarregada de educação reforça esta escolha, falando que o J.C. gosta de “Atividades práticas manuais relacionadas com a eletricidade, eletrónica e tecnologia” (anexo Q).

O aluno descreve a sua experiência no local de estágio como boa “Foi muito bom porque aprendi muito”. “O que mais gosto de fazer é soldar e ir com ele (patrão) a casa das pessoas trazer as máquinas que estavam estragadas. O aluno dá ainda destaque ao trabalho “com o meu patrão, ele ajudava-me muito”. Como maior dificuldade refere “Era a desmontar as peças das máquinas” (anexo P).

A sua diretora de turma refere que as dificuldades que poderá sentir serão sobretudo “lacunas ao nível das relações interpessoais. O trato dos outros, a aceitação de opiniões” (anexo O).

iv) Perspetivas Futuras

Na perspetiva da diretora de turma, o aluno poderá sentir algumas dificuldades “em aceitar a autoridade. A baixa remuneração”. Refere ainda que o jovem “J.C. terá mais dificuldades, na minha perspetiva, pelo facto de estar institucionalizado e não contactar com tanta diversidade de pessoas” (anexo O).

O J.C. refere que o estágio pré-profissionalizante é fundamental porque futuramente “já tenho mais experiência com este estágio. E também por ter tido contacto com pessoas e mais cuidado em cumprir os horários” (anexo P).

O aluno diz que queria “Trabalhar com o meu tio na lenha, porque tem máquinas próprias no camião para trabalhar na lenha” (anexo P).

Caso 5

i) Caracterização

O Caso 5, o jovem C.F. 1, é de uma família com vários problemas de ordem social e familiar que, por consequência, levou o jovem de 17 anos a frequentar uma instituição, um LIJ, onde se encontra há oito anos.

De acordo com dados obtidos no PEI do aluno (anexo M), é referido que em 2007 foi pedida uma consulta de psicologia devido ao ambiente conturbado em que o aluno vivia (abandono por parte do pai e a mãe com problemas com o álcool); pelas grandes dificuldades que o aluno apresentava no domínio cognitivo e pela fraca capacidade de retenção, concentração e raciocínio apresentado pelo aluno. No 1.º CEB o aluno demonstrou falta de autonomia, nomeadamente nas áreas académicas de maior estudo, consideradas pelo aluno como mais complexas.

O relatório médico de 2012 refere que tem um “rendimento intelectual ao nível da Deficiência Mental Ligeira; comportamento opositivo, instável em termos psicomotores e impulso, aparentemente por imaturidade psicoafetiva e poucas regras e limites. Encontra-se medicado para a hiperatividade e défice de concentração” (anexo M).

A sua encarregada de educação refere que “estes jovens institucionalizados nesta idade do C.F. é uma fase de algum tipo de ansiedade num possível retorno a família”

(anexo P). E mesmo “alguma indecisão relativamente ao seu futuro no mercado de trabalho devido à aproximação do fim da escolaridade obrigatória” (anexo Q).

O aluno considera como rede de apoio informal “o V., o P., o N. e o F. porque eles ajudam-me, estão comigo sempre que preciso, o que ajuda a esquecer algumas coisas da vida” (anexo P). Como rede de apoio formal, o aluno destaca o papel dos “professores e funcionários” (anexo P).

Como principal preocupação, o C.F. refere “a doença da minha mãe. E a minha dúvida em ir viver com o meu irmão para Lisboa, estou muito indeciso, por um lado gostava muito, porque é uma cidade completamente diferente, com mais oportunidades, mas por outro, acho muito confuso” (anexo P).

Em relação aos resultados na escala de autoconceito, o CF evidencia um resultado total mais baixo. Na dimensão Aspeto Comportamental (AC) o CF tem o resultado mais baixo; na dimensão subsequente Estatuto intelectual e escolar (EI), o CF apresenta o nível mais baixo; na Ansiedade (An), o CF apresenta o resultado mais baixo; na dimensão seguinte, Popularidade (Po), o CF apresenta o resultado subsequente ao mais alto; na dimensão, Aparência e atributos físicos (AF), o JC apresenta o resultado de nível intermédio. Por fim, na dimensão de Satisfação e Felicidade (SF), o CF apresenta o resultado mais baixo entre os jovens.

ii) Percurso desenvolvimental e escolar do aluno

Atualmente, o jovem frequenta o 8.º ano, sendo que passou a usufruir do decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, no 6.º ano de escolaridade (anexo M). No seu relatório psicológico “verifica-se a presença de perturbação emocional generalizada que de certa forma impedem o aproveitamento de algumas capacidades e potencialidades que de facto se lhe reconhecem” (anexo M). Podemos ainda reforçar que os resultados mais baixos associam-se com a situação escolar, meio social e/ou capacidade de atenção e concentração.

Relativamente ao percurso escolar do aluno, de acordo com a entrevista à sua encarregada de educação, é referido que é “trabalhador, responsável, simpático, empenhado. No entanto, algo revoltado com a sua situação, explode a momentos de maior stress e ansiedade” (anexo Q). A mesma refere que o seu educando tem interesse em “atividades relacionadas com o atendimento ao público, hotelaria, pastelaria e restauração” (anexo Q).

A sua diretora de turma refere que o aluno participa em todas as “atividades de turma e na sala de aula”. Destaca como menos positivo o facto de ter “alguns problemas de relacionamento com alguns elementos da turma” (anexo O).

Dados obtidos através do PIT (anexo N) é mencionado que o jovem já teve uma experiência pré-profissionalizante no ramo da hotelaria e tal experiência foi bastante do seu agrado. Assim sendo, no presente ano letivo (2016/2017), voltará a poder evoluir nesta área de atividade, contudo, para além da restauração, poderá experimentar a confeção e produção de pastelaria. O aluno sempre se mostrou ansioso em relação ao seu ingresso numa experiência pré-profissionalizante, manifestando o seu desejo em ir “trabalhar/estagiar” (anexo N).

iii) Expectativas sobre a Transição para a vida pós-escolar

De acordo com a entrevista realizada ao C.F. (anexo P), foi possível perceber que o estágio pré-profissionalizante é um desafio importante “Sim, porque aprendo coisas novas, ideias para o futuro e podia ser um emprego para o futuro”. A diretora de turma vem reforçar o que foi dito anteriormente, considerando os protocolos com as empresas fundamentais.

Relativamente à escolha do local de estágio, o aluno refere que também participou na escolha do local de estágio. O jovem descreve a sua experiência no local de estágio como boa, “porque consegui fazer algumas coisas que aprendi lá, aos poucos”. Sendo o que mais gostava de fazer era “levantar a mesa, servir os clientes e limpar” (anexo P). O que menos gostava era “servir à mesa, porque ainda tenho algumas dificuldades”; sente-se mais à vontade em tirar café e demonstra mais dificuldade em “servir aos estudantes porque é muita confusão” (anexo P). O aluno destaca ainda que conversa sobre as atividades desenvolvidas na empresa “Sim, digo sempre à minha mãe o que aconteceu no estágio e no Lar também conto aos colegas e funcionários como foi o meu dia” (anexo P).

A sua diretora de turma refere como dificuldade na transição para a vida pós-escolar o facto de “não conseguir ganhar autonomia suficiente” (anexo O), a taxa de empregabilidade muito reduzida e um mercado de trabalho pouco sensível a jovens com algum tipo de incapacidade. Como aspeto positivo, “a preparação que estas experiências pré-profissionalizantes lhes conferem, uma vez que ao longo dos três anos do PIT podem ter experiências em vários locais” (anexo O).

iv) Perspetivas Futuras

Na perspetiva da diretora de turma, o C.F. poderá sentir “Dificuldades em encontrar um emprego adequado, dificuldades na sua inclusão laboral e social” (anexo O). Relativamente às perspetivas relacionadas com a inclusão no mercado de trabalho, a diretora de turma reconhece que pode ser “uma inclusão difícil, mas possível, desde que feita com resiliência” (anexo O).

O C.F. refere que o estágio profissional é fundamental “porque pode ajudar a concentrar e a melhorar aquilo que sou”. Admite, ainda, como maior dificuldade enfrentar no futuro “cumprir os horários será a minha maior dificuldade” (anexo P). Refere como profissão de maior interesse para si “sem dúvida, mesa e bar” (anexo P).

2.3. Discussão dos resultados

No âmbito do presente projeto de investigação, foram estipulados objetivos específicos orientadores, pelo que neste ponto iremos recorrer novamente a eles para organizarmos e sistematizarmos os resultados e a discussão dos mesmos.

i) Conhecer a história compreensiva dos jovens com NEE, nas dimensões desenvolvimental, familiar e escolar

No que concerne ao primeiro objetivo, fazendo uma análise dos resultados obtidos através dos instrumentos de recolha de dados, verificamos através da análise documental do PIT que não existem referências sobre a história clínica (bem como do perfil de funcionalidade de acordo com a CIF), o que poderá ser uma lacuna no sentido de não existir referência ao percurso do jovem em termos desenvolvimentais e mesmo escolares. Através da análise ao PEI de cada um dos alunos percebemos que não são feitas considerações em relação à participação dos jovens nos vários contextos de vida, nem sobre a participação do jovem e da família no processo, o que no nosso entender poderá ser aqui que começa a lacuna relativamente ao envolvimento dos jovens e dos próprios encarregados de educação, futuramente no PIT.

De acordo com todo o processo relativo à presente investigação, percebemos que em diversas atividades de carácter académico ou comunitário, não se verifica qualquer referência ao envolvimento dos jovens neste tipo de iniciativas, não estando explicitamente assumidas nos PIT`s dos alunos. Contudo, através de diálogos informais

e no decorrer das entrevistas percebemos que participaram em eventos da escola, como a feira-medieval onde lhes foram atribuídas determinadas tarefas e responsabilidades, bem como na venda de produtos para a angariação de fundos para a visita de estudo. Também a nível escolar não existe qualquer referência a este tipo de atividades, para além das previstas nos horários. Anteriormente, um dos jovens já tinha tido experiências, na biblioteca e com o jardineiro da escola, mas nenhuma destas informações é referida no PIT, tendo sido recolhida através de conversas informais com o jovem e com o DocEE.

Podemos concluir que mesmo não havendo qualquer tipo de referência nos respetivos PIT`s tivemos a oportunidade de saber que existe uma participação superior dos jovens na escola e na própria comunidade que não sendo referida nos PIT`s poderá ser uma barreira, no sentido de eles próprios não serem valorizados pelo seu envolvimento no meio e não estar referido. Este tipo de informação deveria estar documentada uma vez que caso alguém novo inicie funções não tem a real noção do que foi feito pelo aluno. O mesmo poderá ser referido relativamente à própria comunidade que o irá acolher futuramente no mundo do trabalho, não tendo noção das competências que foram efetivamente trabalhadas ao longo do percurso escolar.

De acordo com os dados recolhidos nas entrevistas percebemos que, por parte dos encarregados de educação, não foi evidenciada a rede de suporte social de apoio ao aluno. Na perspetiva dos jovens esse dado é salientado dando relevância à sua rede de suporte. Contudo, percebemos que a rede de apoio é limitada porque passam muitas horas na sala de apoio e não interagem com restantes colegas sem NEE. Os dados recolhidos através das observações naturalistas revelam que a participação em atividades de grupo é por iniciativa dos jovens em PTVPE, sendo bastante inferior a participação por iniciativa dos colegas.

Soriana (2002) considera uma barreira, e um dos elementos mais negativos, a proteção excessiva dos profissionais e famílias dos alunos. Devido a esta proteção, as escolhas pessoais dos alunos tornam-se mais limitadas. Na mesma linha de pensamento podemos referir que os jovens se sentem mais seguros e protegidos se estiverem num ambiente que lhe proporcione conforto e bem-estar como é o caso dos profissionais que trabalham na sala de apoio bem como com os próprios colegas com quem partilham as suas emoções. De forma consistente, os dados das observações, especificamente na categoria “interação social e comunicação”, os jovens revelam expressões faciais (emoções positivas) com as tarefas e atividades realizadas, o que pode ser indicador de satisfação.

Na perspectiva de Correia (2008), o sentido de pertença, onde toda a criança é aceite e apoiada pelos seus pares, emerge a valorização da diversidade tendo como pilares sentimentos de partilha, participação e amizade. É possível perceber que essa diversidade no recreio poderá contribuir para a inclusão junto dos colegas.

O princípio da inclusão apela, portanto, para a educação inclusiva que pretende, de um modo geral, que todos os alunos, com as mais diversas capacidades, interesses, características e necessidades, possam aprender juntos, que seja dada atenção ao seu desenvolvimento global (académico, socio emocional e pessoal), que, sempre que possível, todos os serviços educativos sejam prestados nas classes regulares, que se crie um verdadeiro sentido de igualdade de oportunidades que vise o sucesso escolar. A educação inclusiva procura assim, promover uma cultura de escola e de sala de aula que adote uma diversidade como lema e que tenha como objetivo principal o desenvolvimento global dos alunos (Rodrigues, 2001).

ii) Analisar as perceções dos jovens e respetivos professores e pais/EE sobre os conteúdos, estratégias e atividades de preparação dos jovens com NEE para uma futura inserção numa experiência pré-profissionalizante

Neste segundo objetivo, através da análise de conteúdo foi possível perceber, no PIT, a dinâmica à cerca da inclusão do jovem através da participação nos vários contextos de vida e aspetos mais relacionados com o processo de TVPE, bem como a participação dos seus familiares. De acordo com a triangulação dos resultados, podemos verificar por parte dos encarregados de educação algum distanciamento relativamente à importância da preparação para o mercado de trabalho. Sendo que estes desconhecem o envolvimento das escolas e das empresas e a sua fragilidade na preparação dos jovens.

No que concerne à opinião dos EE, existe um consenso relativamente à valorização da formação num sentido mais prático. Consideram estas experiências como uma fonte de motivação e seguros de que realmente aprendem junto do mercado de trabalho.

Ferreira (2012) sublinha exatamente isso, referindo que a prática em contextos reais de trabalho ajuda o aluno a generalizar as suas competências a contextos múltiplos e mais abrangentes do que apenas o escolar.

Podemos concluir que existe por parte quer dos professores quer dos próprios encarregados de educação a incerteza quanto à inserção futura no mercado de trabalho,

com inúmeras questões relacionadas com o atingir a maioria, questionando o que será destes jovens. Contudo, percebemos como aspeto positivo o facto de ser possível ter este contacto com profissionais e com a realidade empresarial e social local através dos estágios de enriquecimento curricular, os quais constituem, sem dúvida, uma mais-valia para cada um destes jovens. Isto é congruente com a perspectiva de Ferreira (2012), que realça esta colaboração entre escola e família neste processo, a qual facilita o alcance dos objetivos da transição pós-escolar dos jovens com NEE.

Como lacuna destacamos o facto de que deveria existir maior preparação sobretudo relacionadas com o quotidiano e a vida em comunidade (por exemplo: os aspetos de cariz mais burocrático, os transportes públicos, entre outros), realidades que farão parte do dia-a-dia destes jovens. Consistente com esta perspectiva, Silva (2010), sublinha a importância de enraizar o currículo nas realidades do mundo exterior o chamado “currículo da empregabilidade” que deverá, através de uma gama de experiências adequadas, conferir um maior poder aos alunos, fornecer-lhes as capacidades de fazer escolhas e decidir, permitir-lhes o desenvolvimento de capacidades sociais apropriadas a ambientes de trabalho, fornecer-lhes as capacidades básicas vocacionais e técnicas necessárias para a entrada no mercado de trabalho.

iii) Verificar o grau de envolvimento dos pais/EE no processo de Transição para a Vida Pós-Escolar (PTVPE) dos seus educandos

Os dados recolhidos através das entrevistas, revelam um fraco envolvimento dos dos EE ao longo do processo da realização da experiência pré-profissionalizante. Soriano (2002) refere que é importante o envolvimento dos pais no processo; no entanto, em alguns casos, pode ser uma relação complexa, uma vez que as suas expectativas podem ser diferentes das expectativas da escola. É necessário definir formas eficazes de partilhar de informação e de comunicar.

Neste contexto, consideramos importante referir que, dos cinco alunos em estudo, quatro partilham com os familiares a experiência do estágio. O desenvolvimento da autodeterminação dos jovens com NEE permite que desenvolvam atitudes que lhes possibilitam ter uma participação ativa nas decisões, resolver problemas, propor e atingir objetivos, em suma, decidir a sua própria qualidade de vida (Heller, et al.,2011, citado por Melo, 2016). É através da valorização pessoal que sentem a determinação e orgulho em partilhar com as famílias ou EE os seus sucessos e barreiras ultrapassadas a cada dia.

Ao longo do nosso estudo percebemos que não se verifica um envolvimento efetivo dos EE, sendo que consideram que são os professores e os jovens os interlocutores chave do processo educativo. Além disso, os PEI's não referem qualquer informação sobre a participação da família no processo.

