

Introdução

Este projeto de investigação está inserido no âmbito do Mestrado em Necessidades Educativas Especiais no Domínio Cognitivo Motor e teve como objetivo: “Conhecer como é que a escola implementa e organiza o Plano Individual de Transição e a inserção do aluno com necessidades educativas especiais na vida ativa”.

O interesse pelo tema, advém da motivação profissional e de ser uma área que me interessa explorar, dou apoio especializado a alunos com necessidades educativas especiais, e no agrupamento onde leciono acompanhamos os alunos na transição de ciclos e conseqüentemente, iremos nos deparar com o desenvolvimento do Plano Individual de Transição e a Inserção dos Jovens na Vida Ativa, e daí o empenho para perceber e conhecer, como é que a Escola desenvolve o PIT e as várias fases do processo de transição.

Soriano (2006) considera que os jovens com necessidades educativas especiais (NEE) necessitam de apoio para fazerem um transição com sucesso para a vida ativa, quando adultos. Neste sentido, a escola como responsável pela educação de todos os alunos deve adequar o currículo e dar respostas diferenciadas de forma a não criar insucesso escolar. Nesta perspetiva atribui-se à escola a capacidade para desenvolver percursos educativos diversificados de forma a escapar à exclusão social e escolar, subentendendo-se esta como meio de aprendizagem, onde cada um vê o seu ritmo de aprendizagem, a sua cultura e o seu projeto de vida respeitado.

O decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro, que regulamenta a educação especial define que:

“ Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição, destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional”. artº 14 .

Canastra (2007) trata-se de uma abordagem que envolve um novo paradigma no apoio aos alunos com NEE tanto na forma como é percecionada a problemática da deficiência e na forma de equacionar o processo de transição para a vida adulta.

Costa (2004) considera o Plano Individual Transição como um documento importante, e que sintetiza o projeto de vida do aluno para uma inserção social com sucesso. Neste sentido, a implementação de um PIT é um dos mais importantes fatores facilitadores desse processo de transição.

Nesta perspetiva e segundo Jenaro (2003), Albuquerque (2005), Batanero e Oliveira (2007) o PIT, deve ser flexível e promover competências e treino vocacional que prepare os jovens, depois de sair da escola, para serem autónomos e independentes nas comunidades onde se inserem, o que exige um planeamento de todo o processo de transição pelos vários intervenientes, de forma a inserir este no mundo laboral e no exercício de uma profissão.

Batanero e Oliveira (2007) este documento deve ser elaborado pela equipa responsável pelo PEI e em conjunto com o jovem, família e outros intervenientes ou instituições que colaborem no processo, como a segurança social, serviços de emprego e formação profissional.

Na opinião de Barroso (2003) e Rodrigues (2006), no desenvolvimento deste processo de transição, a conceção de escola é entendida como uma unidade relacional, comunitária e educativa (escola, família, serviços de saúde, autarquias, empresas), envolvendo os alunos e dotando-os de competências sócio relacionais, desenvolvendo competências específicas, facilitando uma integração profissional e inclusão social do jovem com necessidades educativas especiais.

Partindo destes pressupostos, como é que a escola, perante este desafio implementa o PIT e põe em prática a inclusão social e a sua participação na vida ativa?

De forma a concretizar os objetivos do estudo, organizou-se o trabalho em duas partes. Na primeira parte, faz-se o enquadramento teórico com base na análise bibliográfica de várias fontes ao qual recorreremos e de alguns estudos que sustentam o quadro conceptual desta investigação.

Assim, no primeiro capítulo abordamos o tema da escola inclusiva e do papel decisivo das instituições e comunidade internacional na promoção/evolução dos vários conceitos e formas de atendimento, tais como a integração e a inclusão. Descrevemos também os indicadores/ fatores importantes na implementação de uma escola inclusiva que dê resposta à heterogeneidade da população que a frequenta.

Apresentamos os contributos da Legislação Portuguesa nas respostas educativas para estes alunos, com maior destaque para o decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro, que define os apoios especializados para os alunos com NEE e o Plano Individual Transição.

No segundo capítulo descrevemos o conceito de Transição, com recurso aos estudos de Soriano (2006), Afonso (2005), Canastra (2007) Batanero e Oliveira (2007).

Identificamos as várias fases do processo de transição para a vida ativa. Referimos também as barreiras e os facilitadores para a inserção social e o acesso a uma profissão.

No terceiro capítulo apresentamos a evolução dos conceitos da Deficiência Mental e a nova designação de Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID). Será ainda referido uma das medidas educativas especiais que a escola implementa aos jovens com NEE de carácter permanente, que é o currículo específico individual, e o conceito de currículo funcional.

Na segunda parte apresentamos o estudo empírico, e no quarto capítulo abordamos a metodologia usada na investigação, os procedimentos metodológicos efetuados e os instrumentos utilizados na recolha de dados e informação.

No quinto capítulo fazemos a apresentação dos dados relevantes e no sexto capítulo a análise e discussão dos dados e as conclusões do estudo.

Também divulgamos as dificuldades e limitações do estudo, assim como algumas recomendações na continuidade da investigação na área da Transição para a Vida Ativa dos alunos com NEE.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – UMA ESCOLA PARA TODOS

1.1 ESCOLA INCLUSIVA

Os organismos internacionais e os movimentos associativos tiveram um papel determinante na consciencialização da humanidade perante a criança diferente, assim como, na valorização dos direitos e no acesso à educação das crianças e jovens com perturbações do desenvolvimento. Segundo Vieira e Pereira (2010), a comunidade internacional reconhece às pessoas com deficiência os seguintes valores e direitos:

- O direito à vida, à proteção na saúde e ao respeito pela integridade física e à proteção de todas as formas de exploração, abuso e tratamento degradante;
- O direito à família, é um direito social de todo o homem, mas ainda existem algumas barreiras para o adulto deficiente constituir a sua família;
- O direito à educação e à orientação e formação profissional, sendo um dos direitos assegurados a todo o ser humano e reconhecido à pessoa com deficiência, sempre que possível na escola regular sobre os princípios da individualização e de uma escola para todos, respeitando a diferença e a igualdade de oportunidades;
- O direito ao trabalho, é um dos direitos fundamentais do homem. Para a pessoa com deficiência, este direito é a possibilidade da igualdade perante o trabalho e remuneração, salvaguardando práticas de exploração;
- O direito à cultura, à recreação e ao desporto, indispensável no desenvolvimento da pessoa, entretanto é necessário aplicar as medidas necessárias para que estas pessoas possam usufruir deste direito;
- O direito à liberdade de informação e expressão, importante na eliminação das barreiras psicológicas, sociais e culturais perante o estigma da deficiência;
- O direito à liberdade de associação, é o garante da defesa dos seus interesses e a satisfação das suas necessidades.

Para Vieira e Pereira (2010) estes direitos verificam-se em sociedades que satisfaçam as necessidades básicas dos seus cidadãos, melhorando as perspetivas na prevenção e tratamento da deficiência.

Segundo Faure (1972, citado por Vieira & Pereira, 2010)

“Todo o ser humano é educável e vem ao mundo com um lote de potencialidades que tanto podem abortar como tomar forma em função das circunstâncias favoráveis ou desfavoráveis onde o indivíduo é chamado a evoluir. É portanto educável “ (p. 243).

Vieira e Pereira mencionam que as Nações Unidas ao declararem em 1981, o ano internacional das pessoas com deficiência, focaliza a atenção de toda a comunidade sobre as concepções acerca da pessoa com deficiência, destacando-se a prevenção e a reabilitação, através do programa mundial de ação para as pessoas deficientes, instituindo que a sociedade deve promover o princípio de igualdade de direitos para todos os cidadãos, implicando recorrer a todos os recursos de modo a garantir a participação e acesso de todos aos serviços comunitários.

Vieira e Pereira (2010) neste sentido, perspectiva-se a inclusão social e determina-se que a sociedade deverá aceitar a diferença, valorizar a diversidade e incluir, em todos os seus sistemas, pessoas com necessidades especiais promovendo o seu papel de cidadania.

Neste percurso até à inclusão foram também determinantes a legislação PL 94-142, em 1975 (América), o Warnock Report, em 1978 (Inglaterra), e o movimento “Regular Education Initiative”, que estabelecia que os alunos com necessidades educativas especiais deveriam ser atendidos em classes do ensino regular, sempre que possível com o recurso aos apoios e serviços especializados.

Madureira e Leite (2003) mencionam que se registaram avanços significativos na integração progressiva de alunos com deficiência nas escolas públicas regulares. A integração tinha como princípio orientador o direito à educação no meio menos restritivo possível, e inerente, o conceito de normalização, entendido como a possibilidade da criança com deficiência ser educado no ensino regular, proporcionando-lhe os serviços e apoios essenciais para desenvolver a sua capacidade física, funcional e social.

Segundo Madureira e Leite (2003) pedia-se à escola que respondesse à individualidade de cada aluno e às suas necessidades educativas específicas. A educabilidade é aceite, o termo de deficiência é substituído pelo de necessidades educativas especiais (NEE). Esta alteração no conceito e na forma de atendimento, deixa de ter como referencial a patologia e passa a atender as necessidades particulares e as capacidades globais do indivíduo determinantes para o sucesso educativo.

Vieira e Pereira (2010) referem que o papel exclusivo do diagnóstico médico passa a ser muito contestado, passando a valorizar-se a avaliação/intervenção educativa como forma de atenuar os défices.

A expressão necessidades educativas especiais (NEE) aplica-se a qualquer criança ou jovem que apresente discrepâncias significativas no que diz respeito aos fatores, capacidades e resultados, e por esse motivo necessitam da intervenção de serviços de apoios especiais, para responder às suas necessidades educativas especiais, (Pirangelo & Jacob, 1996, citado por Madureira e Leite 2003).

Madureira e Leite (2003) referem ainda que o conceito de NEE influenciado pelo Relatório Warnock, torna-se mais abrangente, ao incluir crianças com deficiências físicas e também os que apresentam dificuldades de aprendizagem (associadas a problemas de linguagem, leitura, escrita, comportamentais e emocionais).

Brennan (1988) considera que há uma necessidade especial quando:

“Uma deficiência (física, sensorial, intelectual, social ou qualquer combinação destas) afeta a aprendizagem até tal ponto que são necessários alguns ou todos os acessos especiais ao currículo especial ou modificado, ou a umas condições de aprendizagem especialmente adaptados para que o aluno seja educado adequada e eficazmente. A necessidade pode apresentar-se em qualquer ponto de um continuum que vai desde a ligeira à grave: pode ser permanente ou ser uma fase temporária no desenvolvimento do aluno.” (cit. por Correia, 1997 p.48)

Correia (1997) nesta perspetiva, considera -se a escola responsável pelo ambiente educativo onde se processa a aprendizagem de maneira a não criar inaptações e insucesso escolar.

Correia (2005) a partir dos anos 90, começa a defender uma escola inclusiva, criticando as práticas da integração e os conceitos inerentes:

- As práticas educativas continuavam a centrar-se no défice e no problema,
- Baseia-se em juízos de valor do professor e do contexto educativo permitindo diagnósticos incorretos;
- Tornou-se numa categoria, referente a um grupo homogéneo, visto pela escola como deficitário,
- Tendo como princípio uma escola para todos, este não é respeitado a nível político, legislativo e administrativo pois permitiu práticas de exclusão;

- As diferenças dos alunos são fatores que fundamentam a ineficácia da escola, dos professores e o insucesso dos alunos,
- Diversificações de respostas educativas, devido às dificuldades educativas resultarem da interação e características do aluno, da organização escolar e das adaptações escolares.

Mais tarde a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos em 1990, estabelece como parte integrante do sistema educativo a educação dos alunos com necessidades educativas especiais, e em 1993, os estados membros da União Europeia assumem o compromisso de implementarem as orientações acordadas pelas Nações Unidas sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência (Vieira e Pereira, 2010).

Em 1994, na Conferência Mundial de Salamanca (Unesco), consagraram-se um conjunto de novos conceitos como a “inclusão” e a “escola inclusiva”. Este documento foi determinante para a educação de todos os alunos, considerando as suas potencialidades e capacidades.

Vieira e Pereira (2010) ficou então determinado que os alunos com NEE devem receber uma educação em classes do ensino regular, como uma forma de democratização das oportunidades educacionais. O termo “Integração” é substituído pelo de “Inclusão”, no sentido de escola para todos.

“ (...) a escola regular deve ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, isto é, crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nómadas, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.” (UNESCO, 1994, p.6).

Para Costa (2006) a educação inclusiva parte do pressuposto de que todos os alunos estão na escola para aprender, independentemente das suas limitações e dificuldades, cabendo à escola desenvolver ao máximo o potencial de todos os indivíduos.

Vieira e Pereira (2010) referem que em 1997 o relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, reforça a educação para todos como um valor indispensável para a humanidade no desenvolvimento das sociedades e atribui à escola a capacidade para desenvolver percursos educativos diversificados de forma a escapar à exclusão social e escolar, subentendendo-se como meio de aprendizagem, onde cada um vê o seu ritmo de aprendizagem, a sua cultura e o seu projeto de vida respeitado.

Vieira e Pereira (2010) para implementar esta filosofia, a Unesco confirma a necessidade dos países definirem princípios inclusivos expressos nas várias declarações internacionais, (Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Convenção dos Direitos da Criança (1998), Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979). O objetivo é instituir o direito de todas as crianças receberem uma educação e promover o desenvolvimento pessoal e social de todas as pessoas, grupos e nações.

Correia (1997) refere que a inclusão consiste no atendimento ao aluno que apresente necessidades educativas especiais, nas escolas da sua área de residência e em classes do ensino regular.

O conceito de uma escola inclusiva, está associado ao conceito de inclusão. Porter (1994) define a inclusão, como um sistema onde os alunos com necessidades educativas especiais estão na escola do ensino regular e recebem o apoio necessário adequado às suas necessidades específicas em classes do ensino regular, juntamente com os seus colegas sem NEE.

Segundo Rodrigues (2006) a escola inclusiva pretende educar todos com qualidade e sem discriminação, promovendo as suas potencialidades sejam elas académicas, sociais ou pessoais, encarando a diferença como pertença da espécie humana, caminhando neste sentido para uma educação para todos.

Nesta perspetiva, a escola inclusiva promove a educação dos alunos com necessidades educativas especiais através de serviços e apoios adequados às necessidades específicas de cada aluno, numa procura de soluções para cada criança, sempre que possível na escola de ensino regular, mas dá a possibilidade de escolha, a formas de atendimento e de medidas especiais para os casos mais graves (Unesco, 2005).

Correia (2003) pondera que a inclusão de alunos com problemáticas severas na classe do ensino regular deveria ser bem estudada, admitindo outra resposta educativa, permitindo outros modelos de atendimento, proporcionando um *continuum* educacional, que deverá constar do plano educativo individual do aluno.

Niza (1996) afirma que a inclusão pretende ser uma resposta crítica ao atendimento compensatório desenvolvido por especialistas nas escolas regulares em sala de apoio.

Postic (1991) nos diversos estudos que efetuou, confirma que as estratégias de compensação apresentam aspetos negativos, pois orientam a intervenção educativa com

base nas dificuldades e incapacidades dos alunos. Referem, igualmente, que o trabalho isolado do professor, especialistas e terapeutas não é a forma mais adequada de intervir com estes alunos.

Segundo Ainscow (1999) a intervenção educativa orientada para as necessidades educativas especiais prejudica a criança, propondo como alternativa adaptações curriculares, respeitando os ritmos e os estilos de aprendizagem de todos.

Correia (2005), a filosofia de uma escola inclusiva considera os ritmos e estilos de aprendizagem de cada criança e proporciona currículos adequados às necessidades de cada um, tendo em consideração, as suas experiências e a forma como cada aluno aprende. A intervenção educativa respeita as diferenças individuais dos alunos, promove a diferenciação curricular e estratégias de ensino e aprendizagem, implicando programar em função do grupo e para todos, organizando o espaço e o tempo, respeitando o ritmo de aprendizagem e a forma como cada aluno aprende.

Rodrigues (1998) diz que a diferenciação, pressupõe que os alunos não estão todos ao mesmo nível da aprendizagem, apresentam diferentes pontos de partida e realizam percursos de aprendizagem distintos, podendo atingir patamares de objetivos e competências diferentes. A intervenção educativa terá que contar com esta característica de aprendizagem, para proporcionar o sucesso de cada um.

O Relatório EFA de 2005 reforça esta política curricular inclusiva que coloca o aluno no centro da aprendizagem. Ainscow (1995) apresenta seis fatores para a implementação de uma escola inclusiva, destacando:

- Liderança eficaz, no papel do órgão diretivo na motivação e envolvimento de toda a comunidade educativa (docentes, outros agentes educativos, alunos, pais e membros da comunidade) na implementação do projeto educativo e na construção de uma escola para todos;
- Envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola;
- Planificação realizada em conjunto por uma equipa multidisciplinar, no planeamento, dinamização e avaliação dos serviços prestados aos alunos com necessidades educativas especiais;
- Estratégias de coordenação;
- Focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão;

- Política de valorização profissional de toda a equipa educativa.

Nesta perspetiva educacional o papel dos pais é também relevante no processo de inclusão. Estes devem ser encorajados pela escola a participar no processo educativo e nas decisões relativas ao seu educando. As parcerias com a comunidade, designadamente com os serviços sociais, de saúde, de reabilitação e terapêuticos facilitadores no desenvolvimento de apoios são fundamentais à inclusão (Hunter, 1999).

O Index para a Inclusão de Booth e Ainscow (2002) define indicadores importantes na implementação de uma escola inclusiva:

- Valorizar, todos os alunos e todo o pessoal;
- Reestruturar as políticas, culturas e práticas nas escolas, de forma que estas respondam à diversidade dos alunos da localidade;
- Reduzir as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos, incluindo os com necessidades educativas especiais;
- Utilizar estratégias adequadas a cada aluno para promover a participação;
- Entender a diversidade como um recurso de apoio à aprendizagem;
- Reconhecer o direito dos alunos a serem educados na sua localidade de residência;
- Desenvolver as escolas considerando os seus profissionais, bem como os alunos;
- Destacar o papel das escolas na construção das comunidades e no desenvolvimento dos valores e atitudes positivas, bem como no aumento do sucesso da aprendizagem;
- Reconhecer que a inclusão na educação é um dos aspetos da inclusão na sociedade.

Correia (2005) esta mudança de paradigma exige ao professor uma qualificação e formação contínua para atender cada vez mais uma população mais diversificada e heterogénea.

A Declaração de Salamanca (1994) sublinha que os programas de formação de professores, quer a inicial como a contínua deveriam abordar as necessidades educativas especiais e os princípios de uma escola inclusiva, pois consideram a formação como um fator chave para o desenvolvimento de atitudes positivas face à inclusão.

