

## TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS ESCOLAR DE ALUNOS COM NEE: RESPOSTAS EDUCATIVAS E RECURSOS IMPLEMENTADOS PELAS ESCOLAS

Célia Terroso, Instituto de Estudos Superiores de Fafe - [celiaterroso@gmail.com](mailto:celiaterroso@gmail.com)

Daniela Peixoto, Instituto de Estudos Superiores de Fafe - [danielammgoncalves@gmail.com](mailto:danielammgoncalves@gmail.com)

Fernanda Martins, Instituto de Estudos Superiores de Fafe - [fernandamartins617@gmail.com](mailto:fernandamartins617@gmail.com)

Celeste de Sousa Lopes, Instituto de Estudos Superiores de Fafe - [celestelopes@iesfafep.pt](mailto:celestelopes@iesfafep.pt)

**RESUMO:** Esta investigação tem o seu enfoque na problemática da Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com NEE, nomeadamente as respostas educativas e os recursos implementados pelas escolas. Com base na revisão da literatura, procurou-se perceber a forma como os agrupamentos de escolas se organizam, quais as respostas educativas e que recursos são implementados, de modo a dar cumprimento ao definido pelo Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, nomeadamente no que respeita aos Planos Individuais de Transição e à Transição para a Vida Ativa. No estudo empírico contou-se com uma amostra participante de trinta profissionais, envolvidos no processo educativo de alunos a usufruir de Currículo Específico Individual e de Plano Individual de Transição. Foi utilizada a metodologia quantitativa, designadamente inquérito por questionário. O estudo permitiu evidenciar a complexidade intrínseca à Escola, sendo que esta organização não poderá ser a única responsável por todo o processo. A articulação entre escola, família e a comunidade é, portanto, imprescindível.

### Introdução

Os momentos de Transição para Vida Ativa (TVA) implicam mudanças que podem perturbar o decurso da vida, sendo necessários ajustes ao nível pessoal e ambiental. Para os jovens portadores de deficiência, existem dificuldades acrescidas, pois estes podem ser prejudicados pela sua incapacidade, pelas competências extras de manutenção da saúde que necessitam de adquirir, pela falta de experiência em atividades e participação, pelo isolamento social, ou por fatores ambientais, familiares e pessoais. A dificuldade numa transição bem-sucedida para a vida adulta pode resultar em dependência ao longo da vida, desemprego, mau desempenho e baixa qualidade de vida.

No atual contexto educativo português, o processo de transição revela-se como uma medida emergente observando-se a necessidade de se perceber todo o processo inerente à planificação e operacionalização do processo de TVA de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Nesse sentido, a legislação portuguesa em vigor (DL nº 3/2008)

direciona as medidas a adotar no contexto escolar, enfatizando a eficácia da intervenção, da formação apropriada dos docentes e de todos os apoios educativos, da participação ativa dos próprios alunos e das famílias, para além dos agentes educativos propriamente ditos (Correia, 2006). Para Valente, Santos e Morato (2011) a consecução do grande objetivo passa pela adaptação destes indivíduos a uma vida independente na sociedade em que se inserem.

A educação para todos é um tema que tem vindo a ser alvo de reflexão por parte de entidades internacionais, que reconhecem a necessidade e a premência de garantir a educação para os indivíduos com NEE, no quadro do sistema regular de educação (UNESCO, 1994). Igual destaque, tem tido a questão da TVA, desde há vários anos, reiterando a importância do papel da escola neste processo, particularmente no apoio e acompanhamento de alunos com NEE, facultando-lhes competências de vida diária, formação de acordo com as suas características e exigências sociais, bem como experiências em contextos reais, fora da escola. É ainda importante que os currículos destes alunos incluam programas específicos de transição, apoio à entrada no ensino superior (se possível) e treino vocacional, para lhes dar a possibilidade de se tornarem membros ativos e independentes da comunidade (UNESCO, 1994).

