

A Transição para a Vida Pós Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas Básicas dos 2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário no Concelho de Faro

Liliana Maria Correia Pires da Cova Bota

A Transição para a Vida Pós Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas Básicas dos 2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário no Concelho de Faro.



Universidade Fernando Pessoa

Porto, Setembro de 2013

A Transição para a Vida Pós Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas
Escolas Básicas dos 2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário no Concelho de Faro

A Transição para a Vida Pós Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas Básicas dos 2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário no Concelho de Faro

Liliana Maria Correia Pires da Cova Bota

A Transição para a Vida Pós Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas Básicas dos 2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário no Concelho de Faro



Universidade Fernando Pessoa

Porto, Setembro de 2013

A Transição para a Vida Pós Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas Básicas dos 2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário no Concelho de Faro

Liliana Maria Correia Pires da Cova Bota

A Transição de Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas Básicas dos 2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário no Concelho de Faro

Trabalho apresentado à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial com Especialização no Domínio Cognitivo e Motor.

Trabalho efetuado sob a orientação da professora Doutora Fátima Paiva Coelho.

Resumo

Este estudo enquadra-se numa abordagem descritiva sobre a operacionalização do processo de transição para a vida pós escolar de alunos com necessidades educativas especiais. O objetivo é compreender, descrever e refletir sobre a forma de implementação deste processo nas escolas básicas dos 2º e 3º ciclos e ensino secundário do Concelho de Faro, dando especial enfoque às perceções, práticas e opções de mudança manifestadas pelos diretores de turma e professores de educação especial a exercer funções no ano letivo 2012/2013. No estudo em apreço participaram 48 diretores de turma e 12 professores de educação especial, num total de 60 questionários com perguntas predominantemente fechadas e outras que remetiam para uma escala de atitudes do tipo Likert. Das nove hipóteses formuladas, três foram validadas e seis foram rejeitadas.

Concluiu-se do estudo que para os professores no geral, os alunos devem iniciar o processo de transição para a vida pós escolar aos 13 anos, com atividades e competências funcionais, direcionadas para a integração na vida da comunidade envolvendo a cooperação dos pais de forma a promover a integração laboral. Apurou-se que o estabelecimento de parcerias e os locais de estágio são muito valorizados pelos professores e que a avaliação e coordenação da transição para a vida pós escolar é regular, sendo sobretudo realizada pelos professores de educação especial e pelo psicólogo. Do mesmo modo constatou-se que cabe a estes profissionais e aos pais a intervenção no processo de transição para a vida pós escolar. Concluiu-se também que nos planos individuais de transição devem constar as tarefas realizadas durante o estágio e a avaliação do aluno, sendo que o professor de educação especial é, novamente, a figura mediadora do processo. Apurou-se que ambas as tipologias de professores reconhecem existir dificuldades no processo de transição para a vida pós escolar, independentemente do tipo de necessidades educativas especiais, sendo que estas são sobretudo a falta de estágios e empregos. A maioria dos professores revelou-se otimista sobre a possibilidade de melhoria na transição para a vida pós escolar, no entanto admitem não ter opinião sobre a legislação em vigor sobre esta matéria.

Palavras-chave: Alunos com Necessidades Educativas Especiais; Transição para a Vida Pós Escolar, Plano Individual de Transição, Currículos Funcionais.

Abstract

This study aims to describe in a comprehensive way the process of transition to adulthood of students with special educational needs. The goal is also to understand, describe and overthink how this process is developed in the second and third grade schools as well as in the secondary schools that belong to the city of Faro. It is specially emphasized the teachers' perceptions, practice and changing points of view, not only of the special educational needs teachers, but also of the regular teachers teaching in the school year 2012/2013.

On this study it took part in answering a questionnaire 48 teachers, who are in charge for regular classes, as well as 12 special education teachers, summing up 60 questionnaires with mainly closed answers, however there were other questions in which it was used an attitude Likert scale. There were nine hypotheses, three of them were validated and six were rejected. According to the results of the study the students start the process of transition to adulthood at thirteen, during which they develop functional activities and abilities so they can integrate their community easier. Family takes part in this process and the main goal is to integrate the students professionally, that's why the establishment of partnerships and places where students can learn a job are so important. The evaluation and coordination of the process are done on a regular basis, mainly by the teachers of special educational needs and by the psychologist. As for its evaluation it is also done by the teacher of the regular classes. On the other hand, the implementation of the process of transition to adulthood is done by the special educational needs teachers, the parents and the psychologist.

In the transition plans there should be written the tasks and the evaluation during the students' internship. The study points out that both teachers recognize existing difficulties, namely the lack of jobs or places where students can learn a profession. The teachers also think irrelevant the kind of special educational needs the students have to develop. Mostly teachers are optimistic about the improvement of the process, however they acknowledge not knowing much about the legislation on the subject.

Key words: Students with Special Needs Education; Transition to Adulthood, Individual Transition Plan, Functional *Curricula*.

Dedicatória

Pedra Filosofal

Eles não sabem, nem sonham, que o sonho comanda a vida, que sempre que um homem sonha o mundo pula e avança como bola colorida entre as mãos de uma criança.

António Gedeão

Movimento Perpétuo, 1956

Aos meus alunos e famílias, razão de ser da concretização deste trabalho.

Faço também um tributo ao sonho destes alunos e pais bem como a professores e técnicos, que nunca desistam que o sonho lhes comande a vida, pois só quando acreditamos e sonhamos que, de facto, é possível tornar a escola mais humana e inclusiva, estaremos a dar o nosso inestimável contributo pessoal para uma sociedade mais democrática e justa.

Para estes jovens o grande sonho é, tão-somente, desfrutarem na plenitude da sua cidadania e condição humana...

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível atendendo a um conjunto de fatores que permitiram que o mesmo se fosse desenvolvendo com muitas angústias mas paulatinamente.

Devo começar por agradecer à instituição, Universidade Fernando Pessoa, que me proporcionou a oportunidade de iniciar este projeto e de me facultar a orientadora desta investigação, a Professora Doutora Fátima Paiva Coelho, que com a sua qualidade científica, disponibilidade e habitual simpatia, orientou cada etapa deste estudo com esclarecimentos e rigor que permitiram o bom termo deste projeto.

Cabe-me ainda agradecer a todos os presidentes/ diretores das escolas dos 2º, 3º ciclos e escolas secundárias do Concelho de Faro, bem como aos meus colegas de educação especial e diretores de turma pela cooperação e pelo tempo disponibilizado, sendo este cada vez mais escasso para todos nós...

Dedico ainda este trabalho ao meu marido, pela constante compreensão, pelo apoio e confiança que sempre depositou em mim.

Aos meus filhos agradeço imensamente a sua alegria mesmo quando não pude disponibilizar o tempo que gostaria de desfrutar com eles. A eles dedico este projeto, e espero que o árduo trabalho que presenciaram na consecução deste objetivo traçado pela mãe, se torne um ensinamento para o seu futuro!

Aos meus pais pela disponibilidade incondicional, carinho e constante incentivo na prossecução de todos os objetivos pessoais a que me propus alcançar ao longo da vida. Obrigado por me ensinarem o sentido da perseverança!

Àqueles que não mencionei mas que também contribuíram para a concretização deste projeto. Um bem hajam!

Índice

Resumo	v
Abstract	vi
Dedicatória	vii
Agradecimentos	viii
Índice	ix
Índice de Figuras	x
Índice de Gráficos	xi
Índice de Tabelas	xi
Abreviaturas e Siglas	xii
Introdução	14
Capítulo I- Enquadramento teórico	17
1. A Escola Inclusiva	17
1.1. Da Integração à Inclusão.....	17
1.2. Fundamentos e princípios organizacionais da escola inclusiva	19
1.2.1. A escola inclusiva para alunos em processo de TVPE.	21
1.2.2. A escola inclusiva no sistema de ensino português	23
2. Alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)	24
2.1. Conceito de NEE.....	24
2.2. Caracterização das NEE.....	26
3. Transição para a Vida Pós Escolar (TVPE)	27
3.1. Conceito de TVPE	27
3.2. Enquadramento histórico	29
3.3. Modelos teóricos de TVPE	32
3.3.1 Modelos de Super e Gottfredson.....	32
3.3.2 Modelo de Independent Living.....	33
3.3.3 Modelo de Supported Employment	34
4. Diferentes intervenientes na TVPE de alunos com NEE	35
4.1. A Escola	35
4.1.1. A importância da construção do Plano individual de transição (PIT) na escola.....	39
4.2. A Família e a Comunidade.....	42
Capítulo II – Estudo Empírico	44

1. Problemática	44
2. Objetivos Gerais e Específicos	47
3. Hipóteses	48
4. Método	49
5. Definição da População	51
5.1. Caracterização da amostra	51
6. Instrumentos de recolha de dados	55
6.1. Procedimentos	57
Capítulo III – Apresentação e Discussão dos Resultados	57
1. Apresentação e Discussão dos Resultados	57
1.1. Demonstração e discussão das hipóteses	74
Capítulo IV – Conclusões	87
1. Conclusões da investigação	87
Referências Bibliográficas	92
Anexos	102
Anexo I - Dados recolhidos através da aplicação do questionário	103
Anexo II- Recolha de dados da amostra em estudo	104
Anexo III- Síntese dos dados obtidos pelo próprio site (outputs)	107
Anexo IV- Primeira versão do questionário	173
Anexo V- Questionário definitivo	174

Índice de Figuras

Figura 1 -Análise comparativa entre as perspetivas integrativa e inclusiva.....	19
Figura 2- Tipos de NEE significativas	27

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Tipo de professor	52
Gráfico 2- Idade.....	52
Gráfico 3- Género.....	53
Gráfico 4- Docentes com formação em educação especial	53
Gráfico 5- Tempo de serviço	53
Gráfico 6- Número de alunos com curriculum especial (CEI).....	54
Gráfico 7- Número médio de alunos com currículo específico individual (CEI) apoiados por professores de educação especial	54

Índice de Tabelas

Tabela 1 –Idade em que se deve iniciar a avaliação dos alunos e dos seus contextos de vida com vista ao processo de transição.....	58
Tabela 2 –Importância atribuída às atividades que podem ser levadas a cabo no âmbito do processo de transição dos alunos com NEE	60
Tabela 3 –Concordância com as competências que o aluno desenvolve quando realiza estágios laborais.....	61

Abreviaturas e Siglas

CEI - Currículo Específico Individual

CIF- Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CF- Currículo Funcional

CRI - Centro de Recursos para a Inclusão

DGIDC - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DL nº - Decreto Lei nº

DP- Desvio Padrão

DT – Diretor de Turma

EADSNE – Agência Europeia para o Desenvolvimento das Necessidades Educativas
Especiais

EE - Educação Especial

IIE - Instituto da Inovação Educacional

M - Média

ME - Ministério da Educação

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

ONU - Organização das Nações Unidas

PEI – Programa Educativo Individual

PIT – Plano Individual de Transição

SNR - Secretariado Nacional de Reabilitação

TVPE -Transição para a Vida Pós Escolar

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Introdução

“Todos têm direito à educação... a educação deve ser direccionada para o completo desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais...” (artº 26º)

Declaração Universal dos Direitos Humanos (Nações Unidas, 1948)

Partindo do pressuposto que o direito a uma educação adequada é inalienável, independentemente da condição física e mental da criança então a educação de crianças portadoras com deficiência mais do que um direito é um dever.

O atendimento educativo a estas crianças tem sido ao longo dos séculos tortuoso, pautado por atitudes de exclusão, segregação, integração e por último... inclusão, sendo que a verdadeira inclusão das mesmas constitui uma prática recente. Importa assinalar o século XX como o momento de viragem, em que a escola passa por profundas alterações, a que a educação especial não é alheia. A escola finalmente assume-se como o lugar que:

(...) está à disposição de todas as crianças em igualdade de condições e é obrigação da comunidade proporcionar-lhes um programa público e gratuito e educação adequado às suas necessidades” (Correia & Cabral, 1999, p. 14).

É nesta perspetiva que surge um novo paradigma educativo: a escola inclusiva. Este paradigma é defendido acerrimamente por vários autores, como se irá constatar ao longo da investigação, ao mesmo subjaz o princípio da diversidade, onde todos os alunos são incluídos, independentemente das suas condições físicas, sociais étnicas, religiosas. Este novo redimensionamento da educação consubstancia-se ainda na igualdade de oportunidades, assente numa aprendizagem diferenciada, em modelos pedagógicos adequados às necessidades dos alunos, como preconizam os vários documentos e diplomas da especialidade, dos quais se destaca a Declaração de Salamanca redigida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 1994).

É também neste quadro de escola inclusiva que emerge o conceito transição para a vida pós escolar, exclusivo aos alunos que face às dificuldades, não acompanham o currículo comum havendo, por conseguinte, necessidade de adequar o seu processo de ensino aprendizagem através da implementação da medida educativa: currículo específico individual. Deste modo, a grande preocupação dos profissionais a trabalhar com alunos nesta situação consiste em conceder respostas adequadas à operacionalização da transição para a vida pós escolar.

Nesta perspetiva, a construção de sistemas educativos inclusivos, onde a transição para a vida pós escolar é parte integrante, pressupõe um esforço concertado não apenas da instituição escola, com adequação de recursos educativos mas também a cooperação de todos os intervenientes do processo educativo, nomeadamente, alunos, encarregados de educação, professores, entre outros profissionais, pois cada projeto de transição para a vida pós escolar constitui um trajeto individual de vida, que da sua eficácia ou ineficácia depende, em grande, parte o futuro destes jovens.

Este período em que decorre o processo de transição para a vida pós escolar é de suma importância, pois é durante o mesmo, de acordo com o plano individual de transição, que se irão desenvolver desejavelmente competências, não exclusivamente académicas tradicionais, mas de carácter vocacional e funcional (pessoais, sociais), conducentes à autonomia familiar, pessoal e social e, em última análise, à integração laboral, assumindo assim o processo educativo do aluno uma perspetiva holística como indicam os estudos levados a cabo por vários autores. (Brown et al., 1991; Costa et al., 1996; Soriano, 2002; Saramago, 2009; Vidazinha, 2011).

O interesse por esta temática “**Transição para a vida pós escolar de alunos com necessidades educativas especiais**” decorre da motivação profissional, fruto do trabalho específico nesta área, aliado à necessidade de implementar planos individuais de transição a jovens nestes níveis de escolaridade nas escolas básicas dos 2º e 3º ciclos e escolas secundárias no concelho de Faro. A incessante procura de respostas e soluções para problemas concretos inerentes à implementação deste processo, colocados pela prática profissional, levou a constatar a escassez de estudos nesta área, o que funcionou como uma motivação acrescida, muito embora se registem, recentemente, um maior

número de estudos de investigação que constituem importantes contributos e fonte de partilha, na temática em apreço (Ferreira, 2008; Saramago, 2009; Alves, 2009; Mendes, 2010; Soares, 2011; Dias, 2011; Vidazinha, 2011; Antunes, 2012).

Uma vez que, atualmente o enquadramento da educação especial dá especial relevo e responsabilidade à atuação do diretor de turma e não apenas ao docente de educação especial, considerou-se que seria um contributo válido direcionar a presente investigação sobre a operacionalização do processo de transição para a vida pós escolar (práticas, avaliação, cooperação, intervenção) tendo por base algumas perceções e práticas por parte de ambos os profissionais.

Face o exposto, considerou-se que a importância deste estudo reside também no facto de possibilitar aos docentes uma reflexão sobre a implementação da transição para a vida pós escolar no concelho de Faro, almejando sempre uma maior qualidade do processo. Nesta perspetiva foram definidos os objetivos gerais da investigação, abaixo descritos:

- Compreender de que forma se desenvolvem os processos de transição para a vida pós escolar de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas básicas dos 2º e 3º ciclos e escolas secundárias no concelho de Faro.

- Promover a reflexão e contribuir, numa perspetiva construtivista, para uma melhor compreensão da operacionalização do processo de transição para a vida pós escolar nas escolas do concelho de Faro, permitindo, conseqüentemente, a adequação de práticas e uma concertação de esforços em termos de parcerias na comunidade.

Foram, igualmente, esboçados os objetivos específicos e hipóteses que à frente se apresentarão. No delineamento deste trabalho de investigação optou-se por uma metodologia que se enquadra no paradigma quantitativo, sendo que como instrumento de recolha de dados utilizou-se o questionário composto por perguntas fechadas. Deste modo, por forma a dar consecução aos objetivos a atingir com a presente investigação,

esta foi organizada em quatro capítulos, designadamente: enquadramento teórico, estudo empírico, apresentação e discussão dos resultados e conclusões.

No primeiro capítulo analisa-se a bibliografia referente aos conceitos que alicerçam este trabalho, ao mesmo tempo que se procede ao seu enquadramento. O segundo capítulo refere-se ao estudo empírico, no qual se enquadra os seguintes pontos: a problemática, os objetivos gerais e específicos, bem como as hipóteses. Este capítulo esboça ainda os procedimentos diligenciados na recolha e tratamento de dados a obter com a aplicação de um questionário. No terceiro capítulo procede-se a uma apresentação dos resultados de cada uma das questões que compõem o questionário, assim como a respetiva discussão, tendo por base as referências teóricas e empíricas que estão presentes ao longo do estudo. Finalmente, o último capítulo destina-se a tecer as considerações finais, nas quais se retomam alguns aspetos abordados ao longo da investigação. Em seguida são apresentadas algumas sugestões para possíveis investigações.

Capítulo I- Enquadramento teórico

1. A Escola Inclusiva

1.1. Da Integração à Inclusão

Não obstante estarmos atualmente perante um paradigma de escola inclusiva, em que as crianças portadoras de deficiência se encontram inseridas num contexto regular de ensino, será pertinente compreender a evolução em termos de atitudes e respostas educativas, que têm sido dadas ao longo dos tempos, sendo necessário uma longa e tortuosa caminhada, que continua, para muitos, incompleta...

Esta caminhada deverá desejavelmente culminar com a inserção do jovem com necessidades educativas especiais (NEE) na família, na comunidade e no mundo laboral através de um processo de transição para vida pós escolar (TVPE), garante de uma

melhoria na sua qualidade de vida como apontam vários estudos: (Ferreira, 2008; Saramago, 2009; Alves 2009; Dias 2011; Antunes 2012).

Muitos autores tentam balizar e conceptualizar a evolução do conceito de deficiência apontando fases históricas. Bairrão (1998) baseando-se nos estudos de Caldwell de 1973 observa a existência de três períodos na educação especial: o período dos “esquecidos e escondidos”, situa-se no início do século XX (tradição asilar e segregadora); o período de “ despiste e de segregação” que corresponde aos anos 50 e 60 e ao modelo médico-diagnóstico; o período da “ identificação e ajuda” que tem início nos anos 70 e que promove uma igualdade de direitos no acesso à educação. Se os anos 50 e 60 se caracterizaram pela preocupação em diagnosticar crianças diferentes, que conduzem à sua segregação e atendimento com recursos terapêuticos educativos especiais (Simon 2000), a segunda metade do século XX é, por outro lado, considerada para muitos autores como o século de viragem, no atendimento a crianças e jovens com NEE. Embora nesse século, a política educativa se pautasse em separar as crianças com deficiência daquelas que eram consideradas normais (Correia, 1997), assiste-se a um grande desenvolvimento no ensino especial, em parte fruto de publicação de diferentes diplomas sobre esta temática e uma crescente sensibilização no panorama europeu e mundial para a integração de crianças com deficiência nas escolas regulares (Martins, 2005).

O modelo integracionista apoiava-se no modelo de serviços de educação especial, propondo a conjugação de serviços sociais e escolares no apoio às crianças, preconizando diferentes formas e níveis de integração escolar (Ainscow & Ferreira, 2003). Este movimento conhece novo fulgor com a publicação do Warnock Report em 1978, assumindo a integração como o ensino não segregado para alunos deficientes e não deficientes (Madureira & Leite, 2003). Segundo Correia (2008), nesta conjuntura nasce o movimento REI (*Regular Education Initiative*), a que mais tarde deu lugar ao movimento da inclusão, que pretendia que a escola regular encontrasse formas de atender às necessidades a um maior número de alunos com NEE. Todas as reivindicações operadas em torno da integração escolar ajudaram a potenciar o movimento da inclusão, sendo este último um conceito mais abrangente.

A transição da escola integradora para a escola inclusiva, pressupõe alterações significativas na forma de conceber a educação, pois segundo Serrano e Miranda (2005) incluir é mais do que apenas inserir alunos com NEE nas escolas regulares, implica pois sentido de pertença a um grupo, ter direito a coabitar diversos espaços sociais e interagir com todos os sujeitos nesses espaços. Neste contexto é apresentada a figura 1 cujo intuito é fazer uma breve comparação entre a perspetiva integrativa – anterior - e a perspetiva inclusiva – atual (Porter,1994).

Perspetiva integrativa centrada no aluno	Perspetiva inclusiva centrada no currículo
Apoio educativo centrado no aluno	O apoio educativo é centrado no currículo e na escola no seu conjunto.
Categorização	Apoio individualizado e enfoque nas necessidades de cada aluno e no grupo/turma
Intervenção centrada nos problemas de cada aluno tendo em conta a sua “categoria”	Intervenção centrada no processo educativo (ensino/ aprendizagem, gestão da sala de aula, pedagogia diferenciada,...).
Apoio educativo fora da sala de aula	Apoio educativo dentro da sala de aula em sistema de parceria pedagógica.
Intervenção especializada apenas para os alunos deficientes	Intervenção especializada como um recurso da escola.
Na escola integrativa não há mudança quer nos currículos quer nas estratégias	A filosofia da escola inclusiva é provocar a mudança na organização do currículo, na gestão da sala de aula, na diversificação de estratégias, na avaliação dos alunos e na formação de professores

Figura 1 -Análise comparativa entre as perspetivas integrativa e inclusiva

1.2. Fundamentos e princípios organizacionais da escola inclusiva

“Verifica-se que as atitudes inclusivas são hoje do ponto de vista filosófico uma realidade aceite pela maior parte dos docentes que defendem até que a heterogeneidade de uma turma proporciona situações mais ricas de aprendizagem.”

Coelho, 2012, p.393

A inclusão é, no entanto, uma realidade ainda em construção. O movimento da escola inclusiva, surge nos finais da década de oitenta, inícios dos anos noventa, fundamenta-se no conceito de inclusão e pressupõe uma mudança de paradigma em relação ao conceito de deficiência, em que se transita do modelo médico onde se considerava que todos os problemas da criança advinham da sua incapacidade física ou mental, e da incapacidade de se adaptar às exigências da escola, para colocar a tónica no

modelo social, em que o fracasso escolar decorre da incapacidade da escola estar preparada para acolher todos os alunos (Oliveira, 2009).

Para além da legislação já anteriormente focada que trilha o caminho em direção à escola inclusiva - *Public 94-142* (1975), *Warnock Report* (1979) - também a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, constituiu um contributo no caminho para a inclusão, todavia este novo paradigma ganha, sobretudo, força com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, onde foi assinada a designada Declaração de Salamanca de 1994. Esta Declaração assume uma referência incontornável no percurso da escola inclusiva, uma vez que define os princípios e objetivos da mesma, rompendo com a escola segregadora, representando paralelamente um ponto de viragem na educação, uma vez que alargou o conceito de “*Escola para Todos*”, passando a incluir não só crianças com deficiência, mas também crianças de rua, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (Ainscow, 1998).