Bota (2013) refere que a família desempenha um papel fundamental na elaboração e desenvolvimento vocacional dos alunos, bem como no sucesso do processo de transição. Deve ser uma estrutura não só de suporte emocional durante o percurso vocacional como de orientação, pelo que deverá existir um diálogo aberto sobre as expectativas viáveis, bem como de vantagens e desvantagens das escolhas profissionais dos jovens.

iv) Compreender a pertinência das estratégias educativas implicadas nos processos de TVPE, do ponto de vista dos próprios jovens com NEE, professores e pais/EE.

Tendo como referência o último objetivo, podemos referir que são perceptíveis algumas incertezas relativamente ao futuro dos jovens, quer por parte dos EE, quer por parte dos docentes, perspetivando, uma transição e, posteriormente, uma inclusão difícil.

Os EE sentem que estas experiências no mercado de trabalho são um incentivo para terminarem os estudos e uma idealização do futuro no mercado de trabalho, mas sentem algum receio relativamente ao que o futuro possa proporcionar aos seus educandos. As expectativas e atitudes dos professores e dos próprios EE, em geral, podem revelar-se negativas no que concerne à capacidade de inserção no mercado de trabalho, pelo que a cooperação afigura-se como um fator determinantes (Ferreira, 2012).

Na perspetiva dos professores existe alguma dúvida relativamente à saída da escola e a entrada no mundo do trabalho. Mas os próprios também referem como fator potenciador da autoestima no caso de o estágio ser concluído com êxito.

Os cinco jovens consideram importantes os estágios proporcionados no âmbito dos PIT's, perspetivando-os como de grande utilidade para o futuro laboral. Contudo, evidenciam dificuldades no processo de transição pós-escolar sobretudo relacionadas com burocracias e o manusear de dinheiro. Estes aspetos deveriam ter sido mais trabalhados no decorrer do processo de formação da TVPE.

Botas (2013), vem sublinhar essa importância referindo que no caso dos jovens que se encontram nas classes terminais, a escola deve incluir programas específicos de transição, treino vocacional subsequente que os prepare para funcionar, depois de sair da escola, como membros independentes e ativos das respetivas comunidades. Assim,

contribuirá seguramente para uma sociedade mais inclusiva por ter a oportunidade de contactar com estes jovens.

Adicionalmente, consideramos como fator menos positivo o facto de apenas um aluno se rever a trabalhar na área de experiência pré-profissionalizante, sendo que quatro jovens não se reveem futuramente a trabalhar dentro da área explorada através do estágio. Isto, deve-se ao facto de, numa fase anterior, não ter existido um envolvimento dos jovens na escolha do local de estágio. Assim, os jovens não estão, necessariamente, interessados nas escolhas que lhes são propostas, pelo que os programas educativos e de formação nem sempre correspondem aos seus interesses e necessidades (European Agency, 1999, citado por Silva, 2010).

No decorrer das entrevistas, quatro dos jovens referem o interesse por áreas completamente diferentes dos locais de estágio, para as quais sentiam uma grande vontade de experimentar e mais consentâneas com as suas aspirações. Neste contexto, a literatura realça que no planeamento da transição deveremos ter como ponto de partida as aspirações pessoais do jovem e as suas necessidades, as quais deverão constituir as bases para os planos de transição subsequentes que devem incluir a renegociação e o repensar os objetivos que foram irrealistas (Soriano, 2012).

Face ao exposto, também é importante referir que apesar da escolha do estágio não ter ido ao encontro dos seus interesses e aspirações, os jovens fizeram um balanço positivo e realçam a sua importância na inserção no mercado de trabalho.

“Precisamos de ser capazes de escolher a nossa educação com base nos nossos interesses e motivação, tal como qualquer outra pessoa. Queremos participar na sociedade como qualquer outra pessoa e não queremos ser discriminados pelos empregadores devido a uma deficiência” (EADSNE, 2006, p. 19)

CONCLUSÃO

A vida do ser humano contém várias transições, contudo, uma das mais marcantes ocorre quando os jovens concluem a sua formação académica, saem da escola e precisam de iniciar uma atividade profissional que lhes permita uma vida adulta autónoma do ponto de vista económico-social. A conquista desta independência traz sempre dificuldades acrescidas, sobretudo, aqueles que por se afastarem do chamado padrão normal, tendo necessidades educativas especiais, ao invés de serem valorizados, são ainda limitados por uma sociedade ainda discriminatória (Marques, 2013).

A nossa amostra, constituída por cinco jovens com NEE em processo de TVPE, por ser restrita a uma escola do centro norte do país, não nos permite tirar conclusões generalizadas. Contudo, tal como também era nosso propósito, é possível identificar algumas tendências, descortinar obstáculos e apontar alguns caminhos de mudança.

Face ao que foi dito anteriormente o estudo parte da seguinte questão: “De que forma as experiências pré-profissionalizantes previstas nos PIT`s de alunos com NEE de carácter permanente poderão facilitar a sua inclusão laboral e social?”

Em síntese, tivemos a oportunidade de saber que existe uma participação superior dos jovens na escola e na própria comunidade que não foi referida nos PIT`s podendo ser uma barreira, no sentido de eles próprios não serem valorizados pelo seu envolvimento no meio. Também percebemos que existe alguma incerteza por parte quer dos professores quer dos próprios encarregados de educação quanto à futura inserção dos jovens no mercado de trabalho. Contudo, consideramos que os estágios de enriquecimento curricular consubstanciam um aspeto muito positivo para o desenvolvimento de competências pessoais e sociolaborais e de conhecimento da realidade empresarial e social local.

Ao longo do nosso estudo percebemos que não existe um envolvimento dos EE nos processos de decisão considerando os professores e os jovens os interlocutores chave do processo educativo.

É importante referir que apesar da escolha do estágio não ter ido ao encontro dos seus interesses e aspirações, os jovens fizeram um balanço positivo e referiram a sua importância na inserção no mercado de trabalho. Contudo, evidenciam dificuldades no processo de transição pós-escolar sobretudo relacionadas com burocracias e o manusear de dinheiro.

Encontramos algumas fragilidades no processo de inclusão e socialização dos jovens, nomeadamente, a rede de amigos na escola, o que leva a um fraco envolvimento nas respetivas turmas, percebemos isso através dos inquéritos por entrevista e pelas observações naturalistas. Baptista (2011) considera fundamental a interação entre as crianças com NEE e os restantes colegas, eliminando rótulos e passando à normalidade

Percebemos que a integração dos jovens no seio das respetivas turmas, junto dos colegas sem NEE, uma fragilidade, quer em oportunidades, pelo elevado período de tempo que passam na sala de apoio, quer pela qualidade de intervenção, passando a ideia de que não se sentem totalmente envolvidos no seio da turma. O núcleo de rede de apoio informal também se restringe a alunos que frequentam a sala de apoio o que condiciona o seu envolvimento com os respetivos colegas de escola.

No que diz respeito a PTVPE, especificamente, o que está patente nos PIT's, constatámos que estes foram delineados segundo as poucas respostas encontradas na comunidade, sendo que na sua maioria não contemplam os reais interesses e motivações dos alunos. É de ter em consideração que, na generalidade, não participaram na escolha do local de estágio. Aqui, verificamos que o maior (e único) problema identificado pelos alunos face ao final da escolaridade obrigatória se traduz na quase obrigatoriedade em percorrer caminhos estipulados por terceiros, que, muitas vezes, são limitados aos contactos previamente existentes, pelo que na maior parte dos casos não têm nada a ver com o caminho que alguns desses alunos desejam para as suas vidas. Estes resultados são consistentes com estudos no domínio (Silva, 2010).

No que diz respeito ao envolvimento do meio familiar no processo de TVPE dos jovens, percebemos que se verifica um fraco envolvimento dos encarregados de educação na escola e, de modo geral, em torno do processo de TVPE.

Soriano (2002) refere que o envolvimento dos pais, em alguns casos, pode ser entendido como problemático uma vez que as suas expetativas diferem das expetativas da escola. É necessário definir formas eficazes de partilha de informação e de comunicação.

Relativamente ao papel e funções do professor de Educação Especial na inclusão dos alunos com NEE, os resultados no presente estudo, especificamente, no que concerne às perceções dos alunos com NEE, pais e dos órgãos de gestão, os quais consideram este profissional como um elemento de referência do processo de transição. Assim sendo, interrogamo-nos sobre o tipo de participação e envolvimento que estes efetivamente

mantêm na vida escolar destes jovens. O professor de Educação Especial parece assumir uma maior proximidade nomeadamente junto do aluno e da família (Ferreira, 2012).

Como limitações na investigação salientamos o facto de os jovens em estudo serem todos do sexo masculino o que condiciona o estudo. Também consideramos como limitação o facto de não haver dados sobre as perspetivas das empresas relativamente aos estágios e ao seu envolvimento. Estas não mostraram recetividade à participação no estudo.

Ao longo das suas vidas, os indivíduos enfrentam diferentes transições. A passagem para a vida pós-escolar é um dos períodos críticos que implica a preparação dos jovens para a entrada no mercado de trabalho e para uma vida adulta. À escola cabe a tarefa de iniciar este processo, no sentido de ir dotando o jovem de ferramentas que lhes permitam ultrapassar as barreiras ou dificuldades inerentes a este processo.

Consideramos como futuras linhas de investigação o acompanhamento destes jovens no mercado de trabalho, pois seria interessante perceber se todo o processo em torno dos PIT's realmente faz a diferença na inserção profissional. Além disso, pensamos que seria uma mais valia o alargamento do estudo a outras escolas e com jovens do sexo feminino.

Bibliografia

- Afonso, C. (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. Obtido de <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/720>
- Alves, F. (2009). *Transição da escola para a vida adulta: Experiências de aprendizagem integrada* (Dissertação de mestrado). Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto. Obtido de <http://repositorio.uportu.pt:8080/handle/11328/201>
- Alves, I. (2016). *Práticas em Ciências: um estudo de caso com um jovem com CEI* (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Leiria, Leiria. Obtido de <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/2058>
- Antunes, E. (2012). *Impacto do PIT na qualidade de vida de um jovem com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais* (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco. Obtido de <http://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/1614>
- Baptista, J. (2011). *Introdução às ciências da educação: Temas e problemas da educação inclusiva*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo* (4.ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barreto, M. (2010). *A inserção profissional dos jovens com necessidades educativas especiais no conselho da Lourinhã-Estudo de caso* (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação, Lisboa. Obtido de <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3682>
- Bell, J. (2010). *Como realizar um Projeto de investigação –Trajectos* (5.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bogdan & Biklen (1994). *Investigação qualitativa em educação –Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto editora.
- Bota, L. (2013). *A Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas Básicas dos 2º e 3º ciclo e Ensino Secundário no Concelho de Faro* (Dissertação de mestrado). Universidade Fernando Pessoa, Porto. Obtido de <http://bdigital.ufp.pt/handle/10284/4198>
- Cáceres, M. (2007). *El Liderazgo Estudiantil en la Universidad de Granada desde una Perspectiva de Género* (Tese de doutoramento). Universidad de Granada, Granada Obtido de <https://hera.ugr.es/tesisugr/17006533.pdf>
- Capucha, L. (2008). *Educação Especial: Manual de apoio à prática*. Lisboa: Editorial do

Ministério da Educação.

- Cardoso, A. (2016). *Princípios intervenientes no desenvolvimento de tecnologias para pessoas com necessidades educacionais específicas* (Tese de doutoramento). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real. Obtido de <http://repositorio.utad.pt/handle/10348/5872>
- Carvalho, M. (2015). *Expetativas de alunos com Necessidades Educativas Especiais e seus Encarregados de Educação na Transição da Escola para a Vida Adulta* (Dissertação de mestrado). Universidade Fernando Pessoa, Porto. Obtido de <http://bdigital.ufp.pt/handle/10284/4927?locale=en>
- Carvalho, O., & Peixoto, L. (2000). *A escola inclusiva da utopia à realidade*. Braga: APPACDM Distrital de Braga.
- Coelho, M. (2012). *A formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula* (Tese de doutoramento). Universidad de Extremadura, Facultad de Educación, Badajoz. Obtido de https://kieinvestiga.wikispaces.com/file/view/TESE+FINAL+junho_+2012_imprimir1.pdf
- Correia, L. (2008). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de Alunos com NEE- Considerações para uma Educação com Sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um Guia para Educadores e Professores* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (Ed.). (2004). *Educação e transição para a vida pós-escolar de alunos com deficiência intelectual acentuada: Caracterização das respostas educativas proporcionadas aos alunos dos 2º e 3º ciclos com currículos alternativos ao abrigo do DL 319/91*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação. Obtido de http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Relatorio_transicao.pdf
- Costa, M. (2004). A família com filhos com necessidades educativas especiais. *Revista Millenium*, 30, 74-100. Obtido de <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/444>
- Constituição da República Portuguesa, de 2 de abril de 1976.
- Convenção n.º 56/2009 Direitos das Pessoas com Deficiência, de 30 de julho de 2009. (2009). Lisboa: *Assembleia da República*.
- Cunha, A. (2012). *O Currículo Funcional no Desenvolvimento da Autonomia e da Comunicação Oral e Escrita* (Dissertação de mestrado). Obtido de <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2080>

- Decreto-Lei n.º 769- A/76, de 23 de outubro de 1976. (1976). *Diário da República*, 1ª série, n.º 249. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio de 1991. (1991). *Diário da República*, 1ª série, n.º 107. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto – Regime Educativo Especial.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro de 2008. (2008). *Diário da República*, 1ª série, n.º 4. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 40/83, de 25 de janeiro de 1983. (1983). *Diário da República*, 1ª série, n.º 20. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho Normativo 122/79, de 1 de junho de 1979. (1979). *Diário da República*, 1ª série, n.º 126. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dinis, J. (2016). *Redes Sociais de Suporte no Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar* (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação, Porto. Obtido de <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/9841>
- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC] (2008). *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC] (2009). *Desenvolvimento da Educação Inclusiva: da retórica à prática. Resultados do Plano de Ação 2005-2009*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC] (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial. Indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para directores*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Duarte, R. (2014). *Transição para a vida pós-escolar dos alunos com deficiência intelectual através da implementação de um sistema de apoio-Portefólio de transição* (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Coimbra. Escola Superior de Educação, Coimbra. Obtido de: <http://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/12803>
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-125). Porto: Porto Editora.
- Esteves, N. (2015). *Certificação de alunos com CEI nas escolas regulares – Problemáticas sobre a promoção de modelos inclusivos* (Trabalho final de Pós-graduação). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto. Obtido de <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2219>

- Estrela, A. (1994). *Teoria e Práticas de observação de classes* (4.^a ed.). Porto: Porto editora.
- European Agency for Development in Special Needs Education [EADSNE] (2002). *Transição da Escola para o Emprego. Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus*. Obtido de https://www.european-agency.org/sites/default/files/transition-from-school-to-employment_Transition-pt.pdf
- European Agency for Development in Special Needs Education [EADSNE] (2006). *Planos Individuais de Transição. Apoiar a Transição da Escola para o Emprego*. Obtido de https://www.european-agency.org/sites/default/files/individual-transition-plans_itp_pt.pdf
- Faria, M. (2015). *A transição para a vida pós-escolar dos alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) numa escolaridade de 12 anos* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Porto. Obtido de <http://bdigital.ufp.pt/handle/10284/4709>
- Fernandes, H. (2002). *Educação Especial: Integração das crianças e adaptação das estruturas de educação – estudo de caso*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Ferreira, A. (2012). *As atitudes dos professores do 1º ciclo do ensino básico relativamente à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa. Obtido de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2439/1/AnaFerreira.pdf>
- Ferreira, S. (2012). *Transição para a vida pós-escolar de alunos com necessidades educativas especiais* (2.^a ed.). Viseu: Psicossoma.
- Gil, A. (1994). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.
- Gomes, S. (2013). *Leituras especiais para leitores especiais* (Dissertação de mestrado). Obtido de <https://repositorio.ipbeja.pt/handle/123456789/606>
- Inês, H. (2012). *O Plano Individual de Transição no 3º ciclo: que repercussões?* (Dissertação de mestrado). Universidade Aberta, Lisboa. Obtido de <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2547>
- Instituto Nacional para a Reabilitação (2014). *Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência*. Obtido de <http://www.inr.pt/content/1/1187/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>

- Jiménez, R. (1996). Uma escolar para todos: A integração escolar. In Rafael B.(Org.), *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Jorge, A., & Ferreira, J. (2007). Transição de alunos surdos para o ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (3), 335-357- Obtido de <http://impactum-journals.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1221>
- Justino, J. (2017). *Alargamento da escolaridade obrigatória: contextos e desafios*. Obtido de [http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LIVRO_Alargamento da escolaridade obrigatoria.pdf](http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LIVRO_Alargamento_da_escolaridade_obrigatoria.pdf)
- Kauffman, J. & Lopes, J. (2007). *Pode a educação especial deixar de ser especial?*. Braga: Psiquilibrios edições.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto de 2005 (2005). Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República*, 1ª série, n.º 166. Lisboa: Ministério da Educação
- Lei n.º 9/89 – Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência.
- Leite, T. (2011). *Currículo e necessidades educativas especiais* (1.ª ed.). Obtido de <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2724/1/Curr%C3%ADculo%20e%20Necessidades.pdf>
- Lima, J. & Pacheco, J. (2006). *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto editora.
- Lopes, M. (1997). *A educação especial em Portugal*. Braga: APPACDM Distrital de Braga.
- Macedo, C. (2013). *Escola de Pais. NEE- Guia de formação parental no âmbito das Necessidades Educativas Especiais* (2.ª ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Machado, M. (2011). *Vinculação e estilos educativos parentais. Contribuições para a invocação na educação especial* (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo. Obtido de <http://repositorio.ipv.pt/handle/20.500.11960/1470>
- Manjón, D. J., Gil, J. R., & Garrido, A. A. (1997). Adaptações Curriculares. In B. Rafael (Org.), *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Marques, M. (2013). *Transição para a vida adulta de alunos com necessidades educativas especiais – Que perceções da escola?* (Dissertação de mestrado).

