Instituto Superior de Ciências Educativas

Departamento de Educação

Competências sociais e a sua importância na vida ativa pós-escolar para alunos com Plano Individual de Transição

Selma Marisa Vieira Martinho Ferreira

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor

Orientador:

Professor Doutor João Casal

Odivelas

Outubro, 2017

Agradecimentos

Ao Prof. Doutor João Casal, meu orientador, pela sua disponibilidade, conselhos e sugestões e pelo apoio que me deu ao longo deste estudo.

Agradeço principalmente à minha família, que abdicou da minha presença durante o estudo.

"Se não pudermos ser o rio caudaloso,
sejamos a gota essencial,
a pequena partícula que faz a diferença."

Oriza Martins

Resumo

Este estudo, denominado: “Competências sociais e a sua importância na vida ativa pós-escolar em alunos com Plano Individual de transição”, foca a pertinência das competências sociais na transição dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), da escola para a vida ativa pós escolar.

Para uma melhor compreensão, foi feita uma contextualização política e social, bem como uma abordagem à história da educação especial no mundo, mais especificamente em Portugal. Como conteúdos referenciais, acolhemos a inserção na vida adulta, o conceito de transição, o PIT e as competências sociais. Entrosados nestes, depreendemos por grupos de amostras a importâncias das competências sociais na inserção dos alunos na vida pós-escolar.

O questionário constitui uma amostra de quarenta indivíduos, divididos por grupo de amostra (professores de educação especial, terapeutas, alunos e encarregados de educação), a fim de responderem às questões levantadas. O suporte teórico do trabalho engloba definições de diversos conceitos relativos ao estudo e relativamente ao estudo empírico, iniciou-se a apresentação do estudo com a problemática, sendo traçados os objetivos e questões de investigação, assim como os procedimentos metodológicos.

Após a análise do estudo podemos concluir que os grupos de amostras elencam com essenciais algumas competências presentes na legislação, assim como enumeram outras que não estão presentes. Podemos concluir, também que a competência essencial descrita por todos os grupos de amostra, são também difíceis de consolidação.

Palavras-chave: Transição para a vida ativa pós escolar, competências sociais, Plano individual de Transição.

Abstract

This study, entitled: "social skills and their importance in the active life after school in students with Individual Plan of transition", focuses on the relevance of social skills in the transition of students with special educational needs, from school to life active after school.

For a better understanding, a political and social contextualization was made, as well as an approach to the history of special education in the world, more specifically in Portugal. As reference contents, we exponse the insertion in adult life, the concept of transition, PIT and social skills. Entrained in these, we deduce by groups of samples the importance of social skills in the insertion of students in the post-school life.

The questionnaire consists of a sample of forty individuals, divided by sample group (special education teachers, therapists, students and caregivers), in order to answer the questions raised. The theoretical support of the work enbrasses definitions of several concepts related to the study and, in relation to the empirical study, the presentation of the study with the problematic was started, the objectives and questions of investigation being outlined, as well as the methodological procedures in the selection of the sample, in the definition of the variables and evaluation instruments used.

After analyzing the study, we can conclude that the groups of samples essentially list some competences present in the legislation, as well as enumerate others that are not present. We can also conclude that the essential competence described by all sample groups is also difficult to consolidate, according to their opinion.

Key Words: Transition to active life after school, social skills, Individual Transition Plan

Índice de abreviaturas

PEI – Programa educativo individual

CEI – Currículo Específico Individual

CRI – Centro de Recursos para a Inclusão

DGEEC – Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DL – Decreto-lei

DN – Despacho Normativo

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEI – Programa Educativo Individual

PIT – Plano Individual de Transição

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Desenvolvimento Económico

TVA – Transição para a vida ativa.

DGIDC – Direção geral de inovação e desenvolvimento curricular.

OCDE – organização para a cooperação e desenvolvimento económico.

AEDNEE – agência europeia desenvolvimento em Necessidades Educativas especiais.

Índice de Quadros e figuras

Tabela 1 - Distribuição dos inquiridos do grupo de amostra professores de educação especial no grupo I do inquérito

Tabela 2 - Distribuição dos inquiridos do grupo de amostra terapeutas pelo grupo I do inquérito

Tabela 3 - Distribuição dos inquiridos do grupo de amostra Encarregados de educação pelo grupo I do inquérito

Tabela 4 - Distribuição dos inquiridos do grupo de amostra Alunos no grupo I do inquérito

Tabela 5- Número de questões por grupo do questionário

Tabela 6 - Cronograma das diferentes etapas da elaboração da dissertação

Tabela 7 - Descrição de competências que não estão elencadas no estudo segundo as opiniões dos terapeutas.

Tabela 8 - Descrição de competências que não estão elencadas no estudo, de acordo com as opiniões do professor de educação especial.

Tabela 9 – Descrição de competências que não estão elencadas no estudo, de acordo com as opiniões do Encarregado de educação

Tabela 10 - Descrição de competências que não estão elencadas no estudo de acordo com as opiniões dos alunos.

Tabela 11 - Descrição de competências de difícil consolidação de acordo com as opiniões dos terapeutas.

Tabela 12 - Descrição de competências de difícil consolidação de acordo com as opiniões dos professores de educação especial.

Tabela 13 - Descrição de competências de difícil consolidação de acordo com as opiniões dos Encarregados de educação.

Tabela 14 - Descrição de competências de difícil consolidação de acordo com as opiniões dos Alunos

Tabela 15 – Perspetivas de sucesso das aprendizagens face à Portaria 201C de 2015 na opinião dos terapeutas

Tabela 16 - Perspetivas de sucesso das aprendizagens face à Portaria 201C de 2015 na opinião dos professores de educação especial

Tabela 17 - Perspetivas de sucesso das aprendizagens face à Portaria 201C de 2015 na opinião dos Encarregados de educação.

Tabela 18 - Perspetivas de sucesso das aprendizagens face à Portaria 201C de 2015 na opinião dos alunos

Tabela 19 – comparação das percentagens das competências sociais essenciais por cada grupo de amostra

Tabela 20 - comparação das percentagens das competências sociais muito importantes por cada grupo de amostra

Figura 1 - Distribuição da opinião dos inquiridos por grupo de amostra relativamente à competência social - Estabelecer relações positivas com os pares

Figura 2 – Distribuição da opinião dos inquiridos por grupo de amostra em relação à competência social - estabelecer relações positivas com os adultos

Figura 3- Distribuição da opinião dos inquiridos por grupo de amostragem em relação à competencia social - respeitar os direitos dos outros

Figura 4- Distribuição da opinião dos inquiridos por grupo de amostra relativamente à competência social Iniciar uma conversa

Figura 5- Distribuição da opinião dos inquiridos por grupo de amostra em relação à competência - Manter uma Conversa

Figura 6- Distribuição das opiniões dos inquiridos por grupo de amostra em relação à competência social - Conhecer a rotina de trabalho

Figura 7- Distribuição das opiniões dos inquiridos por rupo de amostra em relação à competência social - gerir as alterações da rotina

Figura 8- Distribuição das opiniões dos inquiridos do questionário em relação à competência - Cumprimentar adequadamente os seus pares

Figura 9- Distribuição das opiniões dos inquiridos de cada grupo de amostra em relação à competência social - Cumprimentar adequadamente os adultos

Figura 10- Distribuição da opinião dos inquiridos por classe de amostra em relação à competência social - Respeitar o espaço dos outros

Figura 11- Distribuição de opiniões dos inquiridos por classe de amostra em relação à competência social - Respeitar a propriedade dos outros

Figura 12- distribuição das opiniões dos inquiridos por grupo de amostra em relação à competência social- Expressar preferências

Figura 13- Distribuição das opiniões de acordo com o grupo de amostra em relação à competência social - Fazer escolha

Figura 14 - Distribuição da opinião dos inquiridos por grupo de amostra em relação à competência social - tomar decisões

Figura 15- Distribuição das opiniões dos inquiridos por grupo de amostra em relação à competência social - Estabelecer objetivos pessoais

Figura 16- Distribuição da opinião dos inquiridos por grupo de amostra em relação à competência social - Comunicar desejos e necessidade

Figura 17 - Distribuição das opiniões dos inquiridos por grupo de amostra em relação à competência social - Participar na Tomada de decisões

Figura 18 - distribuição da opinião dos inquiridos por grupo de amostra em relação à competência - Aprender estratégias de resolução de problemas e de auto regulação

Figura 19- Distribuição das opiniões dos inquiridos em relação à competencia social - utilizar estratégias de resolução de problemas e de auto regulação.

Índice

AGRADECIMENTOS **II**

RESUMO **III**

ABSTRACT **IV**

ÍNDICE DE ABREVIATURAS **V**

ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS **VI**

1. INTRODUÇÃO **4**

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO **6**

LEGISLAÇÃO E PRÁTICAS EM PORTUGAL 7
CURRÍCULOS ESPECÍFICOS INDIVIDUAIS (CEI) 8
PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO 9
PORTARIA Nº 201/C DE 2015 10
A INSERÇÃO DOS JOVENS NA VIDA ATIVA PÓS ESCOLAR 13
ENVOLVIMENTO ESCOLAR 17
ENVOLVIMENTO DOS TERAPEUTAS 19
ENVOLVIMENTO DO ALUNO 19
ENVOLVIMENTO PARENTAL 20
COMPETÊNCIAS SOCIAIS 22

1. METODOLOGIA **30**

3.1 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA 30
3.2 OBJETIVO DE ESTUDO 31
3.3 TIPO DE ESTUDO 31
3.4 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA 32
3.5 INSTRUMENTOS 37
3.6 PROCEDIMENTOS 38

2. RESULTADOS **40**

4.1 DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS 40
PARTE I - DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS DAS RESPOSTAS DIRETAS 40
PARTE II DESCRIÇÃO DAS QUESTÕES ABERTAS 58

4.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 65

3. CONCLUSÃO 76

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 82

5. APÊNDICES 88

APÊNDICE A - PRÉ TESTE 89
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO A PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 92
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO TERAPEUTAS 95
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO A ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO 98
APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO A ALUNOS 101

1. Introdução

Este projeto de investigação foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo Motor e teve como objetivo: “As competências sociais e a sua importância na vida pós-escolar para alunos com Plano Individual de Transição”.

Ao longo desses anos, muitas foram as reflexões que influenciaram a minha prática pedagógica. Refletia no sentido de promover a autonomia das crianças e jovens com Necessidade educativas Especiais e, por consequentemente, criar oportunidades de integração social dos mesmos.

A escolha do tema surge, assim, através da reflexão sobre a minha prática e experiência profissional. Durante a minha vida profissional, deparei me com a importância de uma educação mais holística, de uma educação como um todo. A educação deverá abranger as competências socias, pessoais e académicas, com objetivo de promover uma maior capacitação dos alunos, e por consequente uma maior integração no mundo de trabalho.

O comportamento social corresponde ao conjunto de ações, atitudes e pensamentos que o indivíduo apresenta em relação à comunidade, aos indivíduos com que interage e a si próprio. As competências sociais assumem uma importância decisiva no desenvolvimento humano, pois estão relacionadas, não só com as relações entre pares, mas também, com o sucesso académico e profissional, e com o ajustamento psicossocial (Baptista et all, 2011). E como tal centro o tema desta investigação nas competências sociais e a sua importância na transição para a vida ativa pós escolar.

Para Alves (2009 in Antunes 2012), aos diferentes alunos que frequentam o sistema educativo devem ser proporcionados os recursos imprescindíveis para se responder às suas necessidades educativas, o que pressupõe uma planificação flexível e metodologias de intervenção que promovam o sucesso educativo de todos os alunos, sem excluir os alunos com NEE.

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

Assim, na primeira parte abordamos o tema da legislação e a sus aplicabilidade no sistema educativo português; os currículos específicos e a sua definição e importância como resposta educativa adequada para alunos com necessidades educativas especiais; os planos individuais de transição e a sua promoção; Elencamos o envolvimento escolar, terapêutico, parental e comunitário na implementação do PIT; Caraterizamos e enumeramos as competências sociais, tendo como base a portaria 201/C de 2015.

Diante disso, a relevância deste estudo faz-se necessária a partir da análise dos inquéritos aos grupos de amostra (parte dois do estudo), em que cada grupo elenca quais as competências mais importante e essenciais para um processo de transição para a vida ativa pós-escolar mais adequado.

2. Enquadramento teórico

A Educação Especial tem sofrido algumas mudanças ao longo do tempo mantendo sempre o desejo de escola para todos e com todos.

Em 1991 foi emitido o Decreto-Lei n.º 319 de 23 de Agosto que define a Escola para Todos; em 1994 ocorreu a Declaração de Salamanca que define a Escola Inclusiva; em 1997 foi emitido o Despacho n.º 105 que define "centrar nas Escolas as intervenções diversificadas".

No início de 2008, surge o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro que define apoios especializados para crianças e jovens com necessidades educativas especiais permanentes. Estamos, portanto, perante um novo contexto – a escola regular. E esta é, hoje, para Vieira & Pereira (2003) a nova preocupação, ou seja: já se aceita que estas pessoas tenham, também, direito à educação; perspetiva-se (embora nem sempre seja aceite nem compreendida) a sua educação no contexto da escola regular; só que (…) como interligar os conteúdos curriculares específicos das suas necessidades educativas com os do ano escolar em que estão inseridos? Por outras palavras, como fazê-las participar nas atividades escolares realizadas pelos colegas, da mesma idade, sem deficiência? Que atividades devem ser desenvolvidas na sala de aula e quais as que têm de acontecer noutros locais? Que recursos materiais e humanos são necessários? A procura de respostas para estas questões é indispensável para garantir o direito à máxima participação possível, ainda que parcial.

Nestes últimos anos, têm-se registado progressos visíveis e sensíveis à problemática da deficiência. Os valores para a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência foram desenvolvidas com base na experiência obtida durante a Década das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas (1983-1992).

A Carta Internacional de Direitos Humanos – que abrange a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Pacto Internacional sobre Direitos Económicos, Sociais e Culturais, a Convenção sobre os Direitos da Criança e a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação, assim como o Programa Mundial de Ação relativo às Pessoas com Deficiência, constituem a base política de um grande número de Países-Membros.

Legislação e Práticas em Portugal

O modelo existente para o desenvolvimento da estrutura de apoio à transição dos alunos, com deficiência da escola para a vida adulta/mundo do trabalho, pretende aperfeiçoar e complementar as práticas existentes às necessidades dos alunos com deficiência. Até há pouco tempo, a Lei de Bases do Sistema Educativo fez coincidir a escolaridade secundária com a escolaridade obrigatória, o que gerou algumas dificuldades na organização das escolas e na adaptação dos programas. Para os alunos com deficiência está em causa o cumprimento da dita escolaridade obrigatória, que por um lado é uma obrigação, mas por outro é um direito. Se é um direito, a escola tem obrigação de o garantir.

A certificação do cumprimento da escolaridade obrigatória deveria conferir direitos idênticos aos daqueles que, cumprindo a escolaridade obrigatória, conseguem cumprir os objetivos da escolaridade secundária. Neste momento, o apoio aos alunos com necessidades educativas especiais está regulamentado pelo Decreto-Lei 3/2008, no qual se definem as diferentes medidas de apoio e estabelece as regras para a educação especial.

Está explicitamente determinado que os serviços de educação especial de destinem a:

> […] Crianças e jovens com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida decorrentes de alterações funcionais ou estruturais de caráter permanente resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. (Decreto-Lei 3/2008, 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. (Decreto-Lei 3/2008, art.º 1º).

O Decreto-Lei 3/2008 visa, então, 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. O estabelecimento de obrigatoriedade da elaboração de um Programa Educativo Individual (PEI), onde integramos os indicadores de funcionalidade, os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à aprendizagem com referência à Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e Saúde.

O PEI apresenta uma serie de medidas educativas, que ajustadas ao perfil de funcionalidade dos alunos pretendem o sucesso educativo dos alunos. As medidas educativas são: a) apoio pedagógico personalizado; b)adequações curriculares individuais; c) adequações no processo de matrícula; d) adequações no processo de avaliação; e) currículo específico individual; f) tecnologia de apoio.

Cabe, agora a definir com mais pormenor o Currículo Específico Individual.

Currículos Específicos Individuais (CEI)

Os alunos que apresentam acentuadas limitações, principalmente a nível cognitivo, pelas características e necessidades que apresentam em termos educativos, requerem um conjunto de adequações curriculares, que por norma, apresentam um grande afastamento relativamente ao currículo regular. Para tal, é necessário que se elabore um Currículo Específico Individual (CEI) que responda às necessidades de cada caso.

Segundo Costa (2004), sempre que o aluno não tenha capacidade para aceder ao currículo regular, mesmo que com adequações curriculares individuais, é necessário que se construa um currículo diferente, elaborado de maneira a responder às suas necessidades especiais educativas.

Estes currículos substituem os do regime comum e destinam-se a desenvolver competências ao aluno para que funcione o mais autónomo e eficiente possível nos diferentes ambientes onde vai viver ao longo da sua vida. O currículo específico individual está definido no Decreto-Lei 3/2008, no artigo 21º: Artigo 21º Currículo específico individual. Entende-se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino. O CEI pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem.

O currículo específico individual inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

Como está definido, o CEI substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino. Isto traduz-se em alterações significativas ao currículo normal, que

podem passar pela introdução, substituição ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade do indivíduo. Esta ferramenta reforça a necessidade de proporcionar à criança ou jovem um forte desenvolvimento da autonomia social e pessoal, dando prioridade a atividades de cariz funcional, centradas nos contextos de vida, à comunicação e organização do processo de transição para a vida adulta.

O grande objetivo do CEI é potenciar o aluno, proporcionar um conjunto de apoios dentro do contexto escolar e da comunidade, em grupo e/ou individualmente, de modo a favorecer o desenvolvimento de faculdades e facilitar a sua integração social. Costa (1997, citado por Mendes, 2013) defende que as atividades realizadas fora da sala de aula devem procurar especificamente a preparação da transição para a vida adulta, devendo estas assumir um carácter do "tipo laboral" em locais de trabalho e na comunidade. Há que ter em conta que estas atividades não devem ser entendidas como profissionais mas sim como ações de carácter pedagógico.

Como referimos no início deste ponto, o CEI prevê modificações significativas no currículo comum que se podem traduzir na priorização de áreas curriculares ou determinados conteúdos em detrimento de outros, na omissão de objetivos e conteúdos, na introdução de conteúdos e objetivos complementares relativos a aspetos específicos (como a introdução de tecnologias de apoio à comunicação e acessibilidade), e à eliminação de áreas curriculares. A situação de cada aluno vai determinar o tipo de modificações a realizar no seu currículo. Estas devem corresponder às necessidades mais específicas do aluno.

A escola tem um papel fundamental no desenvolvimento de competências sociais, como o "saber ser" e "saber estar" pois são estas que irão determinar o sucesso e qualidade de vida destes jovens.

Plano Individual de Transição

O PIT pretende fazer um resumo do projeto de vida do aluno com NEE, que perspetivando uma vida social adequada, inclusão efetiva no meio social, familiar ou institucional, promove atividades de carácter ocupacional e, preferencialmente, o exercício de uma atividade profissional (DGIDC, 2008).

É um processo dinâmico que pretende desenvolver a capacidade e a aquisição de competências necessárias à integração familiar e comunitária. Deve ter um carácter flexível de forma a ser adaptado a mudanças de valores e experiências e ainda às

expectativas dos encarregados de educação e aos interesses, aspirações e competências do jovem (DGIDC, 2008).

O principal diploma regente da Educação Especial em Portugal até 2008 (Decreto-lei nº 319/91, de 23 de Agosto) não fez referências explícitas a planos de transição para a vida ativa, sendo que apenas no atual regime jurídico (Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro) se introduz, pela primeira vez, o conceito de Plano Individual de Transição (PIT) nas escolas. Este documento deve complementar o Programa Educativo Individual (PEI) no caso dos jovens com NEE que os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum (DGIDC, 2008).

Portaria nº 201/C de 2015

A Portaria nº201/c de 2015 tem efeitos a partir do ano letivo 2015/2016, nos termos e para os efeitos combinados dos artigos 14.º e 21.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, na sua redação atual, e da Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, regulada pelo Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de Agosto, anulando a Portaria n.º 275- A/2012, de 11 de Setembro. Devido ao prolongamento da escolaridade obrigatória até ao décimo segundo ano, os alunos com necessidades educativas especiais que estejam na escolaridade com CEI e PIT, necessitam de uma atenção redobrada no que diz respeito à preparação da transição para a vida pós-escolar.

Desta forma, é necessária uma adaptação do ensino para estes alunos com uma atualização dos recursos, da sua formação e da articulação que existe entre escola e nas organizações da comunidade. Esta Portaria (275- A/2012, de 11 de Setembro) relembra a preocupação que existe com a qualidade de vida das pessoas com NEE e com a sua preparação para uma vida com qualidade, pelo que as escolas devem garantir o apoio para uma transição eficaz para a vida ativa dos alunos com necessidades educativas especiais de caráter permanente, para que se tornem ativos economicamente e contribuam para o desenvolvimento das suas capacidades. Para o efeito, devem ter formação nas áreas que correspondem às suas expetativas e às exigências sociais, como a comunicação e a experiência direta em situações reais de trabalho fora da escola. A Portaria 275-A/2012 aplica-se à organização dos PIT dos alunos que se encontrem com a medida de CEI com o objetivo de consolidar e melhorar as capacidades pessoais, laborais e sociais para uma vida adulta autónoma. Perante os alunos que se encontrem alcançados por esta portaria devem fazer parte da turma que melhor se adequa às suas necessidades e capacidades. A medida de CEI deve apresentar vários conteúdos, tais como as componentes do currículo; os objetivos para cada componente; “os planos de ensino, tanto nos momentos em que integram a turma

como nos que integram pequenos grupos" (artigo 3º) e ainda o contexto natural de vida; os suportes necessários e o plano de avaliação de aprendizagem.

A matriz curricular que serve de guia ao CEI é constituída pela formação académica e pelas atividades que promovem a capacitação, sendo estas possíveis de adaptar conforme as necessidades específicas do aluno, assim como a escolha das componentes e o estabelecimento de objetivos, de estratégias e de avaliação que devem permitir uma máxima utilização das capacidades do aluno tal como as potencialidades pessoais, familiares, sociais e escolares, ou seja, o currículo dos alunos com NEE que estejam com a medida CEI, que antecede os três anos da idade limite da escolaridade obrigatória, deve incluir programas concretos de transição e de treino vocacional de preparação para aquando da saída da escola, para que sejam vistos como pessoas independentes e ativos na comunidade e na sociedade.

No que diz respeito ao PIT, esta portaria apresenta como princípios orientadores a universalidade, a individualização e a autodeterminação, entre outros. A universalidade diz respeito aos apoios que devem existir para assegurar a acessibilidade aos alunos que deles possam necessitar; o princípio da individualização requer uma planificação especializada de acordo com as necessidades específicas de cada aluno, os seus interesses e as suas preferências. O princípio da autodeterminação visa o respeito pela autonomia pessoal, tendo em conta as necessidades do aluno, as suas preferências, os seus interesses para que sejam criadas oportunidades de participação de tomada de decisão do aluno.

Tudo isto deve-se ter em conta uma vez que o PIT é um conjunto de atividades que se encontram interligadas e coordenadas para cada aluno, garantindo "a oportunidade, o acesso e o apoio à transição da escola para as atividades pós-escolares, podendo incluir treino laboral no local de trabalho, esquemas de emprego apoiado, atividades de vida autónoma e de participação na comunidade." (artigo 5º).

O Plano Individual de Transição permite que os alunos tenham a experiência de trabalho em diferentes áreas, pelo que nos leva a falar sobre a autonomia de crianças e jovens com NEE.

Desde de 2015 a portaria 201 /C que regula a implementação dos PIT. Da sua leitura podemos retirar que os alunos abrangidos pelo PIT passam a ser os alunos com mais de 15 anos que usufruem da medida educativa CEI.