Assim, seguindo estes princípios, a legislação portuguesa foi-se alterando passando do DL nº 319/91, de 23 de Agosto, onde não havia qualquer menção a planos de transição, para o DL nº 3/2008, de 7 de janeiro, que introduz, pela primeira vez, o conceito de Plano Individual de Transição (PIT) como estratégia de fundamentar e priorizar as respostas mais adequadas aos alunos com NEE. Esta temática ainda gera alguma controvérsia no que diz respeito à assunção de papéis pelos vários intervenientes, bem como à eficácia das intervenções aplicadas. Este regime jurídico não dá diretrizes sobre como deve ser definido e implementado o PIT e uma das anotações da EADSNE (2002) vai precisamente para a parca investigação na área da realidade escolar portuguesa, registando-se ainda a falta de

coordenação entre aquilo que realmente se faz e o que será o ideal preconizado pela legislação.

Com a entrada em vigor do DL nº 3/2008 de 7 de janeiro, “...que tem como premissa a qualidade do ensino orientada para o sucesso para todos os alunos” (DGIDC, 2008, p. 13), a temática da TVA de alunos com NEE passou a ser referida como um aspeto que tem de estar previsto no decorrer do desenvolvimento educativo dos jovens e que não pode ser esquecido por nenhum dos intervenientes neste processo, sejam eles o aluno, a família, os professores ou outros técnicos com papel pertinente. Procurando perspetivar-se um investimento na produtividade e empregabilidade dos indivíduos portadores de deficiência. Este novo posicionamento de cariz funcional permitiu assim que o conceito de transição assumisse um papel de maior ajustamento à comunidade, ultrapassando os objetivos exclusivamente académicos, destacando o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, que contribuem para um funcionamento individual o mais independente possível (Costa, Pinto, Gomes, Pereira, Leitão & Pinto, 2004).

Em conformidade, e distando da perspetiva dos currículos meramente académicos, a escola deve enfatizar as competências pessoais e profissionais (Costa et al, 2004), propiciando oportunidades de ensino de comportamentos esperados, dentro e fora da escola, reforçando-se as capacidades “*saber ser*” e “*saber estar*” destes jovens (Ministério da Educação, 1998).

Mais recentemente foi divulgada nova legislação, a Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro, que tem como finalidade potenciar a última etapa da escolaridade como espaço de consolidação de competências pessoais, sociais e laborais na perspetiva de uma vida adulta autónoma e com qualidade. A presente portaria apoia o processo de TVA, vindo corroborar a ideia de matriz curricular e respostas educativas adequadas, designadamente no que se refere a recursos humanos especializados e suas responsabilidades, bem como no estabelecimento de parcerias.

Assim, com este estudo, investigamos, como questão de partida, “**quais as respostas educativas e que recursos são implementados pelas escolas de modo a promoverem a TVA de alunos com NEE?**” de modo a darem cumprimento ao disposto no DL n° 3/2008, no que diz respeito ao PIT.

### **Objetivos do estudo**

Os objetivos definidos no presente estudo, visaram contribuir para o conhecimento a respeito dos diversos aspetos relacionados com a TVA:

Analisar como se organiza o processo de TVA de alunos com NEE, nas escolas que frequentam, à luz do DL n° 3/2008.

Analisar quais as práticas atuais associadas ao processo de TVA de alunos com NEE.

Analisar quais as respostas educativas e que recursos são implementados pelas escolas de modo a promoverem a TVA de alunos com NEE.

Analisar como é conduzido todo o processo de TVA nas escolas desde a elaboração do PIT até ao momento em que o aluno com NEE sai da escola.

### *Hipóteses*

Para tentar responder à questão orientadora da pesquisa foram formuladas três hipóteses de trabalho:

**Hipótese 1** – Nas escolas há condições organizacionais que permitem a implementação dos PIT's de acordo com o preconizado no DL n°3/2008.

**Hipótese 2** – A colaboração de todos os intervenientes no processo educativo do aluno com NEE é essencial para uma TVA eficaz.

**Hipótese 3** – As escolas estabelecem protocolos de cooperação e parceria com as entidades e instituições existentes na região geográfica da comunidade escolar para o apoio à transição da escola para o emprego/vida ativa (integração em centros de atividade ocupacionais, programas de formação profissional e inserção no mercado de trabalho).