- Universidade Católica Portuguesa. Centro Regional das Beiras, Viseu, Obtido de <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/13580>
- Martins, D. (2015). *Desenvolvimento da identidade vocacional de jovens institucionalizados em centros educativos portugueses* (Tese de doutoramento). Universidade de Lisboa. Instituto de Educação, Lisboa. Obtido de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/18259>
- Melo, A. (2016). *Promoção de Autodeterminação de alunos com NEE e CEI: intervenção com treino vocacional na comunidade* (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Coimbra. Escola Superior de Educação, Coimbra. Obtido de <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/12013>
- Mendes, M. (2010). *Transição para a vida adulta dos jovens com deficiência mental – Respostas educativas e organizacionais das escolas do 2º e 3º ciclo* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto. Obtido de <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/737>
- McWilliam, R. (2012). *Trabalhar com as famílias de crianças com necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia aplicada.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula: um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- OMS, Organização Mundial de Saúde. (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Obtido de http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf
- ONU, Organização das Nações Unidas. (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Obtido de <http://www.inr.pt/uploads/docs/direitosfundamentais/convencao/ConvTxtOfPort.pdf>
- Pacheco, J. (1995). *O Pensamento e a Ação do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L. & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social* (2.ª ed.). Porto: Areal Editores.
- Pereira, S. (2016). *Alunos CEI na turma regular do 1º CEB – perspetivas dos seus professores* (Dissertação de mestrado), Escola Superior de Educação, Coimbra. Obtido de <http://comum.rcaap.pt/handle/104000.26/14820>
- Pinto, M. (2011). *Ser mãe de uma criança com Trissomia 21: Sentimentos e expectativas* (Dissertação de mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro. Obtido de:

<http://ria.ua.pt/handle/10773/8246>

- Portaria n.º 201 – C/2015, de 10 de julho de 2015 (2015). *Diário da República*, 1ª série, n.º 133. Lisboa: Ministério da Educação.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2017). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (7ªed.). Lisboa: Gradiva.
- Reis, B. (2017). Conteúdos em Análise –Teorias e práticas da análise de conteúdo. In J. Feijó (Coord.), *Metodologias da Investigação em Ciências Sociais* (pp. 205-233). Obtido de <http://repositorio.ual.pt/handle/11144/3162>
- Ribeiro, S. (2015). *Sistemas de suporte no processo de transição para a vida pós-escolar de jovens com incapacidade* (Dissertação de mestrado). Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação, Porto. Obtido de <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/6779>
- Rita, A. (2016). *Atitudes e Práticas de Professores do Ensino Secundário face à Inclusão de alunos com Currículo Específico Individual* (Dissertação de mestrado). Universidade Fernando Pessoa, Porto. Obtido de <http://bdigital.ufp.pt/handle/10284/5537>
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2010). Educação especial e inclusão em Portugal: Factos e aplicações. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 97-109. Obtido de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/5-6.pdf>
- Rodrigues, M. (2015). *Vencer desafios! - Famílias que têm filhos com necessidades educativas especiais* (Dissertação de mestrado). Universidade do Algarve. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Faro. Obtido de <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/7688>
- Rocha, F. (2011). *O processo de transição para a vida pós-escolar de alunos com necessidades educativas especiais* (Dissertação de mestrado). Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa. Obtido de <http://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/10713>
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular -fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rubio, C. (2007). “La Educación especial en España: del Ayer al hoy”. *Innovación y experiencias educativas*, 14, 1-10. Obtido de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/CLARA_COLETO_1.pdf

- Sampaio, S., & Morgado, J. (2014). As atitudes dos professores do 1º ciclo do ensino básico face à educação especial de alunos com necessidades educativas especiais. *Interações*, 10 (33), 163-188. Obtido de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6734>
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83. Obtido de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>
- Sanches, L., & Teodoro, A. (2007). Procurando Indicadores de Educação Inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (2), 105-149. Obtido de <http://www.redalyc.org/pdf/374/37420205.pdf>
- Saramago, V. (2009). *Jovens com necessidades educativas especiais: transição para o trabalho* (Dissertação de mestrado). Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação, Aveiro. Obtido de <http://ria.ua.pt/handle/10773/1070>
- Serrano, J. (2005). *Percursos e Práticas para uma escola inclusiva* (Tese de doutoramento). Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança, Braga. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6981>
- Silva, T. (2000). *Teorias do Currículo – Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. (2010). *Exigências Educativas e Formativas nos alunos com Atraso Mental em Processo de Transição para a Vida Activa* (Tese de Doutoramento). Universidade de Granada, Granada. Obtido de <http://hera.ugr.es/tesisugr/19796250.pdf>
- Sim-Sim, I. (2005). A Investigação ao Serviço de uma Educação de Qualidade. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, 6 (1), 13-21. Obtido de <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/611>
- 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*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education. Obtido de http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Trans_esc_emp.pdf
- Soriano, V. (2006). *Planos Individuais de Transição: Apoiar a transição da Escola para o Emprego*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education. Obtido de https://www.european-agency.org/sites/default/files/individual-transition-plans_itp_pt.pdf
- Stubbs, S. (2008). *Educação Inclusiva: onde existem poucos recursos*. The Atlas Alliance: Gronland. Obtido de http://redeinclusao.pt/media/fl_68.pdf
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das*

- necessidades educativas especiais*. Obtido de http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf
- UNICEF (1990). *Convenção dos Direitos da Criança*. Obtido de http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Veiga, F. (2005). *Novos elementos acerca da escola de autoconceito “Piers-Harris Children`s Self-Concept Scale”*. Obtido de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4801>
- Veiga, F. (2006). Uma nova versão acerca da escola de autoconceito Piers-Harris Children`s Self-Concept Scale (PHSCS -2). *Psicologia e Educação*, 1 (1), 39-48. Obtido de <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4672/1/nova%20versão%20da%20escala%20de%20autoconceito%20Piers-Harris%20Children's%20Self-Concept%20Scale.pdf>
- Warnock, H.M. (1978). *The Warnock Report*. London: Her Majesty's Stationery Office. Obtido de <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>

ANEXOS

Anexo A - Guião da Entrevista aos alunos com Plano Individual de Transição (PIT)

Este inquérito por entrevista é desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Investigação Aplicada ao Projeto e da Componente de Projeto do Curso de Formação Especializada em Educação Especial – Área de Especialização Domínio Cognitivo e Motor. No âmbito do estudo da problemática da transição para a vida pós-escolar de jovens com Necessidades Educativas Especiais e a forma como a escola se organiza para facilitar esta transição.

Foi garantida a participação no estudo de forma voluntária. Para assegurar o rigor na análise dos dados recolhidos, a entrevista foi gravada, tendo a possibilidade de ser interrompida em qualquer momento, se assim fosse o desejo do encarregado de educação.

Esteve assegurado o completo anonimato e confidencialidade da informação sendo reforçado a utilização dos dados apenas para esta investigação.

Entrevistado: Jovens com Plano Individual de Transição;

Local: Escola secundária;

Data: 14/06/2017, 16/06/2017 e 21/06/2017;

Duração prevista: 45 minutos.

Guião de entrevista aos alunos com Plano Individual de Transição (PIT)

| BLOCOS | OBJETIVOS | QUESTÕES | OBSERVAÇÕES |
|--|---|--|-------------|
| <p>BLOCO 1</p> <p>Legitimação da Entrevista</p> <p>Clarificação de procedimentos</p> <p>Motivações da entrevista</p> | <p>Legitimação da Entrevista</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informar sobre o âmbito do trabalho que conduziu à realização desta entrevista. - Elencar os objetivos da entrevista. <p>Procedimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solicitar a colaboração do discente, salientando que o seu contributo é crucial para a prossecução do trabalho. - Garantir a confidencialidade e anonimato das informações recolhidas. - Solicitar autorização para a gravação da entrevista. - Solicitar autorização para a transcrição das informações gravadas. - Explicar a forma como serão utilizados os dados obtidos. <p>Motivação da entrevistada</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informar sobre a importância da participação do entrevistado. - Agradecer a prestimosa participação nesta investigação. | <p><u>Esclarecimento:</u></p> <p>Apresentação do projeto de investigação.</p> <p>O objetivo da entrevista;</p> <p>Frisar o tempo da entrevista: de 30 a 40 minutos.</p> <p>Garantir a confidencialidade e o anonimato do sujeito, bem como a proteção e a não difusão dos registos.</p> <p>Garantir a assinatura do Consentimento Informado.</p> | |

| | | | |
|--|--|---|--|
| <p>BLOCO 2</p> <p>Caracterização do entrevistado</p> | <p>Recolher os dados sociodemográficos do Entrevistado.</p> <p>Conhecer as rotinas do aluno no contexto familiar</p> <p>Perceber as relações do aluno no contexto familiar</p> | <p>1. Qual a tua idade?</p> <p>2. Com quem vives? Tens irmãos?</p> <p>3. Gostava que me contasses como é o teu dia quando estás em casa?</p> <p>4. De modo geral, quem é que na tua família costuma definir as regras (o que se deve e não deve fazer...)?</p> <p>5. Quais as atividades/ tarefas que mais gostas de fazer quando estás em casa?</p> <p>6. Quem te ajuda mais em casa? Quem se preocupa mais contigo? Com quem falas quando estás triste ou preocupado?</p> <p>7. Quais os assuntos que te preocupam mais?</p> | |
| <p>BLOCO 3</p> <p>Inclusão do jovem nos vários contextos de vida</p> | <p>Identificar a rede pessoal do aluno no contexto escolar</p> <p>Conhecer as atividades de maior interesse e de mais dificuldade para o aluno</p> | <p>8. Gostas de vir a escola? Porquê?</p> <p>9. Gostava que me contasses como é o teu dia quando estás na escola? O que costumavas fazer? Com quem costumavas estar?</p> <p>10. De todas as atividades que contaste quais são as que gostas mais de fazer?</p> <p>11. Quais são as disciplinas que gostas mais? E as que consideras mais difíceis?</p> <p>12. Em que atividades necessitas mais de ajuda?</p> <p>13. Quem te ajuda mais na escola?</p> <p>14. Quem são os teus amigos na escola? Porque os consideras importantes na tua vida?</p> <p>15. Se pudesses mudar alguma coisa na escola, o que</p> | |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | mudarias? | |
| BLOCO 4 Experiências profissionalizantes do aluno com PEI | <p>Perceber de que forma a experiência pré-profissionalizante ajuda o aluno para a transição para a vida pós-escolar</p> | <p>16. Considera útil esta colaboração entre a escola e a empresa onde estas a ter a tua experiência pré-profissionalizante?</p> <p>17. Na tua opinião, consideras que ao longo do teu percurso escolar te foram ensinadas dicas para o mundo do trabalho?</p> <p>18. De que forma as disciplinas mais práticas e as experiências na escola podem contribuir para a tua interação e desempenho na experiência pré-profissionalizante?</p> <p>19. Participaste na escolha da empresa onde estás? Quais as atividades que mais gostas de fazer? E as que gostas menos?</p> <p>20. Como descreverias o teu percurso na tua experiência pré-profissionalizante até aqui?</p> <p>21. Onde achas que te sentias mais à vontade nas atividades que te iam sendo propostas?</p> <p>22. Quais as tuas maiores dificuldades?</p> <p>23. Conversas com a tua família sobre as atividades que desenvolver na empresa?</p> | |
| BLOCO 5 Perspetivas futuras | <p>Perceber de que forma estas experiências pré-profissionalizantes contribuem para a transição para a vida pós-escolar.</p> | <p>24. Achas que esta experiência te irá ajudar na tua vida pós-escolar (no teu futuro trabalho)</p> <p>25. Na tua opinião quais as maiores dificuldades/problemas que poderás enfrentar na tua vida pós-escolar?</p> | |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | | 26. Que tipo de profissão gostarias de ter no futuro? Ou que atividades gostarias de desenvolver no futuro. | |
| BLOCO 6 Conclusão da Entrevista | <p>Analisar se o entrevistado tem mais alguma informação a prestar.</p> <p>Concluir a entrevista.</p> | <p>27. Queres dizer mais alguma coisa?</p> <p>Mais uma vez, agradeço a tua colaboração, nesta investigação.</p> <p>Manifestar a intenção de facultar à entrevistada os resultados obtidos neste estudo.</p> | |

Anexo B - Guião da Entrevista aos encarregados de Educação (EE)

Este inquérito por entrevista é desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Investigação Aplicada ao Projeto e da Componente de Projeto do Curso de Formação Especializada em Educação Especial – Área de Especialização Domínio Cognitivo e Motor. No âmbito do estudo da problemática da transição para a vida pós-escolar de jovens com Necessidades Educativas Especiais e a forma como a escola se organiza para facilitar esta transição.

Foi garantida a participação no estudo de forma voluntária. Para assegurar o rigor na análise dos dados recolhidos, a entrevista foi gravada, tendo a possibilidade de ser interrompida em qualquer momento, se assim fosse o desejo do encarregado de educação.

Esteve assegurado o completo anonimato e confidencialidade da informação sendo reforçado a utilização dos dados apenas para esta investigação.

Entrevistado: Encarregado de educação;

Local: Escola secundária e Lar;

Data: 12/06/2017 e 27/12/2017;

Duração prevista: 45 minutos.

