

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra

Mestrado em Educação Especial, na especialidade de Problemas do
Domínio Cognitivo e Motor

Qualidade de Vida e Integração Profissional de Alunos
que Desenvolveram um Plano Individual de Transição:
Implicações nas Práticas de Docentes de Educação
Especial

Rui Pedro Carvalho de Almeida

Coimbra, 2019

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Rui Pedro Carvalho de Almeida

**Qualidade de Vida e Integração Profissional de Alunos que
Desenvolveram um Plano Individual de Transição:
Implicações nas Práticas de Docentes de Educação Especial**

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, na especialidade de Problemas do Domínio Cognitivo e Motor, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Paula Maria Mendes da Costa Neves

Abril 2019

Agradecimentos

Ao Pedro, à Maria, ao Tomás.

À Elza.

Pelas cumplicidades e momentos. Pela compreensão.

Pela qualidade de vida que construímos diariamente.

Aos meus pais.

Aos ex-alunos e aos docentes que colaboraram neste projeto.

À Professora Doutora Paula Neves, para além do trabalho de orientação, pelas conversas francas.

Qualidade de Vida e Integração Profissional de Alunos que Desenvolveram um Plano Individual de Transição: Implicações nas Práticas de Docentes de Educação Especial

Resumo

O projeto desenvolvido neste estudo pretendeu identificar a condição atual de antigos alunos que, durante o seu percurso escolar, se encontravam ao abrigo de um currículo específico individual e, a quem, conseqüentemente, foi elaborado um Plano Individual de Transição (PIT). Para este efeito foram avaliados quatro domínios relativos à qualidade de vida e a relação entre a atividade profissionalizante durante a realização do PIT e a situação profissional atual de vinte e quatro alunos que concluíram o seu percurso escolar e que se encontram atualmente a desenvolver atividade profissional no concelho de Oliveira do Hospital. Numa segunda fase, estes resultados foram apresentados a docentes de educação especial, que lecionaram em escolas de Oliveira do Hospital, com o objetivo de identificar dificuldades na elaboração e implementação dos PIT, promovendo a alteração de práticas na planificação deste processo.

Para a recolha de informação dos antigos alunos foi utilizado um questionário fechado de heteropreenchimento, após o contacto individual com cada um deles. Ao grupo de docentes foram apresentados os dados, num espaço de reunião e debate, e foi posteriormente solicitado o preenchimento de um questionário, a partir dos dados analisados. Os resultados indicam que os domínios relacionados com o envolvimento social e a independência dos antigos alunos é pouco satisfatória, apesar de existir uma perceção global de satisfação com as suas vidas. Apenas 3 dos 24 alunos desenvolvem uma atividade profissional de acordo com o PIT para si elaborado.

Os docentes identificaram dificuldades na implementação dos PIT e apontaram fatores a alterar neste processo, expostos na parte final deste trabalho, justificando a pertinência deste estudo.

Palavras-chave: Educação Especial, Qualidade de vida, Plano Individual de Transição, Transição para a vida pós-escolar.

Quality of Life and Professional Integration of Students Developing an Individual Transition Plan: Implications in the Practices of Special Education Teachers

Abstract:

The project developed in this study intended to identify the current condition of former students who, during their school career, were under a specific individual curriculum and to whom, consequently, an Individual Transition Plan (PIT) was elaborated. For this purpose, four domains related to the quality of life were evaluated, and the relationship between the professional activity during the PIT and the current professional situation, of twenty-four students who completed their school career and who are currently developing professional activity in the municipality of Oliveira do Hospital. In a second phase, these results were presented to special education teachers, who taught in schools in Oliveira do Hospital, with the objective of identifying difficulties in the elaboration and implementation of PIT, promoting the change of practices in the planning of this process.

For the gathering of information of the former students, a closed questionnaire of straight filling was used, after the individual contact with each of them. The data was presented to the group of teachers in a meeting and discussion space, and was later requested to fill out a questionnaire from the data analyzed.

The results indicate that the domains related to the social involvement and the independence of the former students are not satisfactory, although there is a global perception of satisfaction with their lives. Only 3 of the 24 students develop a professional activity according to the PIT developed in school.

The teachers identified difficulties in the implementation of PIT and pointed out factors to be altered in this process, exposed in the final part of this work, justifying the meaning and relevance of this study.

Keywords: Special education, Quality of life, Individual Transition Plan, Transition to post-school life.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
CAPÍTULO 1- QUALIDADE DE VIDA.....	7
CAPÍTULO 2- INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO.....	13
2.1-EMPREGO E INCLUSÃO.....	15
2.2- EMPREGABILIDADE DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	16
2.3- A PERCEÇÃO DOS EMPREGADORES	18
CAPÍTULO 3- TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR	23
3.1- ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO.....	29
3.2- O PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO	34
PARTE II- ESTUDO EMPÍRICO	39
CAPÍTULO 4- METODOLOGIA	41
4.1- OBJETIVOS DO ESTUDO	43
4.2- OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	44
4.3- INSTRUMENTOS	44
4.4- AMOSTRA.....	46
4.5- PROCEDIMENTOS.....	47
CAPÍTULO 5 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	49
5.1- RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO A ALUNOS QUE DESENVOLVERAM PIT	51
5.2- RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS AOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES.....	79
LIMITAÇÕES	81
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	82
BIBLIOGRAFIA	85
ANEXOS	93
ANEXO I- MODELO DE PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO DO MANUAL DE APOIO À PRÁTICA- DECRETO-LEI Nº54/2018 DE 6 DE JULHO.....	95
ANEXO II – QUESTIONÁRIO A ANTIGOS ALUNOS E RESULTADOS	99
ANEXO III- DOCUMENTOS DE APOIO DA SESSÃO DE APRESENTAÇÃO DOS DADOS AOS DOCENTES	111
ANEXO IV- QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	119

Índice de Tabelas

Tabela 1- Evolução do desemprego registado pelo IEFP, entre 2011 e 2017	18
---	----

Índice de Figuras

Figura 1 – Taxonomia para programas de transição	26
Figura 2 - Valores das médias das respostas por domínio avaliado de Qualidade de Vida.....	51
Figura 3 - Percentagens de respostas sobre comparação com os seus pares.....	53
Figura 4 - Percentagens de respostas sobre a casa e a família.....	53
Figura 5 - Percentagens de respostas sobre solidão e relações sociais.....	54
Figura 6 - Percentagens de respostas sobre relação com o trabalho.....	55
Figura 7 - Percentagens de respostas sobre remuneração e benefícios no trabalho....	56
Figura 8 - Percentagens de respostas sobre a relação do trabalho com aprendizagens.	56
Figura 9 - Percentagens de respostas sobre controlo da vida diária.....	57
Figura 10 - Percentagens de respostas sobre a autonomia dos antigos alunos.....	58
Figura 11 - Percentagens de respostas sobre a capacidade de decisão.....	59
Figura 12 - Percentagens de respostas sobre a interação com vizinhos.....	60
Figura 13 - Percentagens de respostas sobre a participação na comunidade.....	61
Figura 14 - Percentagem de respostas sobre oportunidade de encontro, namoro ou casamento.....	62
Figura 15 - Percentagens de respostas dos antigos alunos sobre a apreciação da sua vida.....	62
Figura 16 - Percentagens de respostas sobre a escolha da atividade desenvolvida no PIT.....	63
Figura 17 - Percentagem de respostas sobre continuidade da atividade desenvolvida no PIT.....	63
Figura 18 - Situação profissional atual dos antigos alunos que realizaram PIT.....	64
Figura 19 - Percentagem de respostas da opinião sobre os PIT realizados pelos antigos alunos.....	66

Figura 20 - Percentagens de respostas sobre fatores determinantes para os docentes na escolha do PIT.....	67
Figura 21 – Obstáculos identificados na implementação dos PIT.....	68
Figura 22 – Aspectos da legislação que deveria ser promovida, na opinião dos docentes	69
Figura 23 - Percentagem de respostas sobre fatores a considerar na elaboração de futuros PIT – I (Alunos e famílias).....	70
Figura 24 - Percentagem de respostas sobre fatores a considerar na elaboração de futuros PIT - II (Escola e docentes).....	71
Figura 25- Percentagem de respostas sobre fatores a considerar na elaboração de futuros PIT – III (Levantamento da realidade profissional).....	72
Figura 26 - Percentagem de respostas sobre fatores a considerar na elaboração de futuros PIT – IV (Critérios de escolha de empresas para a realização do PIT).....	73
Figura 27 - Percentagem de respostas sobre os critérios em que a escola deverá ter um papel mais relevante.....	74
Figura 28 - Percentagem de respostas sobre os aspectos a melhorar após a análise dos resultados sobre os antigos alunos.....	75

Abreviaturas

AEDNEE- Agência europeia para o desenvolvimento em necessidades educativas especiais

CDPD- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

CEI- Currículo Específico Individual

DID- Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais

DSM-5- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5ª edição

IEFP- Instituto do Emprego e Formação Profissional

ILO- International Labour Office

NEE- Necessidades Educativas Especiais

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OMS- Organização Mundial de Saúde

ONU- Organização das Nações Unidas

PEI- Programa Educativo Individual

PIT- Plano Individual de Transição

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

WHOQOL- World Health Organization Quality of Life Group

INTRODUÇÃO

Nenhum homem é uma ilha isolada;
cada homem é uma partícula do continente, uma parte da terra;
se um torrão é arrastado para o mar, a Europa fica diminuída,
como se fosse um promontório, como se fosse a casa dos teus amigos ou a tua própria;
a morte de qualquer homem diminui-me, porque sou parte do género humano.
E por isso não perguntes por quem os sinos dobram;
eles dobram por ti.
John Donne (séc. XVII, in Hemingway, 1940)

O processo de transição de um contexto escolar para uma vida autónoma, social e profissional, é revestido de uma complexidade com vários domínios e focos de ação. A forma como a escola prepara este processo carece de alguma forma de avaliação do sucesso das medidas implementadas.

Durante dez anos, ao abrigo do revogado Decreto-Lei nº3/2008, ficou definido um modelo que pretendia preparar a transição para a vida pós-escolar de alunos com um currículo específico individual, genericamente adotado para alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais. Este modelo foi aprofundado, após a passagem da escolaridade obrigatória de quinze para os dezoito anos de idade, pela Portaria 201-C/2015, também, entretanto, revogada, definindo critérios de organização do currículo destes alunos. A alteração da legislação sobre educação especial, com a publicação do Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho, mantém uma preocupação com este propósito sustentada na continuidade do Plano Individual de Transição.

A preocupação que esta regulamentação revela com o tema da transição, evidencia a necessidade de a sociedade criar condições para que a inclusão de todos, mesmo daqueles que se encontram em condições intrínsecas mais desfavorecidas, seja uma realidade, porque, como ditou John Donne, “nenhum homem é uma ilha isolada”.

Este foi o ponto de partida para o desenvolvimento deste projeto. Verificar em que medida os alunos que já concluíram a escolaridade manifestam uma inclusão social e profissional, em sequência da preparação conduzida através dos seus Planos

Individuais de Transição (PIT). Para avaliar essa efetiva inclusão, analisaram-se alguns domínios indiciadores da qualidade de vida, recolhendo a opinião dos antigos alunos em domínios como a satisfação, a produtividade, a independência e a participação social. Para além destes domínios caracterizou-se a situação laboral atual dos indivíduos em questão, estabelecendo uma comparação com o que foi a sua atividade profissionalizante ao abrigo do PIT.

Numa segunda fase analisaram-se os dados recolhidos e apresentaram-se a um grupo de docentes de Educação Especial, considerados atores privilegiados na elaboração, condução e desenvolvimento dos PIT de alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais.

O trabalho está estruturado em duas partes, primeiro um enquadramento teórico, abordando o conceito de qualidade de vida, a integração no mercado de trabalho e a transição para a vida pós-escolar, enquadradas nas dimensões da qualidade de vida e de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

Na segunda parte, é apresentado o estudo empírico, com a definição dos objetivos do estudo, o enquadramento metodológico, instrumentos e procedimentos seguidos. Ainda nesta parte são apresentados os resultados, sendo estes alvos de uma análise e discussão.

Na parte final são deixadas algumas conclusões que incluem sugestões de intervenção, bem como as limitações e implicações deste estudo.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1- QUALIDADE DE VIDA

CAPÍTULO 1- QUALIDADE DE VIDA

O termo qualidade de vida surge, atualmente, como um tema comum. A qualidade de vida é medida e analisada em diferentes dimensões sendo encarada como matéria de debate quando falamos dos cidadãos em geral e do ser humano em particular. Mas esta terminologia tem sofrido alterações e focos distintos de análise, muito concretamente, a partir do século XX. A ideia social de ser humano, integrado numa qualquer sociedade, foi evoluindo ao longo do tempo e os padrões de avaliação dessa condição foram sendo analisados e adaptados em função das características de cada época, de forma a englobarem uma diversidade de princípios implícitos a esta realidade. A obtenção de qualidade de vida é tida hoje como uma condição fundamental para garantir o bem-estar do cidadão e a construção de uma sociedade mais justa e equilibrada.