Na opinião de Correia (1997), a formação dos professores do ensino regular deveria preparar para:

- Compreender que as dificuldades do aluno condicionam a aprendizagem;
- Identificar as necessidades educativas e adequar o processo ensino aprendizagem;
- Individualizar o ensino/aprendizagem;

- Ter em conta a situação emocional do aluno;
- Aproveitar os serviços de apoio;
- Desenvolver a cooperação e comunicação com os pais;
- Compreender os documentos de apoio na avaliação das necessidades educativas especiais, relatórios avaliação, programa educativo especial, processo administrativo (elaboração de relatórios, de Plano Educativo e de Programa Educativo).

Estas competências são ferramentas fundamentais para os professores responderem de forma adequada e de acordo com o perfil de cada um. Gerir a diversidade é o desafio que se coloca aos professores do ensino regular (Correia, 2005).

Neste enquadramento pode-se considerar que a escola e os professores são fatores essenciais na implementação de uma educação inclusiva, e na mudança de atitudes face à inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais (Correia, 2010).

Podemos definir atitude como uma tendência para reagir a um estímulo de uma maneira positiva ou negativa. Os estudos de Schaffner e Buswell (1996) referem que os professores consideram que para implementar uma filosofia inclusiva com sucesso é essencial ter acesso aos recursos humanos, aos materiais, ao tempo e a formação complementar.

Vieira (2010) e Porter (1997), Avramis (2000), Burstein (2004) consideram que na aceitação da diferença, as atitudes positivas dos professores do ensino regular são importantes na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e mencionam que para a implementação de uma escola inclusiva a atitude positiva do professor é fundamental. Existem, ainda, outros fatores a considerar, como o papel do diretor, o apoio de equipas às escolas, os horários e os recursos na sala de aula, a formação específica dos professores e o apoio especializado. Estes estudos, também concluíram que as atitudes dos professores são influenciadas pelo tipo e severidade da deficiência dos alunos e das suas dificuldades de aprendizagem.

Porter (1997) sublinha ainda que o professor do ensino regular é considerado o recurso mais importante no ensino de alunos com necessidades especiais, implicando a necessidade de atualizar os seus conhecimentos e competências. Scruggs e Mastropieri (1996), Correia e Martins, (2000) referem que os professores têm algum receio para ensinar os alunos com necessidades educativas especiais, especialmente porque sentem que

lhes falta a formação necessária para ensinar e evidenciam a falta de formação dos professores para desenvolver o processo educativo destes alunos e a pouca disponibilidade para trabalhar em cooperação com o professor de educação especial. Power – deFur e Orelove, citados por Correia (2005), concluem que os professores inclusivos colaboram e planeiam mais, aprendem novas técnicas e utilizam mais estratégias para ensinar os alunos com necessidades educativas especiais e participam ativamente na sua formação, apresentando uma atitude de mudança face à heterogeneidade da turma. Vieira (2010), para além das atitudes refere a organização da escola e a prática pedagógica como fatores facilitadores da inclusão.

Madureira e Leite (2003), consideram que uma boa gestão escolar envolve todos os parceiros (professores, auxiliares, pais e comunidade), promovendo atitudes positivas na comunidade escolar e melhores respostas educativas para os alunos com NEE. Ainscow (1995); Porter (1997) e Wang (1994) consideram a escola como uma organização de aprendizagem, implicando uma atitude positiva para ensinar, aprender e melhorar as respostas educativas para todos os alunos da comunidade escolar.

Na opinião de Correia (2005), o movimento inclusivo impõe à escola regular, ambientes educacionais que promovam interações positivas e onde as necessidades básicas humanas (pertença, liberdade, prazer /entusiasmo, valorização e segurança são tidas em conta.

Ainscow (1997) aponta algumas condições na construção de salas de aula inclusivas:

- Planificação para a classe no seu conjunto e não para o aluno em particular;
- Utilizar o trabalho cooperativo entre os alunos;
- Capacidade de improvisação e adaptação da planificação/atividades de forma a promover uma participação ativa.

O estudo da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2003) apresenta cinco fatores para o desenvolvimento de práticas inclusivas: ensino cooperativo, os professores trabalham em conjunto com o diretor e outros profissionais; aprendizagem cooperativa, os alunos ajudam-se uns aos outros e fazem uma aprendizagem em conjunto; resolução cooperativa de problemas, grupos heterogéneos na sala de aula e estratégias de diferenciação pedagógica; ensino eficaz e programação individualizada, os alunos usufruem de um programa educativo individual (PEI), onde se adapta o currículo às suas necessidades educativas.

Recomenda também a importância dos governos de cada país, produzirem políticas educativas claras e firmes, e proporcionarem o financiamento e os recursos materiais e humanos, necessários para a inclusão de todas as crianças. Segundo Correia (2010) a filosofia da inclusão traz vantagens para todos os alunos, porque promove o sucesso de todos, desenvolvendo a cooperação entre profissionais, pais e comunidade envolvente.

1.2. CONTRIBUTOS DA LEGISLAÇÃO PORTUGUESA

De acordo com Rodrigues (2010) a área da educação especial em Portugal, sofreu alterações significativas nas últimas décadas. Após o 25 de Abril de 1974, aconteceram mudanças políticas e sociais na sociedade portuguesa que influenciaram a educação em geral e a educação especial em particular. Em 1976, a Constituição da República passa a consagrar como direitos fundamentais a educação e a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos.

Segundo Rodrigues (2010), neste processo de democratização, o Ministério de Educação assume a orientação educativa das crianças com deficiência, embora com um número reduzido na escola regular. Paralelamente a esta oferta educativa são criadas as CERCIS e outras instituições de apoio à deficiência mental, com o intuito de dar uma resposta mais abrangente e alargando o nível etário da população atendida. O decreto-lei 317/76 estabeleceu as primeiras normas relativas à integração de algumas crianças com deficiência, desde que a situação fosse medicamente comprovada.

Marques (1998) afirma que a educação especial é entendida como um sistema paralelo à educação regular/normal, pode considerar-se como um conjunto de meios e recursos colocados ao serviço das crianças com necessidades educativas especiais para terem acesso às aprendizagens.

Em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro) é decretada a educação especial como modalidade integrada no sistema geral de educação. Determina-se que a escola e o professor do ensino regular passam a ter responsabilidade, pelo desenvolvimento de uma estratégia que visasse a integração e o ensino de todos os indivíduos, inclusive, aqueles com deficiência motoras e mentais (art.º 17). Este normativo assegura o acesso à educação na escola regular de alunos com deficiência, numa perspetiva de escola para todos.

Segundo Correia, (1997) educação integrada, é o atendimento educativo específico, prestado a crianças e a adolescentes com NEE no meio familiar, no jardim-de-infância, na escola regular ou noutras estruturas em que a criança ou o adolescente estejam inseridos.

Nos anos 90, as práticas integrativas propagam-se na escola regular, e através do Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, foi definido e regulamentado o regime educativo especial nas escolas do ensino regular; este normativo atribui à escola a responsabilidade pela educação das crianças com NEE, garantindo o acesso à escolaridade obrigatória e gratuita.

Sanches e Teodoro (2006) afirmam que o acesso à educação na escola regular, em defesa da normalização, permite o acesso a novos parceiros, aprendizagem e socialização.

Como refere Rodrigues (2010) é a escola que deve dar uma resposta de acordo com a problemática e necessidade do aluno, implicando uma planificação educativa diferenciada, através da elaboração de um Plano Educativo Individual (PEI) e de um Programa Educativo (PE) (art.º 20 – alínea i).

Na flexibilização curricular, os alunos usufruíam da medida educativa:

- Currículo escolar próprio, com o padrão do currículo do regime educativo comum, podendo ser adaptado de acordo com o grau e deficiência, ou
- Currículo alternativo, que prevê a substituição do currículo do regime educativo comum, por aprendizagens de conteúdos específicos.

Rodrigues (2010) nesta perspetiva educativa o termo de deficiência é substituído pelo de necessidades educativas especiais (NEE).

Portugal assumiu em 1994, na Conferência Mundial de Salamanca, os princípios de inclusão e de uma escola inclusiva. Nesta conferência determinou-se que os alunos com NEE, devem frequentar a escola regular em conjunto com os colegas. O termo integração é substituído pelo de inclusão, no sentido de uma escola para todos. O Despacho 105/97 reforça esta política educativa e responsabiliza as escolas na educação dos alunos com NEE, numa perspetiva de inclusão, criando as equipas de apoio às escolas para ajudar as escolas e docentes na implementação de respostas inclusivas. Este despacho aponta para um sistema único que engloba a educação regular e a educação especial, surgindo a figura do professor de apoio educativo para os alunos com NEE.

Atualmente, a legislação que regulamenta a educação especial, é o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, que revogou o Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto.

Rodrigues (2003) refere que esta nova legislação, consagra os princípios de uma escola para todos com resposta para a diversidade.

Segundo o Decreto-Lei nº 3/2008, 7 de Janeiro de 2008, Art.º 1º

“ a educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas.”

O decreto-lei referido, define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo, propondo a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Segundo Rodrigues (2003), este documento circunscreve a educação especial aos alunos com NEE de carácter permanente, determinando que os alunos com dificuldades de aprendizagem sejam direcionados para os apoios educativos.

Capucha (2008) faz referência a dois tipos de alunos, os que apresentam problemáticas de baixa-intensidade e alta-frequência e os que apresentam problemáticas de alta-intensidade e baixa-frequência.

Simeonsson (1994) menciona que os de, baixa-frequência e alta-intensidade, são aqueles que podem ter origem em etiologia biológica, inata ou congénita (cegueira, surdez, autismo, paralisia cerebral, síndrome de Down, entre outros). Como refere Bairrão (1998), são os casos que exigem mais recursos humanos e materiais especializados. Os casos de alta-frequência e de baixa-intensidade são, normalmente crianças e jovens que apresentam dificuldades em integrar-se na escola e adquirir aprendizagens académicas. Segundo Bairrão (1998), estes alunos apresentam risco de abandono escolar e insucesso académico e futuramente serão o segmento desqualificado do mercado e do desemprego.

O Decreto-Lei 3/2008, determina ainda, que a população abrangida pelos serviços de educação especial passe a ser definida em referência à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) da Organização Mundial de saúde (2007).

O estudo de Simeonsson (2010 p.314), caracteriza o aluno elegível para os serviços de educação especial, aqueles que:

(...)” apresentam limitações significativas ao nível da atividade e participação nos domínios de: concentrar (d160.3) e dirigir a atenção (d161.3), em encontrar soluções para os problemas (d175.3), em formular, ordenar ideias, conceitos e imagens (d163.3), em atividades de escrita (d145.3, d170.3), de leitura (d166.2), de cálculo (d150.3, d172.3) e em realizar tarefas (d210.3). Registam também, com frequência, dificuldades em comunicar e receber mensagens orais (d310.3) que se refletem na manutenção de conversações (d350.3). Estas dificuldades ao nível da Atividades e Participação são justificadas através de deficiências nas funções da atenção (b140.3), da memória (b144.3), intelectuais (b117.3), da linguagem (b167.3), cognitivas de nível superior (b164.3), psicomotoras (b147.3) e da percepção (b156.3). A contribuir para a sua participação estão facilitadores como o apoio e atitudes da família próxima (e310) ”.

O Decreto – Lei 3/2008, institui a existência de um Programa Educativo Individual (PEI), onde se propõe as respostas educativas para o aluno, assim como, as formas de avaliação. Este programa deve ser elaborado pelo professor titular de turma, professor de educação especial, psicólogo e outros técnicos intervenientes no processo educativo do aluno. Imputa aos pais a responsabilidade e envolvimento no desenvolvimento do percurso educativo do seu educando.

Rodrigues (2010) os PEI devem ter associados os Planos Individuais de Transição (PIT) que têm como objetivo promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.

A implementação do PIT, inicia -se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória.

O Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, estabelece as seguintes medidas educativas:

- Apoio pedagógico personalizado
- Adequações curriculares individuais
- Adequações no processo de matrícula
- Adequações no processo de avaliação
- Currículo específico individual
- Tecnologias de apoio

O Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, prevê a abertura de escolas de referência para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita. Rodrigues (2010) considera uma resposta alternativa para situações educativas de alguns alunos com NEE, proporcionando-lhe um modelo inclusivo, no entanto, refere que esta situação necessita de ser avaliada. Menciona ainda que se reforçou a cooperação entre os docentes na avaliação, mas que existem aspetos a melhorar, como a organização, a gestão de horários e a formação. Trouxe também à escola técnicos especializados, como os profissionais que trabalham nos centros de recursos tecnologias de informação e comunicação (CRTIC).

Correia (2010) refere que a utilização da CIF na avaliação dos alunos para uma tomada de posição sobre a elegibilidade e elaboração do PEI, é muito contestada no meio académico, sobretudo pelos professores de educação especial. O instrumento é considerado um instrumento de saúde, logo fará pouco sentido na orientação de um processo pedagógico e inclusivo; para além de usar uma linguagem centrada no conceito de deficiência em detrimento de uma linguagem mais inclusiva como o termo necessidades educativas especiais.

A Associação Portuguesa dos Deficientes (2008), apresentou uma tomada de posição sobre esta orientação educativa, afirmando:

“Usar uma classificação de Funcionalidade oriunda da Saúde (“A CIF é uma classificação da funcionalidade e da incapacidade do Homem que (...) agrupa de maneira sistemática os domínios da Saúde e os domínios relacionados com a Saúde” p. 22), para efeitos educacionais pode tornar-se muito problemático.”

Nesta perspetiva, esta Associação considera que este normativo imprimiu um retrocesso na inclusão dos alunos com deficiência, manifestando, igualmente, uma opinião negativa, quanto à existência de unidades de ensino diferenciado, pelo fato de permitir a exclusão dos alunos das salas de aula do ensino regular. Um princípio antagónico, pelo qual Portugal se comprometeu em instituir aquando da assinatura da Declaração dos Direitos da Criança e dos Direitos das Pessoas com Deficiência.

Rodrigues (2010) refere que Portugal, apesar de ser o país com menor rendimento per capita da União Europeia, tem feito um esforço para erigir políticas educativas para a integração e inclusão de alunos com NEE na escola regular. Critica a forma como o

financiamento é feito; o Ministério de Educação financia os CRI (Instituições de Educação Especial) em detrimento do financiamento direto às escolas do ensino regular. Posteriormente, os CRI, apoiam as escolas do ensino regular com recursos materiais e humanos para a inclusão dos alunos com NEE. No entender deste autor parece existir uma contradição entre uma política inclusiva e a continuidade do financiamento às instituições de educação especial.

O estudo de Simeonsson (2010) descreve que a aplicação do Decreto-lei nº 3/2008, permitiu uma melhor qualidade nas respostas educativas aos alunos com NEE, melhor envolvimento dos profissionais e que o modelo biopsicossocial operacionalizado pela CIF, permitiu um maior conhecimento dos alunos e das suas necessidades, no entanto, há ainda pouca referência a conteúdos funcionais de alunos com Currículo Específico Individual (mobilidade, autocuidados, vida doméstica, áreas principais da vida).

Referencia também uma melhor resposta educativa por parte da escola, e dos professores para os alunos que não são elegíveis para a educação especial, através das medidas do Despacho Normativo n.º 50/2005, como os Planos de Recuperação; Planos de Acompanhamento; Apoio Sócio Educativo no 1º ciclo; Tutorias, Cursos de Formação e Educação (CEF); Turmas de Percursos Curriculares Alternativos (PCA); Gabinete de apoio ao aluno; Oficinas/Clubes; Apoio ao Estudo; Estudo Acompanhado.

Simeonsson (2010) relativamente ao Plano Individual de Transição (PIT), verifica-se que ainda não está bem implementado nos processos dos alunos que se encontram a menos de três anos da idade limite da escolaridade obrigatória. Descreve ainda que não há muitas respostas na comunidade para os jovens com NEE, para além dos Centros de Atividades Ocupacionais (CAO). Considera a inexistência de articulação com a segurança Social e de protocolos com instituições da comunidade, não se verificando a continuidade da inclusão da escola para a comunidade. O estabelecimento de parcerias com os CRI foi difícil de concretizar pela dificuldade em obter os profissionais especializados em número e horas necessárias para as necessidades das escolas, principalmente, na avaliação das Funções e Estruturas do Corpo (psicólogos).

O estudo recomenda uma maior autonomia para as escolas na contratação de profissionais de forma a colmatar as necessidades das escolas para uma inclusão mais eficaz.

1.3. PLANO INDIVIDUAL TRANSIÇÃO

Capucha (2008, p. 30) define o PIT como um documento que sintetiza o projeto de vida do aluno para uma vida em sociedade, privilegiando uma adequada inserção social, familiar, promovendo a colocação numa instituição que desenvolva atividades de carácter ocupacional e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional, num processo dinâmico que desenvolva a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária.

O mesmo autor, diz que este plano deve ser flexível, com capacidade para responder a mudanças de valores e experiências, assim como, deve responder às expectativas dos pais sobre o futuro do filho e aos desejos, interesses, aspirações e competências do jovem.

Segundo Capucha (2008) o PIT deve estar associado ao PEI e acrescentar informação específica relativa ao processo de transição. Deve ser elaborado pela equipa responsável pelo PEI e em conjunto com o jovem, família e outros intervenientes ou instituições que colaborem no processo, como a segurança social, serviços de emprego e formação profissional. Todos os responsáveis que participam na sua elaboração e o aluno, sempre que possível, devem assinar o documento.

Capucha (2008) o processo de implementação do PIT ocorre em várias fases. Numa primeira fase perspetiva-se o interesse, as competências e aspirações do aluno. Em função desse conhecimento, faz-se o levantamento na comunidade onde o jovem se insere, de possíveis locais de trabalho, ou formação profissional em contexto real. Seguidamente identificam-se as competências requeridas (académicas, pessoais e sociais), assim como, as adaptações a efetuar nos materiais e acessibilidade. Finalmente efetuam-se os protocolos com os serviços e instituições, definindo-se as tarefas a efetuar. Para os jovens que devido às suas incapacidades, não conseguem exercer uma atividade profissional, devem procurar-se centros de atividade ocupacional onde possam desenvolver e experimentar várias atividades, de acordo com seu interesse e preferências. Neste sentido, deve envolver-se a família na inventariação de instituições de apoio. Todo o processo deve ser avaliado e monitorizado.

Capucha (2008) o PEI do aluno em fase de transição deve ter como objetivo o desenvolvimento de atividades de cariz funcional nos vários contextos onde o jovem se movimenta (casa, escola, comunidade), para além de promover os tempos livres e de lazer.