Para Sanches e Teodoro (2006) é a partir desta declaração que os profissionais adotam o termo “educação inclusiva”. Este movimento de inclusão preconiza a inserção de todos os alunos com NEE nas classes regulares, onde sempre que possível devem receber todos os serviços educativos adequados, atendendo às suas características e NEE (Correia, 1999, 2003, 2008). Parafraseando Costa (1998) a inclusão entende-se como um desafio para as escolas, que ao se estruturarem podem dar resposta adequadas à diversidade dos alunos. Na verdade, segundo a Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC, 2011), a escola terá como princípio básico implementar a aprendizagem de todos em conjunto seja qual for a sua especificidade e grau. Mais: o mesmo organismo sublinha que a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, redigida pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006 vem reafirmar o direito pleno à inclusão na educação e a uma educação de qualidade para todos.

O segredo de uma verdadeira inclusão implica uma escola para todos (Correia, 2006), onde é imperativo uma inclusão social, pois como sugerem Sanches e Teodoro

(2006) e Antunes (2012) a escola tem de abarcar todos os alunos, implicando, assim, uma visão mais global da mesma e da própria sociedade, pressupondo alterações metodológicas e organizacionais muito relevantes, nomeadamente a implementação de um plano individual de transição (PIT), contribuindo, deste modo, decisiva e positivamente para a eficácia da TVPE. A implementação de diferentes tipos de estratégias e a ativação de apoios especializados que permitem responder às suas necessidades educativas são condições necessárias que permitirão a autonomia e o acesso à plena cidadania por todos (Nunes & Amaral, 2008).

Ainda nesta perspetiva Alves (2009) argumenta que os diferentes alunos que frequentam o sistema educativo devem receber os recursos adequados para responder às suas NEE, o que pressupõe uma planificação flexível e metodologias de intervenção que promovam o sucesso, sendo a diferenciação curricular fundamental no ensino a alunos com NEE. No mesmo sentido a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2006) destaca como métodos de ensino adequados, numa perspetiva inclusiva: a adaptação de estratégias às idades dos alunos; o trabalho de colaboração entre os profissionais; o método de trabalho de projeto; a diferenciação de materiais pedagógicos e a dinamização de uma colaboração entre professores, pais e sociedade civil.

1.2.1. A escola inclusiva para alunos em processo de TVPE.

Um aspeto que interessa em particular referir prende-se com a escola, não no sentido restrito da instituição centrada nela própria, mas num sentido mais abrangente: a sua abertura a todos os intervenientes do processo educativo, numa perspetiva inclusiva. Impõe-se à escola que esta articule e coordene todos os passos que levarão ao sucesso educativo dos seus alunos. Este aspeto é especialmente importante quando se trata de implementar o processo TVPE de alunos com NEE.

A observância de condições necessárias na prossecução com sucesso dos objetivos da escola inclusiva e do processo de TVPE pressupõe a existência e envolvimento de todos os intervenientes, nomeadamente, os profissionais da educação, os técnicos, os pais e a comunidade em geral, em que todos devem trabalhar em

colaboração, partilhando recursos, decisões e apoios (Ferreira, 2008; Alves, 2009; Mendes, 2010; Antunes, 2012). A escola deverá mobilizar os recursos humanos e materiais, estabelecendo parcerias que promovam o desenvolvimento de competências necessárias à inclusão social (Mendes, 2010) e deverá contribuir com currículos que contemplem experiências de trabalho visando criar uma maior autonomia (Saramago, 2009; Soares, 2011; Dias, 2011; Vidazinha, 2011).

Um estudo de Alves (2009) sublinha que o processo de TVPE deverá adequar-se às motivações, interesses e capacidades de cada aluno com NEE, também a investigação de Antunes (2012) corrobora esta ideia, em que envolvimento do aluno no processo é crucial para o seu sucesso do mesmo. Uma das orientações da DGIDC (2008) prevê a participação ativa do aluno em toda a implementação da TVPE. A relevância do papel do aluno no seu processo educativo foi proposto por Correia (2008a) com o designado “Sistema Inclusivo Centrado no Aluno”. Este autor advoga que a inclusão deve ter em atenção as necessidades do mesmo de uma forma holística e não somente o seu desempenho académico, comparado muitas vezes com o desempenho do aluno médio. O jovem deverá desenvolver-se harmoniosamente em três níveis essenciais: (i) académico, (ii) sócio- emocional (iii) pessoal. Ou seja, o aluno é perspectivado como um todo e não apenas uma parte e considerado o centro do processo educativo, à volta do qual a escola, a família e a comunidade, bem como o estado, têm por responsabilidade, articular-se para que o processo de inclusão seja eficaz.

As vantagens que advêm de um modelo educacional inclusivo são inúmeras quer para os alunos com NEE que podem conviver juntamente com os seus pares com a mesma idade cronológica, quer para os alunos sem NEE que perante a diversidade tornam-se mais tolerantes e humanistas perante a diferença, assim como para as famílias e comunidade no geral (Wollery & Wilbers, *cit. in* Brandão, 2007; Correia, 2008a).

Em síntese, neste capítulo abordamos a evolução do movimento da integração que deu lugar ao movimento da inclusão, sendo que em seguida damos particular atenção a este paradigma educativo em Portugal.

1.2.2. A escola inclusiva no sistema de ensino português

De facto em Portugal tem-se caminhado lentamente em direção a uma escola verdadeiramente inclusiva. Rodrigues (2006) a este propósito argumenta que nos encontramos entre os países da União Europeia em que uma elevada percentagem de alunos é educada na escola regular e temos uma taxa de atendimento elevadíssima no que concerne a integração de alunos com NEE.

Em Portugal na década de 70, obtêm-se grandes avanços na integração de alunos com NEE com a promulgação de diferentes quadros jurídicos (Martins, 2005) e legislação específica propiciando a integração de alunos com deficiências em escolas regulares, tendo subjacente o princípio da normalização. Segundo Rodrigues e Nogueira (2010) a constituição em todo o país de equipas de Educação Especial (EE) com professores itinerantes promoveu uma política de educação integrativa que desabrochou nos anos setenta e oitenta.

Segundo Sousa (1998) a educação de crianças/ jovens com NEE no nosso país apresenta dois momentos: um anterior à lei nº 46/86, a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) em que existe um sistema dual, o ensino regular e a EE são paralelos e outro posterior a esta legislação. Esta lei foi o primeiro passo de uma caminhada em direção à integração de alunos com NEE em escolas regulares, em virtude de atribuir ao Ministério da Educação (ME) a responsabilidade pela educação especial.

Nas décadas de oitenta e noventa, a educação especial em Portugal assume a perspectiva de “escola para todos” (Rodrigues & Nogueira, 2010). Os avanços legislativos mais significativos dão-se, todavia na década de noventa, dos quais destacamos os seguintes diplomas: Decreto Lei (DL nº) nº 319/91 de 23 de agosto; Despacho Conjunto nº 105/90; DL nº 3/2008 de 7 de janeiro.

2. Alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)

2.1. Conceito de NEE

O conceito NEE começa a ser utilizado no final dos anos 70 e constituiu um marco na forma diferente e mais inclusiva de perspetivar a criança portadora de deficiência e os seus problemas de aprendizagem. Este conceito foi introduzido pela primeira vez no Warnock Report *Special Needs Education* em 1978 (Madureira, 2005; Correia, 2008b) e rompe com a categorização adotada anteriormente. A grande inovação reside na valorização de critérios pedagógicos que passam a nortear a ação educativa da EE em detrimento de critérios puramente clínicos (Sanches & Teodoro, 2006).

Este conceito foi conhecendo novas definições, numa tentativa de operacionalização. No *Education Act* (1981), considera-se que uma criança tem NEE se apresentar dificuldades na aprendizagem e, conseqüentemente, necessitar da intervenção da educação especial. No entanto, o grande impulso foi dado na Conferência Mundial sobre NEE em 1994, (UNESCO, 1994) onde o conceito é retomado e redefinido.

Com esta declaração as NEE não se aplicam apenas aos portadores de deficiência, mas a todos os alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem, decorrentes de vários fatores, ao longo do seu percurso educativo. Transita-se, conseqüentemente, de critérios puramente médicos, para centrar a atenção nos problemas de aprendizagem que qualquer criança poderá manifestar ao longo do seu percurso escolar exigindo uma maior atenção e recursos educacionais diferenciados dos que são necessários para os alunos da sua idade (Madureira & Leite, 2003). Para Lourenço (2010) é com este documento que surge a abordagem dos princípios, práticas e políticas, na área das NEE, o que vem a implementar a construção de uma educação inclusiva.

Em Portugal o termo NEE é adotado em 1986 com a Lei de Bases do Sistema Educativo, embora este conceito tenha sido referido de forma imprecisa, como “necessidades educativas específicas” (Correia, 1997).

Posteriormente, com a revogação do DL nº 319/ 91 e com a publicação do DL nº 3/ 2008 de 7 de janeiro, surge uma nova definição de NEE, sendo que a população abrangida pelos serviços de EE passa a ser definida obrigatoriamente pela Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), redigida pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2003a; 2003b), numa tentativa de uniformização de “ linguagens”. Para Rodrigues e Nogueira (2010) uma das grandes inovações da presente lei nº3/2008 é o novo paradigma de avaliação de NEE por referência à CIF. Por seu turno, Alves (2009) considera que perante este DL nº 3/ 2008, com as alterações efetuadas pela Lei nº 21/2008 de 12 de maio, assiste-se a processos de avaliação sistemáticos e credíveis que permitem reconhecer as NEE dos alunos para assim implementar as respostas adequadas.

Mau grado, todavia, para vários autores que consideram que a atual legislação restringe a população de intervenção da EE. Para Rodrigues e Nogueira (2010), este documento circunscreve a EE aos alunos com NEE de carácter permanente, formalizando assim a divisão entre EE (exclusiva para os alunos que apresentem NEE de carácter permanente, avaliados pela CIF) e os apoios educativos, que atendem apenas os alunos com dificuldade escolares. Nesta perspetiva também Lima e Bento (2009) e Henriques (2010) consideram que este diploma restringe o grupo alvo da EE, sendo só elegíveis para a mesma os alunos com NEE de carácter permanente. Este decreto refere ainda os apoios especializados a oferecer com o intuito de proporcionar as condições necessárias para a aprendizagem em função das suas NEE.

Neste contexto a DGIDC (2011) refere que os alunos com NEE, no quadro legislativo atual, podem necessitar de apoios adicionais, pelo que a EE poderá operacionalizar-se com: introdução de tecnologias da informação e comunicação (TIC); adequações curriculares (organização da sala de aula, adaptação de materiais didáticos, aplicação de estratégias e materiais diferenciados, criação de instrumentos de avaliação e adaptação de conteúdos curriculares; apoio pedagógico personalizado e se necessário apoios terapêuticos.

2.2. Caracterização das NEE

Neste ponto será abordado a tipologia das NEE, não tendo por objetivo uma classificação tradicionalista, baseada no primado clínico, tantas vezes estigmatizante, mas sobretudo entender a natureza e severidade da problemática para assim delinear o melhor modelo de atendimento. Esta questão é particularmente sensível e pertinente quando os alunos com NEE se encontram em processo de TVPE e, conseqüentemente, a construir o seu processo de vida.

A definição de NEE de acordo com o DL nº 3/ 2008 de 7 de janeiro, segundo Rodrigues e Nogueira (2010) como já se constatou, remete para duas origens as dificuldades dos alunos: as do foro clínico e as limitações significativas e permanentes que se verificam nas diversas áreas da sua funcionalidade. Engloba não só os alunos com deficiência, mas também outros com problemáticas como: deficits cognitivos, deficit de atenção, hiperatividade, dislexia-disortografia, alterações comportamentais e da personalidade, entre outras, decorrentes de alterações estruturais do indivíduo.

Para Correia (2008a) os alunos com NEE são aqueles que devido a especificidades individuais necessitam do apoio dos serviços de EE durante todo o seu percurso escolar, ou parte dele, de modo a promover o seu sucesso educativo, social e pessoal. Em seguida apresentar-se-á uma figura proposta pelo autor supra referenciado, onde este sugere um conjunto específico de NEE (Correia, 2008 b, p.47).



Figura 2- Tipos de NEE significativas

Em suma, a classificação inovadora por referência à CIF, o diagnóstico da problemática do aluno com NEE em processo de TVPE é muito importante, pois partindo do seu perfil de funcionalidade poder-se-á elaborar o programa educativo individual (PEI) e o PIT e, conseqüentemente, as atividades e competências a trabalhar com os alunos nas diferentes áreas que permitam uma adequada integração na comunidade e no mundo laboral.

3. Transição para a Vida Pós Escolar (TVPE)

3.1. Conceito de TVPE

Com o enquadramento da Declaração de Salamanca de 1994 pela mão da UNESCO, a temática da TVPE conheceu grande impulso e passou a encontra-se cada vez mais na agenda de trabalho dos responsáveis educativos de diversos países, uma vez que estabeleceu orientações sobre as políticas e as práticas educativas, definindo uma

nova perspetiva sobre a preparação para a vida adulta ao mesmo tempo que sugere mudanças de atitudes que surgem em forma de recomendações:

“ (...) Os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz da escola para a vida activa...o currículo dos alunos com necessidades Educativas Especiais que se encontram nas classes terminais, deve incluir programas específicos de transição, apoio à entrada do ensino superior, sempre que possível, e treino vocacional subsequente que os prepare para funcionar, depois de saírem da escola, como membros independentes e ativos nas respetivas sociedades.” (UNESCO, 1994, p.6).

O conceito de TVPE aparece em vários documentos internacionais com algumas definições ligeiramente diferentes, no entanto em todas se verificam três características comuns: Processo - implica um trabalho prévio e um período de tempo necessário para a transição; Transfer - a passagem de um nível educacional ou de um estágio de vida para outro; Mudança - a nível pessoal e profissional (Soriano, 2002).

De uma forma muito sintética serão abordados em seguida alguns documentos que refletem a evolução deste conceito e que contribuíram para o entendimento deste processo, elevando conseqüentemente a qualidade das práticas de TVPE:

- Helios (1996) – “(...) processo contínuo de adaptação...é um processo que acontece permanentemente ao longo da vida (...)” (Helios, *cit. in* Soriano, 2006)
- International Labour Office (1998) - processo social que implica mudança de estatuto e papel muito crucial para a integração na comunidade;

Por outro lado, as organizações seguintes também refletem e debruçam-se sobre esta temática, nomeadamente, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), que advoga que a transição da escola para o mundo laboral é apenas uma das muitas transições, experiências a que os jovens terão de se submeter ao longo da sua vida, enquanto para a Agência Europeia para o Desenvolvimento das Necessidades Educativas Especiais (EADSNE), a transição da escola para o emprego é vista como um longo processo, que abrange todas as fases da vida de um indivíduo, necessitando este de ter uma orientação adequada. A escola tem uma função primordial

neste processo: facilitação de recursos; organização, implicação e colaboração dos intervenientes do processo (Soriano, 2002).

Para muitos autores o período de transição implica uma mudança de comportamento, o descolar do papel de estudante para assumir o papel ativo, de adulto, na comunidade. A este propósito Ribeiro (2009) refere que esta fase caracteriza-se quer pela tentativa de adquirir o estatuto de adulto e por uma independência social quer pela emancipação (autonomia económica e social) com a afirmação de direitos e deveres cívicos. Por seu turno, Silva (2010) refere que há etapas decisivas na vida de cada indivíduo, sendo que a TVPE é um dos momentos decisivos do seu percurso individual e assume especial importância para os alunos com NEE.

3.2. Enquadramento histórico

Até aos anos 80 do século XX não há referências aprofundadas e sistematizadas ao processo de TVPE (Alves, 2009). É nos Estados Unidos, a partir da década de oitenta, com a promulgação de legislação específica que esta temática ganha visibilidade e, são sobretudo implementadas práticas de maior qualidade nas escolas, visando uma transição com maior qualidade (Ferreira, 2008).

Neste âmbito destaca-se a *Public-Law 94-142* publicada em 1975 que defende uma educação pública para crianças com deficiência, num meio o menos restritivo possível. Posteriormente, outros diplomas subsequentes reforçaram os pilares de atuação relativamente ao processo de TVPE visando paralelamente inverter o abandono escolar precoce, as elevadas taxas de desemprego, a fraca qualificação dos jovens com NEE e melhorar os serviços de Transição (Cronin & Patton, 1993). Segundo Ferreira (2008) a lei supramencionada (*Public-Law 94-142*) foi reformulada, dando origem a outro decreto histórico nesta matéria: *PL 101-476 Individuals With Disabilities Education Act (IDEA)*. Também neste sentido Alves (2009) considera esta lei como um derradeiro impulso para o processo de TVPE.

No contexto europeu, no âmbito desta temática, destacam-se os estudos desenvolvidos pela OCDE e pela EADSNE. Segundo Costa et al. (2004) e Alves

(2009), entre 1983 e 1988, a OCDE esteve envolvida no desenvolvimento de um projeto designado “Educação dos Jovens Deficientes e a sua Transição para a Vida Activa”, o qual teve a participação de Portugal, sob a coordenação do Secretariado Nacional de Reabilitação (SNR). Para Costa et al., (2004) e Alves (2009), este projeto assume extrema importância na medida em que constitui uma tomada de consciência por parte dos diversos intervenientes nas áreas de EE, formação profissional e de reabilitação acerca das carências e desfasamentos em relação a países mais avançados, nomeadamente os Estados Unidos.

Este projeto desenvolveu-se em duas fases: a primeira (1983-84) focou a educação de crianças e jovens com deficiência nos vários níveis de escolaridade não superior; a segunda (1985-88), incidiu sobre a “Transição para a Vida Activa dos Jovens Deficientes”, tendo sido abordados temas como a integração nestes níveis de ensino e no contexto profissional. Deste estudo foi elaborado um relatório pelo SNR com a colaboração de professores e técnicos portugueses envolvidos, o qual foi analisado por peritos da OCDE que posteriormente apontaram alterações de práticas nesta matéria, sob a forma de recomendações. No entanto, foi na década de 90 que a TVPE de alunos com NEE, passou ser considerada um ponto relevante na ordem de trabalhos dos responsáveis educativos (Costa et al., 2004).

No decurso deste projeto elaboraram-se currículos funcionais (CF), desenvolveram-se projetos de investigação sobre a sua aplicação e sobre projetos de transição. Foram ainda produzidos materiais de apoio para pais, professores e empresários e aprovaram-se diplomas legais neste âmbito (Costa et al., 2004; Alves, 2009). Outros projetos tomaram forma, nomeadamente o projeto “Currículos Funcionais”, em 1994/95 no âmbito da TVPE, desenvolvido pelo Instituto de Inovação Educacional (IIE) e que culminou na publicação dos primeiros livros e manuais de apoio às escolas abordando esta temática. Em 1997/1998 funcionou no Departamento de Educação Básica um grupo de trabalho, que englobou elementos de vários organismos, como o ME, o IIE, o SNR e o Instituto de Emprego e Formação Profissional, bem como instituições privadas de EE, cujo objetivo visava produzir um documento orientador sobre a TVPE dos alunos com deficiência mental, a partir do qual

foi elaborada a brochura “ Transição para a Vida Adulta- Jovens com Necessidades Educativas Especiais” (Costa et al., 1998).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), da qual Portugal foi subscritor, teve um papel decisivo na orientação de políticas educativas, vindo a reforçar o papel da TVPE de alunos com NEE por um lado, e dando novo fulgor a esta temática, por outro. Assiste-se à realização de estudos importantes neste âmbito, destacando-se os de Soriano (2002) em que se procedeu a uma revisão da literatura entre 1992-1999.

Da análise desta revisão, cujo objeto de estudo envolveu vários países europeus, concluiu-se existirem cinco aspetos chave a considerar no complexo processo de TVPE, sendo a sua implementação influenciada por fatores que funcionam como barreiras ou facilitadores determinando, deste modo, a eficácia do mesmo (Soriano, 2002) como se procurou sintetizar no quadro seguinte:

Quadro nº1- Aspetos e fatores a considerar no processo de TVPE

1-A existência e a implementação de medidas políticas e práticas:	
Barreiras: Falta de coordenação; políticas passivas	Facilitadores: implementar políticas legislativas e medidas flexíveis; dinamizar regulamentações nacionais e projetos locais; facilitar a informação aos empregadores; apoiar as organizações de voluntários.
2- Participação do aluno e respeito pelas suas escolhas pessoais:	
Barreiras: superproteção dos profissionais e famílias	Facilitadores: considerar as aspirações e desejos dos jovens; delinear o perfil de competências e as estratégias educacionais; envolver os alunos e pais; prestar informação clara.
3-Desenvolvimento de um PEI adequado:	
Barreiras: o seu conteúdo de orientação académica; acreditação	Facilitadores: o PIT (deve estar incluído no PEI); assegura a igualdade de oportunidades e promove o seu sucesso educativo e social.
4- Envolvimento e cooperação entre todos os profissionais envolvidos:	
Barreiras: falta de formação, regras claras e comunicação	Facilitadores: Existência de uma rede de apoio; definição de tarefas e formação complementar dos intervenientes; reforço dos serviços de Orientação Vocacional; envolvimento dos empregadores e organizações de emprego
5-Relacionamento entre a escola e o mercado de trabalho:	
Barreiras: as escolas e empresas são sistemas fechados; a educação escolar determina as possibilidades pós escolares.	Facilitadores: construir redes e melhorar a comunicação entre sectores; definir medidas criativas para ultrapassar atitudes negativas nos locais de trabalho; promover o sistema dual (teoria/ pratica), uma organização flexível e medidas de formação; dinamizar uma base de dados de emprego, o acompanhamento dos alunos neste processo e facultar medidas de apoio (materiais, humanos, financeiros)
6- A Transição para o emprego é parte de um longo processo:	
Barreiras: estruturas rígidas e/ ou procedimentos do sistema educativo; barreiras estruturais e legais	Facilitadores: processo iniciado precocemente; orientação adequada; apoio flexível ao aluno; nomear um profissional de referência; promover o acompanhamento do processo

Adaptado de Soriano (2002)

Por último, e tendo por base os aspetos-chave e os fatores acima descritos, foi redigido um conjunto de recomendações a nível político, bem como ações práticas concretas que visam facilitar o processo de TVPE. Destas recomendações destacamos as que mais se coadunam com o nosso trabalho: (i) Promover uma política coordenada e eficaz entre os diferentes serviços com clarificação de funções; (ii) garantir às escolas os recursos necessários visando a implementação dos PEI dos alunos e o trabalho com as suas famílias; (iii) assegurar a existência de um PIT inserido em cada PEI, a iniciar antes do fim da escolaridade obrigatória; (iv) assegurar que os certificados incluam as qualificações obtidas; (v) criar medidas de incentivo (empresas e empregadores); (vi) nomear um profissional-referência para cada aluno.

3.3. Modelos teóricos de TVPE

Ao longo dos últimos anos, têm sido produzidas obras e artigos elaborados por vários autores, nomeadamente, Super (1990) e Gottfredson (2005) que têm contribuído para o desenvolvimento de um quadro teórico explicativo dos processos inerentes à tomada de decisão da carreira profissional. Uma vez que ao professor compete organizar o processo de TVPE, considera-se pertinente abordar estes modelos como fundamentação de práticas letivas visando uma melhor orientação conducente ao sucesso educativo dos alunos. Neste contexto, Saramago (2009) no seu estudo sobre esta temática, considera que cabe à escola iniciar a orientação vocacional dos alunos com NEE a experienciar a TVPE.