Desde a Grécia Antiga que os indivíduos tentavam implementar condições para uma boa vida. A República, de Platão, reflete esta questão ao referir os meios que garantem uma elevada qualidade de vida, não apenas para alguns indivíduos, mas para a sociedade como um todo (Schalock, 1990, citado in Afonso, 2008).

No século XVIII, existe o registo de Johann Peter Frank, no livro *A miséria do Povo, mãe das enfermidades*, numa época em que este ocupava as funções de diretor geral de saúde pública da Lombardia austríaca e professor da Faculdade de Medicina, afirmando que a pobreza e as más condições de vida e de trabalho, bem como fracos hábitos ao nível da nutrição, se evidenciavam como as principais causas de doenças, preconizando, mais do que reformas sanitárias, amplas reformas sociais e económicas (Sigerist, 1956, citado in Buss, 2000). Nesta reflexão, fica assente que, para além da melhoria das condições de saúde, que parecem ser um fator indiscutível de validação da qualidade de vida, existem outros fatores que condicionam esta noção de bem-estar associada à saúde. Parece ser bastante consensual que a evolução no tratamento da saúde e na investigação nesta área ao longo do século XX e neste início do século XXI resultam no aumento da longevidade.

Em Portugal, a esperança média de vida aumentou, desde 1960, de 60 anos de idade para 80,8 atualmente. Em 1960 a esperança média de vida dos homens era de 60,7 anos, aumentando para 77,7 anos em 2016, enquanto nas mulheres a evolução, no mesmo intervalo de tempo, foi de 66,4 anos para 83,4 anos (Pordata, 2016).

Existe uma linha de implícita relação entre a melhoria das condições de saúde e o aumento da esperança média de vida. Mas será esta ligação o fator determinante para o aumento da qualidade de vida?

O termo qualidade de vida parece surgir, de um modo mais pragmático, nos Estados Unidos da América, tendo o presidente Lyndon Johnson, na década de 1960, afirmado que os objetivos a que se propunham não poderiam ser medidos através do balanço financeiro, mas sim, através da qualidade de vida que estes proporcionavam à população (Fleck, Leal, Louzada, Xavier, Chachamovich, Vieira, & Pinzon, 1999).

Desde essa altura até hoje, são várias as definições que, de algum modo, envolvem este tema. “Szalai (1980, citado in Wood-Dauphinee & Kuchler, 1992, citado in Afonso, 2008, p.18), definiu qualidade de vida como uma avaliação global e pessoal das características boas ou satisfatórias da vida”.

O conceito de qualidade de vida foi sendo alvo de reflexão e alargando a sua envolvência. Cada vez mais, a análise de qualidade de vida é feita de uma forma holística, conjugando áreas de abordagem sob diferentes pontos de vista.

A Organização Mundial de Saúde (OMS), afirmando o interesse pelo conceito de qualidade de vida, aliado à sua crescente relevância no âmbito da saúde, criou um grupo de trabalho de indivíduos pertencente a várias culturas diferentes, com o objetivo de debater o conceito de qualidade de vida, numa perspetiva transcultural (Canavarro, Pereira, Moreira, & Paredes, 2010).

A OMS define, assim, por intermédio do WHOQOL, qualidade de vida como a “perceção do indivíduo sobre a sua posição na vida, dentro do contexto dos sistemas de cultura e valores nos quais está inserido e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações” considerando que este é “um conceito abrangente, afetado de forma complexa pela saúde física, estado psicológico, nível de

independência das pessoas, relações sociais e sua relação com as características de seus ambientes” (WHOQOL, 1997, 1998).

Verdugo, Schallock, Arias, Gómez e Urríes (2013) defendem que a aplicação do conceito de qualidade de vida, é dada nos diferentes planos do sistema social que afetam a qualidade de vida em si, sendo estes: A- Microsistema, ou contexto social imediato, como a família, casa, grupo de pares e local de trabalho, o que afeta diretamente a vida da pessoa; B- Mesossistema, ou bairro, comunidade, agências de serviços e organizações, que afetam diretamente o funcionamento do microsistema; C- Macrossistema, ou padrões culturais mais amplos, tendências sociopolíticas, sistemas económicos e outros fatores relacionados com a sociedade, afetando diretamente valores, crenças e o significado de palavras e conceitos.

A conceptualização da qualidade de vida assume-se como “um constructo: é multidimensional e influenciada por fatores pessoais, ambientais e a interação entre ambos; tem componentes similares para todas as pessoas; apresenta componentes objetivos e componentes subjetivos e é influenciada pela autodeterminação, pelos recursos, pelo sentido da vida e pela perceção de pertença” (Cummins, 2005, citado in Gaspar & Matos, 2008, p.23).

Poucos anos depois Kluthcovsky e Takayanagui (2007) sintetizaram esta linha de raciocínio afirmando que a qualidade de vida é eminentemente interdisciplinar, sendo necessária a contribuição de diferentes áreas do conhecimento para o seu aprimoramento metodológico e conceptual.

Schallock (1996, citado por Loja, 2007) considera a qualidade de vida como um conceito multidimensional que abrange as seguintes áreas: bem-estar emocional, material, físico; relações interpessoais; desenvolvimento pessoal; autodeterminação; inclusão social e direitos. Segundo Wehmeyer e Abery, (2013, citados por Melo, 2016) a autodeterminação pressupõe que seja a pessoa a atuar “como o principal agente causal da sua própria vida, fazendo escolhas e decisões, tendo em conta a sua qualidade de vida, livre de interferência ou influência externa”.

Tendo em conta os oito domínios referidos, a qualidade de vida tem indicadores objetivos e subjetivos, passíveis de ser medidos. A qualidade de vida é um estado de bem-estar pessoal composto por várias dimensões influenciadas por fatores pessoais e ambientais que variam de pessoa para pessoa em função da importância e valor que cada um lhes atribui (Verdugo et al., 2013).

Shalock foi um dos percursores em criar um modelo de qualidade de vida, definindo as várias implicações que fatores diversos teriam para a definir. Neste modelo é referenciada a importância da qualidade de vida de indivíduos com deficiência, com a preocupação de identificar alguns indicadores que permitem avaliar este conceito. O modelo assenta em quatro indicadores essenciais: independência, produtividade, satisfação e participação social. A conjugação destes indicadores com as características individuais de cada indivíduo, as suas condições de vida e todo o seu ambiente de envolvimento definem um critério de avaliação da qualidade de vida. (Shalock,1991).

A obtenção da qualidade de vida em indivíduos que, por alguma ou várias situações particulares se encontram em posição desfavorecida para a alcançar, entronca num fator preparatório, também ele resultante da evolução da sociedade e da forma como aceitamos o outro. Na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009), promovida pela ONU, a discriminação é expressamente proibida (art. 5.º), garantindo-se às pessoas com deficiência, igual e efetiva proteção contra a discriminação por qualquer motivo. A ratificação deste documento pela maioria dos países é um indicador objetivo da forma positiva como as sociedades em geral pretendem, pelo menos de uma forma conceptual, olhar para esta questão.

CAPÍTULO 2- INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO

CAPÍTULO 2- INSCRIÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO

2.1-EMPREGO E INCLUSÃO

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência- CDPD (2009) estabelece o direito das pessoas com deficiência ao trabalho no seu artigo 27º, estipulando que nele se deve incluir “o direito à oportunidade de ganhar a vida através de um trabalho livremente escolhido ou aceite num mercado e ambiente de trabalho aberto, inclusivo e acessível”. Assim, proíbe-se a discriminação com base na deficiência em todas as matérias relacionadas com o emprego, apontando aos países signatários a tomada de medidas para que as adaptações necessárias sejam realizadas no local de trabalho.

Em Portugal, o Código do Trabalho, aprovado pela Lei nº 7/2009 de 12 de fevereiro, assegura o princípio da igualdade de oportunidades e de tratamento no emprego, formação ou carreira profissional, assegurando a não discriminação de acordo com características pessoais, como a deficiência, estando este facto exposto no artigo 24º, ponto 1.

No entanto, as pessoas com deficiências e incapacidades estão associadas, de algum modo, a situações sociais de menores recursos. Quando comparado com dados referentes à população em geral, as pessoas com deficiência apresentam mais frequentemente uma condição de privação, consequência de rendimentos mais baixos e de menos posses materiais. A esta realidade associam-se habitualmente percursos de mobilidade social de carácter eminentemente descendente e de empobrecimento (Allen, 2007; Jenkins, 1991, citados por Sousa, Casanova, Pedroso, Mota, Gomes, Seiceira, Alves, 2007).

As pessoas com deficiência, habitualmente, encontram-se excluídas do mercado de trabalho, sendo necessário que usufruam dos mesmos direitos e oportunidades no desempenho de uma profissão que a população em geral (Atique & Zaher, 2006, citados por Fânzeres, 2017).

Os casos em que esta deficiência acontece ao nível do domínio cognitivo são os que apresentam maior retraimento social, com menos probabilidade de ver frequentemente amigos fora do contexto escolar, e são também aqueles que normalmente apresentam menor probabilidade de pertencer a grupos organizados na comunidade após saírem da escola (Wagner, Newman, Cameto, Garza, & Levine, 2005).

2.2- EMPREGABILIDADE DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

“A integração da pessoa com deficiências ou incapacidade no mercado de trabalho é atualmente entendida como um fator decisivo para a inclusão social, independência económica e conseqüente valorização e realização pessoal destes cidadãos” (Gonçalves & Nogueira, 2012, p.20). A legislação existente pretende promover a proteção da pessoa com deficiência, no acesso ao emprego:

“O Estado deve estimular e apoiar a ação do empregador na contratação de trabalhador com deficiência ou doença crónica e na sua readaptação profissional” (Lei n.º 7/2009 de 12 de fevereiro, art. 85.º ponto 2).

A inserção na vida profissional está relacionada intrinsecamente ao Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), que, através da rede de apoios e certificação estabelece “apoio técnico e financeiro a entidades de reabilitação que promovam ações de qualificação dirigidas a pessoas com deficiência e incapacidade que permitem a aquisição e o desenvolvimento de competências profissionais orientadas para o exercício de uma atividade no mercado de trabalho, tendo em vista potenciar a sua empregabilidade” (IEFP). Estas medidas são sustentadas pelo Decreto-Lei n.º 290/2009 de 12 de outubro, que criou o Programa de Emprego e Apoio à Qualificação das Pessoas com Deficiência e Incapacidades implementado com o apoio financeiro e técnico do IEFP através de centros de reabilitação profissional de gestão participada e de outras entidades de reabilitação de natureza não lucrativa. Outra legislação de referência é o Decreto-Lei n.º 108/2015, de 17 de junho, definindo a concessão de apoios para o desenvolvimento de políticas de emprego e qualificação de pessoas com

deficiência, bem como pelo Despacho n.º 9251/2016, de 20 de julho que altera e republica o Regulamento da medida de Qualificação de Pessoas com Deficiência e Incapacidade, na sequência da criação do Decreto-Lei n.º 290/2009, de 12 de outubro.

O Estado, no seu papel regulador, através do Decreto-Lei nº29/2001 de 3 de fevereiro, definiu um sistema de quotas em que 5% do número total de lugares a concurso na administração pública seja preenchida por pessoas com deficiência, dando preferência, em caso de igualdade, a pessoas nesta condição.

O sistema de quotas de emprego para pessoas com deficiência no setor privado, estabelecendo uma quota de 2%, foi definido na Lei nº 38/2004 de 18 de agosto.

Apesar do cenário de aparente proteção e consciencialização face à realidade da necessidade de emprego como garantia de um primeiro passo para a inclusão do cidadão com deficiência, os dados dos relatórios de 2017 e 2018 (Pinto & Pinto, 2017, 2018), sobre este tema, apontam que o desemprego de curta duração entre as pessoas com deficiência desceu 6,7% entre 2011-2016, mas o desemprego de longa duração terá subido 63,8%. O mesmo relatório indica que apenas 50,5% das pessoas com deficiência estão empregadas, em Portugal, sendo que as pessoas com deficiência grave são as que registam a menor taxa de emprego (35,6%). Apesar da legislação prever quotas de 5%, as pessoas com deficiência representam apenas 2,4% do total de trabalhadores da administração pública, enquanto no sector privado são menos de 1%, em empresas com mais de dez trabalhadores. A percentagem de trabalhadores com deficiência nas administrações públicas tem vindo a aumentar, atingindo o já citado valor de 2,4% em 2017. Porém, este rácio, não se explica apenas pelo aumento do número de pessoas com deficiência, mas também por uma redução do número total de trabalhadores nas administrações públicas desde 2011, verificando-se, ainda assim, muito aquém do padrão de referência dos 5% estabelecidos pela lei das quotas (Pinto e Pinto, 2018).