Soriano (2006) faz a distinção entre o PEI e PIT, dois documentos organizadores do currículo e formação do jovem com NEE e apresenta as principais diferenças entre o documento PIT e o PEI:

- *“Deve ser aplicado dois ou três anos antes do fim da escolaridade obrigatória;*
- *Identifica as motivações, desejos e competências do jovem;*
- *Identifica os assuntos de transição relacionados com o emprego e a vida adulta e necessita de ter em consideração as condições do ambiente de trabalho. Apresenta uma análise clara das possibilidades do jovem e um consequente plano de carreira, preparando-o para uma real situação de emprego;*
- *Precisa de incluir ferramentas e métodos que assegurem um processo individual de transição e que facilitem a apropriação por parte do jovem;*
- *Precisa de garantir um processo de avaliação, através de um profissional designado para o efeito” (p.23)*

De acordo com a referida autora apresentam algumas semelhanças:

- *“Colocam o aluno no centro do processo;*
- *Precisam de ser permanentemente revistos de acordo com os resultados e os progressos do jovem;*
- *Necessitam de usar uma terminologia clara e acessível a todas as partes envolvidas, com especial atenção para os pais e ao próprio jovem*
- *Tanto o PEI como o PIT devem ser documentos abrangentes na medida em que devem incluir todas as áreas a trabalhar ou a discutir com os alunos, pais e profissionais.*
- *Necessitam de garantir a igualdade de oportunidades no que respeita ao sexo, à cultura e à localização geográfica.*
- *Os instrumentos de certificação devem identificar as adequações do processo de ensino e aprendizagem que tenham sido aplicadas no percurso escolar do aluno”.(p.24)*

CAPÍTULO II – DA ESCOLARIDADE Á INTEGRAÇÃO SOCIAL

2.1. TRANSIÇÃO PARA A VIDA ATIVA

O estudo de Costa (2004) menciona que até aos anos 80, os alunos com NEE, frequentavam a escola até à idade limite ou à escolaridade obrigatória; após a saída da escola, ficavam com a família ou iam para uma instituição segregada. Refere também que estes jovens abandonavam prematuramente a escola, e não eram preparados para enfrentarem a vida adulta.

Soriano (2006) refere que a partir dos anos 90, a transição dos alunos para a vida ativa, começou a fazer parte das políticas educativas de diversos países. Em 1994, a Declaração de Salamanca, determina, que na transição para a vida ativa os jovens com necessidades educativas especiais devem ser apoiados, atribuindo às escolas a responsabilidade, de desenvolver nos jovens, as competências pessoais e sociais para o desempenho de uma profissão. A partir desta altura, a transição para a vida ativa dos jovens com NEE, passa a ser referida em documentos internacionais.

Helios (1996) define a transição como um processo contínuo, que decorre ao longo da vida de um indivíduo, como a entrada no jardim-de-infância, o fim da escolaridade obrigatória ou a mudança de ciclo de ensino.

Soriano (2006) cita que o *International Labour Office* (1998) encara a transição como um processo de integração social, onde se sucedem várias mudanças ao nível do estatuto e do papel do indivíduo. Para os jovens com NEE é fundamental decidir qual a meta a atingir e o papel a desempenhar na sociedade.

Refere que a OCDE (2000) reforça que a transição para a vida ativa é, apenas, uma das transições pelo qual o jovem terá de passar ao longo do seu percurso para a vida adulta e que a Labour Force Survey EC (2000) define que a transição da escola para o trabalho não é linear e que os jovens intercalam momentos de estudo e de trabalho.

Cita ainda que a European Agency for Development in Special Needs Education (2002), vê a transição para a vida ativa como um processo complexo, que deve ser bem orientado e atribui à escola responsabilidades para desenvolver recursos e promover o seu sucesso.

Soriano (2006), num estudo da Agência para o Desenvolvimento da Educação nas Necessidades Educativas Especiais descreve, que o abandono escolar era muito elevado entre os alunos com necessidades educativas especiais; obtinham fracas qualificações para o emprego; e registava-se uma elevada taxa de desemprego. Da bibliografia publicada, verificamos que a transição da escola e para o emprego é uma questão importante para todos os jovens e ainda mais para os que apresentam necessidades educativas especiais (NEE).

Canastra (2007) sustenta que os projetos devem ser bem planeados por todos os intervenientes, para que a transição se efetue com sucesso. Considera que no desenvolver do processo se deve envolver todos os intervenientes como o aluno, a família e a colaboração com o setor do emprego.

O estudo de Soriano (2006) refere que um PIT é um instrumento, sob a forma de documento, onde consta o passado, o presente e o futuro dos jovens. Deve também incluir informação quanto ao contexto familiar, história médica, tempos livres e contexto cultural, e ainda informação sobre a sua educação e formação. Tem como objetivo assegurar uma melhor entrada no emprego.

O estudo de Costa (2004) diz também que o processo de transição deve ter um carácter holístico, participativo, envolvendo os jovens, pais, serviços de emprego, empresas. Neste sentido, as escolas inclusivas devem proporcionar os apoios e recursos necessários ao processo de transição, dos alunos com NEE. As equipas responsáveis pela transição devem assegurar:

- O processo tenha início após o aluno ter completado 14 anos de idade;
- As escolas incorporarem nos regulamentos internos, o desenvolvimento das várias fases do processo de transição;
- Sejam clarificados os papéis de cada interveniente do processo (director, responsável de ciclo, director de turma, responsável pelos apoios educativos e outros);
- Exista um responsável pelo processo de transição de cada aluno;
- Estabeleçam protocolos entre a escola, os serviços de emprego, os serviços sociais e de saúde e outros;
- Exista uma base de dados que permita uma constante atualização sobre o funcionamento do processo;

- Se elabore um "Plano de Transição" em que devem participar os vários intervenientes como os pais, os alunos, professores e representantes dos serviços externos à escola, importantes no desenvolvimento do processo.

Identificaram-se um conjunto de fatores limitadores e facilitadores do processo de transição. Considera-se que a implementação de um Plano Individual de Transição (PIT) é um dos mais importantes fatores facilitadores desse processo de transição. Este plano individual de transição deve iniciar-se entre os 13 e 18 anos, recomendando que se inicie o mais cedo possível.

O estudo de Batanero e Oliveira (2007) refere que as escolas portuguesas usam métodos diferentes no processo de implementação dos PIT e que não existem orientações políticas e educativas. As escolas implementam os programas por iniciativa própria ou estabelecem parcerias com instituições (IPSS, CERCI e Estabelecimentos Educação Especial). O processo de transição segue, normalmente, os seguintes passos: a escola assegura a formação académica e proporciona experiências profissionais em contexto escolar e, paralelamente, o jovem inicia a formação profissional numa instituição ou empresa e serviços da comunidade. Termina o processo com a integração profissional do jovem com NEE. Nas escolas sem parcerias, a escola procura assegurar todo o processo de transição desde a orientação até à integração profissional e acompanhamento profissional.

Este estudo conclui que as escolas falham na formação profissional nas empresas, e na integração profissional do jovem, isto porque não têm, nem meios financeiros e humanos, nem uma política educativa que permita a integração profissional dos jovens.

Segundo dados da União Europeia, referenciados por Azevedo (2005) mencionam que existem, 40 milhões de populações ativa, entre 16 e 64 anos, que apresenta alguma forma de deficiência. Neste sentido é importante que sejam definidas políticas de promoção de integração profissional e social para esta população. Este autor refere, (...) *“Se acreditamos e defendemos uma escola inclusiva, não podemos concretizá-la efetivamente se não houver uma saída adequada para os jovens que a frequentaram”*.

Afonso (2005) considera que o sistema educativo português tem uma componente académica marcante e com pouca relação com a inserção profissional, o que determina a exclusão para os alunos com NEE. Refere, igualmente, que a idade da entrada no mercado de trabalho, é cada vez mais tardia, devido ao processo de escolarização, mas também pela crise mundial com influências no emprego e no crescimento económico. Assim, nesta

perspetiva, a escola funciona como um “ tampão” relativamente ao desemprego. Os requisitos pedidos pelos empregadores, o tipo de carreira e as características do trabalho alteraram-se significativamente numa sociedade globalizada, colocando ainda mais dificuldades a estes jovens.

Afonso (2005) mostra ainda que, há falta de flexibilidade e adaptação dos empregos e horários de trabalho. Os empresários apresentam falta de informação e não investem na promoção do emprego, nem nas adaptações necessárias para o local de trabalho. Verifica-se que subestimam as capacidades de trabalho das pessoas com deficiência. Os empregadores lamentam, também, a falta de apoio financeiro para criar locais de trabalho adequados e adaptados às necessidades das pessoas com deficiência. O autor considera que é necessário existirem medidas de apoio, para uma inserção da população com deficiência no trabalho, visto ser uma componente da integração na sociedade de extrema relevância.

Cação (2007) aponta uma sociedade globalizada, onde as mudanças acontecem a um ritmo vertiginoso, e nem todos os cidadãos conseguem acompanhar estas evoluções. Sem se dar conta a sociedade exclui, novamente, as pessoas com NEE, pois estes têm que competir num universo de conhecimento o qual não conseguem apreender.

Batanero e Oliveira (2007) consideram que é importante existir um professor de transição com o objetivo de coordenar todo o processo e acompanhar o jovem nos estágios e empresas. Descrevem que um processo de transição deve incluir as etapas de orientação vocacional; estágios de despiste vocacional; formação profissional e colocação / integração na vida ativa; acompanhamento pós-colocação profissional e fim do acompanhamento pós-integração, quando o aluno já está integrado na empresa.

Todo o processo deve ser personalizado e de acordo com as necessidades de cada aluno. As autoras referidas consideram, ainda, que há fatores que promovem uma boa integração profissional:

- Utilização de metodologias adequadas ao processo de transição;
- Formação profissional adaptada às necessidades ao mundo do trabalho;
- Incentivos fiscais às instituições formadoras;

Barroso (2003) realça a importância da colaboração entre os vários agentes educativos (família, técnicos especializados) e parcerias entre escola e empregadores. O autor defende uma cultura de cidadania ativa e responsável, condição para uma transição com sucesso. Conclui que os fatores importantes para uma boa integração profissional são

os que dizem respeito à adaptabilidade psicológica, os de autonomia, mas os mais importantes são os de respeitar as regras e a motivação.

O estudo efetuado pela Agência Europeia (2006), sobre a educação e transição de alunos com necessidades educativas especiais considera que para um processo de transição se efetue é fundamental existirem medidas políticas e educativas consertadas, e que no desenvolvimento do processo, devemos envolver os alunos, pais, e agentes educativos, para além de uma relação de trabalho estreita entre os serviços de educação e os serviços de emprego. Coloca em destaque o papel das escolas na promoção da inclusão escolar e social, e da necessidade de garantir às escolas, os recursos necessários no desenvolvimento do programa educativo e das medidas educativas adequadas para ao perfil de cada aluno.

Soriano (2006) quando os alunos não conseguem adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum, a escola deve complementar o PEI com um Plano Individual de Transição.

O estudo de Soriano (2006) recomenda algumas orientações no planeamento do PIT e que passamos a enumerar:

- A pessoa com NEE, deve participar no planeamento do seu PIT, visto serem os principais interessados;
- As famílias devem ser envolvidas e os valores culturais e os recursos devem ter tido em conta pelos profissionais;
- O planeamento deve ser flexível para responder às mudanças de valores e de experiências.

A mesma autora apresenta as ações e tarefas que devem ser realizadas pelos intervenientes nas várias fases do processo de desenvolvimento do PIT:

Quadro 1 – Tarefas e Ações dos Vários Intervenientes

Fase 1: Informação, Observação e Orientação

Objetivo: Ajudar o jovem a escolher um trabalho e a encontrar um lugar de formação adequada.

| |
|--|
| JOVEM |
| Receber informação, Identificar pontos fortes, fracos e expressar desejos, Adquirir experiência de trabalho para fazer a escolha final, Participar na preparação e na assinatura do contrato |
| PROFISSIONAIS ESCOLA |
| Estar totalmente envolvida, Expressar expectativas, Coordenar o processo, Conhecer e avaliar as possibilidades do jovem, Motivar, apoiar, orientar e preparar a família e o jovem, Preparar um plano de formação, Nomear uma pessoa de contato, Participar na preparação e na assinatura do contrato |
| PROFISSIONAIS SERVIÇOS COMUNIDADE |
| Informar sobre as necessidades do mercado de trabalho (possibilidades de trabalho) |
| EMPREGADORES |
| Receber e dar Informação, Permitir e apoiar curtos períodos de prática, Participar na preparação e na assinatura do contrato. |

Quadro 2 – Tarefas e Ações dos Vários Interveniente

Fase 2: Formação e Qualificações

Objetivo: Obter qualificações, competências e a correspondente certificação.

| |
|--|
| JOVEM |
| Passar pelo processo de aprendizagem e de formação de uma forma abrangente e com duração flexível. Avaliar o seu progresso na escola e no local de trabalho. |
| PROFISSIONAIS ESCOLA |
| Estar envolvida ativamente e contribuir para um ambiente encorajante, Coordenar o processo, Criar um programa de formação, Apoiar e tomar a cargo todas as ações necessárias relativamente ao mercado de trabalho, tais como a criação de contratos/relações com o mercado de trabalho, Nomear uma pessoa de contacto e substitui-la, se necessário), Avaliar esta fase. |

PROFISSIONAIS SERVIÇOS COMUNIDADE

Apoiar o jovem e a escola na procura de oportunidades de formação

EMPREGADORES

Oferecer oportunidades de formação, Participar na validação de competência

Quadro 3 – Tarefas e Ações dos Vários Intervenientes

Fase 3: Apropriação, Emprego e Acompanhamento

Objetivo: Conseguir e manter um trabalho, beneficiar de uma vida de qualidade e garantir e manter a integração no emprego.

JOVEM

Garantir um contrato de trabalho e um salário, Ser bem-sucedido durante o período de adaptação ao trabalho, Sentir-se aceite e pertencendo/fazendo parte de um grupo de colegas de trabalho, Ter sucesso.

PROFISSIONAIS ESCOLA

Apoiar o jovem respeitando a sua autonomia, Coordenar o Processo, Assegurar a introdução no local de trabalho e manter o compromisso do empregador, Garantir a orientação vocacional (emprego, serviços sociais, etc.), Nomear uma pessoa de contacto (e substitui-la, se necessário)

PROFISSIONAIS SERVIÇOS COMUNIDADE

Procurar trabalho (papel de Mediação)

EMPREGADORES

Oferecer um trabalho, Cooperar na avaliação

Para Capucha (2008), o PIT deve ser implementado no decurso da escolaridade obrigatória, tendo como finalidade promover a inserção no mundo laboral, e facilitar os processos de transição para a vida adulta. Por sua vez, Jenaro (2003) considera que no PIT se deve desenvolver paralelamente, a vertente académica com atividades da vida diária, de forma a promover a individualidade de cada um e o seu projeto sociocultural, para que o

aluno consiga sucesso no mercado de trabalho e nos outros aspetos da vida social. As áreas vocacionais devem ser inseridas no currículo do aluno com NEE, para experimentar várias áreas profissionais e aprender novas competências, para além de descobrir motivações e interesses. Estas áreas devem ter em conta os recursos humanos, materiais disponíveis e ir ao encontro das necessidades da comunidade, contribuindo para a integração do aluno e, conseqüentemente, para a sua qualidade de vida.

No desenvolvimento deste processo de transição, a conceção de escola é entendida como uma unidade relacional, comunitária e educativa (escola, família, serviços de saúde, autarquias, empresas), envolvendo os alunos e dotando-os de competências sócio relacionais, desenvolvendo competências específicas, Barroso (2003) e Rodrigues (2005).

Estes investigadores referem que é importante por um lado, promover um projeto educativo comunitário que consiga revitalizar todos os sectores e, por outro lado dar resposta à integração profissional e inclusão social do jovem com necessidades educativas especiais. Mencionam, também, que a inserção do jovem na vida ativa requer um esforço conjunto, mas acima de tudo uma sensibilidade dos empresários e das instituições que fazem a inserção laboral, para as questões dos salários, do lazer e de programas de vida independente. Desta forma a comunidade/sociedade poderá começar a valorizar o desempenho dos jovens com NEE na sua profissão e no desenvolvimento da sua cidadania.

CAPÍTULO III – COMPORTAMENTO ADAPTATIVO

3.1. EVOLUÇÃO DO CONCEITO DEFICIÊNCIA MENTAL

Fonseca (1989, p.29) menciona que a criança deficiente é aquela que se desvia da média ou da criança normal nas características mentais, aptidões sensoriais, características neuromusculares, e corporais, comportamento emocional e social, aptidões de comunicação, e múltiplas deficiências, necessitando de apoio da educação especial e serviços educativos, no sentido de desenvolver ao máximo as suas capacidades. Esta definição vai ao encontro de uma educação para todos, e dos princípios de inclusão.

Luckasson et al. (1992) definem deficiência mental como:

(...)“limitações substanciais no funcionamento atual. É caracterizada por um funcionamento intelectual abaixo da média, existindo concomitantemente limitações em duas ou mais das seguintes áreas do comportamento adaptativo: comunicação, independência pessoal, vida em casa, comportamento social, utilização dos recursos da comunidade, tomada de decisões, cuidados de saúde e segurança, aprendizagens escolares (funcionais), ocupação dos tempos livres e trabalho. Esta deficiência manifesta-se antes dos dezoito anos de idade”.

Luckasson et al. (1992) mencionam que uma das características desta população é apresentarem défices no funcionamento intelectual em pelo menos duas áreas de competências de adaptação. Esta descrição apresenta uma dinâmica evolutiva, opondo-se a uma visão estática e centrada na pessoa e de condição permanente.

No desenvolvimento do processo de avaliação, o manual da A.A.M.R. (1992) classifica diferentes níveis de DM, considerando o Q.I e o comportamento adaptativo da pessoa. A DM Ligeira com o Q.I. entre 55 e 70, DM moderada com Q.I. entre 40 e 54, a DM grave de Q.I. entre 25 e 39 e a DM profunda de Q.I. inferior a 25.

Vieira e Pereira (2010) referem que perante esta definição de deficiência mental, não faz mais sentido classificar as pessoas quanto ao tipo e grau de deficiência, mas ao tipo e quantidade de apoios e serviços que a pessoa necessita para funcionar no seu dia-a-dia

De acordo com este pressuposto Luckasson et al. (1992) apresentam os seguintes níveis de apoio: Intermitente (apoio apenas quando necessário, episódico); Limitado (apoio durante um período de tempo determinado, para realizar uma tarefa específica); Moderado (apoio regular em alguns ambientes e sem prazo determinado); Permanente (apoio constante de alta intensidade, em vários ambientes, mais intrusivo que os anteriores).

Alonso e Bermejo (2001) mencionam que os apoios devem permitir uma integração escolar e participação nas atividades educativas, sociais e recreativas com os pares sem incapacidade, evitando os programas segregados. Um dos objetivos é proporcionar às pessoas com deficiência intelectual possibilidades de desenvolvimento e inclusão social.

Pacheco e Valadas (1997, p.209) apresentam três teorias que explicam a estrutura da inteligência: a teoria monárquica defende que a inteligência é uma faculdade única; a teoria oligárquica ou bifatorial que apresenta a Inteligência como o conjunto formado pelo fator G (Inteligência Geral) e fator S constituído pela capacidade concreta para cada tipo de atividades (específico) e a teoria multifatorial que defende a existência de 13 fatores, os primeiros 6 considerados como capacidades primárias (compreensão e fluência verbal, fator espacial, numérico, memória e raciocínio ou indução). Na opinião destes autores, estas teorias dão um determinismo à inteligência, considerando-a estática e remetendo a capacidade mental a um coeficiente de inteligência (QI).