*Metodologia*

A metodologia utilizada nesta investigação é quantitativa, designadamente inquérito por questionário.

*Participantes*

A amostra ficou composta por um conjunto de 30 sujeitos, num total de 3 agrupamentos de escola, que de alguma forma sejam intervenientes no processo educativo de alunos que beneficiem do Currículo Específico Individual (CEI), de acordo com o DL nº 3/2008 de 7 de janeiro e aos quais estão a ser implementados PIT's. Assim, a recolha de dados do presente estudo desenvolveu-se através da aplicação de inquérito por questionário, a vários docentes de diferentes grupos disciplinares, a exercer funções de: subdiretores de agrupamento, coordenadores de departamento, professores de educação especial, professores de diferentes grupos de recrutamento/ensino regular, diretores de turma e de técnicos especializados (psicólogos e terapeutas), como se pode verificar na tabela que se segue.

**Tabela 1:** Funções no presente ano letivo

<b>Funções no presente ano letivo</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Subdiretor de Agrupamento	2	6,67
Professor	4	13,33
Diretor de Turma/Professor	5	16,67
Coordenador/Professor	2	6,67
Professor de Educação Especial	10	33,33
Técnico Especializado	7	23,33
Total (N=30)	30	100

*Procedimentos e Instrumentos*

A metodologia de investigação relativa à problemática em estudo decorreu, inicialmente, na elaboração do instrumento para recolha de dados, através da construção de um inquérito por questionário, a qual foi suportada pela revisão da literatura para identificação dos itens a constar dos mesmos, nomeadamente e principalmente as recomendações expressas pela EADSNE (2002, 2006), as diretrizes do manual da DGIDC (2008) e o legislado no DL n° 3/2008 de 7 de janeiro, tendo por base a amostra e a população definidas.

A recolha de dados com as variáveis supraditas foi feita de forma formal, tendo sido realizados os procedimentos éticos. Procedeu-se ao pedido de autorização para a aplicação dos questionários em meio escolar aos diretores dos agrupamentos. Antes de iniciar a aplicação dos instrumentos, os participantes foram informados sobre a pesquisa e elucidados de que as informações obtidas são confidenciais. Foi ainda esclarecido, tratar-se de uma pesquisa sem quaisquer efeitos avaliativos individuais e/ou institucionais em que as respostas são anónimas e confidenciais.

A recolha de dados foi efetuada no decurso do 2º período do ano letivo 2014/2015, mais precisamente no mês de janeiro.

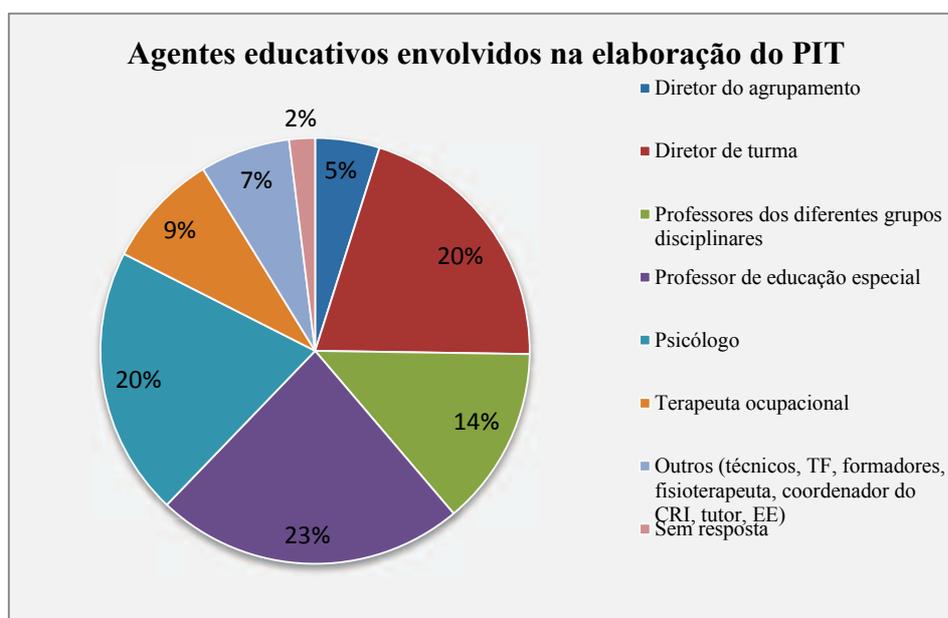
No sentido de ir de encontro aos objetivos do nosso estudo, optamos pela realização de um inquérito por questionário, com respostas fechadas, utilizando escalas de tipo *likert*, e de *checklist* e de escolha.múltipla. Pensamos que ao utilizar as ditas escalas na nossa investigação, estas possibilitarão uma resposta flexível com a capacidade de determinar as frequências, as correlações e outras formas de análise quantitativa.