Guião de entrevista ao Encarregado de educação dos alunos com Plano Individual de Transição

| BLOCOS | OBJETIVOS | QUESTÕES | OBSERVAÇÕES |
|--|---|--|-------------|
| <p>BLOCO 1</p> <p>Legitimação da Entrevista</p> <p>Clarificação de procedimentos</p> <p>Motivações da entrevista</p> | <p>Legitimação da Entrevista</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informar sobre o âmbito do trabalho que conduziu à realização desta entrevista. - Elencar os objetivos da entrevista. <p>Procedimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solicitar a colaboração do entrevistado, salientando que o seu contributo é crucial para a prossecução do trabalho. - Garantir a confidencialidade e anonimato das informações recolhidas. - Solicitar autorização para a gravação da entrevista. - Solicitar autorização para a transcrição das informações gravadas. - Explicar a forma como serão utilizados os dados obtidos. <p>Motivação da entrevistada</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informar sobre a importância da participação do entrevistado. - Agradecer a prestimosa participação nesta investigação. | <p><u>Esclarecimento:</u></p> <p>Apresentação do projeto de investigação.</p> <p>O objetivo da entrevista;</p> <p>Frisar o tempo da entrevista: de 30 a 40 minutos.</p> <p>Garantir a confidencialidade e o anonimato do sujeito, bem como a proteção e a não difusão dos registos.</p> <p>Garantir a assinatura do Consentimento Informado.</p> | |

| | | | |
|---|---|---|--|
| <p>BLOCO 2</p> <p>Perfil sociodemográfico do(a) encarregado de educação</p> | <p>Breve caracterização da (o) entrevistada (o)</p> | <p>1. Qual a sua idade?</p> <p>2. Quais as suas habilitações literárias?</p> <p>3. Qual a sua atividade profissional?</p> <p>4. Com que idade é que o aluno foi para a instituição?</p> <p>5. Qual o motivo da institucionalização do aluno?</p> <p>6. Como é composto o agregado familiar do seu educando?</p> | |
| <p>BLOCO 3</p> <p>Percurso e desempenho escolar do aluno</p> | <p>Conhecer o percurso desenvolvimental e escolar do aluno.</p> | <p>7. Descreva como foi a sua gravidez?</p> <p>8. Fale-me um pouco sobre o parto? Como correu?</p> <p>9. Quando e como soube dos problemas de saúde do seu educando?</p> <p>10. Como descreveria o seu educando atualmente?</p> <p>8 Quais são os interesses/atividades do jovem?</p> <p>9 O seu educando participa em algum tipo de atividade social ou lúdica? O seu educando tem boas relações com os colegas? Quais as maiores dificuldades no relacionamento com os colegas?</p> <p>10. Quais são os maiores problemas do seu educando atualmente?</p> <p>11. Que respostas tem facultado a escola para superar essas necessidades?</p> <p>12. Como avalia o percurso escolar do seu educando até à data?</p> <p>13. Considera que o PEI tem sido o mais adequado para responder às necessidades educativas? Na sua opinião,</p> | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | quais as áreas e conteúdos/ conhecimentos que deveria contemplar? | |
| BLOCO 4 Experiências pé-profissionalizantes | Conhecer a percepção e expectativas do encarregado de educação sobre a Transição para a vida pós-escolar do aluno. | <p>14. Quando lhe falaram da possibilidade do seu educando fazer algum tipo de experiência de trabalho? O que achou da ideia? O que acha que ele aprende?</p> <p>15. Considera estes protocolos com as empresas úteis para a transição destes jovens para uma vida ativa/ pós-escolar?</p> <p>16. Na sua opinião, existe uma boa articulação entre o local de experiência laboral e a escola?</p> <p>17. Na sua perspetiva, o que estes jovens aprendem na escola, no âmbito do Currículo Específico Individual (CEI), é suficiente/adequado para uma boa integração neste local de experiência laboral? Quais as áreas e conteúdos/ conhecimentos em que seria importante investir mais na escola?</p> <p>18. Existem dificuldades na transição destes alunos para a vida pós-escolar? Identifique as maiores dificuldades e os aspetos mais positivos.</p> <p>19. Descreva o tipo de envolvimento do aluno e da família no processo de transição? O que deveria mudar?</p> | |

| | | | |
|---|---|--|--|
| <p>BLOCO 5</p> <p>Perspetivas futuras</p> | <p>Entender o papel do encarregado de educação relativamente a uma futura integração no mercado de trabalho</p> | <p>20. Que profissão acha que ele é capaz de desempenhar? O seu educando fala sobre esse assunto em casa?</p> <p>21. Quais os problemas/dificuldades que, na sua opinião, o aluno irá enfrentar na sua vida pós-escolar?</p> <p>22. Quais as capacidades e dificuldades que o seu educando tem que possam ajudar ou prejudicar na sua profissão futura?</p> <p>23. Que perspetivas tem relativamente à sua inclusão no mercado de trabalho?</p> <p>24. Que tipo de suporte (técnico, material, social, familiar, entre outros) necessita o aluno para se tornar mais independente e autónomo?</p> <p>25. O que cabe à escola fazer para planificar a transição para a vida pós-escolar do jovem? Qual o seu papel e funções?</p> | |
| <p>BLOCO 6</p> <p>Conclusão da Entrevista</p> | <p>Analisar se a entrevistada tem mais alguma informação a prestar.</p> <p>Concluir a entrevista.</p> | <p>26. Existe algo relevante que queira acrescentar?</p> <p>Mais uma vez, agradeço a sua disponibilidade e colaboração, fundamentais para a consecução deste estudo.</p> <p>Manifestar a intenção de facultar à entrevistada os resultados obtidos neste estudo.</p> | |

Anexo C - Guião da Entrevista aos Professores

Este inquérito por entrevista é desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Investigação Aplicada ao Projeto e da Componente de Projeto do Curso de Formação Especializada em Educação Especial – Área de Especialização Domínio Cognitivo e Motor. No âmbito do estudo da problemática da transição para a vida pós-escolar de jovens com Necessidades Educativas Especiais e a forma como a escola se organiza para facilitar esta transição.

Foi garantida a participação no estudo de forma voluntária. Para assegurar o rigor na análise dos dados recolhidos, a entrevista foi gravada, tendo a possibilidade de ser interrompida em qualquer momento, se assim fosse o desejo do encarregado de educação.

Esteve assegurado o completo anonimato e confidencialidade da informação sendo reforçado a utilização dos dados apenas para esta investigação.

Entrevistado: Diretores de turma e Doc.EE;

Local: Escola secundária;

Data: 30/06/2017;

Duração prevista: 45 minutos.

Guião de entrevista ao Diretor de Turma dos alunos com Plano Individual de Transição (PIT)

| BLOCOS | OBJETIVOS | QUESTÕES | OBSERVAÇÕES |
|--|--|--|-------------|
| <p>BLOCO 1</p> <p>Legitimação da Entrevista</p> <p>Clarificação de procedimentos</p> <p>Motivações da entrevista</p> | <p>Legitimação da Entrevista</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informar sobre o âmbito do trabalho que conduziu à realização desta entrevista. - Elencar os objetivos da entrevista. <p>Procedimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solicitar a colaboração do docente, salientando que o seu contributo é crucial para a prossecução do trabalho. - Garantir a confidencialidade e anonimato das informações recolhidas. - Solicitar autorização para a gravação da entrevista. - Solicitar autorização para a transcrição das informações gravadas. - Explicar a forma como serão utilizados os dados obtidos. <p>Motivação da entrevistada</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informar sobre a importância da participação do entrevistado. - Agradecer a prestimosa participação nesta investigação. | <p><u>Esclarecimento:</u></p> <p>Apresentação do projeto de investigação.</p> <p>O objetivo da entrevista;</p> <p>Frisar o tempo da entrevista: de 30 a 40 minutos.</p> <p>Garantir a confidencialidade e o anonimato do sujeito, bem como a proteção e a não difusão dos registos.</p> <p>Garantir a assinatura do Consentimento Informado.</p> | |

| | | | |
|---|--|---|--|
| <p>BLOCO 2</p> <p>História profissional do diretor de turma</p> | <p>Caracterizar alguns dados relevantes do percurso profissional do docente.</p> | <p>1. Onde fez a sua formação inicial e qual foi essa formação?</p> <p>2. Qual é o seu tempo de serviço global enquanto docente (em anos)?</p> <p>3. Há quantos anos trabalha nesta escola?</p> <p>4. Quantas vezes (quantos anos) já foi Diretora de Turma?</p> <p>5. Quais os maiores desafios e dificuldades inerentes ao cargo de Diretora de Turma?</p> | |
| <p>BLOCO 3</p> <p>Cargo de diretor(a) de turma e experiência profissional no âmbito das Necessidades Educativas Especiais (NEE)</p> | <p>Recolher informações sobre a formação especializada e contínua na Educação Especial.</p> <p>Averiguar a experiência profissional da entrevistada.</p> | <p>6. Costuma frequentar formações na área da Educação Especial/ NEE. Poderia facultar-nos alguns exemplos?</p> <p>7. Ao longo da sua carreira tem tido muitos alunos com NEE na sua sala de aula? Identifique o tipo de problemáticas mais frequentes.</p> <p>8. Quais os maiores desafios e dificuldades que se colocam aos professores (em especial, aos DT) a presença destes alunos na sala de aula?</p> <p>9. Descreva-nos, em traços gerais, como é a semana do aluno da sua direção de turma, aqui na escola? Quais as suas rotinas? Identifique as áreas e conteúdos que o aluno mais gosta. E o que menos gosta?</p> <p>10. Descreva-nos o nível de participação do aluno nas atividades da turma e da escola. Qual o nível de envolvimento com os colegas na turma? Quais as maiores dificuldades nas interações com os pares?</p> | |

| | | | |
|---|---|---|--|
| <p>BLOCO 4</p> <p>Experiências profissionalizantes dos alunos com PEI</p> | <p>Perceber de que forma o estágio ajuda o aluno para a transição para a vida pós-escolar</p> | <p>11. Considera estes protocolos com as empresas úteis para a transição destes jovens para uma vida ativa/ pós-escolar?</p> <p>12. Descreva o tipo de articulação estabelecida no âmbito da parceria entre o local de experiência laboral e a escola?</p> <p>13. Na sua perspetiva, o que estes jovens aprendem na escola, no âmbito do Currículo Específico Individual (CEI), é suficiente/adequado para uma boa integração neste local de experiência laboral? Quais as áreas e conteúdos em que seria importante investir mais?</p> <p>14. Quem é habitualmente responsável por esta coordenação? Como é feita a articulação?</p> <p>15. Existem dificuldades na transição destes alunos para a vida pós-escolar? Identifique as maiores dificuldades e os aspetos mais positivos.</p> <p>16. Descreva o nível de envolvimento do aluno e da família no processo de transição? O que deveria mudar?</p> | |
| <p>BLOCO 5</p> <p>Perspetivas futuras</p> | <p>Conhecer a perceção e expectativas do professor de Educação Especial sobre a transição para a vida pós-escolar do aluno.</p> | <p>17. Quais os problemas/dificuldades que, na sua opinião, o aluno irá enfrentar na sua vida pós-escolar?</p> <p>18. Que perspetivas tem relativamente à sua inclusão no mercado de trabalho?</p> <p>19. Que tipo de suporte (técnico, material, social, familiar, entre outros) necessita o aluno para se tornar mais independente e autónomo?</p> <p>21. O que cabe à escola fazer para planificar a transição para a vida pós-escolar do jovem? Qual o seu papel e funções?</p> | |

| | | | |
|---|---|--|--|
| <p>BLOCO 6</p> <p>Conclusão da Entrevista</p> | <p>Analisar se a entrevistada tem mais alguma informação a prestar.</p> <p>Concluir a entrevista.</p> | <p>22. Existe algo relevante que queira acrescentar?</p> <p>Mais uma vez, agradeço a sua disponibilidade e colaboração, fundamentais para a consecução deste estudo.</p> <p>Manifestar a intenção de facultar à entrevistada os resultados obtidos neste estudo.</p> | |
|---|---|--|--|

Guião de entrevista ao Professor de Educação Especial dos alunos com Plano Individual de Transição (PIT)

| BLOCOS | OBJETIVOS | QUESTÕES | OBSERVAÇÕES |
|--|---|--|-------------|
| <p>BLOCO 1</p> <p>Legitimação da Entrevista</p> <p>Clarificação de procedimentos</p> <p>Motivações da entrevista</p> | <p>Legitimação da Entrevista</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informar sobre o âmbito do trabalho que conduziu à realização desta entrevista. - Elencar os objetivos da entrevista. <p>Procedimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solicitar a colaboração do docente, salientando que o seu contributo é crucial para a prossecução do trabalho. - Garantir a confidencialidade e anonimato das informações recolhidas. - Solicitar autorização para a gravação da entrevista. - Solicitar autorização para a transcrição das informações gravadas. - Explicar a forma como serão utilizados os dados obtidos. <p>Motivação da entrevistada</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informar sobre a importância da participação do entrevistado. | <p><u>Esclarecimento:</u></p> <p>Apresentação do projeto de investigação.</p> <p>O objetivo da entrevista;</p> <p>Frisar o tempo da entrevista: de 30 a 40 minutos.</p> <p>Garantir a confidencialidade e o anonimato do sujeito, bem como a proteção e a não difusão dos registos.</p> <p>Garantir a assinatura do Consentimento Informado.</p> | |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | - Agradecer a prestimosa participação nesta investigação. | | |
| BLOCO 2 História pessoal e profissional do entrevistado | Caracterizar alguns dados relevantes do percurso profissional do docente. | 1. Onde fez a sua formação inicial e qual foi essa formação? 2. Qual é o seu tempo de serviço global enquanto docente? 3. Há quantos anos trabalha nesta escola? | |
| BLOCO 3 Educação Especial: formação especializada e contínua, experiência profissional nesta área | Recolher informações sobre a formação especializada e contínua na Educação Especial. Averiguar a experiência profissional da entrevistada. | 4. Que motivações o levaram a enveredar pelos caminhos da Educação Especial/NEE? 5. Há quantos anos exerce funções de docente de Educação Especial? 6. Costuma frequentar formações na área da Educação Especial. Poderia facultar-nos alguns exemplos. 7. Gostaria que referisse três aspetos que o realizam pessoal e profissionalmente enquanto docente de Educação Especial. 8. Solicito-lhe que me indique três constrangimentos que se cruzam no caminho de um docente de Educação Especial. 9. Ao longo da sua carreira tem tido muitos alunos com NEE? Identifique o tipo de problemáticas mais frequentes. | |
| BLOCO 4 Experiências profissionalizantes | Perceber de que forma o estágio ajuda a uma o aluno para a transição para a vida pós-escolar | 10. Descreva o tipo de articulação estabelecida no âmbito da parceria entre o local de experiência laboral e a escola? 11. Considera estes protocolos com as empresas úteis para a transição destes jovens para uma vida ativa/pós-escolar? | |

| | | | |
|---|---|--|--|
| | | <p>12. Na sua opinião, quando é que os alunos, com Currículo Específico Individual (CEI) devem iniciar estes estágios?</p> <p>13. Na sua perspetiva, o que estes jovens aprendem na escola, no âmbito do Currículo Específico Individual (CEI), é suficiente/adequado para uma boa integração neste local de experiência laboral? Quais as áreas e conteúdos em que seria importante investir mais?</p> <p>14. Indique quais os órgãos que geralmente participam no processo de decisão da idade apropriada e local para onde estes jovens vão estagiar?</p> <p>15. Quem é habitualmente responsável por esta coordenação? Como é feita a articulação?</p> <p>16. Existem dificuldades na transição destes alunos para a vida pós-escolar? Identifique as maiores dificuldades e os aspetos mais positivos.</p> <p>17. Quantos alunos estão neste momento a realizar experiências pré profissionalizantes?</p> | |
| <p>BLOCO 5</p> <p>Perspetivas futuras</p> | <p>Conhecer a perceção e expectativas do professor de educação especial sobre a transição para a vida pós-escolar do aluno.</p> | <p>18. Quais os problemas/dificuldades que, na sua opinião, o aluno irá enfrentar na sua vida pós-escolar?</p> <p>19. Que perspetivas tem relativamente à sua inclusão no mercado de trabalho?</p> <p>20. Que tipo de suporte (técnico, material, social, familiar, entre outros) necessita o aluno para se tornar mais independente e autónomo?</p> <p>21. O que cabe à escola fazer para planificar a transição para a vida pós-escolar do jovem? Qual o seu papel e funções?</p> | |
| <p>BLOCO 6</p> <p>Conclusão da Entrevista</p> | <p>Analisar se a entrevistada tem mais alguma informação a prestar.</p> <p>Concluir a entrevista.</p> | <p>22. Existe algo relevante que queira acrescentar?</p> | |

**Anexo D - Pedido de autorização da Piers-Harris Children's Self-
Concept Scale PHCSCS-2 (Piers & Hertzberg, 2002)**

Ex.º Senhor Professor Doutor Feliciano Veiga

Centro de Estudos e Investigação no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Assunto: Pedido autorização para utilização da Escala de Autoconceito de Piers-Harris Children's Self-Concept Scale PHCSCS-2 (Piers & Hertzberg, 2002)

Viseu, 07 de fevereiro de 2017

Ex.º Senhor Professor Doutor

Eu, Daniela Esteves Carvalho D'Egas, aluna do Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viseu, a realizar o Projeto Final de curso, venho, por este meio, solicitar a devida autorização, bem como as indicações necessárias, para a utilização da versão portuguesa (Veiga, 2006) da Escala de Autoconceito de Piers-Harris Children's Self-Concept Scale PHCSCS-2 (Piers & Hertzberg, 2002).

O projeto de investigação tem como objetivo principal estudar o Processo de transição para a vida pós-escolar de alunos com necessidades educativas especiais abrangidos por um Plano Individual de Transição (título provisório) e tem como orientadoras as Professoras Doutoradas Sara Felizardo e Carla Lacerda.

Manifesto a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

Agradeço a atenção dispensada

Com os melhores cumprimentos

Atenciosamente

Daniela Esteves Carvalho D'Egas

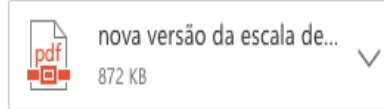
**Anexo E - Autorização da Children's Self-Concept Scale PHCSCS-2
(Piers & Hertzberg, 2002)**



Feliciano Veiga <fhveiga@ie.ulisboa.pt>

Qua 08/02/2017, 10:49

Você; 'adeleite@sapo.pt';



Mostrar todos os 3 anexos (995 KB) Baixar tudo Salvar tudo no OneDrive

Cara Daniela,

Sim, pode utilizar a escala PH, desde que no final envie uma cópia pdf do trabalho realizado, até para futura referência. Sugiro a versão reduzida a 30 itens, de Veiga e Leite. A cotação é feita pelo SPSS, claro.