Na portaria está definido a matriz curricular a aplicar neste tipo de população. O que podemos salientar algumas competências sociais, para além de outras, exigidas para uma boa capacitação dos jovens, nomeadamente:

- Estabelecer relações positivas com os outros.
- Respeitar os direitos dos outros.
- Manter uma conversa.
- Gerir alterações nas rotinas.
- Fazer e manter amigos.
- Comunicar com os outros em contextos sociais.
- Respeitar o espaço e propriedade dos outros.
- Expressar preferências.
- Estabelecer objetivos pessoais.
- Fazer escolhas e tomar decisões.
- Desenvolver capacidades para a autonomia pessoal.
- Comunicar desejos e necessidades.
- Participar na tomada de decisões sobre o seu processo educativo.
- Aprender e utilizar estratégias de resolução de problemas e de autorregulação em casa e na comunidade.

O PIT, enquanto estrutura curricular dinâmica deve constituir-se como uma abordagem funcional das áreas académicas e socioprofissionais que deverá proporcionar uma vida pós-escolar produtiva e significativa (Luecking & Wittenburg, 2009). Sendo este documento fundamental e obrigatório, importa compreender de que forma o mesmo se organiza, como é implementado e quais os intervenientes envolvidos, pelo que em seguida será abordado o plano individual de transição e sua implementação.

A inserção dos jovens na vida ativa pós escolar

Uma das dificuldades atuais que surgem à comunidade escolar é a integração dos seus jovens na vida ativa. A falta de motivação, as fracas expectativas e as escassas oportunidades levam nos a planificar de maneira diferente as aspirações futuras. Nos jovens com deficiência a inserção não é mais fácil.

Este tema surge devido à importância que se atribui à conquista da independência dos jovens portadores de deficiência. Esta independência que nos é tão cara, é muitas vezes negada a indivíduos tão ou mais capazes mas que, por possuírem uma marca, uma distinção, ao invés de serem valorizados, são ainda mais limitados por uma sociedade discriminatória.

O conceito de transição da escola para o emprego ou para a vida ativa é referido em muitos documentos internacionais, com definições levemente diferentes. A transição é descrita em Helios II (1996), como:

> "[…] um processo continuo de adaptação, envolvendo diferentes variáveis ou fatores. É um processo que acontece permanentemente ao longo da vida de um indivíduo em momentos críticos como a entrada no jardim-de-infância, o fim da escolaridade obrigatória ou a mudança de ciclo de ensino".

O International Labour Office (1998) define transição como:

> "[…] um processo de orientação social que implica mudanças de estatuto e de papel (ex. de estudante para formando, de formando para trabalhador e da dependência para a independência) e que é central para a integração na sociedade […] A transição requer uma mudança no relacionamento, nas rotinas e na auto-imagem. Para garantir uma transição mais suave da escola para o trabalho, os jovens com necessidades educativas especiais necessitam de definir metas e de identificar o papel que querem desempenhar na sociedade".

A Labour Force Survey (2000) advoga que a transição da escola para o trabalho não é linear, isto é, que a saída da escola não é necessariamente seguida do início do trabalho. Ela é gradual e os jovens experienciam períodos intercalares de estudo e de trabalho. A OCDE citada por AEDNEE (2006) sugere que a transição para a vida ativa:

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

No enquadramento do trabalho desenvolvido pela Agência Europeia sobre este tema, a transição para o emprego surge como parte de um longo e complexo processo, que cobre todas as fases da vida de uma pessoa e que necessita de ser orientada da forma mais apropriada. “Uma vida boa para todos” bem como “um bom trabalho para todos” são os fins últimos de um processo de transição bem-sucedido. Os tipos de recursos ou a organização da escola não devem interferir com ou impedir que se realize tal processo. A transição da escola para o emprego deve implicar uma contínua participação do aluno, o envolvimento das famílias, a coordenação entre todos os serviços envolvidos e uma estreita colaboração com o setor do emprego (AEDNEE, 2002).

Verificamos que para a transição da escola para a vida adulta seja um sucesso, é indispensável que, durante a idade escolar, a escola promova, entre outros, a criação de uma equipa que se responsabilize pela elaboração de um plano –PIT. Como referimos anteriormente, o Plano Individual de Transição é um instrumento, uma ferramenta, sob a forma de documento, no qual é registado o passado, o presente e o futuro desejado dos jovens. Deve estar estreitamente relacionado com o PEI:

- Precisa de ser preparado três anos antes do fim da escolaridade obrigatória; - Pode ser considerado como uma espécie de “retrato individual” da situação, motivação, desejos e capacidades de um jovem;
- Tem de ser incluído num portfólio (como o PEI), sendo primeiro o aluno e, mais tarde, o estudante e dono de um tal documento individual, garantindo, deste modo, a confidencialidade da informação nele existente;
- Focaliza os assuntos de transição relacionados com o emprego e a vida adulta. Necessita de ter em consideração as condições do ambiente de trabalho. Fornece uma análise clara das possibilidades do jovem e um consequente plano de carreira, preparando-o para uma real situação de emprego; Os professores de todos os níveis de ensino, em conjunto com o jovem, a família e outros profissionais externos (não necessariamente relacionados com a escola), são envolvidos no seu desenvolvimento;
- Precisa de incluir ferramentas e métodos que assegurem um processo individual de transição e que facilitem a apropriação por parte do jovem;
- Necessita de garantir a igualdade de oportunidades no que respeita ao sexo, à cultura e à localização geográfica;

Precisa de garantir um processo de avaliação, através de um profissional designado para o efeito. Os objetivos gerais deste plano são:

- Preparação dos jovens para uma vida com qualidade; permitir à pessoa moldar e dar conteúdo à sua própria vida; possibilitar à pessoa uma vida em circunstâncias adequadas, de acordo com padrões acessíveis à sociedade;
- Proporcionar à pessoa satisfação pessoal de vida;
- promover a tomada de decisões quanto ao futuro do aluno;
- implementar o processo de transição do aluno para o novo contexto em que se irá inserir

(Mendes, 2004).

Visa os seguintes objetivos específicos:

- continuação do aperfeiçoamento nas áreas académicas, ministradas em coordenação com as atividades de treino laboral que os alunos estejam a realizar, garantindo-se a "funcionalidade das mesmas";
- continuação do desenvolvimento das atividades criativas, recreativas, desportivas e culturais que possam contribuir para o enriquecimento da vida do aluno, sob o ponto de vista pessoal e social;
- ampliação do âmbito das atividades de treino laboral, quer no tempo que lhes é destinado, quer na complexidade das competências em causa, quer no nível de autonomia exigido; introdução de conteúdos funcionais apropriados às idades e necessários ao longo da vida

(Mendes, 2004).

Para o mesmo autor, os elementos obrigatórios à sua elaboração são: os objetivos específicos de transição a realizar – de quem e de quê; ações a desenvolverem junto do aluno, dos pais, da escola e outras instituições da comunidade, para atingir os objetivos; modalidade e critérios de avaliação do processo de transição; responsáveis pelo desenvolvimento de cada uma dessas ações. Deste modo, os jovens com necessidades educativas especiais devem ter todas as necessárias oportunidades e apoios para poderem participar no planeamento do seu próprio PIT, uma vez que são os principais interessados.

Verificamos também que para a AEDNEE (2006), a realização de um PIT tende: Aumentar as hipóteses de o jovem conseguir um trabalho sustentável; Aferir interesses, desejos, motivações, competências, atitudes e capacidades do jovem com as exigências da profissão, do trabalho, do contexto de trabalho, da empresa; Melhorar a autonomia, a motivação, a autoestima e a autoconfiança do jovem; Criar uma situação de sucesso para o jovem e para os empregadores.

Assim, o PIT tem de garantir ao jovem o aconselhamento e o apoio de que necessita antes, durante e depois do período de transição. Também as famílias precisam de ser parceiros ativos como advogados e como apoiantes pelo que a situação familiar (valores culturais e recursos) deve ser tida em conta pelos profissionais (AEDNEE, 2006). Também existem ações a incorporar no processo de planeamento do PIT e a ser realizadas pelas partes envolvidas. Estas ações podem ser divididas em três fases:

- Fase 1: Informação, Observação e Orientação: uma fase preparatória a ter lugar enquanto o PIT está a ser preparado. O objetivo é ajudar o jovem a escolher um trabalho e a encontrar um lugar de formação adequado;
- Fase 2: Formação e Qualificações: esta fase focaliza, essencialmente, as ações a desenvolver durante o processo de formação. Relativamente ao jovem, o objetivo é obter qualificações, competências e a correspondente certificação.
- Fase 3: Apropriação, Emprego e Acompanhamento: esta fase coloca o enfoque nos resultados pretendidos. Relativamente ao jovem, o objetivo é conseguir e manter um trabalho, beneficiar de uma vida de qualidade, garantir e manter a integração no emprego. No fundo, a melhor forma de o executar será trabalhar em cooperação, ou seja, estabelecer protocolos com as empresas, escolas, colaboração com os Centros de Emprego e incluir programas comunitários – Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP).

As escolas são parte importante neste processo de transição e acompanhamento. Não se podem colocar de lado. Fatores como o aumento do desemprego, exigências laborais e crise económica não são apenas temas da comunicação social. São uma realidade pela qual os jovens portadores de deficiência e/ou NEE também passam e é com esta realidade que vivemos. Hoje, a seleção e acompanhamento têm que ser cada vez mais exigente nos objetivos e nos pressupostos profissionais. Esta exigência tem que ser sentida pelos formandos, pois têm que sentir que o mundo laboral é a interação de vários fatores: a responsabilidade, a motivação, o empenho, os hábitos e as regras de trabalho (Costa et al, 2004).

A obtenção de um emprego e o desenvolvimento de uma carreira profissional tornam-se elementos primordiais para o reconhecimento social da pessoa com deficiência e é o instrumento por excelência para uma existência pessoal mais digna, pois proporciona condições socioeconómicas e psicológicas essenciais para o processo de autonomia pessoal, familiar e económica, bem como para a integração social e a efetiva participação na sociedade (Mendes, 2004).

A inclusão laboral proporciona a participação das pessoas com deficiência no processo produtivo, provocando o acréscimo quantitativo e qualitativo da produção e o decréscimo de pessoas inativas. Ao mesmo tempo, promove nestes indivíduos uma autonomia financeira e edifica uma sociedade mais saudável (Mendes, 2004).

Existem uma série de premissas, que devem ser desenvolvidas pelos vários agentes educativos para que todo o processo procure ter como único objetivo a formação dos alunos com NEE a todos os níveis, sendo indispensável vários tipos de envolvimento: envolvimento escolar, envolvimento dos terapeutas, do aluno, dos encarregados de educação e da comunidade.

Envolvimento Escolar

Em DGIDC (2011) são identificadas, como práticas educativas de sucesso, com vista a um desenvolvimento do conceito de inclusão: uma liderança eficaz; uma reflexão permanente sobre as práticas; o envolvimento de todos os profissionais da escola, os alunos e a comunidade; uma planificação conjunta entre os profissionais da escola; a implementação de estratégias de coordenação e a valorização profissional de toda a equipa educativa. A escola é, assim, um local de interação de diversos intervenientes que deverá incluir uma diversidade de indivíduos, por regras institucionais e intrínsecas, que deverá promover uma uniformidade de respostas e atitudes.

Para Alves (2009), aos diferentes alunos que frequentam o sistema educativo devem ser proporcionados os recursos imprescindíveis para se responder às suas necessidades educativas, o que pressupõe uma planificação flexível e metodologias de intervenção que promovam o sucesso educativo de todos os alunos, sem excetuar os alunos com NEE. A mesma autora salienta a diferenciação curricular como fundamental na educação de alunos com NEE.

Postic (1991) nos diversos estudos que efetuou, confirma que as estratégias de compensação apresentam aspetos negativos, pois orientam a intervenção educativa com Planos Individuais Transição e Inserção dos Jovens com NEE na Vida Ativa 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.

A saída da escola e a inserção profissional é hoje um problema de todos, inclusive de todos os que acabam a frequência universitária. Assim, as barreiras de inserção profissional daqueles que não concluem com eficácia a escolaridade básica estará indubitavelmente mais comprometida (Fânzeres, 2007). Para o mesmo autor, este problema não poderá ser da responsabilidade única da escola, assumindo sim um papel

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

A elaboração do PIT, que cabe aos professores e aos terapeutas, assim como deverá incluir os interesses e expectativas do aluno e da família, deverá ser o mais completo e permitirá o desenvolvimento holístico do aluno.

Nos dias que correm a inserção no mundo laboral dos diversos alunos que acabam a escolaridade obrigatória ou um curso superior está bastante comprometida. Então a inserção dos que têm necessidades educativas especiais está ainda mais complicada. É um problema de toda a sociedade e a escola não pode resolvê-lo isoladamente. Mas é obrigação da escola tomar um conjunto de medidas adaptando programas educativos e currículos para possibilitar aos alunos com necessidades educativas especiais um ensino adequado às suas necessidades e particularidades nos anos terminais da escolaridade.

Sendo que para Barreiro & Gonçalves (2005), o objetivo último da escola, é o de proporcionar à pessoa portadora de deficiência e/ou necessidades educativas especiais, a viabilidade de se poder integrar social e profissionalmente no mercado laboral, quer em entidades públicas, quer em entidades privadas.

A escola terá de se organizar, partindo do princípio que é sua obrigação assegurar a todos, e a cada um dos alunos, o programa educativo adequado às suas necessidades. Se essas necessidades precisarem de ser satisfeitas fora da escola, a escola terá de se organizar para lhes responder. Muito importante para a formação e emprego das pessoas com necessidades educativas especiais é a sua vocação. Para isso torna-se essencial haver uma orientação vocacional para estas pessoas. Para Belo & Oliveira (2007) o desenvolvimento pessoal e a orientação vocacional não podem ser considerados de forma independente. Numa sociedade que preconiza a inclusão, é importante flexibilizar o conceito de emprego e ajustar os mecanismos para que se potenciem todas as possibilidades de inserção.

Daí a importância da orientação vocacional das pessoas com deficiência pois também nesta população a escolha deve recair não apenas sobre o desejo, nem apenas sobre a realidade, mas na combinação destas duas variantes (Belo & Oliveira, 2007). Também segundo Belo & Oliveira (2007) a orientação vocacional funciona como agente facilitador de trocas significativas do indivíduo com o meio em que está inserido e é um espaço de afirmação da individualidade. Para aqueles autores deve-se então procurar atingir um equilíbrio entre os desejos e competências do indivíduo e as solicitações e necessidades

dos contextos profissionais existentes. Partilhar com a sociedade a responsabilidade de formar cidadãos ativos e autónomos, promover a igualdade de oportunidades e a maximização das potencialidades individuais. Mas as escolas não podem, nem devem entrar nesse processo isoladamente, devendo procurar apoios noutras organizações da comunidade. Em Portugal, os serviços e organizações que podem colaborar com as escolas são: - Empresas; Outras escolas; Organizações não-governamentais de Solidariedade Social; Organizações de Educação Especial, Reabilitação e Formação Profissional; Centros de Emprego; sindicatos; Organizações Empresariais; Autarquias e Serviços Públicos; Estabelecimentos de Ensino Profissional; Centros de Formação Profissional do IEFP ou protocolares (…).

A escola deverá implementar legislação que regulamente a participação ativa do aluno para que este compreenda as suas próprias capacidades e competências; deverá promover a informação necessária a todos os intervenientes e deverá ainda assegurar que a documentação utilizada seja compreensível a todos.

Envolvimento dos terapeutas

Os profissionais externos provêm de entidades com as quais a escola estabelece parcerias e protocolos, como os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI). O CRI tem como áreas chave de intervenção, entre outras, a transição para a vida pós escolar, nomeadamente o apoio à transição da escola para o emprego; integração em programas de formação profissional; preparação dos jovens para a para integração em centros de emprego apoiado; e preparação dos jovens para a integração em centros de actividades ocupacionais (ME & DGIDC, 2007). Um dos constrangimentos identificados pelas escolas é o número limitado de horas de muitos dos técnicos (trabalho a tempo parcial) dos CRI e das outras entidades (IGE, 2011).

Envolvimento do aluno

A transição para a vida pós-escolar (TVPE), também designada por transição para a vida adulta (TVA), é uma etapa complexa e desafiante para todos os jovens. Este período é porventura mais difícil e particular para os jovens com dificuldades intelectuais, uma vez que são muitas vezes marginalizados socialmente, permanecem mais tempo dependentes das suas famílias e têm menos opções de emprego ou carreira futura em comparação com os seus pares sem comprometimento (Forte et al., 2011). De acordo com o estudo de Forte, Jahoda e Dagnan (2011), os jovens com dificuldade intelectual moderada experienciam um alto nível de ansiedade nesta fase, sendo as suas preocupações no que toca à vida adulta essencialmente: serem vítimas de bullying, perderem alguém do qual dependem, não ter sucesso na vida e fazer ou manter

amizades, pelo que os peritos afirmam ser essencial conhecer este tipo de preocupações dos jovens com NEE de forma a aumentar os seus níveis de resiliência.

Pretende-se uma participação ativa do aluno e respeito pelas suas escolhas pessoais: a EADSNE refere a necessidade de facilitar recursos às escolas para que se faça um trabalho efetivo com o aluno e sua família, num processo de constante colaboração entre a escola e a comunidade. Também os profissionais necessitam de mais tempo para individualizar o ensino com o aluno e suas famílias, a fim de garantirem a compreensão dos seus anseios.

Envolvimento Parental

O envolvimento das famílias num processo pedagógico orientado é tão natural que sem a sua colaboração se torna ineficaz, por isso as famílias deverão ser instrumento de acompanhamento e aprendizagens do seu educando em ambiente naturais e não planificados.

Segundo afirma Fânzeres (2007), se queremos que o aluno aprenda o que lhe é necessário no seu quotidiano, em casa, na escola ou na comunidade o envolvimento familiar é fundamental para aumentar as possibilidades de prática de atitudes e competências para todo o seu contexto. Encontrar nos ambientes naturais pessoas que possam constituir um apoio não profissional para as crianças e jovens, tem um inegável interesse para os alunos na sua aprendizagem, mas é importante para a modificação das atitudes das pessoas em relação à população com esta problemática (Fânzeres, 2007).

A família, que funciona como principal forma de interação destes jovens, colabora na maior parte dos casos, sendo no entanto pensamento comum que o ensino e o apoio deve ser da inteira responsabilidade de profissionais ligados à escola. Assim, desenvolver atividades pré-profissionais em ambientes naturais, tem um inegável interesse para os jovens na sua preparação e qualificação, funcionando esta interação como forma de ligação à comunidade, desenvolvendo esta, uma nova forma de ver e inter-relacionar-se com este tipo de população (Fânzeres, 2007).

Em suma e segundo Fânzeres (2007), o processo de Transição para a Vida Adulta a partir da escola deverá concretizar a realização, dos projetos de vida de cada jovem em articulação com as entidades que possibilitem a continuidade, antecipando a resolução de alguns problemas que possam surgir no futuro. Um programa de orientação profissional pode ter caraterísticas muito diferentes. No processo de escolha vocacional, assim como a possibilidade de desenvolvimento de uma carreira, a informação profissional desempenha um papel importante, em que se problematizam aspetos como

as potencialidades académicas, o mercado de trabalho, as possibilidades de formação e principalmente as capacidades técnicas do aluno, bem como o envolvimento efetivo do aluno e da família em todo o processo.

Competências sociais

No seu processo de transição para a vida ativa, o aluno é confrontado com inúmeros desafios. Como tal o seu PIT deverá ser formulado no sentido de proporcionar e promover uma série de competências académicas e sociais que possam permitir ao aluno uma melhor integração no mercado de trabalho.

Neste capítulo pretende-se definir as competências sociais e a sua importância. Como foi referido anteriormente, o desenvolvimento das competências sociais é crucial no desenvolvimento holístico dos alunos.

"O comportamento não é algo com que se nasça, como a cor dos olhos ou a cor do cabelo. É algo que nós vamos adquirindo ao longo da nossa vivência e que podemos modificar e ajustar quando a situação o exige, sempre em função da excelência da comunicação e da relação interpessoal" (Fachada, 1991).

Alguns autores defendem que as descobertas da psicologia social moderna estão limitadas às nossas circunstâncias culturais e sociais e não podem ser generalizadas além destas. Existem, contudo, boas razões para pensar que a natureza humana social é muito mais estável do que a crítica da especificidade cultural pretende. Diversos teóricos políticos, como Aristóteles, Hobbes e Maquievel, ainda são lidos, apesar de terem vivido há muitos séculos e em sistemas políticos bem diferentes dos nossos. Eles escreveram acerca de características do comportamento social humano, que ainda hoje somos capazes de reconhecer, o que sugere que existem algumas invariantes do comportamento social humano que possuem generalidade genuína (Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2007).

Tem surgido sempre alguma dificuldade em definir o que é um comportamento socialmente competente, não existindo um consenso explícito acerca do mesmo. O facto da competência social não ter um critério absoluto para se conceituar, implica que não hajam formas universalmente correctas de comportamento competente (Caballo, 1996). Meichenbaum, Butler e Grudson (referidos por Caballo,1996), afirmam que é impossível encontrar uma definição consistente de competências sociais, pois estas dependem das diferenças dos contextos culturais em que os indivíduos estão inseridos. Para além disso, também dentro dos próprios contextos, existem diferenças influenciadas por diversos fatores tais como a idade, o sexo, a classe social e a educação.

Não existe assim uma forma correta universal de comportamento adequado, mas diferentes conceitos que podem variar de indivíduo para indivíduo. Duas pessoas podem ter comportamentos completamente distintos na mesma situação, ou até a mesma

pessoa pode ter comportamentos diferentes na mesma situação e em ambos os casos terem o mesmo grau de competência social (Caballo, 1996).

Nas décadas de 60 e 70 foram assentes as bases para o desenvolvimento e investigação no campo da competência social, tendo ocorrido a sua maior difusão em meados dos anos 70. Atualmente continua a ser objeto de contínua investigação e aplicação, sendo frequente a publicação de livros ou artigos científicos sobre o assunto (Caballo, 1996).

Segundo Del Prette e Del Prette (referidos por Vila, 2005), as competências sociais são uma classe de respostas sociais apreendidas e que compõem o reportório comportamental de cada pessoa, possibilitando-lhe reagir de forma adequada aos diferentes contextos sociais. Estes mesmos autores dividiram o conjunto das competências sociais em diferentes classes e subclasses. Entre as principais classes destacam-se as competências sociais de comunicação (fazer perguntas e responder, dar e receber elogios, iniciar, manter e terminar conversações), as competências sociais de civilidade (apresentar-se, agradecer, cumprimentar), as competências sociais assertivas de direito e cidadania (fazer e recusar pedidos, lidar com a autoridade, expressar a própria opinião), as competências sociais empáticas e de expressão de sentimento positivo (expressar sentimentos e compreender os sentimentos dos outros, fazer amizades) e as competências sociais de trabalho (resolução de problemas, negociação na mediação de conflitos, tomada de decisões).

Foram propostas várias dimensões de comportamento para as competências sociais, havendo no entanto, um conjunto delas que têm sido geralmente aceites, nomeadamente:

1. Iniciar e manter conversações.

2. Falar em público.

3. Expressões de amor, agrado e afecto.

4. Defesa dos próprios direitos.

5. Pedir favores.

6. Recusar pedidos.

7. Fazer obrigações.

8. Aceitar elogios.

9. Expressão de opiniões pessoais, inclusivé discordantes.

10. Expressão justificada de incómodo, desagrado ou enfado.

11. Desculpar-se ou admitir ignorância.

12. Pedido de mudança no comportamento do outro

13. Enfrentar críticas.

(Caballo et al. citados em Caballo, 1996, p.366)

A “Aptidão Social é uma aptidão completa para emitir, ao mesmo tempo, comportamentos que são positiva ou negativamente reforçados e não emitir comportamentos que sejam punidos ou extintos pelos outros. Um indivíduo com boas aptidões pessoais é aquele que assegura níveis altos de reforços, por parte de outros seres humanos” (Libet & Lewinsohn citado em Matos, 1989). O reforço positivo ou negativo destes comportamentos, faz com que eles aumentem ou diminuam, respectivamente (Caballo, 1996).