3.3.1 Modelos de Super e Gottfredson

Segundo Barros (2010), existem pistas orientadoras para o desenvolvimento vocacional dos alunos sem NEE, que podem ser um contributo válido para compreender como atuar com os indivíduos com NEE na fase de TVPE, como é o caso dos modelos de Super e Gottfredson. O modelo teórico de desenvolvimento vocacional de Super (1990) define um conjunto de conceitos básicos dos quais se destacam o auto conceito, etapas e áreas de desenvolvimento e maturidade vocacional. Este modelo conjuga

fatores pessoais e situacionais com os diferentes papéis que as pessoas desempenham ao longo da vida. Por outro lado, na teoria de Gottfredson (2005), o desenvolvimento da carreira é um processo que se inicia na infância e decorre ao longo da vida, no qual o indivíduo vai fazendo as escolhas vocacionais de acordo com o seu auto conceito, ou seja, procurando empregos compatíveis com as imagens que tem de si próprio. O papel que o indivíduo assume no seu desenvolvimento ganha maturidade, manifestando-se através das suas escolhas e experiências, orientando-se para determinadas atividades, pessoas e contextos.

Nesta perspetiva e de acordo com este modelo poder-se-á proceder, em ambientes escolares, a orientações, com o intuito de potenciar nas crianças e jovens a realização de atividades, cujas experiências permitam: um conhecimento de si próprias para assim compreender as suas características relacionadas com a carreira; construir objetivos de carreira realistas; promover investimento em si próprio por forma de aumentar a probabilidade de concretizar as suas escolhas (Leung, 2008).

3.3.2 Modelo de Independent Living

Este modelo tem a sua origem nos estados Unidos nos anos 70 e pretende proporcionar ao individuo com NEE a possibilidade de viver uma vida normal com os seus pares, em termos de educação, trabalho e vida social (Rojo & Pastor, 1997). Este modelo postula que a problemática não se situa no individuo mas no seu ambiente, o qual constitui muitas vezes barreiras à sua integração (Gilly,1995). Não recusa a deficiência, mas aceita-a como forma de contestar a discriminação ao mesmo tempo que advoga uma sociedade mais humanista, inclusiva, que acolhe todos os indivíduos independentemente de rótulos clínicos.

Rojo e Pastor (1997) consideram que os indivíduos têm direito a uma vida autónoma de acordo com as suas capacidades e oportunidades reais e deverão, por isso, participar o mais ativamente possível na vida comunitária, onde estão inseridos para poder exercer sua auto determinação e atenuar a sua dependência em relação a terceiros. Deste modo, o derradeiro objetivo deste modelo é ajudar as pessoas nos seus esforços de independência. Para muitos autores (Brown et al., 1991; Costa et al., 1998; Santos &

Morato, 2002) a consecução de uma vida independente na idade adulta inicia-se em idades precoces e envolve uma aprendizagem tendo por base currículos funcionais, com aprendizagens significativas, em contextos normalizados, que promovam a integração pessoal, familiar e social.

3.3.3 Modelo de Supported Employment

A inclusão em termos profissionais ainda continua a ser uma área problemática, sendo que uma parte significativa de pessoas com deficiência não têm acesso ao mercado de trabalho competitivo e muitas instituições que prestam serviços nesta área de reabilitação profissional ainda perspetivam o percurso profissional das pessoas portadoras de deficiência em contextos segregados, quer ao nível do despiste vocacional quer ao nível da formação profissional (Genelioux, 2005).

Segundo Moseley (1988) este modelo foi definido no *Developmental Disabilities Act Amendments* de 1987, nos Estados Unidos como uma forma de trabalho competitivo em contextos regulares e tem mostrado ser um modelo com grande potencial na reabilitação profissional de pessoas com deficiência, constituindo uma alternativa aos serviços de reabilitação tradicionais para adultos com deficiências profundas.

O modelo de *Supported Employment* ou “Emprego Apoiado” surge como uma tentativa de normalização de experiências profissionais bem como de integração sócio laboral. Sousa (2000) advoga que este é um movimento que reivindica o direito das pessoas com deficiência e outros grupos desfavorecidos a exercerem uma atividade laboral em contextos não segregados, implicando uma constante pesquisa por soluções técnicas. A mesma ideia de trabalho realizado em contexto real, com trabalhadores não deficientes é partilhada por Parent (1991).

Wehman e Kregel (1992) consideram que este modelo apresenta seis características que o torna diferente das tradicionais abordagens da área da reabilitação: o emprego (salário, condições e segurança no trabalho); apoio continuado; emprego,

não serviços (criar oportunidades de trabalho); participação total, integração social; variedade e flexibilidade.

Numerosos estudos têm documentado o sucesso deste modelo, que permite um horário normal, com um salário justo e com as mesmas regalias dos trabalhadores não deficientes (Genelioux, 2005). Em Portugal os primeiros programas desenvolvidos tendo por base este movimento, datam do início dos anos 90, dos quais se destaca o programa HORIZON, executado pela Rumo, organização de solidariedade social, primeira em Portugal na implementação do mesmo. Salienta-se que um dos decretos lei mais importantes nesta área é o DL nº 40/83 de 25 de janeiro que estabelece o regime de emprego protegido no nosso país.

4. Diferentes intervenientes na TVPE de alunos com NEE

4.1. A Escola

A escola tem a obrigatoriedade de iniciar e promover a preparação da TVPE dos seus alunos sob a forma de estágios laborais, ou experiências pré profissionais (Ferreira, 2008; Antunes, 2012). O sistema educativo assume-se assim como o promotor da transição, como orientador de políticas sociais (Alves 2009) e nesse sentido nas palavras de Mendes (2010), a escola é a promotora de articulação entre os alunos e comunidade. No entanto, para outros autores, compete igualmente a esta instituição assegurar uma diferenciação curricular que é entendida por alguns investigadores como um meio de promoção da igualdade e melhoria da qualidade real das aprendizagens de todos os alunos (Roldão, 2003). Neste âmbito de ajustamento curricular, salienta-se a importância dos CF nos alunos com Currículo Específico Individual (CEI) visando o seu desenvolvimento sistémico e holístico.

Percorrendo vários autores sobre esta temática concluímos que existem fundamentos comuns na forma de perspetivar estes currículos. Os CF assumem uma importância fundamental no processo de TVPE, uma vez que procuram proporcionar um conjunto de conteúdos que visam responder a necessidades presentes e futuras e estimular competências nas áreas do desenvolvimento pessoal e social, das atividades da

vida diária e da adaptação ocupacional, de modo a promover um funcionamento o mais autónomo possível bem como a sua participação em ambientes integrados, com resultados úteis para a sua vida em sociedade (Falvey, 1989; Neel & Bilingsley, 1989; Clark, 1994 *cit. in* Costa et al. 1996a). Neste contexto, o CF deve ser perspectivado na visão de Rodrigues (2001, p.29) como:

“(…)Todo o conjunto de experiências proporcionadas a um individuo ou grupo tanto em atividades académicas como noutros contextos habilitativos com vista a melhorar a sua inclusão social e a sua qualidade de vida (...) é um documento de convergência e de aplicação de toda a informação, metodologias, oportunidades e intervenções habilitativas”

Estamos perante um postulado diferente de currículo. Este assume uma perspectiva vertical, mais flexível, que se desenvolve em ambientes naturais, em detrimento de um currículo (modelo comportamentalista) de perspectiva horizontal, em que os alunos só poderiam passar para o nível seguinte, após aquisição de determinadas competências. Assim muitas das atividades desenvolvidas eram pouco significativas para o seu quotidiano e desajustadas para a sua idade cronológica (Costa et al., 1998).

As características que distinguem este tipo de currículos funcionais dos tradicionais são de acordo com Brown (1989): (i) individualização; (ii) relação com a idade cronológica; (iii) proporção equilibrada de atividades funcionais; (iv) têm probabilidade de ser praticados fora do ambiente escolar e ao longo da vida; (v) conteúdos que são suscetíveis de ser aprendidos em tempo útil; (vi) as aprendizagens ocorrem, sempre que possível, em contextos naturais e em situações que lhes dão significado.

No nosso sistema de ensino a operacionalização de um CF está prevista no artigo 21º do DL nº3/2008 através da implementação de um CEI, cujo objetivo principal é proporcionar e desenvolver aprendizagens e competências específicas tendo por base as necessidades dos alunos. Seguindo esta lógica de CF, o referido decreto reforça que ainda que os PEI dos alunos com CEI em fase de transição, para além dos aspectos inerentes a uma futura profissão ou atividade ocupacional, devem contemplar actividades, adequadas à sua idade cronológica, de cariz funcional (úteis para a vida presente e futura) e ter como critério a sua aplicabilidade nos vários contextos reais de vida do aluno, como a casa, a comunidade, a recreação e o lazer (DGIDC, 2008).

No dizer de Lerner (1989), as competências do CF não fazem parte de um currículo formal, mas são muito pertinentes para viver em sociedade. Para este autor, na elaboração do CF devem fazer parte aptidões sociais (o sucesso no mundo do trabalho requer competências) como: a comunicação interpessoal; aparência pessoal aceitável; sensibilidade aos pontos de vista de outras pessoas; gestão de dinheiro; gestão de tempo que se pretende que seja útil e produtivo; competências para o emprego; motivação para continuar a aprender.

A este propósito corroborando Brown (1987), à medida que o jovem progride na sua escolaridade, a vertente académica deverá ser reforçada e complementada com o princípio da funcionalidade. De acordo com este princípio, as escolas devem ensinar aos alunos as competências que têm uma elevada probabilidade de utilização imediata e que contribuam para a promoção da independência, melhoria da qualidade de vida e a facilitação da participação social. Deste modo, a transição do aluno com NEE em contexto laboral implica mudanças significativas no desempenho de diferentes competências de acordo com a Agência Europeia para o Desenvolvimento das Necessidades Educativas Especiais (Soriano, 2002). O estudo de Vidazinha (2011) conclui que os docentes de EE, do ensino regular bem como os empresários consideram que é mais significativo para os alunos com NEE adquirirem competências sociais e pessoais, da vida do dia a dia, de integração profissional constantes no seu PEI e PIT, cuja utilidade permitirá ao aluno viver de forma mais autónoma em casa, na escola, no emprego e comunidade.

Um dos pressupostos em que assenta o CF é a ideia de que o aluno deve ser perspectivado sob uma dimensão holística, pelo que o ensino ministrado dever-se-á organizar de acordo com os contextos em que decorre a vida dos indivíduos: casa, escola e comunidade. Brown (1979, *cit. in* Costa et al., 1996b) aponta vários passos sequenciais para se estabelecer um CF que sintetizar-se-á na seguinte figura.

Passos sequenciais	Características:
1-Delinear as áreas curriculares	Onde normalmente decorre a vida do individuo: Casa; Comunidade; Escola; Vida de Recreação, Lazer; Trabalho.
2- Delinear os ambientes em que a sua vida se desenrola e se espera venha a desenrolar no futuro	
3-Delinear e inventariar os subambientes em o aluno funciona ou pode vir a funcionar	Cada ambiente pode ser dividido em subambientes
4-Em cada subambiente há que selecionar as atividades que o aluno pode realizar ou prepara-se para realizar.	As atividades deverão seguir alguns critérios dos quais destacamos: alargar os ambientes em que o aluno vive e a sua socialização; ser aprendidas em tempo razoável; ser funcionais e úteis na vida adulta, corresponder às expectativas dos pais estar adaptadas à idade cronológica do aluno e corresponder aos seus interesses; contribuir para o bem estar físico do aluno.
5-Delinear as competências que é necessário dominarem para se empreender a aprendizagem de cada atividade.	É melhor que o aluno realize parte da atividade que não a realize; deverá ser utilizada a colaboração natural e voluntária do aluno, tentar diminuir a diferença entre o funcionamento de alunos com e sem NEE.
6-Elaborar e implementar as intervenções pedagógicas necessárias à aprendizagem das competências delineadas.	

Quadro 2 - Modelo proposto por Brown para estabelecer um CF

(Adaptado de Brown 1986, *cit. in* Costa et al., 1996b, p.57.)

Os estudos da EADSNE (Soriano, 2006) corroboram esta perspectiva, argumentando que os alunos deveriam desenvolver as seguintes competências em contexto de TVPE: académicas (o currículo que o jovem segue na escola); vocacionais (aquisição de conhecimentos e competências necessárias para a realização de uma tarefa vocacional); pessoais (onde se inserem as competências sociais e emocionais, servindo de suporte à sua autonomia e à aquisição de outras competências). Reconhece-se ainda neste estudo que as empresas valorizam mais as competências sociais do que as competências académicas.

4.1.1. A importância da construção do Plano individual de transição (PIT) na escola

Com a publicação do DL nº 3/2008, a escola foi definitivamente confrontada com um novo paradigma educativo, onde se torna obrigatório a implementação efetiva da inclusão, sendo uma das suas vertentes a construção do processo de TVPE para alunos com CEI. No entanto, este diploma também concede ferramentas que visam promover o sucesso educativo e social desses alunos, nomeadamente através da elaboração e implementação de instrumentos como o PIT e o PEI. Dada a importância deste documento, e atendendo a problemática do nosso trabalho, considerou-se pertinente clarificar alguns aspetos sobre o PIT: conceito, objetivos e função.

O PIT é um instrumento que tem como objetivo reduzir as dificuldades na passagem de um determinado papel para outro, do papel de estudante para trabalhador e diminuir o fosso entre a escola e o emprego, sendo que a sua implementação contribuirá para aumentar as hipóteses do jovem conseguir emprego, aferir interesses, motivações, competências da profissão, do trabalho, da empresa, melhorar a autonomia, a auto estima e criar uma situação de sucesso para o jovem e empregadores (Brown, 1989). As competências a adquirir no PIT devem preparar os jovens para uma situação real de trabalho. Deverá ainda centrar-se nos assuntos da transição relacionados com o emprego e a vida adulta, implicando sempre o jovem a família, professores e outros profissionais (Soriano, 2006). Segundo um estudo realizado por Alves (2009) a estrutura do PIT segue a preconizada pelo DL nº 3/2008 (ponto 3 do art.21º).

Vários estudos apontam para os benefícios que existem na implementação de um PIT no processo de TVPE, quer a nível de: independência económica (Nunes e Amaral, 2008); enquadramento laboral (Alves, 2009; Saramago, 2009); preparação para a vida em comunidade, (Ribeiro, 2010); atividades promotoras de formação profissional (Saramago, 2009; Antunes, 2012). De acordo com a EADSNE (Soriano, 2002) existem fatores que funcionam como facilitadores no processo de TVPE, sendo que a implementação de um PIT foi considerado um facilitador.

Segundo os estudos da referida agência (Soriano, 2006) existem princípios básicos que se devem ter em consideração na planificação de um PIT: a pessoa com NEE deve participar ativamente no seu planeamento; o envolvimento das famílias; o planeamento deve envolver a cooperação e colaboração entre os intervenientes; o planeamento deve ser flexível para responder às mudanças de valores e experiências. Os estudos de Saramago (2009) e Antunes (2012) demonstram ainda a importância do envolvimento de todos os intervenientes na elaboração e aplicação do PIT.

Seguindo esta lógica, o Manual de Apoio à Prática, publicado pela DGIDC (2008) aponta para estes princípios orientadores na elaboração de um PIT: flexibilidade (processo dinâmico a curto, médio e longo prazo, visando a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e social); o respeito pelas expectativas dos pais e interesses e competências dos jovens; documento elaborado, assinado e datado pela equipa multidisciplinar (também responsável pelo PEI), em articulação com jovem, família e outros profissionais. O PIT deverá ainda definir etapas necessárias a percorrer e os passos a desenvolver, desde o início do processo até à conclusão do percurso educativo de forma a que o jovem construa com sucesso ao seu projeto de vida. Dever-se-á ter atenção para que a informação constante no PIT não duplique a do PEI.

Mencionando ainda os estudos da EADSNE (Soriano, 2006) o PIT deve ser perpetivado como um instrumento dinâmico que ao ser elaborado e implementado pelos vários intervenientes deverá passar por algumas fases: (i) Informação, Observação e Orientação-fase preparatória; (ii) Formação e Qualificação - ações a desenvolver durante a formação; (iii) Apropriação, Emprego e Acompanhamento - enfoque nos resultados. À luz destas orientações, e de acordo com o especificado na DGIDC (2008), a primeira fase corresponde ao conhecimento dos interesses e competências dos jovens, caso tenham capacidades para exercer uma atividade profissional, procede-se a um levantamento das necessidades do mercado de trabalho na comunidade e o estabelecimento de protocolos com serviços e instituições onde o jovem possa realizar a formação, assim como definir as tarefas a desenvolver, as competências a adquirir e os apoios, sempre que necessário. Neste sentido dever-se-á clarificar os papéis e responsabilidades de cada interveniente no processo. A sua implementação carece de contínuo acompanhamento e monitorização, sendo que a avaliação faz parte integrante

de todo o processo. A este propósito Antunes, (2012) refere que todos os intervenientes têm delineado o seu papel no processo (implementação, envolvimento, cooperação, avaliação).

De acordo com estas fases dever-se-á ter-se em conta os seguintes aspetos: as competências a adquirir (capacidades, expectativas); qualificações a obter (ao longo do seu percurso de vida); envolvimento dos vários profissionais; possibilidades experiências de trabalho (situação de trabalho real e acompanhamento); validação do processo (avaliação contínua de monitorização).

Wehman (1995) propõe uma perspetiva de PIT mais abrangente que Soriano (2002, 2006), pois este centra a transição no trabalho/ emprego, enquanto que Wehman (1995) aponta para uma escolha e participação do aluno e da família em relação à educação pós-secundária, após os 21 anos, e a participação plena do indivíduo na comunidade. Este autor propõe ainda um modelo de PIT consubstanciado em três áreas: (1) carreira e independência económica; (2) integração e participação na comunidade (3) competência pessoal.

O DL nº 3/2008, artigo 15º, especificado pela DGIDC (2008), estipula que todos os instrumentos de certificação da escolaridade (formulários legalmente fixados para o sistema de ensino) devem ir ao encontro das necessidades especiais do aluno que seguem todo o seu percurso escolar. Em sùmula, considera-se que as escolas devem construir o processo de TVPE tendo por base os princípios orientadores de um CF, pois este é o currículo que mais garantias dá de sucesso, proporcionando um maior leque possível de experiências diversificadas e integradas sob o ponto de vista familiar, social e laboral.

Outro interveniente imprescindível no processo de TVPE como evidenciam os estudos da EADSNE (Soriano, 2002, 2006) é indubitavelmente: o núcleo familiar próximo e a comunidade.

4.2. A Família e a Comunidade

A família desempenha um papel fundamental na elaboração e desenvolvimento vocacional dos alunos, bem como no sucesso dos processos 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 TVPE em particular constitui não só um direito, mas também como um dever preconizado por vários diplomas, alguns já referenciados.

A EADSNE (Soriano, 2002) salienta que a família pode ser uma barreira, quando não há um consenso entre as partes face ao percurso do jovem. Alves (2009) corrobora este estudo e aponta a família como barreira pela sua participação pouco ativa, por isso Meijer (2004) considera que o grande desafio da escola e técnicos consiste em dotar as famílias de informação e competências para contribuírem ativamente na construção do projeto de vida dos seus filhos. A este propósito Silva (2010) refere que o PIT constitui um documento, cuja importância e significado acaba por ser desconhecido para os pais na sua plenitude. Apesar da EADSNE (Soriano, 2002) ter constatado que a família poderia constituir uma barreira, esta agência reforça a sua importância e o apoio que lhe deve ser prestado durante o processo de TVPE, salientado que é necessário: disponibilidade (tempo); elaborar, adaptar o PIT com o aluno, encorajar o aluno na descoberta das suas capacidades e competências; dotar o aluno e família de informação necessária.

Por seu turno Ferreira (2008) perspetiva o envolvimento da família como um fator de eficácia no processo de TVPE, aspeto que será posteriormente vinculado no DL nº 3/ 2008, que promove o envolvimento ativo dos pais na elaboração do PEI e do PIT. Para Saramago (2009) a forma como são conseguidos e geridos os recursos que servem de base às transições juvenis devem estar associadas aos contextos familiares em que se desenvolvem, sendo muito importante que a família desempenhe um papel

preponderante não só no suporte e plena gestão da TVPE como também nas transformações socioeconómicas. Neste contexto Trorin e Irvan (1992) e Stineman, Morningstar, Bishop e Turnbull (1993 *cit. in.* Wehman 1996) também referem que a família assume um papel decisivo na planificação e implementação da transição, no entanto admitem que, por vezes, o que os profissionais determinam acaba por não corresponder aos desejos das famílias e alunos, facto que Vidazinha (2011) repudia, pois o PIT deve ser elaborado em função das motivações dos alunos.

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

Martins (2001) considera que a formação em posto de trabalho é fundamental pois é o modelo de formação que mais contribui para o acesso ao trabalho de pessoas com NEE. As vantagens são: formação em contexto real com melhor aprendizagem dos conhecimentos a adquirir; adaptação às situações; melhor assimilação das responsabilidades e hábitos inerentes a esse trabalho; sensibilização a entidade patronal para a problemática da deficiência; evidencia as capacidades profissionais dos alunos, possibilitando a integração profissional após a formação profissional.

Em vários estudos denota-se que a escola estabelece protocolos, muito profícuos para a aprendizagem funcional dos seus alunos, com as tradicionais escolas especiais e instituições como a ASSOL (Ferreira, 2008, Mendes, 2010), as CERCI (Antunes, 2012), entre outras localizadas em comunidades locais, cujo objectivo visa o desenvolvimento de competências vocacionais através de estágios laborais.

Em resumo a efetiva integração do aluno na comunidade, seja pela formação em posto de trabalho, seja pela obtenção de emprego constitui a última fase de um processo consistente e transversal no tempo, que se inicia muito precocemente na escola, onde uma equipa multidisciplinar (professores, pais, alunos técnicos, empresários) assume papéis e responsabilidades precisas em cada uma das fases, tendo por objetivo comum: promover a sua dignidade pessoal e social na comunidade. Assim, segundo Ferreira (2008), cabe às escolas dinamizar mecanismos que facilitem a articulação com entidades formadoras, consolidar protocolos com instituições locais e estabelecer parcerias com associações da comunidade, visando a integração social dos alunos que se aproximam do termo da escolaridade obrigatória.

Capítulo II – Estudo Empírico

O decurso deste capítulo tem como objetivo explicitar a forma como o presente estudo está organizado, sendo pertinente caracterizar os instrumentos escolhidos, a amostra em estudo, bem como os diversos procedimentos utilizados e a tipologia do tratamento de dados efetuada, quer para a verificação das hipóteses quer para a resposta às nossas questões.

1. Problemática

Na perspetiva de Alves (2009) a problemática da TVPE passou a ser considerada uma parte integrante das preocupações dos agentes educativos das várias nações sobretudo na década de 90. A mesma autora destaca, de suma importância para o desenvolvimento desta temática, a legislação americana, nomeadamente a *Public-Law* (1975) e o *Individuals with Disabilities Education Act (1990)*, uma vez que estes diplomas vêm dar nova visibilidade a este conceito e à sua operacionalização.