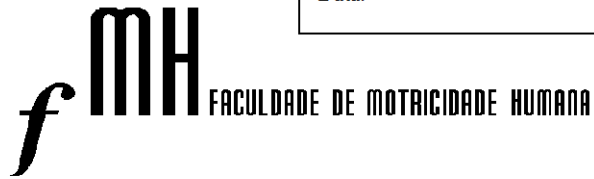
Cumprimentos,

Feliciano Veiga

**Anexo F - Escala de Autoconceito de Piers-Harris Children's Self-
Concept Scale (Piers & Hertzberg, 2002)**

Nº do Registo de Entrada:
Data:

APENDÍCE 5A



Escala de Autoconceito de Piers-Harris (PHCSCS)

No questionário que se segue, vais encontrar uma série de afirmações. Algumas estão adequadas a ti e, neste caso, deves fazer um X na quadricula do “sim”. Outras afirmações não estão adequadas a ti e, neste caso deves fazer um X na quadricula correspondente ao “não”. Responde a todas as perguntas, mesmo que te pareça difícil, mas nunca marques o X no “sim” e no “não” do mesmo item.

Não há questões verdadeiras ou falsas. Só tu sabes o que pensas de ti mesmo; por isso esperamos que respondas de acordo com o que realmente pensas de ti próprio.

Anexo G - Consentimento Informado



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: Processo de transição para a vida pós-escolar de alunos com necessidades educativas especiais abrangidos por um Plano Individual de Transição

Enquadramento: Este estudo é desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Investigação Aplicada ao Projeto e da Componente de Projeto do Curso de Formação Especializada em Educação Especial – Área de Especialização Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação de Viseu; o objetivo é realizar um estudo de caso, no âmbito do estudo a problemática da transição para a vida pós-escolar de jovens com Necessidades Educativas Especiais e a forma como a escola se organiza para facilitar esta transição.

Procedimentos: Para a concretização deste estudo, serão desenvolvidos diversos procedimentos e aplicados diferentes instrumentos; esta autorização refere-se a uma entrevista a realizar.

A participação no estudo é voluntária. Para assegurar o rigor na análise dos dados recolhidos, a entrevista será gravada; esta gravação pode ser interrompida em qualquer momento, se assim o desejar.

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

Grata pela sua colaboração!

Viseu, ____ de maio de 2017

_____ (Daniela Esteves Carvalho D`Egas)

Declaro ter lido e compreendido este documento e as informações fornecidas pela investigadora.

Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências.

Desta forma, aceito participar neste estudo, consinto a gravação da entrevista e permito a utilização dos dados que, de forma voluntária, forneço, confiando que apenas serão utilizados para este fim e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Data: ____ / ____ / _____

Assinatura: _____ (Nome do entrevistado)

**Anexo H - Análise de Conteúdo as observações naturalistas
(Intervalos)**

Nota: De forma a assegurar o anonimato, os nomes dos jovens foram substituídos, utilizando um códigos (letras/ seguida de número)

| Categoria | Subcategoria | Indicadores e/ou segmento de texto | n | % |
|--|---|--|----------|----------|
| (A) Participação em atividades escolares e lúdicas | 1.1. Participação em atividades individuais/ iniciativa do aluno | “Encontrava-se a desmontar um rádio. Estava com o seu irmão a quem ia contando para que servia cada peça” (J.C. 3). | 1 | 7% |
| | 1.2. Participação em atividades individuais/ iniciativa do professor | “Surgiu uma professora. Quando questionado por não estar a aproveitar o sol com os seus colegas, o aluno não respondeu” (M. 4). | 1 | 7% |
| | 1.3. Participação em atividades de grupo/ iniciativa da aluna | “O aluno foi juntamente com os colegas jogar futebol” (C.F. 1); “Escolheu os membros para a sua equipa e fizeram entre eles um “grito de guerra” (C.F. 1); | 1 | 7% |
| | 1.4. Participação em atividade de grupo/ iniciativa dos colegas | “O aluno acompanhou a colega até ao bar, onde permaneceram até ao toque” (C.V. 2); | 1 | 7% |
| Total da categoria | | | 4 | 28% |
| (B) Interações sociais e comunicação | 2.1. Proximidade/ contacto colegas/ iniciativa do aluno | “O C.V. foi ter com a sua melhor amiga. Acenou para as colegas e chamou por elas” (C.V. 2); “enquanto conversavam sobre o estágio da sua colega e o futuro estágio que o C.V. iria ter em breve” (C.V. 2); “O H. foi para a rua com os colegas” (H5); “Corria pelo campo e, após marcar um golo, deu um salto e correu de braços abertos até aos colegas, dizia estamos a ganhar!” (C.F. 1); “O aluno dirigiu-se para a sala, passando a mão pela testa, sorrindo para os colegas” (C.F. 1); | 3 | 20% |
| | 2.2. Proximidade/ contacto colegas/ iniciativa dos colegas | “Trocavam sorrisos, mas nunca desviava o olhar do rádio apesar de já ter alguns colegas perto de si a conversarem, o aluno permanecia concentrado na exploração da sua nova aquisição” (J.C. 3). | 1 | 7% |
| | 2.6. Expressões faciais (emoções positivas/negativa) interação colegas | “O aluno enquanto conversava, apontou para árvores e flores que estavam em seu redor. Trocava sorrisos com os colegas” (H. 5); “aluno festejou com os colegas. Gritavam entre si. Trocavam sorrisos” (C.F. 1). | 2 | 13% |
| | 2.7. Expressões faciais (emoções positivas/negativas) interação professor | “o aluno não respondeu, sorriu e voltou a baixar a cabeça” (M.4); | 1 | 7% |

| | | | | |
|----------------------|--|---|----|------|
| | 2.8. Expressões faciais (emoções positivas) c/ tarefas/ atividades | <p>“Estavam todos juntos. Conversavam trocavam sorrisos entre si” (C.V. 2);</p> <p>“Pousou a mochila no chão, encostou-se e colocou o pé na parede. Olhava para o relógio” (H. 5);</p> <p>“dirigiu-se até ao local onde ia ter aulas. Pousou a mochila no chão, compôs o casaco e encostou-se na parede” (M. 4);</p> <p>“estava concentrado na sua tarefa e quando tocou, não mostrou qualquer reação, mantendo-se ocupado. Não se deu conta que o professor já tinha chegado à sala de aula” (J.C. 3).</p> | 4 | 27% |
| Total da categoria | | | 11 | 74 |
| Total das categorias | | | 15 | 102% |

Anexo I - Análise de Conteúdo as observações naturalistas

(Educação Física)

Nota: De forma a assegurar o anonimato, os nomes dos jovens foram substituídos, utilizando um códigos (letras/ seguida de número)

| Categoria | Subcategoria | Indicadores e/ou segmento de texto | n | % |
|---|---|---|----------|----------|
| (A)Participação em atividades escolares e lúdicas | 1.1. Participação em atividades individuais/ iniciativa do aluno | “estava a fazer os exercícios muito isolado dos colegas” (J.C. 3). | 1 | 8% |
| | 1.2. Participação em atividades individuais/ iniciativa do professor | “O professor sugere ao aluno que este fosse buscar o material necessário para uma determinada modalidade que iria ser trabalhada na aula” (C.F. 1); “o jovem pegou de imediato no material para a realização do exercício pedido” (J.C. 3). | 2 | 15% |
| Total da categoria | | | 3 | 23% |
| (B) Interações sociais e Comunicação | 2.1. Proximidade/ contacto colegas/ iniciativa do aluno | “O aluno não prestava atenção ao que o professor lhe ia dizendo, mantendo o diálogo com os colegas “(J.C.3); “incentivado pelo professor para se esforçar, o aluno não prestava atenção, conversava com os colegas e de seguida sentou-se no chão” (J.C. 3); “Interagia com os colegas, apontando para o trampolim, dizendo “se colares os pés ali (apontou de seguida para o local), consegues um salto melhor” (C.V. 2); “J.C. chegou com os colegas de turma, mantendo com eles uma conversa, trocando sorrisos entre si” (J.C. 3); | 2 | 15% |
| | 2.5. Proximidade/ contacto professor/ iniciativa do aluno | “Quando chegou junto do professor, perguntou-lhe se poderia participar na aula” (C.F. 1); “Perguntava, frequentemente, ao professor, “estou a fazer bem?” e, quando não o fazia, olhava para o professor sorrindo, e voltava novamente ao exercício” (J.C. 3). | 2 | 15% |
| | 2.6. Expressões faciais (emoções positivas/negativa) interação colegas | “O C.F. chegou à aula juntamente com os seus colegas de turma. Sorrindo e balançando o corpo” (C. F. 1); “Quando surgiu o jogo entre C.F. e o professor. Festejou o momento e comentou com os seus colegas que iria vencer” (C.F. 1). | 1 | 8% |
| | 2.7. Expressões faciais (emoções positivas/negativas) interação professor | “O C.V., enquanto o professor falava, ia acenando com a cabeça confirmando as instruções dadas” (C.V. 2); “O aluno movia a cabeça de forma a concordar com aquilo que o professor explicava” (C.V. 2); “Tenta captar a atenção destes através de sorrisos e chamar inúmeras vezes por eles” (C.F. 1); “Comentava o desempenho dos seus colegas na aula” (C.F. 1). | 2 | 15% |

| | | | | |
|--------------------|--|--|----|-----|
| | 2.8. Expressões faciais (emoções positivas) c/ tarefas/ atividades | O aluno aguarda a sua vez na fila para a realização do exercício. (C.V. 2) “O aluno sorria consecutivamente, festejando as suas vitórias, saltando sucessivamente” (C.F. 1); “o aluno sentiu-se frustrado em aceitar a derrota. Ficando mais sério e respirando fundo” (C.F. 1). “Começou a diminuir o ritmo na realização do exercício. Alterna o comportamento entre o caminhar e a realização do exercício a correr” (J.C. 3). | 3 | 23% |
| Total da categoria | | | 10 | 76% |
| Total da categoria | | | 13 | 99% |

Anexo J -Análise de Conteúdo as observações naturalistas
(Visita de estudo)

Nota: De forma a assegurar o anonimato, os nomes dos jovens foram substituídos, utilizando um códigos (letras/ seguida de número)

| Categoria | Subcategoria | Indicadores e/ou segmento de texto | n | % |
|---|--|---|---|-----|
| (B) Interações sociais e comunicação | 2.1. Proximidade/ contacto colegas/ iniciativa do aluno | <p>“Dizia-lhes para os seus colegas, eu vou ficar no último lugar do autocarro, espero que não te sentes lá H. 5” (J.C. 3);</p> <p>“O aluno dirigiu-se até ao local onde estavam os seus colegas e sentou-se junto deles. Conversava acerca do parque e da visita até ao momento” (J.C. 3);</p> <p>“O aluno dirigiu-se para a zona de revista enquanto conversava com os colegas de como seria, dizendo vocês estão nervosos?” (J.C. 3);</p> <p>“O aluno estava junto dos colegas. Conversava com eles sobre os movimentos dos aviões. Esticando os braços, imitando-os no ar” (J.C. 3);</p> <p>“Olhou repentinamente para um dos colegas e perguntou-lhe se queria tirar uma fotografia no final” (C.F. 1);</p> <p>“O aluno estava sentado junto dos seus colegas. Conversava acerca do parque e da visita até ao momento” (C.V. 2);</p> <p>“O aluno levantou-se, chamou alguns dos colegas para tirar umas fotografias, vamos tirar uma fotografia para ficar com uma recordação” (C.V. 2);</p> <p>“Afastou-se e aproximou-se mais dos amigos e permaneceu em silêncio” (C.F. 1);</p> <p>“O aluno encontrava-se junto dos seus colegas. Falava acerca da visita de estudo e da cidade” (C.V. 2);</p> <p>“Partilhava com os colegas a vontade de sair à noite e conhecer a cidade” (C.V. 2);</p> <p>Após passar no detetor de metais, o aluno sorriu e voltou-se para trás para ver a reação dos colegas ao passar” (C.V. 2);</p> <p>“Olhava atentamente para o exterior vendo os aviões descolar e aterrar, perguntava aos colegas, vocês gostavam de andar de avião? Eu tenho algum medo das alturas” (H. 5);</p> <p>“Comentava que era muito grande e tinha muitas pessoas. Também pediu aos colegas para olharem” (H.5);</p> <p>“interagia com os seus colegas, dizendo-lhes qual o lugar pretendido assim que entrasse no autocarro. Referiu ter muita vontade e curiosidade em conhecer a cidade a visitar. Revelou, também, as suas expectativas e vontade em viver numa cidade grande” (H. 5).</p> | 4 | 20% |
| | 2.2. Proximidade/ contacto colegas/ iniciativa dos colegas | <p>“Os colegas dirigiram-se ao M.4 e perguntaram se queria juntar-se a eles, o aluno não respondeu e baixou o olhar para os pés” (M4);</p> <p>“Os colegas foram explorar o local, o M.4 não quis ir, mesmo depois das inúmeras insistências” (M4);</p> | 4 | 20% |

| | | | | |
|--|---|---|---|-----|
| | | <p>“Os colegas disseram ao J.C. para se juntar a eles. O aluno correu até ao lago e juntou-se deles para tirar umas fotografias” (J.C.3);</p> <p>“O jovem estava junto dos restantes colegas, escutando as indicações dadas pela Guia” (J.C. 3);</p> <p>“Cantava juntamente com os seus colegas. Falavam de como seria viver numa cidade tão grande” (C.V. 2);</p> <p>“O aluno estava junto dos colegas. Imitava com os braços o avião” (C.V. 2);</p> <p>“a observar a paisagem que o rodeava. Os colegas chamaram-no e foi logo para junto deles perto do lago; conversaram sobre o passeio” (H. 5).</p> | | |
| | 2.4. Proximidade/ contacto professor/ iniciativa do professor | <p>“O aluno levou o almoço, após várias insistências por parte dos professores, para ajudar a levá-lo para o parque” (M4);</p> <p>“Após a solicitação de um professor, deslocou-se até à parte de trás do autocarro para retirar a fruta para o almoço” (H. 5).</p> | 2 | 10% |
| | 2.5. Proximidade/ contacto professor/ iniciativa do aluno | <p>“O jovem perguntava a uma professora o porquê de ter de tirar o casaco e alguns objetos, dizendo que se era uma simulação não era preciso” (M4);</p> <p>“O aluno falava com uma professora, você já tinha visitado o Porto? Como é?” (C.F.1);</p> <p>“o aluno sorriu e fez-lhe muitas perguntas” (C.F. 1);</p> <p>“Conversava com uma professora que estava ao seu lado sobre a viagem” (C.V. 2);</p> <p>“Conversou com uma professora sobre a duração da viagem, o percurso que o barco iria fazer” (H. 5).</p> | 4 | 20% |
| | 2.6. Expressões faciais (emoções positivas/negativas) interação colegas | <p>“Ouvia os colegas a cantar, mas continuava com um olhar sério para a estrada” (M4);</p> <p>“O M. não demonstrou qualquer reação quando solicitado para ver a carrinha que transportava a mala” (M4).</p> | 1 | 5% |
| | 2.7. Expressões faciais (emoções positivas/negativas) interação professor | <p>“Quando o aluno foi solicitado para ajudar no transporte da comida desde o autocarro até ao jardim, ai eu não vou ajudar estou muito cansado e está muito calor” (C.V. 2).</p> | 1 | 5% |
| | 2.8. Expressões faciais (emoções positivas) c/ tarefas/ atividades | <p>“O J.C. olhava atentamente tudo que se encontrava à sua volta” (J.C. 3);</p> <p>“Quando passou pela máquina que deteta metais, olhava em frente sorrindo ligeiramente para os colegas” (J.C. 3);</p> <p>“sentado com os amigos e ficou a observar durante algum tempo” (C.F. 1);</p> <p>“Sorria sempre e tirava fotografias” (C.F. 1);</p> <p>“O aluno observava a cidade e o movimento das ondas feita pelo barco” (C.V. 2);</p> <p>“O C.V. 2 permanecia sentado numas escadas, observando atentamente a</p> | 4 | 20% |

| | | | | | |
|--|--|---|----------------------|----|------|
| | | <p>paisagem que o rodeava, espreitando para fora do barco” (C.V. 2);</p> <p>“Tirou do bolso o telemóvel e começou a fotografar a zona” (C.V. 2);</p> <p>“O C.V. 2 olhava atentamente através do vidro o movimento da chegada e partida dos aviões, sem desviar o olhar” (C.V.2);</p> <p>“O aluno dirigiu-se à sala de simulação de “revista” cumprindo os pedidos” (H. 5);</p> <p>“muito quieto e com um olhar muito sério, sem que o barulho do local o perturbasse. Enquanto escutava as palavras da Guia, trocava sorrisos e acenava positivamente” (H. 5);</p> <p>“Entrou, sentou-se e não falou com ninguém. Observava apenas a cidade e o movimento das ondas feitas provocadas pelo barco. Ouvia atentamente o que ia sendo explicado” (H. 5).</p> | | | |
| | | | Total das categorias | 20 | 100% |
| | | | Total das categorias | 20 | 100% |

Anexo K - Análise de Conteúdo as observações naturalistas (Estágio)