O nosso comportamento está deste modo relacionado com todos aqueles que nos rodeiam. Nenhum ser humano é indiferente a outro quando está em relação com ele. A maneira como nos comportamos, afeta sempre de uma forma positiva ou negativa a relação que temos com os outros e deste modo vai influenciar também a maneira como estes se comportam connosco. Ao interagirem entre si, os indivíduos provocam alterações de comportamento em si e nos outros. Assim, se queremos que os outros modifiquem o seu comportamento porque este, de algum modo, afeta e prejudica a relação interpessoal, temos que para isso também nós modificar o comportamento para com os outros. As pessoas devem ter a capacidade de experimentar novos comportamentos e atitudes, que permitam um ajustamento cada vez mais eficaz na sua relação com os outros (Fachada, 1991).

No entanto, nem sempre os comportamentos são socialmente adequados. Segundo Del Prette e Del Prette (referidos por Vila, 2005), existem várias hipóteses de fatores que condicionam um comportamento socialmente adequado. Uma delas considera que as pessoas não apresentam competências sociais porque o contexto social e familiar onde se desenvolveram, não permitiu a aprendizagem das mesmas. Outra das hipóteses é que as pessoas mesmo tendo um bom conjunto de competências sociais, não o use adequadamente devido à presença de fatores como, níveis elevados de ansiedade e falha na discriminação da ocasião adequada para responder às exigências do contexto social.

Spence (2003), refere que défices na perceção social que induzam interpretações erradas da realidade podem originar uma resposta social inadequada.

De um modo geral, ao tentarmos compreender as variáveis que influenciam um comportamento social inadequado, primeiramente pensamos que o indivíduo não teve um processo de aprendizagem eficiente que lhe permita responder de forma adequada. Contudo, pode também ter vivido um processo de aprendizagem frágil, com ausência de reforços positivos sobre uma resposta adequada.

No entanto, tendo em conta que cada pessoa é única e diferente, existem diversos fatores que podem influenciar o desenvolvimento de um comportamento inadequado, sendo necessária uma análise profunda e detalhada de cada indivíduo para auferir quais as variáveis que o influenciaram (Vila, 2005).

Também a pessoa com a qual se estabelece a relação influência a relação interpessoal, pois todas as pessoas diferem de alguma forma em determinadas características, nomeadamente as crenças, os valores, os conhecimentos, as atitudes, o nível socioeconómico, etc. (Fachada, 1991). Assim, podemos concluir que o sucesso nas relações interpessoais é determinado por muitos fatores relacionados com o próprio indivíduo, com a reação dos outros e com o contexto social em que se está inserido (Spence, 2003).

O tipo de relações que as pessoas estabelecem depende do contexto e da vivência onde estão inseridas. A família, a escola e o grupo de amigos são determinantes para a espécie de relações que se formam nesse contexto (Fachada, 1991).

As relações interpessoais criadas ao longo dos anos escolares são consensuais e baseadas no acordo e bem-estar mútuos, tendo tendencialmente como base as características abstratas ou as disposições internas dos sujeitos (La Cruz & Mazaira, 2001).

Segundo Fachada (1991), é fundamental a necessidade de compreensão de si próprio para que o relacionamento interpessoal se torne cada vez mais rico, positivo e maduro.

A forma como cada pessoa perceciona e compreende a relação interpessoal, é uma condição básica que pode ser considerada como uma tomada de perspetiva social (Fachada, 1991).

A tomada de perspetiva social é uma das estruturas de compreensão interpessoal e refere-se à capacidade progressiva do sujeito para diferenciar, coordenar e integrar as diferentes perspetivas sociais sobre uma situação interpessoal, determinando os padrões de organização de raciocínio e pensamento social (Campos & Holper, 1990). É uma das dimensões do desenvolvimento pessoal e implica determinados processos psicológicos, próprios da relação que estabelecemos com os outros (Fachada, 1991).

Segundo Fachada (1991), o que permite ao homem estabelecer uma certa unidade às suas ações, pensamentos e relações com os outros, é o desenvolvimento de uma estrutura cognitiva que lhe possibilita a integração de uma elevada extensão de conhecimentos, interligados entre si e estruturados de forma ordenada. A capacidade cognitiva do ser humano varia de acordo com a evolução da sua idade, por isso a forma como cada um organiza e integra a sua experiência de relacionamento com os outros, varia ao longo da vida. Todo o indivíduo possui uma estrutura e um potencial cognitivo que lhe permite captar e reagir ao contexto social no qual está inserido e deste modo desenvolver as relações interpessoais. O conhecimento que cada um tem acerca da realidade onde está inserido, é um conhecimento que vai sendo construindo de forma cativa e dialética, pois a mente humana observa, interpreta e modifica essa mesma realidade. O indivíduo, não é portanto, um agente passivo e meramente receptivo desse constructo.

Bandura sugeriu que uma parte significativa daquilo que um indivíduo aprende ocorre através da imitação ou da modelagem. Bandura tem sido referido como um teórico da aprendizagem social, na medida em que se preocupa com a aprendizagem que ocorre no contexto de uma situação social. No decurso de uma interação social o indivíduo poderá modificar o seu comportamento como resultados das respostas dos outros membros do grupo. A teoria da aprendizagem social de Bandura é uma psicologia verdadeiramente abrangente, retomando elementos tanto dos comportamentalistas como dos cognitivistas. Para Bandura, o comportamento, as estruturas cognitivas internas e o meio interagem de forma a que cada uma atue como determinante indissociável da outra. As pessoas são, até certo modo, produto do seu meio, mas também escolhem e moldam o seu meio (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Numa pesquisa sobre o impacto de fatores sociais no desenvolvimento cognitivo, os resultados demonstraram a existência de uma relação casual entre o desenvolvimento cognitivo e interação social (Loyd & Fernyhough, 1999).

De acordo com Del Prette e Del Prette (referidos por Vila, 2005), existe uma diferença na definição de competência social e desempenho social, sendo a primeira o conjunto de comportamentos sociais de cada indivíduo e a segunda a apresentação desses comportamentos numa situação social específica. Assim, não basta que o indivíduo tenha um bom conjunto de competências sociais para ter relações interpessoais sólidas e saudáveis, é necessário que apresente também uma boa competência social. Esta caracteriza-se por uma competência social elaborada, que consiste em “organizar pensamentos, sentimentos e ações em função dos seus objetivos e valores articulando-

os às demandas imediatas e mediadas pelo ambiente" (Del Prette, e Del Prette, referidos por Vila, 2005).

Segundo (Vila, 2005), como diferentes contextos sociais exigem diferentes desempenhos sociais, considera-se que a competência social é eficaz, quando o indivíduo consegue avaliar e articular as competências sociais adequadas ao contexto social em que as situações ocorrem. "Embora em contextos experimentais possamos demonstrar que é mais provável que determinados comportamentos consigam um objetivo particular, uma resposta competente é, normalmente, aquela que a pessoa acredita ser apropriada para um indivíduo numa situação específica" (Caballo, 1996).

À medida que os jovens crescem, as suas obrigações sociais tornam-se mais exigentes, pois também as situações sociais o são cada vez mais (LeCroy, 2008). Nesta fase, uma boa capacidade de gestão social implica um sofisticado reportório de competências sociais e uma boa capacidade de resolução de problemas (Spence, 2003). As relações afectivas iniciam-se na adolescência e a este nível ocorrem situações que exigem competências sociais fortes, nomeadamente na tomada de decisão sobre o início da vida sexual. Nesta fase, as relações de amizades são de uma enorme importância, porém, alguns jovens têm dificuldade em iniciar e manter conversas. Também na relação com os professores, os pais e os irmãos, são necessárias diversas competências sociais (LeCroy, 2008).

O enfrentar de novos desafios, como o aprender a lidar com as mudanças a nível físico, negociar autonomia na sua relação com os pais, gerir conflitos e desenvolver uma crescente intimidade nas relações com os pares poderá trazer alguma confusão e conflito para o adolescente. São importantes as competências parentais de redução de conflito, nomeadamente a afetividade, assertividade em torno das regras, normas e valores, e especialmente ser capaz de ouvir, explicar e negociar (Hill referido por Simões, 2007).

A adolescência é uma fase crucial no processo de socialização. Formam-se as normas, os valores e as aspirações que servem de base para decisões presentes e futuras (Simões, 2007).

Na adolescência, entre os 13 e os 15 anos, o jovem deixa de se centrar apenas em si, adquirindo a capacidade de se colocar na perspetiva dos outros, de uma forma distanciada. Deste modo, passa a conseguir conjugar a sua perspetiva com a dos outros e com as características da situação em que a interação ocorre (Robert Salman referido por Fachada, 1991).

Dada a natural evolução psicológica, intelectual e social, os adolescentes têm já uma capacidade cognitiva que lhes permite avaliar as relações interpessoais e descrever uma pessoa em termos psicológicos. Este conhecimento depreende da observação dos comportamentos dos outros. “Isto só é possível quando se detém quadros de referência construídos e elaborados ao longo da experiência quotidiana que permitam qualificar e tipificar os outros com quem se relaciona” (Fachada, 1991). Os adolescentes desenvolvem uma capacidade racional de interpretar a sua relação com os outros, o que lhes confere a capacidade de se colocarem no lugar dos outros e de analisarem a realidade de acordo com os seus pontos de vista. Deste modo, conseguem distinguir com clareza o seu ponto de vista, do ponto de vista dos outros (Fachada, 1991).

Os adolescentes têm agora mais capacidades para pensar sobre as possibilidades, para a autoanálise das suas cognições e para perceber e analisar diferentes perspetivas. Assim, conseguem avaliar a antecipar as possibilidades de resposta e comportamentos, são capazes de deduzir características pessoais, motivações e sentimentos a partir de comportamentos, e reconhecer que existem diferentes perspetivas sobre uma mesma situação (Sprinthall & Collins referidos por Simões, 2007).

Um factor que influencia o relacionamento interpessoal dos jovens é a sua auto-estima. Segundo Jonhston, Healey e Traced-Magid (2005), uma baixa autoestima juntamente com uma fraca habilidade na resolução de problemas nos adolescentes, torna-se uma grande limitação para estes, face aos problemas interpessoais cada vez mais difíceis, com que se confrontam no seu crescimento.

Com um bom conjunto de competências sociais, os jovens podem ter uma presença ativa no seu mundo, desenvolvendo desta forma uma óptima autoestima. Uma das razões que leva a que, com muita frequência, os jovens percam a coragem é porque acreditam que não conseguem ser eficientes e eficazes no meio em que estão inseridos (LeCroy, 2008).

O conceito de eficácia pessoal é novamente avaliado ou pode ser confirmada uma falta de eficácia, devido ao aumento e à variedade de contextos sociais a que o jovem tem acesso nesta fase (Bandura, 1976).

Como referido anteriormente, na adolescência média, que decorre entre os 13 e os 16 anos, os jovens começam a centrar-se na construção da sua identidade e a desligar-se da família, onde até então tinham centrado a sua vivência. Nesta fase o adolescente questiona-se acerca da herança cultural do contexto onde vive e acerca da ordem e da dinâmica da sociedade onde está inserido. Ao nível afetivo, os jovens tendem a

aproximar-se dos seus pares e a formar grupos constituídos essencialmente por pessoas do seu meio escolar.

Os seus semelhantes são modelos importantes e uma grande fonte de reforço (Caballo, 1996). “Para o adolescente, por exemplo, só existe verdadeira amizade quando os amigos dão, recebem e prestam ajuda mútua” (Robert Salman referido por Fachada, 1991).

Nesta fase, os jovens são conduzidos a encontrar a sua própria forma de expressão, a descobrir as linhas orientadoras da sua Acão, a aprender a comunicação consigo e com os outros e a fazer o seu desenvolvimento pessoal (Fernandes, 1990).

Spence (2003) refere que além dos fatores intrínsecos a cada um, as diversas variáveis ambientais podem influenciar a competência social dos adolescentes. Também, o tipo de comportamento social modelado por pessoas significativas na sua vida pode originar diferentes níveis de competência. Se as crianças não recebem resultados positivos nos comportamentos socialmente adequados, ou se forem altamente punidas, então são suscetíveis de ter um conjunto de competências sociais pobre.

Por estas razões, os pesquisadores investigaram o papel das influências dos pais na aquisição e desempenho de competências sociais, onde concluíram haver uma associação entre a relação parental e a relação social com os colegas, entre os doze e os dezoito anos de idade (Engels, Dekovic & Meeus 2002, citado in Spence, 2003).

1. Metodologia

3.1 Formulação do problema

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), o primeiro problema que se coloca a um investigador é o simples facto de saber como começar bem o seu trabalho. A dificuldade de começar de forma válida um trabalho tem normalmente origem numa preocupação de o fazer demasiado bem e de formular desde logo um projeto de investigação de forma satisfatória (o que é um erro cometido frequentemente). Para os mesmos autores, o investigador deve obrigar-se a escolher rapidamente um fio condutor tão claro quanto possível, de forma que o seu trabalho se inicie e estruture com coerência.

Traduzir um projeto de investigação sob a forma de uma pergunta de partida só será útil se essa pergunta for corretamente formulada. Nesta questão, o investigador deve tentar exprimir o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor. A pergunta de partida deve ainda ser pertinente, ou seja, adequada ao objetivo que se procura (Quivy et Campenhoudt, 1998).

Na minha perspetiva. a educação e a escola deve centrar-se na visão integradora de todos os saberes, como tal, entendo e considero de grande importância transmitir e trabalhar com os alunos competências sociais, não só a alunos NEE.

Posto isto formulei as hipóteses deste estudo, tendo em conta e como base a matriz curricular da Portaria 201/c 2015.

Após leitura das referências bibliográficas, formulei o problema tendo como base as competências sociais que os alunos com CEI e com mais de 15 anos necessitam para o ingresso no mundo de trabalho. Com este estudo pretendo responder às questões: Que competências sociais e o seu grau de importância são necessárias na transição para a vida ativa? Quais são as competências sociais mais difíceis de consolidação? Quais as perspetivas de sucesso à luz da Portaria 201/C de 2015, na transição para a vida ativa? Que outas competências podemos elencar que não estejam previstas na mesma portaria?

3.2 Objetivo de estudo

O objeto de estudo desta investigação prende-se com as competências sociais e a sua importância na transição para a vida ativa. O ponto de partida para o estudo foi: " Qual a importância das competências sociais na transição para a vida ativa pós escolar de alunos com Plano Individual de transição?

Pretendemos enumerar as competências socias consoante o seu grau de importância e por grupo de amostra: quais as competências "essenciais" e "muito importantes" para os professores, para os terapeutas, para os encarregados de educação e para os alunos, que possam ser benéficas na transição para a vida ativa.

Como objetivos mais específicos, pretende-se ainda perceber:

- Quais as competências sociais essências e muito importantes para cada grupo de amostra.
- Quias as competências que são de difícil consolidação, sobre o ponto de vista dos diferentes tipos de grupo de amostra;
- Elencar outras competências importantes que não estejam previstas na portaria 201/C de 2015.

3.3 Tipo de estudo

De maneira a responder à pergunta de partida e de proceder à confirmação da minha hipótese, optei pela realização de um estudo de tipo misto, utilizando como técnica principal para a recolha dos dados, o inquérito por questionário. O questionário está dividido em diferentes partes, que permitiram, por um lado um estudo quantitativo (questionário com cinco opções para cada competência) e por outra análise de conteúdo, nomeadamente nas respostas de tipo aberto.

A escolha deste tipo de estudo recai sobre respostas mais assertiva, mais focal, com a parte dos questionários onde se enumera as competências sociais e cada grupo de amostra exprime o grau de importância. Esta investigação assume um carácter quantitativo, na medida em que pretende elencar as competências sociais consideradas muito importante e essenciais e a sua respectiva percentagem, para a inclusão dos alunos com PIT na vida ativa, pós escolar. Para tal, utilizou-se uma metodologia quantitativa, que nos revela, em percentagem, quais as competências por grupos de amostra, essências e muito importantes. Também podemos observar e refletir sobre quais as competências que todos os grupos consideram essências ou não essenciais.

Por outro lado temos a análise de conteúdo das perguntas de resposta abertas, que segundo Quivy e Campenhoudt, (2008), 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.

3.4 Caracterização da amostra

A amostra do estudo tem a dimensão de quarenta participantes, sendo distribuídos, igualmente por cada grupo amostra (**professores de educação especial, terapeutas, alunos e encarregados de educação**).

O grupo de dez professores de educação especial divide-se em três de sexo masculino e sete de sexo feminino; Em relação à idade, o maior número (quatro participantes) estão situados na faixa etária de 41 a 45 anos, os outros distribuem-se de igual modo por três faixas etárias (31-35 anos; 36-40 anos; 51-55 anos). No tempo de serviço na educação especial aparece maior diversidade: com menos de 5 anos estão quatro participantes; no intervalo de 6 a 10 anos o total dos inquiridos foi de três; no intervalo de 16 a 20 anos os inquiridos foram 2 e por último com mais de 20 anos, foi apenas 1 participante. No item das habilitações académicas o grosso dos inquiridos apresentam metrado (8 inquiridos) e apenas dois ostentam o Doutoramento (tabela 1).

Tabela 1 - Distribuição dos inquiridos do grupo de amostra professores de educação especial no grupo I do inquérito

Sexo	Feminino	**7**
	Masculino	**3**
Idade	25-30 anos	
	31-35 anos	3
	36-40 anos	2
	41-45 anos	4
	46-50 anos	

	51-55 anos	2
	56-60 anos	
	61 – 65 anos	
Anos de serviço	≺ 5 anos	4
Educação especial	6 a 10 anos	3
	11 a 15 anos	
	16 a 20 anos	2
	Mais de 20 anos	1
Habilitações académicas	Bacharelato	
	Licenciatura	
	Mestrado	8
	Doutoramento	2

Fonte: Elaboração própria.

O grupo de amostra – Terapeutas - caracteriza-se por dez inquiridos divide-se em dois de sexo masculino e oito de sexo feminino. Em relação à idade, o maior número (quatro participantes) estão situados na faixa etária de 31 a 35 anos, os outros distribuem-se por quatro faixas etárias (25-30 anos – 3 inquiridos; 36-40 anos – 1 inquirido; 41-45 anos – 1 inquirido e 61- 65 anos – 1 inquirido). No tempo de serviço na educação especial aparece maior diversidade: com menos de 5 anos estão três participantes; no intervalo de 6 a 10 anos o total dos inquiridos foram de quatro; no intervalo de 11 a 15 anos os inquiridos foram 2 e por último com mais de 20 anos, foi apenas 1 participante. No item das habilitações académicas o grosso dos inquiridos apresenta mestrado (7 inquiridos); 1 inquirido apresenta grau de bacharelato e apenas dois ostentam o Doutoramento (tabela 2).

Tabela 2 - Distribuição dos inquiridos do grupo de amostra terapeutas pelo grupo I do inquérito

Sexo	Feminino	**8**
	Masculino	**2**
Idade	25-30 anos	3

	31-35 anos	4
	36-40 anos	1
	41-45 anos	1
	46-50 anos	
	51-55 anos	
	56-60 anos	
	61 – 65 anos	1
Anos de serviço Educação especial	≤ 5 anos	3
	6 a 10 anos	4
	11 a 15 anos	2
	16 a 20 anos	
	Mais de 20 anos	1
Habilitações académicas	Bacharelato	1
	Licenciatura	
	Mestrado	7
	Doutoramento	2

Fonte: Elaboração própria.

O grupo de amostra - Encarregados de educação - é caracterizado por dez inquiridos e divide-se em três de sexo masculino e sete de sexo feminino; Em relação à idade, o maior número (quatro participantes) estão situados na faixa etária de 41 a 45 anos e na faixa etária de 36-40 anos, os outros distribuem-se por duas faixas etárias (31-35 anos – 1 inquirido; 46- 50 anos – 1 inquirido). No item das habilitações académicas os grosso dos inquiridos apresentam o sexto ano (4 inquiridos); 3 inquiridos apresentam o quarto ano e o nono ano (tabela 3).

Tabela 3 - Distribuição dos inquiridos do grupo de amostra Encarregados de educação pelo grupo I do inquérito

Sexo	Feminino	**7**
	Masculino	**3**
Idade	25-30 anos	
	31-35 anos	1
	36-40 anos	4
	41-45 anos	4
	46-50 anos	1
	51-55 anos	
	56-60 anos	
	61 – 65 anos	
Habilitações académicas	4º ano	3
	6º ano	4
	9º ano	3
	12º ano	
	Bacharelato	
	Licenciatura	

Fonte: Elaboração própria.

O grupo de amostra - alunos - é qualificado por dez inquiridos e divide-se em cinco de sexo masculino e cinco de sexo feminino; Em relação à idade, o maior número (cinco participantes) apresenta 16 anos, com 15 anos estão representados 4 participantes e apenas um participante apresenta 17 anos. Todos estes alunos ainda se encontram a finalizar o seu percurso escolar (tabela 4).

Tabela 4 - Distribuição dos inquiridos do grupo de amostra Alunos no grupo I do inquérito

Sexo	Feminino	**5**
	Masculino	**5**
Idade	15 anos	4
	16 anos	5
	17 anos	1
	18 anos	0
Habilitações académicas	9º ano	7
	10º ano	2
	11º ano	1
	12º ano	

Fonte: Elaboração própria.

3.5 Instrumentos

O inquérito realizado para este estudo foi dirigido a Professores de Educação Especial (apêndice B) Terapeutas (apêndice C) que desenvolvem o seu trabalho nas escolas, aos Encarregados de Educação (apêndice D) e aos Alunos (apêndice E) de diferentes agrupamentos, que tem idades superiores a 15 anos e usufruíram de PIT.

O questionário aplicado é constituído por 7/8 perguntas agrupadas por três grupos ou dimensões. Na tabela 1, é possível verificar como se dispõem esses grupos (tabela 5).

Tabela 5- Número de questões por grupo do questionário

Grupo I	**Grupo II**	**Grupo III**
3/4	1	3

Fonte: Elaboração própria.

No primeiro grupo foram formuladas perguntas de carácter pessoal, nomeadamente: o género; idade e as habilitações académicas. O segundo grupo é constituído por uma pergunta com diferentes alíneas (competências sociais utilizadas no estudo, retiradas da portaria 201-C de 2015, reguladora dos Planos individuais de transição), com as opções: nada importante, pouco importante, importante, muito importante e essencial, de resposta rápida. No grupo número 3 os inquiridos respondem a três perguntas de resposta aberta.

3.6 Procedimentos

Durante a primeira fase desta investigação, foi realizada a revisão da literatura para a articulação do enquadramento teórico, foi revista a evolução da educação especial ao longo dos tempos, a educação especial nos dias de hoje e foi realizada pesquisa sobre a legislação em vigor no que diz Planos individuais de transição. Deu-se especial importância ao estudo das competências sociais elencadas na Portaria 201/c de 2015.

Esta fase foi importante para a formulação do objetivo geral e os objetivos específicos a atingir com o presente estudo.

Deste modo para aferir a importância das competências sociais e a sua importância na transição para a vida pós escolar. Definimos a metodologia e foi elaborado um pré teste do questionário (apêndice A) e por consequente um questionário, que foi distribuído por 40 pessoas, como referido no sub capitulo instrumentos deste estudo. O método utilizado neste estudo foi de tipo misto, utilizando como técnica principal para a recolha dos dados, o inquérito por questionário. O questionário está dividido em diferentes partes, que permitiram, por um lado um estudo quantitativo (questionário com cinco opções para cada competência) e por outra análise de conteúdo, nomeadamente nas respostas de tipo aberto.

O questionário foi distribuído aleatoriamente por diferentes grupos de amostras. Depois da recolha dos questionários ocorreu o tratamento das respostas por cada grupo de amostra.

As diferentes etapas de elaboração da dissertação estão listadas na tabela 6.

Tabela 6 - Cronograma das diferentes etapas da elaboração da dissertação

Tarefas	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Ma	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.
Recolha de dados e bibliografia	**X**	**X**	**X**								
Elaboração do problema				**X**							
Estruturação do enquadramento teórico	**X**				**X**						
Definição de Metodologias						**X**					
Aplicação dos questionários								**X**			
Recolha de dados								**X**			
Tratamento e interpretação de dados									**X**		
Redação da Tese									**X**	**X**	X
Entrega do estudo para aprovação											**X**

Fonte: Elaboração própria.