## Resultados

### *Elaboração do PIT*

De acordo com os dados recolhidos e, de uma forma geral, pode-se referir que na elaboração do PIT estão envolvidos vários agentes educativos como se pode verificar no gráfico 1.

Gráfico1: Quais os agentes educativos envolvidos na elaboração do PIT?



Pela análise do gráfico 1 constatamos, assim, que 23% dos agentes educativos envolvidos na elaboração do PIT são Professores de educação especial. Com 20% cada um, temos dois grupos de profissionais: Diretores de turma e Psicólogos. Seguem-se os Professores dos diferentes grupos disciplinares com 14%. Com 9% os terapeutas ocupacionais e 7% responderam Outros (técnicos, terapeuta da fala, formadores, fisioterapeuta, coordenador do Centro de Recursos de Inclusão, tutor, encarregado de educação). Com menor

percentagem, 5%, os Diretores de agrupamento. 2% dos inquiridos não responderam à questão.

### *Recursos*

Pela análise do gráfico 2 pode verificar-se que a maior parte dos inquiridos concorda que a escola dispõe de recursos para o desenvolvimento do PIT, como se pode ler no gráfico seguinte.

Gráfico 2: A escola dispõe de recursos que permitem o desenvolvimento do PIT

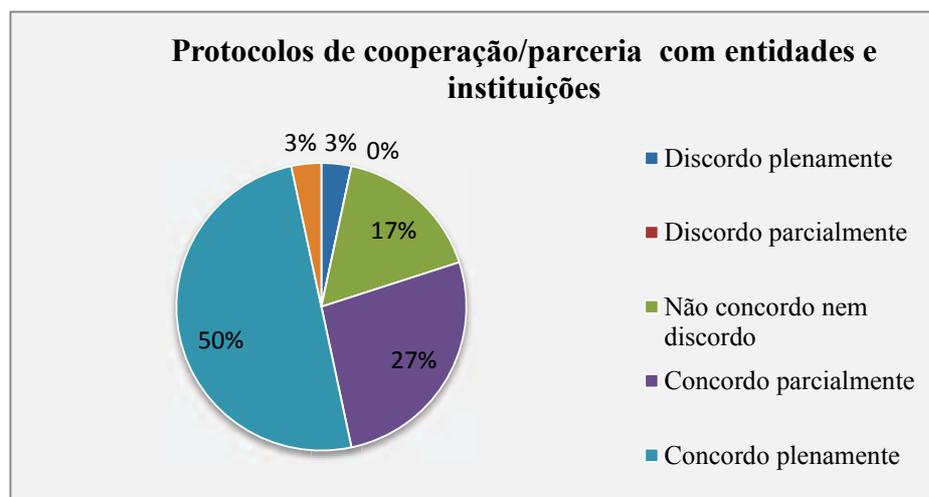


Quanto a esta questão 33% (N=30) dos sujeitos responderam que concordam parcialmente, com a mesma percentagem responderam que concordam plenamente. 24% (N=30) não concordam nem discordam, 7% (N=30) discordam parcialmente, 3% (N=30) não responderam.

### *Protocolos de Cooperação*

Perante a afirmação: A escola estabelece protocolos de cooperação e parceria com as entidades e instituições existentes na região geográfica da comunidade escolar, para o apoio à transição da escola para o emprego/vida ativa, recolhemos os dados expostos no gráfico seguinte.