A estes dados está associada a questão da pobreza. Pinto e Pinto (2017, p.7) afirmam que “o maior risco de pobreza é identificado entre as pessoas com deficiência que residem em agregados com baixa intensidade laboral (23,1%) ou baixo rendimento (24,8%)”, agravando-se esta situação, para valores de 36,5%, nos casos

em que se registam agregados de pessoas com deficiências graves (Pinto e Pinto 2017, 2018).

No entanto, a população com deficiência, em Portugal, apresenta taxas de atividade acima da média da população com deficiência na União Europeia, respetivamente de 66,7% e 59,7%. No que respeita à taxa de emprego, os valores são mais próximos, com 50,5% das pessoas com deficiência empregadas em Portugal e 48,1% na média da União Europeia.

Os dados do IEFP sobre o desemprego de pessoas com deficiência indicam que, em 2017, apenas 3,4% dos desempregados tinham deficiência (tabela 1). Entre 2016 e 2017, o desemprego em Portugal teve uma acentuada diminuição. No entanto, enquanto na população em geral a diminuição foi de 19,3%, nas pessoas com deficiência esta redução foi de apenas 2%. Contudo, se considerarmos o período de 2011 a 2017, verificamos que o desemprego da população deficiente evoluiu no sentido inverso ao da população em geral. Enquanto, em termos globais se verificou uma diminuição significativa do desemprego (-34,5%), na população com deficiência houve um aumento relevante, no valor de + 24,0%.

Tabela 1- Evolução do desemprego registado pelo IEFP, entre 2011 e 2017 (adaptado de Pinto e Pinto, 2018).

Ano	Desemprego total	Desemprego de pessoas com deficiência
2011	576383	10408
2012	675466	11913
2013	654569	12537
2014	564312	12080
2015	521611	12667
2016	468282	13183
2017	377791	12911
TAXA DE VARIAÇÃO 2011-2017	-34,5%	+24,0%
TAXA DE VARIAÇÃO HOMÓLOGA 2016-2017	-19,3%	-2,0%

2.3- A PERCEÇÃO DOS EMPREGADORES

A percepção que os empregadores têm sobre a possibilidade de contratar um trabalhador com algum tipo de deficiência tem vindo a ser alvo de análise nos últimos anos. A AEDNEE (2006) afirma que os empregadores consideram que por vezes é necessário ter outro funcionário a trabalhar com o jovem com deficiência, dependendo das necessidades e das competências, de modo a assegurar a sua integração no local de trabalho. Por outro lado, é importante evitar a superproteção, viabilizando alguma autonomia. Alguns empregadores mencionam restrições na contratação de pessoas com deficiência mental, por exemplo, no caso de funções que exigem atendimento ao público, devido a uma perspectiva em que o relacionamento interpessoal é sentido como um aspeto sensível e em que é necessário um maior apoio ao trabalhador (Carapinha, 2015).

Existem obstáculos à inclusão no mercado de trabalho de pessoas com deficiência pela falta de sensibilização e de informação, relativa a esta população, fornecida aos empresários e à comunidade, bem como a insuficiência de informação sobre os incentivos fornecidos pelo IEFP e pelo facto de se constatarem poucas parcerias existentes entre as instituições educativas e as empresas (Gonçalves, 2014).

Uma das principais barreiras de inserção no emprego é a falta de informações sobre a deficiência, aliada à possível crença de que o trabalhador em causa não corresponderá ao ritmo imposto pela produtividade, gerando antagonismos quanto à absorção desta mão-de-obra pelas empresas (Tanaka & Manzini, 2005, citados in Oliveira, 2012).

“A preparação vocacional não está, muitas vezes, relacionada com as reais práticas de emprego; muitas vezes tem lugar em espaços segregados e nem sempre é orientada para profissões complexas. As pessoas com deficiências não recebem as qualificações requeridas para emprego; a formação necessita de ser mais ajustada às atuais exigências do mercado de trabalho” (ILO, 1998 International Labour Office, citado por AEDNEE 2002, p. 15).

O entendimento da sociedade face às pessoas com deficiência significativa, muitas vezes não acontece em função de experiências pessoais, mas sim considerando

ideias pré-concebidas e, geralmente, com uma perspetiva negativa sobre o potencial que pessoas com algum tipo de deficiência têm para fazer uma contribuição que seja valorizada pela sociedade (DeZonia, 2008).

Esta resistência cultural à capacidade da pessoa com deficiência é, assim, um entrave a uma inclusão consistente no mercado de trabalho.

Apesar de ser genericamente considerado que contratar pessoas com deficiências introduz alguma inovação, diversidade e até qualidade no trabalho, algumas empresas, consideram que esta contratação pode prejudicar a sua imagem pública, uma vez que há sempre clientes que não desejam ser atendidos por alguém com deficiência (Monteiro, 2009 citado in Sousa Lopes & Rodrigues, 2015). No entanto, as evidências registadas através de empresas que adotam a contratação de pessoas com deficiência ou incapacidade apontam um caminho mais positivo.

Sousa Lopes e Rodrigues (2015), num estudo realizado com oito empresas que habitualmente contratam pessoas com deficiência, concluíram que o facto de trabalhadores com estas características serem integrados nas dinâmicas laborais acaba por desenvolver um fator de sensibilidade por parte dos colegas criando um ambiente protetor, considerando ainda que a grande maioria dos casos resulta em integrações com sucesso.

Num estudo publicado em 2012 pelo Gabinete de Estratégia e Planeamento do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, realizado a 202 empresas que empregavam mais de 100 trabalhadores, o processo de integração dos trabalhadores com deficiências ou incapacidade decorreu sem quaisquer problemas na quase totalidade das situações (90,1%), com o resultado de 89,6% das entidades empregadores a considerarem-se satisfeitas (66,3 %) ou muito satisfeitas (23,3 %) com o desempenho destes funcionários (Gonçalves & Nogueira, 2012).

Parece consensual afirmar que, o investimento num ambiente físico adequado às necessidades de cada um se traduz habitualmente numa melhoria da organização da empresa (Gonçalves & Nogueira, 2012). Mas, para que este princípio seja uma realidade absoluta, os empregadores necessitam de ser informados sobre a legislação

existente e sobre as medidas em vigor, muito concretamente acerca dos possíveis benefícios que poderão usufruir, com vista a cativar algum acréscimo de interesse, de forma a aumentarem e a melhorarem o seu próprio envolvimento (AEDNEE, 2002).

CAPÍTULO 3- TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR

CAPÍTULO 3- TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR

“Transição é um conceito que implica mudança e movimento. Para estudantes que se encontram na escola, a mudança e o movimento ocorrem durante toda a sua carreira escolar.” (Patton e Kyung, 2016).

Segundo Halpern (1994, citado por Fânzeres, 2017), a designação de transição associada à educação especial surgiu nos Estados Unidos, nos finais dos anos 70, ao estabelecer uma relação da passagem dos adolescentes da escola secundária para a vida na comunidade, considerando-os como jovens adultos com novos papéis nessa comunidade.

Para usufruir de algum sentimento de realização pessoal, um indivíduo deve ser razoavelmente bem-sucedido ao enfrentar os desafios do dia a dia, seja no trabalho, em casa, na escola ou na sua comunidade. Assim, se algum destes pontos se encontra afetado, ou diminuído, a própria noção de realização pessoal estará afetada (Patton e Kyung, 2016).

A AEDNEE (2002) destaca a importância de envolver a participação do aluno, das famílias e do mundo do emprego, existindo a óbvia necessidade de uma articulação entre todos os intervenientes, de modo a que possa acontecer uma transição organizada para o mundo do trabalho. O mesmo organismo enuncia seis aspetos chave implícitos a este processo (AEDNEE, 2002, pp. 36-37):

“a) é um processo que deve ser apoiado pela existência e implementação de legislação e por medidas de política;

b) necessita de garantir a participação do aluno e de respeitar as suas escolhas pessoais. O aluno, a sua família e os profissionais devem trabalhar em conjunto na formalização de um plano individual;

c) necessita da implementação de um plano educativo individual focalizado no progresso do aluno e em quaisquer mudanças a introduzir na situação escolar;

d) deve ser baseada no envolvimento e na cooperação de todas as partes envolvidas;

e) requer uma estreita colaboração entre escolas e mercado de trabalho, de forma a que o aluno experimente condições reais de trabalho;

f) é parte de um longo e complexo processo de preparação do aluno para entrar na vida económica e adulta.”

Cabe à escola o importante papel de promover um acompanhamento efetivo de cada aluno potenciando uma transição para a vida pós-escolar que não ponha em causa o seu bem-estar, criando soluções para que, depois desta supervisão que a escola proporciona durante a sua frequência, os jovens possam viver uma inclusão na sociedade com independência, autonomia e estilos de vida saudáveis. No entanto, este papel não é exclusivo da escola, sendo claro que deverá envolver outros agentes.

Nos anos 90 do século XX, começaram por surgir pesquisas sobre a transição, naquilo que seriam as boas práticas, fundamentadas em evidências, resultando numa taxonomia elaborada a partir dos dados desta pesquisa realizada na área da educação especial (Kohler, 1996).

Em 2016, em sequência desta linha de atuação, foi publicada a *Taxonomy for transition programming 2.0: A model for planning, organizing, and evaluating transition education, services, and programs* (Kohler, Gothberg, Fowler, & Coyle, 2016), centrada na planificação para uma transição para a vida pós-escolar, assente em cinco pontos essenciais:

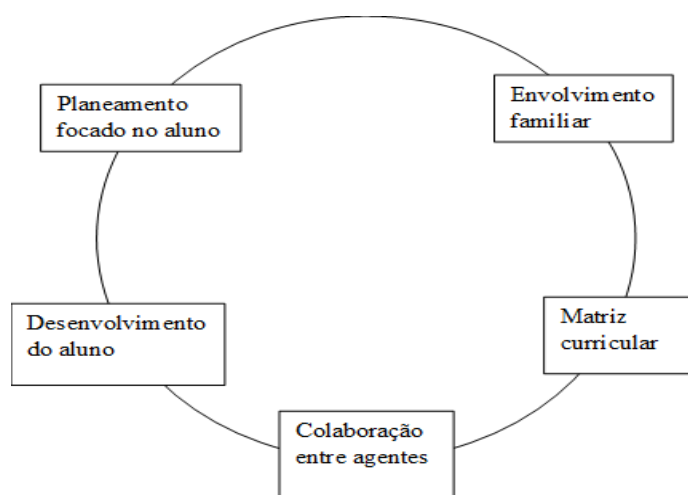


Figura 1- Taxonomia para programas de transição (traduzido e adaptado de Kohler et al. 2016, p.3).

Este modelo aponta cinco categorias essenciais de atuação. Cada uma destas categorias está assente em vários conceitos de organização (Kohler et al, 2016):

a) O planeamento focado no aluno, assente na elaboração do seu Programa Educativo Individual, na planificação de estratégias adequadas ao seu perfil de desempenho, contando com a participação e envolvência do aluno e da sua família;

b) Desenvolvimento do aluno, centrado na avaliação formativa, no desenvolvimento de competências académicas, competências para a vida pós-escolar, sociais e emocionais, desenvolvimento de competências profissionais, valorizando e incrementando apoios específicos ao estudante;

c) Colaboração entre agentes, os elementos ativos em todo o processo educativo do aluno, como o próprio estudante, pais, educadores, serviços da comunidade, empregadores, encetando a prestação de serviços colaborativos entre a escola e a comunidade;

d) Envolvimento familiar, através da participação ativa da família no processo de planeamento e desenvolvimento do aluno, numa articulação com os diversos agentes envolvidos no processo de transição;

e) Matriz curricular, assente em características do programa definidas de acordo com o perfil do aluno, envolvendo uma avaliação regular de forma a acompanhar o progresso do aluno, e adequando os recursos, opções estratégicas e procedimentos à sua realidade.

A preocupação com a transição para a vida pós-escolar encontra eco num estudo publicado em 2004, em Portugal, pelo Ministério de Educação, sob a coordenação de Ana Bénard da Costa, sobre a educação e transição de alunos com deficiência intelectual acentuada, tendo sido identificadas as principais dificuldades no processo de transição para a vida pós-escolar destes alunos. Destas, as que assumiam maior relevância estavam relacionadas com: a) Dificuldades de aceitação de estágios em empresas e encontrar emprego (30%), como a falta de oferta de emprego ou a rejeição por parte das empresas; b) Dificuldades inerentes aos alunos (16%); c) Dificuldades inerentes ao sistema educativo (14%), como a falta de meios humanos ou as

dificuldades da escola em organizar programas de formação e de transição (Costa, 2004). À época do estudo, a dificuldade reconhecida com maior destaque estava associada ao reconhecimento do meio laboral para a realidade de integração de pessoas com deficiência. Desde esta altura, foram introduzidas alterações com o intuito de promover mudanças, quer a nível da regulamentação ao nível do emprego, abordadas no capítulo anterior, quer ao nível da preparação realizada na escola.