2. Resultados

4.1 Descrição dos resultados

Recolhida a informações junto dos profissionais (professores de educação especial e Terapeutas) que trabalham diretamente com os alunos em processo de transição, aos encarregados de educação e até mesmo aos próprios alunos, segue-se a apresentação e análise desses dados, procurando responder às questões orientadoras deste estudo: as competências sociais e a sua importância no processo de transição para a vida escolar? Quais as competências mais importantes e essenciais que os alunos deverão adquirir no contexto escolar, do ponto de vista de cada grupo (Professores de Educação Especial e Terapeutas, Encarregados de Educação e Alunos)? Quais as competências sociais mais difíceis de consolidar? Quais as perspetivas de sucesso após a aplicação da Portaria 201/C de 2015?

A apresentação dos resultados está organizada em duas partes, a primeira parte analisamos o grupo II do inquérito, onde, por resposta rápida os grupos de amostragem, assinalam a importância de cada uma das competências sociais retirados da matriz curricular da portaria 201/C de 2015.

Parte I - Descrição dos resultados das respostas diretas

Ao observar os resultados no que diz respeito à primeira competência elencada no inquérito – **Estabelecer relações positivas com os pares** – podemos verificar que os professores de educação especial consideram-na essencial na percentagem de 80%, assim com os terapeutas (60%), encarregados de educação (20%) e alunos (10%). No item de muito importante destacam-se os encarregados de educação e alunos apresentam 60% de respostas (figura 1).

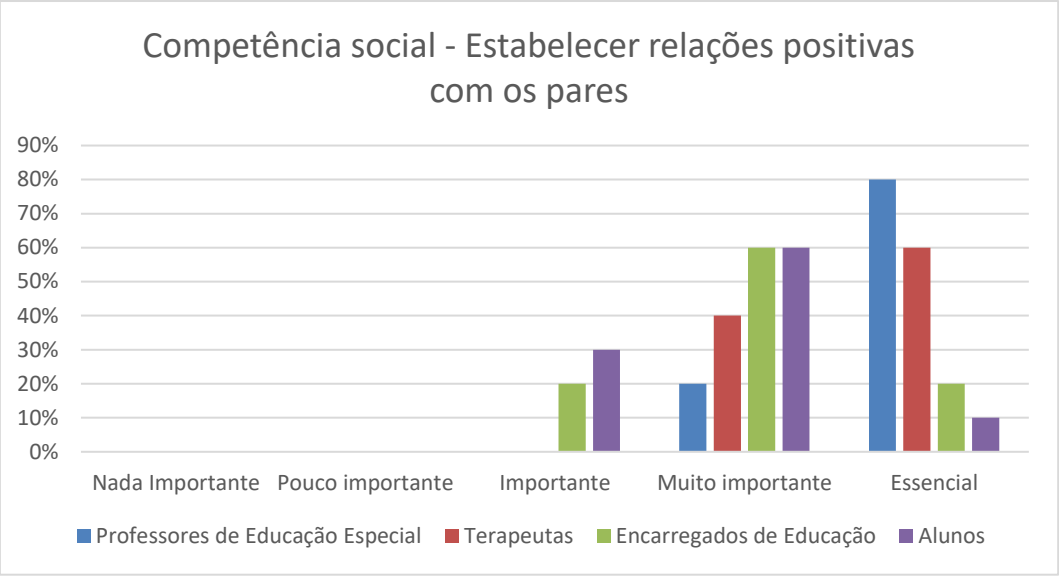

Figura 1 - Distribuição da opinião dos inquiridos por grupo de amostra relativamente à competência social - Estabelecer relações positivas com os pares

A segunda competência elencada no inquérito – Estabelecer relações positivas com os adultos – podemos verificar que os professores de educação especial consideram-na essencial na percentagem de 70%, assim com os terapeutas (30%), encarregados de educação (30%) e alunos (10%). No item de muito importante destacam-se os encarregados de educação e os terapeutas apresentam 70% de respostas e os alunos na percentagem de 60%. No entanto os alunos consideram de 10% pouco importante (figura 2).

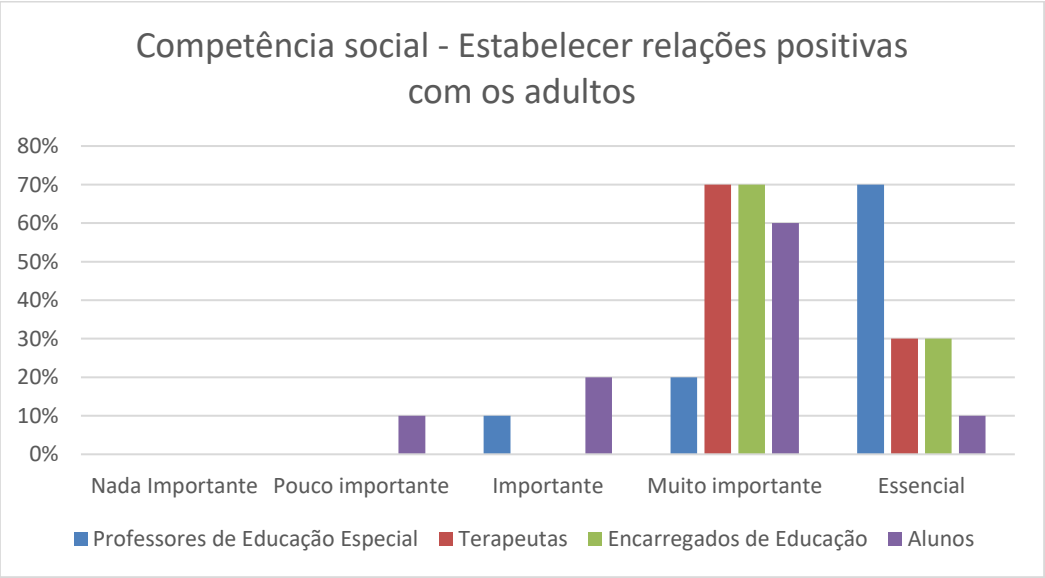

Figura 2 – Distribuição da opinião dos inquiridos por grupo de amostra em relação à competência social - estabelecer relações positivas com os adultos

Relativamente à terceira competência elencada no inquérito – Respeitar os direitos dos outros – podemos verificar que os professores de educação especial consideram-na essencial na percentagem de 70%, assim com os terapeutas (40%), encarregados de educação (70%). No item de muito importante destacam-se os alunos na percentagem de 80 %, os encarregados de educação apresentam 30% de resposta e os terapeutas apresentam 60% e os professores de educação especial na percentagem de 20%. Os alunos consideram de 20% a competência social importante (figura 3).

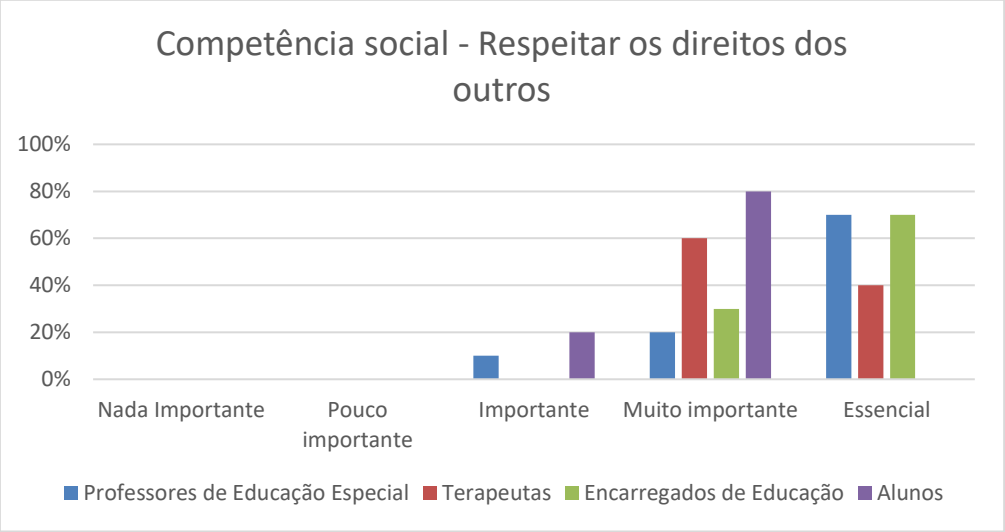

Figura 3- Distribuição da opinião dos inquiridos por grupo de amostragem em relação à competencia social - respeitar os direitos dos outros

No que diz respeito à quarta competência elencada no inquérito – **Iniciar uma conversa** – podemos verificar que os professores de educação especial consideram-na essencial na percentagem de 20%, assim com os terapeutas (10%). No item de muito importante destacam-se os professores de educação especial na percentagem de 70 %, os encarregados de educação e terapeutas apresentam 60% de resposta e os alunos na percentagem de 50%. No item "importante" todos os grupos de amostra opinam, embora em percentagens diferentes: alunos – 50%; encarregados de educação – 40%; terapeutas 30% e por último professores de educação especial – 10% de respostas (figura 4).

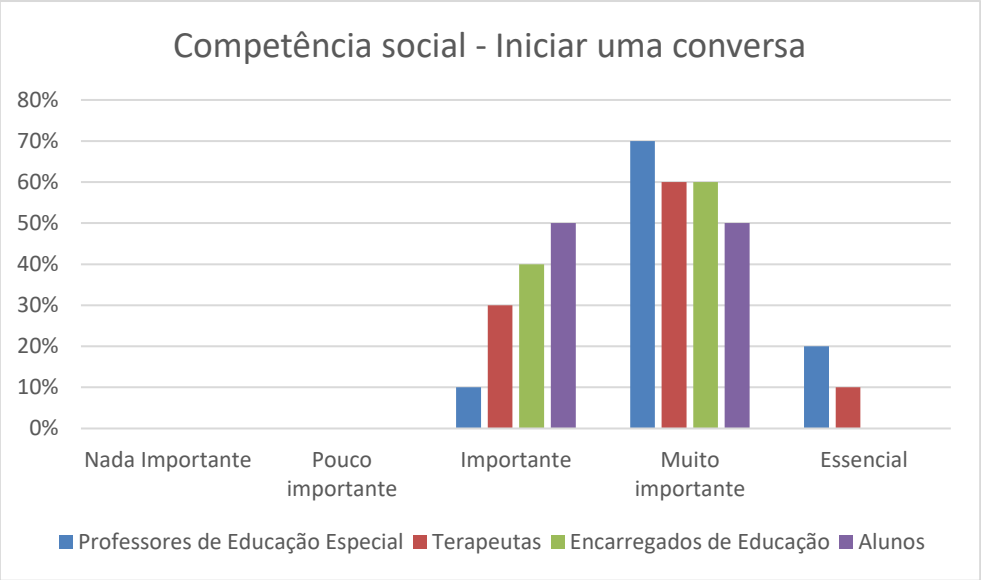

Figura 4- Distribuição da opinião dos inquiridos por grupo de amostra relativamente à competência social iniciar uma conversa

No que diz respeito à quinta competência elencada no inquérito - **Manter uma conversa** – podemos verificar que os professores de educação especial consideram-na "essencial" na percentagem de 30%, assim com os terapeutas (10%). No item de "muito importante" destacam-se os professores de educação especial e os terapeutas na percentagem de 60 %, os encarregados de educação apresentam 70% das respostas e os alunos na percentagem de 30%. No item "importante" todos os grupos de amostra opinam, embora em percentagens diferentes: alunos – 60%; encarregados de educação e terapeutas 30% e por último professores de educação especial – 10% de respostas (figura 5).

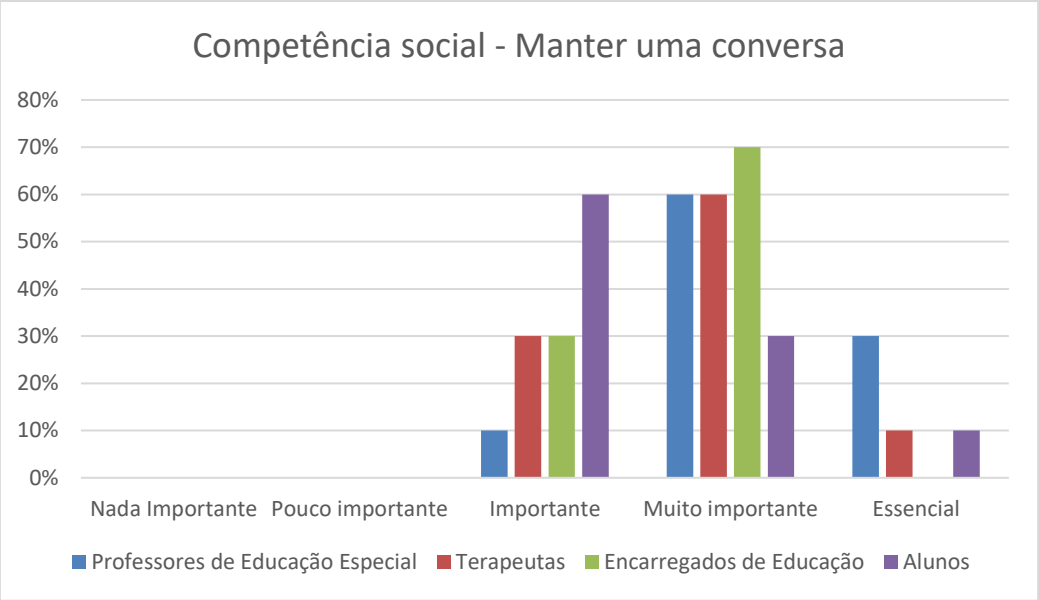

Figura 5- Distribuição da opinião dos inquiridos por grupo de amostra em relação à competência - Manter uma Conversa

Relativamente à sexta competência elencada no inquérito – **Conhecer a rotina de trabalho** – podemos verificar que os professores de educação especial consideram-na "essencial" na percentagem de 60%, assim com os terapeutas (10%), encarregados de educação (20%). No item de "muito importante" destacam-se os alunos na percentagem de 60 % e os encarregados de educação apresentam 80% de resposta, os terapeutas apresentam 40% e os professores de educação especial na percentagem de 30%. Os alunos consideram de 40% a competência social "importante" e os terapeutas 50% das respostas (figura 6).

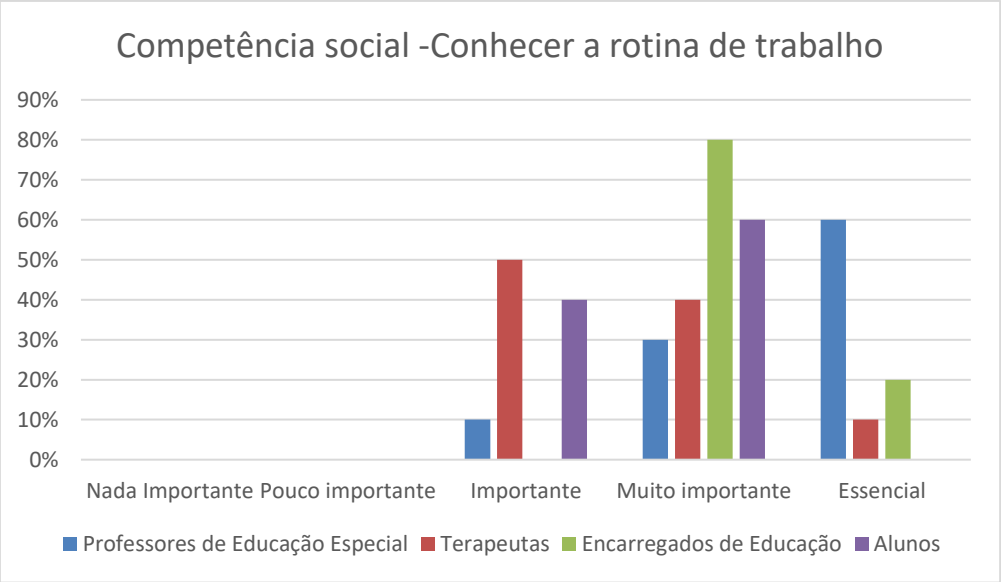

Figura 6- Distribuição das opiniões dos inquiridos por grupo de amostra em relação à competência social - Conhecer a rotina de trabalho

No que diz respeito à sétima competência elencada no inquérito – **Gerir as alterações da rotina de trabalho** – podemos verificar que os professores de educação especial consideram-na "essencial" na percentagem de 60%, assim com os encarregados de educação (40%). No item de "muito importante" destacam-se os alunos na percentagem de 80 %, os encarregados de educação e os professores de educação especial apresentam 40% de resposta, os alunos apresentam 30% Os alunos consideram de 40% a competência social "importante" e os terapeutas e os encarregados de educação 20% das respostas (figura 7).

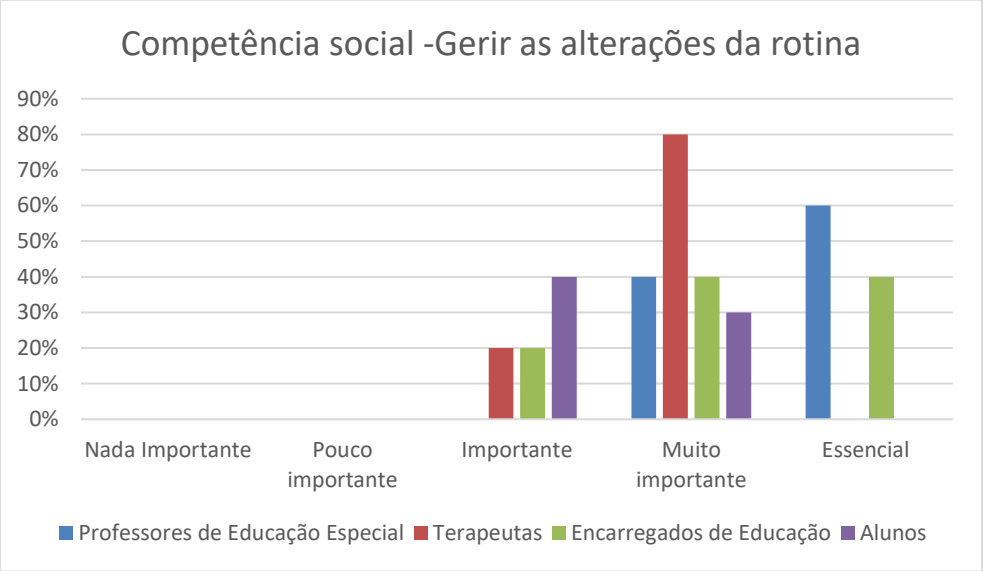

Figura 7- Distribuição das opiniões dos inquiridos por rupo de amostra em relação à competência social - gerir as alterações da rotina

Quando observamos os dados da oitava competência elencada no inquérito – **Cumprimentar adequadamente os seus pares** – podemos verificar que os professores de educação especial consideram-na "essencial" na percentagem de 30%, assim com os terapeutas (20%), os encarregados de educação destaca-se na percentagem de 50%. No item de "muito importante" destacam-se os professores de educação especial, os alunos e os terapeutas na percentagem de 50 %, os encarregados de educação apresentam 30% das respostas. No item "importante" todos os grupos de amostra opinam, embora em percentagens diferentes: alunos – 50%; encarregados de educação e professores 20% e por último professores os terapeutas com 30% de respostas (figura 8).

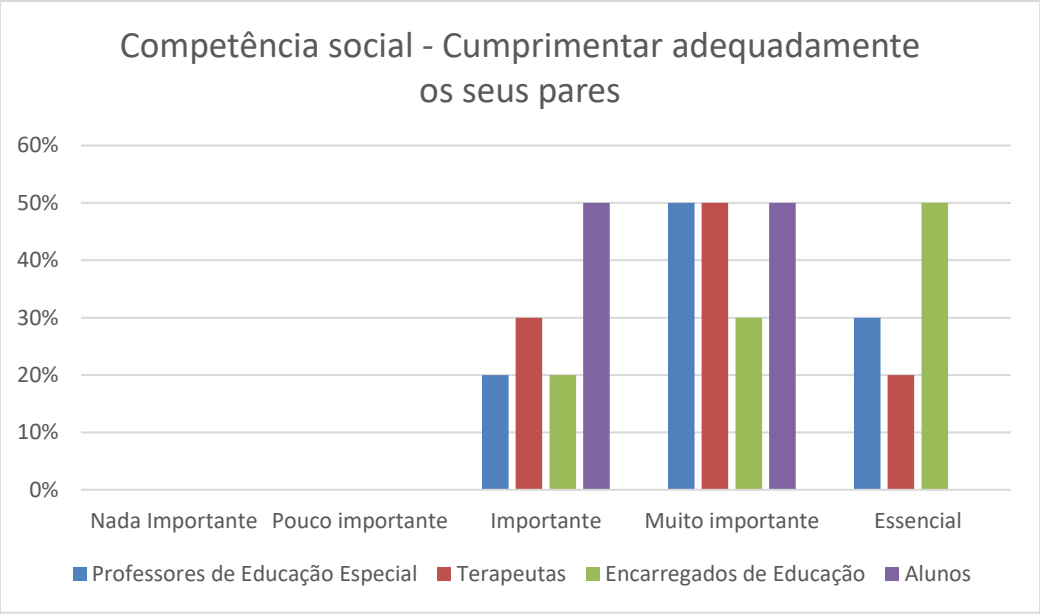

Figura 8- Distribuição das opiniões dos inquiridos do questionário em relação à competência - Cumprimentar adequadamente os seus pares

Em relação à nona competência elencada no inquérito – **Cumprimentar adequadamente os adultos –** podemos verificar que os professores de educação especial consideram-na "essencial" na percentagem de 40%, assim com os terapeutas (10%), e os encarregados de educação destaca-se na percentagem de 60%. No item de "muito importante" destacam-se os terapeutas na percentagem de 60 %,os alunos na percentagem de 50% e os encarregados de educação apresentam 20% das respostas. No item "importante" todos os grupos de amostra opinam, embora em percentagens diferentes: alunos – 40%; encarregados de educação e professores 20% e por último professores os terapeutas com 30% de respostas (figura 9).

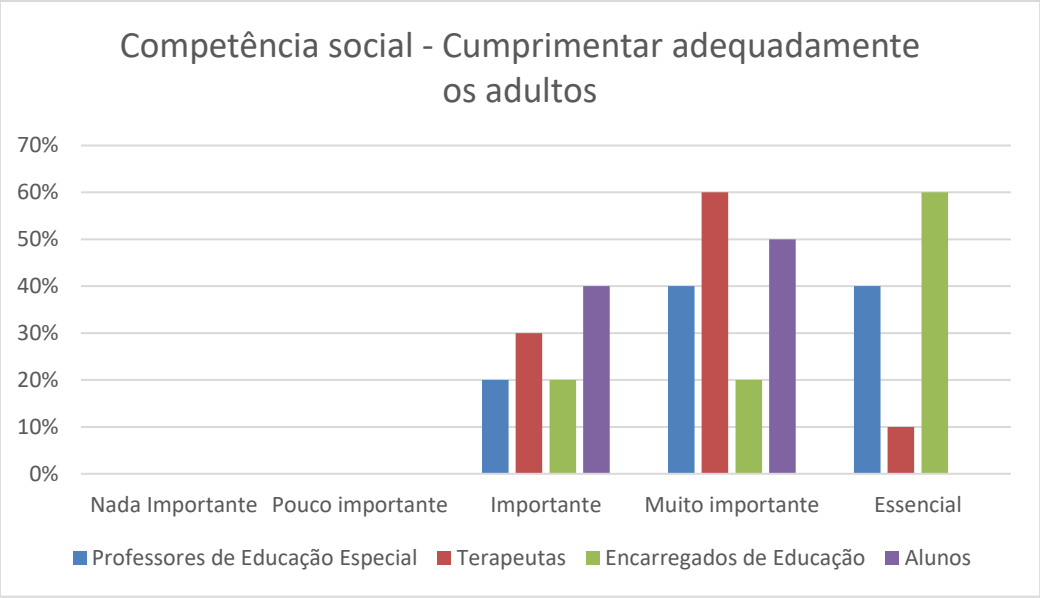

Figura 9- Distribuição das opiniões dos inquiridos de cada grupo de amostra em relação à competência social - Cumprimentar adequadamente os adultos

Relativamente à décima competência elencada no inquérito **– respeitar o espaço dos outros –** podemos verificar que os professores de educação especial consideram-na "essencial" na percentagem de 70%, encarregados de educação (60%) e assim com os terapeutas (20%) e os alunos (10%). No item de "muito importante" destacam-se, os terapeutas apresentam com 60% e os alunos na percentagem de 50%, os encarregados de educação apresentam 40% de resposta e os professores de educação especial na percentagem de 20%. 40% dos alunos consideram a competência social "importante" , os terapeutas e os encarregados de educação apresentam 20% das respostas, os professores apenas 10 % considera "importante" a competência. (figura 10).