Morato (1995) considera que uma definição de deficiência intelectual feita com base na medida do QI, mostra falta de rigor, para além de homogeneizar o perfil cognitivo dos indivíduos, evidenciando as diferenças qualitativas, não respeita as diferenças possíveis de existir entre sujeitos que apresentem o mesmo QI.

Segundo Morato e Santos (2007) o conceito DID é caracterizado por significativas limitações do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo que se expressam nas capacidades conceituais, sociais e práticas e que se manifestam antes dos 18 anos de idade.

De acordo Morato e Santos (2007) a definição deste conceito implica três conceitos – chave: O primeiro “Dificuldades” refere-se às limitações que coloca o indivíduo em desvantagem quando funciona em sociedade. O segundo “Inteligência” envolve a capacidade para pensar, planear, resolver problemas, compreender e aprender. A capacidade intelectual pode ser medida através dos testes de inteligência, sendo considerado que existem limitações significativas quando o QI se encontra dois desvios-padrão abaixo da média ($QI < 70/75$). O terceiro “comportamento adaptativo” que apresenta as competências conceituais, práticas e sociais que se aprende para funcionar no quotidiano (Morato e Santos, 2007). Este conceito ao juntar estes dois termos, pretende abarcar os fatores adaptativos como seja a interação da pessoa na sua diversidade

contextual, respeitando a realidade ecológica. Nesta perspectiva, a deficiência intelectual considera as áreas fortes e fracas, as necessidades de apoio e o contexto.

Estes investigadores referem que no processo de diagnóstico e identificação do perfil de funcionalidade e intervenção educativa, deve considerar:

- O contexto social onde se insere e as expectativas do meio;
- As diferenças linguísticas e culturais;
- As áreas fortes e fracas de cada um, e ter em conta as suas capacidades em detrimento das limitações;
- Que a definição das limitações, tem como objetivo a adequação de um perfil de apoios para a integração social e a qualidade de vida de cada indivíduo.

A partir dos anos 80, o comportamento adaptativo começou a ser utilizado para o diagnóstico e intervenção educativa e social, porque a avaliação do QI não detetava as necessidades reais do indivíduo (Alonso e Bermejo, 2001).

Howard (1994) no sentido de direcionar a noção de Inteligência para a teoria adaptativa define a inteligência, com base numa dimensão biológica, psicológica ou matemática, cognitiva e como capacidade de adaptação ou seja, o comportamento adaptativo. No processo adaptativo existem graus muito diferentes de independência e desempenho, dependendo das características dos indivíduos e dos ambientes onde interagiram e foram educados.

Segundo Alonso e Bermejo (2001) o défice no Comportamento Adaptativo está relacionado com um défice na qualidade do funcionamento diário perante as exigências ambientais. Os critérios para identificar dificuldades de adaptação obtêm-se comparando o comportamento da pessoa com o comportamento de indivíduos com a mesma idade, nos mesmos contextos comunitários.

Para Santos e Morato (2002) o Comportamento Adaptativo prende-se com as capacidades necessárias para um indivíduo se adaptar e interagir no seu ambiente de acordo com o seu grupo etário e cultural. A pessoa deve adaptar-se aos diferentes sistemas sociais como a família, grupo de companheiros, escola, comunidade sendo o seu desempenho nestes contextos que determina a sua adaptabilidade.

Albuquerque (2005) refere que a deficiência mental é um dos tipos de necessidades educativas especiais mais comuns nas sociedades contemporâneas. Na idade escolar ao nível do desempenho académico existem discrepâncias significativas entre a idade

cronológica e os conhecimentos escolares. Os problemas de aprendizagem incidem na leitura, escrita e na matemática, nas competências sociais evidenciam dificuldades em cooperar com outro, pedir informações, manter uma conversação e gerir situações (Albuquerque, 2000). Na idade adulta as limitações no comportamento adaptativo manifestam-se ao nível da gestão do dinheiro, independência pessoal, competências profissionais, ou linguagem oral.

Alonso e Bermejo (2001) identificam as dimensões das competências de adaptação:

- Comunicação
- Independência pessoal
- Competências da vida diária
- Competências sociais
- Utilizar a comunidade
- Autonomia
- Saúde e segurança
- Competências académicas funcionais
- Lazer e tempo livre
- Trabalho

Ribeiro (1999) explícita que os objetivos do currículo para crianças com deficiência mental são, o reforço da formação geral e o desenvolvimento de competências para a vida ativa e hábitos de trabalho, e paralelamente alcançar o máximo desenvolvimento pessoal permitindo participar na vida da família, na casa, no grupo de amigos e na sociedade.

Albuquerque (2005) diz que a implementação de atividades de treino laboral representa um grande desafio para as escolas, pois apela à flexibilização da escola, requer uma equipa com recursos humanos e serviços externos á escola (autarquias, Instituto Emprego e Formação Profissional, empresas...), participação dos pais e alunos. Esta investigadora entende que o treino laboral deve iniciar-se nos espaços escolares (trabalhos manuais, jardinagem, técnicas administrativas...) e, posteriormente, expandir-se para a comunidade.

Lou Brown (1989) considera, também, que o desenvolvimento de todo o trabalho com estes alunos deve ser feito no contexto das suas atividades diárias: vida em casa, na comunidade, ocupação e recreação.

Vieira e Pereira (2010) reconhecem que o modelo ecológico apresenta um ensino mais funcional e concreto, possibilitando uma aprendizagem mais rápida e eficaz.

Pacheco e Valadas, (1997) citam que a educação das crianças com deficiência mental deverá abordar alguns princípios enumerados pela teoria construcionista piagetiana:

1. Princípio ativo – através da ação constrói-se o conhecimento, afastando-se o ensino teórico;
2. Estruturação - progredir em pequenas etapas, alcançando os objetivos propostos;
3. Princípio de transferência - repetir muitas vezes a tarefa, vistos os alunos com deficiência mental terem dificuldade em aplicá-la em outras situações de aprendizagem;
4. Associação da linguagem à ação - correspondência entre os sinais verbais e a experiência, contribuindo desta forma para o desenvolvimento cognitivo;
5. Motivação para as aprendizagens sociais - reforço das atitudes positivas, o contrário poderá afetar acentuadamente a disponibilidade da criança para as aprendizagens.

4. CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL

O conceito de currículo tem tido ao longo dos tempos diversas concepções implicando abordagens diferenciadas.

Ribeiro (1999) define currículo como modo de transmitir de geração em geração o conjunto acumulado do saber humano, sistematicamente organizado em matérias ou disciplinas fundamentais.

Zabalza (2001) define currículo como o conjunto de habilidades, atitudes que se pretendem alcançar na escola ano após ano.

Para Roldão (2003) o currículo é o conjunto de aprendizagens sociais, funcionais, linguísticas, éticas a realizar ao longo do tempo e de acordo com as necessidades e interesses do aluno.

Pelo exposto verifica-se que estas concepções de currículo implicam, diferentes abordagens e determinam quais as aprendizagens mais importantes a efetuar num determinado contexto e a forma como se devem organizar e concretizar.

O manual da DGIDC (2001) refere que no nosso país, o modelo de currículo esteve muito conotado com o programa, este era organizado a nível central e aplicado pelos professores em todas as escolas, sem atenderem ao contexto e realidade de cada uma, originando um desfasamento entre os objetivos planeados e os que cada escola atingia.

Segundo a DGIDC (2001) com a escolaridade obrigatória e a massificação do ensino, verificou-se que não era possível ensinar todos os alunos da mesma maneira e houve a necessidade de diferenciar os percursos de ensino/ aprendizagem. Desta forma, o currículo surgiu como um projeto integrado que engloba a flexibilidade curricular promovendo aprendizagens significativas e relevantes para todos.

A DGIDC (2001) diz que a resposta educativa para os alunos com NEE, deve atender aos princípios de flexibilidade curricular e diferenciação pedagógica, exigindo aos professores diversidade de métodos e de estratégias na organização do espaço, do tempo e dos materiais, para a aprendizagem de todos.

Madureira e Leite (2003), no caso dos alunos com NEE de caráter prolongado, as modificações a introduzir devem ser feitas através da diferenciação pedagógica e também na introdução das medidas educativas do regime educativo da educação especial, que implicam modificações profundas no currículo comum ao nível da organização do espaço, objetivos e conteúdos, passando por adequações ao nível das estratégias e das atividades a

desenvolver, dos recursos educativos, dos momentos, formas e critérios de avaliação a utilizar e a estruturação do tempo dedicado às aprendizagens.

O manual da DGIDC (2001) refere que a aplicação de um currículo específico prevê alterações significativas no currículo e substitui as competências definidas para cada nível de educação e de ensino, mediante o parecer do conselho de docentes ou do conselho de turma. É o nível de funcionalidade do aluno que vai determinar o tipo de modificações a realizar no currículo. Estas devem corresponder às necessidades mais específicas do aluno e assente numa perspetiva curricular funcional que tem por objetivo facilitar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e de autonomia, aspetos essenciais à sua participação numa variedade de contextos de vida.

Segundo a DGIDC (2001) estes currículos são geralmente organizados tendo por base o modelo curricular desenvolvimentista e o modelo curricular funcional. O modelo de desenvolvimento tem por base a “teoria dos estádios” de desenvolvimento. Na elaboração destes currículos considera-se que na definição dos conteúdos curriculares a ordem a observar é a do desenvolvimento normal. Os currículos encontram-se subdivididos pelas diferentes áreas de desenvolvimento (perceptivo, motor, cognitivo, relações interpessoais, comunicação e autonomia pessoal, entre outros), sendo cada área, subdividida em objetivos gerais e específicos, e pelas atividades em relação às quais se determinam as competências exigidas para as efetuar.

4.1. CURRÍCULOS FUNCIONAIS

Albuquerque (2005) refere que as escolas deverão obedecer no processo de ensino-aprendizagem a dois princípios fundamentais: o princípio da funcionalidade e o princípio da transição para a vida pós-escolar. À medida que se avança na escolaridade os conteúdos académicos deverão ser orientados pelo princípio da funcionalidade, ensinam-se as competências com maior probabilidade de serem aplicadas diariamente e suscetíveis de promoverem a independência, qualidade de vida e participação social do indivíduo.

Este critério educativo tem subentendido uma aprendizagem em contextos reais.

O princípio de funcionalidade não é incompatível com os objetivos e conteúdos académicos. No entendimento de Albuquerque (2005), os conteúdos funcionais permitem uma melhoria de auto - estima e participação de todos os alunos.

Costa (2006) refere que através dos currículos funcionais, as crianças e jovens com deficiência intelectual desenvolvem competências essenciais para a participação em ambientes integrados. A organização curricular funcional tem como objetivo promover a autonomia e a inserção social e profissional.

Brown (1989) menciona que o aluno na escola deve participar nas atividades escolares motivando-o para as aprendizagens e aquisição de conhecimentos de acordo com as suas capacidades e potencialidades. Nesta perspetiva, para o autor, um currículo funcional deve ser:

- Individualizado, adaptado às características de cada aluno, suas necessidades, competências e contexto físico e social onde se insere;
- Adequado à idade cronológica e fazendo parte do grupo de idades, reconhecendo as diferenças e proporcionando atividades idênticas às dos seus pares, de forma a evitar a infantilização e promover a inclusão nos vários contextos da vida humana;
- Equilibrado e proporcionando atividades funcionais e não funcionais. Para o desenvolvimento global do aluno é fundamental que na sua educação tenham também acesso ao desporto, e outras atividades artísticas.
- Praticado fora do ambiente escolar e ao longo da vida, na família, comunidade, convívio com amigos, trabalho e sem intervenção direta do professor;
- Desenvolvido na escola e em espaços não escolares (casa, comunidade, locais de treino laboral, intervindo profissionais e outros técnicos e membros da comunidade que assumem o papel de verdadeiros agentes educativos;
- Orientado numa perspetiva de transição para a vida ativa, respondendo às expectativas e aspirações da família e do aluno.

Albuquerque (2005) refere também o princípio da preparação da transição para a vida pós escolar, que consiste no planeamento antecipado de todo o processo, perspetivando os contextos de vida subsequentes, evitando o abandono escolar, vida social reduzida e um funcionamento independente limitado.

Assim a planificação deverá ser ajustada às características de cada aluno com NEE. Todos os planos devem conter objetivos gerais e específicos. Mencionar as atividades a realizar e competências a adquirir e qualificações a obter, bem como serem revistos periodicamente.

Costa (2004) num estudo publicado pelo Ministério de Educação menciona que muitas escolas estão sensibilizadas para o processo de transição, e procuram integrar os jovens na vida social e laboral. No entanto, refere que existem diversas barreiras como a formação insuficiente dos profissionais envolvidos, falta de recursos humanos e materiais e o diminuto apoio dos serviços externos à escola. Conclui que o processo de transição para a vida pós escolar depara-se com algumas falhas e impedimentos.

O mesmo autor refere que à medida que se avança na escolaridade, os conteúdos académicos deverão ser complementados com o princípio da funcionalidade, ensinam-se as competências com probabilidades de serem aplicadas e suscetíveis de promoverem a independência, qualidade de vida e participação social.

Este critério educativo tem implícita uma aprendizagem em contextos reais. O princípio de funcionalidade não é incompatível com os objetivos e conteúdos académicos.

No entendimento de Albuquerque (2005) os conteúdos funcionais permitem uma melhoria de autoestima e participação de todos os alunos.

Costa (2006) refere que através dos currículos funcionais as crianças e jovens com deficiência intelectual desenvolvem competências essenciais para a participação em ambientes integrados. A organização curricular funcional tem como objetivo promover a autonomia e a inserção social e profissional.

A DGIDC (2001) cita que o papel do docente de educação especial, revela-se muito importante, uma vez que tem como principal função participar na organização, gestão e implementação de recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino e de aprendizagem de crianças e jovens com NEE de carácter prolongado.

Neste sentido a sua intervenção deverá também contemplar os seguintes aspetos:

- Eficaz gestão e otimização dos recursos existentes na escola e na comunidade envolvente;
- Implementação de um trabalho cooperativo entre os diferentes intervenientes no processo educativo dos alunos;
- Alargamento da intervenção direta a uma grande diversidade de contextos educativos, nomeadamente, salas de aula, salas de apoio, unidades especializadas, domicílios e outros espaços da comunidade (DGIDC, 2001).

Albuquerque (2005) menciona que o princípio da transição para a vida pós escolar, surgiu no domínio da educação especial nos estados Unidos da América, devido ao

abandono escolar precoce de jovens com NEE, da falta de preparação nas competências sociais e pessoais, e das exigências da vida adulta.

Esta condição, também se verificou a nível da Europa. O estudo de Soriano (2002) promovido pela Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação nas Necessidades Educativas Especiais evidencia elevadas taxas de abandono escolar, qualificações insuficientes para o emprego, e taxas de desemprego três vezes superiores comparativamente com as pessoas sem deficiência.

Soriano (2002) face a esta problemática, considerou-se importante preparar a transição para a vida ativa e perspetivar os contextos e ambientes subsequentes.

Esta fase importante na vida de todos os jovens, foi reconhecida internacionalmente através de documentos que se produziram como a Legislação Federal Norte Americana na década de 80, na Declaração de Salamanca (1994) e mais recentemente em 2006 na Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação nas Necessidades Educativas Especiais.

Segundo Albuquerque (2005), a nível nacional as ações desenvolvidas sobre a transição para a vida ativa foram introduzidas tardiamente, pelo Decreto-lei 319/91.

Presentemente a legislação que regulamenta e define a elaboração de um PIT na preparação da transição para a vida ativa é o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro.

Costa (2004) num estudo publicado pelo Ministério de Educação menciona que 53% dos alunos, tinham currículo alternativo, significando que as escolas estavam sensibilizadas em relação à transição e que valorizavam o papel dos pais na transição, procurando promover a integração social e laboral das crianças e jovens estabelecendo contatos com a comunidade. No entanto este estudo também mostra as dificuldades/barreiras na implementação do processo de transição (formação insuficiente de professores, escassez de recursos humanos e materiais, falta de apoio dos serviços externos à escola).

O estudo de Costa (2004) mostra como fatores facilitadores da transição reconhece-se a importância da família, e o envolvimento da comunidade. Revelaram-se insuficientes a colaboração entre os serviços, formação inicial e contínua dos profissionais, início precoce e revisão do PIT, evitando o adiamento para o final da escolaridade obrigatória, acompanhamento direto dos alunos depois de terminarem a escola e a avaliação detalhada dos processos de transição implementados.

Os dados do estudo são insuficientes para avaliar quanto aos valores de solidariedade, responsabilidade e inclusão social.

De acordo com os dados do estudo podemos identificar que a transição para a vida ativa depara-se no nosso país com algumas lacunas e obstáculos.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

4.1. METODOLOGIA QUALITATIVA

A metodologia qualitativa surgiu como alternativa ao paradigma positivista e à investigação quantitativa que se mostraram ineficazes para a análise e estudo da subjetividade própria ao comportamento das pessoas e das organizações.

Segundo Sousa e Batista (2011) a investigação qualitativa constitui-se como um método que se centra na compreensão dos problemas, analisando comportamentos, atitudes e valores. Os dados são qualitativos e podem ser apreendidos através da observação sistemática e informal, entrevista, questionário e dado documental. Caracteriza-se por ser um tipo de investigação indutivo e descritivo na medida em que o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, em vez de recolher dados para comprovar modelos, teorias, ou verificar hipóteses como nos estudos quantitativos.

Sousa e Batista (2011) mencionam que a metodologia qualitativa apresenta as seguintes características:

- A fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador tem um papel importante na recolha dos dados;
- Os dados recolhidos são de caráter descritivo;
- Os investigadores interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados;
- A análise é feita de forma indutiva;
- O investigador tenta compreender os significados atribuídos pelos participantes a partir dos quadros de referência, e dos significados atribuídos aos acontecimentos, palavras e objetos;
- O plano de investigação é flexível, pois o investigador estuda sistemas dinâmicos;
- Os procedimentos utilizados são interpretativos, não experimentais e privilegiam a análise de conteúdo.

Pelo exposto considera-se que, para a concretização do estudo e tendo em conta os objetivos gerais e específicos a explorar e descrever, a metodologia qualitativa apresenta-se como uma boa opção de trabalho para a compreensão da realidade educativa e do

entendimento como é percebida pelos intervenientes, no que respeita ao processo do desenvolvimento do PIT e a inserção dos jovens na vida ativa.

Segundo Bogdan e Bilken, (1994), para a compreensão dos fenómenos sociais é importante ter em conta a perspectiva dos sujeitos envolvidos, de modo a poder captar o sentido que dão aos seus atos.

4.2. QUESTÕES ORIENTADORAS E OBJETIVOS DO ESTUDO

Uma investigação é considerada um processo de estruturação do conhecimento e que persegue um novo conhecimento ou validar um já existente ou seja testar uma teoria para verificar a sua veracidade, consistindo assim num processo de aprendizagem individual mas também para a sociedade em geral, (Sousa & Batista, 2011).