Para este processo de transição ser viável, os alunos necessitam de experienciar condições de trabalho reais com o propósito de incentivar a autoestima e autonomia. Para este fim, deveria ser promovida a formação prática em empresas durante o tempo escolar como forma de contextualizar as aprendizagens em situação real (AEDNEE, 2002). “As escolas e o mercado de trabalho têm de aumentar a cooperação entre si. No que respeita às escolas, elas necessitam de acompanhar os desenvolvimentos e as mudanças ocorridas no mercado de trabalho” ANDEE (2002, p.30).

O processo de transição deve ser planeado envolvendo, para além da escola, o jovem e a sua família (Mendes, 2010). À escola caberá a possibilidade de criar o espaço para que exista uma reflexão sobre os projetos de vida a curto e a longo prazo, primeiro para a entrada na vida adulta e no mundo do trabalho, num contexto de autonomia pessoal.

Estas possibilidades proporcionadas durante o percurso escolar, para Zimmer-Gembeck e Mortimer (2006, citados por Fânzeres, 2017), sob a forma de experiências de trabalho e/ou vocacionais, assumem um carácter fundamental na progressão de carreira, moldando os resultados que alcançarão durante a vida adulta.

De acordo com Patton e Dunn (1998, citados por Patton & Kyung, 2016), há determinados princípios essenciais para conduzir o processo de transição em indivíduos com necessidades educativas especiais, elencados deste modo:

- O trabalho de preparação para a transição deve começar cedo;
- O planeamento deve ser abrangente;
- O processo de planeamento deve ser equilibrado entre o que é o ideal e o que é o possível;
- A participação dos alunos é essencial;
- O envolvimento da família é crucial;

- O processo de planeamento deve ser sensível aos valores familiares, bem como à diversidade cultural;
- A identificação adequada de apoios e serviços é extremamente importante;
- Experiências baseadas na comunidade e outras atividades são extremamente úteis para o estabelecimento de habilidades de transição necessárias;
- É fundamental criar o espaço de tempo necessário para conduzir uma avaliação do processo de transição, do planeamento e instrução;
- O processo de planeamento da transição deve centrar-se nos pontos fortes do aluno, bem como nas suas necessidades;
- A classificação das necessidades de transição pode ser necessária;
- A programação adequada do processo de transição é benéfica para todos os alunos.

De acordo com Sousa Lopes, Silva, Alves e Paço (2017), atualmente,

“ o processo de transição para a vida ativa deve ser entendido como um processo que se constrói ao longo do tempo, onde se destaca a relevância do investimento feito por cada um dos agentes sociais (escola, família, sociedade/comunidade) para o crescimento e desenvolvimento do indivíduo, seja ou não portador de deficiência”.

3.1- ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO

A escola tem um papel essencial na preparação do indivíduo para a sua integração na sociedade. No caso de alunos com necessidades educativas especiais, este papel adquire uma relevância substancial face à necessidade de pensar e preparar uma transição pós-escolar que viabilize a obtenção da qualidade de vida como um objetivo pleno.

A Declaração de Salamanca (UNESCO 1994), surge como um elemento propulsor fundamental no alertar de consciências para as dificuldades da pessoa com deficiência, salientando a questão da aprendizagem integrada em escolas do ensino regular, assumindo que cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem individuais, considerando que os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados perseguindo a diversidade destas características e consequentes necessidades. Em Portugal, a legislação específica para as escolas datava já de 1991, anterior, portanto, à Declaração

de Salamanca. Apesar disso, o Decreto-Lei n.º 319/91 tinha já explícito o conceito de escola para todos, bem como a ideia de que “a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se no meio menos restritivo possível”.

A existência de legislação é o meio mais eficaz que uma sociedade tem para assegurar e proporcionar alguma garantia que viabilize a inserção pró-ativa de indivíduos com algum tipo de limitação condicionante da sua integração de forma natural. A necessidade de formar de forma mais específica estes cidadãos implica que se olhe para esta questão com antecedência, preparando uma inserção natural num contexto profissional. Segundo dados do Ministério da Educação recolhidos por Pinto e Pinto (2017), a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 3/2008, permitiu que 99% do total de estudantes com deficiência fossem integrados no ensino regular.

O público alvo de estratégias perspetivando a transição para vida pós-escolar são, normalmente, alunos que, dentro do quadro das necessidades educativas especiais, têm um diagnóstico de Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais. De acordo com a *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, na sua 5ª edição- DSM 5 (APA, 2013, p.33), estas caracterizam-se por:

“Distúrbio no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais como adaptativos, nos domínios conceptual, social e prático”.

Este distúrbio é efetivamente sentido como um handicap sério e condicionador do desenvolvimento social e pessoal. De um modo mais pormenorizado, a DSM 5 define os três domínios identificados, da seguinte forma: o domínio conceptual, que inclui a linguagem, leitura, escrita, cálculo, lógica, conhecimento e memória; o domínio social, que se refere à empatia, julgamento social, capacidades de comunicação interpessoal, a aptidão para fazer e manter amizades e outras similares; e o domínio prático, que compreende a autogestão de áreas como a higiene pessoal, responsabilidades profissionais, gestão do dinheiro, lazer e organização de tarefas escolares e profissionais (APA, 2013).

A conjugação destes três domínios define, assim, a capacidade de comportamento adaptativo de cada sujeito. A escola, enquanto espaço privilegiado de desenvolvimento foi modificando, ao longo do tempo, a forma de integrar os alunos com estas

características. De uma perspectiva baseada em concepções médico-orgânicas passou-se às concepções psicológicas e, destas últimas passou-se, a partir dos anos 90, a uma perspectiva multidimensional centrada no funcionamento do indivíduo em função do ambiente que o rodeia (Policarpo, 2010). Desde os anos 90, começa a ser implementada e difundida a ideia da escola ser pensada como um novo modelo “aberto à diferença, onde se tenta que as minorias encontrem uma resposta às suas necessidades especiais sem prejudicar os outros, mas muito pelo contrário, beneficiando todos os alunos em geral, por tudo o que traz de mudança e renovação e pelos novos recursos com que pode contar” (Bautista, 1993, p.21).

As alterações legislativas introduzidas ao longo dos anos, visando dar resposta a uma lacuna da nossa sociedade, tentam capacitar as escolas e o meio de estratégias, processos e determinações no sentido de possibilitar que pessoas com deficiência intelectual possam manifestar o seu direito, exercendo a sua autodeterminação, de modo a ser possível fazer parte ativa das comunidades onde se inserem.

Apesar desta preocupação implementada através do ensino, a realidade não tem sido reveladora deste fator inclusivo. São apontados como entraves a uma eficaz inclusão após a escolaridade, a falta de articulação entre os diversos intervenientes no processo, a participação pontual e pouco consistente de técnicos na área da saúde e serviços sociais, bem como na área do emprego, a falta de recursos humanos e materiais, a pouca participação dos Encarregados de Educação, a carência de verbas e as dificuldades na certificação de competências (Mendes, 2010).

Os níveis de envolvimento e participação de indivíduos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais ao nível da escola e da preparação para a atividade laboral, após a saída da escolaridade são os mais baixos de entre as pessoas que apresentam algum tipo de deficiência, sendo também o grupo de pessoas que apresentam menor probabilidade de conseguir viver sozinhas ou de formar família (Newman, Wagner, Cameto, & Knokey, 2009).

A intervenção pedagógica passou a ser olhada, gradualmente de uma perspectiva desenvolvimentista, para uma perspectiva funcional do currículo, valorizando as características dos ambientes em que a criança interage e as competências que

necessita desenvolver para potenciar o máximo de autonomia possível. Esta visão ficou contemplada de forma oficial no Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro, com a introdução de medidas como o Currículo Específico Individual. Nesta medida incluía-se o Plano Individual de Transição (PIT) que previa a sua aplicação três anos antes do fim da escolaridade obrigatória. Esta inovação introduzida no enquadramento legal alertou de forma bastante significativa para a necessidade de preparar, a partir da escola, a entrada para a vida profissional pós-escolar. Deste modo, ficou legalmente imposta a necessidade de olhar para o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual sob um prisma de funcionalidade, de preparar aquele indivíduo, com supervisão escolar, para o exercício de funções profissionais numa área que se revele ir ao encontro quer dos seus níveis de desempenho, quer das suas motivações e/ou ambições.

Os currículos funcionais partem assim da definição, por indivíduo, das prioridades a desenvolver de acordo com a sua especificidade. São por isso únicos e diferenciados de aluno para aluno, valorizando a sua aplicação e funcionamento em contextos o mais próximo da realidade possível.

Para que o currículo funcional possa ser aplicado com viabilidade e coerência, é necessário que a escola, através dos seus diferentes atores, dê uma resposta organizada e complementar nas diferentes áreas de intervenção. Para tal deverá existir uma cooperação efetiva entre professores, psicólogos e outros técnicos incentivando uma interdisciplinaridade que promova um currículo diversificado, porém, coerente. Outro fator determinante é a envolvimento com pais/encarregados de educação e elementos da comunidade onde o aluno está inserido. Esta definição de hábitos, rotinas, identificação de figuras de referência, pode ser determinante no processo de transição do aluno e na sua inserção no mundo da vida pós-escolar. Um fator importante que surge com esta filosofia é, textualmente, a afirmação da importância da certificação, deixando claro que esta deverá conter a identificação da área de formação laboral, local e período de duração do estágio, bem como as competências sociais e laborais adquiridas.

No âmbito da legislação em vigor, o Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho, os alunos que se enquadram nesta perspetiva do currículo funcional, terão que ver definidas, em primeiro lugar, a necessidade de beneficiarem de medidas adicionais, que “visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão” (Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho, art. 10º). A necessidade de definir medidas adicionais é verificada, pelo facto de se constatar que medidas universais e medidas seletivas não são suficientes para garantir o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de forma eficaz, seleccionando assim adaptações curriculares significativas. Apenas e só se necessitarem deste tipo de adaptações, é elaborado um programa educativo individual, no qual deverão constar “a identificação e a operacionalização das adaptações curriculares significativas e integra as competências e as aprendizagens a desenvolver pelos alunos, a identificação das estratégias de ensino e das adaptações a efetuar no processo de avaliação”(Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho, art. 24º).

Faria (2015, p.34) cita Costa (2006) ao afirmar que “qualquer programa educativo destinado a este público alvo deverá ser funcional, obedecendo para tal a características determinantes”. Se partimos do princípio que “cada criança ou jovem tem diferentes capacidades, apresenta um nível de funcionalidade distinto dos demais, envolve-se na aprendizagem, na escola, família e comunidade de forma diferenciada e possui expectativas próprias sobre o seu futuro, em comum ou não com as expectativas dos seus familiares, então o seu currículo não poderá ser igual aos dos demais. O seu plano educativo terá forçosamente de espelhar a sua unicidade, terá, pois, de ser individualizado.”

Esta intervenção terá que ser necessariamente de acordo com a idade cronológica, com uma lógica de aplicação e funcionamento adequadas à sua faixa etária. Apenas desta forma será viável uma perspetiva de inclusão, muito concretamente num ambiente pré-profissionalizante, antevendo uma transição sustentada na vida pós-escolar. O risco de se infantilizar linguagens e procedimentos com base numa suposta idade mental poderá ter como consequência sérias dificuldades de adaptação nessa fase de transição pós-escolar. (Faria, 2015)

Ainda assim, face às características individuais já referidas, este currículo deverá incluir atividades de carácter funcional e não funcional, entendendo-se, sob este prisma, que atividades funcionais serão aquelas que terão que ser realizadas necessariamente, se não pelo aluno, por outra pessoa, enquanto as atividades não funcionais se enquadram numa lógica de opção lúdica, ou seja “que conferem prazer à pessoa em causa e são essenciais para o seu desenvolvimento integral enquanto ser humano”(Faria 2015, p.34).

3.2- O PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO

A preparação dos jovens para a entrada na vida económica e adulta é parte de um complexo processo que precisa de ser organizado de uma forma simples, clara e transparente de modo a permitir aos alunos progredir da educação para o emprego identificando e ultrapassando as barreiras ou dificuldades que possam encontrar (AEDNEE 2002).

A necessidade de preparar uma transição para a vida pós-escolar aparece documentada, com a formalização de, três anos antes do fim da escolaridade obrigatória, criar um plano pré profissionalizante para os alunos com um currículo específico individual, ao abrigo do revogado Decreto-Lei nº3/2008.