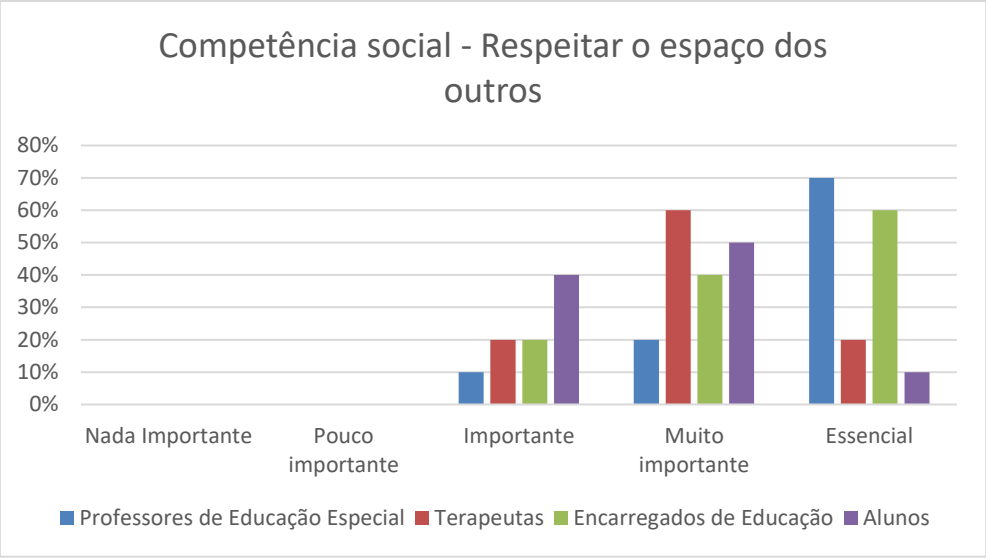

Figura 10- Distribuição da opinião dos inquiridos por classe de amostra em relação à competência social - Respeitar o espaço dos outros

Relativamente à décima primeira competência elencada no inquérito – **Respeitar a propriedade dos outro**s – podemos verificar que os professores de educação especial consideram-na essencial na percentagem de 60%, assim com os terapeutas e os alunos (10%), encarregados de educação (20%). No item de "muito importante" destacam-se os alunos na percentagem de 80 % e os encarregados de educação apresentam 40% de respostas, os terapeutas apresentam 50% e os professores de educação especial na percentagem de 30% de respostas. 20% dos alunos e dos terapeutas consideram a competência social "importante" , os terapeutas apresentam 30% das respostas e os professores 10% (figura 11).

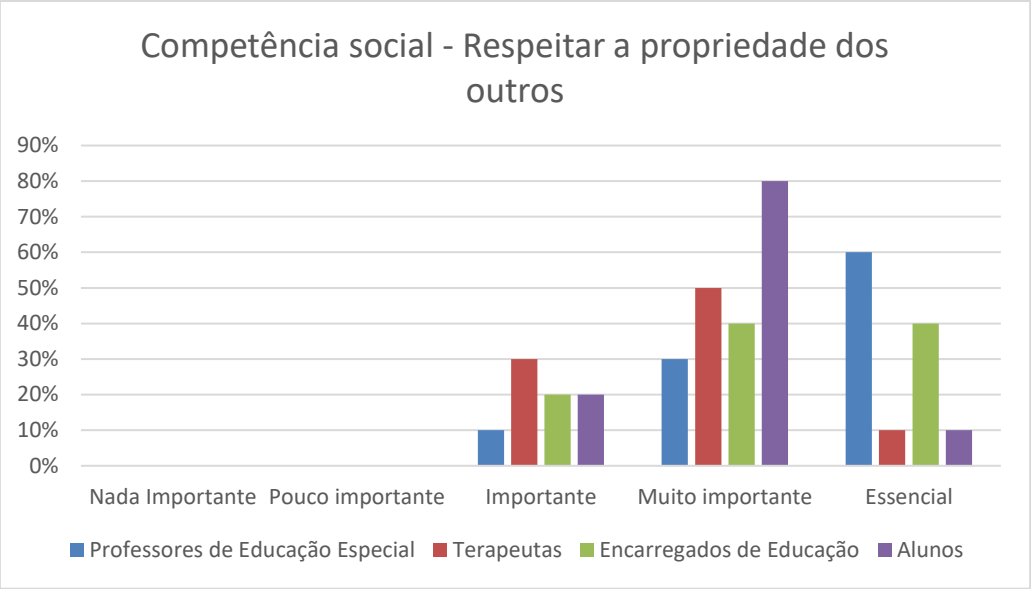

Figura 11- Distribuição de opiniões dos inquiridos por classe de amostra em relação à competência social - Respeitar a propriedade dos outros

No que diz respeito à décima segunda competência elencada no inquérito – **expressar competências** – podemos verificar que os professores de educação especial consideram-na "essencial" na percentagem de 10%, encarregados de educação (20%) e assim com os alunos (10%). No item de "muito importante" destacam-se, os professores que apresentam 60% de respostas, os terapeutas apresentam 60% de respostas, os alunos na percentagem de 30 e os encarregados de educação apresentam 40% de resposta. 60% dos alunos consideram a competência social "importante" , os terapeutas e os encarregados de educação apresentam 40% das respostas, os professores apenas 10 % considera "importante" a competência. (figura 12).

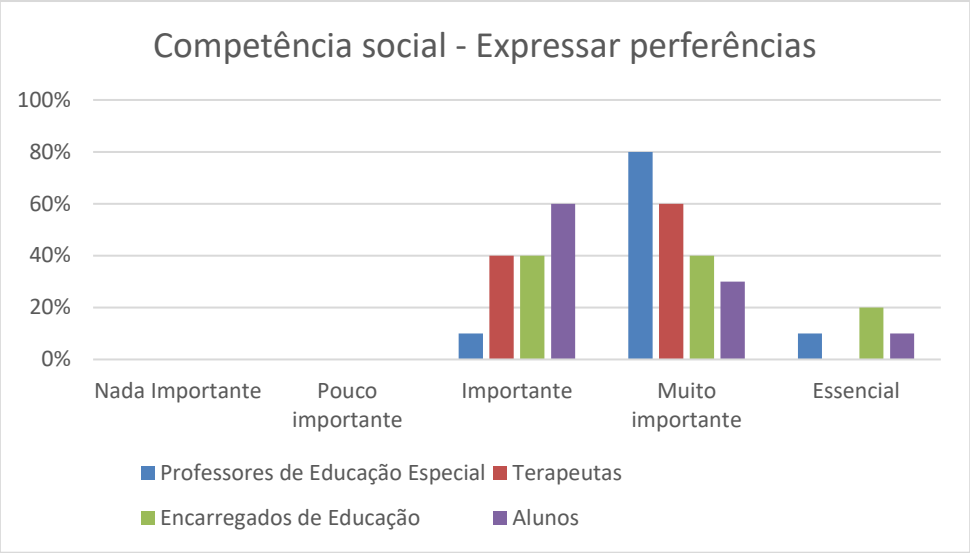

Figura 12- distribuição das opiniões dos inquiridos por grupo de amostra em relação à competência social- Expressar preferências.

Em relação à décima terceira competência elencada no inquérito **– Fazer escolhas** – podemos verificar que os encarregados de educação consideram-na "essencial" na percentagem de 40%, assim com os terapeutas e os professores na mesma percentagem (20%) em relação aos alunos houve 10% de respostas. No item de "muito importante" destacam-se as repostas dos terapeutas e professores na percentagem de 70 %, 60% os alunos e 50% dos encarregados de educação. No item "importante", os encarregados de educação, professores e terapeutas assinalam a resposta na percentagem de 10% e por último os alunos destacam-se nesta categoria com 40% das respostas (figura 13).

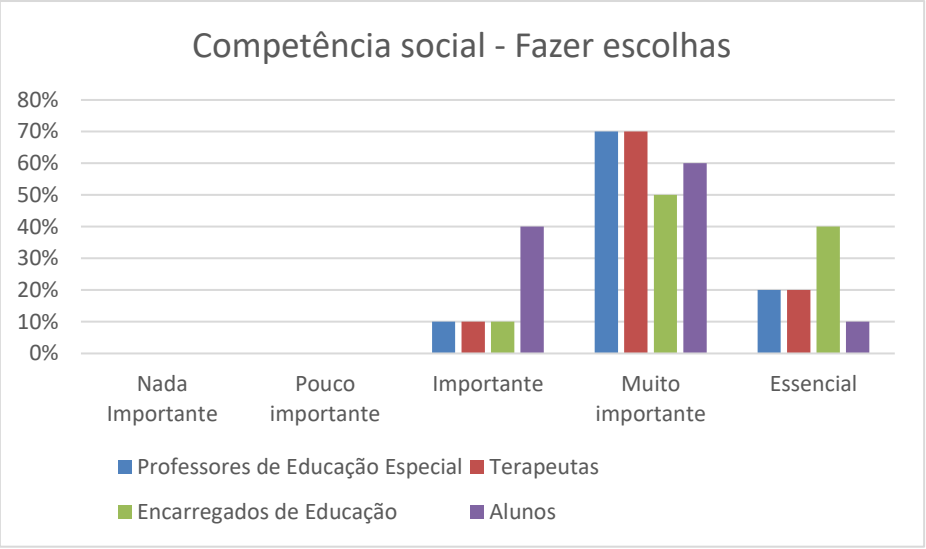

Figura 13- Distribuição das opiniões de acordo com o grupo de amostra em relação à competência social - Fazer escolhas.

No que diz respeito à décima quarta competência elencada no inquérito – **Tomar decisões** – podemos verificar que os encarregados de educação consideram-na "essencial" na percentagem de 70%, assim com os terapeutas e os professores na mesma percentagem de 40% e 50% respetivamente. No item de "muito importante" destacam-se as repostas de 60% dos alunos, os terapeutas e professores na percentagem de 50 % e 40%, respetivamente. 30% dos encarregados de educação consideram muito importante esta competência. No item "importante", professores e terapeutas assinalam a resposta na percentagem de 10% e por último os alunos destacam-se nesta categoria com 30% das respostas (figura 14).

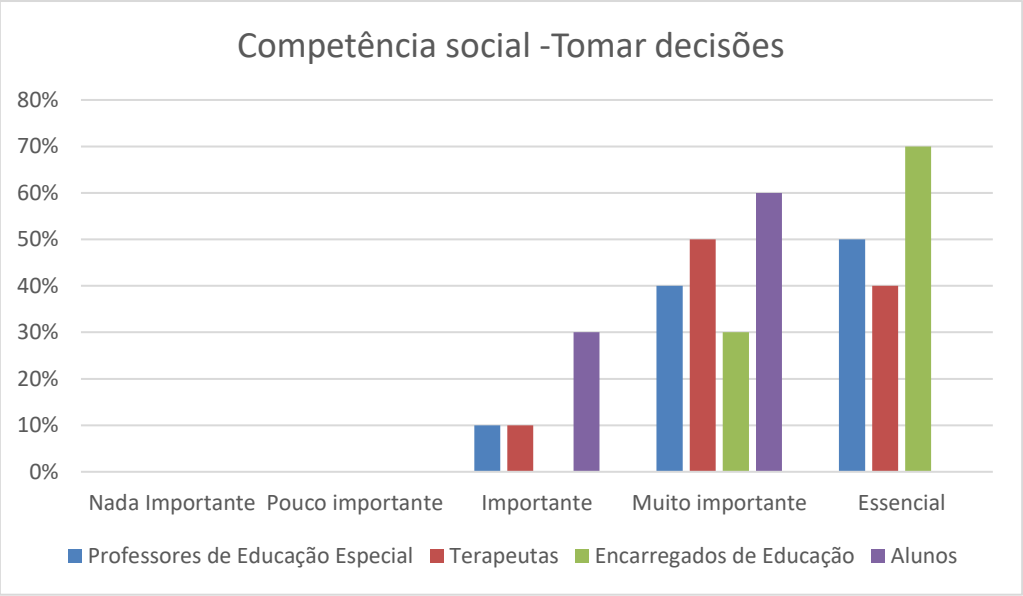

Figura 14 - Distribuição da opinião dos inquiridos por grupo de amostra em relação à competência social - tomar decisões.

Considerando a décima quinta competência elencada no inquérito – Estabelecer objetivos pessoais – podemos verificar que os encarregados de educação consideram-na "essencial" na percentagem de 30%, assim como os professores na mesma percentagem de 40% e os alunos na percentagem de 10%. No item de "muito importante" destacam-se as repostas de 60% dos alunos, os terapeutas na percentagem de 70 %, 50% dos encarregados de educação e dos professores consideram muito importante esta competência. No item "importante" os alunos destacam-se nesta categoria com 50% das respostas, os terapeutas assinalam a resposta na percentagem de 30% e os encarregados de educação na percentagem de 20%, por último 10% dos professores consideram importante esta competência (figura 15).

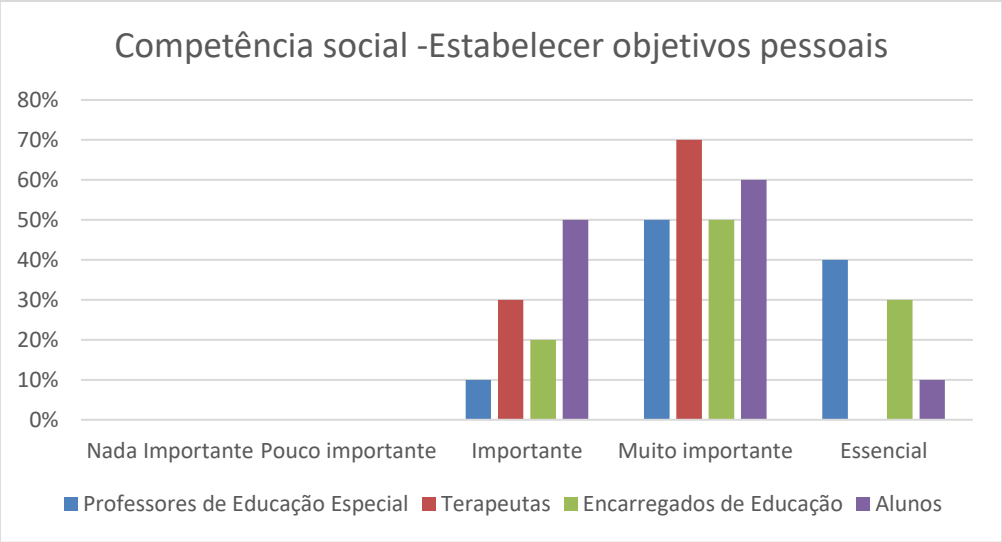

Figura 15- Distribuição das opiniões dos inquiridos por grupo de amostra em relação à competência social - Estabelecer objetivos pessoais.

No que diz respeito à décima sexta competência elencada no inquérito – Comunicar desejos e necessidades – podemos verificar que os encarregados de educação e os professores consideram-na "essencial" na percentagem de 20%, assim com os terapeutas e os alunos na percentagem de 10%. No item de "muito importante" destacam-se as repostas de 70% dos professores, 60% dos terapeutas, 50 % dos alunos de 40% encarregados de educação 30% consideram muito importante esta competência. No item "importante", os professores assinalam a resposta na percentagem de 10%, 30% dos terapeutas indicam esta competência e por último os alunos destacam-se nesta categoria com 50% das respostas (figura16).

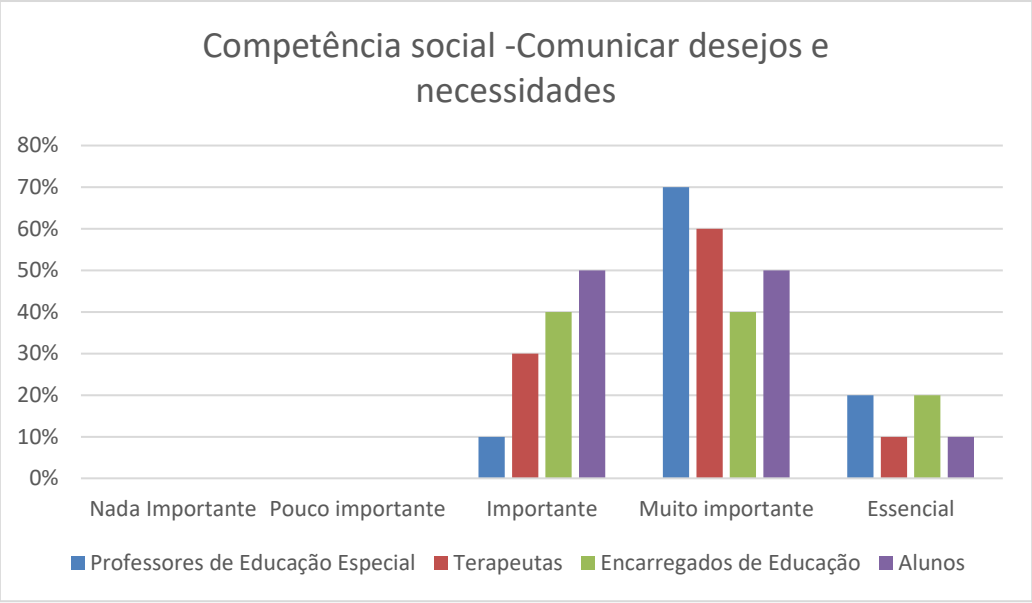

Figura 16- Distribuição da opinião dos inquiridos por grupo de amostra em relação à competência social - Comunicar desejos e necessidade.

Considerando a décima sétima competência elencada no inquérito – ***Participar na tomada de decisões*** – podemos verificar que os encarregados de educação consideram-na "essencial" na percentagem de 20%, assim como os professores na mesma percentagem de 40% e os alunos na percentagem de 10%. No item de "muito importante" destacam-se as repostas de 80% dos terapeutas, na percentagem de 50% alinham-se os professores e os alunos. 40 % dos encarregados de educação consideram muito importante esta competência. No item "importante" os alunos destacam-se nesta categoria com 50% das respostas, os terapeutas assinalam a resposta na percentagem de 20% e os encarregados de educação na percentagem de 40%, por último 10% dos professores consideram importante esta competência (figura17).

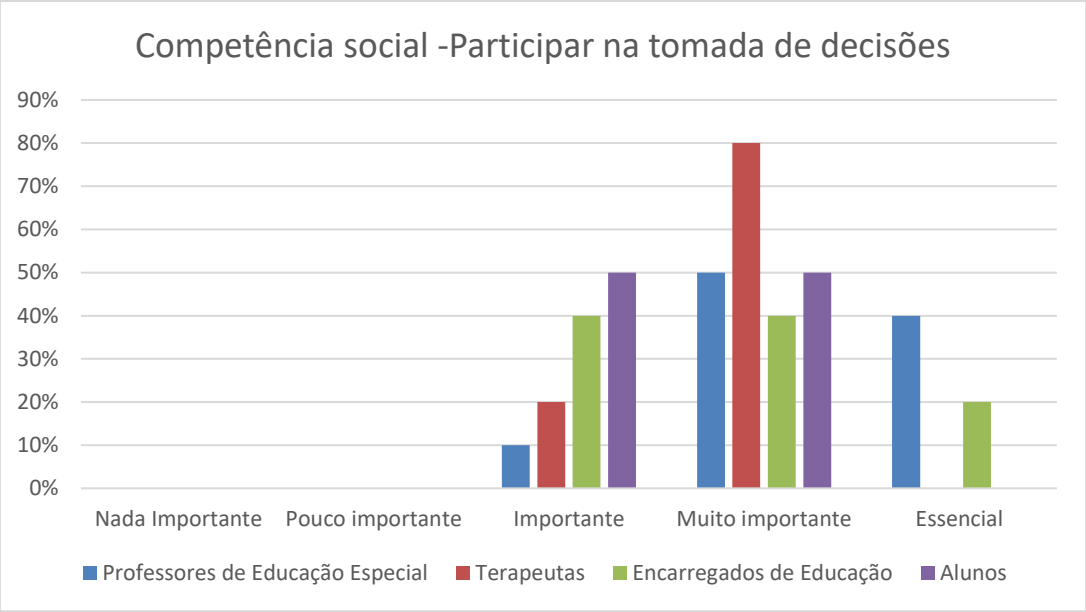

Figura 17 - Distribuição das opiniões dos inquiridos por grupo de amostra em relação à competência social - Participar na Tomada de decisões.

No que diz respeito à décima oitava competência elencada no inquérito – ***Aprender estratégias de resolução de problemas e de Auto regulação*** – podemos verificar que os encarregados de educação consideram-na "essencial" na percentagem de 20%, assim como os professores na mesma percentagem de 50% e os terapeutas na percentagem de 30%. No item de "muito importante" destacam-se as repostas de 60% dos encarregados de educação, na percentagem de 50% alinham-se os terapeutas e os alunos. 40 % dos professores consideram muito importante esta competência. No item "importante" os alunos destacam-se nesta categoria com 40% das respostas, os terapeutas, os encarregados de educação e os professores consideram importante esta competência na percentagem de 20% (figura 18).

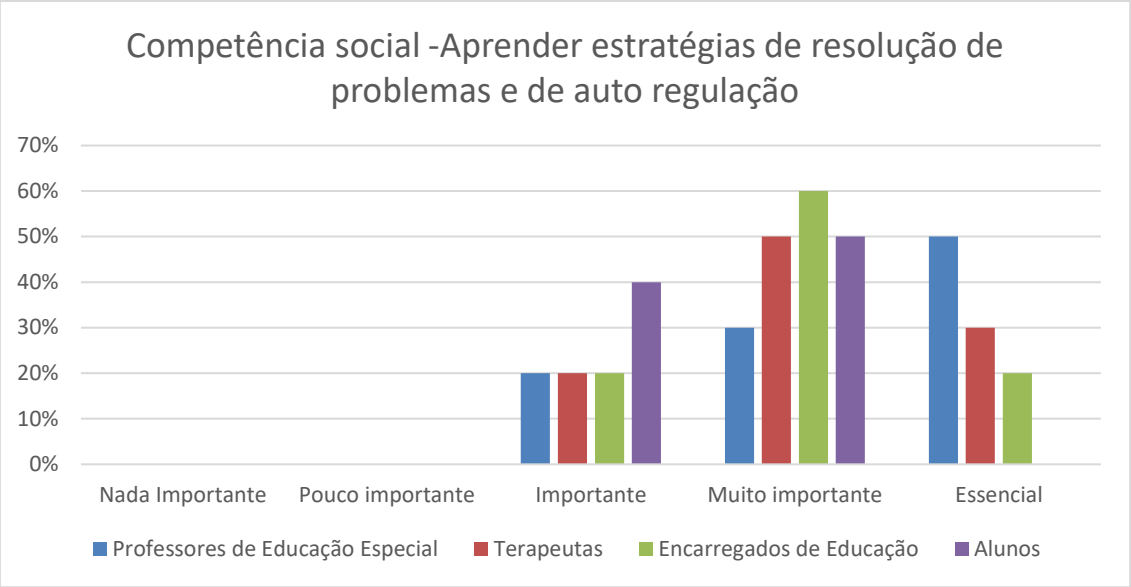

Figura 18 - distribuição da opinião dos inquiridos por grupo de amostra em relação à competência - Aprender estratégias de resolução de problemas e de auto regulação.

Por último, em relação à décima nona competência elencada no inquérito – **Utilizar estratégias de resolução de problemas e de Auto regulação** – podemos verificar que os encarregados de educação consideram-na "essencial" na percentagem de 20%, assim como os professores na mesma percentagem de 50% e os terapeutas na percentagem de 30% e os alunos na percentagem de 10%. No item de "muito importante" destacam-se as repostas de 50% dos encarregados de educação, dos terapeutas e dos alunos. 40 % dos professores consideram muito importante esta competência. No item "importante" os alunos destacam-se nesta categoria com 50% das respostas; os terapeutas, os encarregados de educação e os professores consideram importante esta competência na percentagem de 20%, 30% e 10%, respetivamente (figura 19).