Definir o objeto de estudo é um passo essencial pois organiza o projeto de investigação dando-lhe direção e coerência, delimita-o, e focaliza o investigador para a problemática do estudo, recolha dos dados, proporcionando um referencial para a redação do projeto (Coutinho, 2005).

O estudo enquadra-se num tema muito vasto que é a inclusão dos alunos com NEE na escola e a transição para a vida ativa. Face a um tema tão vasto e complexo há necessidade de delimitar a investigação, incidindo na implementação dos PIT e a transição para a vida ativa dos jovens com necessidades educativas especiais.

O interesse pelo tema advém da motivação profissional e da necessidade de perceber como é que as escolas estão a promover e a desenvolver o PIT e a promover a integração dos jovens? Quais as estratégias que utiliza na promoção de competências sociais necessárias á inserção familiar e comunitária? Que recursos humanos e materiais utiliza no desenvolvimento das várias fases do desenvolvimento do PIT? Quais as parcerias que estabelece para se efetuar a transição com sucesso, e a inserção do jovem na sociedade e no exercício de uma profissão?

No desenvolvimento da ação educativa com alunos com NEE, temos a perceção das barreiras existentes na escola ao nível dos recursos materiais e humanos, assim como das dificuldades em estabelecer parcerias com a comunidade para que o processo de transição se concretize com a inserção do aluno na vida ativa. Neste sentido gostaríamos de investigar esta problemática, pouco estudada e conhecer como é que as escolas

implementam todo o processo, para os alunos com NEE de caráter permanente e que não acompanham as aprendizagens e competências definidas no currículo.

Consideramos também que o conhecimento sobre os fenómenos e a sua divulgação, poderá ser motivo de reflexão e progresso nas respostas educativas e sociais proporcionadas aos jovens com NEE a inclusão no mundo do trabalho.

Tendo como base o contexto teórico e o enquadramento legal referido, esta investigação parte de uma questão inicial:

- “ Como é que a escola organiza e implementa o plano individual de transição e a inserção do aluno com necessidades educativas especiais na vida ativa?

O estudo tem como objetivo geral:

“ Perceber como é que a escola implementa e organiza o Plano Individual de Transição (PIT) e a inserção do aluno com necessidades educativas especiais na vida ativa”.

Iremos procurar mais especificamente:

- O Conhecimento que se detêm sobre o Plano Individual Transição.
- Quais as Fases na Implementação de um PIT.
- Quais as Conceções e Práticas da Equipa Multidisciplinar.
- A participação dos pais/encarregados de educação no desenvolvimento de todo o processo.
- Recolher elementos sobre a formação profissional.

Para a concretização das várias fases da nossa investigação estabelecemos o seguinte cronograma.

4.3. PLANO DE INVESTIGAÇÃO – CRONOGRAMA

| | Nov | Dez | Jan | Fev | Mar | Abr | Mai | Jun | Jul | Ago | Set |
|---------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Caracterização da problemática | X | | | | | | | | | | |
| Revisão bibliográfica | | X | X | X | | | | | | | |
| Elaboração do Projeto | | | | X | X | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|---|--|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Elaboração do instrumento da recolha de dados | | | X | X | X | | | | | | |
| Pesquisa de campo | | | X | X | X | X | X | X | | | |
| Sistematização de dados | | | | | | | | | X | X | |
| Elaboração do corpo teórico | | | | X | X | X | | | | | |
| Redação da dissertação | | | | | | | | | X | X | X |

Quadro 4 – Cronograma da Investigação

As etapas que se apresentaram mais exigentes, foram as etapas da pesquisa bibliográfica, pela dificuldade que sentimos em encontrar estudos sobre a temática e a pesquisa de campo. O estudo decorreu durante o ano de 2011/12.

4.4.AMOSTRA/PARTICIPANTES

Sousa e Batista (2011) referem que qualquer investigação científica enfrenta o dilema de estudo da população ou da amostra. Mediante o objetivo do nosso estudo, considerou-se que a população mais adequada para a obtenção de informação e recolha de dados seria os docentes de educação especial.

O método utilizado na seleção dos participantes consistiu numa amostra de conveniência, utilizando dois critérios:

- Docentes de educação especial que tenham alunos com um PIT
- Critério geográfico – escolas do 2º/3º ciclo na Amadora

A preferência pelas escolas do 2º/3º ciclo do concelho da Amadora foi intencional e por considerarmos o nível de ensino mais representativo e com maiores probabilidades de frequência de alunos a usufruírem de um PIT, e por ser o concelho onde residimos e lecionamos e também por considerarmos que perante o tempo e os recursos disponíveis

para a realização da investigação, poderiam ser fatores importantes a ter em consideração na exequibilidade do estudo.

Do levantamento efetuado aos 12 Agrupamentos de Escolas da Amadora, identificámos 14 docentes de educação especial com alunos a usufruir de um PIT, e que se enquadravam nos critérios para a seleção da amostra. Registámos a seguinte distribuição de alunos com PIT nos agrupamentos de escolas da amadora:

6 Agrupamentos – 1 aluno em cada

4 Agrupamentos – 2 alunos em cada

2 Agrupamentos sem alunos com PIT

Através do levantamento de dados verificámos que o número de alunos com PIT era limitado contrariamente às nossas expetativas. Esta evidência levou-nos a inferir que talvez se deva às implicações ainda recentes do artº 14 do decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro, e a determinação da preparação da transição para a vida ativa, 3 anos antes de terminar a escolaridade obrigatória.

Percebemos também, que existia um número mais elevado de alunos a usufruir de um CEI, que na continuidade do percurso educativo, irão usufruir de um PIT, o que nos indica que nos próximos anos letivos o número de alunos a usufruírem de um PIT seja mais elevado e significativo, e talvez, decisivo na procura de respostas mais eficazes por partes dos vários intervenientes envolvidos no processo (escola, família, aluno, instituições).

Nesta investigação, participaram 14 docentes de educação especial. Para Bell (2004), o objetivo é selecionarmos uma amostra representativa da população. Consideramos que a amostra é representativa da realidade do concelho, mas não poderemos generalizar os dados obtidos ao nível de outros concelhos do país.

4.5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Qualquer investigação prevê a recolha de dados e para esse efeito recorremos a dois instrumentos, o questionário e a entrevista.

Com a aplicação do questionário pretendemos fazer a caracterização dos participantes do estudo, docentes de educação especial com alunos a usufruir de um PIT.

Solicitámos aos participantes que identificassem: o nível de ensino, formação profissional, formação especializada, tempo de serviço total, tempo de serviço em educação especial, situação profissional, sexo, estado civil e idade.

Almeida e Pinto (1995) definem questionário como uma técnica de observação não participante, apoiada numa série de perguntas dirigida a um conjunto de sujeitos.

O questionário de identificação apresentava nove perguntas e proporcionou dois tipos de respostas fechadas: uma que consistiu na seleção da resposta entre várias apresentadas, outras que preencheram de acordo com o solicitado.

4.51. GUIÃO DE ENTREVISTA

Para operacionalizar os objetivos a que nos propúnhamos, e aceder a uma forma rápida de informação utilizamos como segundo instrumento a entrevista semiestruturada.

Segundo Sousa e Batista (2011) é um método que consiste em conversas orais, individuais ou em grupo, com pessoas cuidadosamente selecionadas e que são interrogadas sobre as suas ideias, projetos e representações. O investigador valoriza mais os processos do que os resultados e mais o carácter dinâmico e subjetivo da realidade educativa.

Este instrumento pareceu o mais indicado para o objetivo do estudo pois permitiu conhecer através das conceções e ideias de cada docente de educação especial, a realidade de cada escola na organização e implementação dos programas individuais de transição e a inserção do jovem na vida ativa e também, por apresentar vantagens em relação a outras técnicas como o questionário, segundo Bell (2004), é acessível e permite ao entrevistador explorar, desenvolver, clarificar algumas ideias e respostas e, essencialmente aperceber-se de emoções e sentimentos, possibilitando a observação do comportamento do entrevistado.

Para além da entrevista também usamos outras técnicas de investigação qualitativa como conversas informais resultantes de momentos de encontro que surgiram durante uma Ação de Formação, proporcionada pelo centro de formação da Amadora. Neste caso toda a formação adicional, apesar de não constituir o foco central de análise, foi útil para ajudar a interpretar os valores, e opiniões da população do estudo.

Quivy e Campenhoudt (2008) consideram que a técnica de entrevista tem várias vantagens, como a recolha de informação muito rica, e no nosso estudo podemos constatar a disponibilidade e colaboração de cada entrevistado, no decurso da entrevista apreendemos a opinião de cada um sobre a realidade vivenciada na escola e com os alunos com NEE, que usufruem de um PIT. As entrevistas revelam assim determinados aspetos

que o investigador não conseguiria apreender somente pelas leituras efetuadas. Constatamos que os docentes fazem uso de uma linguagem muito específica e direcionada para os elementos em análise. Esta atitude talvez se deva a um conhecimento específico sobre o tema e por se aproximar do quadro de referência do entrevistado.

As entrevistas apresentam algumas desvantagens como serem pouco sistemáticas, exigirem muito tempo para se adquirir informação ordenada, a recolha dos dados estar muito dependente das capacidades e treino do investigador e posteriormente os dados recolhidos são de difícil organização. Bogdan e Bicklen (1994), nas entrevistas semiestruturadas adquirem-se dados comparáveis entre os diferentes participantes, apesar de se desperdiçar a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos coordenam o tópico em questão.

O instrumento de recolha de dados depois de aprovado, foi testado para determinar quanto tempo levavam os docentes a responder e verificar quais as questões que suscitavam dúvidas e que poderiam não ser relevantes para o estudo. Recorremos a colegas de profissão e que se enquadravam na população do estudo.

A entrevista efetuou-se no contexto natural de cada escola, tendo sido acordado anteriormente quanto ao local, evitando deslocações por parte dos entrevistados e rentabilizar o tempo de trabalho. A entrevista teve lugar no gabinete dos apoios especializados, assegurando condições de espaço e ambiente, promotores de um clima calmo e livre de interrupções.

No decurso da entrevista obedecemos a um guião com cinco blocos temáticos induzidos pela leitura especializada sobre a temática, análise documental e conversas informais. Tivemos também em consideração o objetivo geral e da questão levantada inicialmente:

- **“ Como é que a escola organiza e implementa o plano individual de transição e a inserção do aluno com necessidades educativas especiais na vida ativa? ”**

Na elaboração do nosso guião da entrevista tivemos em consideração algumas etapas referenciadas por Sousa e Batista (2011) adequar as perguntas ao perfil dos entrevistados, e desta forma estruturamos as questões de acordo com uma linguagem e vocabulário usado pelos docentes de educação especial. Definição da temática e objetivos da investigação.

Em cada bloco temático constituiu-se um conjunto de questões abertas. No total foram feitas 31 perguntas, de acordo com o tema e objetivos do estudo, a cada entrevistado. Tivemos como intenção conhecer a representação dos docentes sobre a realidade da escola no desenvolvimento de todo o processo do PIT e a inserção do aluno na vida ativa.

Bell (2004) refere que as entrevistas qualitativas podem ser relativamente abertas, centrando-se em determinados tópicos, ou podem ser guiadas por questões gerais, promovendo a livre opinião sobre os temas abordados.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008), esta técnica permite alargar o campo de investigação, e entender dinâmicas diferentes e melhorar o conhecimento do terreno.

No quadro 5, apresentamos os blocos temáticos que fizeram parte da nossa entrevista.

| |
|--|
| <p>Bloco A - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado</p> <p>Bloco B - Conhecimento e implementação dos PIT</p> <p>Bloco C - Fases da implementação do PIT</p> <p>Bloco D - Conceções e Práticas sobre a Equipa Multidisciplinar</p> <p>Bloco E- Participação e Colaboração dos pais/encarregados de educação</p> <p>Bloco F- Formação Profissional</p> |
|--|

Quadro 5 - Blocos Temáticos da Entrevista Semiestruturada

No bloco **A- Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado**, tivemos como objetivo explicitar os fundamentos e objetivos da entrevista, motivar o entrevistado e garantir a confidencialidade e finalmente solicitar a autorização para o registo áudio. Na transcrição da entrevista atribuímos a cada docente o código de D1,D2,D3....D14 com o objetivo de facilitar a análise de conteúdo e a apresentação dos dados.

No bloco **B, Conhecimento e Implementação dos PIT**, pretendemos descrever as perceções dos docentes de educação especial sobre o PIT e apresentou como objetivos específicos: Identificar o conceito de PIT, Identificar se a escola promove o PIT, Identificar os critérios de elegibilidade para o PIT.

No Bloco **C, Fases da Implementação do PIT**, objetivamos conhecer: Como é que a escola promove as competências funcionais? Os recursos e estratégias que usa? Os alunos em formação profissional, as parcerias e a articulação entre

escola/serviços/instituição, a integração de alunos na vida ativa, o responsável pelo desenvolvimento do PIT, os facilitadores e barreiras no processo de transição.

No bloco **D- Conceções e Práticas sobre a Equipa Multidisciplinar**, planeámos identificar: o conceito de equipa Multidisciplinar, os Intervenientes na elaboração do PIT, como se desenvolve o despiste vocacional, os locais para experiências de trabalho, os responsáveis pelo PIT, quem faz a avaliação do PIT.

No bloco **E - Participação e Colaboração dos Pais/Encarregados de Educação**, pretendemos identificar: a participação dos pais/encarregados de educação no processo educativo, perceber se participam na elaboração do PIT, as expectativas dos pais/EE na transição para a vida ativa.

No bloco **F- Formação Profissional** tivemos como objetivo: Recolher elementos sobre a formação profissional, identificar as necessidades de formação em educação especial.

Na opinião de Quivy e Campenhoudt (2008) a entrevista semiestruturada é a mais usada na investigação qualitativa. O investigador dispõe de uma quantidade de perguntas para que o entrevistado fale abertamente com as palavras que desejar e pela ordem que entender. O recurso ao guião na orientação da entrevista promove um sentimento de segurança ao investigador e permite ao entrevistado estruturar o pensamento para o tema e tópicos do estudo.

As entrevistas foram gravadas, e cada uma demorou entre 15 a 20 minutos. Os docentes não se desviaram dos tópicos e as respostas foram orientadas para a informação.

Posteriormente foram transcritas e efetuámos a análise de conteúdo.

5. PROCEDIMENTOS

Em primeiro lugar, contactámos os diretores dos agrupamentos de escolas do concelho da Amadora, onde demos informação relativa ao estudo e pedimos autorização para a sua realização. Depois da autorização contactámos os docentes de educação especial e verificámos se cumpriam os critérios definidos para a constituição da amostra. Após uma conversa informal e descontraída onde foi dado a conhecer os objetivos do estudo, os participantes mostraram-se recetivos e com intenção de participar na investigação.

O processo de recolha de dados iniciou-se no mês de Março e terminou em Junho.

O processo foi um pouco demorado, mas teve em consideração a disponibilidade dos participantes no estudo e das deslocações que tivemos que efetuar para os referidos agrupamentos, que apesar de pertencerem ao mesmo concelho, ainda se distanciam uns dos outros. Em algumas ocasiões tivemos que adiar as entrevistas por imprevistos pessoais e também neste espaço de tempo, ter ocorrido a interrupção letiva da Páscoa, no mês de Abril.

Num primeiro momento, aplicámos o questionário de caracterização dos docentes e, seguidamente, efetuámos a entrevista semiestruturada no local e hora marcada. Antes de iniciarmos a gravação da entrevista, informamos quanto ao objetivo do estudo e qual a importância da sua participação na partilha de informação e dados. Garantimos a confidencialidade de toda a informação recolhida das pessoas e escolas que participaram na nossa investigação.

Através das entrevistas aos docentes de educação especial pretendemos conhecer as suas opiniões e descobrir como se desenvolve o PIT e processa a transição dos alunos com NEE para a vida ativa.

Apresentamos de seguida o guião da entrevista semiestruturada

| Designação dos Blocos | Objetivos Específicos | Formulário de Questões | Tópicos |
|----------------------------------|---|--|---|
| A | a) Explicitar os fundamentos e objetivos da entrevista | - Informar, em linhas gerais sobre o trabalho de investigação – Transição Vida ativa | - Fundamentos - Objetivos |
| Legitimação da entrevista | b) Motivar o entrevistado | | |
| Motivação do entrevistado | b) Garantir a confidencialidade | - Indicar os objetivos da entrevista | - Destaque da importância da colaboração no estudo |
| | c) Solicitar autorização para o registo áudio da entrevista | - Pedir ajuda ao entrevistado, pois o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho | - Garantia de confidencialidade - Autorização para registo áudio |
| | | - Assegurar o carácter confidencial das | |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | | <p>informações prestadas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedir autorização para gravar a entrevista - Agradecer a colaboração | |
| <p>B</p> <p>Conhecimento e Implementação dos PIT</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar o conceito de PIT - Identificar se a escola promove o PIT - Identificar os critérios de elegibilidade para o PIT | <ul style="list-style-type: none"> - O que é um Plano Individual de Transição? - A escola complementa o programa educativo individual com um plano individual de transição? - Quais são os alunos que usufruem do PIT? - Quais os critérios para um aluno usufruir de um PIT? - Quais os objetivos do PIT? - Quem intervêm na elaboração do PIT? | <ul style="list-style-type: none"> - Programa Educativo Individual - Plano Individual Transição - Elegibilidade para o PIT - Intervenientes |
| <p>C</p> <p>Fases da implementação do PIT</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar como é que a escola promove as competências funcionais? - Quais os recursos e estratégias que usa? - Identificar alunos em formação profissional - Conhecer as parcerias | <ul style="list-style-type: none"> - Como é que a escola promove as competências funcionais do aluno com PIT? - Quais as estratégias e recursos que a escola utiliza no desenvolvimento | <ul style="list-style-type: none"> - Orientação vocacional / profissional; - Recursos no desenvolvimento de competências pessoais e sociais - Tarefas funcionais |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a articulação entre escola/serviços/instituição - Identificar integração de alunos na vida ativa - Conhecer o responsável pelo desenvolvimento do PIT - Identificar os facilitadores e barreiras no processo de transição | <p>das competências pessoais e sociais dos alunos com PIT?</p> <ul style="list-style-type: none"> - A escola proporciona experiências/tarefas funcionais aos alunos? - Tem alunos em formação profissional? - Quais as instituições ou serviços com quem a escola estabelece parcerias? - Como se processa a articulação entre escola/serviços e instituições? - Tem alunos integrados na vida ativa? - Quem faz o acompanhamento ao aluno pós colocação profissional? - Quais os facilitadores na implementação de um PIT? | <ul style="list-style-type: none"> -Preparação pré-profissional (estágios de sensibilização, que podem servir também para despiste vocacional) - Formação profissional (com estágios em contexto real de trabalho) - Colocação / integração na vida ativa Acompanhamento pós-colocação profissional; -Facilitadores e barreiras ao processo transição |
| <p>D</p> <p>Conceções e Práticas sobre a Equipa Multidisciplinar</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Identificar o conceito de equipa Multidisciplinar -Saber que são os Intervenientes na elaboração do PIT -Perceber como se | <ul style="list-style-type: none"> - Quais as barreiras no desenvolvimento do PIT - O que entende por Equipa Multidisciplinar? | <ul style="list-style-type: none"> - Técnicos envolvidos - Despiste vocacional - Experiências de trabalho em |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | <p>desenvolve o despiste vocacional</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identificar os locais para experiências de trabalho -Identificar os responsáveis pelo PIT - Reconhecer quem faz a avaliação do PIT | <ul style="list-style-type: none"> - Considera importante existir uma Equipa Multidisciplinar na implementação de um PIT? - Quem intervêm na elaboração do PIT? - Como se processa o despiste vocacional aos alunos? - Quem faz o levantamento dos sítios/empresas para experiências de trabalho em contexto profissional? - Quem é o responsável pelo PIT? - Quem colabora na avaliação do PIT? | <p>contexto profissional</p> <ul style="list-style-type: none"> - Técnico responsável pelo PIT |
| <p>E</p> <p>Participação e Colaboração dos pais/encarregados de educação</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar a participação dos pais/encarregados de educação no processo educativo -Perceber se participam na elaboração do PIT -Identificar as expectativa dos pais/EE na transição para a vida ativa | <ul style="list-style-type: none"> - Os pais participam com a escola no desenvolvimento do processo educativo - Conhecem os objetivos do programa educativo individual - Participam na avaliação do programa educativo individual | <ul style="list-style-type: none"> - Processo educativo - Programa educativo Individual - Percurso educativo - Plano Individual Transição - Expectativas dos pais/EE |

| | | | |
|----------|--|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> -Tem conhecimento do percurso educativo do seu educando - Participaram na elaboração do PIT - Quais as expectativas dos pais dos alunos com PIT, relativamente à transição para a vida ativa? | |
| F | <ul style="list-style-type: none"> - Recolher elementos sobre a formação profissional - Identificar as necessidades de formação em educação especial | <ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua formação profissional? -Quais as dificuldades que sentem na implementação dos planos individuais de transição? - Faz formação e participa em ações de formação? - Considera importante fazer formação contínua em necessidades educativas especiais. Porquê? | <ul style="list-style-type: none"> - Formação profissional - Dificuldades -Participação em ações de formação contínua |

Quadro 6 – Guião da Entrevista

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO DOS DADOS RELEVANTES

5.1 A CONSTRUÇÃO DE UM SISTEMA DE CATEGORIAS

No final do trabalho de campo e depois das entrevistas efetuadas, fizemos a transcrição de todo o material recolhido, totalizando 14 protocolos, para depois procedermos à sua análise global, com o intuito de organizar e classificar os dados em categorias que possam dar resposta à questão inicial do estudo assim como dos objetivos a que nos propusemos identificar.