Ferreira (2008) aponta igualmente os Estados Unidos como a nação percussora desta temática, uma vez que, após estudos nesta área, concluiu-se que a situação era preocupante para os jovens com NEE, devido ao abandono escolar precoce, a elevadas taxas de desemprego, e ainda à inexistência e escassez de opções para estes alunos no

final da sua escolaridade. Na realidade, as preocupações sociais que daqui advieram acabam por assumir um papel pioneiro e ter repercussões na Europa, uma vez que os estudos levados a cabo pela EADSNE (Soriano, 2002) revelaram resultados similares aos dos Estados Unidos, apontando fragilidades quanto às respostas e caminhos facultadas a esta população pelos responsáveis educativos.

No entanto o passo decisivo em direção à inclusão no geral e ao processo de TVA em particular ocorre com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), onde é finalmente reiterada a escola para todos. Segundo Antunes (2012) este documento reconhece, finalmente, às crianças e jovens com NEE o direito a uma efetiva transição para a vida pós escolar, constituindo assim um desafio a todos os estados para que implementassem medidas estruturais tornando possível a inclusão de todos os alunos.

Em Portugal, segundo a perspetiva de Alves (2009) neste mesmo ano (1994), o IIE dinamizou um projeto no âmbito da TVPE intitulado “Currículos Funcionais”, do qual resultou a publicação de vários livros e manuais de apoio às escolas (Costa et al., 1996a, 1996b) Ainda a este propósito Saramago (2009) aponta a existência de um projeto intitulado “ Programa de Transição para a Vida Ativa - TVA” , criado pelo ME, que desde de 1990/91 continua ser implementado nas escolas, visando promover uma igualdade de oportunidades para os alunos com NEE, valorizando o seu potencial e definindo o seu lugar no mercado de trabalho.

Em Portugal, o grande salto qualitativo em termos jurídicos verifica-se com o DL nº 3/2008, que faz o novo enquadramento da Educação Especial, dando particular enfoque ao processo de TVPE no seu artigo 14º. Segundo Alves (2009) este decreto-lei com as alterações introduzidas pela publicação da Lei nº 21/2008 de 12 de maio, as quais preconizam que sempre que o aluno apresente NEE, de carácter permanente, que o impeçam de adquirir as aprendizagens definidas no currículo comum, deverá a escola complementar o seu PEI com um PIT, três anos antes do *terminus* da escolaridade obrigatória e, sempre que possível, encaminhá-lo para a prática de uma atividade profissional com a adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional. Uma vez que a escolaridade obrigatória foi alargada, Antunes (2012) considera que na conjuntura atual a Lei nº 85/2009 de 27 de agosto, em vigor, define a

escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade, incluindo os alunos abrangidos pelo DL n.º 3/ 2008.

Deste modo é consensual a assunção que se vive atualmente um novo paradigma educativo suportado por uma legislação inclusiva que coloca novos desafios e responsabiliza a atuação dos responsáveis educativos para ” uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego...” (DL n.º 8/2008, art.º1, p.2).

Neste contexto, assumem grande importância os CF e a implementação do PIT que visam, em última instância, a autonomia social e laboral dos alunos com NEE e a articulação entre os vários intervenientes que tornam possível uma TVPE bem sucedida. A pertinência do envolvimento e cooperação entre todos os profissionais foi considerado um dos aspetos a ter em conta no processo de TVPE no estudo da EADSNE (Soriano, 2002). Este mesmo estudo sugere uma concertação de esforços implicando trabalho em equipa na elaboração do PIT e propondo que a avaliação da sua implementação envolva o aluno, a família, os professores e técnicos.

Considera Antunes (2012) que, de acordo com a legislação vigente, os serviços de intervenção devem articular-se com os vários serviços existentes quer no seio da escola, quer fora da mesma (no ambiente social) por forma a preparar um programa de TVPE com qualidade e adequado ao perfil do aluno. É da conjugação de esforços que poderá ocorrer essa boa intervenção. Este processo é construído a partir da escola pelo aluno, pelo professor de EE, pelos diretores de turma (DT), pelos encarregados de educação entre outros profissionais e deve refletir a participação ativa de todos os intervenientes.

Face ao exposto, a importância deste estudo reside no facto de possibilitar aos docentes uma reflexão sobre a implementação da TVPE, visando uma maior qualidade na operacionalização do processo, pelo que foram formuladas as seguintes **questões de investigação** que orientaram o mesmo:

Q1- Como se operacionaliza a transição para a vida pós escolar nas escolas básicas dos 2º e 3º ciclos e escolas secundárias do concelho de Faro?

Q2- Qual a perceção dos docentes de educação especial e diretores de turma no que concerne a operacionalização do processo de transição para a vida pós escolar?

2. Objetivos Gerais e Específicos

Para responder às questões formuladas neste estudo, delinearam-se os seguintes objetivos gerais:

1: Compreender de que forma se desenvolvem os processos de transição para a vida pós escolar de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas básicas e secundárias no concelho de Faro.

2: Promover a reflexão e contribuir, numa perspetiva construtivista, para uma melhor compreensão da operacionalização do processo de transição para a vida pós escolar nas escolas do concelho de Faro permitindo, conseqüentemente, a adequação de práticas e uma concertação de esforços em termos de parcerias na comunidade.

Como objetivos específicos determinaram-se os seguintes:

1.1 Compreender de que forma os professores de educação especial e os diretores de turma conhecem o processo (princípios e práticas) de transição para a vida pós escolar dos alunos com necessidades educativas especiais.

1.2 Compreender qual a influência do tipo de necessidades educativas especiais no processo de transição para a vida pós escolar.

1.3 Compreender qual a prática da escola na avaliação e intervenção para a transição para a vida pós escolar dos alunos com necessidades educativas especiais.

3. Hipóteses

A elaboração das hipóteses surge como resultado da reorganização do conhecimento adquirido a partir da leitura de estudos de autores que se debruçaram sobre a operacionalização do processo de TVPE nas escolas. Estabelecem uma ponte entre os dados já existentes na literatura e aqueles que se prevê encontrar no presente estudo, pelo que representam prováveis conclusões a serem testadas na parte empírica da investigação (Hill & Hill, 2009). Deste modo, foram estabelecidas as seguintes hipóteses para o trabalho em apreço:

H 1: Os professores de educação especial consideram que os alunos com necessidades educativas especiais devem iniciar o processo de transição para a vida pós escolar em idade mais tardia, enquanto os diretores de turma consideram que o mesmo se deve iniciar precocemente;

H 2: A relevância atribuída às atividades que podem ser levadas a cabo pelos alunos com necessidades educativas especiais é diferente de acordo com a função exercida na escola;

H 3: Os diretores de turma consideram que as competências fundamentais no processo de transição para a vida pós escolar são académicas, enquanto que os professores de educação especial dão mais relevância às funcionais;

H 4: O conhecimento da prática da escola na avaliação e intervenção no processo de transição para a vida pós escolar dos alunos com necessidades educativas especiais é influenciado pela função que o professor exerce na escola, pela sua formação académica e profissional;

H 5: Os professores de educação especial e os diretores de turma consideram que existem dificuldades na transição dos alunos para a vida pós escolar;

H 6: Os professores de educação especial e os diretores de turma têm uma opinião diferente relativamente às dificuldades face ao processo de transição para a vida pós escolar;

H 7: A relevância atribuída à natureza das dificuldades varia de acordo com a função que o professor exerce na escola;

H 8: Os professores de educação especial e os diretores de turma consideram que o tipo de necessidades educativas especiais é irrelevante no processo de transição para a vida pós escolar;

H 9: A conceção sobre os aspetos relacionados com a avaliação e intervenção no processo de transição varia de acordo com a função que os professores exercem na escola e com a sua formação profissional (serem ou não professores de educação especial).

4. Método

A metodologia de investigação adotada foi de natureza descritiva, interpretativa, cuja intenção é descrever aspetos de uma situação (Polit e Hungler, 1995) ou factos e fenómenos de uma realidade (Triviños,1992).

A investigação descritiva obedece às mesmas etapas das outras investigações, ou seja: definição do problema; revisão da literatura; formulação de hipóteses e /ou questões da investigação; definição da população alvo e da forma de recolha de dados; tratamento e análise dos dados; interpretação dos resultados; formulação das conclusões; sua avaliação (tendo em conta as limitações contextuais e do processo). Saliente-se que as pesquisas descritivas, bem como as exploratórias, são normalmente realizadas por investigadores preocupados com a sua prática do dia a dia (Gil, 2002).

Este estudo caracteriza-se igualmente por ser não experimental, pois apenas pretende conhecer e interpretar a realidade, face à forma como se operacionaliza a TVPE de alunos com NEE nas escolas básicas dos 2º e 3º ciclos e escolas secundárias

do concelho de Faro, sem nela interferir ou modifica-la. Não se pretende, deste modo, manipular quaisquer factores, nem executar qualquer controlo de variáveis.

Trata-se de um estudo de cariz quantitativo, sendo que se utilizou como técnica principal para a recolha de dados o inquérito por questionário que à frente se apresentará. Segundo Tuckman (2000, 2005) este instrumento possibilita o acesso ao que a pessoa pensa, constituindo desta forma, um processo para adquirir dados acerca das pessoas, sobretudo interrogando-as ou recolhendo amostras do seu comportamento. Berg (1995) afirma que a investigação quantitativa se refere a contas e medidas das coisas. Neste contexto, outros autores (Burns, 2000; Cubo, Martin & Sanchez, 2006, Coelho, 2012) consideram que a investigação quantitativa tenta encontrar aspetos mensuráveis do objeto de estudo, preocupa-se com a organização e o planeamento de procedimentos fiáveis e válidos, adota os princípios do método científico, dando grande relevância à generalização e replicação de resultados. Também Moreira (2007, p.48) se refere ao método quantitativo como:

“ (...) busca o seu fundamento na teoria positivista do conhecimento, a qual procura descrever e explicar os acontecimentos, processos e fenómenos do mundo social, para que se possa chegar à formulação das generalizações que existem objetivamente”.

No questionário foram sistematizadas apenas as questões fechadas, embora se deixasse em alguns grupos de questões um espaço de resposta para poderem ser feitos comentários e/ ou sugestões que os entrevistados julgassem pertinentes. Tendo como finalidade uma maior compreensibilidade esclarecedora, foram utilizados tabelas e gráficos para a realização desta investigação. Relativamente à técnica de análise de dados obtidos através da aplicação do questionário, foi utilizado o tratamento estatístico através do programa IBM-SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 18.0 para o Windows, cujos outputs se encontram no **anexo I**.

No que se refere ao tratamento estatístico e no que diz respeito às variáveis quantitativas resumiram-se através da média, mediana, mínimo, máximo e desvio padrão (DP) e as qualitativas recorrendo às frequências absolutas e relativas. Neste último caso as frequências relativas foram determinadas somente para os casos válidos. Para a validação das hipóteses utilizaram-se os testes de Mann-Whitney e de Independência do Qui-Quadrado. Estes testes correspondem a abordagens inferenciais não paramétricas.

O nível de significância utilizado para a validação das hipóteses foi $p < 0.05$ e devido à reduzida dimensão amostral quando o $p < 0.10$ consideraram-se diferenças ou associações tendencialmente significativas.

5. Definição da População

A população abrangida pelo estudo é constituída por docentes com funções de diretores de turma e docentes de educação especial que desenvolvem o seu trabalho nas escolas básicas dos 2º e 3º ciclos, num total de 6 escolas, e nas escolas secundárias contabilizando-se 3 escolas neste nível de ensino, do Concelho de Faro, no ano letivo 2012/2013. De acordo com os dados obtidos pelos presidentes destas escolas que foram objeto do estudo, encontram-se a exercer funções na qualidade de diretores de turma 181 sujeitos e 25 professores de educação especial, perfazendo um total de 206 sujeitos.

5.1. Caracterização da amostra

De início optou-se por definir o universo da investigação. Considerou-se o concelho de Faro por razões de carácter pessoal como a proximidade geográfica do local de residência, o conhecimento que foi adquirido pela prestação de serviços educativos em diversas escolas deste concelho e conseqüente criação de relações de amizade com os professores. Definido o universo, procedeu-se à seleção de uma amostra. De acordo com Carmo e Ferreira (1998, p.191), uma amostra corresponde à “(...) seleção de uma parte ou subconjunto de uma dada população ou universo (...)”, com este procedimento pretende-se representar, de um modo simplificado, a população.

No presente estudo, o método de amostragem adotado foi o não probabilística, que de acordo com Maroco (2003, p.21), se caracteriza pelo facto de:

“(...) a probabilidade de um determinado elemento pertencer à amostra não é igual à dos restantes elementos (não seguindo portanto os princípios da teoria das probabilidades)”.

Dentro deste método a escolha recaiu na seleção por conveniência. De acordo com Maroco (2003, p.21):

“Neste tipo de amostra os elementos são selecionados pela sua conveniência (...), por voluntariado, ou ainda acidentalmente (...)”.

Esta opção deveu-se ao facto de haver limitações de tempo para proceder à recolha de uma amostra aleatória o que implicaria a disponibilização de elevado montante de recursos, como tempo e dinheiro. Assim optou-se por limitar a aplicação do questionário a professores de escolas do concelho de Faro.

Em **anexo II** encontra-se a explicação total da recolha de dados da amostra do estudo. No entanto, optou-se pela apresentação apenas de gráficos a partir dessa recolha com a informação mais relevante. Esta amostra não probabilística é constituída por 60 docentes do concelho de Faro que responderam ao questionário, tal como demonstra o gráfico seguinte.

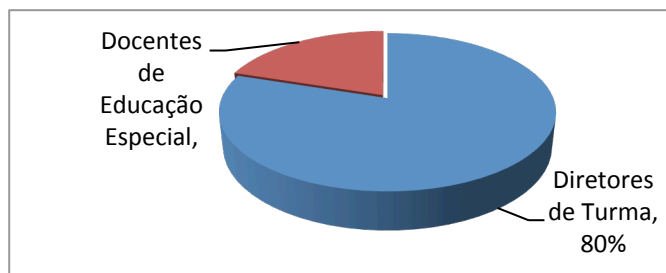


Gráfico 1- Tipo de professor

Podemos observar no gráfico nº 1 que dos inquiridos 48 são DT (80,0%) e 12 são professores de EE (20,0%).

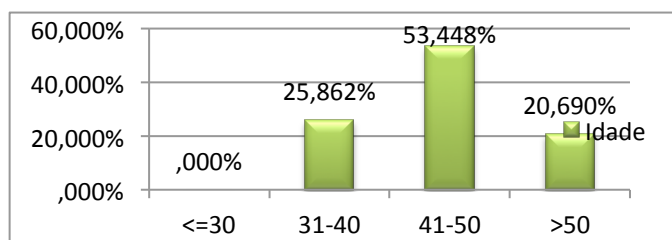


Gráfico 2- Idade

A análise da distribuição de idades demonstra que a maioria dos inquiridos se encontra no escalão etário dos 41 a 50 anos (53,45%), sendo que em seguida os docentes com idade compreendida entre os 31 e 40 anos representam 25,86% dos

inquiridos. Os docentes com mais de 50 anos representam 20,69% da mesma e não há qualquer resposta para os docentes do escalão etário com menos de 30 anos.

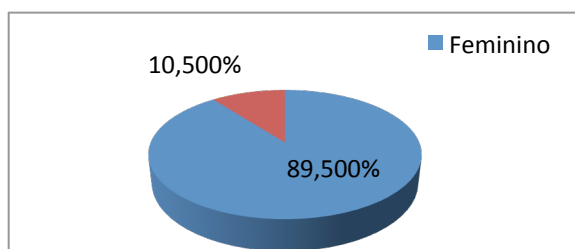


Gráfico 3- Género

A leitura do gráfico 3 permite-nos constatar que 89,5% pertence ao género feminino e 10,5% dos sujeitos está representado pelo género masculino.

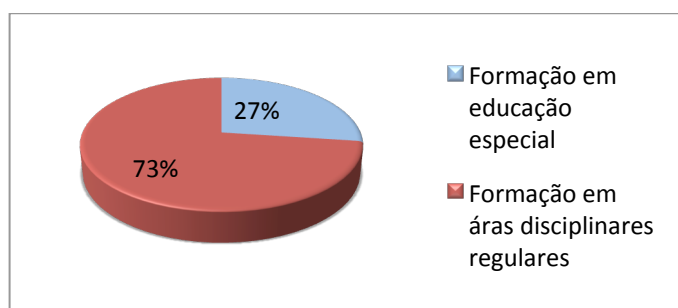


Gráfico 4- Docentes com formação em educação especial

O gráfico ilustra a representatividade dos professores que possuem formação especializada em educação especial, sendo que 27,1% encontram-se nesta situação e que a mesma foi finalizada em média no ano 2003 e destes inquiridos 56,3% especializaram-se no domínio Cognitivo e Motor. De todos os indivíduos inquiridos 38,6% possuíam formação pós-graduada.

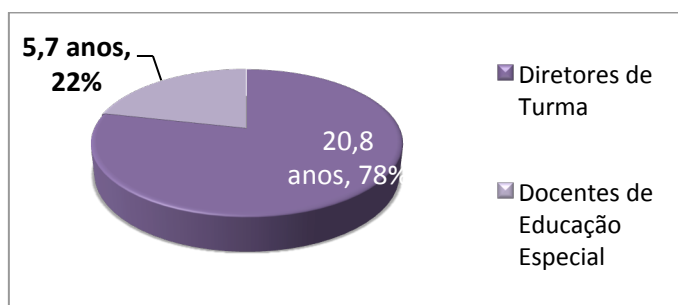


Gráfico 5- Tempo de serviço

No que diz respeito ao tempo de serviço, representado pelo gráfico 5, o tempo médio global de serviço é de 20,8 anos para os DT e de 5,7 anos para os docentes de EE.

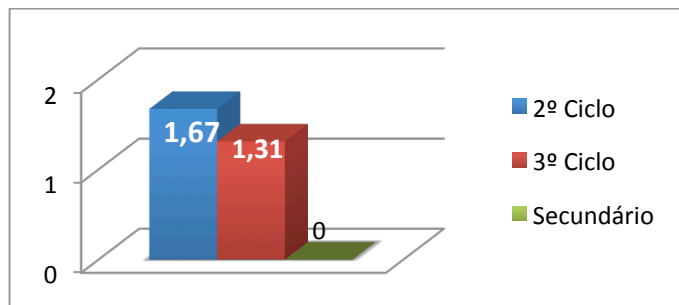


Gráfico 6- Número de alunos com curriculum especial (CEI)

O gráfico reporta-se ao número médio de alunos com CEI existentes nas direções de turma por ciclos de ensino, pelo que se constatou que a maior representatividade advém do 2º ciclo (1.67), logo seguida do 3º ciclo (1,31), sendo que não existe qualquer aluno no ensino secundário.

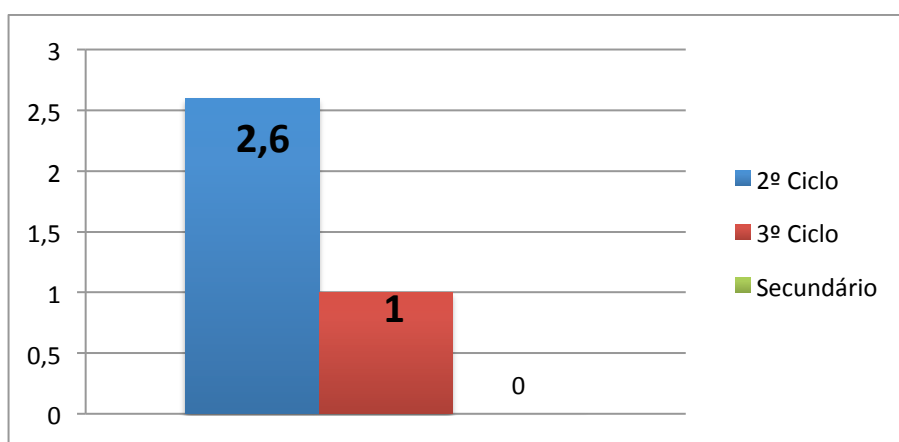


Gráfico 7- Número médio de alunos com currículo específico individual (CEI) apoiados por professores de educação especial

O gráfico indica o número médio de alunos com CEI apoiados pelos professores de EE, sendo que existe também, à semelhança do gráfico anterior, uma maior expressão de alunos no 2º ciclo (2,6) em detrimento do 3º ciclo (1,0). Não existia qualquer aluno no ensino secundário. Os gráficos 6 e 7 permitem-nos inferir que o número de alunos com CEI é inversamente proporcional à progressão dos ciclos de escolaridade.

6. Instrumentos de recolha de dados

De acordo com os objetivos deste estudo, decidiu-se colocar o questionário utilizado num site na Internet, www.surveymonkey.com, pois considerou-se esta forma de abordagem dos inquiridos mais atraente, para além de ser mais rápida. Pode-se analisar em **anexo III** a primeira síntese dos dados obtidos que foi fornecida pelo próprio site.

Este questionário foi validado por Ferreira (2008) num estudo sobre “ Transição para a Vida Pós Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais”, contudo importa salientar que o mesmo foi alvo de algumas reformulações fruto de alterações legislativas e adaptações à amostra a investigar chegando-se assim à primeira versão do questionário (**anexo IV**). A validação de um instrumento como o questionário pode ser definida com o processo através do qual o investigador acumula evidências que sustentem que de facto o instrumento utilizado permite estudar aquilo que o investigador pretende estudar (Burns, 2000; Navas, 2001; Coelho, 2012).

Para verificar que o questionário se adaptava à nossa amostra realizou-se um pré-teste com uma amostra de 10 professores de quatro escolas básicas dos 2º e 3º ciclos e escolas secundárias do concelho de Faro. A seleção do concelho teve como critério predominante o maior número possível de escolas abrangidas. Após as considerações dos professores participantes no pré-teste fizeram-se as alterações correspondentes e chegou-se ao questionário definitivo (**Anexo V**).

Um pré-teste, segundo Fortin (2003), consiste no preenchimento do questionário por uma pequena amostra que reflita a diversidade da população em estudo. A dimensão da amostra para o pré-teste deve estar compreendida entre 10 e os 30 indivíduos. O objetivo deste procedimento é o de verificar se as questões são bem compreendidas pelos inquiridos. Esta etapa é de todo indispensável e permite proceder a correções ou alterações de perguntas ou estrutura do questionário, bem como resolver problemas imprevistos e verificar a redação e a ordem das questões (Fortin, 2003).

De acordo com Hill e Hill (2000), existem três elementos importantes, quando se utiliza questionários, que o pré-teste permite verificar: (1) Fidedignidade - qualquer pessoa que o aplique obterá sempre os mesmos resultados; (2) Validade - os dados recolhidos são os que interessam para a pesquisa; (3) Operatividade – o vocabulário é acessível e tem um significado claro.

No presente trabalho com a realização do pré-teste, procurou testar-se as questões que Fortin (2003) considera que são pertinentes, a saber: a clareza e precisão dos termos utilizados; verificar se existem dúvidas e dificuldades por parte dos inquiridos no seu preenchimento; se existe necessidade de introduzir e/ou suprimir perguntas. O pré-teste pode ser aplicado mais de uma vez com o intuito de aperfeiçoar e aumentar a sua validade, no caso presente só foi necessário proceder à sua aplicação uma vez. Importa referir que os indivíduos aos quais foi aplicado este teste não fazem parte da amostra sobre a qual se fez a análise dos dados.