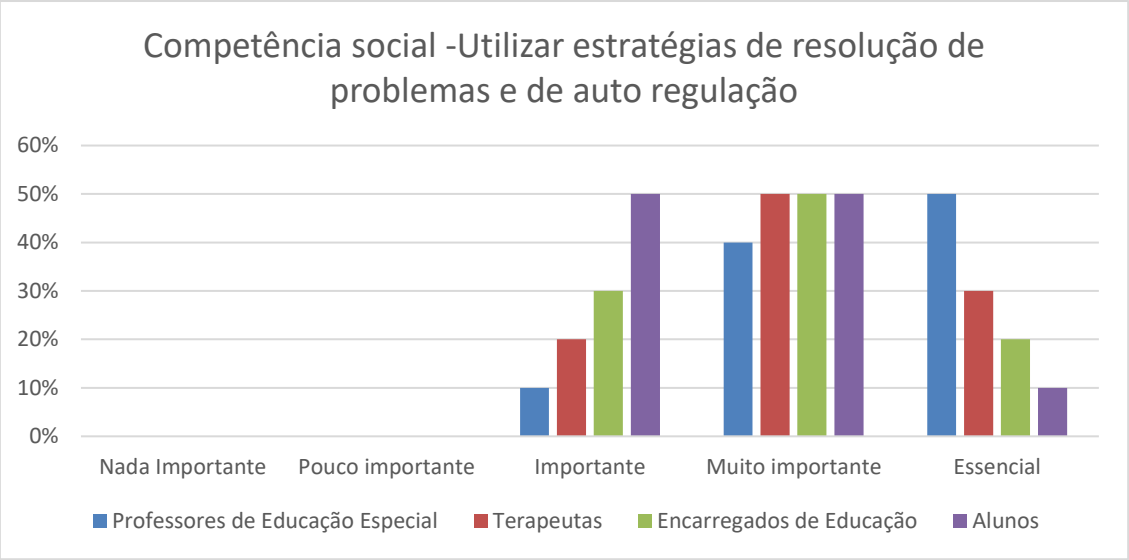

Figura 19- Distribuição das opiniões dos inquiridos em relação à competencia social - utilizar estratégias de resolução de problemas e de auto regulação.

Parte II Descrição das questões abertas

Questão aberta: Considera ainda existir outra competência importante, para o desenvolvimento da autonomia e independência social, que não conste na grelha apresentada anteriormente?

Estas questões vão ao encontro de uma das perguntas elaboradas neste inquérito. Será que existem outras competências que poderão ser trabalhadas, para a otimização da inserção dos alunos CEI no mundo de trabalho? Quais são?

No que diz respeito ao grupo de amostra – Terapeutas - os mesmos consideram que existem algumas competências, que não estão elencadas na portaria 201/C de 2015, tais como: sub categoria sentimento empático - Auto controlo e Entender as perspetivas do outro; Civilidade - Gestão de conflitos (tabela 7).

Tabela 7 - Descrição de competências que não estão elencadas no estudo segundo as opiniões dos terapeutas.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Competências Sociais importantes	Sentimento empático	*Auto controlo emocional (I1) Tomada de perspetiva (I7)*	2
	Civilidade	*Capacidade de gestão de conflitos (I2)*	1
	Nada a acrescentar	*Não sei / não responde /já estão elencadas as principais competências (I3, I4, I5, I6,I8,I9,I10)*	7

Fonte: Elaboração própria. Subcategorias baseadas categorização de Del Prette, Del Prette (2005)

Em relação aos professores, que também fazem referência a outras competências importantes que não estão elencadas no estudo, será importante para a vida destes jovens que os mesmos adquirem capacidade de: na subcategoria assertividade e direito e cidadania - exteriorizar as suas dúvidas; Subcategoria sentimento empático - promoção de auto estima e na subcategoria trabalho - análise e reflexão das situações concretas (tabela 8).

Tabela 8 – Descrição de competências que não estão elencadas no estudo, de acordo com as opiniões do professor de educação especial.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Competências Sociais importantes	Assertividade de direito e cidadania	*Expor as suas dúvidas (I10), (I12)*	2
	Sentimentos empáticos	*Ter boa autoestima (acreditar em si próprio e nas suas capacidades) (I11)*	1
	Trabalho	*Analisar e refletir, criar estruturas para in put e output (I14)*	1
	Nada a acrescentar	*Não sei / não responde /estão elencadas as principais competências (I13,I15,I16,I17,I18,I19,120)*	6

Fonte: Elaboração própria. Subcategorias baseadas categorização de Del Prette, Del Prette (2005).

Sobre o ponto de vista dos encarregados de educação, estes enumeram as competências de assiduidade (subcategoria civilidade) e autonomia nos transportes (subcategoria trabalho). Existem, contudo oito respostas que os inquiridos consideram que já estão descritas todas as competências essências neste estudo (tabela 9).

Tabela 9 – Descrição de competências que não estão elencadas no estudo, de acordo com as opiniões do Encarregado de educação

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Competências Sociais importantes	Civilidade	*Cumprir horários (I21)*	1
	Trabalho	*Ser autónomo nos transporte (I22)*	1
	Nada a acrescentar	*Não sei / não responde /estão elencadas as principais competências (I23,I24,I25,I26,I27,I28,I29,I30)*	8

Fonte: Elaboração própria. Subcategorias baseadas categorização de Del Prette, Del Prette (2005)

Os alunos consideram que as principais competências já estão relatas no estudo (tabela 10).

Tabela 10 - Descrição de competências que não estão elencadas no estudo de acordo com as opiniões dos alunos.

Fonte: Elaboração própria

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Competências Sociais importantes			0
			0
	Nada a acrescentar	*Não sei / não responde /estão elencadas as principais competências (I30,I311,I32,I33,I34,I35,I36,I37,I38,I39,I40)*	10

Questão aberta: Quais as competências enumeradas anteriormente, que independentemente do seu grau de importância, são de mais difícil consolidação?

Durante o estudo pretendeu-se, ainda, saber aqui as competências sociais mais difíceis de consolidar. Pondo em outras palavras, que competências demoram mais tempo a ser postas em prática ou até a ser adquiridas, tendo em conta as diferentes perspetivas de cada grupo de amostra.

No caso do grupo de amostra - terapeutas – os mesmos foram bastante assertivos, ou seja 6 inquiridos responderam que as competências sociais mais difíceis de consolidar são: "**Aprender estratégias de resolução de problemas e auto regulação**" e "**Utilizar estratégias de resolução de problemas e auto regulação**" (subcategoria Trabalho). Da mesma subcategoria a competência social "**Fazer escolhas**" aparece em segundo lugar com 3 inquiridos a responder

Em terceiro lugar destaca- se a "**auto regulação"** com 2 respostas e apenas com apenas uma resposta aparecem: "**Estabelecer objetivos pessoais**" e **"Participar na tomada de decisões"** (tabela 11).

Tabela 11 - Descrição de competências de difícil consolidação de acordo com as opiniões dos terapeutas.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Competências Sociais de	Trabalho	Aprender estratégias de resolução de problemas e auto regulação *(I1, I2, I3, I4,I5,I9;* Utilizar estratégias de resolução de problemas e auto	21

difícil consolidação		regulação *(I1, I2, I3, I4,I5,I9)*; Fazer escolhas *(I4,I5,I8,)*; Tomar decisões *(I6,I7,I8)*	
	Sentimentos empáticos	Auto regulação *(I2,I3)*; Estabelecer objetivos pessoais *(I9)*	3
	Assertividade de direito e cidadania	Participar na tomada de decisões *(I10)*	1
	Nada a acrescentar	*Competências sociais elencadas*	0

Fonte: Elaboração própria Subcategorias baseadas categorização de Del Prette, Del Prette (2005).

Relativamente ao grupo de amostra – Professores de educação especial – 5 inquiridos responderam que a competência social mais difícil de consolidar é: "**utilizar estratégias de resolução de problemas e auto regulação**". A competência social: "**Fazer escolhas"** aparece em segundo lugar com 3 inquiridos a responder.

Em terceiro lugar destacam- se a "**"'Gerir Alterações de rotina" e "Estabelecer objetivos sociais"** com uma resposta (tabela 12).

Tabela 12 - Descrição de competências de difícil consolidação de acordo com as opiniões dos professores de educação especial.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Competências Sociais de difícil consolidação	Trabalho	Tomar decisões *(I10,I11,I12);* Utilizar estratégias de resolução de problemas e auto regulação *(I13,I14,I15,I16,I18);* Gerir Alterações de rotina *(I19)*	9
	Assertividade de direito e cidadania	Estabelecer objetivos sociais *(I20)*	1
	Nada a acrescentar	*Competências sociais elencadas*	

Fonte: Elaboração própria Subcategorias baseadas categorização de Del Prette, Del Prette (2005).

Do ponto de vista do grupo de amostra – Encarregados de educação - 2 inquiridos responderam que as competências sociais mais difíceis de consolidar são: "**Aprender estratégias de resolução de problemas e auto regulação**" e "**Tomar decisões**". A competência social **"utilizar estratégias de resolução de problemas e auto regulação**"; "**cumprimentar adequadamente os adultos"** e "**estabelecer objetivos**

Tabela 13 - Descrição de competências de difícil consolidação de acordo com as opiniões dos Encarregados de educação.

pessoais" aparece em segundo lugar com 1 inquirido a responder (tabela 13).

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Competências Sociais de difícil consolidação	Trabalho	Utilizar estratégias de resolução de problemas e auto regulação *(I32,I33)*;Aprender estratégias de resolução de problemas e auto regulação *(I32,I33)*; Tomar decisões *(I35,I36)*	**5**
	Assertividade de direito e cidadania	Estabelecer objetivos sociais *(I34)*	**1**
	Comunicação	Cumprimentar adequadamente os adultos *(I37)*	1
	Nada a acrescentar	*(I30,I31,I38,I39)*	4

Fonte: Elaboração própria Subcategorias baseadas categorização de Del Prette, Del Prette (2005).

No caso do grupo de amostra - alunos – 3 inquiridos responderam que as competências sociais mais difíceis de consolidar são: "**Aprender estratégias de resolução de problemas e auto regulação**" e "**Gerir alterações de rotina** " e "**Tomar decisões".** A competência social "**Manter uma conversa**"; "**Comunicar desejos e necessidades"** e "**Fazer escolhas**" aparece em segundo lugar com 1 inquirido a responder (tabela 14).

Tabela 14 - Descrição de competências de difícil consolidação de acordo com as opiniões dos Alunos

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Competências Sociais de difícil consolidação	Comunicação	Manter uma conversa *(I46)*	1
	Assertiva de direito e cidadania	Comunicar desejos e necessidades *(I48)* Fazer escolhas *(I48)*	2
	Trabalho	Tomar decisões *(I41,I44,I45)* Aprender estratégias de resolução de problemas e auto regulação *(I40,I42,I43)* Gerir Alterações de rotina *(I41,I44,I45)*	7
	Nada a acrescentar	*(I49, I43,I47)*	3

Fonte: Elaboração própria Subcategorias baseadas categorização de Del Prette, Del Prette (2005).

Questão aberta: Relativamente à portaria 201-C/2015, quais são as perspetivas de sucesso das aprendizagens dos alunos tendo em conta a realidade dos ambientes escolares?

Esta questão prende-se na aplicabilidade da portaria 201-C/2015, ou seja, será que esta portaria será importante no percurso dos alunos, que tipo de encaminhamento pode dar? Será que a regulação será benéfica ou orientadora para os PIT?

Os terapeutas consideram que a escola deverá adaptar-se às necessidades dos alunos e não o contrário. Consideram, ainda, que são diminutos os sucessos das aprendizagens dos alunos face ao ambiente escolar (tabela 15).

Tabela 15 – Perspetivas de sucesso das aprendizagens face à Portaria 201C de 2015 na opinião dos terapeutas

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Perspetivas de sucesso das aprendizagens dos alunos	Capacidade de resposta desadequada	*A escola também deveria de se adaptar às necessidades dos alunos (I1)*	1
		Reduzida capacidade de resposta para alunos com mais de 15 anos, as respostas são dadas consoante as necessidades da escola e não dos alunos (I2)	1
	Poucas	*Diminutas (I3)*	1
	Nada a acrescentar	*Não tem conhecimento (I4,I5,I6,I7,I8,I9,I20)*	7

Fonte: Elaboração própria

Os professores de educação especial apontam para as perspetivas de sucesso tendo com a base a articulação, na opinião de 3 inquiridos. Consideram que a portaria poderá ser uma boa base de encaminhamento dos alunos com duas respostas dos inquiridos. Contudo, um inquirido considera difícil o sucesso desta portaria, devido à escassez de recursos humanos (tabela 16).

Tabela 16 - Perspetivas de sucesso das aprendizagens face à Portaria 201C de 2015 na opinião dos professores de educação especial.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Perspetivas de sucesso das	Difícil	*A operacionalização da portaria é difícil e complicada…não há muitos docentes (I21)*	1

aprendizagens dos alunos	Encaminhamento	*Os alunos desejam concluir o ciclo de escolaridade e conseguirem ser encaminhados para uma via profissionalizante; estes alunos devem frequentar cursos de cariz prático/profissional; (I21,I23)*	2
	Articulação	*Boas perspetivas, tendo em conta as parcerias estabelecidas no concelho; é essencial a articulação com a comunidade envolvente (I21,I25,I26)*	3
	Nada a acrescentar	(I27,I28,I29,I30,I22)	5

Fonte: Elaboração própria

Em relação as perspetivas dos encarregados de educação, 3 inquiridos consideram que são boas, pois está de acordo com o grau de dificuldade dos alunos. Apresentam uma perspetiva de utilidade, de promover uma aprendizagem útil. Mas contudo um inquirido relata que o sucesso poderá ser difícil (tabela 17).

Tabela 17 - Perspetivas de sucesso das aprendizagens face à Portaria 201C de 2015 na opinião dos Encarregados de educação.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Perspetivas de sucesso das aprendizagens dos alunos	Difícil	*"O meu filho é o único na turma e às vezes esquecem- se dele"(I31)*	**1**
	Utilidade	*"Aprender um curso que ela goste e que seja útil para a vida."(I32)*	**1**
	Boa	*"Acho que são boas para os alunos que derivado ao seu grau de dificuldade que tem, sentem podem ter um futuro promissor"; "é uma boa perspetiva com 100% de sucesso" (I33,I34,I35)*	**3**
	Nada a acrescentar	*(I36,I37,I38,I39, I40,I30)*	6

Fonte: Elaboração própria

As perspetivas dos alunos vão de encontro ao futuro. Os alunos consideram que a portaria pode ser a porta para um estágio, que poderá ser um bom encaminhamento no percurso profissional. Acreditam que as perspetivas são boas e que irão e ter sucesso e aprender o essencial. Ambas as respostas apresentam a mesma frequência. (tabela 18).

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência

Tabela 15 - Perspetivas de sucesso das aprendizagens face à Portaria 201/C de 2015 na opinião dos alunos

Perspetivas de sucesso das aprendizagens dos alunos	Estágio	*"gostava de estagiar na escola"; "….concluir o 3º ciclo e estagiar"(I41,I42,I43)*	3
	Boas	*"acho que sim vou ter sucesso, pois colaborei"; " ter sucesso e aprender o que eu acho essencial….. "; "sei que vou conseguir trabalho…" (I44,I45.I46)*	3
	Nada a acrescentar	*Não sabe, não responde (I47,I48,I49,I50)*	4

Fonte: Elaboração própria

4.2 Discussão dos resultados

Partindo dos objetivos inicialmente propostos para esta investigação: enumerar, analisar as competências sociais essenciais e mais importantes, descritas na portaria 201/c, para a transição da vida ativa em alunos PIT e perceber qual a importância que cada grupo de amostra aplica a cada uma das competências, assim como quais as mais difíceis de promover e quais as expectativas futuras criadas à luz da mesma portaria, podemos constatar que de facto há muito a esclarecer sobre este processo.

No estudo realizado por Costa et. al. (2004) verifica-se que, ainda antes da obrigatoriedade da Portaria 201/C de 2015, 18.3% das escolas que participaram no estudo já utilizavam um Plano Específico de Transição, afirmando desenvolverem iniciativas regulares e sistemáticas ao nível da transição para a vida ativa. Este é um bom ponto de partida e demonstra a necessidade sentida pelas escolas em dar uma resposta mais adequada às características dos jovens com este perfil. No entanto, a nova visão de inclusão dos jovens com NEE nas escolas regulares até ao fim da escolaridade obrigatória, que foi aumentada para os 12 anos pela Lei nº 85/2009, e sua preparação para uma vida profissional ou ocupacional em igualdade de oportunidades, situou as escolas perante uma questão sobre a qual poucas se tinham debruçado anteriormente. Assim, as escolas estão diante de um novo desafio: responder de forma coerente a uma realidade para a qual existem escassas referências práticas pelas quais se possam orientar.

De acordo com esta investigação, podemos concluir que há, sem dúvida, muitas competências sociais consideradas essenciais para a transição para a vida ativa. As opiniões variam de grupo de amostra, contudo existem algumas que os grupos concordam.

As competências sociais consideradas “essenciais” pelo grupo dos professores de educação especial são dez, nomeadamente:

- Estabelecer relações positivas com os pares (80%);
- Estabelecer relações positivas com os adultos (70%);
- Respeitar os direitos dos outros (70%);
- Respeitar o espaço dos outros (70%);
- Respeitar a propriedade dos outros (60%);
- Tomar decisões (50%);
- Aprender estratégias de resolução de problemas e de auto regulação (50%);
- Utilizar estratégias de resolução de problemas e de auto regulação (50%).

Os professores também consideram “muito importante” as seguintes competências sociais:

- Iniciar uma conversa (70%);
- Manter uma conversa (60%);
- Cumprimentar adequadamente os seus pares (50%);
- Expressar preferências (80%);
- Estabelecer objetivos pessoais (50%);
- Comunicar desejos e necessidades (70%);
- Fazer escolhas (70%);
- Participar na tomada de decisões (50%);

De notar que os professores de educação especial inquiridos, consideram as competências sociais com uma mais-valia para a transição para a vida ativa dos alunos com PIT e por isso enumeram dezoito competências a trabalhar. Salientou, na percentagem de 80%, a competência social considerada essencial pelos professores- Estabelecer relações positivas com os pares.

Estes resultados realçam a importância dada ao desenvolvimento das competências do próprio aluno e do papel fundamental que o professor de educação especial deverá ter no desenvolvimento de competências específicas. Para Fox (2000, cit. por Morgado, 2003), uma das funções do professor de educação especial seria “apoio ao aluno envolvendo designadamente: a autonomia, competências sociais, confiança e autoestima, competências escolares e avaliação das necessidades.

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.

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

No que diz respeito aos encarregados de educação, podemos salientar as competências que os mesmos consideram "essenciais":

- Tomar decisões (70%);
- Respeitar os direitos dos outros (70%);
- Cumprimentar adequadamente os seus pares (50%);
- Cumprimentar adequadamente os adultos (60%);
- Respeitar o espaço dos outros. (60%)

Consideram ainda "muito importante" as seguintes competências:

- Estabelecer relações positivas com os pares (60%);
- Estabelecer relações positivas com os adultos (70%);
- Iniciar uma conversa (60%);
- Manter uma conversa (70%);
- Conhecer a rotina de trabalho (80%)
- Fazer escolhas (50%);
- Estabelecer objetivos pessoais (50%);
- Participar na tomada de decisões (40%);
- Aprender estratégias de resolução de problemas e de auto regulação (60%);
- Utilizar estratégias de resolução de problemas e de auto regulação (50%);

Para os encarregados de educação, que participam no percurso escolar dos seus educandos inquiridos neste estudo elencam quinze competências muito importante e essenciais. Salientem se o facto da importância dada pelos mesmo à **tomada de**

decisões (70 % consideram essencial) e **conhecer a rotina de trabalho** (80% consideram muito importante).

Da literatura consultada podemos salientar Ainscow (1995) que 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.

Para corroborar o acima referido, Bairrão, (1998) afirma "o direito dos pais ao desempenho de um papel ativo na avaliação, na tomada de decisões e na concretização das medidas para os seus filhos".

Estes resultados vão ao encontro de outros que sublinham a importância que a família assume em todo o processo de TVPE, mais concretamente o seu grau de envolvimento. Para além disso está em consonância com a legislação em vigor que perspetiva o envolvimento familiar (DL nº 3/2008, artº 10, 11º) bem como as orientações emanadas pela EADSNE (Soriano, 2006).

O grupo de amostra, terapeutas, consideram "essencial" 3 competências:

- Estabelecer relações positivas com os pares (60%);
- Respeitar os direitos dos outros (40%);
- Tomar decisões (40%);

Podemos salientar que os terapeutas, ainda, consideram " muito importante":

- Estabelecer relações positivas com os adultos (70%);
- Respeitar os direitos dos outros (30%);
- Iniciar uma conversa (60%);
- Manter uma conversa (60%);
- Gerir as alterações de rotina (80%);
- Cumprimentar adequadamente os seus pares (50%);
- Cumprimentar adequadamente os adultos (60%);
- Respeitar o espaço dos outros (60%);
- Expressar preferências (60%);
- Fazer escolhas (70%);
- Tomar decisões (50%);

- Estabelecer objetivos pessoais (70%);
- Comunicar desejos e necessidades (60%);
- Participar na tomada de decisões (80%)
- Aprender estratégias de resolução de problemas e de auto regulação (50%);
- Utilizar estratégias de resolução de problemas e de auto regulação (50%);
- Do ponto de vista dos terapeutas podemos referir a importância dada **a estabelecer relações positivas com os pares** (60% essencial); **Estabelecer objetivos pessoais** (70%); **Estabelecer objetivos pessoais** (70%); gerir **as alterações de rotina** (80%) **e participar na tomada de decisões** (80%).

Através da análise realizada confirma-se a aplicação da legislação atual no que se refere ao processo de avaliação/ intervenção e na constituição de cooperação e parcerias, (art.º 30, Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro) onde sobressai a existência de uma equipa pluridisciplinar constituída por docentes, pais, serviços de saúde e comunidade com vista à implementação de programas de transição. Segundo a Ministry of Children and Family Development (2005 cit. por Ferreira, 2007) "uma equipa de planificação da transição, encoraja, facilita e suscita a participação dos jovens, dos seus amigos e família nos processos de transição".

Os alunos não consideram nenhuma competência essencial, contudo referem algumas competências " muito importantes":

- Estabelecer relações positivas com os adultos (60%);
- Respeitar os direitos dos outros (80%);
- Iniciar uma conversa (50%);
- Conhecer a rotina de trabalho (60%);
- Cumprimentar adequadamente os seus pares (50%);
- Cumprimentar adequadamente os adultos (50%);
- Respeitar o espaço dos outros (50%);
- Respeitar a propriedade dos outros (80%);
- Expressar preferências (60%);
- Fazer escolhas (70%);
- Tomar decisões (50%);
- Estabelecer objetivos pessoais (50%);
- Comunicar desejos e necessidades (70%);
- Participar na tomada de decisões (60%);
- Aprender estratégias de resolução de problemas e de auto regulação (50%);

- Utilizar estratégias de resolução de problemas e de auto regulação (50%);

Os alunos salientam as competências: respeitar os direitos dos outros (80%) e Respeitar a propriedade dos outros (80%) como muito importantes na sua vida ativa.

Quando cruzamos os dados de cada grupo de amostra no que concerne às competências sociais, podemos concluir que os três grupos (terapeutas, Encarregados de educação e Professores de educação especial) consideram as competências sociais: **Respeitar os direitos dos outros** e **Tomar decisões** como essenciais. O grupo de amostra - alunos- não considera nenhuma competência social essencial (tabela 19).