Para além das informações recolhidas nas entrevistas, também complementamos com outro tipo de material recolhido no trabalho de campo, como notas de trabalho, dados provenientes de conversas com colegas de profissão sobre a temática, e o trabalho que a escola desenvolve com os alunos com NEE, e mais concretamente com os que usufruem do PIT.

Segundo Quivy e Campenhoudt, (2008), a análise de conteúdo é uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de documentos e textos, conduzindo a descrições sistemáticas tanto qualitativas como quantitativas e que ajudam a compreender e interpretar o significado de uma mensagem.

Bardin (2004) na análise de conteúdo é importante classificar, descrever, sistematizar, quantificar as categorias inseridas no corpo documental. Com o objetivo de explicitar e sistematizar o conteúdo descritos nas entrevistas.

Marconi e LaKatos (2002) mencionam que o primeiro passo na verificação dos dados recolhidos é verificar a sua:

- Validade, comparando os dados com uma fonte externa;
- Relevância para os objetivos do estudo
- Especificidade e clareza quanto à objetividade, datas, locais, percentagens etc...;
- Profundidade, relacionando-os com os sentimentos e pensamentos do entrevistado;
- Extensão, amplitude da resposta.

Para Esteves (2006) a categorização consiste na operação através do qual, os dados invocados ou suscitados são classificados e reduzidos de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos da investigação. As pertinências dos dados revelam-se na relação que tem com o objeto de investigação.

As categorias onde os dados vão ser agrupados podem ser criadas segundo dois tipos de procedimentos: o fechado e o aberto. No nosso estudo as categorias emergiram do material e dos dados empíricos e também dos objetivos e tópicos das questões que foram estabelecidas no guião. Através das categorias estabelecidas, o investigador procura inferir de maneira lógica sobre o assunto da mensagem ou sobre o contexto em que foi emitida.

Quivy e Campenhoudt (2008) propõem as seguintes operações no processo de análise de dados:

- Preparação dos dados, descrever e agregar
- Análise das relações entre as variáveis
- Comparação dos resultados observados com os resultados esperados e a interpretação das diferenças

Segundo Miles e Huberman (1994) a redução dos dados é um processo de seleção, contínua do material compilado e que consiste na simplificação, abstração e transformação da informação, e que obedece a vários momentos e de acordo com um determinado campo de observação até á fase da codificação e resumo.

Esta primeira fase é o primeiro momento de interpretação dos dados. Estes autores expressam quatro princípios orientadores na redução de dados:

- Necessidade de documentação organizada e precisa no momento de transcrição das respostas para um sistema de códigos utilizado para reduzir a um conjunto manipulável;
- O respeito por uma consistência de base e por uma coerência na aplicação das regras de transposição;
- Manutenção das características dos dados, independentemente da sua redução e dos códigos utilizados para o fazer.

Seguindo estes princípios orientadores, após a transcrição das entrevistas fizemos uma primeira leitura geral a fim de nos apercebermos das opiniões e impressões dos entrevistados. A etapa seguinte consistiu na análise dos discursos enquadrando estes nas categorias e subcategorias estabelecidas, objetivando o conhecimento e reflexão sobre a questão inicial do estudo e dos objetivos que pretendíamos descrever.

Para a apresentação e análise dos dados, e aplicando o princípio de fidelidade na transcrição dos dados, assim como de anonimato e confidencialidade, atribuímos a cada docente entrevistado um código (D1,D2,D3...).Os dados relevantes irão ser apresentados

em matrizes descritivas, que expressam os atributos, qualidades ou opiniões dos participantes do estudo.

5.2 Análise de Dados do Questionário de Dados Demográficos - (Anexo I)

| Prof. | Nível Ensino | Formação Profissional | Formação Especializada | Tempo Serviço | T.Serviço Educação Especial | S. Profissional | Sexo | Estado Civil | Idade |
|------------|--------------|-----------------------------|------------------------|---------------|-----------------------------|-----------------|------|--------------|-------|
| D1 | 2º/3º Ciclo | Licenciatura 1º Ciclo | Sim | 13 | 8 | QA/QE | F | C | 40 |
| D2 | 3º Ciclo | Licenciatura Filosofia | Sim | 15 | 9 | QA/QE | F | D | 39 |
| D3 | 2º/3º Ciclo | Mestrado E. Especial | Sim | 31 | 26 | QA/QE | F | C | 52 |
| D4 | 2º/3º Ciclo | Licenciatura Linguística | Sim | 14 | 5 | QA/QE | F | C | 36 |
| D5 | 2º/3º Ciclo | Licenciatura 1º Ciclo | Sim | 20 | 16 | QA/QE | F | C | 49 |
| D6 | 2º/3º Ciclo | Licenciatura Educação | Sim | 17 | 14 | QA/QE | F | D | 40 |
| D7 | 2º/3º Ciclo | Licenciatura Educação | Sim | 13 | 5 | Contratada | F | C | 35 |
| D8 | 2º/3º Ciclo | Licenciatura Educação | Sim | 11 | 6 | QZP | M | C | 36 |
| D9 | 2º/3º Ciclo | Licenciatura 1º Ciclo | Sim | 7 | 7 | Contratada | F | C | 35 |
| D10 | 2º/3º Ciclo | Licenciatura História | Sim | 23 | 12 | QZP | F | S | 48 |
| D11 | 2º/3º Ciclo | Licenciatura Geografia | Sim | 22 | 3 | QA/QE | F | C | 44 |
| D12 | 2º/3º Ciclo | Licenciatura Educação | Sim | 28 | 9 | QA/QE | F | C | 49 |
| D13 | 3º Ciclo | Licenciatura História | Sim | 23 | 7 | QA/QE | F | C | 48 |
| D14 | 2º/3º Ciclo | Licenciatura E T | Sim | 12 | 3 | Contratada | F | C | 50 |

Quadro 7 - Caracterização dos Participantes do Estudo

Pela análise da tabela podemos constatar que todos os docentes estão a exercer funções em escolas do 2º/3º ciclo. Treze participantes são do sexo feminino e um do sexo masculino; onze são casados, dois divorciados e um solteiro. Em relação ao género, como podemos observar na tabela, a população feminina está mais representada comparativamente com a masculina.

No que respeita à situação profissional podemos observar que nove são docentes de quadro de agrupamento ou escola agrupada, dois de quadro de zona pedagógica e dois contratados. O corpo docente apresenta um indicador de estabilidade quanto à situação profissional, o que poderá ser um fator positivo na motivação do docente no exercício da sua função e desempenho profissional.

A amostra foi constituída por 14 docentes de educação especial e com formação especializada. Ao nível de habilitações literárias apresentam o grau de licenciatura em várias áreas, como licenciatura no 1º Ciclo (3); Educação (4); História (2); Geografia (1); Filosofia (1); Linguística (1); Educação Tecnológica (1), Mestrado Educação Especial (1). As áreas mais representadas são o grupo de educação. Salientamos o facto da existência de a docente que apresenta mais tempo de serviço ser a que possui um grau académico mais elevado, um mestrado em educação especial.

Apresentam idades compreendidas entre os 35 e 52 anos. Assim temos 7 participantes entre (35-40); 1 entre (41-45); 5 entre (46-50); 1 entre (51-55).

Relativamente ao tempo de serviço observamos que existe 1 participante entre (3-5) anos; 6 entre (11-15); 2 entre (16-20); 3 entre (21-25); 1 entre (26-30), 1 entre (31-35). Estes dados evidenciam que são detentores de experiência ao nível da docência e supostamente conhecedores da realidade educativa.

Quanto ao tempo de serviço em educação especial apuramos que oscila entre 3 a 26 anos. Verificamos que há 1 participante entre (0-5); 9 entre (5-10); 2 entre (11-15); 1 entre (16-20); e 1 entre (26-30). A maior quantidade de professores com o tempo de serviço em educação especial incide entre os 5 e 10 anos. A legislação referente à creditação para o curso de especialização em necessidades educativas especiais, determina que a partir dos 5 anos de serviço, o docente poderá realizar formação especializada, significando que o grupo de recrutamento 910, criado recentemente (ano de 2006), se encontra em expansão, quanto ao número de docentes com especialização em educação especial.

Seguidamente, iremos especificar as categorias e subcategorias que emergiram das questões apresentadas nos blocos temáticos, bem como a interpretação sobre os discursos dos entrevistados. A análise dos resultados irá ser apresentada categoria a categoria.

Gostaríamos de salientar que os resultados obtidos constituem-se como a representação de uma realidade muito concreta e particular e como tal de difícil generalização quanto à temática abordada. Tivemos como principal objetivo descrever e identificar como é que a escola desenvolve o plano individual de transição e promove a integração dos jovens com NEE na vida ativa.

5.3. ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

5.3.1. CATEGORIAS

Categoria A: Conhecimento e Implementação dos PIT

Nesta categoria pretendemos descrever as perceções dos docentes de educação especial sobre o PIT. Esta categoria foi dividida em 3 subcategorias com o objetivo de identificar o conceito de PIT, se a escola promove o PIT e quais os recursos que utiliza, e quais os critérios de elegibilidade para o PIT

Subcategoria A1: Identificação do Conceito de PIT

Pela análise dos dados podemos constatar que a maioria dos docentes apresenta conhecimento sobre os PIT e da sua importância na organização do processo educativo e desenvolvimento junto dos alunos com NEE. A D1-5 “um plano destinado a promover a transição dos alunos para a vida pós- escolar, oferecendo-lhe a resposta mais adequada dentro do contexto escolar, atendendo ao seu interesse, gosto e perfil.

A D6-4 menciona que “é um plano que prepara os alunos para uma futura profissão ou ocupação na sociedade. A obrigatoriedade destes planos no percurso dos alunos com NEE, surgiu com o Decreto-lei 3/2008”.

A opinião da D14-4 reforça o direito ao trabalho dos jovens com NEE, e consequentemente da integração na sociedade com qualidade de vida. “O Plano Individual de Transição é um documento que complementa o PEI e sintetiza as diversas fases de transição, assim como as competências a desenvolver nos vários domínios da vida, promovendo a inserção do jovem na sociedade tornando-o um cidadão de direito ao trabalho e qualidade de vida.

A D12-4 considera que é um plano importante para o desenvolvimento de competências profissionais “...é algo que antecede para uma via de profissionalização”, No entanto a D10-4 elucida também para um aspeto indispensável com a aplicação do PIT, que é “ preparar e promover competências pessoais, sociais” consideradas importantes para o acesso ao emprego.

Segundo a D11-6 refere a importância do PIT na integração na comunidade, “...que lhe permita entrar no mundo do trabalho integrar-se socialmente no trabalho e num emprego e para além disso, também integrar-se socialmente na comunidade a ao nível da família ...e o plano deverá ter em conta todas estas competências para o aluno desenvolver”.

Subcategoria A2- Desenvolvimento do PEI, PIT

Nesta subcategoria pretendíamos conhecer se a escola complementava o PEI com o PIT. Pelos discursos dos entrevistados, podemos compreender que todos os alunos com NEE têm um PEI e que, é papel da escola assegurar os percursos flexíveis de cada aluno, quando os alunos não conseguem adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum, a escola deve complementar o PEI com um Plano Individual de Transição.

A D9-11 afirma que “Todos os alunos com NEE tem obrigatoriamente um PEI!” pois o decreto-lei 3/2008 assim o determina”,D7-10 e “propondo respostas educativas diferenciadas” como afirma a D9-12, é um “documento que fixa as medidas que deve usufruir, assim como as adaptações curriculares”,D5-12” ...avaliamos sempre os PEI, assim como as medidas educativas necessárias e ajustadas ao seguimento do seu percurso educativo”, D7-19” O aluno tem de possuir um currículo específico, que é um currículo muito flexível e adaptado ao desenvolvimento do aluno e incidido nas áreas práticas e funcionais. D1-12 “Tem esse dever como instituição de educação. Tenta dar resposta educativa de acordo com os seus recursos, o que não é fácil..., principalmente para alunos que requerem adaptações ao nível da organização do espaço e materiais...e outros recursos ...técnicos”.

Subcategoria A3- Critérios de Elegibilidade para o PIT

Os dados indicam que são utilizados três critérios: a idade, os 3 anos antes de terminar a escolaridade obrigatória, e a medida educativa Currículo Específico Individual (CEI). Pelos dados verifica-se que os critérios mais referidos nos discursos são a idade e os 3 anos antes de terminar a escolaridade obrigatória. A D3- 20 indica “que esteja a 3 anos de concluir a escolaridade obrigatória e que beneficie de um currículo específico individual”, outro critério definido para a aplicação do PIT. D11-24 “Os critérios são... não adquirir as aprendizagens escolares e estar de fato a três anos de concluir a escolaridade obrigatória e ser necessário fazer-se um encaminhamento já profissional e preparar o aluno para uma transição para a vida ativa ...portanto será uma preparação para esse encaminhamento...”. D5-22”O aluno deve ter mais de 13 anos e como te disse na pergunta anterior, ter também uma CEI, onde proporcionamos o desenvolvimento de competências mais funcionais, visto na parte académica terem muitas dificuldades em acompanhar e fazer as aprendizagens da escrita, da leitura e da área do raciocínio matemático”.

Os dados mostram que há uma variação quanto à idade, que oscila entre 13 e os 18 anos. D12-110” eles já são crescidos um tem 16 e o outro 18 anos”. Segundo a D9-27 “O plano individual de transição veio permitir que a escola se responsabilize pela transição e adequar o percurso às capacidades de cada um.

Subcategoria A4 – Recursos Utilizados pela Escola para a Implementação do PIT

Nesta subcategoria pretendemos conhecer: Como é que a escola promove as competências funcionais? Os recursos e estratégias que usa? Os alunos em formação profissional, as parcerias e a articulação entre escola/serviços/instituição, a integração de alunos na vida ativa, o responsável pelo desenvolvimento do PIT, os facilitadores e barreiras no processo de transição.

Os discursos dos entrevistados indicam que a maioria das escolas promovem as competências funcionais de acordo com o contexto e recursos disponíveis, D10-46”As competências funcionais vão sendo desenvolvidas paralelamente com os conteúdos académicos das disciplinas e de acordo com as capacidades dos alunos, D9-62” A escola recorre aos professores das disciplinas de cariz funcional... a professora de educação especial, para além de outros profissionais da escola”.

Os responsáveis pelo desenvolvimento do PIT, neste estudo evidenciam-se os docentes de educação especial, os psicólogos e outros professores, D7-33 “Normalmente é a professora de educação especial, o diretor de turma e o encarregado de educação”. Os dados mostram que existe algum envolvimento dos jovens, família e outros técnicos, D9-55”Os responsáveis do PIT em conjunto com os jovens, família e outros profissionais...a direção na fase da formalização dos contratos não remuneratórios com a empresa ou instituições.”

Os dados evidenciam que a maioria das escolas já apresentam sensibilização para o desenvolvimento das competências funcionais e para os PIT, e tentam dar uma resposta de acordo com os recursos existentes, tanto humanos, como materiais, mas evidenciam algumas dificuldades D13-47”A realidade na nossa escola é muito pobre, os PIT não são vistos como uma resposta essencial para estes alunos, a direção e órgão de gestão desvaloriza e não se empenha na procura de soluções na comunidade mais adequadas face às suas dificuldades. O que se verifica é que estes alunos terminados a idade escolar são marginalizados em termos sociais, académicos e profissionais... “

D1-147” a aluna que eu tive também desempenhava algumas funções, colaborava por exemplo com o SPO, desenvolvendo algumas atividades ... e depois houve uma preocupação da minha parte da aluna se dirigir também a determinados setores da escola como a reprografia, a papelaria e eu criava determinadas atividades de propósito para ela interagir com estes serviços e fazia parte do PIT.”

D10-48 “As competências funcionais vão sendo desenvolvidas paralelamente com os conteúdos académicos das disciplinas e de acordo com as capacidades dos alunos. D1-42” o aluno frequenta as várias disciplinas de conteúdos funcionais com a turma de referência, depois trabalha as competências pessoais com a professora de educação especial, depois frequenta a oficina de artes com o professor de EVT, explorando as potencialidades e motivações do aluno. D10-46 ”O objetivo é despistar os seus interesses...desenvolver o seu potencial e aprender através de tarefas que tenham sentido para eles...”.