Os resultados do pré-teste revelaram que os professores que responderam a este questionário consideravam que os termos utilizados eram claros e precisos, pelo que não tiveram dificuldade em proceder ao seu preenchimento, não se encontrando nenhuma pergunta por responder. Da análise dos resultados chegou-se à conclusão que a estrutura, bem como as perguntas que compunham o inquérito eram as mais adequadas.

Para se garantir a consistência interna do questionário foi usado o Alfa de Cronback, sendo que o mesmo apresenta um valor de 0,918, considerado muito bom. Segundo Tuckman (2000, 2005), para que o instrumento seja considerado fiável o coeficiente obtido não deve ser inferior a 0,800.

O instrumento utilizado nesta investigação apresenta uma estrutura que assenta nas seguintes seções: (A) Caracterização - questões relativas à identificação dos inquiridos; (B) Transição para a Vida Pós Escolar - questões orientadas no levantamento de dados relativos às práticas desenvolvidas; (C) A Opinião dos docentes e as opções de mudança.

6.1. Procedimentos

Finda esta fase, a questão seguinte seria como recolher os dados, pelo que se optou por um questionário, que esteve disponível numa website denominada www.surveymonkey.com. Assim, como procedimento, encetaram-se os primeiros contactos visando o preenchimento do questionário, sendo para isso, solicitada a colaboração das escolas do concelho de Faro através do envio de um e-mail (**anexo VI**) com o link do questionário a todos os agrupamentos de escolas cujos emails se encontravam disponíveis no site do Ministério da Educação.

Nesta primeira fase, solicitou-se a autorização dos presidentes dos agrupamentos para que o questionário fosse disponibilizado nas escolas e para que os coordenadores dos diretores de turma dos respetivos ciclos de escolaridade (2º e 3º ciclos e ensino secundário), bem como o coordenador dos Serviços Especializados de Apoio Educativo fizessem chegar o instrumento de recolha de dados a todos os docentes abrangidos pelo estudo. As variáveis quantitativas resumiram-se através da média, mediana, mínimo, máximo e desvio padrão.

Capítulo III – Apresentação e Discussão dos Resultados

1. Apresentação e Discussão dos Resultados

Como já explicado anteriormente, a recolha dos questionários foi feita através de suporte informático, deste modo procurou-se sintetizar e descrever esses dados recolhidos procedendo à sua análise e interpretação procurando dar resposta aos objetivos delineados e às hipóteses formuladas.

Após a primeira leitura dos dados que o próprio site fornece, pode-se obter uma primeira visão de todos os inquiridos e das suas respostas. Assim, e como resumo dos

resultados, dir-se-á que responderam até ao encerramento da recolha de dados 60 professores na sua maioria, com uma média de idade de 45,9 anos, do sexo feminino lecionando predominantemente em turmas do ensino regular, exercendo a função de DT (80%). Quase todos os respondentes possuíam um tempo global de serviço em agosto de 2012 de 20,8 anos, enquanto que os professores de EE, em particular, possuíam 5, 7 anos de tempo de serviço em agosto de 2012. Relativamente às habilitações académicas, a maioria (61,4%) não possui curso de pós-graduação, mestrado ou doutoramento, sendo que destes, 54,5% dos inquiridos, possuem pós graduação, 27,3% possuem mestrado e apenas 4,5% possuem doutoramento.

A maioria dos respondentes não tem formação em Educação Especial (43%), contudo quem obteve esta formação especializada, concluiu-a em média em 2003. Relativamente à área de especialização a percentagem mais elevada reporta-se ao domínio “ Cognitivo e Motor” com 56,3% de respostas, sendo seguido equitativamente pelas restantes áreas de especialização (6,3%). Uma vez apresentados anteriormente para caracterização da amostra os gráficos descritivos deste estudo, continuar-se-ão a desenvolver as diferentes análises de dados que se efetuaram.

Para mais fácil leitura decidiu-se associar os dados obtidos aos objetivos delineados e hipóteses formuladas, ao mesmo tempo que se vai discutir os mesmos com estudos de outros autores. No que se refere ao objetivo geral - **Compreender de que forma se desenvolvem os processos de transição para a vida pós escolar de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas básicas dos 2º e 3º ciclos e escolas secundárias** – consideraram-se os objetivos específicos que se apresentarão em seguida. Relativamente ao objetivo específico - **Compreender de que forma os professores de educação especial e os diretores de turma conhecem o processo de TVPE** - verificaram-se os dados apresentados nas tabelas seguintes. De acordo com a tabela 1, apresenta-se a questão relacionada com a idade média em que se deve iniciar a avaliação dos alunos e dos seus contextos de vida com vista ao processo de transição.

Média	DP	Mediana	Mínimo	Máximo
13,3	2,2	14,0	6,0	18,0

DP – Desvio Padrão

Tabela 1 –Idade em que se deve iniciar a avaliação dos alunos e dos seus contextos de vida com vista ao processo de transição

Segundo os resultados obtidos verifica-se que a idade média respondida pelos inquiridos situa-se em 13,3 anos.

Os dados obtidos por esta questão contradizem o enquadramento legal relativo à escolaridade obrigatória, a Lei nº 85/2009 de 27 de agosto, que alterou a escolaridade obrigatória para os dezoito anos. Logo o processo de TVPE deveria iniciar-se aos quinze anos (e não aos treze), pois segundo orientações da EADSNE (Soriano, 2006), o PIT deveria ser preparado dois ou três anos antes do fim da escolaridade obrigatória. A idade respondida no questionário está em consonância com o que sucedia no DL nº319/91 de 23 de agosto, onde a escolaridade obrigatória situava-se nos quinze anos. Estudos recentes comprovam que critério para iniciar a TVPE ainda não está muito definido em Portugal (Alves, 2009; Mendes, 2010). Esta autora (Mendes, 2010) a este propósito, coloca uma questão que continua sem resposta: se a escolaridade termina aos 18 anos de idade dever-se-á implementar o PIT apenas quando ao aluno transita para o ensino secundário, no décimo ano de escolaridade? Por outro lado, existem escolas que optam pelo critério ano de escolaridade (Alves, 2009; Antunes, 2012).

A tabela 2 reporta-se às estatísticas descritivas sobre a importância atribuída às atividades que podem ser levadas a cabo no âmbito do processo de transição dos alunos com NEE.

	Média	DP	Mediana	Mínimo	Máximo
1. Proporcionar experiências de treino laboral na comunidade.	3,6	0,6	4,0	1,0	4,0
2. Delinear um projeto futuro para o aluno	3,7	0,5	4,0	3,0	4,0
3. Desenvolver atividades orientadas para o conhecimento de diversas profissões	3,4	0,6	3,0	2,0	4,0
4. Ensinar o uso de transportes e as deslocações a pé(por exemplo, percursos entre a casa e a escola ou o local de estágio)	3,7	0,6	4,0	2,0	4,0
5. Ensinar atividades de integração na vida da comunidade.	3,8	0,4	4,0	3,0	4,0
6. Promover atividades de ocupação dos tempos livres.	3,3	0,6	3,0	2,0	4,0
7. Ensinar competências sociais.	3,7	0,5	4,0	2,0	4,0
8. Desenvolver competências de comunicação entre o aluno e os colegas sem NEE (alunos ou colegas de trabalho).	3,6	0,5	4,0	3,0	4,0
9. Ensinar competências académicas funcionais.	3,5	0,6	4,0	2,0	4,0
10. Debater com os pais a importância das atividades desenvolvidas em casa no sentido de melhorar a competência e as atitudes face ao trabalho.	3,8	0,4	4,0	3,0	4,0
11. Informar os pais acerca das possibilidades profissionais do aluno após a sua saída da escola.	3,7	0,5	4,0	3,0	4,0
12. Debater, com os pais e com o próprio aluno, as atividades profissionais mais adequadas após a saída da escola.	3,7	0,5	4,0	2,0	4,0

A Transição para a Vida Pós Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas Básicas dos 2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário no Concelho de Faro

13. Implicar progressivamente o aluno nas tarefas de responsabilidade na escola e em casa.	3,8	0,4	4,0	3,0	4,0
14. Encorajar os pais a contactar outros pais com problemas semelhantes para desenvolverem ações conjuntas.	3,2	0,6	3,0	2,0	4,0
15. Ajudar os pais a organizar idas ou visitas a locais de interesse (centros de formação profissional, centros de atividades ocupacionais, etc) para futura integração profissional/ ocupacional do aluno, após a sua saída da escola.	3,5	0,6	4,0	2,0	4,0
16. Fazer reuniões com serviços oficiais ou privados da comunidade que têm responsabilidade no apoio a jovens e adultos com NEE.	3,6	0,5	4,0	3,0	4,0
17. Ensinar hábitos de trabalho.	3,7	0,5	4,0	3,0	4,0
18. Incentivar o aluno a tomar decisões.	3,7	0,5	4,0	3,0	4,0
DP – Desvio Padrão					

Tabela 2 –Importância atribuída às atividades que podem ser levadas a cabo no âmbito do processo de transição dos alunos com NEE

Observa-se de um modo geral níveis altos de importância e que os níveis médios mais elevados foram atribuídos aos itens “Ensinar atividades de integração na vida da comunidade”, “Debater com os pais a importância das atividades desenvolvidas em casa no sentido de melhorar a competência e as atitudes face ao trabalho“ e “Implicar progressivamente o aluno nas tarefas de responsabilidade na escola e em casa” com uma média de $3,8 \pm 0,4$. O item com nível médio de concordância menor era o “Encorajar os pais a contactar outros pais com problemas semelhantes para desenvolverem ações conjuntas” com uma média de $3,2 \pm 0,6$.

Os dados obtidos nesta questão estão em consonância com o DL nº 3/ 2008, artigo 14º, ponto 3, que refere que os jovens devem ser preparados para a TVPE e por isso o seu PIT deve capacita-los para a aquisição de competências sociais úteis com vista a uma adequada inserção escolar, familiar, comunitária (laboral). Vários autores apontam para o desenvolvimento de atividades de cariz funcional em detrimento das académicas (Brown, 1987; 1991; Costa et al, 2004, 1998; Martins, 2001; Antunes, 2009; Soares, 2011). Uma outra autora (Vidazinha, 2011) sublinha no seu estudo a vantagem das atividades académicas contextualizadas e relacionadas com o quotidiano do aluno, designadamente as tarefas funcionais que se não forem realizadas pelo aluno, alguém terá de fazer por ele.

A tabela 3 apresenta as estatísticas descritivas sobre a concordância com as competências que o aluno desenvolve quando realiza estágios laborais.

	Média	DP	Mediana	Mínimo	Máximo
1. Autonomia.	4,7	0,5	5,0	4,0	5,0

A Transição para a Vida Pós Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas Básicas dos 2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário no Concelho de Faro

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

DP – Desvio Padrão

Tabela 3 –Concordância com as competências que o aluno desenvolve quando realiza estágios laborais.

Verificou-se níveis muito elevados de concordância com os diversos itens. O item relativo aos “Hábitos de trabalho” era o que apresentava valores médios mais elevados ($4,8 \pm 0,5$), enquanto a “Motivação para a escola apresentava os valores mais baixos ($4,2 \pm 0,8$).

Estes resultados relativos aos “Hábitos de trabalho” encontram eco em estudos de Brown (1991) e Costa et al (1998) que argumentam que os professores devem dar ênfase ao ensino de competências funcionais, adequadas à idade cronológica, em ambientes naturais e que os alunos devem “aprender, fazendo” para que nos anos pós escolares possam viver o mais independentemente possível. Outros estudos mais recentes também demonstram que os docentes de EE consideram que a implementação do PIT deve colocar a tónica na aquisição de competências funcionais (Soriano, 2006; Antunes 2009; Vidazinha, 2011) sociais (Vidazinha, 2011; Antunes, 2012) e interpessoais (Saramago, 2009). No entanto Ferreira (2008) sustenta no seu estudo que nem sempre a formação profissional está aliada à prática e, na verdade, a EADSNE já havia apontado como barreira o facto de os PEI serem essencialmente de orientação académica e não laboral (Soriano, 2002). No entanto, a questão da motivação contradiz a orientação emanada da referida agência que sustenta que as motivações e os interesses dos alunos devem servir de base à construção de um PIT (Soriano, 2006) assim como um estudo levado a cabo por Saramago (2009) que sublinha a importância de aferir os interesses dos alunos neste processo.

Na tabela 4 apresentam-se as referências aos agentes/serviços que participam no processo de avaliação e/ou intervenção:

	Avaliação		Intervenção	
	N	%	N	%
Os próprios alunos	23	38,3%	17	28,3%
Professor de Educação Especial	29	48,3%	34	56,7%
Órgão de Gestão	13	21,7%	29	48,3%
Professor dos Apoios Educativos	21	35,0%	25	41,7%
Professor(es) titular(ares) de uma ou mais disciplinas	23	38,3%	15	25,0%
Diretor de turma	24	40,0%	20	33,3%
Psicólogo	26	43,3%	27	45,0%
Auxiliar de ação educativa	10	16,7%	19	31,7%
Médico de família/ Centro de Saúde	20	33,3%	16	26,7%
Técnico do CRI (Centro de Recursos para a Inclusão)	9	15,0%	29	48,3%
Técnico de serviço social	9	15,0%	24	40,0%
Técnico de reabilitação	11	18,3%	23	38,3%
Elemento do IIEFP	8	13,3%	22	36,7%
Elementos do local de estágio do aluno	19	31,7%	18	30,0%
Pais	21	35,0%	28	46,7%
Outros elementos da família	14	23,3%	19	31,7%
Amigos/vizinhos	8	13,3%	17	28,3%

Tabela 4 – Agentes/serviços que participam no processo de avaliação e/ou intervenção

Quanto à avaliação os agentes mais referidos foram os professores de EE (48,3%) e os psicólogos (43,3%), enquanto no que respeita à intervenção os agentes mais citados foram os professores de EE (56,7%), os Técnico do CRI (48,3%) e os pais (46,7%).

Estes resultados apontam os professores de EE como estando mais despertos para as competências funcionais, como preconiza a legislação que enquadra a Educação Especial (DL nº3/2008 de 7 de janeiro, artº 14, ponto 3). Do mesmo modo os estudos de Ferreira (2008) e Mendes, (2010) consideram o professor de apoio como a figura de referência no processo de TVPE. Mendes (2010) refere ainda a pouca articulação estabelecida com os técnicos. Estes dados contrariam, no entanto, as orientações da EADSNE (Soriano, 2006) e da DGIDC (2008) na medida em que todos os intervenientes deveriam participar ativamente no processo (pais, alunos, elementos das empresas, técnicos).

Quanto à existência de dificuldades na transição destes alunos para a vida pós escolar pode-se constatar os seguintes dados na tabela 5.

	N	%
Sim	26	68,4%
Não	2	5,3%
Não sei	10	26,3%

Tabela 5 - Dificuldades na transição destes alunos para a vida pós- escolar

De acordo com os resultados observa-se que 68,4% referem a existência dessas mesmas dificuldades. Vários estudos apontam para as dificuldades existentes no processo de TVPE como apontaremos na explicitação da tabela 6.

Vários estudos apontam para as barreiras e dificuldades inerentes ao processo de TVPE identificados na revisão da literatura sobre este tema (Costa et al. 2004; Ferreira, 2008; Alves, 2009; Mendes, 2010; Soares, 2011; Antunes, 2011).

Na tabela 6 observaremos o tipo e frequência de dificuldades apontadas pelos inquiridos, que assinalaram as seguintes opções como se constata em seguida:

	Média	DP	Mediana	Mínimo	Máximo
Falta de oferta de emprego.	3,8	0,4	4,0	3,0	4,0
Falta de recursos humanos na escola.	3,0	0,7	3,0	2,0	4,0
Desconhecimento por parte das empresas relativamente às possibilidades de inserção de jovens com NEE.	3,3	0,6	3,0	2,0	4,0
Fraca legislação específica sobre a Transição.	2,9	0,9	3,0	1,0	4,0
Poucas habilitações académicas dos alunos.	3,2	0,5	3,0	2,0	4,0
Falta de articulação entre a escola e os serviços/ entidades.	2,7	0,7	3,0	1,0	4,0
Falta de competências no comportamento adaptativo.	2,9	0,6	3,0	2,0	4,0
Carência na rede de transportes.	2,9	0,6	3,0	2,0	4,0
Dificuldade da escola em apoiar a família.	2,8	0,6	3,0	2,0	4,0
Falta de empresas que recebam alunos para estágios.	3,7	0,5	4,0	3,0	4,0
Dificuldade da escola em organizar programas de Transição.	2,6	0,8	2,0	1,0	4,0
Falta de recursos materiais da escola.	2,9	0,7	3,0	2,0	4,0
Dificuldades relacionadas com as incapacidades dos alunos.	3,3	0,5	3,0	2,0	4,0
Falta de articulação entre a escola e as empresas.	2,8	0,7	3,0	2,0	4,0
Reduzida competência dos alunos para atividades laborais.	3,0	0,6	3,0	2,0	4,0
Dificuldade de aceitação pela sociedade das pessoas com NEE.	3,2	0,7	3,0	2,0	4,0
Baixas expectativas da família relativamente à capacidade dos alunos.	3,0	0,7	3,0	2,0	4,0
Falta de motivação dos alunos com NEE.	3,0	0,6	3,0	2,0	4,0

DP – Desvio Padrão

Tabela 6 – Tipo e frequência das dificuldades no processo de TVPE

Deste modo, observa-se que 68,4% referem a existência dessas mesmas dificuldades, destacando-se como as mais frequentes a falta de emprego ($3,8\pm 0,4$) e a falta de empresas que recebam alunos para estágios ($3,7\pm 0,5$), e as menos frequentes a dificuldade da escola em organizar programas de transição ($2,6\pm 0,8$) e a falta de articulação entre a escola e os serviços/ entidades ($2,7\pm 0,7$).

Estes dados corroboram alguns estudos que apontam para as dificuldades inerentes ao processo, nomeadamente: expectativas negativas quanto à capacidade dos alunos por parte dos intervenientes (Ferreira, 2008); fraca flexibilidade e acesso limitado ao trabalho (Alves, 2009); pouca envolvência sociocultural (Antunes, 2012). Segundo Costa et al. (2004) e Mendes (2010) as dificuldades advêm de fatores extrínsecos à escola, nomeadamente a falta de emprego e a falta de empresas para receber alunos para estágio. Também a falta de transportes é referida por (Alves, 2009). No entanto, os dados obtidos com valores baixos, no que diz respeito à falta de articulação entre a escola e os serviços/entidades, são contrariados por estudos que argumentam haver pouca envolvência do meio socio cultural para dar resposta a esta população (Ferreira, 2008; Antunes, 2009; Saramago; 2009 Mendes, 2010; Vidazinha, 2011). Por vezes as empresas não estão munidas com o equipamento necessário ou os postos de trabalho não são os adequados (Soares, 2011).

No que se refere ao objetivo específico - **Compreender qual a influência do grau de deficiência do processo de TVPE** - obtiveram-se os seguintes dados. Relativamente às possibilidades mais adequadas após a saída da escola segundo o tipo de NEE verificaram-se os dados estão ilustradas na tabela 7:

	Limitações intelectuais pouco significativas		Limitações intelectuais significativas	
	N	%	N	%
Transitar para uma escola profissional	38	63,3%	7	11,7%
Ingressar numa instituição de ensino especial, para alunos com dificuldades graves	1	1,7%	37	61,7%
Ingressar, logo que possível, numa atividade profissional, ainda que com apoios	32	53,3%	10	16,7%
Ingressar num centro de atividades ocupacionais (CAO) tutelado	4	6,7%	37	61,7%

pela Segurança Social

Permanecer em casa dos seus familiares	5	8,3%	15	25,0%
Ingressar num lar ou residência com características próprias para os receber	2	3,3%	30	50,0%

Tabela 7 – Possibilidades mais adequadas após a saída da escola segundo o tipo de NEE

Observa-se que nos alunos com limitações intelectuais pouco significativas as possibilidades mais referidas foram “Transitar para uma escola profissional” e “Ingressar, logo que possível, numa atividade profissional, ainda que com apoios” com respetivamente 63,3% e 53,3% de respostas. Nos alunos com limitações intelectuais significativas as possibilidades mais citadas foram “Ingressar numa instituição de ensino especial, para alunos com dificuldades graves” e “Ingressar num CAO tutelado pela Segurança Social”, ambas com 61,7% de respostas.

Estes resultados relativos aos alunos com NEE com limitações significativas ingressarem numa instituição de Educação Especial colidem com um estudo de Rodrigues e Nogueira (2010) que aponta para a reestruturação destas escolas, pelo que as mesmas deixaram de ter população em idade escolar, tendo sido criados os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) no ensino público, como plataforma de serviços especializados. Por outro lado, os dados relativos aos alunos com limitações intelectuais pouco significativas corroboram outros estudos que apontam os cursos profissionais como respostas viáveis (Ferreira, 2008; Alves, 2009; Soares, 2011).

No que se refere ao objetivo específico - **Compreender qual a prática da escola na avaliação e intervenção para a transição para a vida pós escolar** - verificaram-se os dados apresentados nas tabelas seguintes.

Os aspetos mais contemplados na avaliação do alunos podem ser ilustrados na tabela 8:

	N	%
Nível de desenvolvimento do aluno.	32	53,3%
Competências sociais.	35	58,3%
Desempenho nas áreas curriculares.	21	35,0%
Desempenho no estágio laboral.	30	50,0%
Os seus interesses vocacionais.	26	43,3%

Tabela 8– Aspetos contemplados na avaliação do aluno

Assim conclui-se que são as competências sociais (58,3%) e o nível de desenvolvimento do aluno (53,3%) as opções mais assinaladas.

Os resultados obtidos corroboram alguns estudos efetuados sobre esta matéria nomeadamente os de Vidazinha (2011) e Antunes (2012) que apontam para a importância das competências sociais. Os valores elevados em termos de nível de desenvolvimento do aluno, apontam para a valorização do mesmo numa perspetiva holística, onde este adquire competências académicas, vocacionais e pessoais (Soriano, 2006).

A tabela 9 evidencia quais os aspetos contemplados na avaliação do contexto familiar.

	N	%
Caracterização da família em termos estruturais (nível socioeconómico, composição).	31	51,7%
Expetativa da família relativamente ao aluno.	21	35,0%
Tipo de apoio que a família pode prestar nas atividades de Transição.	29	48,3%
Grau de envolvimento familiar na educação do aluno.	34	56,7%
Conhecimento das tarefas e das responsabilidades que a família atribui ao aluno.	29	48,3%

Tabela 9– Aspetos contemplados na avaliação do contexto familiar

Podemos constatar que os mais respondidos foram o grau de envolvimento familiar na educação do aluno (56,7%) e a caracterização da família em termos estruturais (51,7%).

Estes resultados vão ao encontro de outros que sublinham a importância que a família assume em todo o processo de TVPE, mais concretamente o seu grau de envolvimento. Para além disso está em consonância com a legislação em vigor que perspetiva o envolvimento familiar (DL nº 3/2008, artº 10, 11º) bem como as orientações emanadas pela EADSNE (Soriano, 2006). Os dados obtidos também demonstram que a caracterização estrutural da família assume também um papel preponderante, pois depende do tipo de família a subestimação ou não das capacidades dos jovens. Num estudo efetuado entre 1992 e 1999 pela agência supramencionada (Soriano, 2002) a família foi considerada como uma barreira ao processo de TVPE, também Alves (2009) considerou no seu estudo a família como barreira. No entanto, outros estudos mais recentes reconhecem a importância e o apoio que deverá ser prestado às famílias (pais) (

Ferreira, 2008; Alves, 2009). O envolvimento familiar mais do que um direito deve ser um dever, Mendes (2010) sublinha a fraca participação da família no processo.