Com a passagem da escolaridade obrigatória de quinze para dezoito anos de idade, surgiu de forma mais premente, a necessidade de regulamentar de um modo específico a elaboração e implementação de um Plano Individual de Transição (PIT) e da estrutura curricular, na escola, dos alunos por ele abrangidos. Deste modo foi publicada a Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho, com a preocupação de “adaptar o ensino para estes alunos, atualizar o reordenamento de recursos, atualizar a sua formação e ter em conta uma cuidada articulação da escola com organizações da comunidade”. Este documento surgiu assim, como um organizador da estrutura curricular nesta fase da aprendizagem, definindo de forma clara e assertiva as componentes do currículo, divididas em duas grandes áreas, a Formação Académica e as Atividades de Promoção da Capacitação, cada uma delas especificada por objetivos,

mas deixando em aberto a carga horária em função da especificidade de cada aluno. A Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho foi revogada, embora, os seus pressupostos se mantenham na atual legislação.

“...plano concebido, três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, para cada jovem que frequenta a escolaridade com adaptações significativas, desenhado de acordo com os interesses, competências e expectativas do aluno e da sua família, com vista a facilitar a transição para a vida pós-escolar e que complementa o programa educativo individual” (Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho, art. 2º).

A entrada em vigor do Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho, alterando a forma de analisar e intervir na inclusão, mantém o conceito de PIT e a perspetiva do currículo funcional, o que revela que, após a análise, avaliação e alteração do anterior regime educativo especial, ao abrigo do Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro, a visão sobre este ponto específico manteve-se quase inalterada, o que diz bem do reconhecimento da pertinência e necessidade deste processo de transição para a vida pós-escolar. No entanto, os critérios de aplicação são diferentes da legislação anterior, no sentido em que antes se identificava o aluno com um currículo específico individual, como sendo o aluno a quem seria elaborado um PIT. Atualmente esta forma de intervenção é apenas para alunos que possuam um Programa Educativo Individual (PEI), com a definição de adequações curriculares significativas, elaboradas em função da dificuldade dos alunos em atingirem os objetivos definidos no Relatório Técnico-Pedagógico, ao abrigo de medidas universais e seletivas.

O PIT é, assim, o veículo através do qual é preparada a transição para a vida pós-escolar. Este documento requer uma preparação cuidada que reflita os elementos citados anteriormente, nomeadamente os interesses e níveis de desempenho do aluno e deverá responder de forma real às necessidades do mercado de trabalho, de forma a possibilitar uma saída profissional efetiva, real e contextualizada.

Para a sua concretização é imperativo articular de forma concisa com a comunidade em que a escola se insere, promovendo uma integração real com o meio, de modo a estabelecer protocolos para a sua implementação. Neste ponto deverão ficar definidos, de forma muito clara, as tarefas e os contextos em que o aluno irá desempenhar as suas funções profissionais na empresa/serviço de parceria. O

documento é elaborado condensando todas estas informações, sendo a base para a sua execução, monitorização e correspondente avaliação formal.

“1 — Sempre que o aluno tenha um programa educativo individual deve este ser complementado por um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional.

2 — O plano individual de transição deve orientar -se pelos princípios da educabilidade universal, da equidade, da inclusão, da flexibilidade e da autodeterminação.

3 — A implementação do plano individual de transição inicia- se três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória.

4 — O plano individual de transição deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, pelos pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno” (Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho, art. 25º).

A elaboração deste documento é da competência da equipa multidisciplinar, criada a partir da entrada em vigor do Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho, verificadas as condições para a sua implementação, enquadrando alguns princípios essenciais, como a responsabilização de todos os intervenientes no processo de transição, incluindo o próprio aluno e os pais. Deste documento pretende-se que complemente o PEI, contendo informação sobre os interesses e as competências do aluno, sejam elas académicas, sociais ou vocacionais, e as suas expectativas, organizando as ações previstas para a sua execução, permitindo a sua avaliação e flexibilização em função da necessidade de adequações resultantes de eventuais alterações ao nível de interesses e experiências. A construção do PIT deve responder aos interesses, competências e potencialidades do aluno, identificando as áreas de investimento, quais as atividades a realizar e os locais onde se irão desenrolar, clarificando quais os responsáveis, as entidades envolvidas e os mecanismos de supervisão (Pereira, 2018).

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho, ficou também definido um modelo- tipo (anexo I) a ser utilizado nas escolas, marcando uma tentativa de aferição dos aspetos que deverão estar contidos num PIT.

Assim, atualmente, o PIT deve ser pensado em resposta às aspirações, interesses e expectativas do aluno e da família, definindo as etapas a desenvolver, como descrito

anteriormente, assumindo a escola um papel central no processo de transição, prestando um apoio no planejamento objetivo da vida pós-escolar. Neste contexto, o papel do professor de Educação Especial tem assumido um relevo significativo, uma vez que têm sido estes profissionais a desempenhar a função de acompanhar o desenvolvimento do PIT. A visão atual, fundamentada na legislação em vigor, é a de que a escola deverá disponibilizar todo o apoio que o aluno necessite, diversificando a oferta de possibilidades pessoais, sociais e profissionais. O enfoque é a pessoa em si, sustentada “pelos modelos de qualidade de vida, norteados por oito domínios: desenvolvimento pessoal; autodeterminação; relações interpessoais; participação; direitos; bem-estar emocional; bem-estar físico e bem-estar material” (Pereira, 2018, p.38).

PARTE II- ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4- METODOLOGIA

4.1- OBJETIVOS DO ESTUDO

A definição do objetivo do estudo determina o percurso utilizado para atingir esse objetivo. O ponto de partida para este projeto é uma análise da situação pessoal e profissional de alunos que concluíram a escolaridade com frequência de um Plano Individual de Transição (PIT). Os alunos abrangidos por esta medida estão associados a dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, identificadas como condicionadores da qualidade de vida.

Face a esta realidade colocam-se as questões:

Os alunos que concluíram a escolaridade e beneficiaram de um PIT estão a desenvolver uma atividade profissional de acordo com esse PIT?

A escola, através da elaboração e implementação do PIT, está a preparar os alunos para uma transição para a vida pós-escolar de forma coerente e sustentada na realidade do meio?

Para concretizar este projeto, propomo-nos:

- Recolher informação sobre como as orientações legislativas na área da Educação Especial e o seu desenvolvimento nas escolas promovem a integração em contexto laboral de sujeitos que foram alvo da aplicação de Programas Individuais de Transição;
- Avaliar a atual perceção de qualidade de vida dos indivíduos que beneficiaram de um PIT;
- Identificar a atual atividade profissional dos indivíduos que beneficiaram de um PIT;
- Verificar a existência de continuidade entre as opções da escola para a atividade pré profissionalizante desenvolvida no âmbito do Plano Individual de Transição e a sua situação profissional atual;
- Identificar necessidades e dificuldades na elaboração e implementação de PIT por parte dos docentes de educação especial;

- Promover a reflexão sobre as práticas na elaboração e implementação de PIT por parte das escolas.

4.2- OPÇÕES METODOLÓGICAS

A metodologia utilizada para este estudo é quantitativa. Em primeiro lugar, foi feita uma recolha de dados, através de um questionário fechado de heteropreenchimento a antigos alunos que realizaram um PIT, permitindo uma análise ao nível da qualidade de vida dos indivíduos e da sua atividade profissional. Num segundo momento, os resultados recolhidos no questionário aos antigos alunos, foram apresentados a um grupo de docentes de Educação Especial, aos quais foi posteriormente proposto o preenchimento de um questionário elaborado especificamente para o efeito, que avalia a perceção dos resultados apresentados sobre os ex-alunos e tenta identificar necessidades de alteração na forma de elaborar, implementar, acompanhar e avaliar os Planos Individuais de Transição num futuro próximo. O instrumento adotado, um questionário, apesar de apresentar algumas desvantagens, traz também vantagens, nomeadamente “rapidez e facilidade de resposta; maior uniformidade, rapidez e simplificação na análise das respostas; facilita a categorização das respostas para posterior análise; permite contextualizar melhor a questão” (Freixo, 2010, citado por Rocha, 2011, p. 72).

4.3- INSTRUMENTOS

Num processo de avaliação quantitativa são necessários instrumentos estruturados, dos quais são exemplo questionários ou entrevistas estruturadas (Coutinho, 2004). Deste modo, os dados relativos aos antigos alunos foram recolhidos utilizando um questionário de heteropreenchimento com base num questionário de qualidade de vida, adaptado a partir de conceitos estipulados por Shalock (1991, 1993) e Pereira (2009) (anexo II). Os docentes de Educação Especial preencheram um

questionário elaborado especificamente para este efeito, tendo como base de trabalho um questionário de Rocha (2011), elaborado para professores de Educação Especial.

4.3.1- QUESTIONÁRIO FECHADO DE HETEROPREENCHIMENTO

O questionário de heteropreenchimento realizado aos antigos alunos é composto por 45 questões fechadas e 2 questões de resposta aberta. Este questionário aborda, em primeiro lugar, quatro domínios relacionados com a perceção de qualidade de vida: satisfação, produtividade, independência e participação social. O mesmo questionário é utilizado para recolher informação relativamente ao tipo de atividade profissional que desempenham, ao tipo de atividade que realizaram no cumprimento do seu Plano Individual de Transição e como foi escolhida esta atividade.

Cada um dos quatro domínios é composto por dez questões, cada uma com três possibilidades de resposta. A primeira hipótese de resposta é classificada com uma pontuação de dois pontos, a segunda hipótese de resposta é cotada com um ponto e a terceira hipótese de resposta, com zero pontos. O valor total de cada domínio, por indivíduo, é de vinte pontos, referente à pontuação máxima na categoria correspondente, enquanto indicador de qualidade de vida. Um valor de 10 pontos indica uma avaliação de baixa qualidade de vida no domínio em causa.

O domínio Satisfação corresponde às questões 1 a 10 e tem como objetivo verificar a satisfação com a vida em geral, de cada um dos indivíduos. O domínio Produtividade corresponde às questões 11 a 20 e avalia as ocupações e atividades desenvolvidas em contexto laboral. O domínio Independência, abrange as questões 21 a 30 e avalia o controlo que o antigo aluno inquirido possui sobre as suas decisões pessoais e a sua vida particular. Por fim, o domínio Participação Social, que integra as questões 31 a 40, é refletido na participação que cada individuo tem em atividades comunitárias, a utilização dos mesmos recursos da comunidade que as pessoas não deficientes, e o desenvolvimento e experiência de contatos e relações normalizados (Shalock, 1991).

As últimas questões são especificamente sobre o PIT, a sua realização, a possibilidade de continuidade nessa área profissional e a sua situação profissional atual.

4.3.2- QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para recolher informação dos docentes de Educação Especial foi proposto o preenchimento de um questionário fechado, elaborado para o efeito (anexo IV), partindo da análise do questionário de Rocha (2011). Este questionário, composto por dez questões, tem como objetivo identificar a perceção que os docentes têm face aos dados apresentados, sobre a eficácia dos PIT, seguindo-se questões para identificar as dificuldades na elaboração e execução dos PIT e a opinião sobre a legislação em vigor. As últimas questões têm como propósito identificar necessidades de alteração no processo de elaboração e implementação dos PIT, por parte da escola e por parte dos próprios docentes. As questões foram colocadas, genericamente, com uma lista preestabelecida de respostas possíveis onde foi solicitada uma classificação de acordo com o grau de importância que cada inquirido atribui a cada item, seguindo o modelo de uma escala de Likert.

4.4- AMOSTRA

A amostra deste estudo é constituída por dois grupos distintos. Em ambos foi utilizada uma amostra de conveniência, não probabilística. “Pode ser usada com êxito em situações nas quais seja mais importante captar ideias gerais e identificar aspetos críticos do que propriamente a objetividade científica” (Batista & Sousa, 2011, citado por Gonçalves, 2014, p.49).

O primeiro grupo é constituída por 24 indivíduos, 7 do sexo feminino e 17 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 18 e os 26 anos, antigos alunos dos Agrupamentos de Escolas de Oliveira do Hospital e Tábua que concluíram a escolaridade ao abrigo do regime educativo especial, com um Currículo Específico

Individual e com um Plano Individual de Transição, e que se encontram atualmente a desenvolver atividade profissional ou formativa no concelho de Oliveira do Hospital.

O segundo grupo é constituído por docentes de Educação Especial a lecionar, ou que lecionaram, no Agrupamento de Escolas de Oliveira do Hospital. É constituído por 14 docentes do sexo feminino e 2 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 41 e os 60 anos. O tempo de serviço em exercício de funções como docentes de Educação Especial está compreendido entre 4 e 15 anos letivos. Deste grupo de docentes 14 são professores do quadro de Agrupamento de Escolas, 1 professor de Quadro de Zona Pedagógica e 1 é professor contratado.