Quanto aos recursos usados pela escola no desenvolvimento dos PIT, os dados demonstram um conjunto diversificado de recursos utilizados pelas escolas,D1-46 “frequenta a oficina de artes”, D3-51“espaços da escola como a jardinagem, o refeitório...clubes de cerâmicas... tecnologias informação e comunicação, jornalismo e

desporto, D5-52 “uma monitora de jardinagem”.D8-66”tem aulas com a turma nas disciplinas do seu currículo específico e tem apoio individualizado em conteúdos académicos mais funcionais, dados pelos professores das disciplinas.

Os dados evidenciam que as escolas estabelecem algumas parcerias com a comunidade e alguns serviços D2-69 “estabeleceu uma parceria com uma Associação de Reformados da Amadora, D6-67”com instituições particulares, CMA, Santa Casa Misericórdia da Amadora, Bombeiros ...D1-179” foi estabelecido um protocolo com a URPIR” no entanto revelam-se algumas barreiras como, D3-89 “A maior barreira é a pouca abertura da escola à comunidade e locais de estágio e finalmente a inserção num trabalho. D5-109 “e a sociedade ainda lida muito mal com estas pessoas e à medida que crescem vão sendo “esquecidas “ e “remetidas para o seu “cantinho”. Os facilitadores D1-107”A direção do agrupamento na qualidade de respostas que dá a estes alunos”D3-84”A colaboração dos pais/encarregados de educação também constitui um bom facilitador, assim como “a vontade do aluno, a motivação e competências de autonomia e socialização... as atitudes das pessoas e as expetativas”D6-112.

Quanto à forma como se processa a articulação entre os vários intervenientes, ficamos a perceber que o professor de educação especial é o interveniente que mais apoia os alunos e faz a articulação com os responsáveis nas parcerias, D1-88” No caso deste aluno, entrei em contato com a instituição, uma oficina de automóveis, soube dos procedimentos, convoquei o encarregado de educação, este concordou e procedeu à sua inscrição e depois estabelecemos um contrato de responsabilidade entre a escola e o serviço,D3-69”Através do estabelecimento de parcerias formais e de encontros/reuniões nas etapas cruciais do processo (início e avaliação) e sempre que necessário”, D4-74” Articulação frequente entre docente de educação especial, psicóloga, diretores de turma ...; e fazemos também reuniões no final de cada período com a Direção da Instituição. Tem sido um parceria muito positiva para os alunos, eles contactam com uma diversidade de tarefas e população muito diversa, para além de desenvolverem a integração social estão com as pessoas e sentem-se úteis e valorizados”;D6-92”A equipa de educação especial estabelece os contatos e depois é assinado um protocolo formal entre as duas partes e vamos avaliando e reformulando as estratégias e a melhor forma de consolidar os conhecimentos e competências, estabelecemos os objetivos a atingir e fazemos a avaliação, recorremos a documentos de registo... e listas informais para depois certificarmos as

competências atingidas. D12-74 “Contatos diretos, eu acompanho os alunos durante a ida à instituição, depois trimestralmente, fazemos a avaliação com os professores responsáveis pelos Serviços”.

Na formação profissional, os dados identificam apenas 1 aluno a fazer estágio de formação profissional. D3-57” neste caso o aluno está a desenvolver experiência formativa na área de eletricidade e eletrónica.

Categoria B: Conceções e Práticas da Equipa Multidisciplinar

Nesta categoria tivemos como objetivo identificar: o conceito de equipa Multidisciplinar, os Intervenientes na elaboração do PIT, como se desenvolve o despiste vocacional, os locais para experiências de trabalho, os responsáveis pelo PIT, quem faz a avaliação do PIT.

Subcategoria B1: Conceito Equipa Multidisciplinar

Os dados mostram que o conceito de equipa multidisciplinar mais reforçado é o constituído pela” equipa constituída por elementos que entram no processo educativo do aluno. D297; distinguindo-se a especificidade de cada área de intervenção, D394 “É uma equipa formada por profissionais de diferentes formações que trabalham para um fim comum, cada um na sua área e reforçando o trabalho de colaboração e partilha, D4110 “ é muito pertinente a colaboração de diversos saberes e experiências...são enriquecedoras numa dinâmica de partilha.

Subcategoria B2: Intervenientes na Elaboração do PIT e Funções da Equipa Multidisciplinar

Apreendemos que há vários intervenientes na elaboração do PIT, mas não identificamos um responsável comum nas várias fases do desenvolvimento do PIT, D2-121 “ são todos os intervenientes que o elaboram e os encarregados de educação que assinam e concordam com o PIT; D7-134” O diretor de turma, mas a professora de educação especial é que faz a articulação durante todo o processo, com o diretor, com o responsável pelos diversos serviços; D3-104 – O aluno, os pais ou encarregados de educação, o diretor de turma, o docente de educação especial e todos os técnicos que intervêm diretamente na implementação do PIT; D5-137 A professora de educação especial; D9-154 “O diretor de turma e a professora de educação especial e os responsáveis pelos diversos estágios vocacionais e pré profissionais.

Pela análise dos dados encontramos uma opinião favorável á intervenção de profissionais com formação em várias áreas, como o psicólogo, D8-135”é muito importante, porque sem este apoio partilhado da psicóloga e dos pais ... da escola era muito difícil... ao nível da avaliação e planificação da intervenção, D9-133”é muito importante porque se faz uma avaliação global dos alunos... identificar o perfil do aluno... desenvolver as competências específicas, ajudando a inclusão dos alunos na escola e sociedade”, referindo também que D1-132” um elemento sozinho não funciona, devem ser vários intervenientes, o que não acontece na realidade da nossa escola. Tem psicóloga e o professor de educação especial... técnicos externos á escola”.

Quanto ao despiste vocacional é feito maioritariamente pela psicóloga D2-109”Quem faz o despiste vocacional é a psicóloga, aferindo os interesses e gostos da aluna e em conversa com os pais conhecem os seus interesses.”, D7-122”é a psicóloga em conjunto comigo e os pais que partilham muita informação, principalmente os pais”.

Categoria C: Participação dos Pais/Encarregados de Educação, pretendemos identificar: a participação dos pais/encarregados de educação no processo educativo, perceber se participam na elaboração do PIT e quais as expectativas dos pais/EE na transição para a vida ativa.

Subcategoria C1: Nível de Participação

Pela análise efetuada constata-se que os pais participam com a escola mas não se envolvem ativamente no processo, D5-145” Os pais querem que o seu filho frequente a escola e que esta os ajude na educação e na inclusão escolar, participam..., mas são pouco ativos...” mas os docentes consideram indispensável a participação dos pais no processo, D6-215” porque sem os pais e a sua colaboração o processo não anda, e torna-se à partida sem sentido, porque é no conjunto e na partilha de ideias que se conhece melhor a aluna, as suas expetativas e a dos pais, para depois dar seguimento às várias fases do programa” D10- 147 “Sim, tem que participar e envolver-se no projeto escolar e social do seu educando, nós professores de educação especial temos como função promover essa cooperação, interagindo positivamente com os pais e família”.

Quanto à participação dos pais na elaboração PIT, apuramos que os pais colaboram com a escola na identificação dos interesses dos seus educandos. D3-151”Sim, até porque são eles que conhecem melhor os gostos dos filhos....Interesses”. D2-150 “ Sim. No caso desta aluna foi perguntado ao pai qual a expectativa em relação a esta jovem e quais os

interesses que ele verificava... até andava a ver onde é que a filha podia continuar o seu percurso...” D5170 “ durante o processo do desenvolvimento do PIT, nós reunimos com os encarregados de educação e pais e em conjunto preparamos as respostas educativas que pensamos ser as mais adequadas para o aluno.

Subcategoria C2: Expetativas dos Pais

Os dados evidenciam que os pais conscientemente apercebem-se das dificuldades na inserção e no exercício de um emprego, no entanto desejam que os seus filhos possam ter um emprego, D2157 “ O que nós verificamos, ou o que eu verifico com esta menina, é que as expectativas são irrealistas, oscilam entre dois polos. Acham que a filha vai ficar em casa sem fazer nada e manifestam que ela não vai conseguir ter uma profissão e nada de importante..., por outro lado estão á espera que se faça um clic... e que ela consiga ter uma profissão como outra pessoa qualquer”, D5170 ” Desejam que os seus educandos, no futuro, possam ter um emprego e ser independentes, é um desejo de todos os pais. D 6223 “... os pais estão ainda balizados pelo anterior paradigma, onde estes alunos eram atendidos em meios mais restritivos e como tal as expetativas ainda eram muito marcadas pela diferença e exclusão social e escolar. As expetativas ainda são muito baixas, porque também não veem respostas por parte da sociedade. D12177” Os pais são sempre muito ansiosos e por um lado eles também vêem estes alunos como se eles não crescessem, veem-nos sempre muito pequenos... não exigem responsabilidade de trabalho aos filhos... para a idade que eles tem, para eles são sempre muito protegidos e infantilizados e também aí a colaboração com a família tem que ser muito estreita... quando chegam às férias deixam de ter regras rotinas e esquecem.... e no regresso há que voltar tudo ao início.

Categoria D: Formação Profissional

Tivemos como objetivo: Recolher elementos sobre a formação profissional, identificar as necessidades de formação em educação especial.

Subcategoria D1: Nível Formação Académica / Profissional

No que respeita à situação profissional observamos que nove são docentes de quadro de agrupamento ou escola agrupada, dois de quadro de zona pedagógica e dois contratados. Ao nível de habilitações literárias apresentam o grau de licenciatura.

Subcategoria D2: Necessidades Formação Especializada

Os dados do nosso estudo evidenciam que os docentes preocupam-se com a sua formação, D11-205 “Sim, claro... sempre! Para me manter atualizada” D10-194 “Sim,

para melhorar as práticas e contribuir para o sucesso dos alunos e para a melhoria da escola e indiretamente da sociedade...” D3-179 – Sim, porque para pôr em prática a inclusão não basta aceitar os alunos com NEE na escola... mas é muito importante saber trabalhar com eles, ou seja, adequar as atividades propostas às suas reais necessidades, interesses e capacidades o que necessariamente implica formação na área e atitudes positivas”. Apontam também algumas dificuldades, D13-196” as escolas deviam investir muito mais na formação contínua dos professores e mesmo auxiliares, para a escola conseguir ser inclusiva”.

CAPÍTULO VI – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este estudo sobre a temática da inserção na vida ativa dos jovens com NEE, teve como objetivo verificar como é que a escola implementa o PIT e a inserção dos jovens na vida ativa. Depois da apresentação dos dados será importante refletir sobre eles considerando o objetivo da investigação e comparando os resultados com o enquadramento teórico e os estudos apresentados sobre esta temática.

O contexto geográfico onde se efetuou o estudo incidiu no Concelho da Amadora. Recolhemos dados de 10 agrupamentos deste concelho e que tinham alunos com PIT. A amostra do nosso estudo poderá não ser representativa de todos os agrupamentos do nosso país, pelo que os dados apresentados devem ser percebidos e interpretados no contexto e realidade onde se processou o estudo.

O estudo mostra que a maioria dos docentes apresenta conhecimento sobre os PIT e da sua importância na organização do processo educativo dos alunos com NEE e que todos os alunos com NEE que fazem parte do estudo, usufruem de um PIT, o que revela que a escola está a colocar em prática as orientações do decreto-lei 3/2008 no que respeita à obrigatoriedade de complementar o PEI com um PIT.

A European Agency for Development in Special Needs Education (2002), vê a transição para a vida ativa como um processo complexo, que deve ser bem orientado e atribui à escola responsabilidades para desenvolver recursos e promover o seu sucesso.

A nossa investigação mostra que a escola está a assumir essa responsabilidade, proporcionando aos jovens com NEE o desenvolvimento de um PIT.

Pretendemos conhecer se a escola complementava o PEI com o PIT. Pelos discursos dos entrevistados, identificamos que todos os alunos com NEE têm um PEI que complementam um Plano Individual de Transição.

De acordo com Soriano (2006), o PEI e o PIT, são documentos abrangentes e como tal devem abarcar todas as áreas a trabalhar. Como refere Rodrigues (2010) é a escola que deve dar uma resposta de acordo com a problemática e necessidade do aluno, implicando uma planificação educativa diferenciada, através da elaboração de um Programa Educativo Individual (PEI) e das medidas mais adequadas para o seu sucesso educativo.

No nosso estudo identificamos que as atividades de cariz funcional são desenvolvidas na escola e em alguns locais e serviços da comunidade envolvente. Não conseguimos identificar os aspetos relacionados com os tempos livres e de lazer.

O decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro, que regulamenta a educação especial, define que a escola deve complementar o programa educativo individual com o plano individual de transição (PIT), destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional”. artº 14.

Quanto aos critérios de elegibilidade os dados indicam que são utilizados três critérios, a idade e os 3 anos antes de terminar a escolaridade obrigatória, testemunhando que as escolas estão a proceder com o estipulado pelo decreto-lei 3/2008.

Os dados mostram que há uma variação quanto à idade, que oscila entre 13 e os 18 anos, demonstrando que os currículos específicos são adaptados ao percurso de cada um e à sua especificidade como refere Madureira e Leite (2003), a aplicação de um currículo específico introduz alterações significativas no currículo de acordo com a funcionalidade do aluno e tem por objetivo facilitar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e de autonomia, aspetos essenciais à sua participação numa variedade de contextos de vida.

Os dados evidenciam que a maioria das escolas parecem apresentar sensibilização para o desenvolvimento das competências funcionais e para os PIT, e tentam dar uma resposta de acordo com os recursos existentes, tanto humanos, como materiais, mas com pouca relação com os serviços externos à escola, confirmando o que Batanero e Oliveira (2007) referem, as escolas portuguesas usam métodos diferentes no processo de implementação dos PIT.

Os responsáveis pelo desenvolvimento do PIT, neste estudo evidenciam-se os docentes de educação especial, os psicólogos e outros professores, no entanto não existe um responsável comum, quanto ao responsável pelo processo de transição em todas as fases do seu desenvolvimento. Para um processo de transição mais eficaz, a bibliografia consultada refere que as equipas responsáveis pela transição devem assegurar que exista um responsável pelo processo de transição de cada aluno.

O estudo de soriano (2006) refere que a escola e os profissionais que fazem parte do processo devem estar totalmente envolvidos e devem coordenar o processo, conhecer e avaliar as possibilidades do jovem, motivar, orientar e preparar a família e jovem, preparar um plano de formação, nomear uma pessoa de contato, participar na preparação e na assinatura do contrato.

Este estudo conclui que as escolas falham na fase da formação profissional nas empresas, e na integração profissional do jovem, isto porque não tem, nem meios financeiros e humanos, nem uma política educativa que permita a integração profissional dos jovens.

O estudo mostra que as escolas apenas cumprem as duas primeiras etapas, não conseguindo inserir o jovem no emprego e exercício de uma profissão. Os dados indicam que apenas três alunos estão a fazer estágio de formação profissional. Estes dados são reveladores que há necessidade de refletir sobre as políticas educativas sobre esta temática, para que a escola não seja um local de exclusão e segregação dos jovens com NEE.

Identificamos que as escolas estabelecem algumas parcerias com a comunidade e alguns serviços no entanto revelam-se algumas barreiras como a pouca abertura da escola à comunidade e locais de estágio e finalmente a inserção num trabalho. Como facilitadores identificam-se a colaboração dos pais a vontade do aluno e a motivação.

Na categoria Conceções e Práticas sobre a Equipa Multidisciplinar, depreendemos pelos dados que os docentes consideram importante um trabalho em equipa, apontando a importância da especificidade de cada técnico na orientação/desenvolvimento/avaliação do processo educativo do aluno com PIT, principalmente do psicólogo que colabora no despiste vocacional aferindo os interesses e gostos dos alunos em colaboração com os pais, no entanto o estudo mostra que apesar de existir vários intervenientes no processo, não existe um responsável comum, pela integração do jovem no mercado de trabalho, ficando essa responsabilidade atribuída ao docente de educação especial.

Da bibliografia consultada, constata-se que o técnico de acompanhamento tem um papel fundamental em todo o processo, fazendo uso de competências técnicas, relacionais e éticas e para a coordenação das várias fases do processo, desde a coordenação ao acompanhamento dos estágios profissionalizantes.

Assim o técnico de acompanhamento deve estar atento às expectativas, no sentido de gerir as oportunidades; dosear o protagonismo de forma a tornar a sua ação eficaz, agir como solução de recurso; respeitar e potenciar autonomias e respeitar a individualidade.

Nesta perspetiva o processo de TVA deve ser individualizado e de acordo com a realidade de cada um, contexto social e cultural.

Ao nível da participação dos pais e suas expectativas o estudo mostra que os pais participam no processo ao nível da aceitação do PIT, mas não se envolvem ativamente, o

que possivelmente está relacionado com as expectativas, quanto à inserção na vida ativa. Os dados mostram que as expectativas oscilam entre a vontade de os seus educandos terem um emprego e a percepção das dificuldades na inserção e no exercício de um emprego.

Ainscow (1995) considera igualmente o papel dos pais e a sua relevância no processo de inclusão, enquanto Azevedo (2005) aponta estes como um dos fatores facilitadores na integração do jovem. Nesta perspetiva os pais devem ser encorajados pela escola a participar no processo educativo e nas decisões relativas ao seu educando.

No que respeita à situação profissional os dados mostram que o corpo docente apresenta um indicador de estabilidade quanto à situação profissional, o que poderá ser um fator positivo na motivação do docente no exercício da sua função e desempenho profissional.

Correia (2005) reforça o papel da formação no desenvolvimento de competências fundamentais para os professores responderem de forma adequada e de acordo com o perfil de cada um. Gerir a diversidade é o desafio que se coloca aos professores, considerando-se a escola e os professores como fatores essenciais na implementação de uma educação inclusiva, e na mudança de atitudes face à inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais.

Correia (2010) refere o estudo de McLeskey e Waldron (2007) concluem que os professores inclusivos participam ativamente na sua formação, apresentando uma atitude de mudança face à diversidade dos alunos.

Os dados do nosso estudo evidenciam que os docentes fazem formação e atualização de conhecimentos especializados.

CONCLUSÕES

Através do nosso estudo podemos inferir algumas conclusões sobre a realidade que pretendemos conhecer e neste procedimento, os resultados revelam que as escolas no seu esforço de proporcionar uma educação inclusiva e imbuída dos princípios de igualdade de oportunidades e no acesso à educação e integração na vida ativa proporcionam aos jovens com NEE o Plano Individual de Transição e tentam dar respostas educativas diferenciadas a cada aluno com necessidades educativas especiais.

A questão inicialmente colocada permitiu-nos conhecer a realidade das escolas, quanto à implementação dos PIT, mas não podemos generalizar os resultados, mediante variáveis como a extensão da amostra, quer em número e variedade de população participante, docentes de educação especial. No entanto permitiu-nos identificar e reconhecer alguns aspetos que necessitam de ser refletidos na tentativa da mudança para uma implementação mais eficaz e inserção dos jovens com NEE na vida ativa.