Gráfico 3: A escola estabelece protocolos de cooperação e parceria com as entidades e instituições

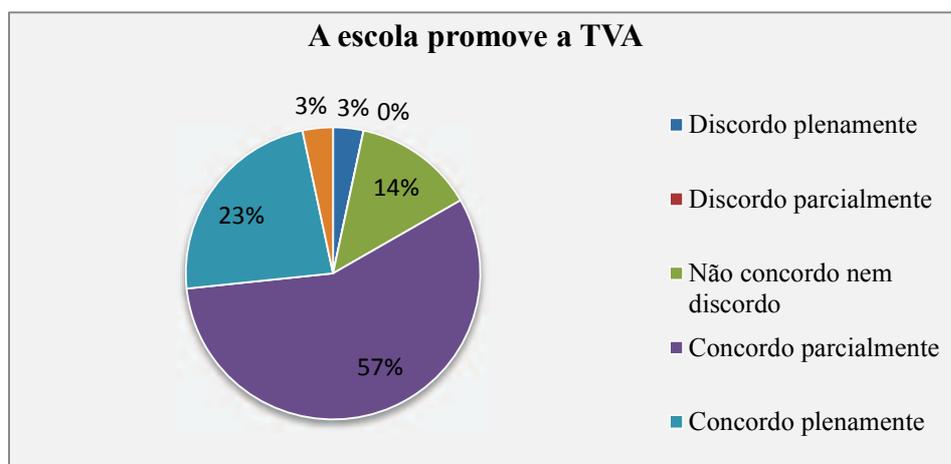


De acordo com os dados põe-se referir que metade dos inquiridos, 50% (N=30) concorda plenamente, 27% (N=30) concorda parcialmente, 17% (N=30) não concorda nem discorda, 3% (N=30) discorda parcialmente e a mesma percentagem não respondeu.

#### *Promoção da TVA*

Como se pode verificar no gráfico 4 as respostas educativas e os recursos implementados pela escola promovem a TVA.

Gráfico 4: As respostas educativas e os recursos implementados pela escola promovem a TVA



Constatamos que mais de metade dos inquiridos, 57% (N=30) concorda parcialmente, 23% (N=30) concorda plenamente, 14% (N=30) não concorda nem discorda, 3% (N=30) discorda parcialmente e a mesma percentagem não respondeu.

### **Discussão dos resultados**

Os dados recolhidos permitem-nos conhecer, analisar e compreender as perceções dos profissionais que trabalham com alunos a usufruir de PIT e sobre as práticas atuais ligadas à TVA. Os mesmos permitem-nos dar respostas a questões tão diversificadas de como as escolas se organizam no desenvolvimento e implementação deste processo. Permitiu-nos, ainda, confirmar ou confirmar parcialmente todas as hipóteses inicialmente formuladas.

Relativamente à hipótese 1, “Nas escolas há condições organizacionais que permitem a implementação dos PIT’s de acordo com o preconizado no DL nº3/2008”, e após a análise dos dados dos gráficos, constatamos que a maioria dos inquiridos concorda parcialmente ou plenamente que a escola dispõe de recursos que permitem o desenvolvimento do PIT, no entanto, uma menor percentagem não concorda nem discorda ou discorda parcialmente. Quanto à questão se a escola disponibiliza locais onde os alunos possam contatar com experiências reais de trabalho, a maioria dos inquiridos concorda parcialmente ou plenamente, no entanto, uma menor percentagem discorda parcialmente ou plenamente e outros não concordam nem discordam, o que vem de certa forma confirmar esta hipótese. Estes resultados poderão estar relacionados com uma perspetiva ainda um pouco “académica” que a escola tem e que deve ser ultrapassada (Costa et al, 2004) e são corroborados pela EADSNE (2006) que enuncia que as competências individuais a adquirir com o PIT devem atender às características funcionais dos jovens, devendo a escola preocupar-se com a preparação dos jovens com NEE para contextos reais de trabalho devendo acompanhar a transição para a vida pós escolar tendo a consciência das exigências do mercado de trabalho. Assim, é possível

inferir que muito do trabalho ainda realizado em contexto escolar se encontra circunscrito aos limites físicos da escola, observando-se a necessidade emergente do trabalho protocolado com entidades externas existentes na comunidade próxima. (DGIDC, 2008).