4.5- PROCEDIMENTOS

Para a concretização do estudo foi realizado um contacto individual com os antigos alunos que compõem a amostra. A partir destes contactos foi articulado, com cada um dos sujeitos, uma data e hora para a realização do questionário. A realização deste processo foi bastante prolongada no tempo, uma vez que os locais de residência e de emprego são distintos, obrigando a alguma flexibilidade para a sua concretização. O questionário foi efetuado individualmente a cada um destes antigos alunos, através de heteropreenchimento, uma vez que muitos dos indivíduos revelam dificuldades de compreensão e interpretação direta do questionário por escrito. Desta forma foi possível explicar detalhadamente cada questão e as suas opções de resposta.

Após a recolha dos dados alusivos a este questionário, foi proposto à Direção do Agrupamento de Escolas de Oliveira do Hospital a utilização de um período de tempo no final de uma reunião ordinária do grupo disciplinar de Educação Especial, no sentido de apresentar resultados e discutir soluções em função dos mesmos. Para este propósito foi elaborada uma apresentação com alguns dos dados mais relevantes, seguida de um espaço de debate e entrega do questionário para posterior preenchimento individual. A opção por apresentar estes dados no final de uma reunião ordinária prende-se com a dispersão geográfica das escolas em Oliveira do Hospital, e

da pouca disponibilidade dos docentes em realizar deslocações à escola sede em função do seu horário letivo.

Foram ainda contactados, individualmente, docentes de Educação Especial que, em anos recentes, lecionaram em escolas do concelho de Oliveira do Hospital, aos quais foram apresentados os mesmos dados sobre os antigos alunos e a quem foi solicitado o preenchimento do mesmo questionário.

CAPÍTULO 5 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

CAPÍTULO 5- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados são apresentados em dois momentos distintos. Em primeiro lugar, são apresentados os resultados do questionário a antigos alunos que se encontram atualmente a desenvolver atividade profissional no concelho de Oliveira do Hospital e que realizaram um PIT, durante o seu percurso escolar.

Em segundo lugar são apresentados os resultados do questionário aos docentes de Educação Especial.

Para analisar os resultados foi feita uma leitura dos domínios questão a questão, alcançando um resultado quantitativo por frequência de resposta dada. O tratamento dos dados foi feito com recurso ao software Microsoft Excel.

5.1- RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO A ALUNOS QUE DESENVOLVERAM PIT

Os dados recolhidos, através do questionário respondido pelos antigos alunos é baseado em 4 áreas distintas de avaliação, Satisfação, Independência, Produtividade e Participação Social, enquanto domínios indicadores de Qualidade de Vida, das quais se realizou uma avaliação em função do conjunto de respostas por domínio, tal como indicado na figura 2.

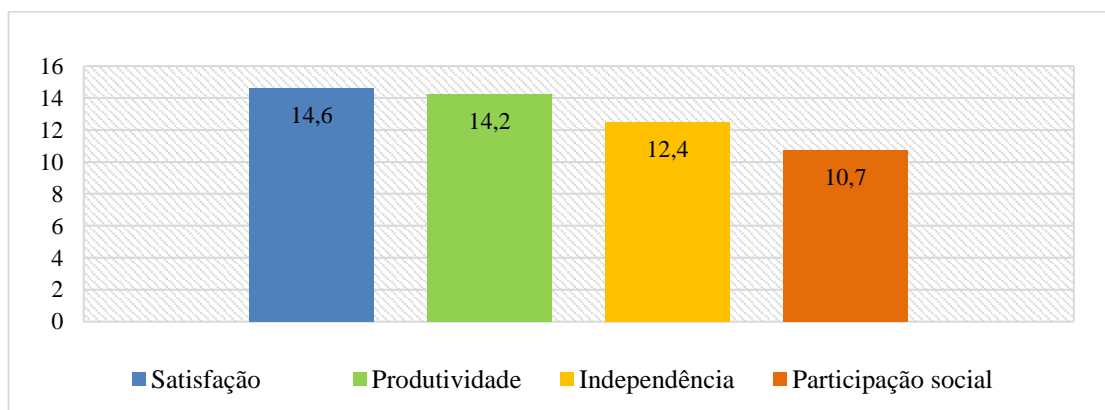


Figura 2 - Valores das médias das respostas por domínio avaliado de Qualidade de Vida (adaptado de Shalock, 1991 e Pereira, 2009).

A figura 2 apresenta o resultado global por domínio, numa escala de 0 a 20 pontos, onde se destacam valores mais elevados ao nível da Satisfação (14,6) seguido da Produtividade, ou seja, da forma como os indivíduos encaram a sua situação profissional, com 14,2. Os domínios com resultados mais baixos são ao nível da Independência, com um resultado de 12,4 e da Participação Social, com um resultado médio de 10,7. De acordo com estes dados, deparamo-nos com valores díspares. Enquanto o domínio da Satisfação revela a forma como os inquiridos olham para a sua vida em termos de realização pessoal, os outros três campos analisam de forma mais objetiva aquilo que determina a sua autonomia. O domínio Independência indica os níveis de desenvolvimento pessoal e de autodeterminação do indivíduo, o domínio Participação Social transmite indicadores relativos às relações interpessoais, à inclusão social e aos direitos (Schalock, Keith, Verdugo & Gómez, 2010). A média obtida no domínio da Satisfação (14,6), indicia que os indivíduos em análise se sentem realizados, enquanto a análise em termos de Independência e Participação Social revela índices mais baixos. Os resultados nestas duas áreas mostram que os inquiridos manifestam uma perceção de satisfação com as suas vidas, embora as evidências ao nível da sua independência pessoal e autodeterminação, bem como das relações sociais e do seu envolvimento na comunidade indiquem, de acordo com a escala, baixa qualidade de vida nas áreas determinadas por estes domínios.

Dentro de cada domínio, as respostas foram analisadas questão a questão. De entre estas, apresentamos as mais relevantes.

Resultados no Domínio Satisfação

No domínio Satisfação, as questões são relativas à perceção que cada indivíduo tem com o seu bem-estar, com a vida em geral, diversão e prazer, experiências pessoais e sentimentos sobre as situações gerais de vida (Schalock, 1991).

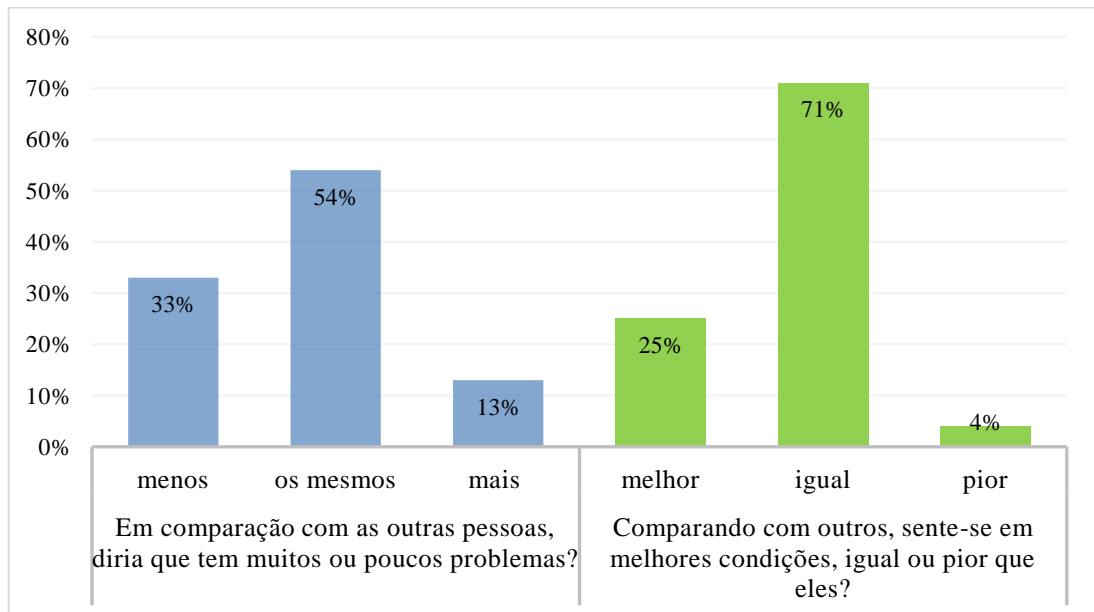


Figura 3 – Percentagens de respostas sobre comparação com os seus pares.

Analisando as respostas de cada um dos domínios separadamente, verificamos, que 54% dos inquiridos consideram que as suas vidas não diferem das de outras pessoas, no que respeita aos problemas que têm surgido, e 71% dos inquiridos afirma que se sente em igualdade de condições relativamente aos outros. Esta perspetiva é mais positiva para 33% dos indivíduos, ao afirmarem que têm menos problemas que os outros e 25% sentem mesmo que têm melhores condições que a generalidade das pessoas.

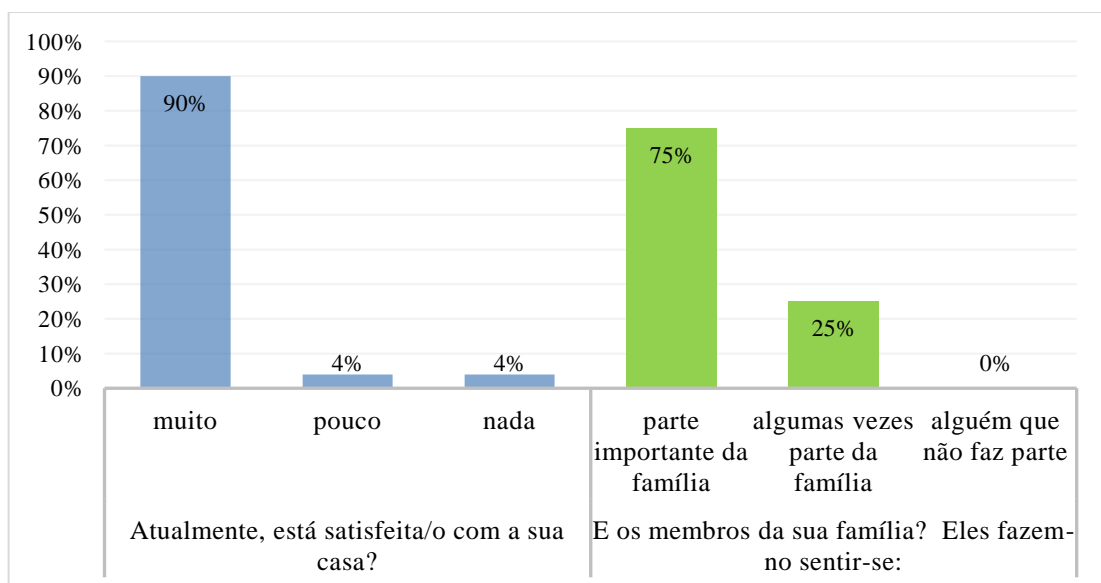


Figura 4- Percentagens de respostas sobre a casa e a família.

Na figura 4, as respostas com resultados mais elevados foram as relacionadas com a sua casa, em que a quase totalidade (90%) manifesta agrado com o local onde reside. Neste contexto, a relação com a família tem uma importância significativa, uma vez que 75% dos sujeitos sente-se uma parte importante e envolvida nas suas dinâmicas familiares. A partir deste dados é possível deduzir que existe uma situação de conforto e bem-estar no seu espaço familiar, quer em termos físicos, pela satisfação evidenciada com a casa, quer pelas relações familiares. Esta situação de conforto parece contribuir para a opinião de que, face a outros, a grande maioria não sente que tenha piores condições nem maior número de problemas.