Aprendemos que os jovens com NEE, necessitam de apoio e que a escola tem um papel preponderante na promoção de competências essenciais na formação pessoal e social e na preparação para uma eficaz inserção no emprego e no exercício de uma profissão. Os dados mostram que as escolas implementam os PIT e através da sua programação, põem em prática o despiste vocacional e promovem a aquisição de competências vocacionais em contexto escolar e em alguns serviços na comunidade, mas verificamos, que a quantidade de alunos com NEE em estágio na comunidade não é muito significativo, o que demonstra a dificuldade em colocar os jovens em situação práticas e no exercício de experiências vocacionais. Esta situação mostra a pouca relação com os serviços externos à escola, e nem sempre relacionadas com as práticas efetivas de emprego.

Neste sentido, a obrigatoriedade da implementação de um PIT, é uma resposta positiva, na organização do processo educativo do aluno e de integração, mas é importante assegurar medidas concretas para a sua efetiva implementação, visto a realidade das escolas serem diferentes e também os jovens com NEE, não se constituírem como um grupo homogêneo, havendo necessidade de adequar as propostas e medidas adequadas ao seu perfil de funcionalidade para uma eficaz integração profissional.

O decreto-lei 3/2008, define a obrigatoriedade na implementação de um PIT, mas é omissivo quanto à sua concretização, permitindo uma grande diversidade de situações. A omissão quanto aos critérios de elegibilidade é visível na apresentação dos dados. Os

entrevistados referem três critérios de elegibilidade: a idade, 3 anos antes de terminar a escolaridade obrigatória e a existência de um currículo específico. Pensamos que esta situação poderia ser atenuada através de orientações educativas emanadas pelas equipas de apoio às escolas e do Ministério de educação, na implementação dos processos de transição.

Consideramos que a questão da transição para a vida ativa, um aspeto essencial da vida deste jovens e famílias deveria estar mais esclarecida quanto às responsabilidades de cada interveniente (escola, jovem, pais, e empresas), e de acordo com as fases do processo.

Uma das condições apoiada pelos investigadores é que as escolas juntamente com os professores, coordenadores dos projetos de TVA sejam dotadas de meios humanos, financeiros e materiais, para promoverem os projetos TVA.

O estudo permite conhecer as dificuldades que os jovens apresentam em fazer formação profissional em contexto real de trabalho, apenas três alunos, estão a desenvolver formação profissional, constatando assim as barreiras no acesso ao emprego e inserção na vida ativa. No sentido de melhorar esta situação, as políticas educativas deveriam assegurar que todos os jovens deveriam ter acesso a condições reais de trabalho, adequadas às suas necessidades e promovendo incentivos às empresas e locais de estágio, divulgando na comunidade as boas práticas de cidadania e integração social.

O estudo evidencia a importância do trabalho cooperativo e da equipa multidisciplinar, quanto à programação, intervenção e avaliação do processo educativo e reconhece que existem vários intervenientes no processo (aluno, pais, professores, psicólogo) mas não há um responsável comum, sendo o professor de educação especial o interveniente mais nomeado no desenvolvimento do PIT, integração nos estágios e acompanhamento dos alunos.

Constatamos há uma lacuna nos contactos com outros técnicos externos à escola e serviços da comunidade (Instituto Emprego Formação Profissional e Segurança Social). Pensamos que este aspeto terá que ser melhorado com a constituição de equipas pluridisciplinares e que englobem para além dos alunos e pais, a comunidade escolar e serviços da comunidade onde se insere a escola.

Como alguns autores referem a escola tem que ser entendida como uma unidade relacional, comunitária e educativa (escola, família, serviços de saúde, autarquias, empresas), envolvendo os alunos e dotando-os de competências sócio relacionais,

desenvolvendo competências específicas. É fundamental promover um projeto educativo comunitário e que envolva todos os setores para uma resposta à integração profissional e inclusão social dos jovens com NEE.

As conclusões do estudo mostram que as escolas implementam os PIT, mas somente conseguem concretizar as duas primeiras etapas do processo, significando que existe algum trabalho a efetuar por todos os responsáveis e interveniente para que todas as etapas sejam concretizadas, e que o jovem com NEE tenha o direito a um emprego e à qualidade de vida.

Consideramos que este estudo qualitativo e com uma amostra pouco significativa, quanto ao número de participantes, condicionam a generalização dos resultados. Pensamos que uma amostra mais diversificada e incluindo outros entrevistados como (pais, psicóloga, e alunos) daria uma dimensão mais profunda e esclarecida quanto à diversidade de opiniões e sentimentos relacionados com a temática dos PIT e da inserção do jovem com NEE, na vida ativa. Consideramos ainda que num estudo mais vasto, abrangendo o território nacional seria significativo na avaliação da implementação dos PIT e conseqüentemente na reformulação de alguns aspetos importantes para uma transição para a vida ativa mais eficaz e correspondente às expetativas dos jovens com NEE e suas famílias.

As escolas desenvolvem parcerias com os centros de recursos para a inclusão (CRI), com o objetivo de responder às necessidades educativas especiais através da mobilização dos seus recursos e dos recursos da comunidade imprescindíveis no desenvolvimento de um trabalho de cooperação na inserção social destes jovens.

Mediante esta orientação educativa, seria importante numa linha de investigação futura, conhecer como é que os processos de transição e inserção se desenvolvem através destas parcerias financiadas pelo Ministério de Educação.

Numa perspetiva de conhecimento, iremos apresentar algumas recomendações vindas de outros estudos, mas que consideramos relevantes para o desenvolvimento do processo de transição, e que se traduzem em colocar em prática todas as medidas necessárias de forma a assegurar um processo de transição com sucesso, identificando e dissolvendo barreiras ou dificuldades neste processo; evitar procedimentos educacionais rígidos; facilitar a cooperação entre e dentro dos serviços e reconhecer o tempo gasto pelos profissionais em tarefas de cooperação e de coordenação; reconhecer a necessidade de um

profissional específico para funcionar como um “advogado” ou uma referência pessoal e de apoio ao aluno no seu processo de transição.

Alguns estudos reconhecem a importância do papel do responsável pela integração, que no nosso estudo se afigura como o professor de educação especial.

Poderemos concluir que o Plano Individual de Transição é um documento importante no processo de inserção do jovem na vida ativa, mas para a concretização da inserção do jovem na vida ativa, o processo exige o envolvimento de todos os intervenientes (profissionais, famílias, jovens), uma comunidade com atitudes inclusivas e colaborativa em locais de estágio. Pensamos que as autarquias têm um papel preponderante na identificação dos locais de estágio, criando uma bolsa de empresas colaboradoras na inserção dos jovens com NEE e às quais a escola poderia recorrer, os incentivos fiscais às empresas para adaptação dos locais de trabalho tornando-os funcionais e com qualidade.

Identificamos que as escolas são responsáveis pelo processo de transição, neste sentido consideramos que os órgãos de gestão e escolas necessitam de apoio e orientação através das equipas de apoio às escolas na implementação e posteriormente avaliação, permitindo assim compreender globalmente todo o processo e planificar a intervenção nos diferentes contextos.

Face à conjuntura Política, Social e Económica, a Escola de Hoje encontra-se com uma grande diversidade e heterogeneidade de população, onde estão incluídos os alunos com NEE, de diversas problemáticas e patologias. Para construir uma escola para todos e imbuída dos princípios de uma escola inclusiva é fundamental que todos os intervenientes e atores se consciencializem na importância de um trabalho conjunto e Pluridisciplinar, com uma liderança eficaz que promova a valorização profissional, a motivação e envolvimento de todos os intervenientes, promovendo a inclusão dos alunos com NEE nas várias transições efetuadas ao longo do percurso educativo e integração na sociedade e no exercício de uma profissão.

BIBLIOGRAFIA

- Alonso, M & Bermejo, G. (2001). *Atraso Mental*. Adaptação Social e Problemas de Comportamento. Lisboa. Mc Graw Hill.
- Afonso, C. (2005). Inclusão e Mercado de Trabalho – Papel da Escola na Transição para a Vida Adulta de Alunos com NEE. *Saber e Educar*, nº 11. Pp.53-66.
- Agência Europeia Para o Desenvolvimento em NEE. *Transição da escola para o emprego relatório síntese 2002*. www.europeanagency.org/publications/flyers/.../cat-of-pubs-PT.pdf. Consultado em 23 de Julho 2012.
- Ainscow, M. (1995). *Education for all: making it happen*. Keynote address at the Special Education Congress. Birmingham, England.
- Ainscow, M., Porter, G. & Wang, M. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (1999). *Educação para Todos: Torná-la uma Realidade*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- Albuquerque, C. (2000). *A Criança com Deficiência Mental Ligeira*. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. Lisboa.
- Albuquerque, C. (2005). Deficiência Mental Ligeira: Funcionalidade e Transição para a Vida Pós-Escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, nº2, 89-110.
- Almeida & Pinto (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. 5ª Ed. Lisboa: Editorial Presença.
- Associação Portuguesa de Deficientes Associação Portuguesa para Deficientes (2001). *Parecer sobre a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*.
- Avramis. (2000); & Burstein. (2004). Teachers Attitudes Towards Integration/Inclusion: A Review of The literature in European Journal. Of Special Needs Education. 2002. Vol. 17, nº2.
- Azevedo, J. (2005). Ambientes Inclusivos: As Pessoas com Deficiência e as Empresas in *Atas do Encontro Internacional*. Diferenciação: do Conceito à Prática.
- Bairrão, J. (1998) *Subsídios para o Sistema de Educação – Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa. Conselho Nacional de Educação.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. 3ª Ed. Lisboa. Edições 70.

- Barroso, J. (2003). *Fatores Organizacionais da Exclusão Escolar. A Inclusão Exclusiva*. Porto. Porto Editora.
- Batanero, F. & Oliveira, J. (2007). *Ensaio: Avaliação Políticas Públicas Educação*. Rio de Janeiro, Vol. 15, nº. 57.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projeto de Investigação: Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *A Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Índex para a Inclusão*. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Bristol: CSIE.
- Brown, L. (1989). *Criteria de Funcionalidad*. Barcelona, Fundación Catalana per la Síndrome de Dow. Ediciones Milan.
- Burstein, N. (2004). Moving toward inclusive practices. *Remedial and Special Education*, Vol. 25, nº. 2. Pp. 104-116.
- Cação, R. (2007). Integração das Pessoas com Deficiência, *Cadernos Sociedade e Trabalho*, nº8. pp.181-196.
- Canastra, G. (2007). *Transição para a Vida Ativa de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Reflexões a partir da Escola*. Universidade Lusófona de Lisboa.
- Capucha, L. (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério Educação.
- Constituição da República Portuguesa- Lei 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Correia, L.M. & Martins, A.P.L. (2000). Uma Escola para Todos: Atitudes dos Professores Perante a Inclusão. *Inclusão, I*. Pp.15-29.
- Correia, L.M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2003). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Um Guia para Educadores e Professores. Porto. Porto Editora.
- Correia, L.M. (2010). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de Alunos com NEE*. Porto. Porto Editora.

- Correia, L.M. & Serrano, J. (2000). Reflexão para a Construção de uma Escola Inclusiva. *Inclusão, I*. Pp. 34-56.
- Costa, A. (2004). *Educação e Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Deficiência Intelectual Acentuada: Caracterização das respostas Educativas Proporcionadas aos alunos dos 2º/3º Ciclos com currículos alternativos ao abrigo do DL 319/19*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Costa, M.B. Leitão, F. Santos J. Pinto, J. Fino, N. (1996) *Currículos Funcionais. Vol. I. Sua Caracterização*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- Costa, A. B. (1996). *A Escola Inclusiva: do Conceito à Prática*. Vol. 9. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- Costa, A. B. (1997). *Currículos Funcionais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Costa, A. B. (2006). *Currículo Funcional no Contexto da Educação Inclusiva*. http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_46.pdf - consultado em 20 Julho 2012.
- Coutinho, C. (2005). Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: *Uma Abordagem Temática e Metodológica a Publicações Científicas (1985-2000)*. Série Monografias em Educação. Universidade do Minho.
- Decreto-Lei nº 3/ 2008, de 7 de Janeiro.
- Delors, J. (1997). *Educação um Tesouro a Descobrir*. Edições Asa. Lisboa.
- DGIDC. (2001). Manual Apoio à prática. www.dgicd.min-edu.pt- Consultado em 28 Setembro de 2012.
- DGIDC. (2006). Manual-Avaliação e Intervenção na Área das NEE. www.dgicd.min-edu.pt/publ_manual_apoio_pratica.pdf
- Esteves, M. (2006). *A Análise de Conteúdo*. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (orgs). *Fazer Investigação. Contributos Para a Elaboração de Dissertações e Teses* Porto: Porto Editora. Pp.105-126.
- Felgueiras, I. (1994). *As Crianças com Necessidades Educativas Especiais: Como as Educar?* Vol. 7. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.
- Fernandes, C. (2007). Integração das Pessoas com Deficiência, *Cadernos Sociedade e Trabalho*, nº8. Pp. 101-113.
- Helios II.(1996). *Transition Through the Different Levels of Education*. Brussels: European Commission.

- Howard, G. (1994). *Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed.
- Hunter, D. (1999). *Systems Change and the Transition to Inclusive Systems*.
- International Labour Office (1998) Education, employment and training policies and programmes for youth with disabilities in four European countries. Geneva: International Labour Office
- Jenaro, C. (2003). *Nuevos planteamientos en la integración laboral de personas com necesidades educativas especiales*. M. Verdugo e B. Jordan (org.). Investigación, innovación y cambio. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Quivy, Raymond & Campenhout LucVan (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Gradiva
- Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei n.º 46/86 DE 14 de Outubro.
- Luckasson, R. (1992). *Mental Retardation: Definition, Classification and Systems of Supports*. 9ª Ed. Washington: AAMR, 1992.
- Madureira & Leite (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Marconi, A. & LaKatos, M. (2002). *Técnicas de Pesquisa: Planejamento e Execução de Pesquisas, Amostras e Técnicas de Pesquisas, Elaboração, Análise e Interpretação de Dados* São Paulo. 5ª Ed. Atlas.
- Marques, R. (1998). *Os Desafios da Sociedade da Informação*. Conselho Nacional de Educação. A Sociedade da Informação na Escola. Lisboa. Ministério da Educação.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Morato, P. (1995). *Deficiência Mental e Aprendizagem*. Secretariado Nacional de Reabilitação. Lisboa.
- Morato, P. & Santos, S. (2007). Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais. A Mudança de Paradigma na Conceção da Deficiência Mental. *Revista Educação Especial Reabilitação. IV Série*. Vol.14. Pp. 51-55. Faculdade Motricidade Humana.
- Morgado, V. (2001). *Conferência Europeia Necessidades Educativas Especiais*. Bruxelas. Pp. 25-26.

- Muntaner, J. (2003). *Transición a la Vida Adulta e Ativa de las Personas com Discapacidad*. Bordón.
- Niza, S. (1996). *Necessidades Especiais de Educação: da Exclusão à Inclusão na Escola Comum*. Vol. 9. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- Organização Mundial de Saúde (2007). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF*. Lisboa. Organização Mundial de Saúde e Direção Geral da Saúde.
- Santos, S. & Morato, P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Coleção Educação Especial. Org. Correia, M.L. Porto. Porto Editora.
- Pacheco, B. & Paradas. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Coleção Saber Mais Dinalivro. Lisboa.
- Porter, G. (1994). *Organização das Escolas: Conseguir o Acesso e a Qualidade Através da Inclusão*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Porter, G. (1997) *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Postic, M. (1995). *Para Uma Estratégia Pedagógica do Sucesso Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Public Law (PL) 94 -142 -*The Education for all Handicapped Children Act*, 94 th Congress, First Session. EUA.
- Ribeiro, A. (1999). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editores.
- Rodrigues, D. (1998). *Conferencia: Saber Incluir e Inclusão de Saberes*. In apoios Educativos. Lisboa. Ministério Educação.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas Sobre a Inclusão*. Porto Editora. Porto.
- Rodrigues, D. (2006). *Educação Inclusiva. Estamos a Fazer Progressos?* Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D. (2010). *Educação Especial e Inclusiva em Portugal Factos e Opções*. *Revista Education Inclusiva*. Vol.3,nº1.Pp.97-109.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa.
- Roldão, M. (2003). *A Diferenciação Curricular e Inclusão*. Perspetivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade. Porto: Porto Editora.
- Sanches & Teodoro. (2006). *Da integração à inclusão escolar: Cruzando Perspetivas e Conceitos*. *Revista Lusófona de Educação*, 8, Pp. 63-83.

- Santos, S. (2007). Comportamento Adaptativo e Qualidade de Vida nas Crianças com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação, n°14*. Pp. 57-67.
- Sanz, E. (2004). La transición a la vida adulta: alternativas actuales para las personas com necesidades educativas especiales, pp. 267-286. In. C. Fernández(org.), *Pedagogia Diferencial. Diversidad y Equidad*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Schaffner, C.B. & Buswell, B.E. (1996). Ten Critical Elements for Creating Inclusive Andeffective School Communities. Pp. 49-65. In W. Stainback e S. Stainback (Eds.), *Inclusion: Aguide for Educators*. Baltimore: Paul Brooks.
- Scruugs, T. & Mastropieri, J. (1996). Teacher Perceptions of Mainsteaming/Inclusion: A research synthesis. *Exceptional Children*. Austin: PRO-ED.
- Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. (1997). *A Orientação para a Formação Profissional de Jovens com Deficiência Intelectual*. Lisboa,
- Simeonsson, R. (1994). *Risk Resilience And Prevention*. Pp. 321-343. Baltimore. Paul H.Brooks.
- Simeonsson, R. (2010). *Relatório Final*. Projeto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008. p. 314.
- Soriano, (2006). *Planos Individuais de Transição Apoiar a Transição da Escola para o Emprego*. Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação nas Necessidades Educativas Especiais.
- Sousa & Batista (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações. Teses e Relatórios*. Edições Pactor.
- Unesco, (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto Inovação Educacional. Lisboa.
- Unesco, (1997). *Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*.
- Vieira, F. & Pereira, M. (2010). *Se Houvera Quem me Ensinara... A Educação de Pessoas com Deficiência Mental*. 4ª Ed. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Wang, M. (1994). *Atendendo Alunos com Necessidades Especiais: Equidade e Acesso*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*.

ANEXOS

Anexo I- Questionário de Caraterização da Amostra

DADOS DEMOGRÁFICOS:

Nível de Ensino

- 1.1. - Pré-escolar
- 1.2. - 1º Ciclo
- 1.3. - 2º e 3º Ciclos
- 1.4. - 3º Ciclo e Secundário

2. Formação Profissional

2.1 Refira qual a sua formação académica.

2.2 Possui formação especializada para apoio a alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?

- 2.2.1. Sim
- 2.2.2. Não

3. Tempo de serviço

- 3.1 Número de anos de serviço total _____
- 3.2 Número de anos de serviço na Ed. Especial _____

4. Situação profissional

- 4.1 PQND
- 4.2 PQZP
- 4.3 Outra.

Qual? _____

5. Sexo

5.1 F

5.2 M

6. Estado Civil

6.1 Solteiro

6.2 Outro

7. Idade_____