Tabela 19 - comparação das percentagens das competências sociais essenciais por cada grupo de amostra

Fonte: Elaboração própria

Competências sociais	Terapeutas	Professores de educação especial	Encarregados de educação
Estabelecer relações positivas com os pares.	60%	80%	
Estabelecer relações positivas com os adultos.		70%	
Respeitar os direitos dos outros.	40%	70%	70%
Iniciar uma conversa.			
Manter uma conversa.			
Conhecer a rotina de trabalho			
Gerir as alterações de rotina			
Cumprimentar adequadamente os seus pares			50%
Cumprimentar adequadamente os adultos.			50%
Respeitar o espaço dos outros.		70%	60%
Respeitar a propriedade dos outros.		60%	
Expressar preferências.			
Fazer escolhas.			
Tomar decisões.	**40%**	**50%**	**70%**
Estabelecer objetivos pessoais.			
Comunicar desejos e necessidades.			
Participar na tomada de decisões.			
Aprender estratégias de resolução de problemas e de auto regulação.		50%	
Utilizar estratégias de resolução de problemas e de auto regulação		50%	
Total de competências sociais por grupo	**3**	**10**	**5**

Podemos referir que os quatro grupos de amostra (Terapeutas, Encarregados de educação e Professores de educação especial e Aluno), relativamente às competências muito importantes, mostram que existem duas competências em comum, nas respetivas percentagens, nomeadamente: **Iniciar uma conversa, Estabelecer objetivos pessoais** e **Participar na tomada de decisões** (tabela 20).

Tabela 20 - comparação das percentagens das competências sociais muito importantes por cada grupo de amostra

Fonte: elaboração própria

Competências sociais	Terapeutas	Professores de educação especial	Encarregados de educação	Alunos
Estabelecer relações positivas com os pares.	40%		60%	
Estabelecer relações positivas com os adultos.	70%		70%	60%
Respeitar os direitos dos outros.	60%			80%
Iniciar uma conversa.	**60%**	**70%**	**40%**	**50%**
Manter uma conversa.	60%	60%	70%	
Conhecer a rotina de trabalho			80%	
Gerir as alterações de rotina	80%			60%
Cumprimentar adequadamente os seus pares	50%	50%		
Cumprimentar adequadamente os adultos.	60%			50%
Respeitar o espaço dos outros.	60%			50%
Respeitar a propriedade dos outros.				50%
Expressar preferências.	60%	80%		80%
Fazer escolhas.	80%	70%	50%	
Tomar decisões.	50%			60%
Estabelecer objetivos pessoais.	**70%**	**50%**	**50%**	**60%**
Comunicar desejos e necessidades.	60%	50%		60%
Participar na tomada de decisões.	**80%**	**70%**	**40%**	**50%**
Aprender estratégias de resolução de problemas e de auto regulação.	50%		60%	50%
Utilizar estratégias de resolução de problemas e de auto regulação	50%		50%	50%
Total de competências sociais por grupo	**17**	**8**	**10**	**14**

No que concerne à questão aberta: **Considera ainda existir outra competência importante, para o desenvolvimento da autonomia e independência social, que não conste na grelha apresentada anteriormente?** Podemos verificar que os terapeutas consideram que podemos acrescentar mais três competências, nomeadamente: **auto conceito, gestão de conflitos e tomada de perspetiva**.

Desta análise podemos verificar a incidência dos terapeutas numa cissão mais pessoal mas também relacional, numa perspetiva centrada no aluno mas também nos outros que os acompanham na sua etapa.

Numa visão muito idêntica a dos terapeutas aparecem as opiniões dos professores de educação especial, que defendem que os alunos deverão trabalhar ainda, a **sua auto estima**, **expor as suas dúvidas** e **analisar e refletir as situações**. Esta visão centra-se numa perspetiva de incremento de competências sociais mais específicas ao aluno.

Como refere a literatura, para Cronin & Patton (1993) estes planos devem mostrar a relação que existe entre o planeamento e a avaliação feita pelo professor, ou seja, de acordo com a informação que o professor possui sobre cada aluno, pode desenvolver os objetivos e metas que devem constar no respetivo PEI "se o professor sabe o que cada aluno pode fazer poderá desenvolver objetivos e metas específicos para inserir no programa educativo do aluno" (Ferreira, 2011).

Os professores e os terapeutas referem que uma das competências a desenvolver neste tipo de alunos é auto estima e o auto conceito, que segundo Jonhston, Healey e Traced-Magid (2005) é um fator que influencia o relacionamento interpessoal dos jovens. Uma baixa autoestima juntamente com uma fraca habilidade na resolução de problemas nos adolescentes, torna-se uma grande limitação para estes, face aos problemas interpessoais cada vez mais difíceis, com que se confrontam no seu crescimento. Com um bom conjunto de competências sociais, os jovens podem ter uma presença ativa no seu mundo, desenvolvendo desta forma uma óptima autoestima.

Na perspetiva de Soriano (2006 in Ferreira, 2012) o PIT apresenta uma visão mais fechada tendo como foco a transição e o plano no trabalho/emprego, ou seja, deve ser constituído pelas competências a adquirir: quais as suas competências, desejos, expetativas e a construção de um plano de carreira juntamente com a família; as qualificações que devem ser obtidas pelo jovem no decorrer do seu percurso de vida; como assegurar a avaliação e monitorização contínua; o envolvimento de diferentes profissionais, família, amiga cujos papéis devem ser clarificados; e a necessidade de preparar os jovens para o mercado de trabalho.

Com o tal, o envolvimento dos encarregados de educação é notória na enumeração de mais duas competências importantes no desenvolvimento do seu educando, tais como: assiduidade e autonomia nos transportes. Estas competências descritas são mais concretas e práticas que os encarregados de educação observam nos tempos que passam com os seus educandos.

Relativamente à questão: **Quais as competências enumeradas anteriormente, que independentemente do seu grau de importância, são de mais difícil consolidação?** Este estudo mostra - nos que a competência enumerada por todos os grupos de amostra é: **tomar decisões,** ou seja, todos os grupos consideram de difícil consolidação a estratégia de tomar decisões. Destaca-se ainda a competência social - **Utilizar estratégias de resolução de problemas e de auto regulação** que foi enumerada pelos terapeutas, encarregados de educação e professores de educação especial.

Por último podemos analisar as respostas à questão: **Relativamente à portaria 201-C de 2015 quais são as perspetivas de sucesso das aprendizagens dos alunos tendo em conta a realidade dos ambientes escolares?** Os terapeutas consideram que as respostas fornecidas não estão adequadas aos alunos.

Como podemos verificar através da informação expostas no enquadramento teórico, o PIT é um processo dinâmico que pretende desenvolver a capacidade e a aquisição de competências necessárias à integração familiar e comunitária. Deve ter um carácter flexível de forma a ser adaptado a mudanças de valores e experiências e ainda às expectativas dos encarregados de educação e aos interesses, aspirações e competências do jovem (DGIDC, 2008).

Nesta perspetiva referida no parágrafo anterior, os professores de educação especial consideram que a Portaria 201/C de 2015 será uma resposta válida para o encaminhamento dos alunos, contudo difícil de implementar devido à falta de recursos humanos. Os professores consideram que articulação será benéfica para a implementação da Portaria 201/C de 2015.

Dentro da mesma linha de pensamento dos professores de educação especial, os encarregados de educação opinam que a implementação da Portaria 201/C de 2015 é difícil sob as mesmas razões dos professores. Contudo ressalvam a utilidade de mesma para a orientação do percurso pós- escolar dos seus educandos.

Os alunos apresentam a visão mais prática da portaria e associam à frequência de estágios, que para os alunos é considerado um importante passo de emancipação e de boas perspetivas de integração profissional. Com o refere Mendes, 2004 a obtenção de um emprego e o desenvolvimento de uma carreira profissional tornam-se elementos

primordiais para o reconhecimento social da pessoa com deficiência e é o instrumento por excelência para uma existência pessoal mais digna, pois proporciona condições socioeconómicas e psicológicas essenciais para o processo de autonomia pessoal, familiar e económica, bem como para a integração social e a efetiva participação na sociedade.

Enquanto para Wehman (1995 in Ferreira, 2012) este processo deve ser mais alargado, apontando como guia a educação após o secundário e uma participação na comunidade, isto é, o PIT deve incluir a participação e escolha tanto da família como do aluno sobre a educação após o secundário; os pais devem estar informados sobre a sua participação, assim como a sua compreensão; e o desenvolvimento do plano é feito de acordo com cada aluno e as competências necessárias para a vida em comunidade e no trabalho. Este plano permite que o aluno aproveite da educação especial e dos serviços relacionados em focar as necessidades de apoio e que acompanhe a inserção socio laboral numa fase posterior. É visto como um instrumento ou uma ferramenta onde fica registada trajetória passada e presente dos jovens, mas também, o que estes desejam para o futuro. Os jovens com NEE devem ter uma participação ativa no seu plano de transição, devendo envolver a colaboração e cooperação de diferentes profissionais, respondendo aos valores, experiências dos jovens, assim como a possíveis desafios. O plano de transição deve refletir a relação que existe entre planeamento e avaliação, ou seja, o professor deve conhecer as capacidades do aluno para assim desenvolver objetivos e metas específicas para colocar no programa educativo individual.

3. Conclusão

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

O PIT é um documento que "consubstancia o projeto de vida do aluno… com o objetivo de promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária…" (DGIDC, 2008). Este documento, como já foi referido, visa preparar o acesso ao emprego, tendo em conta as expectativas da família e dos jovens, definindo etapas individuais apontando os objetivos a alcançar. Estas características parecem estar contempladas nos processos de transição das escolas em estudo o que vem facilitar, na nossa opinião, a consulta do documento em qualquer fase da sua execução e por qualquer interveniente no processo.

As competências sociais e relacionais ("saber ser" e "saber estar") são determinantes para a inserção no mercado de trabalho, nomeadamente: demonstrar competências comunicacionais; capacidade de adaptação às situações; capacidade de reflexão e de autocrítica; capacidade de empatia; capacidade de trabalho em equipa e de aceitação de outras ideias; confiança e autonomia na concretização das tarefas; capacidade de diálogo/relacionamento; demonstração de valores de solidariedade; empenho; persuasão; paciência; compreensão dos problemas no sentido da responsabilização (Silva, Teixeira & Jardim, 2011).

Tendo como ponto de partida os objetivos inicialmente definidos nesta investigação, no presente estudo podemos concluir, quando cruzamos os dados de cada grupo de amostra, no que concerne às competências sociais, que os três grupos (Terapeutas, Encarregados de educação e Professores de educação especial) consideram as competências sociais: **Respeitar os direitos dos outros** e **Tomar decisões** como essenciais. O grupo de amostra - alunos- não considera nenhuma competência social essencial.

A tomada de decisões é sem dúvida uma competência essencial, pois proporciona uma escolha livre do futuro do aluno. Este tem plena consciência que toma a decisão certa, após a aprendizagem de como o deve o fazer. Ressalvo a competência social – **respeitar os direitos dos outros** que implica não só a consciência de si próprio mas também do outro. É interessante o cruzamento dos dados dos diferentes grupos de

amostra, pois nota-se um preocupação de formar jovens e adultos tendo como base o princípio do respeito, da solidariedade e da liberdade de escolhas.

Podemos, ainda referir, que os quatro grupos de amostra (Terapeutas, Encarregados de educação e Professores de educação especial e Alunos), relativamente às competências muito importantes, mostram que existem três competências em comum, nas respetivas percentagens, nomeadamente: **Iniciar uma conversa, Estabelecer objetivos pessoais e Participar na tomada de decisões.**

As competências consideradas muito importantes pelos quatro grupos de amostra salientam, tal como as competências essenciais, uma preocupação de educação centrada na liberdade de escolhas.

Este tipo de estudo revela a importância, na minha opinião, de uma educação holística, não apenas centrada no individuo, mas também nas suas relações como o envolvente. O que vai de encontro com a visão mais abrangente da educação, para além do académico. Para Soriano (2002) um dos aspetos importantes para o processo de transição dos jovens é a sua efetiva participação e o respeito pelas suas escolhas. Os agentes internos da escola também são valorizados assim como os elementos do local de estágio do aluno em ambos os processos.

Segundo Del Prette e Del Prette (referidos por Vila, 2005), as competências sociais são uma classe de respostas sociais apreendidas e que compõem o reportório comportamental de cada pessoa, possibilitando-lhe reagir de forma adequada aos diferentes contextos sociais. O que promove melhor integração dos alunos.

No que concerne ao objetivo especifico - **Considera ainda existir outra competência importante, para o desenvolvimento da autonomia e independência social, que não conste na grelha apresentada anteriormente?** Podemos concluir que os terapeutas e os professores de educação especial centram-se numa perspetiva mais centrada no desenvolvimento pessoal e de caraterísticas mais intrínsecas ao individuo, pois acrescentam competências sociais a desenvolver, tais como: **auto conceito, auto estima; análise e reflexão das situações e tomada de perspetiva**. Na minha opinião estas respostas advêm da formação e experiencia dos técnicos e professores.

Nesta questão nota-se o distanciamento entre os objetivos da escola (terapeutas e professores) e os objetivos dos encarregados de educação, na formação dos alunos. Os encarregados de educação centram-se em aprendizagens mais funcionais e imediatas, tais como: **assiduidade e autonomia**. Estas competências vão de encontro às vivências experimentadas no seio da família.

Mais um dado interessante, neste estudo é a existência de consonância no que diz respeito ao objetivo mais específico: competências mais difíceis de consolidar. Todos os grupos de amostra consideram **- Tomar decisões** – a competência mais difícil de transmitir ou treinar. Este facto advém da abstração necessária para o treino desta competência.

A competência social que os grupos de amostra consideram como mais difícil de consolidar, também faz parte das competências essenciais (segundo este estudo) para uma transição para a vida ativa pós escolar mais adequada. Segundo a subcategorização de Del Prette, Del Prette (2005) a competência social é referente à subcategoria - trabalho.

As limitações dos alunos com CEI e nomeadamente com PIT são grandes e por isso as suas capacidades de abstração são reduzidas o que impossibilita uma aprendizagem menos concreta. Tomar decisões é uma competência do pensamento e não uma competência que envolve outras pessoas. Assim que tomamos uma decisão, talvez necessitemos de outras competências. Para escolhermos a decisão mais correta e acertada, temos que pensar nas alternativas, nos resultados positivos e negativos e decidir o que fazer. Uma escolha implica uma perda e temos que pensar bem qual das perdas é mais importante para nós (LeCroy, 2008).

Estas expetativas vão ao encontro da teoria apresentada por Silva (2010) realçando que os jovens com NEE e as suas famílias vivem este período de transição, como um momento decisivo na vida, onde o emprego revela uma conquista individual. Estas conclusões confirmam os resultados observados por Silva (2010) comprovando que os alunos com NEE, ao terminarem a escolaridade também afirmam as suas próprias motivações, e interesses no sentido de conquistarem independência pessoal, financeira e um futuro profissional.

Este estudo permite entender que uma das competências essenciais, enumeradas pelos grupos de amostra, Tomar de decisões, também é uma das mais difíceis de consolidar. O que reforça a importância de uma PIT com uma matriz curricular completa, que melhor capacita os jovens para o mercado de trabalho. Pretendo enfatizar o passo importante dado pela legislação em vigor, nomeadamente a Portaria 201/C de 2015 que dita e regula a matriz a aplicar nos jovens com PIT.

Destacamos ainda as competências aprender e utilizar estratégias de auto regulação, que a maior parte dos inquiridos considera de difícil aprendizagem. De notar que estas competências são intrínsecas ao aluno o que torna a aprendizagem mais vaga, menos concreta.

Pela análise dos dados e para responder ao objetivos específico - **Relativamente à portaria 201-C de 2015 quais são as perspetivas de sucesso das aprendizagens dos alunos tendo em conta a realidade dos ambientes escolares?** As opiniões, neste caso, são um pouco díspares. Se por um lado os terapeutas e os professores consideram pouco adequadas as resposta da escola, os encarregados de educação e os alunos entendem que as perspetivas de sucesso são boas.

Os professores referem ainda a necessidade de articulação para um bom encaminhamento, tal como refere Mendes (2010), é importante ter em conta que o sistema educativo tem um papel valorizado como mediador e promotor de uma articulação entre os discentes e a comunidade. A mesma deverá mobilizar todos os recursos humanos e materiais estabelecendo parcerias que promovam o desenvolvimento de competências necessárias à verdadeira inclusão social. O Agrupamento precisa incentivar a formação de equipas multidisciplinares que promovam a implementação da legislação em vigor, e terá um papel importante na gestão flexível dos horários dos docentes, possibilitando uma articulação efetiva com os profissionais de outras áreas (e.g. profissionais de Saúde; Segurança Social).

Como podemos ler no enquadramento teórico, os tipos de recursos ou a organização da escola não devem interferir com ou impedir que se realize tal processo. A transição da escola para o emprego deve implicar uma contínua participação do aluno, o envolvimento das famílias, a coordenação entre todos os serviços envolvidos e uma estreita colaboração com o setor do emprego (AEDNEE, 2002).

Em relação à opinião dos encarregados de educação considero que muitas vezes os mesmos não têm noção que como o PIT é implementado ou construído. Os encarregados de educação nem sempre são presentes na construção do futuro do seu educando, não se podendo generalizar. Estudos recentes (Martinez et al., 2012) demonstram que os pais não compreendem totalmente o processo de transição dos seus filhos e que têm um fraco nível de conhecimento e acesso à informação sobre a sua vida pós-escolar ou pós secundário.

Silva (2010), que relativamente aos encarregados de educação, frisa que o PIT não é bem divulgado e que os mesmos não reconhecem o significado e a importância deste documento para o futuro dos seus educandos. Também Alves (2009a) identifica como barreira a participação pouco ativa da família na implementação do processo.

À luz deste resultado considero que a legislação em termos teóricos está bem construída e pensada, contudo existem limitações de aplicabilidade no terreno. As limitações da portaria passam por limitações de carácter humano (poucos docentes para

a aprendizagem e acompanhamento efetivo); recursos materiais e limitações de carácter social (nem todas as comunidades apresentam oportunidades de inclusão).

Podemos ainda referir a partir dos resultados deste inquérito, os alunos associam o PIT e o seu sucesso a um estágio. Os alunos consideram que a implementação do plano irá permitir ter o conhecimento real do mercado de trabalho ou daquela determinada profissão. Por isso consideram bom o sucesso da portaria 201/C 2015.

Autores como Hasazi, Furney e DeStefano (1999 in Ferreira, 2012) dão a conhecer que, toda a pesquisa que é feita em volta da transição tem como propósito, o reconhecimento de práticas promissoras e de resultados positivos de vida em adulto que passam por uma vida independente, pelo emprego e por uma participação ativa na comunidade, quando saem da escola. Do mesmo modo, Fernández (1999) mostra a necessidade de compreender o percurso até à vida pós-escolar, sendo este um "processo global e único", (Ferreira, 2012) abarcando todos os aspetos e dimensões da vida pessoal, no domínio das capacidades individuais, sociais e profissionais. O processo de transição tem como preocupação principal a preparação dos jovens para uma vida com qualidade.

Nesse mesmo sentido, Bernard da Costa (1996) afirma que a educação de crianças e jovens com NEE deve contribuir para que possam usufruir de uma vida de qualidade, em que sejam garantidos os seus direitos à autonomia, à privacidade, à participação nos diferentes serviços e recursos da comunidade, às atividades de trabalho e de lazer e, acima de tudo, ao relacionamento humano diversificado, à amizade, à comunicação pessoal, ao amor. Esta fundamentação de Bernard da Costa é corroborada por técnicos e encarregados de educação, pois afirmam que as principais preocupações sentidas têm que ver com o medo em relação ao futuro e com as questões do jovem ser feliz, ter uma ocupação e sentir-se apoiado.

Em suma e após as respostas dada a cada objetivo, concluo que a legislação em vigor (portaria 201/c de 2015) relativamente à matriz curricular que abrange as competências sociais a promover nos alunos com PIT está bem estruturada.

As competências sociais, em resposta ao objetivo de estudo são deveras importante para o desenvolvimento integral dos alunos. Cada classe de amostra elencou competências consideradas essências e muito importantes, numa média de dez competências. Para além das competências legisladas, os grupos inquiridos conseguiram elencar ainda mais competências sociais importantes.

Nesta perspetiva, seria pertinente e um contributo inestimável, no reforço de uma escola mais inclusiva e assim servir de ponto de partida para uma reflexão e um melhor

entendimento sobre as práticas das escolas em matéria de transição para a vida pós-escolar, o que asseguraria igualmente um plano de intervenção mais consistente e adequado ao perfil de funcionalidade de cada aluno com necessidades educativas especiais. Ribeiro (2009) conclui que a transição para a vida ativa dos jovens com NEE, com a legislação vigente, passa a ter em conta as tradicionais escolas especiais, como as CERCI, agora como Centros de Recursos, com o objetivo de apoiar a inclusão, em parceria com as estruturas da comunidade, em várias vertentes, incluindo a formação e o trabalho, promovendo a participação social e autonomia pessoal.

Como limitações a este estudo podemos enumerar as limitações de tempo, especificamente, dificuldade de conciliar o tempo profissional com a pesquisa imprescindível, bem como coordenar o tempo disponível do investigador com a disponibilidade dos inquiridos.

Podemos ainda referir que os resultados deste estudo não podem ser generalizados e apenas os podemos percecionar tendo em conta a sua amostra. Em relação ao grupo de amostra – alunos, os resultados aferidos podem não estar corretos. A quando da aplicação do questionário, surgiram algumas dificuldade de entendimento por consequente de resposta. O questionário dos alunos não foi modificação para que no final do estudo ocorresse o cruzamento entre os dados das diferentes amostras.

Após sintetizar as conclusões deste estudo não as podemos generalizar, visto que estes grupos de amostra apenas deram a sua opinião pessoal.

Recomendações Finais

Face à realização deste estudo, baseados quer na revisão bibliográfica efetuada, quer nos resultados obtidos através dos inquéritos a profissionais que se encontram no ativo, aos encarregados de educação e alunos são deixadas aqui algumas recomendações no âmbito da delineação dos objetivos do PIT.

- Maior partilha entre os vários intervenientes;
- Promoção de equipas multidisciplinares, que envolvam a escola, os diferentes serviços existentes na comunidade (Saúde, Segurança Social, Centro de Emprego), a família e os próprios alunos, a fim de promover uma coordenação de todos, para o sucesso deste processo, tal como preconizado pela legislação vigente;

Penso que seria interessante o estudo do impacto da Portaria 201/C de 2015 e da sua matriz curricular no desenvolvimento de competências a longo prazo.

4. Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang, " Caminhos para as escolas inclusivas" (pp. 11-31). Instituto de Inovação Educacional. Almeida, J. S. & Pinto, J. M. (1995). A Investigação nas Ciências Sociais. Lisboa: Editorial Presença.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2003). Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação. (3a ed). Braga: Psiquilibrios.
- Alves, F. (2009). Transição da escola para a vida adulta: experiências de aprendizagem integrada. Dissertação para grau de Mestre, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto
- Antunes E. (2012). Impacto do PIT na qualidade de vida de uma jovem com dificuldade intelectual e desenvolvimental. Dissertação para grau de Mestre, Escola Superior de Educação, Castelo Branco.
- Bairrão, J. (1998). Os alunos com Necessidades Educativas Especiais- Subsídios para o Sistema de Educação. Conselho Nacional de Educação- Ministério da Educação. (Disponível em: https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/63156/2/81519.pdf)
- Bandura, A. (1976). Social learning theory. N.J.: Prentice-Hall.
- Batanero, J. M. F. e Oliveira, J. F. M. (2007). Representações sobre a inserção na vida activa de jovens com trissomia 21. Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação.
- Barreiro, E. & Gonçalves, F. (2005). Formar e Integrar – uma vocação. Revista Diversidades. Funchal. ISSN 1646-1819. Ano 2 - Abril, Maio e Junho, 2005 - n.º 8.
- Beck, J. S. (1997). Terapia Cognitiva: Teoria e Prática. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Belo, C. & Oliveira, M. (2007). Desenvolvimento Pessoal e Orientação Vocacional. Revista Diversidades. Funchal. ISSN 1646-1819. Ano 5 - Abril, Maio e Junho, 2007- n.º 16.
- Bénard da Costa, A.M. (1996). A escola inclusiva: do conceito à prática. Inovação,
- Boisvert, J. & Beaudry, H. (1983). Les difficultés interpersonnelles et l´entrainement aux habilites sociales. in O. Fontaine, L. Cotttraux & R. Ladouver. Clinique de Thérapie Comportementale. Bruxelles: Mardaga.
- Caballo, V. (1982). Los componentes conductuales de la conducta asertiva. Revista de Psicologia General y Aplicada, 37 (3), 473-486.
- Caballo, V. (1987). Teoria, Evaluaton y entrenaimiento de las Habilidades sociales. Valência: Promoílbro.