Em seguida a tabela 10 também evidencia quais os aspetos contemplados, desta feita, na comunidade:

	N	%
Caracterização geral do meio (recursos específicos para o apoio à Transição e inserção profissional, infra estruturas disponíveis)	27	45,0%
Avaliação da rede de transportes.	23	38,3%
Possibilidade de estabelecimento de parcerias.	32	53,3%
Atitudes da população para os alunos com NEE.	14	23,3%
Identificação e caracterização de possíveis postos de trabalho.	25	41,7%
Identificação e caracterização de possíveis locais de estágio.	32	53,3%
Análise das compatibilidades entre o perfil do aluno e as exigências dos postos de trabalho.	27	45,0%

Tabela 10– Aspetos contemplados na avaliação da comunidade

Salientam-se a possibilidade de estabelecimento de parcerias e a identificação e caracterização de possíveis locais de estágio, ambas com 53,3% de respostas.

Os dados obtidos neste estudo relativos à importância do estabelecimento de parcerias entre as escolas e as empresas da comunidade são corroborados em vários estudos. Martins (2001) considera que a formação em posto de trabalho é fundamental, pois é o modelo de formação que mais contribui para o acesso ao trabalho a jovens com NEE. Neste contexto, estudos mais recentes referem a importância destas parcerias na comunidade (Costa et al., 2004; Soriano, 2006; Ferreira, 2008; Saramago, 2009; Alves, 2009). Antunes (2012), por seu turno, considerou na sua investigação haver uma deficiente cultura social e de articulação do aluno com o mercado de trabalho.

Como se pode observar na tabela 11 apresentam-se os resultados relativos à periodicidade com que se processa a coordenação do trabalho dos intervenientes no processo de transição.

	Anuais		Semestrais		Trimestrais		Mensais		Semanais	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Conversas informais (telefone, emails,...)	0	0,0%	0	0,0%	3	9,7%	9	29,0%	20	64,5%
Reuniões	0	0,0%	0	0,0%	11	34,4%	17	53,1%	4	12,5%
Relatórios ou outros documentos escritos	7	21,9%	1	3,1%	21	65,6%	1	3,1%	1	0,4%

Tabela 11 – Periodicidade com que se processa a coordenação do trabalho dos intervenientes no processo de transição

As conversas informais são realizadas essencialmente com uma frequência semanal (64,5%), as reuniões têm uma maior frequência mensal (53,1%) e os relatórios ou outros documentos escritos são sobretudo processados trimestralmente.

Os principais responsáveis pela coordenação do trabalho dos intervenientes no processo de transição são demonstrados na seguinte tabela 12:

	N	%
Professor de Educação Especial	35	58,3%
Professor de apoio Educativo	9	15,0%
Diretor de Turma	19	31,7%
Órgão de Gestão	12	20,0%
Psicólogo	20	33,3%
Técnico do CRI (Centro de Recursos para a Inclusão)	14	23,3%
Elementos do local de estágio do aluno	17	28,3%
Professores da Turma	7	11,7%
Monitores de Empresas	0	0,0%

Tabela 12 - Responsáveis pela coordenação do trabalho dos intervenientes no processo de transição

Constata-se que a responsabilidade do processo recai respetivamente sobre os professores de EE (58,3%), os psicólogos (33,3%) e os DT (31,7%).

Os valores obtidos nas tabelas 11 e 12 confirmam os estudos de Ferreira (2008) onde se apurou que os processos de transição são coordenados essencialmente através de conversas informais mensais, reuniões mensais e relatórios trimestrais, apontando o professor de apoio educativo (à data com essa designação) muito envolvido no processo de TVPE. Vários estudos apontam para a necessidade da validação do processo através de uma avaliação regular e sistemática (Costa et al. 2004; Santos 2006; Soriano, 2006; Antunes 2009). Por outro lado, no estudo de Mendes (2010) a coordenação do processo de TVPE para além de ser realizada pelo professor de EE e os professores do ensino regular, enfatiza ainda a figura do psicólogo. Curiosamente são insignificantes as respostas atribuídas, neste estudo, ao psicólogo do CRI que, de facto, desenvolve o trabalho de TVPE entre a escola e os locais de trabalho.

Em seguida, na tabela 13, verificam-se os registos utilizados nas atividades de transição e na sua avaliação.

	N	%
Grelhas elaboradas para o efeito.	21	35,0%
Planos Individuais de Transição (PIT).	16	26,7%
Relatórios.	23	38,3%
Avaliação efetuada no Programa Educativo Individual do aluno (PEI).	20	33,3%

Tabela 13 –Registos utilizados nas atividades de transição e na sua avaliação

Demonstra-se que os registos mais utilizados são os relatórios (38,3%) e as grelhas elaboradas para o efeito (35,0%).

A EADSNE (Soriano, 2006) salienta que a cooperação entre os serviços da educação e do emprego deverá ser registado num documento (no PIT ou equivalente). Costa (2004) demonstra que a coordenação entre a escola e os locais de estágio processa-se, na sua maioria, através de contactos sistemáticos e periódicos por diversos tipos de registos de avaliação com vista a uma acreditação (certificado oficial com as competências adquiridas). Neste contexto Alves (2009) refere-se à necessidade de registar em documentos as atividades desenvolvidas no âmbito da TVPE.

No que respeita à composição dos PIT (tabela 14), os resultados podem-se observar na seguinte tabela:

	N	%
Tarefas que realizou durante o estágio.	14	23,3%
A autoavaliação do aluno relativamente ao seu estágio	13	21,7%
A avaliação do empresário ao aluno.	13	21,7%%
A avaliação do aluno pelos técnicos envolvidos pelo projeto.	14	23,3%
Dados da avaliação do aluno nas disciplinas que frequenta.	6	10,0%
Protocolos de parceria entre a escola e as empresas.	12	20,0%

Tabela 14 – Composição dos Planos individuais de transição

No que respeita à composição dos PIT, os planos mais referidos foram “as tarefas realizadas durante o estágio” e “a avaliação do aluno pelos técnicos envolvidos pelo projeto,” ambos com 23,3% de respostas.

Os dados do presente estudo estão de acordo com outros estudos que apontam para a relevância das tarefas vocacionais e laborais executadas em posto de trabalho em detrimento do currículo essencialmente académico ministrado nas escolas e reforça a ideia de que as atividades desenvolvidas no âmbito do PIT devem contribuir para o desenvolvimento da formação profissional (Soriano, 2002, 2006; Costa, 2004; Ferreira, 2008; DGIDC, 2008).

No presente estudo não é atribuída grande importância aos protocolos de parceria entre a escola e as empresas o que contradiz vários estudos (Costa et al. , 2004; Soriano, 2002, 2006; Ferreira, 2008; Alves, 2009; Saramago, 2009; Soares, 2011). Assim existem valores muito elevados no que diz respeito à avaliação do aluno pelos técnicos envolvidos pelo projeto, facto que contraria as orientações emanadas da EADSNE (Soriano, 2006) que apontam para a necessidade de haver uma avaliação do processo de TVPE em equipa multidisciplinar. Ou seja, a validação do processo é da competência de todos os intervenientes (alunos, professores, pais, técnicos).

Na Tabela 15 apresentam-se as estatísticas descritivas da frequência com que se processa a coordenação das ações entre a escola e os locais de trabalho no caso de alunos em estágio/ experiência laboral.

	Média	DP	Mediana	Mínimo	Máximo
Por contato pessoal entre os técnicos de acompanhamento do CRI (Centro de Recursos para a Inclusão) e a empresa	2,9	0,9	3,0	1,0	4,0
Por visitas regulares do professor de educação especial ao local de estágio	3,1	0,4	3,0	2,0	4,0
Telefonicamente, entre o professor de apoio e o responsável do estágio, na empresa	3,1	0,8	3,0	1,0	4,0
Envio de documentação pelo aluno	1,9	0,8	2,0	1,0	3,0

DP – Desvio Padrão

Tabela 15 –Frequência com que se processa a coordenação das ações entre a escola e os locais de trabalho no caso de alunos em estágio/ experiência laboral

No que concerne a frequência com que se processa a coordenação das ações entre a escola e os locais de trabalho no caso de alunos em estágio/ experiência laboral, o presente estudo, no item “Envio de documentação pelo aluno” apresentava níveis médios de frequência baixos ($1,9 \pm 0,8$), enquanto os itens “Por visitas regulares do professor de educação especial ao local de estágio” ($3,1 \pm 0,4$) e “Telefonicamente, entre

o professor de apoio e o responsável do estágio, na empresa” (3,1±0,8) apresentavam níveis médios de frequência mais elevados.

Estes resultados corroboram as orientações da EADSNE (Soriano, 2006) que apontam para a necessidade de haver uma “pessoa de contacto” entre todos os intervenientes e contextos (escola e trabalho), sendo que a maioria dos estudos apontam esta pessoa como sendo o professor de EE (Ferreira, 2008; Mendes, 2010). Antunes (2012) refere também a importância da psicóloga.

No que se refere ao objetivo geral número dois – **Promover a reflexão e contribuir numa perspetiva construtivista para uma melhor compreensão da operacionalização do processo de transição para a vida pós escolar nas escolas básicas dos 2º e 3º ciclos e escolas secundárias do concelho de Faro permitindo consequentemente, a adequação de práticas e uma concertação de esforços em termos de parcerias na comunidade** – verificaram-se os dados apresentados nas tabelas seguintes:

A tabela 16 apresenta a opinião sobre se legislação existente relativa à transição e sobre as experiências laborais em espaços da comunidade é suficiente.

	N	%
Sim	10	26,3%
Não	6	15,8%
Não sei	22	57,9%

Tabela 16 – Suficiência da legislação existente sobre a transição e sobre as experiências laborais em espaços da comunidade

De acordo com os dados obtidos verifica-se que 57,9% não têm uma opinião formada sobre este aspeto.

O relatório da EADSNE (Soriano, 2002) aponta a legislação como absolutamente necessária para implementar o processo de transição, detetando porém fragilidades como a falta de coordenação e as políticas passivas. Deste modo, as regulamentações nacionais e os projetos locais poderiam suprir esta lacuna informativa

como se pode constar nos dados obtidos pelo presente estudo, sendo que a mesma agência menciona a importância deste processo ser apoiado pela existência e implementação de legislação (Soriano, 2006). Mendes (2010), reconhece a falta de legislação e apoios às entidades e Costa et al. (2004) recomenda a publicação de diplomas legais estruturantes nesta área. A concretização do processo de transição é da responsabilidade das políticas públicas, regulamentadas através de diplomas dos diversos ministérios: do Trabalho, Educação e Saúde. Segundo Antunes (2012), o centro de emprego é um interveniente direto neste processo pois coopera no levantamento das empresas que reúnem condições para integrar estes alunos em estágios laborais

Quanto aos aspetos que deveriam ser consagrados por lei observemos a tabela seguinte:

	N	%
Legislação que incentive a aceitação, por parte das empresas, dos alunos com NEE.	9	15,0%
Legislação que incentive a criação de cursos profissionais.	8	13,3%
Legislação que promova o estabelecimento de parcerias.	9	15,0%
Legislação que confira às escolas recursos humanos específicos.	8	13,3%
Legislação que confira às escolas recursos financeiros específicos.	8	13,3%

Tabela 17 - Aspetos que deveriam ser consagrados por lei

Os inquiridos consideram existir uma equidade de respostas nas seis categorias referidas.

Segundo a EADSNE (Soriano, 2006) a transição é um processo que deve ser apoiado através da existência e da implementação de legislação e de medidas políticas, nomeadamente na promoção e melhoramento de políticas de coordenação entre os diferentes serviços, no reforço do emprego e autonomia pessoal, na implementação efetiva da legislação, bem como na consulta das organizações que trabalham com pessoas com deficiência e ainda um controlo e uma avaliação no que toca a medidas a favor desta população.

Em relação à escola poder melhorar o desenvolvimento do processo de transição destes alunos podemos consultar os resultados patentes na tabela 18.

	N	%
Sim	21	55,3%
Não	0	0,0%
Não sei	17	44,7%

Tabela 18 – A escola pode melhorar o desenvolvimento do processo de transição destes alunos

Verifica-se que 55,3% dos inquiridos respondem positivamente a esta questão enquanto os restantes 44,7% não têm opinião formada sobre esse tema.

Os dados obtidos são um reflexo da mudança do paradigma educativo onde impera uma escola democrática e inclusiva como preconiza a Declaração de Salamanca. Temos assistido de forma regular a uma maior qualidade dada ao atendimento de jovens com NEE fruto de um inovador enquadramento legal entre outras iniciativas a nível nacional e internacional que levam os docentes a ser otimistas quanto ao melhoramento do mesmo, nomeadamente: a promulgação do DL nº 3/2008; as iniciativas “eAccessibility e eEurope”; a proclamação do Ano Europeu das Pessoas com Deficiência (2003); a Declaração de Lisboa “Pontos de Vista dos jovens com NEE” (2007).

No que diz respeito aos aspetos de processo de transição onde os inquirido pensam poder fazer progressos no futuro próximo, os dados da tabela 19 demonstram os dados seguintes.

	N	%
Estabelecimento de novas parcerias.	17	81,0%
Sensibilização da comunidade.	18	85,7%
Identificação de potenciais recursos locais.	11	52,4%
Investir na criação de programas de transição.	10	47,6%
Conseguir informação específica para professores que trabalham no âmbito do PIT (Plano Individual de Transição).	7	33,3%
Promover um maior envolvimento escolar.	10	47,6%
Melhorar a qualidade da intervenção.	6	28,6%
Obter mais recursos humanos.	13	61,9%
Obter mais recursos materiais.	14	66,7%
Promover a participação da família.	10	47,6%

Tabela 19 – Aspetos do processo de transição onde pensa poder fazer progressos no futuro próximo

Dos inquiridos que afirmam que a escola pode melhorar esse processo, os aspetos do processo onde pode existir progressos mais citados foram a sensibilização da comunidade (85,7%) e o estabelecimento de novas parcerias (81,0%).

De facto, vários estudos apontam para a importância da comunidade como catalisadora do processo de transição (Brown,1991; Soriano, 2006 Costa et al 2004; Ferreira, 2008; Alves, 2009; Saramago, 2009; Soares, 2011). A própria legislação vigente em Portugal aponta para o estabelecimento de parcerias de acordo com o preconizado no DL n.º3/2008, art.º30º referente a “Cooperação e Parcerias”. As escolas devem, de igual modo, desenvolver parcerias com instituições privadas de Solidariedade Social (IPSS) e com os Centros de Recursos Especializados. Neste contexto, vários autores reconhecem que a escola estabelece protocolos com as tradicionais escolas especiais, com as CERICI (Antunes, 2012) entre outras (Ferreira, 2008 & Mendes, 2010) para o desenvolvimento de competências vocacionais através de estágios laborais.

1.1. Demonstração e discussão das hipóteses

A elaboração das hipóteses surge com base na reflexão sobre alguns dos resultados de estudos relativos à TVPE no nosso sistema de ensino bem como da revisão da literatura.

Nesta secção analisam-se os resultados relativos às diferentes hipóteses definidas para o presente trabalho.

Tendo em conta a problemática do estudo, os dados que se seguem permitem ir ao encontro dos objetivos específicos. Deste modo para responder ao objetivo específico - **Compreender de que forma os professores de educação especial e os diretores de turma conhecem o processo de TVPE** - foram formuladas várias hipóteses.

No que concerne a hipótese - **Os professores de educação especial consideram que os alunos com NEE devem iniciar o processo de TVPE em idade mais tardia,**

enquanto os diretores de turma consideram que o mesmo se deve iniciar precocemente - verificaram-se os resultados apresentados na tabela seguinte

Professor de Educação Especial		Diretor de Turma		p ¹
Média	DP	Média	DP	
15,3	1,3	12,8	2,1	0,003*

* $p < .01$; ¹ Teste de Mann-Whitney

Tabela 20 – Idade em que se deve iniciar a avaliação dos alunos e dos seus contextos de vida com vista ao processo de transição segundo a situação em que responde

Observa-se na tabela 20 a existência de diferenças estatisticamente significativas ($p < 0.05$), entre os professores de EE e os DT. Para os professores de EE constata-se uma média etária ($15,3 \pm 1,3$) mais elevada. Assim, estes consideram que os alunos devem iniciar o processo de TVPE em idade mais tardia, enquanto que os DT ($12,8 \pm 2,1$) consideram que este processo deve iniciar mais precocemente. Assim, face a estes resultados, confirma-se esta hipótese.

O estudo realizado por Ferreira (2008) salienta que os técnicos apontam como idade ideal, os 13 anos, e os professores de apoio referem os 14 anos para um início do processo de TVPE, na altura sob a vigência do Decreto-Lei 319/91. A sugestão desta idade contradiz a legislação atual, que aponta a escolaridade obrigatória para os dezoito anos (Lei nº 85/2009 de 27 de agosto), sendo que o processo de TVPE de acordo com o disposto no DL nº3/2008, artº 14º, ponto 2, deverá iniciar-se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória ou seja aos quinze anos. De acordo com um estudo nacional anterior (Costa et al. 2004), no âmbito dos “ Currículos Funcionais- Transição para a Vida Ativa”, concluiu-se que a idade de 14 anos era referida como a mais indicada para começar o processo por uma percentagem mais elevada de escolas e na perspetiva dos órgãos de gestão.

No que se refere à validação da hipótese - **A relevância atribuída às atividades que podem ser levadas a cabo pelos alunos com NEE é diferente de acordo com a função exercida na escola** – podem-se verificar os dados obtidos na tabela que se segue:

Professor de Educação	Diretor de Turma	p ¹
-----------------------	------------------	----------------

A Transição para a Vida Pós Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas Básicas dos 2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário no Concelho de Faro

	Especial				
	Média	DP	Média	DP	
1. Proporcionar experiências de treino laboral na comunidade.	3,8	0,4	3,5	0,7	0,288
2. Delinear um projeto futuro para o aluno	3,7	0,5	3,7	0,5	0,956
3. Desenvolver atividades orientadas para o conhecimento de diversas profissões	3,7	0,5	3,4	0,6	0,192
4. Ensinar o uso de transportes e as deslocações a pé(por exemplo, percursos entre a casa e a escola ou o local de estágio)	3,9	0,3	3,6	0,6	0,255
5. Ensinar atividades de integração na vida da comunidade.	3,8	0,4	3,8	0,4	0,948
6. Promover atividades de ocupação dos tempos livres.	3,4	0,7	3,2	0,6	0,315
7. Ensinar competências sociais.	3,8	0,4	3,7	0,5	0,903
8. Desenvolver competências de comunicação entre o aluno e os colegas sem NEE (alunos ou colegas de trabalho).	3,7	0,5	3,6	0,5	0,672
9. Ensinar competências académicas funcionais.	3,9	0,3	3,4	0,6	0,018*
10. Debater com os pais a importância das atividades desenvolvidas em casa no sentido de melhorar a competência e as atitudes face ao trabalho.	3,6	0,5	3,9	0,4	0,144
11. Informar os pais acerca das possibilidades profissionais do aluno após a sua saída da escola.	3,6	0,5	3,7	0,5	0,398
12. Debater, com os pais e com o próprio aluno, as atividades profissionais mais adequadas após a saída da escola.	3,6	0,5	3,7	0,5	0,442
13. Implicar progressivamente o aluno nas tarefas de responsabilidade na escola e em casa.	3,7	0,5	3,8	0,4	0,455
14. Encorajar os pais a contactar outros pais com problemas semelhantes para desenvolverem ações conjuntas.	3,3	0,5	3,2	0,7	0,580
15. Ajudar os pais a organizar idas ou visitas a locais de interesse (centros de formação profissional, centros de atividades ocupacionais, etc) para futura integração profissional/ ocupacional do aluno, após a sua saída da escola.	3,7	0,5	3,5	0,6	0,318
16. Fazer reuniões com serviços oficiais ou privados da comunidade que têm responsabilidade no apoio a jovens e adultos com NEE.	3,7	0,5	3,6	0,5	0,789
17. Ensinar hábitos de trabalho.	3,9	0,3	3,7	0,5	0,212
18. Incentivar o aluno a tomar decisões.	3,9	0,3	3,7	0,5	0,212

* $p < .01$; ¹ Teste de Mann-Whitney

Tabela 21 – A importância atribuída às atividades que podem ser levadas a cabo no âmbito do processo de transição dos alunos com NEE segundo a situação em que responde

Como se pode constatar na tabela 21 somente se observam diferenças estatisticamente significativas ($p < .05$) entre os professores de EE e os DT na importância atribuída ao item “Ensinar competências académicas funcionais”, em que o nível de importância atribuído a esse item é maior nos docentes de EE ($3,9 \pm 0,3$) em comparação aos DT ($3,4 \pm 0,6$). Nos demais itens não se observam diferenças com significância estatística ($p \geq .05$). Embora seja interessante o resultado obtido não consideramos esta hipótese validada.

Segundo os dados obtidos, os professores em geral têm consciência de que um aluno com NEE em processo de transição tem de usufruir de um percurso escolar diferente. No entanto, a consciência destes beneficiarem de currículo funcional mais ajustados às suas necessidades e idade cronológica, que lhe permita desenvolver

competências significativas para a promoção da autonomia pessoal e social e inserção na família e comunidade, é mais sublinhada pelos professores de EE. Vários estudos apontam para a questão da funcionalidade, a saber: Lerner, 1989; Brown, 1991; Wehman, 1995, 1997; Costa et al. 1996b; Rodrigues, 2001; Soriano, 2002, 2006; Albuquerque, 2005; Ferreira, 2008; Vidazinha, 2011. De igual modo, um estudo de Silva (2010) defende que as atividades promovidas para alunos com NEE em processo de TVPE devem constituir um contributo para o desenvolvimento da sua formação profissional, opinião também partilhada por Antunes (2012).

No que se reporta à hipótese - **Os diretores de turma consideram que as competências fundamentais no processo de TVPE são académicas, enquanto os professores de educação especial dão mais relevância às funcionais** - constatamos os seguintes resultados como ilustra a seguinte tabela 22.

	Professor de Educação Especial		Diretor de Turma		p ¹
	Média	DP	Média	DP	
1. Autonomia.	4,4	0,5	4,8	0,4	0,086
2. Capacidade de realizar tarefas específicas.	4,7	0,5	4,6	0,5	0,743
3. Relacionamento interpessoal.	4,9	0,3	4,6	0,5	0,191
4. Sentido de responsabilidade	4,6	0,5	4,7	0,6	0,275
5. Motivação para a escola.	4,2	0,7	4,2	0,9	0,961
6. Autoestima	4,6	0,5	4,8	0,4	0,165
7. Hábitos de trabalho	4,8	0,4	4,8	0,5	0,983
8. Conhecimento das profissões.	4,3	0,5	4,6	0,5	0,202
9. Competências cognitivas	4,1	0,6	4,2	0,6	0,739
10. Competências académicas funcionais	4,7	0,5	4,2	0,6	0,058†
11. Capacidade na tomada de decisões	4,7	0,5	4,5	0,6	0,592
12. Capacidade de cuidar da higiene pessoal	4,6	0,7	4,3	0,8	0,395

† $p < .10$; ¹ Teste de Mann-Whitney

Tabela 22 – A concordância com as competências que o aluno desenvolve quando realiza estágios laborais segundo a situação em que responde.