Nota: De forma a assegurar o anonimato, os nomes dos jovens foram substituídos, utilizando um códigos (letras/ seguida de número)

| Categoria | Subcategoria | Indicadores e/ou segmento de texto | n | % |
|---|---|---|----------|----------|
| (B) Interações sociais e comunicação | 2.7. Expressões faciais (emoções positivas/negativas) interação professor | “O aluno viu entrar o seu professor, não reagiu, continuou a trabalhar” (C.F. 1). | 1 | 20% |
| | 2.8. Expressões faciais (emoções positivas) c/ tarefas/ atividades | “Enquanto caminhava ao encontro do cliente não desviava o olhar da chávena de café que levava na mão.” (C.F. 1); “o aluno tirou cuidadosamente o balde debaixo da torneira e caminhou a passos largos até ao outro lado do bar para começar a limpar o chão” (H. 3). | 2 | 40% |
| | 2.9. Expressão facial (emoção positiva/negativa) interação com o responsável pelo estágio | “solicitou a ajuda do patrão para, numa fase inicial perceber como era feito o processo de pagamento através do sistema eletrónico, ainda não sei muito bem funcionar com isto” (C.F. 1); “Perguntou à funcionária se podia começar a limpar” (H. 3); “Será que se podia encher o balde com água para limpar o chão?” (H. 3). | 2 | 40% |
| Total da categoria | | | 5 | 100% |
| Total da categoria | | | 5 | 100% |

**Anexo L - Análise de Conteúdo as observações naturalistas
(Refeição/venda de produtos)**

Nota: De forma a assegurar o anonimato, os nomes dos jovens foram substituídos, utilizando um códigos (letras/ seguida de número)

| Categoria | Subcategoria | Indicadores e/ou segmento de texto | n | % |
|--|--|--|----------|----------|
| (A) Participação em atividades escolares e lúdicas | 1.2. Participação em atividades individuais/ iniciativa do professor | “Depois de o professor lhe solicitar a venda de produtos pela escola, o aluno dirigiu-se para a barraca, escolheu vários produtos e dirigiu-se para o exterior do pavilhão” (C.V. 2). | 1 | 20% |
| Total da categoria | | | 1 | 20% |
| (B) Interações sociais e comunicação | 2.1. Proximidade/ contacto colegas/ iniciativa do aluno | “chamava várias vezes à atenção os colegas para que não estragassem os materiais” (C.V. 2). | 1 | 20% |
| | 2.5. Proximidade/ contacto professor/ iniciativa do aluno | “o aluno aproximou-se ajudando as professoras e uma funcionária a decorar com vários tecidos e dando sugestões para a venda de produtos” (C.V. 2). | 1 | 20% |
| | 2.8. Expressões faciais (emoções positivas) c/ tarefas/ atividades | “O aluno estava no refeitório a almoçar juntamente com duas funcionárias da escola. Observava atentamente o meio que o rodeava” (M.4); “Sorria discretamente para a funcionária, enquanto ela conversava com ele. Mantém os olhos focados na refeição” (M. 4); “Mãos nos bolsos, observa a alguns metros de distância, olhando atentamente para a barraca” (C.V. 2). | 2 | 40% |
| Total da categoria | | | 4 | 80% |
| Total das categorias | | | 5 | 100% |

Anexo M - Análise de Conteúdo do PEI

Nota: De forma a assegurar o anonimato, os nomes dos jovens foram substituídos, utilizando uns códigos (letras/ seguida de número)

| Categoria | Subcategoria | Indicadores e/ou segmento de texto | n | % |
|---|--------------------------------|--|---|-----|
| (A) História compreensiva do jovem | (a1) História clínica | <p>(a1.1) “A 27/02/2007 foi pedida uma consulta de psicologia devido ao ambiente conturbado em que o aluno vivia (abandono por parte do pai e a mãe com problemas com o álcool)” (C.F. 1);</p> <p>(a1.2) “a frequentar a instituição (...) juntamente com um irmão mais novo, situação esta que se ficou a dever à intervenção da Segurança Social da sua área de residência, por consequência de vários problemas de ordem social e familiar, assim como devido à incapacidade de acompanhamento escolar por parte da sua família” (H. 5);</p> <p>“A eficiência intelectual avaliada é heterogénea, encontrando-se os resultados mais baixos quase sempre associados com a situação escolar, meio familiar e/ou capacidades de atenção e concentração. Verifica-se a presença de perturbação emocional generalizada” (H. 5);</p> <p>(a1.3.) “No ano letivo de 2007/2008 ficou retido no 2º ano de escolaridade(...) Usufruiu das alíneas c) e f) do revogado Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto (...) art.º 16, ponto 2: a) Apoio Pedagógico Personalizado, b) Adequações Curriculares Individuais e d) Adequações no Processo de Avaliação”.</p> <p>“o M.4 beneficiou, durante o ano letivo 2010/2011, de acompanhamento Psicológico e Psicopedagógico/Estimulação Cognitiva dando seguimento ao acompanhamento implementado no ano letivo anterior”. “apresenta um desenvolvimento cognitivo abaixo do esperado para a sua idade, comprovado por prova psicológica (WISC III). Os resultados do exame cognitivo evidenciam dificuldades a nível da atenção verbal e visual, percepção visual, memória de trabalho, capacidade de retenção e evocação imediata, raciocínio viso espacial (integração de várias partes num todo coerente), cálculo, raciocínio matemático, sequenciação temporal e antecipação de consequências, capacidade de abstração e de atender a vários dados na avaliação de uma dada situação. Observa-se imaturidade psicossocial, evidenciada por um desconhecimento de comportamentos convencionais e factos quotidianos” (M. 4);</p> <p>(a1. 4) “J.C.3 apresenta uma imaturidade social que o torna mais vulnerável a sentir dificuldades em fazer face às exigências da vida quotidiana”. Apresenta um Défice de Coping que o leva a não conseguir encarar as situações, sentindo uma aflição que o impede de pedir ajuda aos outros para as resolver.”</p> <p>“No mesmo relatório aconselha-se a continuidade do acompanhamento semanal em Psicoterapia e Habilitação Neuropsicológica de modo a promover os recursos emocionais e cognitivos da sua personalidade, imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal, social e escolar” (J.C. 3).</p> | 4 | 21% |
| | (a2) História desenvolvimental | <p>(a2.1) grandes dificuldades que o aluno apresentava no domínio cognitivo e pela fraca capacidade de retenção, concentração e raciocínio apresentado pelo aluno” (C.F.1);</p> <p>“pelo relatório médico (..) o C.F 1 apresenta as seguintes características: Rendimento Intelectual ao nível da Deficiência Mental Ligeira; comportamento opositivo, instável em termos psicomotores e impulso, aparentemente por imaturidade psicoafetiva e poucas regras e limites. Encontra-se medicado para a hiperatividade e défice de concentração” (C.F.1);</p> <p>(a2.2) “O aluno frequentou, ainda, durante o 1.º Ciclo, uma turma de Percursos Curriculares Alternativos, devido aos seus problemas de assiduidade e dificuldades de aprendizagem generalizadas” (H. 5);</p> <p>(a2. 3) “avaliação psicológica, datada de 2007, confirma a existência de “um desempenho intelectual situado num nível muito inferior à média, comparativamente à sua idade cronológica”. “Apresentando muitas dificuldades em todas as provas”, o que alerta</p> | 3 | 16% |

| | | | | |
|--------------------------|--|---|----|-----|
| | | para o “facto de haver restrições de ordem física ou psicológica, que limitam as experiências infantis, comprometendo a capacidade de lidar com o ambiente” (M. 4). | | |
| (a3) História escolar | | <p>(a3.1) O C.F.1 “usufruiu de apoio socio educativo nos 2º e 4º anos de escolaridade” (C.F. 1); “Foi referenciado no ano letivo 2012/2013, a 21 de janeiro de 2013, uma vez que registava faltas pela dificuldade em encontrar a sala onde decorriam as aulas” (C.F. 1);</p> <p>(a3.2) “muitas dificuldades ao nível da aquisição e aplicação de conhecimentos, associadas a uma notória falta de pré-requisitos básicos, ao nível do 1.º ciclo, o que se traduz numa evidente falta de autonomia, nomeadamente nas áreas académicas ditas de estudo” (H. 5); “no 6º ano de escolaridade houve necessidade de restringir ainda mais as medidas do decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, aplicando-se um Currículo Específico Individual” (H. 5); “desenvolveu o PIT na área da restauração. No presente ano letivo (2016/2017) irá frequentar um curso de jardinagem(...) Em simultâneo fará uma tarde por semana no bar e outra na biblioteca da escola” (H. 5);</p> <p>(a3.3) “apresenta-se como um jovem geralmente, extrovertido, afável e que gosta de comunicar com o adulto e com a maioria dos colegas, cumpre as regras estipuladas” (H.5);</p> <p>(a3.4) “de acordo com a avaliação psicológica, datada de 2007, o aluno apresenta graves dificuldades de aprendizagem em todas as áreas” (M. 4); “Sempre que é solicitado para expressar uma ideia ou contar/recontar uma história necessita de pensar, organizar o seu pensamento e só depois se expressa, revelando muito embaraço. O M.4 apresenta muitas dificuldades em iniciar, manter, dar forma ou terminar uma argumentação com uma ou mais pessoas. Se estiver atento compreende as mensagens orais. Recebe mensagens, mas tem dificuldade em transmitir recados simples. O M. 4 é uma criança insegura, dependente e lenta na execução do trabalho diário” (M. 4); “no ano letivo 2011/2012 reajustar as medidas educativas implementadas, decidindo, desta forma pela aplicação de um Currículo Específico Individual” (M. 4).</p> <p>(a 3.5) “tendo em conta os dados obtidos, podemos concluir que o aluno evidencia dificuldades na aquisição dos diferentes conteúdos académicos, que se traduz num desenvolvimento um pouco desfasado do que seria de esperar para a sua idade, sendo necessário um intensivo trabalho de estimulação.” (...) “Será, igualmente, importante o recurso a medidas educativas direcionadas para a focalização e manutenção da atenção/concentração. As tarefas pedagógicas a atribuir devem ser fragmentadas em subtarefas, devem ser dadas instruções curtas e objetivas, pedindo de seguida que se repita o que lhe foi pedido e incentivar ao início da tarefa de forma bem estruturada” (J.C. 3); “no ano letivo 2014-2015 o Conselho de Turma considerou necessário a reformulação das medidas e propor que o João Carlos beneficiasse da aplicação de uma medida que apela a atividades de caráter mais prático e funcional - medida da alínea e) do artigo 16.º- Currículo Específico Individual de forma a adequar o processo ensino aprendizagem às características do discente e desta forma proporcionar a motivação necessária para a aquisição de novas aprendizagens “(J.C. 3).</p> | 5 | 26% |
| Total da categoria | | | 12 | 63% |

| | | | | |
|----------------------------------|--------------------------------------|---|----------|------------|
| <p>(B) Inclusão do jovem</p> | <p>(b1) Perfil de funcionalidade</p> | <p>(b1.1) “Indicação do Perfil de Funcionalidade do aluno por referência à CIF (Atividades e Participação, Funções e Estrutura do Corpo e fatores Ambientais)”.</p> <p>(b1.2) Dificuldade grave ao nível da aquisição da informação, conceitos, aprender a calcular, aquisição de competências. Dirigir a atenção, calcular e resolver problemas. Ao nível das tarefas e exigências gerais, dificuldade grave em levar a cabo tarefas múltiplas (C.F. 1);</p> <p>Dificuldade moderada ao nível da aquisição da linguagem, escrita, concentração e atenção. Ao nível das tarefas e exigências gerais, dificuldade moderada no levar a cabo uma tarefa única bem como a rotina diária. Dificuldade moderada na comunicação e receção de mensagens escritas e nos autocuidados. Na interação e relacionamentos interpessoais também apresenta dificuldades moderadas. Bem como nos relacionamentos com amigos, família próxima, conhecidos, pessoas em posição de autoridade e prestadores de cuidados pessoais e assistentes pessoais (C.F. 1);</p> <p>(b1. 3) Dificuldade grave ao nível da comunicação e ao nível da educação para a cultura, a recreação e o desporto. A família próxima forma um obstáculo grave (H. 5);</p> <p>Dificuldade moderada ao nível da concentração e atenção, cálculo, bem como levar a cabo tarefas múltiplas (H. 5);</p> <p>(b1. 4) Dificuldades graves na aquisição da informação aplicação de conhecimentos, aquisição de conceitos, concentração e atenção, pensar, resolver problemas. Nas tarefas e exigências gerais revela dificuldades graves na realização de uma e múltiplas tarefas. Revelando dificuldades graves ao nível do autocuidado dificuldades graves no cuidar de partes do corpo. Ao nível das dificuldades moderadas na aprendizagem e aplicação do conhecimento ao nível da aprendizagem e escrita, aprender a calcular e ler. No autocuidado revela dificuldade moderada no lavar-se (C.V. 2);</p> <p>Existe uma barreira moderada em relação à família próxima (C.V. 2;)</p> <p>(b1. 5) O aluno apresenta dificuldades graves ao nível da aprendizagem e aplicação de conhecimentos, escrever, calcular, tomar decisões. Ao nível da comunicação tem dificuldades graves em comunicar e receber mensagens orais. Relativamente às funções mentais específicas o aluno apresenta dificuldades graves nas funções de pensamento e cognitivas de nível superior (M. 4);</p> <p>Dificuldade moderada na aquisição de informação, linguagem, conceitos, competências, ler e resolver problemas. Ao nível da comunicação dificuldades moderadas em comunicar e receber mensagens escritas, contar, produzir mensagens não verbais e escrever mensagens. No apoio e relacionamento, a família próxima, conhecidos, pares, colegas, vizinhos e membros da comunidade são facilitadores moderados (M.4);</p> <p>Ao nível das funções e estruturadas do corpo o M. 4, apresenta dificuldades moderadas nas funções de orientação no espaço e no tempo, nas funções intelectuais, na atenção, memória. Funções cognitivas básicas, nas mentais de linguagem, no cálculo e motivação (M. 4);</p> <p>“os resultados são prejudicados pela baixa velocidade de processamento e de execução psicomotora. Dentro do seu perfil cognitivo, revela melhores capacidades ao nível do conhecimento de palavras e desenvolvimento da linguagem e do conhecimento global</p> | <p>5</p> | <p>26%</p> |
|----------------------------------|--------------------------------------|---|----------|------------|

| | | | | |
|--|-------------------------|---|----|------|
| | | <p>adquirido. Ao nível psicológico, observam-se dificuldades emocionais, manifestadas por indiferenciação e desajustamento emocional, uma baixa autoestima e elevada timidez” (M4);</p> <p>(b1. 6) O aluno apresenta dificuldades graves ao nível das funções mentais globais nomeadamente das funções intelectuais e do temperamento e da personalidade. Nas funções mentais específicas apresenta dificuldades graves ao nível das funções cognitivas superior e no cálculo. Relativamente ao capítulo da comunicação o J.C. 3 apresenta dificuldades graves ao nível da receção de mensagens escritas. Ao nível do autocuidado o aluno revela dificuldades graves na regulação da micção;</p> <p>Em relação às dificuldades moderadas, o aluno apresenta dificuldades moderadas em revolver problemas simples. Quando lida com stress e outras exigências psicológicas o aluno sente dificuldades moderadas (J.C. 3);</p> <p>Relativamente ao capítulo da comunicação, o aluno apresenta dificuldades moderadas em conversar com pessoas. No capítulo do autocuidado o aluno sente dificuldade moderada em lavar partes do corpo (J.C. 3).</p> | | |
| Total da categoria | | | 5 | 26% |
| (C)Implementação e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do jovem | (c1) Medidas Educativas | <p>(c1.1) “ano transato, 2015/2016, frequentou o 7º ano de escolaridade usufruindo de um currículo específico individual” (C.F. 1);</p> <p>(c1.2) H. 5 “no 6º ano de escolaridade houve necessidade de restringir ainda mais as medidas do decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, aplicando-se um Currículo Específico Individual”</p> <p>“desenvolveu o PIT na área da restauração” (H. 5).</p> | 2 | 11% |
| Total da categoria | | | 2 | 11% |
| Total das categorias | | | 19 | 100% |