Quanto à hipótese 2, “A colaboração de todos os intervenientes no processo educativo do aluno com NEE é essencial para uma TVA eficaz”, verificamos que a maioria dos inquiridos não colabora na elaboração do PIT. No entanto, dos profissionais que colaboram 50% são professores de educação especial, cerca de 14% são professores de diferentes grupos disciplinares e em *ex aquo* professores/diretores de turma, coordenadores de departamento e técnicos especializados, confirmando-se parcialmente esta hipótese. Esta constatação parece não estar de acordo com o DL nº3/2008, que enuncia que a elaboração do PEI e do PIT compete ao docente de educação especial e ao docente titular do grupo ou turma diretor de turma coadjuvados pelo encarregado de educação e pelo próprio aluno e sempre que necessário, recorrendo ao serviço de psicologia e técnicos exteriores ao agrupamento/escola (artigo 10º, ponto 1). Mais se acrescenta que as diretrizes nacionais (DGIDC, 2008 & DL nº3/2008) e as internacionais (EADSNE, 2002) recomendam que no PEI e no PIT deve constar a assinatura dos participantes na sua elaboração: coordenador do PEI, responsáveis pelas respostas educativas a aplicar e a concordância do encarregado de educação e do próprio aluno com as medidas educativas propostas.

Em relação à hipótese 3, “As escolas estabelecem protocolos de cooperação e parceria com as entidades e instituições existentes na região geográfica da comunidade escolar para o apoio à transição da escola para o emprego/vida ativa (integração em centros de atividade ocupacionais, programas de formação profissional e inserção no mercado de trabalho)”, prevalece a ideia de que a escola envolve a comunidade no processo de implementação do PIT. Metade dos inquiridos concorda plenamente com a existência de protocolos e parcerias com entidades e instituições locais, confirmando-se desta forma a hipótese formulada.

Estas constatações vão de encontro às recomendações da EASDNE (2002, 2006) que enfatizam a necessidade de se estabelecerem protocolos com as entidades e instituições existentes na região geográfica da comunidade escolar. As recomendações da DGIDC (2008) e da UNESCO (1994) vão no mesmo sentido. Este é um dos pontos essenciais do DL nº3/2008 artigo 30º “Cooperação e parceria” que afirma que “as escolas ou agrupamentos de escolas devem, isolada ou conjuntamente, desenvolver parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados ou outras...”.

A maioria (57%, N=30) foi unanime ao afirmar que concordam parcialmente que as respostas educativas e os recursos implementados pela escola promovem a TVA, seguida da afirmação concordo plenamente (23%, N=30) e dos 14% (N=30) que não concorda nem discorda.

A EADSNE (2002) defende a criação de regulamentação nacional que oriente o processo de transição dos alunos com NEE em vez de se esperar pelas iniciativas locais ou ao nível de escola. Esta regulamentação também facilita a homogeneização de práticas e procedimentos, pois aquilo que se verifica é que quando apenas existem linhas orientadoras, a interpretação dessas orientações varia de profissional para profissional e de entidade para entidade. Esta questão resulta em situações nas quais, apesar das orientações serem dadas, a aplicação prática não é implementada ou é mal implementada, no que diz respeito à participação do aluno e das famílias ou em relação às equipas transdisciplinares. A preparação vocacional não está ainda relacionada com práticas reais de emprego, ocorrendo em ambientes “segregados” e pouco orientados para e por níveis de produtividade e qualidade de desempenho por parte das populações especiais.

Os envolvidos na EADSNE concluíram que a implementação das recomendações práticas e políticas, resultam numa transição mais rica e facilitadora no que respeita a superar as dificuldades que frequentemente surgem no processo de passagem da escola para a vida

ativa, nomeadamente, no que diz respeito às questões relacionadas com o emprego (EADSNE, 2002).