Face a estes resultados não existem diferenças estatisticamente significativas ($p \geq .05$) nos níveis de concordância atribuídos às diferentes competências entre os dois grupos de professores. Somente se observam diferenças tendencialmente significativas ($p < .10$) no item referente às “Competências académicas funcionais”, em que os scores de concordância são tendencialmente mais elevados nos professores de EE ($4,7 \pm 0,5$) comparativamente aos DT ($4,2 \pm 0,6$). Esta hipótese não foi passível de ser validada.

Assim como os dados obtidos na hipótese anterior, só se constataram diferenças assinaláveis entre as duas tipologias de professores no que concerne as competências funcionais. Vidazinha (2011) num estudo sobre competências entre três grupos de profissionais (empregadores, docentes de EE, docentes de Ensino Regular) constata que as opiniões face à valorização das competências dos alunos em fase de TVPE são muito semelhantes, sendo que as competências sociais e pessoais são muito valorizadas pelos três grupos, seguindo-se as competências laborais e, por último, as competências académicas. No estudo de Ferreira (2008), os professores de apoio consideraram como competências fulcrais a desenvolver nos estágios, a autonomia e o sentido de responsabilidade, o que contradiz os dados obtidos neste estudo.

Em seguida formulou-se a hipótese - **O conhecimento da prática da escola na avaliação e intervenção no processo de TVPE dos alunos com NEE é influenciado pela função que o professor exerce na escola, pela sua formação académica e profissional** - cujos resultados para validação da mesma são ilustrados na tabela seguinte :

		Avaliação					Intervenção				
		Professor de Educação Especial		Diretor de Turma		p ¹	Professor de Educação Especial		Diretor de Turma		p ¹
		N	%	N	%		N	%	N	%	
Os próprios alunos	Não	5	41,7%	32	66,7%	0,111	7	58,3%	36	75,0%	0,252
	Sim	7	58,3%	16	33,3%		5	41,7%	12	25,0%	
Professor de Educação Especial	Não	5	41,7%	26	54,2%	0,438	5	41,7%	21	43,8%	0,896
	Sim	7	58,3%	22	45,8%		7	58,3%	27	56,3%	
Órgão de Gestão	Não	9	75,0%	38	79,2%	0,754	7	58,3%	24	50,0%	0,605
	Sim	3	25,0%	10	20,8%		5	41,7%	24	50,0%	
Professor dos Apoios Educativos	Não	9	75,0%	30	62,5%	0,417	8	66,7%	27	56,3%	0,513
	Sim	3	25,0%	18	37,5%		4	33,3%	21	43,8%	
Professor(es) titular(ares) de uma ou mais disciplinas	Não	8	66,7%	29	60,4%	0,690	9	75,0%	36	75,0%	1,000
	Sim	4	33,3%	19	39,6%		3	25,0%	12	25,0%	
Diretor de turma	Não	8	66,7%	28	58,3%	0,598	7	58,3%	33	68,8%	0,494
	Sim	4	33,3%	20	41,7%		5	41,7%	15	31,3%	
Psicólogo	Não	5	41,7%	29	60,4%	0,241	8	66,7%	25	52,1%	0,364
	Sim	7	58,3%	19	39,6%		4	33,3%	23	47,9%	
Auxiliar de ação educativa	Não	10	83,3%	40	83,3%	1,000	9	75,0%	32	66,7%	0,579
	Sim	2	16,7%	8	16,7%		3	25,0%	16	33,3%	

A Transição para a Vida Pós Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas Básicas dos 2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário no Concelho de Faro

Médico de família/ Centro de Saude	Não	8	66,7%	32	66,7%	1,000	10	83,3%	34	70,8%	0,381
	Sim	4	33,3%	16	33,3%		2	16,7%	14	29,2%	
Técnico do CRI (Centro de Recursos para a Inclusão)	Não	10	83,3%	41	85,4%	0,857	8	66,7%	23	47,9%	0,245
	Sim	2	16,7%	7	14,6%		4	33,3%	25	52,1%	
Técnico de serviço social	Não	11	91,7%	40	83,3%	0,470	8	66,7%	28	58,3%	0,598
	Sim	1	8,3%	8	16,7%		4	33,3%	20	41,7%	
Técnico de reabilitação	Não	10	83,3%	39	81,3%	0,868	8	66,7%	29	60,4%	0,690
	Sim	2	16,7%	9	18,8%		4	33,3%	19	39,6%	
Elemento do IEFP	Não	10	83,3%	42	87,5%	0,704	7	58,3%	31	64,6%	0,688
	Sim	2	16,7%	6	12,5%		5	41,7%	17	35,4%	
Elementos do local de estágio do aluno	Não	9	75,0%	32	66,7%	0,579	8	66,7%	34	70,8%	0,778
	Sim	3	25,0%	16	33,3%		4	33,3%	14	29,2%	
Pais	Não	7	58,3%	32	66,7%	0,588	5	41,7%	27	56,3%	0,365
	Sim	5	41,7%	16	33,3%		7	58,3%	21	43,8%	
Outros elementos da família	Não	9	75,0%	37	77,1%	0,879	7	58,3%	34	70,8%	0,405
	Sim	3	25,0%	11	22,9%		5	41,7%	14	29,2%	
Amigos/vizinhos	Não	9	75,0%	43	89,6%	0,184	7	58,3%	36	75,0%	0,252
	Sim	3	25,0%	5	10,4%		5	41,7%	12	25,0%	

¹ Teste do Qui-Quadrado

Tabela 23 – Agentes/serviços que participam no processo de avaliação e/ou intervenção segundo a situação em que responde.

Não se observaram diferenças estatisticamente significativas ($p \geq .05$) entre os professores de EE e DT, na perceção de participação na avaliação e na intervenção dos vários agentes/serviços, não podendo, por isso, validar esta hipótese.

Os resultados obtidos indicam que os professores de EE e os DT têm, regra geral, a mesma perceção face vários agentes/serviços que participam na avaliação e intervenção dos alunos com NEE em processo de transição. Neste contexto apurou-se que ambos são conhecedores deste processo independentemente da sua função, o que nos remete para a bordagem multidisciplinar proposta pela EADSNE (Soriano, 2002, 2006). Estes resultados, também corroboram o estipulado no DL n.º3/ 2008 que no artigo 14.º, ponto 4, implica e responsabiliza todos os profissionais, para além dos DT e professores de EE na elaboração e implementação do PIT do aluno. Vários estudos recentes apontam para o envolvimento cada vez mais ativo, quer na avaliação, quer na intervenção entre os intervenientes do processo de TVPE, independentemente da sua função e formação académica (Alves, 2009; Mendes, 2010; Antunes 2012). Esta posição vem contradizer a de Ferreira (2008) que aponta o professor de EE como

principal mentor do processo de TVPE. Na investigação em apreço o papel da psicóloga do CRI, que assume essa função de técnica de transição, não parece significativo.

No que se refere à hipótese - **Os professores de educação especial e diretores de turma consideram que existem dificuldades no processo de TVPE** – apresenta-se os resultados na tabela 24.

	N	%
Sim	26	68,4%
Não	2	5,3%
Não sei	10	26,3%

Tabela 24 - Dificuldades na transição destes alunos para a vida pós escolar

Quanto às dificuldades na transição destes alunos para a vida pós escolar observa-se que 68,4% dos inquiridos referem a existência dessas mesmas dificuldades, o que valida a hipótese.

Com efeito vários estudos apontam para as barreiras e dificuldades inerentes ao processo de TVPE identificados na revisão da literatura sobre este tema (Costa et al. 2004; Ferreira, 2008; Alves, 2009; Mendes, 2010; Soares, 2011; Antunes, 2011).

Foi ainda formulada a hipótese - **Os professores de educação especial e diretores de turma têm uma opinião diferente face às dificuldades colocadas no processo de TVPE** - cujos resultados estão ilustrados na seguinte tabela.

	Professor de Educação Especial		Diretor de Turma		p ¹
	N	%	N	%	
Sim	7	100,0%	19	61,3%	0,138
Não	0	0,0%	2	6,5%	
Não sei	0	0,0%	10	32,3%	

¹ Teste do Qui-Quadrado

Tabela 25 - Dificuldades na transição destes alunos para a vida pós escolar segundo a situação em que responde

De acordo com a leitura da tabela não se observou diferenças com significância estatística ($p \geq .05$) entre os professores de EE e os DT na opinião relativa às dificuldades, não se podendo validar esta hipótese.

Estes resultados comprovam que independentemente do tipo de professor, (função que exerce e habilitação académica), as dificuldades persistem, o que vai ao encontro da validação e dos estudos referidos na hipótese anterior. Uma vez que a implementação do PIT é o resultado de um trabalho de equipa é, por isso, expectável que as dificuldades surjam transversalmente.

Como última das hipóteses para responder ao objetivo específico anteriormente mencionado formulou-se ainda a hipótese - **A relevância atribuída à natureza das dificuldades varia de acordo com a função que o professor exerce na escola** – tendo-se verificado os seguintes resultados representados pela seguinte tabela :

	Professor de Educação Especial		Diretor de Turma		p ¹
	Média	DP	Média	DP	
Falta de oferta de emprego.	3,7	0,5	3,8	0,4	0,558
Falta de recursos humanos na escola.	3,3	0,5	2,9	0,8	0,288
Desconhecimento por parte das empresas relativamente às possibilidades de inserção de jovens com NEE.	3,0	0,6	3,4	0,6	0,133
Fraca legislação específica sobre a Transição.	2,7	1,0	2,9	0,9	0,578
Poucas habilitações académicas dos alunos.	3,1	0,7	3,2	0,4	0,779
Falta de articulação entre a escola e os serviços/ entidades.	2,9	0,4	2,7	0,8	0,565
Falta de competências no comportamento adaptativo.	2,7	0,5	2,9	0,6	0,446
Carência na rede de transportes.	2,6	0,8	3,0	0,5	0,118
Dificuldade da escola em apoiar a família.	2,9	0,4	2,7	0,7	0,545
Falta de empresas que recebam alunos para estágios.	3,4	0,5	3,8	0,4	0,120
Dificuldade da escola em organizar programas de Transição.	2,3	0,5	2,8	0,9	0,220
Falta de recursos materiais da escola.	3,0	0,6	2,9	0,7	0,654
Dificuldades relacionadas com as incapacidades dos alunos.	3,0	0,6	3,4	0,5	0,166
Falta de articulação entre a escola e as empresas.	3,0	0,8	2,7	0,6	0,355
Reduzida competência dos alunos para atividades laborais.	2,9	0,7	3,0	0,5	0,564
Dificuldade de aceitação pela sociedade das pessoas com NEE.	3,0	0,6	3,3	0,7	0,267
Baixas expectativas da família relativamente à capacidade dos alunos.	3,0	0,8	3,1	0,7	0,861
Falta de motivação dos alunos com NEE.	3,0	0,6	3,0	0,6	1,000

¹ Teste de Mann-Whitney

Tabela 26 – Frequência das dificuldades segundo a situação em que responde

Segundo estes resultados, não se observaram igualmente diferenças estatisticamente significativas ($p \geq .05$), entre as duas tipologias de docentes, nos níveis

de frequência das diversas dificuldades questionadas. Assim não foi possível validar esta hipótese.

Denote-se que vários estudos apresentam inúmeras dificuldades/ barreiras interpostas ao processo de TVPE, no entanto não distinguem a tipologia de professor. Algumas das dificuldades identificadas são: (1) a dificuldade na integração pós escolar de alunos com NEE e o distanciamento entre a família e a escola, apontando a família próxima como principais barreiras ao sucesso da TVPE (Ferreira, 2008); (2) os alunos realizam poucas experiências de trabalho fora da escola em empresas escolhidas por si, a falta de flexibilidade em propor diferentes metodologias de ensino e aprendizagem, o acesso limitado ao mundo do trabalho, a fraca participação da família e os constrangimentos legais que dificultam a articulação com o mercado de trabalho (Alves, 2009); (3) a fraca resposta escolar em termos de preparação e adequação com a sua atividade no local de experiência laboral (Soriano, 2006; Saramago, 2009); (4) dificuldades materiais e organizacionais, número reduzido de parcerias com a comunidade, a articulação com os serviços da área do emprego são praticamente nulos e pouca articulação com os encarregados de educação (Mendes, 2010); (5) a relutância e indisponibilidade na inclusão de pessoas portadoras de deficiência (Soares, 2011); (6) a pouca envolvimento do meio sociocultural para dar respostas a esta população (Antunes 2012).

Para responder ao objetivo específico – **Compreender qual a influência do tipo de necessidades educativas especiais no processo de TVPE** – formularam-se as hipóteses que se apresentam - **Os professores de educação especial e os diretores de turma consideram que o tipo de deficiência é irrelevante no processo de TVPE** - Os resultados para a validação desta hipótese são ilustrados nas tabelas seguintes:

		Limitações intelectuais pouco significativas					Limitações intelectuais significativas				
		Professor de Educação Especial		Diretor de Turma		p ¹	Professor de Educação Especial		Diretor de Turma		p ¹
		N	%	N	%		N	%	N	%	
Transitar para uma	Não	3	25,0%	19	39,6%	0,348	12	100%	41	85,4%	0,159

A Transição para a Vida Pós Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas Básicas dos 2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário no Concelho de Faro

escola profissional	Sim	9	75,0%	29	60,4%		0	0,0%	7	14,6%	
Ingressar numa instituição de ensino especial, para alunos com dificuldades graves	Não	12	100,0%	47	97,9%	0,614	5	41,7%	18	37,5%	0,791
	Sim	0	0,0%	1	2,1%		7	58,3%	30	62,5%	
Ingressar, logo que possível, numa atividade profissional, ainda que com apoios	Não	3	25,0%	25	52,1%	0,093†	12	100%	38	79,2%	0,083†
	Sim	9	75,0%	23	47,9%		0	0,0%	10	20,8%	
Ingressar num centro de atividades ocupacionais (CAO) tutelado pela Segurança Social	Não	11	91,7%	45	93,8%	0,796	4	33,3%	19	39,6%	0,690
	Sim	1	8,3%	3	6,3%		8	66,7%	29	60,4%	
Permanecer em casa dos seus familiares	Não	12	100,0%	43	89,6%	0,243	8	66,7%	37	77,1%	0,456
	Sim	0	0,0%	5	10,4%		4	33,3%	11	22,9%	
Ingressar num lar ou residência com características próprias para os receber	Não	12	100,0%	46	95,8%	0,472	5	41,7%	25	52,1%	0,519
	Sim	0	0,0%	2	4,2%		7	58,3%	23	47,9%	

† $p < .10$; † Teste do Qui-Quadrado

Tabela 27 – Possibilidades mais adequadas após a saída da escola por tipo de NEE segundo a situação em que responde

A tabela 27 apresenta os resultados relativos à hipótese supramencionada, sendo que não se observam diferenças estatisticamente significativas ($p \geq .05$) entre os docentes de EE e os DT nas possibilidades após as saídas da escola por tipo de NEE. Somente se observam diferenças tendencialmente significativas entre os professores de EE e DT na questão relativa a “Ingressar, logo que possível, numa atividade profissional, ainda que com apoios” em que a proporção de professores de EE que responde afirmativamente é 75% para os alunos com limitações intelectuais pouco significativas e 0% nos alunos com limitações intelectuais significativas, sendo essas proporções 47,9% e 20,8% nos DT. Assim, em função dos resultados anteriormente relatados, valida-se esta hipótese.

Estes resultados referentes às duas tipologias de professores vão ao encontro dos estudos que apontam os percursos profissionalizantes como resposta aos alunos com NEE com limitações pouco significativas, enquanto que para os alunos com limitações significativas poucas respostas existem para além das escolas especiais. Segundo os estudos de Ferreira (2008) quando os Órgãos de Gestão foram inquiridos sobre esta questão, consideraram que os jovens com dificuldades de aprendizagem deveriam ingressar numa atividade profissional, enquanto que os com deficiência mental

deveriam ir para um CAO (Centro de atividades Ocupacionais). De acordo ainda com este estudo as expectativas de muitos profissionais podem revelar-se negativas face as capacidades das pessoas com NEE. O que vai ao encontro das estatísticas europeias que apontam para o baixo nível de acesso à educação e formação, o que coloca estes jovens/alunos com NEE em desvantagem no mercado de trabalho (Soriano, 2002). Soares (2011) vai igualmente ao encontro desta tendência uma vez que apurou no seu estudo que os empresários têm baixas expetativas relativas ao desempenho profissional de pessoas com deficiência mental.

Para responder ao objetivo específico - **Compreender qual a prática da escola na avaliação e intervenção para a TVPE** - formulou-se a hipótese: **A conceção sobre os aspetos relacionados com a avaliação e a intervenção no processo de transição varia de acordo com a função que os professores exercem na escola e com a sua formação profissional (serem ou não professores de educação especial)**. Verificou-se o resultado patente nas tabelas seguintes:

		Professor de Educação Especial		Diretor de Turma		p ¹
		N	%	N	%	
Nível de desenvolvimento do aluno.	Não	5	41,7%	23	47,9%	0,698
	Sim	7	58,3%	25	52,1%	
Competências sociais.	Não	5	41,7%	20	41,7%	1,000
	Sim	7	58,3%	28	58,3%	
Desempenho nas áreas curriculares.	Não	7	58,3%	32	66,7%	0,588
	Sim	5	41,7%	16	33,3%	
Desempenho no estágio laboral.	Não	5	41,7%	25	52,1%	0,519
	Sim	7	58,3%	23	47,9%	
Os seus interesses vocacionais.	Não	5	41,7%	29	60,4%	0,241
	Sim	7	58,3%	19	39,6%	

¹ Teste do Qui-Quadrado

Tabela 28 – Aspetos contemplados na avaliação do aluno segundo a situação em que responde

		Professor de Educação Especial		Diretor de Turma		p ¹
		N	%	N	%	
Caracterização da família em termos estruturais (nível	Não	6	50,0%	23	47,9%	0,897

A Transição para a Vida Pós Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas Básicas dos 2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário no Concelho de Faro

socioeconómico, composição).	Sim	6	50,0%	25	52,1%	
Expetativa da família relativamente ao aluno.	Não	6	50,0%	33	68,8%	0,223
	Sim	6	50,0%	15	31,3%	
Tipo de apoio que a família pode prestar nas atividades de Transição.	Não	7	58,3%	24	50,0%	0,605
	Sim	5	41,7%	24	50,0%	
Grau de envolvimento familiar na educação do aluno.	Não	5	41,7%	21	43,8%	0,896
	Sim	7	58,3%	27	56,3%	
Conhecimento das tarefas e das responsabilidades que a família atribui ao aluno.	Não	6	50,0%	25	52,1%	0,897
	Sim	6	50,0%	23	47,9%	

¹ Teste do Qui-Quadrado

Tabela 29 – Aspetos contemplados na avaliação do contexto familiar segundo a situação em que responde

		Professor de Educação Especial		Diretor de Turma		p ¹
		N	%	N	%	
Caracterização geral do meio (recursos específicos para o apoio à Transição e inserção profissional, infra estruturas disponíveis)	Não	8	66,7%	25	52,1%	0,364
	Sim	4	33,3%	23	47,9%	
Avaliação da rede de transportes.	Não	6	50,0%	31	64,6%	0,353
	Sim	6	50,0%	17	35,4%	
Possibilidade de estabelecimento de parcerias.	Não	6	50,0%	22	45,8%	0,796
	Sim	6	50,0%	26	54,2%	
Atitudes da população para os alunos com NEE.	Não	9	75,0%	37	77,1%	0,879
	Sim	3	25,0%	11	22,9%	
Identificação e caracterização de possíveis postos de trabalho.	Não	7	58,3%	28	58,3%	1,000
	Sim	5	41,7%	20	41,7%	
Identificação e caracterização de possíveis locais de estágio.	Não	5	41,7%	23	47,9%	0,698
	Sim	7	58,3%	25	52,1%	
Análise das compatibilidades entre o perfil do aluno e as exigências dos postos de trabalho.	Não	5	41,7%	28	58,3%	0,299
	Sim	7	58,3%	20	41,7%	

¹ Teste do Qui-Quadrado

Tabela 30 – Aspetos contemplados na avaliação da comunidade segundo a situação em que responde.

Como se pode constatar nas tabelas 28, 29 e 30 são apresentados os resultados relativos à verificação da hipótese supramencionada, não se observando diferenças estatisticamente significativas ($p \geq .05$) entre os professores de EE e os DT nos diferentes aspetos contemplados nas avaliações do aluno, do contexto familiar e da comunidade, não se validando esta hipótese.

Os resultados obtidos nestas questões eram expectáveis, na medida em que atualmente e dado o enquadramento legal da educação especial, cabe também ao DT e não apenas ao professor de EE, a responsabilidade de avaliar e intervir no processo de TVPE. Aos mesmos cabe a tarefa de coordenar o PEI (DL nº 3/2008, artº11º, ponto1) e, numa fase posterior, cumprir com o estipulado no mesmo decreto-lei, ou seja, no artº 14º, ponto 4º , a obrigatoriedade de o PIT ser datado e assinado por todos os que participaram na sua elaboração. No entanto Mendes (2010) refuta esta ideia demonstrando o envolvimento limitado do DT neste processo, possivelmente por ainda não ter assimilado a nova legislação (na altura recente). Por seu turno, outros estudos sublinham que todos os implicados no processo de TVPE têm o seu papel e funções bem definidas (Costa et al., 2004; Soriano; 2006; Saramago,2009; Antunes, 2012).

Por outro lado, os dados obtidos através o item “ Debater com os pais a importância das atividades desenvolvidas em casa no sentido de melhorar a competência e as atitudes face ao trabalho” corroboram a importância da família neste processo. Outros autores como Stineman, Morningstar, Bishop e Turnbull (1993) e Trorin e Irvan (1992) *cit. in* Wehman (1996), também referem que a família assume um papel decisivo na planificação e implementação da transição. Por isso, atualmente, o normativo legal DL nº 3/ 2008 envolve ativamente os pais na elaboração do PEI e do PIT. Seguindo esta perspetiva também para Saramago (2009) os recursos que servem de base às transições juvenis devem estar associadas aos contextos familiares em que se desenvolvem, sendo muito importante que a família desempenhe um papel preponderante no suporte e na gestão da TVPE. Não obstante, existem estudos que perspetivam a família como barreira ao processo de TVPE, devido às baixas expetativas em relação aos seus filhos com NEE (Sprinthall & Sprinthall, 1993; Soriano, 2002; Ferreira, 2008).

Capítulo IV – Conclusões

1. Conclusões da investigação

“ Transição é um processo contínuo de adaptação, envolvendo diferentes variáveis ou fatores. É um processo que acontece permanentemente ao longo da vida de um individuo em momentos críticos como a entrada no de ensino...”