Anexo N - Análise de Conteúdo do PIT

Nota: De forma a assegurar o anonimato, os nomes dos jovens foram substituídos, utilizando uns códigos (letras/ seguida de número)

| Categoria | Subcategoria | Indicadores e/ou segmento de texto | n | % |
|---|--|---|----------|----------|
| (B) Inclusão do jovem | (b2) Participação do jovem nos vários contextos de vida | (b2.1) “O aluno mostrou-se relativamente ansioso em relação ao seu ingresso numa experiência pré-profissionalizante” (H.5); “O jovem apresenta algumas competências ao nível das áreas que requerem maior mecanicidade, evidenciando alguma vontade em saber e aprender” (H. 5); (b2.2.) “Ao longo do tempo de preparação, o jovem nunca manifestou nenhum gosto pessoal por nenhum setor de atividade” (M. 4); “O jovem apresenta algumas competências ao nível das áreas que requerem maior mecanicidade, evidenciando alguma vontade em saber e aprender” (M. 4); (b2.3) “Ao longo do tempo de preparação, o jovem nunca teve uma forte convicção por nenhuma área, mas quando lhe foi proposta a restauração e pastelaria, reagiu com bastante entusiasmo” (C.F.1); (b2.4) “O aluno sempre se mostrou ansioso em relação ao seu ingresso numa experiência pré-profissionalizante, mostrando o seu desejo em ir “trabalhar/estagiar” como ele mesmo afirmava” (C.V. 2). | 4 | 25% |
| Total da categoria | | | 4 | 25% |
| (C) Implementação e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do jovem | (c1) Medidas Educativas | (c1.1) “O jovem, nos anos anteriores, já teve outras experiências em ramos completamente diferentes, a saber, hotelaria e cuidados de populações idosas e em risco” (H. 5); “o aluno mostrou-se relativamente ansioso em relação ao seu ingresso numa experiência pré-profissionalizante” (H.5); (c1.2) “O jovem já teve uma experiência pré-profissionalizante no ramo da hotelaria e tal experiência foi bastante do seu agrado” (C.F. 1); (c1.3) “O jovem apresenta algumas competências ao nível das áreas que requerem maior mecanicidade, evidenciando vontade em saber e aprender” (J.C. 3). | 3 | 19% |
| | (c2) Participação do jovem no processo | (c2.1) “quando lhe foi apresentada uma proposta para estagiar num supermercado adequado às suas características, entusiasmou-se e aceitou logo” (M. 4); (c2.2) “O aluno sempre se mostrou ansioso em relação ao seu ingresso numa experiência pré-profissionalizante, manifestando o seu desejo em ir “trabalhar/estagiar” como ele mesmo afirmava” (C.F. 1); (c2.3) “o jovem foi revelando vários gostos pessoais: hotelaria, pastelaria e só mais recentemente falou na hipótese da mecânica automóvel” (C.V. 2); (c2.4) “Ao longo do tempo de preparação, o jovem sempre esteve convicto que o seu interesse recaia nas áreas das reparações elétricas, eletricidade e eletrónica “(J.C. 3). | 4 | 25% |

| | | | | |
|----------------------|--|--|----|------|
| | c3) Participação da família no processo | (c3.1) “A encarregada de educação sempre manifestou a opinião de que o seu educando deveria ter um futuro ligado a uma atividade prática, mas sempre supervisionada por um adulto, um tutor que o acompanhe” (H. 5); (c3.2) “A encarregada de educação sempre manifestou a opinião de que o seu educando deveria ter um futuro ligado a uma atividade prática, nunca concretizando uma área da sua preferência (M. 4); (c3.3) “O encarregado de educação sempre manifestou a opinião de que o seu educando deveria ter um futuro ligado a uma atividade prática” (C.F. 1); (c3.4) “Sempre manifestou a opinião de que o seu educando deveria ter um futuro ligado a uma atividade prática, nunca concretizando uma área da sua preferência” (C.V. 2); (c3.5) “A encarregada de educação sempre manifestou a opinião de que o seu educando deveria ter um futuro ligado a uma atividade prática até porque o jovem parece ter desenvolvido um enorme gosto por reparações de eletrodomésticos, equipamentos elétricos e eletrônicos” (J.C.3). | 5 | 31% |
| Total da categoria | | | 12 | 75% |
| Total das categorias | | | 16 | 100% |

**Anexo O - Análise de Conteúdo das entrevistas aos Diretores de
Turma**

Nota: De forma a assegurar o anonimato, os nomes dos jovens foram substituídos, utilizando uns códigos (letras/ seguida de número)

| Categoria | Subcategoria | Indicadores e/ou segmento de texto | n | % | |
|--|---------------------------------|--|---|----------|-----|
| (A) Inclusão do jovem nos contextos de vida | (a1) Participação em atividades | (a1.5) Académicas (a1.5.1) “Frequentam (CV e JC) a sala de apoio nas disciplinas de CEI. E frequentam as aulas com os colegas em geografia, ciências, história, educação visual e tecnológica, educação física, moral e música. Em relação as áreas que menos gostam são, em ambos os casos, as disciplinas de caráter mais teórico, como geografia e história...” (DT - CV e JC); (a1.5.2) “Eles participam em todas as atividades...Os dois alunos gostam de áreas mais funcionais e onde também dão menos problemas porque fazem aquilo que gostam.” (DT - CV e JC); (a1.5.3) “No caso do M. em particular gosta de disciplinas mais práticas, contudo de levassem algo relacionada com a Shakira ele iria sentir se mais motivado nas aulas que menos gosta...Participa em tudo. Em algumas atividades é necessário maior esforço para que ele participe devido a sua personalidade, mas participa em tudo” (DT - M.); se estiver mais atento e com maior vontade em fazer, acaba por se integrar naturalmente (...) é um jovem que precisa muito de estímulos. Tem uma bagagem que o ajudará a ter mais futuro e ser mais independente, mas também tem que partir dele” (D.T. M); (a1.5.4) “áreas mais práticas e funcionais (...) Não só, porque permitem um primeiro contacto com a realidade do trabalho, mas também porque muitas vezes permite aos alunos encontrar uma vocação” (DT. H). | 3 | 9% | |
| | (a2) Rede de suporte | (a2.1) Professores/ técnicos | (a2.1.1) “Diretor de turma e a educação especial, o concelho de turma” (DT-C.F.); (a2.1.2) “Cabe aos professores ajudar... É feito um trabalho em equipa com o professor de educação especial que colabora na ajuda a estes alunos...Essencialmente o Professor de educação especial, os diretores de turma e a psicóloga da escola. Sendo o diretor de turma mais responsável na parte do contacto do encarregado de educação sempre que necessário, quer numa fase inicial quer ao longo do estágio.” (DT-M.); | 2 | 6% |
| | | (a2.2) Amigos | (a2.2.1) “A turma do M. é muito fácil e colaboram muito para que o M. se sinta incluído” (DT- M.); (a2.2.2) “o aluno participa de forma ativa na maioria das atividades da escola, embora o faça de forma mais ativa e integrada com os pares da educação especial do que com os pares do grupo turma(...)” (D.T. H). | 2 | 6% |
| | | (a2.3) Família | (a2.3.1) “Os encarregados de educação” (DT - CV e JC); (a2.3.2) “Necessita de algumas ajudas da mãe que é o seu suporte” (DT- M.). | 2 | 6% |
| | (a3) Preocupações | (a3.1) Relacionais | (a3.1.1) “As maiores dificuldades são sobretudo a falta de aceitação de opiniões ainda que elas sejam construtivas...Em relação ao nível de envolvimento com os colegas, uma vez que estes alunos não frequentam a totalidade do currículo regular dificulta o relacionamento entre pares.” (DT-C.F.); (a3.1.2) “O problema é que, o M. exclui os colegas de si. Sempre foi chamado para os almoços, a troca de presentes no Natal, mas ele não está muito recetivo, nunca deu o primeiro passo para deixa os colegas entrarem no mundo dele” (DT- M.) | 2 | 6% |
| | | (a3.2) Escolares | (a3.2.1) “As áreas que menos gostam são, em ambos os casos, as disciplinas de caráter mais teórico, como geografia e história” (DT-C.F.); (a3.2.2) “Ainda assim a parte que é mais importante para o sucesso, para além do potencial de aprendizagem, e onde penso que será necessário investir mais tempo é a promover junto destes alunos a autonomia e o sentido de responsabilidade” (D.T. H); (a3.2.3) “Infelizmente os CEI têm uma componente prática muito reduzida ou com poucas opções e nem sempre é possível arranjar um local de estágio que dê continuidade às aprendizagens práticas adquiridas na escola. Portanto, as experiências pré-profissionalizantes podem ser muito enriquecedoras e, elas próprias, devem constituir-se como motores de aprendizagem para os alunos” (Doc.EE); (a3.2.4) “A escola tem o papel procura de novas oportunidades através destas experiências que disponibilizamos no exterior, mas tem que existir uma colaboração por parte dos pais” (D.T. M). | 4 | 11% |

| | | | | | |
|--|---|--------------------------------------|--|----|-----|
| | | (a3.3) Fracos recursos | (a3.3.1) “E a falta de recursos/tempo para o acompanhamento destes jovens” (DT-C.F.). | 1 | 3% |
| Total da categoria | | | | 16 | 47% |
| (B) Percepção da escola | (b2) Aprender | | (b2.1) “Não só porque permitem um primeiro contacto com a realidade do trabalho, mas também porque muitas vezes permite aos alunos encontrar uma vocação” (D.T.H). | 1 | 3% |
| Total da categoria | | | | 1 | 3% |
| (C) Processo de TVPE | (c1) Percepção das experiências pré-profissionais | (c1.1) Aprender | (c1.1.1) “Sendo mais fácil para alguns alunos o saber estar. Outras de cultura mais geral. Se forem bem elaborados ajudam no futuro deles” (DT- M.); (c1.1.2) “fundamental os protocolos com as empresas” (DT - J.C. e CV); (c1.1.3) “passa a maior parte da semana em estágio (...), tendo estado a aprender jardinagem e quando vem, tem estágio no bar da escola e na biblioteca. É um aluno bastante empenhado nas propostas de atividades que lhe foram sugerindo no início do ano letivo” (DT H.). | 3 | 9% |
| | | (c1.2) Utilidade p/ o futuro laboral | (c1.2.1) “Atividades mais práticas em que o objetivo é permitir uma experiência que lhes de ferramentas para mais tarde desenvolver uma profissão...Sobretudo nas áreas funcionais” (DT - CV e JC); (c1.2.2) “Sem dúvida, muito importante para perceber a responsabilidade sendo cidadãos com capacidades para trabalhar. Sobretudo a responsabilidade...tinha um horário, alguns dias da semana. Ele ficou num supermercado estava essencialmente na parte da reposição de produtos...sim, a parte da cidadania as atividades de vida diária são fundamentais.” (DT- M.); (c1.2.2) “Existem obviamente dificuldades embora estas não sejam exclusivas dos alunos com necessidades educativas especiais. Dificuldade maior é sem dúvida a falta de autonomia e de responsabilidade. Aspeto mais positivo é o sentido de realização e melhoria da autoestima nos casos bem-sucedidos” (D.T. H); (c1.2.3) “Se não conseguir ganhar autonomia suficiente” (DT -C.F.); (c1.2.4) “O aspecto positivo a preparação que estas experiências pré profissionalizantes lhes conferem, uma vez que ao longo dos três anos dos PIT podem ter experiências em vários locais”; “O envolvimento do aluno eh bastante bom visto que se empenha e colabora nas atividades que lhe são solicitadas no seu local de estágio” (DT - CV e JC). | 4 | 11% |
| | (c3) Partilhado c/ família | (c3.1) Sim | (c3.1.1) “Em relação ao J.C., tem um elevado nível de envolvimento do encarregado de educação, como está no Lar o encarregado de educação vem a escola com regularidade, desempenhado o seu papel no âmbito do PIT.” (DT - CV e JC) | 1 | 3% |
| | | (c3.2) Às vezes | (c3.2.1) “No caso do C.V. existe um baixo grau de envolvimento do encarregado de educação no PIT. Os pais deviam estar mais sensibilizados para a importância do PIT” (DT - CV e JC); (c3.2.2) “A mãe participa sempre sem persistência. As vezes vem numa de proteção outras aceita mais o que for realçado de menos positivo” (DT- M.); (c3.2.3) “A família, neste a instituição de acolhimento, deveria estar mais envolvida e participar em reuniões e atividades relacionadas com as experiências pré profissionalizantes” (D.T. C.F.). | 3 | 9% |
| Total da categoria | | | | 11 | 32% |

| | | | | | |
|---|---|--------------------|--|------|-----|
| (D) Expectativas do jovem face ao futuro | (d1) Perspetiva de dificuldades no pós-escolar | (d1.1) Relacionais | (d1.1.1) “De um modo geral sim. As maiores dificuldades serão sobretudo, lacunas ao nível das relações interpessoais. O trato dos outros, a aceitação de opiniões...Dificuldade em aceitar a autoridade. A baixa remuneração. No caso do J.C. terá mais dificuldades, na minha perspetiva, pelo facto de estar institucionalizado e não contactar com tanta diversidade de pessoas” (DT - CV e JC); (d1.1.2) “Se não conseguir ganhar autonomia suficiente. Ele se estiver mais atento e com maior vontade em fazer acaba por se integrar naturalmente.... Sobretudo na dificuldade de comunicação. Se tiver a necessidade de falar fala se não sentir nessa necessidade fica no mundo dele e mais tarde esse fator pode ser penalizador na sua carreira profissional” (DT- M.); (d1.1.3) “É pouco autónoma e tem pouco sentido de responsabilidade e isso são características fundamentais no mundo do trabalho” (D.T. H); “há alunos que no desempenho de tarefas específicas são extremamente eficientes pelo que acabam por se integrar bem” (D.T. H); “encarando-os de forma muito positiva e ele próprio sente-se bastante valorizado por lhe confiarmos determinadas tarefas, por isso acredito numa boa integração no mercado de trabalho” (D.T. H); (d1.1.4) “Dificuldades em encontrar um emprego adequado, algumas barreiras de acessibilidade a vários níveis. Dificuldades na sua inclusão laboral e social” (DT-C.F.); (d1.1.5) “A maior dificuldade é a dificuldade que o mercado de trabalho tem em os acolher. Depois do estágio, aos 18 anos, o que vai ser destes jovens? Voltam para as famílias ou entram na “profissão” dos cursos em IPSS. O mais importante será a dificuldade em arranjar emprego” (Doc. EE). | 5 | 14% |
| | (d2) Trabalho na área da experiência pré-profissional | (d2.1) Sim | (d2.1.1) “Podemos ver como aspeto positivo um futuro local de trabalho se gostarem do seu percurso do decorrer do estágio...O C.V. terá mais facilidades, de vez em quando trabalha na aldeia com empreiteiros” (DT - CV e JC); (d2.1.2.) “Terá capacidade de trabalhar, num supermercado” (DT- M.) | 2 | 6% |
| Total da categoria | | | 7 | 20% | |
| Total das categorias | | | 35 | 100% | |