- Caballo, V. E. (1996). Manual de Técnicas de Terapia e Modificação do Comportamento (M. D. Claudino, Trad.). São Paulo: Livraria Santos Editora Com. Imp. Ltda.
- Caldeira, C. (1980). “Análise Sociopsiquiátrica de uma comunidade terapêutica”. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Medicina, Lisboa, Portugal. (não publicado).
- 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 e 3º ciclos com currículos alternativos ao abrigo do DL 319/91. Lisboa, Ministério da Educação. Disponível em < http://www.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Relatorio_transicao.pdf
- Costa, A. et alii (1996). Currículos Funcionais Vol. 1 Sua Caracterização. Lisboa, Instituto de Inovação Curricular. Disponível em < http://redeinclusao.web.ua.pt/images/documentos/cf1.pdf>.
- Cronin, M., & Patton, J. (1993). Life skills instruction for all students with special needs. Austin, TX: Pro-Ed.
- Cruz, J. F., Gonçalves R. A. & Machado P. P. (1989). Psicologia e educação : investigação e intervenção. Em: Actas do encontro internacional de intervenção psicológica na educação. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- D´Zurilla, T. J. & Chang, E. C. (1995). The Relations Between Social Problem Solving and Coping. Cognitive Therapy and Research, Vol.19, No.5, pp.574-562.
- Durlak, J. A., & Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. American Journal of Community Psychology 25, pp. 115–152..
- European Agency for Development in Special Needs Education.[EADSNE]. (2002). Transição da Escola para o Emprego: Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus. Bruxelas: Victória Soriano.
- European Agency for Development in Special Needs Education. [EADSNE]. (2006). Planos Individuais de transição: apoiar a transição da escola para o emprego. Bruxelas: Editor Victória Soriano.
- European Agency for Development in Special Needs Education.[EADSNE]. (2009). Princípios-chave para a Promoção de uma Educação Inclusiva: Recomendações para Decisores políticos. Bruxelas: Editor Victória Soriano.
- Del Prette,A. & Del Prette, Z.A.P (2001) Inventário das halidades sociais, São Paulo Casa do Psicólogo.

- DGIDC. (2001). Manual Apoio à prática. www.dgidc.min-edu.pt
- DGIDC. (2006). Manual-Avaliação e Intervenção na Área das NEE. www.dgidc.minedu.pt/publ_manual_apoio_pratica.pdf.
- Fachada, M. O. (1991). Psicologia das Relações Interpessoais. Lisboa: Rumo.
- Fânzeres, L. (2007). Alunos com dificuldades de aprendizagem e a transição para o mercado de trabalho. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de Mestrado.
- Fernandes, E. (1990). Psicologia da Adolescência e da Relação Educativa. Porto: Edições ASA.
- Ferreira, S. S. (2012). "Transição para a vida pós-escolar de alunos com necessidades educativas especiais" (2ª ed.). Psicosoma.
- Forte, M. et ali. (2011). An anxious time? Exploring the nature of worries experienced by young people with a mild to moderate intellectual disability as they make the transition to adulthood, The British Journal of Clinical Psychology, 50:4, Nov, pp. 398-411,
- Gauthier, B. (2003). Da Problemática à Colheita de Dados. Loures: Lusociência – Edições Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.: Loures
- Gleitman, H., Fridlund, A. J. & Reisberg, D. (2007). Psicologia (D. R. Silva, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gouveia, J. P. (2000). Ansiedade Social: da timidez à fobia social. Quarteto Editora: Coimbra.
- Hannoun, H. (1975). Os Conflitos da Educação. Lisboa: Socicultura.
- Hawton, K. & Kirk, J. (1997). Resolução de problemas. Em: K. Hawton; P. M. Salkovskis;
- Helios II (1996). Transition through the Different Levels of Education. Brussels: European Commission
- Inspeção-Geral da Educação (2011). Educação Especial: Respostas Educativas (Relatório 2010-20), Lisboa, Inspeção-Geral da Educação.
- J. Kirk & D. M. Clark (Orgs.). Terapia cognitivo-comportamental para problemas psiquiátricos: um guia prático São Paulo: M. Fontes (pp. 575-604)..
- Johnston, J. C., Healey, K. N. & Tracey-Magid, D. (2005, February 8). Drama and interpersonal problem solving: A dynamic interplay for adolescent groups. Child and Youth Care Forum, 14 (4), pp. 238-247
- La Cruz, M. V., & Mazaira, M. C., (2001). Programa de Desenvolvimento Sócio-Afectivo. Lisboa: CEGOC-TEA.

- LeCroy, C. W. (2008). Social Skills Training: A Treatment Manual. In C. W. LeCroy (Ed),Handbook of Evidence-Based Treatment Manuals for Children and Adolescents (pp. 99135). Oxford: Oxford University Press.
- Lemos, A. (1999). Comunicar com Assertividade (2a ed). IEFP.
- Loyd, P. & Fernyhough, C. (1999). Lev Vygotsky: Critical Assessments. London & New York: Routledge.
- Luecking, R. & Wittenburg, D. (2009). Providing supports to youth with disabilities transitioning to adulthood: Case descriptions from the Youth Transition Demonstration. Journal of Vocational Rehabilitation, 30(2009),
- Maia, A. (2008). Saúde e Adolescência - Hábitos e Comportamentos dos adolescentes que frequentam clínica privada no concelho do Barreiro. Dissertação de mestrado, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Matos, A. P. (1989). O Treino Auto-Afirmativo e de Aptidões Sociais. Psychologica, 2, pp.1733.
- Matos, A. P. (1989). Factores de Stress, Coping e Personalidade em Doentes com Perturbações Emocionais. Coimbra.
- Matos, M. (1997). Aventura social na multicultura. Análise Psicológica, XV, pp.425-413.
- Martinez, D.C. et all. (2012). Parent Involvement in the Transition Process of Children with Intellectual Disabilities: The Influence of Inclusion on Parent Desires and Expectations for Postsecondary Education, The Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities Vol. 9. N. 4, pp.279-288, [Em linha]. Disponível em < http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jppi.12000/pdf>. [Consultado em 30/04/2014].
- Monteiro, M. B. & Vala, J. (2006). Psicologia Social (7a ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Morgado, J. (2003). Qualidade, Inclusão e Diferenciação. Lisboa: Indústrias Gráficas, Lda
- Nezu, A. M. & Nezu, C. M. (1996). Técnicas Cognitivas e de Autocontrole: Treinamento em Solução de Problemas. In Livraria Santos Editora Com. Imp. Ltda. Manual de Técnicas de Terapia e Modificação do Comportamento. São Paulo.
- Pereira, A. M. S. (1991). Coping, Auto-Conceito e Ansiedade Social (sua relação com o rendimento escolar). Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Postic, M. (1995). Para Uma Estratégia Pedagógica do Sucesso Escolar. Porto: Porto Editora.

- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). Manual de investigação em ciências sociais. (2.ª ed.). Lisboa: Editora Gradiva.
- Rakos, R. F. (1991). Assertive Behavior: Therory, Research, and Training. London & New York: Routledge.
- Ribeiro, S. (2009). Inclusão social dos jovens com deficiência mental: o papel da formação profissional. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção do grau de Mestre, orientada por Carlos Manuel Peixoto Afonso, Porto. [Versão Eletrónica].
- Santos, M.E., Marques, A., Cibele, C., Matos, F., Menezes, I., Nunes, L.,Paulus, P., Nobre, P., Fonseca, T. (2010). Educação Para a Cidadania: Proposta Curricular para os 1º, 2º e 3º ciclos. Ministério Da Educação.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). Metodologia de Pesquisa. (3a ed). São Paulo: McGraw-Hill.
- Serra, A. V., Gonçalves, S. & Firmino, H. (1986). Auto-conceito e ansiedade social. Psiquiatria Clínica, 7 (2), pp.103-108.
- Serra, A. V. (1999). O Stress na Vida de Todos os Dias. Coimbra.
- Silva, A. S.& Pinto, J. M. (1986). Metodologia das Ciências Sociais. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, M.I.F. (2010).Exigências Educativas e Formativas nos alunos com atraso mental em processo de transição para a vida ativa. Tese de Doutoramento. Universidad de Granada. Granada.
- Silva, G. C. R. F. (2010). O Método Científico na Psicologia: Abordagem Qualitativa e Quantitativa
- Silva, P., Teixeira, S. & Jardim, S. (2011). Da qualificação ao Emprego. Revista Diversidades, 9(39).
- Silva, M. (2010). Exigências educativas e formativas nos alunos com atraso mental em processo de transição para a vida ativa. Tese de Doutoramento, Universidade de Granada, Granada.
- Simões, M. C. R. (2007). Comportamentos de Risco na Adolescência. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Spence, S. (2003). Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. Child and Adolescent Mental Health, 2, 84–96.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). Psicologia Educacional: Uma Abordagem Desenvolvimentista (S. Bahla, A. M. Pinto, J. Moreira & M. Rafaelese, Trad.). Lisboa: McGrawHill (Obra original publicada em 1990).

- Soriano, V. (2006). Planos Individuais de Transição. Apoiar a Transição da Escola para o Emprego. Middelfart, Europeans Agency for Development in Special Needs Educations.
- Tuckman, B.W. (2000), Manual de Investigação em Educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação (A. R. Lopes, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vandenplas-Holper, C. & Campos, B. (1990). Interpersonal and Identify Development. Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento.
- Vidazinha, A. (2011). Caminhos diferentes rumo ao sucesso. Qual a perceção dos professores de educação especial, professores do 3º ciclo e entidades empregadoras sobre as competências que os alunos devem adquirir escola para serem bons profissionais. Tese em Educação Especial, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.

4. Apêndices

Apêndice A - Pré teste

Pré teste

Questionário a Professores de Educação Especial/ Terapeutas

Exmo (a). Senhor(a) Professor (a)/Terapeuta

Este questionário destina-se a ser preenchido por professores e ou terapeutas que exerçam funções com alunos do 3º ciclo com currículo específico individual.

As respostas ao questionário destinam-se a fornecer elementos para uma dissertação, a desenvolver no âmbito do mestrado em Necessidades Educativas Especiais, domínio cognitivo e motor, que decorre no ISCE, e está sob a orientação do Professor João Casal. Pretende-se saber as que competências sociais (constantes na portaria 201- C de 2015) essenciais, para a transição para a vida ativa, para alunos que beneficiam da medida educativa currículo específico individual e com plano individual de transição. As instruções para responder às questões serão dadas ao longo do questionário. Todas as respostas são igualmente válidas e garante-se a sua confidencialidade.

Neste contexto, solicito-lhe o preenchimento deste questionário, agradecendo, desde já, a sua colaboração.

I

Dados pessoais e profissionais

Assinale com (X) as suas opções

Função : Professor ☐ Terapeuta ☐

1. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐
2. Idade _____
3. Tempo de serviço _____
4. Ano de serviço na educação especial

   Menos de 5 anos ☐

   6 a 10 anos ☐

   11 a 15 anos ☐

   16 a 20 anos ☐

   Mais de 20 anos ☐

Habilitações académicas

Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐

II

Competências sociais de alunos com currículo específico individual com plano individual de transição

Assinale com o (x) o grau de importância para cada competências social.

III

Competências sociais	Grau de importância				
	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Essencial
Estabelecer relações positivas com os pares.					
Estabelecer relações positivas com os adultos.					
Respeitar os direitos dos outros.					
Iniciar uma conversa.					
Manter uma conversa.					
Conhecer a rotina de trabalho					
Gerir as alterações de rotina					
Cumprimentar adequadamente os seus pares					
Cumprimentar adequadamente os adultos.					
Respeitar o espaço dos outros.					
Respeitar a propriedade dos outros.					
Expressar preferências.					
Fazer escolhas.					
Tomar decisões.					
Estabelecer objetivos pessoais.					
Comunicar desejos e necessidades.					
Participar na tomada de decisões.					
Aprender estratégias de resolução de problemas e de auto regulação.					
Utilizar estratégias de resolução de problemas e de auto regulação					

Competências sociais de alunos com currículo específico individual com plano individual de transição

Resposta às perguntas de forma sucinta

1. Considera existir alguma outra competência importante, para o desenvolvimento da autonomia e independência pessoal, que não conste na grelha apresentada anteriormente.

_____

_____

_____

_____

2. Quais as competências enumeradas anteriormente, que independentemente do seu grau de importância, são de mais difícil consolidação?

_____

_____

_____

_____

3. Relativamente à portaria 201-C/2015, quais sãos as perspectivas de sucessos das aprendizagens dos alunos, tendo em conta a realidade dos ambientes escolares.

_____

_____

_____

_____

Muito Obrigada pela sua colaboração!

Apêndice B - Questionário a Professores de Educação Especial

Questionário a Professores de Educação Especial/ Terapeutas

Exmo (a). Senhor(a) Professor (a)/Terapeuta

Este questionário destina-se a ser preenchido por professores e ou terapeutas que exerçam funções com alunos do 3º ciclo com currículo específico individual.

As respostas ao questionário destinam-se a fornecer elementos para uma dissertação, a desenvolver no âmbito do mestrado em Necessidades Educativas Especiais, domínio cognitivo e motor, que decorre no ISCE, e está sob a orientação do Professor João Casal. Pretende-se saber as que competências sociais (constantes na portaria 201- C de 2015) essenciais, para a transição para a vida ativa, para alunos que beneficiam da medida educativa currículo específico individual e com plano individual de transição. As instruções para responder às questões serão dadas ao longo do questionário. Todas as respostas são igualmente válidas e garante-se a sua confidencialidade.

Neste contexto, solicito-lhe o preenchimento deste questionário, agradecendo, desde já, a sua colaboração.

I

Dados pessoais e profissionais

Assinale com (X) as suas opções

Função : Professor ☐ Terapeuta ☐

5. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

6. Idade _____

7. Tempo de serviço _____

8. Ano de serviço na educação especial

Menos de 5 anos ☐

6 a 10 anos ☐

11 a 15 anos ☐

16 a 20 anos ☐

Mais de 20 anos ☐

9. Habilitações académicas

Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐

II
Competências sociais de alunos com currículo específico individual com plano individual de transição

Assinale com o (x) o grau de importância para cada competências social.

Competências sociais	Grau de importância				
	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Essencial
Estabelecer relações positivas com os pares.					
Estabelecer relações positivas com os adultos.					
Respeitar os direitos dos outros.					
Iniciar uma conversa.					
Manter uma conversa.					
Conhecer a rotina de trabalho					
Gerir as alterações de rotina					
Cumprimentar adequadamente os seus pares					
Cumprimentar adequadamente os adultos.					
Respeitar o espaço dos outros.					
Respeitar a propriedade dos outros.					
Expressar preferências.					
Fazer escolhas.					
Tomar decisões.					
Estabelecer objetivos pessoais.					
Comunicar desejos e necessidades.					
Participar na tomada de decisões.					
Aprender estratégias de resolução de problemas e de auto regulação.					
Utilizar estratégias de resolução de problemas e de auto regulação					

III
Competências sociais de alunos com currículo específico individual com plano individual de transição

Resposta às perguntas de forma sucinta

4. Considera existir alguma outra competência importante, para o desenvolvimento da autonomia e independência pessoal, que não conste na grelha apresentada anteriormente.

_____
_____
_____
_____

5. Quais as competências enumeradas anteriormente, que independentemente do seu grau de importância, são de mais difícil consolidação?

_____
_____
_____
_____

6. Relativamente à portaria 201-C/2015, quais sãos as perspectivas de sucessos das aprendizagens dos alunos, tendo em conta a realidade dos ambientes escolares.

_____
_____
_____
_____

Muito Obrigada pela sua colaboração!

Apêndice C – Questionário Terapeutas

Questionário a Professores de Educação Especial/ Terapeutas

Exmo (a). Senhor(a) Professor (a)/Terapeuta

Este questionário destina-se a ser preenchido por professores e ou terapeutas que exerçam funções com alunos do 3º ciclo com currículo específico individual.

As respostas ao questionário destinam-se a fornecer elementos para uma dissertação, a desenvolver no âmbito do mestrado em Necessidades Educativas Especiais, domínio cognitivo e motor, que decorre no ISCE, e está sob a orientação do Professor João Casal. Pretende-se saber as que competências sociais (constantes na portaria 201- C de 2015) essenciais, para a transição para a vida ativa, para alunos que beneficiam da medida educativa currículo específico individual e com plano individual de transição. As instruções para responder às questões serão dadas ao longo do questionário. Todas as respostas são igualmente válidas e garante-se a sua confidencialidade.

Neste contexto, solicito-lhe o preenchimento deste questionário, agradecendo, desde já, a sua colaboração.

I

Dados pessoais e profissionais

Assinale com (X) as suas opções

Função : Professor ☐ Terapeuta ☐

10. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

11. Idade _____

12. Tempo de serviço _____

13. Ano de serviço na educação especial

Menos de 5 anos ☐

6 a 10 anos ☐

11 a 15 anos ☐

16 a 20 anos ☐

Mais de 20 anos ☐

Habilitações académicas

Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐

II
Competências sociais de alunos com currículo específico individual com plano individual de transição

Assinale com o (x) o grau de importância para cada competências social.

Competências sociais	Grau de importância				
	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Essencial
Estabelecer relações positivas com os pares.					
Estabelecer relações positivas com os adultos.					
Respeitar os direitos dos outros.					
Iniciar uma conversa.					
Manter uma conversa.					
Conhecer a rotina de trabalho					
Gerir as alterações de rotina					
Cumprimentar adequadamente os seus pares					
Cumprimentar adequadamente os adultos.					
Respeitar o espaço dos outros.					
Respeitar a propriedade dos outros.					
Expressar preferências.					
Fazer escolhas.					
Tomar decisões.					
Estabelecer objetivos pessoais.					
Comunicar desejos e necessidades.					
Participar na tomada de decisões.					
Aprender estratégias de resolução de problemas e de auto regulação.					
Utilizar estratégias de resolução de problemas e de auto regulação					

III
Competências sociais de alunos com currículo específico individual com plano individual de transição

Resposta às perguntas de forma sucinta

7. Considera existir alguma outra competência importante, para o desenvolvimento da autonomia e independência pessoal, que não conste na grelha apresentada anteriormente.

_____
_____
_____
_____

8. Quais as competências enumeradas anteriormente, que independentemente do seu grau de importância, são de mais difícil consolidação?

_____
_____
_____
_____

9. Relativamente à portaria 201-C/2015, quais sãos as perspectivas de sucessos das aprendizagens dos alunos, tendo em conta a realidade dos ambientes escolares.

_____
_____
_____
_____

Muito Obrigada pela sua colaboração!

Apêndice D - Questionário a Encarregados de Educação

Questionário a Encarregados de Educação

Exmo (a). Senhor(a) Encarregado de Educação

Este questionário destina-se a ser preenchido por Encarregados de educação de alunos do 3º ciclo com currículo específico individual.

As respostas ao questionário destinam-se a fornecer elementos para uma dissertação, a desenvolver no âmbito do mestrado em Necessidades Educativas Especiais, domínio cognitivo e motor, que decorre no ISCE, e está sob a orientação do Professor João Casal. Pretende-se saber as que competências sociais (constantes na portaria 201- C de 2015) essenciais, para a transição para a vida ativa, para alunos que beneficiam da medida educativa currículo específico individual e com plano individual de transição.

As instruções para responder às questões serão dadas ao longo do questionário. Todas as respostas são igualmente válidas e garante-se a sua confidencialidade.

Neste contexto, solicito-lhe o preenchimento deste questionário, agradecendo, desde já, a sua colaboração.

I

Dados pessoais e profissionais

Assinale com (X) as suas opções

14. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

15. Idade ☐

16. Habilitações académicas

4º ano ☐

6º ano ☐

9º ano ☐

12º ano ☐

Bacharelato ☐

Licenciatura ☐

outro_____

II

Competências sociais de alunos com currículo específico individual com plano individual de transição

Assinale com o (x) o grau de importância para cada competências social.

Competências sociais	Grau de importância				
	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Essencial
Estabelecer relações positivas com os pares.					
Estabelecer relações positivas com os adultos.					
Respeitar os direitos dos outros.					
Iniciar uma conversa.					
Manter uma conversa.					
Conhecer a rotina de trabalho					
Gerir as alterações de rotina					
Cumprimentar adequadamente os seus pares					
Cumprimentar adequadamente os adultos.					
Respeitar o espaço dos outros.					
Respeitar a propriedade dos outros.					
Expressar preferências.					
Fazer escolhas.					
Tomar decisões.					
Estabelecer objetivos pessoais.					
Comunicar desejos e necessidades.					
Participar na tomada de decisões.					
Aprender estratégias de resolução de problemas e de auto regulação.					
Utilizar estratégias de resolução de problemas e de auto regulação					

III
Competências sociais de alunos com currículo específico individual com plano individual de transição

Resposta às perguntas de forma sucinta

10. Considera existir alguma outra competência importante, para o desenvolvimento da autonomia e independência pessoal, que não conste na grelha apresentada anteriormente.

_____

_____

_____

_____

11. Quais as competências enumeradas anteriormente, que independentemente do seu grau de importância, são de mais difícil consolidação?

_____

_____

_____

_____

12. Relativamente à portaria 201-C/2015, quais sãs as perspetivas de sucessos das aprendizagens dos alunos, tendo em conta a realidade dos ambientes escolares.

_____

_____

_____

_____

Muito Obrigada pela sua colaboração!

Apêndice E - Questionário a alunos

Questionário a alunos

Exmo (a). Aluno

Este questionário destina-se a ser preenchido por alunos do 3º ciclo com currículo específico individual.

As respostas ao questionário destinam-se a fornecer elementos para uma dissertação, a desenvolver no âmbito do mestrado em Necessidades Educativas Especiais, domínio cognitivo e motor, que decorre no ISCE, e está sob a orientação do Professor João Casal. Pretende-se saber as que competências sociais (constantes na portaria 201- C de 2015) essenciais, para a transição para a vida ativa, para alunos que beneficiam da medida educativa currículo específico individual e com plano individual de transição. As instruções para responder às questões serão dadas ao longo do questionário. Todas as respostas são igualmente válidas e garante-se a sua confidencialidade.

Neste contexto, solicito-lhe o preenchimento deste questionário, agradecendo, desde já, a sua colaboração.

I

Dados pessoais e profissionais

Assinale com (X) as suas opções

17. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

18. Idade _____

II

Competências sociais de alunos com currículo específico individual com plano individual de transição

Assinale com o (x) o grau de importância para cada competências social.

III

Competências sociais	Grau de importância				
	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Essencial
Estabelecer relações positivas com os pares.					
Estabelecer relações positivas com os adultos.					
Respeitar os direitos dos outros.					
Iniciar uma conversa.					
Manter uma conversa.					
Conhecer a rotina de trabalho					
Gerir as alterações de rotina					
Cumprimentar adequadamente os seus pares					
Cumprimentar adequadamente os adultos.					
Respeitar o espaço dos outros.					
Respeitar a propriedade dos outros.					
Expressar preferências.					
Fazer escolhas.					
Tomar decisões.					
Estabelecer objetivos pessoais.					
Comunicar desejos e necessidades.					
Participar na tomada de decisões.					
Aprender estratégias de resolução de problemas e de auto regulação.					
Utilizar estratégias de resolução de problemas e de auto regulação					

Competências sociais de alunos com currículo específico individual com plano individual de transição

Resposta às perguntas de forma sucinta

13. Considera existir alguma outra competência importante, para o desenvolvimento da autonomia e independência pessoal, que não conste na grelha apresentada anteriormente.

_____

_____

_____

_____

14. Quais as competências enumeradas anteriormente, que independentemente do seu grau de importância, são de mais difícil consolidação?

_____

_____

_____

_____

15. Relativamente ao programa discutido com o teu professor, quais sãs as perspetivas de sucessos das tuas aprendizagens, tendo em conta a realidade dos ambientes escolares.

_____

_____

_____

_____

Muito Obrigada pela sua colaboração!