Helios (1996, *cit. in Soriano, 2006*)

Neste estudo desenvolvido no concelho de Faro participaram 60 professores, sendo 20% de educação especial e 80% diretores de turma. Para mais fácil leitura das conclusões do mesmo apresentam-se relacionando-as com os objetivos a que dizem respeito. Uma vez que a amostra é circunscrita ao concelho de Faro, não permite tirar conclusões generalizadas, no entanto, é possível apontar práticas, dificuldades, modos de intervenção e avaliação.

No que diz respeito ao objetivo geral – **Compreender de que forma os professores de educação especial e os diretores de turma conhecem o processo de transição para a vida pós escolar** – foram traçados os objetivos específicos a seguir apresentados. Relativamente ao objetivo específico – **Compreender de que forma os professores de educação especial e os diretores de turma conhecem o processo de TVPE** - concluiu-se que os docentes de educação especial consideram que os alunos com necessidades educativas especiais deverão iniciar este processo mais tardiamente que os diretores de turma. De acordo com o presente estudo não existe qualquer aluno em processo de transição para a vida pós escolar nas escolas secundárias, sendo que todos os alunos com currículo específico individual encontram-se nas escolas básicas dos concelhos até à idade de dezoito anos, ou seja o limite da escolaridade básica. Este facto torna-se muitas vezes pernicioso para os alunos com necessidades educativas especiais, na medida em que a sua permanência prolongada nas escolas básicas aumenta o risco de infantilizar quer o currículo, quer as interações sociais com os grupos de pares, uma vez que os colegas de turma que constituem o seu grupo de referência acabam por transitar para a escola secundária aos quinze anos.

Verificou-se que tanto os docentes de educação especial como os diretores de turma consideraram como atividades mais pertinentes no processo de transição para a vida pós escolar ensinar atividades de integração na vida da comunidade, debater com os pais a importância das atividades desenvolvidas em casa no sentido de melhorar a competência e as atitudes face ao trabalho, bem como implicar os alunos progressivamente nas tarefas de responsabilidade na escola e em casa. No entanto, são os professores de educação especial que apontam como atividade de maior importância ensinar competências académicas funcionais em detrimento dos diretores de turma.

Interessante será notar que relativamente às competências que os alunos desenvolvem quando realizam estágios laborais todas as opções, nas duas tipologias de docentes, apresentaram níveis elevados, mas são os hábitos de trabalho que sobressaem, sendo que a motivação para a escola não é muito referida. No entanto, no que toca à necessidade de os alunos desenvolverem competências académicas funcionais, os professores de educação especial destacam-se. No que concerne os agentes e serviços que participam na avaliação e intervenção deste processo, figuram em primeiro plano os professores de educação especial e os psicólogos, enquanto que na intervenção dá-se maior destaque não só ao professor de educação especial, assim como ao técnico do CRI e aos pais.

Este estudo demonstra que as duas tipologias de professores manifestam opiniões semelhantes relativamente à opinião e aos níveis de frequência das diversas dificuldades evidenciadas na implementação deste processo. Quer os professores de educação especial quer os diretores de turma consideram que estas dificuldades têm razões de vária ordem, sendo as mais evidentes a falta de emprego e a falta de empresas que recebam alunos para estágios.

No que concerne ao objetivo específico – **Compreender qual a influência do grau de deficiência no processo de TVPE** – apurou-se que nos alunos com limitações intelectuais pouco significativas as possibilidades mais referidas foram “Transitar para uma escola profissional” e “Ingressar, logo que possível, numa atividade profissional,

ainda que com apoios”, enquanto nos alunos com limitações intelectuais significativas as possibilidades mais referidas foram “Ingressar numa instituição de ensino especial, para alunos com dificuldades graves” e “Ingressar num CAO tutelado pela Segurança Social”. Neste contexto, verificou-se que os docentes de educação especial e os diretores de turma têm opiniões muito semelhantes no que concerne as possibilidades dos alunos, de acordo com o seu tipo com necessidades educativas especiais, após a saída da escola. Só na questão relativa a “Ingressar, logo que possível, numa atividade profissional, ainda que com apoios” é que os professores de educação especial se destacam apontando este caminho para os alunos com limitações intelectuais pouco significativas, no entanto não vislumbram esta alternativa para os alunos com limitações intelectuais significativas.

No que diz respeito ao objetivo – **Compreender qual a prática da escola na avaliação e intervenção para a transição para a vida pós escolar** – concluiu-se neste estudo que a avaliação do aluno incide sobre as competências sociais e o seu nível de desenvolvimento, enquanto na avaliação do contexto familiar, os aspetos mais contemplados foram o grau de envolvimento familiar na educação do aluno e a seguir a caracterização da família em termos estruturais. Por outro lado, no que concerne aos aspetos contemplados na avaliação da comunidade é valorizada pelos inquiridos a possibilidade de estabelecimento de parcerias bem como a identificação e caracterização de possíveis locais de estágio. Ficou também apurado que não existem diferenças significativas entre os professores de educação especial e os diretores de turma nos diferentes aspetos contemplados nas avaliações do aluno, quer do contexto familiar quer da comunidade.

No que diz respeito ao método e periodicidade com que se processa a coordenação entre os vários intervenientes na transição para a vida pós escolar, bem como o responsável por este processo, concluiu-se que as conversas informais são as mais realizadas essencialmente com uma frequência semanal, seguidas pelas reuniões cuja frequência é mensal, e os relatórios ou outros documentos escritos que são sobretudo processados trimestralmente. Verificou-se ainda que os profissionais responsáveis por esta coordenação são os professores de educação especial, os psicólogos e os diretores de turma e que o tipo de registos mais utilizados nestas atividades de transição são os relatórios e as grelhas elaboradas para o efeito. No que

concerne a frequência com que se processa a coordenação das ações entre a escola e os locais de trabalho no caso de alunos em estágio/ experiência laboral, o presente estudo demonstra que são as visitas regulares do professor de educação especial ao local de estágio e as conversas via telefone entre o professor de educação especial e o responsável do estágio, na empresa que mais vezes se realizam.

No que diz respeito ao objetivo geral - **Promover a reflexão e contribuir, numa perspetiva construtivista, para uma melhor compreensão da operacionalização do processo de transição para a vida pós escolar nas escolas básicas dos 2º e 3º ciclos e escolas secundárias do concelho de Faro permitindo consequentemente, a adequação de práticas e uma concertação de esforços em termos de parcerias na comunidade** – o estudo aponta para o facto de muitos docentes, no geral, não terem uma opinião formada sobre a legislação existente relativa à transição e consequentes experiências laborais, o que poderá indicar um possível desconhecimento da mesma, sendo que quando opinam sobre os aspetos que deveriam ser consagrados em lei, apura-se uma equidade de respostas nas seis categorias referidas.

Este estudo demonstra que a maioria dos professores tem uma opinião favorável quanto à possibilidade de melhoria do desenvolvimento do processo de transição para a vida pós escolar dos alunos com necessidades educativas especiais principalmente através da sensibilização da comunidade e o estabelecimento de novas parcerias.

Na concretização deste estudo importou descrever, analisar e refletir como o processo de transição para a vida pós escolar é operacionalizado nas escolas dos 2º e 3º ciclos e escolas secundárias do concelho de Faro, tendo por base as perceções dos professores de educação especial e dos diretores de turma, todavia afigurou-se difícil confrontar as perceções dos diretores de turma constantes em outros trabalhos de investigação, dada a escassez de estudos sobre esta temática envolvendo estas duas tipologias de docentes em particular. De acordo com o problema e objetivos desta investigação constatou-se que as perceções existentes entre os dois grupos de professores relativamente à operacionalização do processo de transição para a vida pós escolar são muito semelhantes, apenas com algumas diferenças ou tendências ligeiras.

Importa ainda referir um aspeto importante no presente estudo, que advém da particularidade de que as escolas do concelho de Faro terem uma realidade diferente no que toca à implementação e desenvolvimento de modelos de transição, na medida em que são abrangidas por um projeto designado por CRI - Centro de Recursos para a Inclusão, concebido pelo protocolo estabelecido com a APPC - Associação de Paralisia Cerebral. O mesmo visa dotar as escolas de recursos e técnicos especializados, entre os quais, psicólogos, numa lógica de prestação de serviços e de apoio à inclusão, nomeadamente no âmbito da transição para a vida pós escolar.

Dado o número crescente de alunos com necessidades educativas especiais, a beneficiar de currículo específico individual que se tem vindo a verificar no nosso sistema de ensino, em parte devido ao seu encaminhamento de escolas especiais para o ensino regular, e dado o enquadramento legislativo nacional e as orientações europeias, que apontam para o seu acolhimento nas escolas da sua área de residência, considera-se que o estudo desta problemática - a transição para a vida pós escolar - é de extrema importância, pois da eficácia da sua operacionalização depende o futuro de muitos jovens deste país. Nesta perspetiva, seria pertinente e um contributo inestimável, no reforço de uma escola mais inclusiva que este estudo pudesse ser replicado em outros concelhos e assim servir de ponto de partida para uma reflexão e um melhor entendimento sobre as práticas das escolas em matéria de transição para a vida pós escolar, o que asseguraria igualmente um plano de intervenção mais consistente e adequado ao perfil de funcionalidade de cada aluno com necessidades educativas especiais.

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

É da confluência e aceitação dessas singularidades que se imprime um maior humanismo à nossa existência, por isso a aceitação da diferença inicia-se no seio das próprias famílias, nas escolas mas tem necessariamente de extravasar o espaço escolar e

prolongar-se pela vida, em contextos sociais adequados e diversos, na comunidade e no trabalho, envolvendo todos os cidadãos, colhendo-se assim os frutos de um processo que começou a germinar essencialmente ao longo da transição para a vida pós escolar do aluno, pela mão de todos nós, quer assumamos o papel de professores, pais, técnicos ou simplesmente amigos.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula um guia para a formação de professores*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. e Ferreira, W. (2003). Compreendendo A Educação Inclusiva. Algumas Reflexões Sobre Experiências Internacionais. In: David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da Educação À Sociedade*. Porto, Porto Editora.
- Albuquerque, C. (2005). *Deficiência Mental Ligeira Funcionalidade E Transição Para A Vida Pós-Escolar*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, pp. 89-110.
- Antunes E. (2012). *Impacto do PIT na qualidade de vida de uma jovem com dificuldade intelectual e desenvolvimental*. Dissertação para grau de Mestre, Escola Superior de Educação, Castelo Branco.
- Alves, F. (2009). *Transição da escola para a vida adulta: experiências de aprendizagem integrada*. Dissertação para grau de Mestre, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.
- Bairrão, J. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação*. Edição do Conselho Nacional de Educação, Lisboa, Ministério da Educação.
- Barros, A. (2010). Desafios Da Psicologia Vocacional: Modelos E Intervenções Na Era Da Incerteza. *Revista Brasileira de orientação profissional*. [Em linha]. Disponível em de <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php>>. [Consultado em 15/01/2013].

- Berg, B. (1995). *Qualitative research methods for the social sciences*. Needham Heights, Allyn e Bacon.
- Brandão, T. (2007). A intervenção precoce e a criação de oportunidades para a igualdade das crianças em diversas situações de risco: Comunicações apresentadas na Audição Parlamentar. [Em linha]. Disponível em de <http://www.anip.net/noticiadoc/apres.AP_TBrandão_07.pdf>. [Consultado em 23/4/2013].
- Brown, L *et alii* (1987). *What regular educators should know about students with severe intellectual disabilities*. Madison, Madison Metropolitan School District.
- Brown, L. (1989). *Crterios de Funcionalidad*. Barcelona, Ediciones Milan.
- Brown, L. *et alii* (1991). Longitudinal Transition Plans in Programms for Severely Handicapped Students. *Exceptional Children*, 41, pp. 624-631.
- Burns, R. (2000). *Introduction to research methods*. London, Sage Publications.
- Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia Da Investigação: Guia Para Auto- Aprendizagem*. Lisboa, Universidade Aberta, p.191 e p.213
- Coelho, F. (2012). *A formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula*. Dissertação de Doutoramento, Universidade da Extremadura, Badajoz.
- Correia, L. & Cabral, M. (1999). Práticas tradicionais da colocação do aluno com NEE. *In: Correia L. Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto, Porto Editora, p.14.
- Correia, L. (1997). Colaboração: Um Pressuposto Para o Êxito da Inclusão. *O Docente*, edição especial, pp. 9-11.
- Correia, L. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem*. Porto, Porto Editora.

- Correia, L. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In Rodrigues, D. *Educação e diferença – valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto, Porto Editora, pp.1121-142.
- Correia, L. (2003). *Inclusão e Necessidades educativas Especiais: Um guia para educadores e Professores*. Porto, Porto Editora.
- Correia L. (2006). Educação Especial e Inclusão: do Radicalismo às Boas Práticas Educativas. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 4(13), pp. 65-80.
- Correia, L. (2008a). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de alunos com NEE. Um Guia para Educadores e professores*. Porto, Porto Editora.
- Correia, L. (2008b). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais* (2.^a ed). Porto, Porto Editora, p. 47.
- Costa, A. *et alii* (1996a). *Currículos Funcionais: Desenvolvimento Curricular na Educação Básica*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional,.
- Costa, A. *et alii* (1996b). *Currículos Funcionais, sua Caracterização* (Vol. 1). Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, p.57.
- Costa, A *et alii* (1998). *Transição para a Vida Adulta*. Lisboa, Ministério da Educação.
- Costa, A. *et alii*. (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 DL319/91*. Lisboa, Ministério da Educação.
- Cronin, M & Patton, J. (1993). *Life skills instruction for all students with special needs- A practical guide for integrating real-life content into the curriculum*. Austin, Pro-ed.
- Cubo, S., Martín, B. e Sánchez, J. (2006). El muestreo. *Métodos de investigación en Ciencias Sociales y de la Salud*. Campus virtual de la Universidad de Extremadura, Badajoz, Reduex.

- Dias A. (2011). *Processos de transição para a vida pós-escolar de crianças e jovens com deficiência. Um estudo de caso no concelho da Lourinhã*. Tese em Ciências da Educação, Escola Superior de Lisboa, Lisboa.
- Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2008). *Educação Especial - Manual de Apoio à Prática*. Lisboa, Ministério da Educação.
- Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial. Indicadores- chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para diretores*. Estoril, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ferreira, S. (2008). *Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Viseu, Psicosoma.
- Fortin, M. (2003). *O Processo De Investigação: Da Concepção À Realização*. Loures, Lusociência.
- Genelioux, M. (2005). *Emprego Apoiado e Satisfação: A Perspectiva de Pessoas Integradas em Mercado de Trabalho*. Lisboa, Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Gil, A. (2002). *Como Elaborar Projectos De Pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Gilly, M. (1995). *Approches Socio-Constructives du Développement Cognitif*. In: Golder D. (Eds), *Profession Enseignant: Manuel de Psychologie por L'enseignement*. Paris, Hachette.
- Gottfredson, S. (2005). *Applying Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise in career guidance and counseling*. In: S.Brown e R. Lent. *Career development and counselling: Putting theory and research to work*. San Francisco, CA, John Wiley & Sons, pp. 71-100.
- Henriques, I. (2010). *Avaliação do impacto de um software educativo na aprendizagem de uma criança com necessidades educativas especiais*. Tese em Multimédia em Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro.

- Hill, M. & Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário* (2.^a ed.). Lisboa, Edições Sílabo.
- Lerner, J. (1989). *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, And Teaching Strategies* (5^a ed.). Boston, Princeton.
- Leung, S. (2008). The big five career theories. In: J. Athanasou e R. Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance*. Philadelphia: Springer Science, pp. 115-132.
- Lima, C. e Bento, R. (2009). (Des)inclusão: Análise crítica D.L.3/2008. [*Investigar, Avaliar, Descentralizar* –Actas do X Congresso da SPCE 6_Cmcs_AT2_Organização e Administração Educação: Liderança e Dinâmica da Educação - Mesa nº15 Comunicação nº352. Instituto Politécnico e Escola Superior de Educação de Bragança, Bragança.
- Lourenço, F. (2010). Curso de formação profissional, na modalidade e-learning Necessidades Educativas Especiais. *Plataforma Psicotemaweb*. [Em linha]. Disponível em <<http://www.psicotemaweb.com>>. Consultado em [4/9/2012].
- Madureira, I. (2005). Avaliação Pedagógica: Processos de identificação de necessidades educativas especiais. In: Sim-Sim (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* Lisboa, Texto Editores, pp. 27- 46.
- Madureira, I e Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Edições Universidade Aberta.
- Maroco, J. (2003). *Análise Estatística Com Utilização Do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Martins, M. (2001). *Deficiência Mental e Desempenho Profissional*. Lisboa: SNRIPD.
- Martins, B. (2005). *Políticas Sociais Na Deficiência: Exclusão Perpetuadas. Oficina do CES*, 228, pp.1-19.
- Meijer, C. (2004). *Educação inclusiva e Práticas de Sala de Aula. Relatório Síntese*. Middelfart: European Agency For Development in Special Needs Education.

- Mendes, M. (2010). *Transição para adultos jovens com deficiência mental*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto.
- Moreira, C. (2007). *Teorias E Práticas De Investigação*. Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, p.48.
- Moseley, C. (1988). Job Satisfaction Research: Implications For Supported Employment. *The journal of the association for persons with severe handicaps*, 13(3), pp. 211-219.
- Nações Unidas. (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. [Em linha]. Disponível em <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. [Consultado em 7/2/2013].
- Navas, M. (2001). *Métodos, Diseños Y Técnicas De Investigación Psicológica*. Madrid, UNED
- Nunes, C. & Amaral, I. (2008). Educação, Multideficiência E Ensino Regular: Um Processo De Mudança De Atitude. *Diversidades*, 20, (6), pp. 4-9.
- Oliveira, T. (2009). Educação Inclusiva e Formação de professores. Tese em Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, p. 29.
- Organização Mundial de Saúde [OMS], (2003a). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde [CIF]*. Lisboa, Direcção-Geral de Saúde.
- Organização Mundial de Saúde [OMS], (2003b). *Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde: Versão Para Crianças E Jovens*. *Centro de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação da Criança*. (trad.). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto.
- Parent, W *et alli*. (1991). Measuring the Social Integration of Supported Employment Workers. *Vocational Rehabilitation*, pp 35 - 49.

- Polit, D. e Hungler, B. (1995). *Essentials Of Research: Methods And Application*. Philadelphia, J.B. Lippincott.
- Porter, G. (1994). Organization of Schooling: Achieving Access And Quality Through Inclusion. *Prospects*, 25 (2) pp. 299-309.
- Ribeiro, S. (2009). *Inclusão social dos jovens com deficiência mental: o papel da formação profissional*. Mestrado em Ciências de Educação, Escola superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença. In: David Rodrigues (Org.) *Educação e Diferença. Valores e práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto, Porto Editora, p.29.
- Rodrigues, D. (2006). *Notas Sobre A Investigação Em Educação Inclusiva*. Cruz Quebrada, Edições Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D. & Nogueira, J. (2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal. Factos e opções. *Revista Educacion Inclusiva*, 3, pp.97-108.
- Roldão, M. (2003). Diferenciação Curricular e Inclusão. In: Rodrigues D. (org). *Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto, Porto Editora.
- Rojo, V. & Pastor C. (1997). *Orientación Vocacional de Jóvenes con Necesidades Especiales. Programs de Transición a la Vida Adulta*. Madrid, Editorial EOS.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*. (8), pp. 63-83.
- Santos S. & Morato, P (2002). Comportamento Adaptativo. *Coleção Educação Especial*. Porto, Porto Editora.
- Santos, P. (2006). Projeto: Áreas Vocacionais E Pré Formações Do Currículo Dos Alunos Com Nee: Uma Educação Diferente. [blog- janeiro]. *APIE- Associação Portuguesa de Investigação Educacional*. [Em linha]. Disponível em <<http://edif.blogs.sapo.pt/1463.html>>. [Consultado em 6/10/2012].

- Saramago, V. (2009). *Jovens com necessidades educativas especiais: transição para o trabalho*. Tese em Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Serrano, J. e Miranda L. (2005). *Percursos e práticas para uma escola inclusiva*. [Em linha]. Disponível em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6981/2/Tese%20de%20Doutoramento.pdf>>. [Consultado em 12/10/2012].
- Silva, M. (2010). *Exigências educativas e formativas nos alunos com atraso mental em processo de transição para a vida ativa*. Tese de Doutoramento, Universidade de Granada, Granada.
- Simon, J. (2000). *A Integração Escolar das Crianças Deficientes*. Porto, Edições Asa.
- Soares, S. (2011). *A receptividade dos empresários face à inclusão profissional da pessoa portadora de deficiência mental*. Tese em Ciências da Educação. Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.
- Sousa, L. (1998). *Crianças (Con) Fundidas Entre A Escola E A Família. Uma Perspetiva Sistémica Para Alunos Com Necessidades Educativas Especiais*. Porto, Porto Editora
- Sousa, A. (2000). Emprego Apoiado: Uma Primeira Abordagem. *Psicologia*, 14 (1), pp. 73 - 82.
- Soriano, V. (2002). *Transição da Escola para o Emprego. Principais Problemas, Questões e Opções enfrentadas pelos Alunos com Necessidades Educativas Especiais em 16 Países Europeus. Relatório Síntese* (trad. Agência Europeia). Middelfart: Europeans Agency for Development in Special Needs Educations.
- Soriano, V. (2006). *Planos Individuais de Transição. Apoiar a Transição da Escola para o Emprego*. Middelfart, Europeans Agency for Development in Special Needs Educations.
- Sprinthall, N. e Sprinthall R.(1983). *Psicologia Educacional*. Lisboa, McGraw-Hill.

- Super, D. (1990). A life-span, life-space approach to career development. *In*: D. Brown e L. Brooks (2ª ed.). *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice*. San Francisco CA, Jossey-Bass, pp. 197-261.
- Triviños, A. (1992). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*. S. Paulo, Atlas.
- Tuckman, B. (2000), *Manual de Investigação Em Educação*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa, Instituto de Inovação Profissional, p.6
- UNESCO (2006). *A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. [Em linha]. Disponível em < <http://goo.gl/89SCu> >. [Consultado em 10/5/2013].
- Vidazinha, A. (2011). *Caminhos diferentes rumo ao sucesso. Qual a perceção dos professores de educação especial, professores do 3º ciclo e entidades empregadoras sobre as competências que os alunos devem adquirir escola para serem bons profissionais*. Tese em Educação Especial, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Wehman, P. e Kregel, J. (1992). Supported Employment: Growth and Impact. *In*: Wehman, P. Sale, P. e Parent W. (Eds.), *Supported employment: Strategies for integration of workers with disabilities*. Boston, Andover Medical Publishers.
- Wehman, P. (1995). *Individual transition plans*. Austin, Pro-ed.
- Wehman, P. (1996). *Life Beyond the Classroom. Transition Strategies For Young People With Disabilities* (2ª ed.). London, Paul H. Brookes.

Legislação consultada:

Public-Law 94-142 (1975).

Warnock Report (1979)

Education Act (1981).

Decreto Lei nº 40/83 de 25 de janeiro

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro.

Developmental Disabilities Act Amendments (1987).

Public Law 101-476 *Individuals with Disabilities Education Act* IDEA (1987).

Individuals with Disabilities Education Act (1990).

Decreto-Lei 319/ 91, de 23 de Agosto.

Despacho Conjunto nº 105/97, de 1 de julho de 1997.

International Labour Office (1998).

Decreto Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro.

Lei nº 21/2008 de 12 de maio.

Lei nº 85 de 2009 de 27 de agosto.