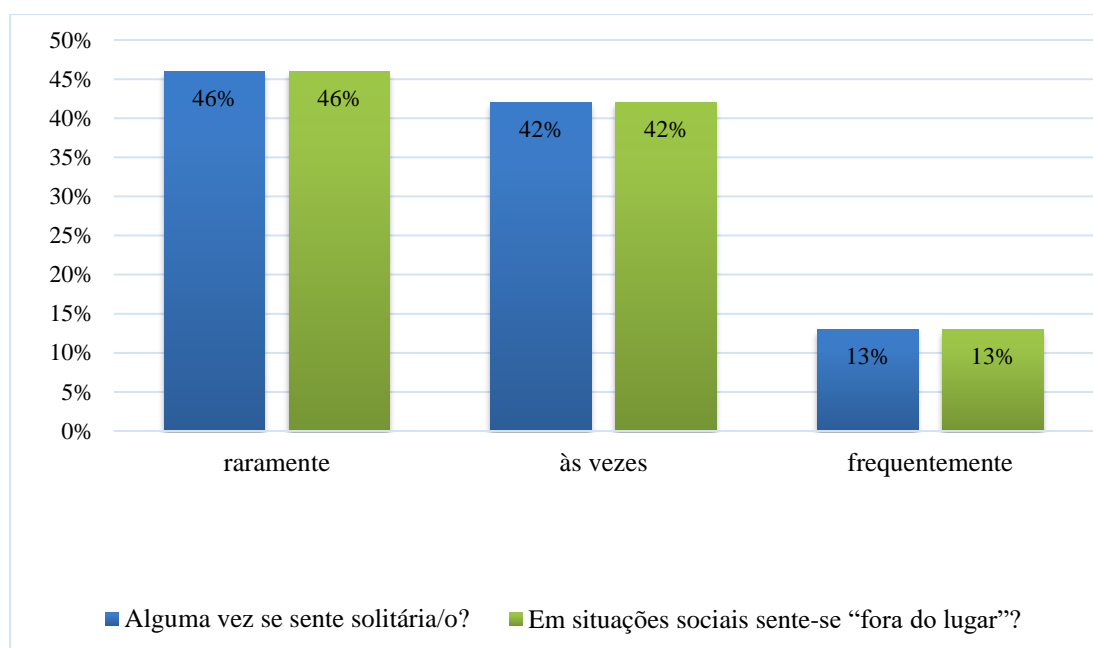


Figura 5 – Percentagens de respostas sobre solidão e relações sociais.

Nas questões relacionadas com as relações com os outros (figura 5), 46% dos inquiridos afirma que raramente se sente solitário, o mesmo número que diz que normalmente não se sente desintegrado em contexto social. No entanto, o número de pessoas que manifestam estas sensações por vezes, são de 42%, e 13% afirmam mesmo que se sentem solitários e descontextualizados socialmente. Estes dados indicam que, no que respeita à perceção que estes indivíduos têm sobre a satisfação na sua vida em geral, os aspetos relacionados com as relações sociais apresentam valores mais reduzidos que as restantes áreas.

Resultados no Domínio Produtividade

No domínio de Produtividade, pretende-se analisar questões relativas à relação com o trabalho, enquanto emprego, ou num contexto de comunidade (Schalock, 1991).

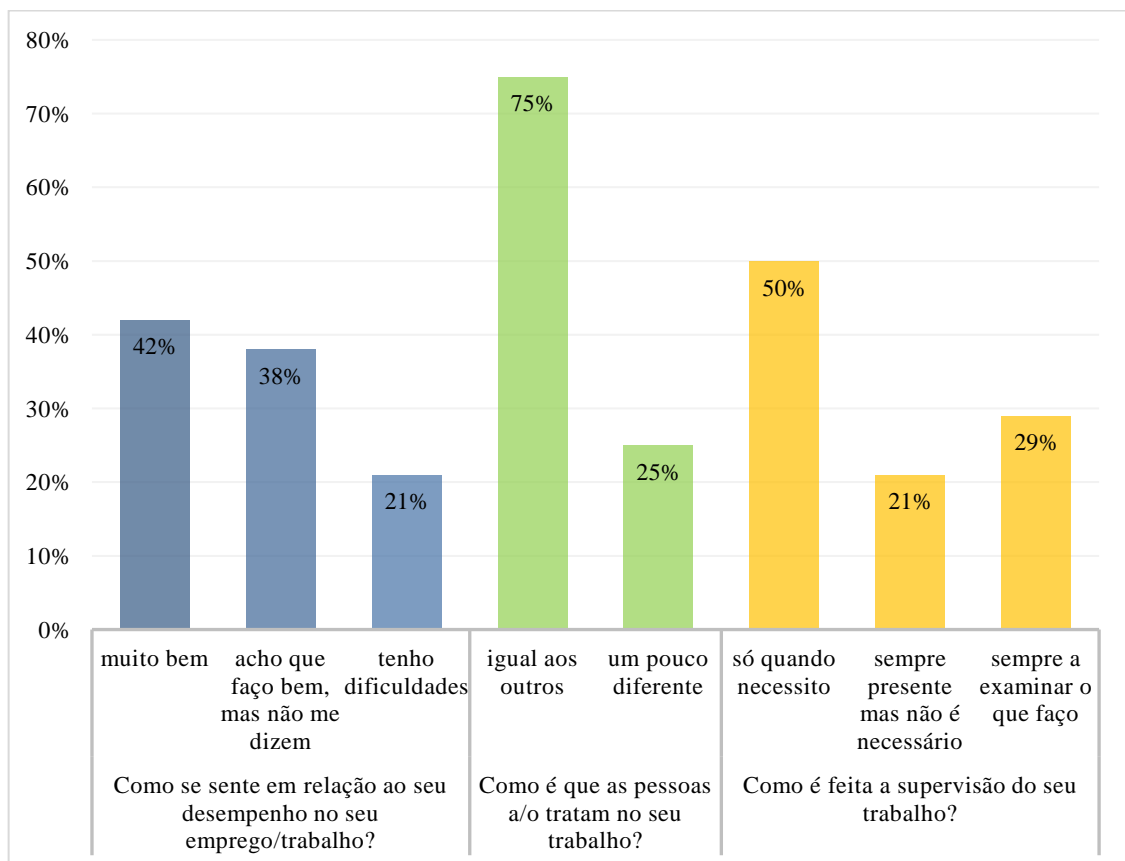


Figura 6 – Percentagens de respostas sobre relação com o trabalho.

Em questões relacionadas com o desempenho profissional (figura 6), 21% declaram sentir dificuldades, enquanto 38% pensam que estão a desempenhar bem as suas funções, mas não têm um feedback relativamente a isso. A sua autonomia no emprego é indicada pelos dados registados, em que metade dos inquiridos dizem não necessitar de acompanhamento do supervisor, apenas quando é estritamente fundamental, enquanto 29% afirmam que estão sempre controlados por um supervisor. Bem mais positivo parece ser o fator de integração, uma vez que 75% dos inquiridos afirma ter um tratamento igual aos outros. No entanto, não deixa de ser preocupante verificar que 25% dos indivíduos sentem que são tratados de forma diferente dos restantes colegas.

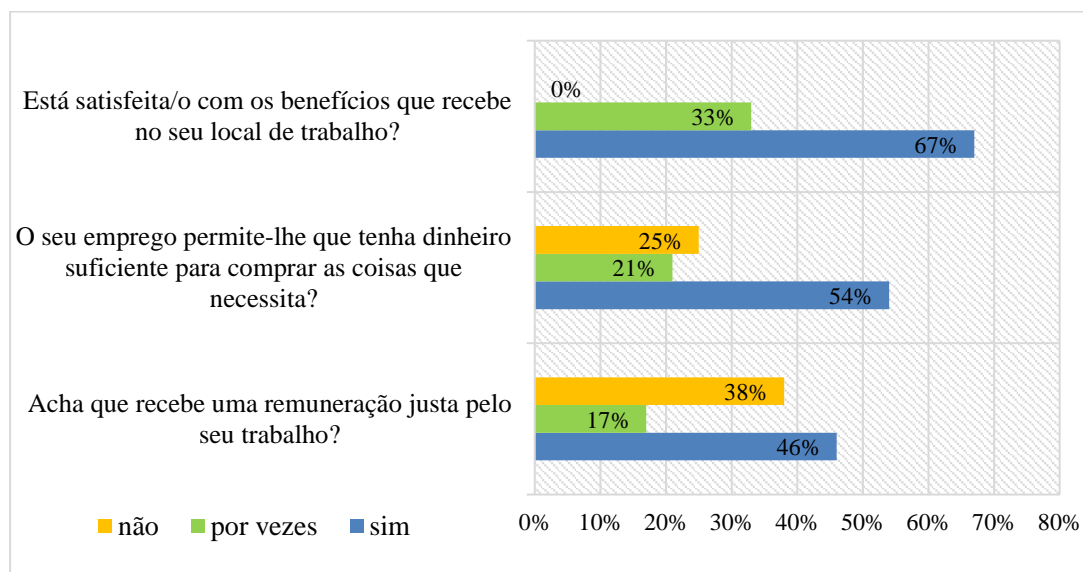


Figura 7 - Percentagens de respostas sobre remuneração e benefícios no trabalho.

Em relação ao fator remuneratório (figura 7), menos de metade (46%) afirma considerar que recebe um valor justo. Já 38% afirmam mesmo que recebem menos do que deveriam. Em função desta realidade, e face às suas necessidades habituais de consumo, 54% indicam ter dinheiro suficiente para gerir equilibradamente a sua vida, enquanto 25% declaram que o dinheiro que recebem é insuficiente para a sua gestão corrente. Apesar desta opinião, 67% dos inquiridos afirma sentir-se satisfeito com os benefícios de que usufrui no local de trabalho.

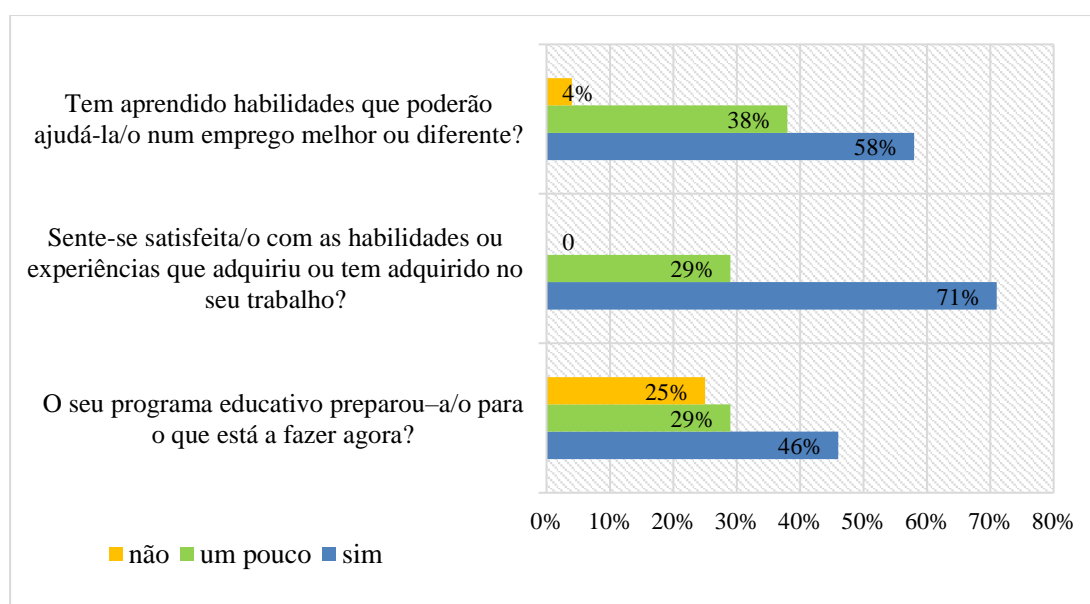


Figura 8 – Percentagens de respostas sobre a relação do trabalho com aprendizagens.

Os dados recolhidos relativos à relação entre a atividade profissional desempenhada e as aprendizagens (figura 8), indicam-nos que 71% dos inquiridos considera-se muito satisfeito com as experiências que tem aprendido a partir do seu desempenho profissional e 58% afirma que esta aprendizagem poderá ser aplicada em contextos diferentes de trabalho. No entanto, menos de metade dos inquiridos (46%) considera que o Programa Educativo de que beneficiou enquanto estudante contribuiu de algum modo para a sua atividade profissional. A leitura destes dados parece evidenciar que os antigos alunos inquiridos têm revelado capacidade de se adaptarem e adquirirem novas habilidades profissionais em função do trabalho que têm atualmente.

Resultados no Domínio Independência

No domínio Independência, são colocadas questões relativas à capacidade de exercer algum controlo sobre a sua vida, como a tomada de decisões e a possibilidade de fazer escolhas (Schalock, 1991).