### **Conclusões**

A Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com NEE é crucial no desenvolvimento destes indivíduos, uma vez que é a passagem de uma realidade com menos exigências, considerada de preparação para a vida ativa no contexto escolar, para uma realidade mais difícil, com inúmeros obstáculos e com dificuldades constantes que terão de ser ultrapassadas dentro das limitações e capacidades de cada indivíduo com NEE.

As atividades deverão ser pensadas em função das oportunidades locais, ao nível da comunidade, indo ao encontro das necessidades e interesses do aluno com vista à sua realização pessoal e profissional. Assim, pensamos que as experiências estruturadas de trabalho, em contexto escolar, são um ótimo preditor para uma boa adaptação ao emprego na sua vida pós-escolar.

O estudo efetuado a partir dos dados recolhidos demonstra que existe uma preocupação por parte das escolas em dar respostas educativas e implementar recursos de modo a promoverem a TVA de alunos com NEE.

Em conclusão, pode-se dizer que a Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com NEE implica a continuidade de um processo no sentido de uma autonomia pessoal e social, cuja meta seria a independência dos indivíduos com NEE. Neste sentido, a acessibilidade, assumida como o derrubar de todas as barreiras que os impedem de “Ser”; “Estar”; “Participar” é uma presença constante na construção de qualquer projeto de vida.

Cientes que não temos uma amostra significativa de todas as escolas públicas do país, não podemos generalizar as conclusões obtidas à rede pública de ensino. Assim, a amostra selecionada não se constitui como representativa, não se podendo generalizar as conclusões.

Não pretendemos deixar diretrizes, mas sim proporcionar pontos de reflexão sobre a problemática da Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com NEE, que nos ajudem a identificar e contribuir para uma TVA de qualidade, assegurando a democratização de oportunidades e o desenvolvimento harmonioso e integral destes indivíduos. Espera-se que esta tomada de consciência traga cada vez mais benefícios para estes jovens e que estes sejam valorizados, respeitados e incluídos no mercado de trabalho. Não menosprezando, mas sim valorizando o seu empenho, esforço e principalmente as suas aptidões e capacidades, respeitando o seu ritmo e as suas limitações.

Mencionamos como sugestão para novos estudos, uma investigação mais aprofundado sobre a eficácia ainda “discutível” das respostas educativas e dos recursos implementados pelas escolas, no processo de Transição para a Vida Pós Escolar de Alunos com NEE, a fim de se encontrarem estratégias de intervenção mais eficazes.

### Referências

- Afonso, C. (2005). Inclusão e mercado de trabalho: Papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE. Repositório Institucional da ESEPF. *Saber (e) Educar*, 10, 53-66.
- Conselho da Europa. (1996). *Carta Social Europeia (revista)*. Estrasburgo.
- Correia, L. D. M. (2006). Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades educativas especiais. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 237-273.
- Costa, A., Pinto, A., Gomes, F., Pereira, F., Leitão, F. & Pinto, J. (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.
- Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto. Diário da República, 1ª série - A - Nº 193. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 3/2008, de 07 de janeiro. Diário da República, 1ª série - Nº 4. Lisboa.
- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). (2008). *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE). (2002). *Transição da Escola para o Emprego: Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus*. Bruxelas

- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE). (2006). *Planos Individuais de Transição – Apoiar a transição para o Emprego*. Bruxelas: Victoria Soriano.
- Lei nº 85/2009 de 27 de agosto. Diário da República, 1ª série – Nº 166. Lisboa.
- Lopes, M. C. S. L. S. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Ministério da Educação. (1998). *Transição para a Vida adulta – Jovens com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da educação Básica.
- Portaria nº275-A/2012, de 11 de setembro. Diário da República, 1ª série – Nº 176. Lisboa.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre a inclusão – da educação à sociedade*. Porto Editora.
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca.
- Valente, P., Santos, S., & Morato, P. (2011). A Intervenção Psicomotora como (um sistema de) apoio na população com dificuldade Intelectual e Desenvolvimental. *A Psicomotricidade*. Nº14.

(a) Por razões logísticas não foram referidas todas as referências bibliográficas que fundamentaram a investigação.