Anexo P - Análise de Conteúdo das entrevistas aos jovens com PIT

Nota: De forma a assegurar o anonimato, os nomes dos jovens foram substituídos, utilizando uns códigos (letras/ seguida de número)

| Categoria | Subcategoria | Indicadores e/ou segmento de texto | n | % | |
|--|------------------------------------|---|--|---|----|
| (A) Inclusão do jovem nos contextos de vida | (a1) Participação em atividades | (a1.1) Tarefas domésticas/ funcionais | (a1.1.1) “Passar a ferro, fazer as camas, preparar as refeições” (CF1); (a1.1.2) “Ajudo a minha mãe nas limpezas a preparar o jantar. Sou sempre eu que arrumo o meu quarto... Gosto muito de fazer bolos, as refeições e arrumar o quarto” (CV2); (a1.1.3) “No Lar, todos nós participamos nas tarefas domésticas, a limpeza do refeitório, limpar o salão (sala de convívio) e cada um tem que arrumar o seu quarto” (JC3); (a1.1.4) “Participo nas tarefas de casa. Por vezes saio para ir com a minha mãe às compras... Gosto de limpar o chão, o pó” (M4). | 4 | 5% |
| | | (a1.2) Lúdicas | (a1.2.1) “Depois do lanche, vejo televisão” (CF1); (a1.2.2) “Vejo televisão” (JC3); (a1.2.3) “Ver filmes” (M4); (a1.2.4) “Ver televisão...jogar no computador...ouvir música no quarto...jogar... ir para a biblioteca da escola, tirar receitas da internet” (H5). | 4 | 5% |
| | | (a1.3) Desportivas/re creativas | (a1.3.1) “Gosto muito de jogar futebol, ouvir música” (CF1); (a1.3.2) “Ouvir música, com a T.” (CV2); (a1.3.3) “Preparar festas...andar de bicicleta...estamos a trabalhar para as marchas e eu gosto muito destas atividades práticas” (JC3); (a1.3.4) “À noite caminhadas com ela” (M4); (a1.3.5) “Ir ao rio” (H5). | 5 | 6% |
| | | (a1.4) Convívio | (a1.4.1) “Estar com os amigos” (CF1); (a1.4.2) “Gosto de passear pela escola e ouvir música, com a T... Ela sabe praticamente tudo da minha vida, não lhe escondo nada” (CV2); (a1.4.3) “Costumo estar com o J. (JC3); (a1.4.4) “Gosto muito de brincar com a minha prima... estou com os meus colegas...e conversar” (H5). | 4 | 5% |
| | | (a1.5) Académicas | (a1.5.1) “Ir às aulas ...” (CF1); (a1.5.2) “Temos que estudar, na sala de estudo que temos” (JC3); (a1.5.3) “Vou às aulas...à biblioteca” (M4); (a1.5.4) “Se for para o Lar mais cedo tenho ainda sessão de estudo” (H5). | 4 | 5% |
| | | (a2) | (a2.1) Professores/ técnicos | (a2.1.1) “Os professores e funcionários” (CF1); (a2.1.2) “Dr. C., a Professora R. e o senhor V., o mestre da banda...professoras estagiárias” (JC3); (a2.1.3) “Os professores” (M4); (a2.1.4) “Todos os professores. Se precisar e for ter com qualquer um deles, eles ajudam” (H5). | 4 |
| | Rede de suporte | (a2.2) Amigos | (a2.2.1) “O Vítor, Pedro, Nuno e Fábio. Porque eles ajudam-me, estão comigo sempre que preciso” (CF1); (a2.2.2) “A T. (amiga)... A T., a R., a F., o S., a M., a J., a C. e o G. Porque me ajudam em situações mais difíceis e porque sinto que posso confiar neles” (CV2); “Gosto de passear pela escola e ouvir música, com a T. (melhor amiga)” (CV2); | 4 | 5% |

| | | | | | |
|---|--|--------------------------------|---|----|-----|
| | | | (a2.2.3) “O J., o M., o M., a T. e a S. Porque me apoiam quando preciso e ajudam-me” (JC3); (a2.2.4) “Quando estou mais triste quem se preocupa mais são os meus colegas... O meu irmão, o J., a T., o F., o D. e a F. Porque, ajudam a passar mais rápido os tempos livres, e são pessoas que posso confiar, porque não se pode confiar em toda a gente” (H5). | | |
| | | (a2.3) Família | (a2.3.1) “O meu padrasto... quando estou triste é mais com a minha irmã” (CF1); (a2.3.2) “A minha mãe. Quando estou triste não gosto de falar com ninguém (...)Porque me ajudam em situações mais difíceis e porque sinto que posso confiar nelas” (CV2); (a2.3.3) “Tanto a minha mãe como a minha irmã me ajudam. Quem se preocupa mais comigo... é a minha mãe como é normal” (M4); (a2.3.4) “Em casa falo com a minha mãe e a minha prima” (H5). | 4 | 5% |
| | (a3) Preocupações | (a3.1) Problemas familiares | (a3.1.1) “A doença da minha mãe” (CF1). | 1 | 1% |
| | | (a3.2) Escola | (a3.2.1) “Repetir o ano” (CV2); (a3.2.2) “Saber para que escola vou, o curso que vou tirar” (H5). | 2 | 3% |
| | | (a3.3) Futuro | (a3.3.1) “Dúvida em ir viver com o meu irmão para Lisboa” (CF1); (a3.3.2) “Tenho medo de quando sair da escola para onde irei” (M4); (a3.3.3) “E também começar a juntar dinheiro para tirar a carta de condução... e ter um carrinho” (H5). | 3 | 4% |
| Total da categoria | | | | 43 | 49% |
| (B) Perceção da escola | (b1) Estar c/ amigos | | (b1.1) “Para estar com os amigos” (CF1); (b1.2) “Estou com os meus amigos” (JC3); (b1.3) “Gosto, porque é divertido, convivemos com os colegas, em casa não os temos por perto...” (H5). | 3 | 4% |
| | (b2) Aprender | | (b2.1) “Aprender coisas novas” (CF1); (b2.2) “E também por aprender mais” (H5). | 2 | 3% |
| | (b3) Bem-estar | | (b3.1) “Distrair-me um bocado... Também me ajuda a esquecer algumas coisas da vida” (CF1). | 1 | 1% |
| Total da categoria | | | | 6 | 8% |
| (C) Processo de TVPE | (c1) Perceção das experiências pré-profissionais | (c1.1) Aprender | (c1.1.1) “Sim, porque aprendo coisas novas... porque consegui fazer algumas coisas que aprendi lá aos poucos” (CF1); (c1.1.2) “Aprendi muitas coisas, saber fazer coisas para além das asneiras que faço as vezes na escola” (CV2); “Lavar os carros e ir com o dono da oficina buscar peças à BMW”. Contacto com as pessoas que já trabalham. Ajudar as pessoas a perceber que não é uma coisa difícil (...) se pensar no trabalho e de fazer aquilo que gosto é muito importante para mim” (CV2); (c1.1.3) “Sim, porque aprendi muitas coisas... Foi muito bom porque aprendi muito” (JC3); (c1.1.4) “Eu acho que sim, porque se aprende mais” (H5) “Muito boa, adorei porque para além de fazer amigos, também se aprende muita coisa para ir para o mercado de trabalho” (H.5); “fazer repicagem, porque faço sempre com um monitor, porque sozinho não consigo. Mas esforço-me igual” (H.5). | 4 | 5% |

| | | | | | |
|----------------------------------|---|--------------------------------------|---|----|-----|
| | | (c1.2) Utilidade p/ o futuro laboral | (c1.2.1) “Ideias para o futuro, podia ser um emprego para o futuro” (CF1); (c1.2.2) “Sim, porque é importante esta ida para um emprego real” (CV2); (c1.2.3) “Sim, porque já tenho mais experiência com este estágio. E também por ter tido contacto com pessoas e mais cuidado em cumprir os horários” (JC3); (c1.2.4) “Sim, porque acho que é importante para os alunos verem que a vida não é fácil...Foi bom, porque senti que já estava a trabalhar, sentia-me mais responsável como se já não tivesse mais aulas...Sim, porque temos que trabalhar, faz-nos perceber que temos responsabilidades” (M4); (c1.2.5) “Foram porque, na escola já tinha feito estágio quer na biblioteca quer no bar, onde ajudava as funcionárias nas limpezas...também se aprende muita coisa para ir para o mercado de trabalho...o que aprendi foi suficiente para conseguir um trabalho, no futuro” (H5). | 5 | 6% |
| | (c2) Envolvimento do jovem na escolha do contexto | (c2.1) Sim | (c2.1.1) “Sim. O que mais gosto é levantar a mesa, servir os clientes e limpar” (CF1) (c2.1.2) “Sim. O que mais gosto de fazer é soldar e ir com ele (patrão) a casa das pessoas trazer as máquinas que estavam estragadas” (JC3). | 2 | 3% |
| | | (c2.2) Não | (c2.2.1) “Eu preferia restauração, mas o professor sugeriu a oficina” (CV2); (c2.2.1) “Não, foi o professor F. que me deu a ideia” (M4); (c2.2.1) “Não. O que mais gosto é regar, fazer repicagem e também gosto dos intervalos. O que menos gosto de fazer é ir apanhar o lixo, mas tem que se fazer” (H5). | 3 | 4% |
| | (c3) Partilhado c/ família | (c3.1) Sim | (c3.1.1) “Sim, digo sempre à minha mãe, o que aconteceu no estágio e no Lar também conto aos colegas e funcionários como foi o meu dia” (CF1); (c3.1.2) “Sim, com a minha mãe, digo sempre o que aconteceu no estágio” (CV2); (c3.1.3) “Sempre contei o que ia fazendo ao longo do estágio à minha família e também lá no lar” (JC3); (c3.1.4) “A minha mãe costumava perguntar o que fazia no estágio e eu dizia que tinha andado a descarregar coisas e assim” (M4). | 4 | 5% |
| | | (c3.2) Às vezes | (c3.2.1) “Às vezes” (H5). | 1 | 1% |
| Total da categoria | | | | 19 | 24% |
| (D) Expectativa | (d1) Perspetiva de dificuldades no pós-escolar | (d1.1) Cumprimento de horários | (d1.1.1) “Cumprir os horários será a minha maior dificuldade” (CF1). | 1 | 1% |
| | | (d1.2) Fazer trocos | (d1.2.1) “Eu gostaria muito de trabalhar na área da restauração, mas ia ter dificuldade em fazer os trocos por ter receio de dar dinheiro a mais ou a menos, mas por outro lado gostava de atender as pessoas e conversar com elas” (CV2); (d1.2.2) “Não me sentia preparado para mexer no dinheiro e por causa dos trocos” (M4). | 2 | 3% |
| | | (d1.3) Burocracia | (d1.3.1) “Tratar de papeladas mais difíceis porque deixa-me mais nervoso” (M4). | 1 | 1% |

| | | | | | |
|---------------------------------|---|-----------------------|---|----|-----|
| s do jovem face ao futuro | | (d1.4) Relacionais | (d1.4.1) “Assustava a ideia de atender clientes” (M4). | 1 | 1% |
| | (d2) Trabalho na área da experiência pré- profissional | (d2.1) Sim | (d2.1.1) “Sim, sem dúvida, mesa e bar” (CF1). | 1 | 1% |
| | | (d2.2) Não | (d2.2.1) “Restauração ou pastelaria e bombeiro. Na restauração porque, gostava muito de servir a mesa e fazer bolos queria muito de aprender, e bombeiro porque podia ajudar as pessoas” (CV2); (d2.2.2) “Trabalhar com o meu tio na lenha, porque tem máquinas próprias no camião para trabalhar na lenha” (JC3); (d2.2.3) “Ator, porque gosto muito de quando vejo um filme, estou atento à parte de realização. Para mim era ótimo. Mas para ser ator não posso ser assim tão tímido” (M4); (d2.2.4) “Cozinheiro, adoro pesquisar receitas. Tenho uma pen cheia de receitas todas separadas, as sobremesas, pratos de carne, peixe e assim” (H5). | 4 | 5% |
| Total da categoria | | | | 10 | 12% |
| Total das categorias | | | | 78 | 85% |

**Anexo Q - Análise de Conteúdo das entrevistas aos Encarregados de
Educação**

Nota: De forma a assegurar o anonimato, os nomes dos jovens foram substituídos, utilizando um códigos (letras/ seguida de número)

| Categoria | Subcategoria | Indicadores e/ou segmento de texto | n | % |
|--|------------------------------------|---|----------|----------|
| (A) Inclusão do jovem nos contextos de vida | (a1) Participação em atividades | (a1.1) Tarefas domésticas/ funcionais (a1.1.1) “Não são muitos. Arruma o quarto dele e assim, mas não tem grandes atividades. É preciso manda-lo e incentiva-lo para fazer alguma coisa” (EE - M.4). | 1 | 4% |
| | | (a1.2) Lúdicas (a1.2.1) “Sim na banda” (EE – C.F.1); (a1.2.2) “O J.C.3 sim na banda juntamente com os seus colegas do lar” (EE- J.C.3 e H.5). | 2 | 7% |
| | | (a1.4) Convívio “(a1.4.1) A relação com os colegas é boa com alguns, mas nem todos. Sem dúvida que a maior dificuldade é interagir com eles” (EE - M.4). | 1 | 4% |
| | | (a1.5) Académicas (a1.5.1) “Tendo proporciono muitas experiências e tem me solicitado sempre que necessário. A escola tem sido um fator importante para o crescimento do meu educando e sua preparação para a vida ativa” (EE – C.F.1). (a1.5.2) “algo empenhado, introspetivo, muito revoltado com a sua situação, explosivo e apresenta atitudes socialmente condenáveis como, por exemplo, furtar objetos, refugiar-se na mentira e agredir os pares” (EE- J.C.3 e H.5); | 2 | 7% |
| | (a2) Rede de suporte | (a2.1) Professores/ técnicos (a2.1.2) “No caso do H. tem tido bastantes quer la escola quer este ano na APCV. Solicitando-me sempre que necessário. A escola tem sido importante no crescimento dos meus educandos e sua preparação para a vida ativa” (EE- J.C.3 e H.5); | 1 | 4% |
| | (a3) Preocupações | (a3.1) Problemas familiares (a3.1.1) “Alguma ansiedade em relação a um possível retorno a família” (EE- J.C.3 e H.5); (a3.1.2) “Alguma incerteza em relação a um possível retorno à família” (EE – C.F.1). | 2 | 7% |
| | | (a3.2) Escola (a3.2.1) Quando o M. “terminou o estágio por causa dos problemas que aconteceram e pelo facto de depois ter ficado tudo por ali, não tendo surgido novas oportunidades até o final do ano letivo” (EE - M.4); (a3.2.2) “A incerteza quando ao seu futuro escolar e profissional uma vez que se aproximam do fim da escolaridade obrigatória” (EE – C.F.1); (a3.2.3) “J.C. 3 são problemas sobretudo de relacionamento e convivência social” (EE- J.C.3 e H.5). | 3 | 11% |
| | | (a3.3) Futuro (a3.3.1) “O C.F. é um rapaz empenhado sem dúvida que isso é fundamental, contudo é bastante revoltado com a sua situação (institucionalizado) e em situações de maior stress explode com facilidade “(EE – C.F.1); (a3.3.2) “as vezes dou por mim a pensar “e agora daqui para a frente como será?” porque o M. 4 “já chumbou duas vezes no nono ano, mas eu gostaria que pelo menos conseguisse terminar o 12º ano” (EE - M.4). | 2 | 7% |
| Total da categoria | | | 14 | 51% |

| | | | | | |
|---|---|--------------------------------------|---|----|------|
| (C) Processo de TVPE | (c1) Percepção das experiências pré-profissionais | (c1.1) Aprender | (c1.1.1) “No primeiro período. Muito positiva. Proporcionando-lhe competências funcionais práticas vocacionadas para uma profissão” (EE – C.F.1); (c1.1.2) “tudo o que for para o seu bem é bom”, mudar um bocadinho o seu feitio, vai integrar-se mais facilmente” (EE - M). | 2 | 7% |
| | | (c1.2) Utilidade p/ o futuro laboral | (c1.2.1) No caso do C.F. “é um incentivo para terminar os estudos, com a idealização do futuro no mundo do trabalho” (EE – C.F.1); (c1.2.2) O facto de o H. “ser bastante imaturo para a sua idade pode ser um fator que poderá condicionar, contudo ele é um aluno empenhado por isso conseguirá superar aspetos menos positivos que condicionam o emprego” (EE- J.C.3 e H.5); (c1.2.3) No caso do J.C. “é um jovem que terá que modificar alguns comportamentos, nomeadamente com a situação do furto e o facto de se refugiar na mentira” (EE- J.C.3 e H.5); J.C. “gosta sobretudo de atividades práticas manuais, relacionadas com a eletricidade, eletrónica e tecnologia, por isso algo relacionado com isso”. No caso do H. “mais relacionada com a culinária” (EE- J.C.3 e H.5). | 2 | 7% |
| | (c3) Partilhado c/ família | (c3.1) Sim | (c3.1.1) “A família apoia muito da forma que é possível. Tentamos dar-lhe força para ele superar as coisas que fazes menos positivas, fazemos ver-lhe como seriam as coisas se ele mudasse algumas atitudes” (EE - M.4). | 1 | 4% |
| Total da categoria | | | | 5 | 18% |
| (D) Expectativas do jovem face ao futuro | (d1) Perspetiva de dificuldades no pós-escolar | (d1.1) Cumprimento de horários | (d1.1.1) “Dificuldade sobretudo pelo cumprimento de horários, e a aceitação da figura de autoridade” (EE – C.F.1). | 1 | 4% |
| | | (d1.2) Fazer trocos | (d1.2.1) “alguma dificuldade em lidar com o dinheiro” (EE- J.C.3 e H.5); (d1.2.2) “Sim. Uma melhor preparação para lidar com o dinheiro” (EE – C.F.1). | 2 | 7% |
| | | (d1.3) Burocracia | (d1.3.1) “Faltam atividades sobretudo na preparação das burocracias do dia a dia” (EE- J.C.3 e H.5); (d1.3.2) “Faltam atividades práticas e de caris mais funcional nomeadamente as burocracias do dia a dia” (EE – C.F.1). | 2 | 7% |
| | | (d1.4) Relacionais | (d1.4.1) “a maneira de ele ser pode dificultar num trabalho, só precisava mudar um pouco o feitio e era mais fácil para ele. Ajudar é sem dúvida ele ser um bom rapaz, mas só isso não chega as pessoas antes disso veem que ele é tímido fechado no seu mundo e pode prejudica-lo muito, não é?” (EE - M.4); (d1.4.2) “Serão sobretudo relacionadas com as relações interpessoais. A aceitação de opiniões” (EE- J.C.3 e H.5). | 2 | 7% |
| | (d2) Trabalho na área da experiência pré-profissional | (d2.1) Sim | (d2.1.1) “onde estava agora era um bom sítio. Um sítio pacato sem muita confusão” (EE - M.4); (d2.1.2) “Sim. No caso do C.F. uma profissão mais relacionada com o atendimento ao público. A hotelaria, pastelaria e restauração” (EE – C.F.1). | 2 | 7% |
| Total da categoria | | | | 9 | 32% |
| Total das categorias | | | | 28 | 102% |

Anexo R - PEI

Anexo T - PIT