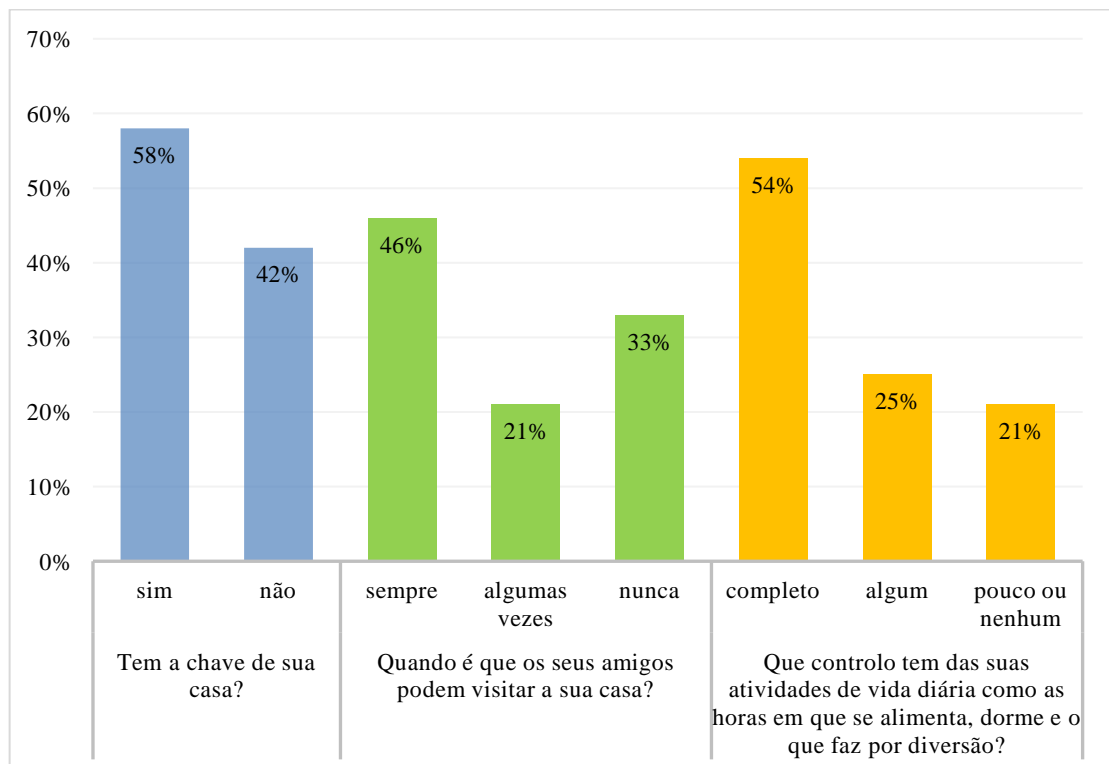


Figura 9 – Percentagens de respostas sobre controlo da vida diária.

Neste domínio, a maioria dos indivíduos (54%) afirma ter algum controlo sobre as decisões do seu dia a dia, nomeadamente sobre a alimentação, horas de sono e a forma como gere os seus momentos de diversão, enquanto 25% têm apenas algum controlo e 21% são constantemente orientados nesse sentido. Estes indicadores são consequentes com a questão da posse de chave de casa, com 58% destes antigos alunos a declarar possuir a sua chave. Quando questionados sobre a possibilidade de receber amigos em sua casa, 33% declaram não ter qualquer possibilidade nesse sentido e 21% podem, mas de forma limitada.

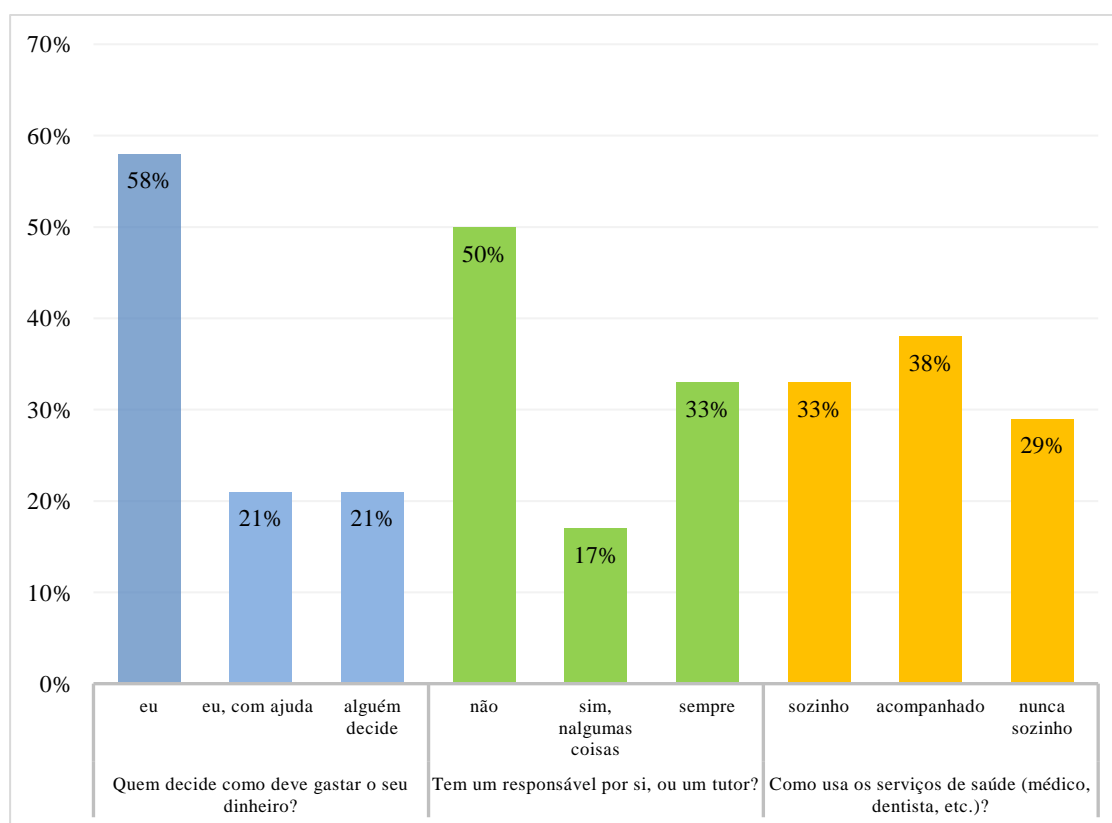


Figura 10 – Percentagens de respostas sobre a autonomia dos antigos alunos.

Na figura 10, é exposta a forma como é decidida a utilização do dinheiro. De uma forma lógica, os valores são aproximados aos resultados apresentados no gráfico anterior, com 58% dos inquiridos, o mesmo número que declara possuir a chave de casa, a afirmarem ter autonomia na forma como gastam o dinheiro, sendo este também um valor próximo das respostas dadas no sentido em que têm um controlo completo da sua vida diária (54%). Ainda assim, 21% dos sujeitos têm alguma ajuda e orientação, e outros 21% não têm qualquer controlo sobre esta matéria. Apesar de 50%

destes antigos alunos não terem um responsável por si ou um tutor, apenas 33% declaram recorrer a serviços de saúde sem o acompanhamento de outra pessoa.

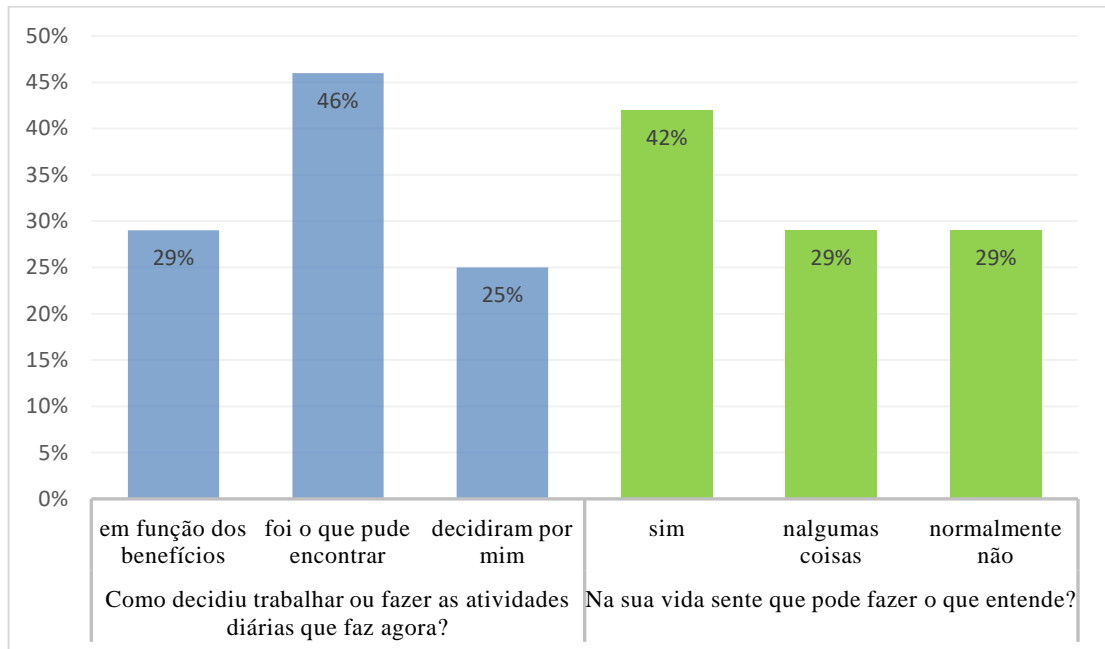


Figura 11 – Percentagens de respostas sobre a capacidade de decisão.

Em questões relacionadas com a capacidade de decisão (figura 11), apenas uma pequena parte dos inquiridos (29%) sentiu que teve possibilidade de escolher a sua atividade profissional avaliando as vantagens e benefícios. Para 46% dos indivíduos, não houve possibilidade de decidir entre diferentes opções, enquanto 25% afirma que alguém fez essa opção por eles. Relativamente à questão sobre a liberdade de cada um destes antigos alunos poder decidir as suas opções individuais como entender, a maioria afirma que só o pode fazer nalgumas coisas ou normalmente não o podem. Estes resultados não são distantes dos apresentados nos dois gráficos anteriores, na medida em que existe um número de inquiridos, próximo dos 50%, que evidencia autonomia e controlo da sua vida diária, sendo por isso um resultado próximo do obtido pela questão de poder fazer o que entende (42%).

Resultados no Domínio Participação Social

O domínio referente à Participação social tem em conta a qualidade de vida do indivíduo num contexto essencialmente relacionado com o lazer e a ocupação do seu tempo livre, considerando as suas opções de entretenimento e as relações sociais e pessoais.

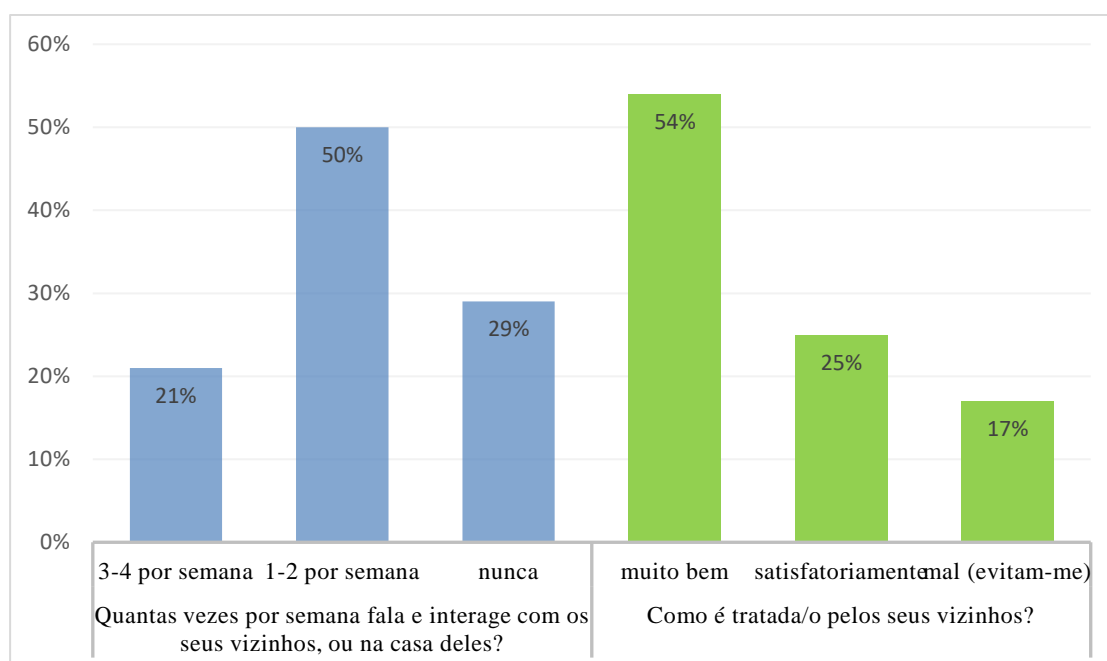


Figura 12 – Percentagens de respostas sobre a interação com vizinhos.

A relação com os outros é analisada sob a forma de interação com os vizinhos (figura 12), fator que apresenta indicadores baixos, evidenciados pelo facto de 29% nunca interagir com vizinhos e 50% apenas uma vez ou duas por semana, no máximo. Ainda assim, 54% dos inquiridos considera ser bem tratado pelos seus vizinhos, 29% de forma razoavelmente satisfatória, mas 17% dos inquiridos dizem mesmo que se sentem maltratados, no sentido em que é evitado um contacto com eles. Existe uma apreciação bastante positiva do relacionamento com os vizinhos, quanto à forma de tratamento, embora esta resulte numa interação baixa, com apenas 21% a afirmar que comunica 3 a 4 vezes por semana com eles.

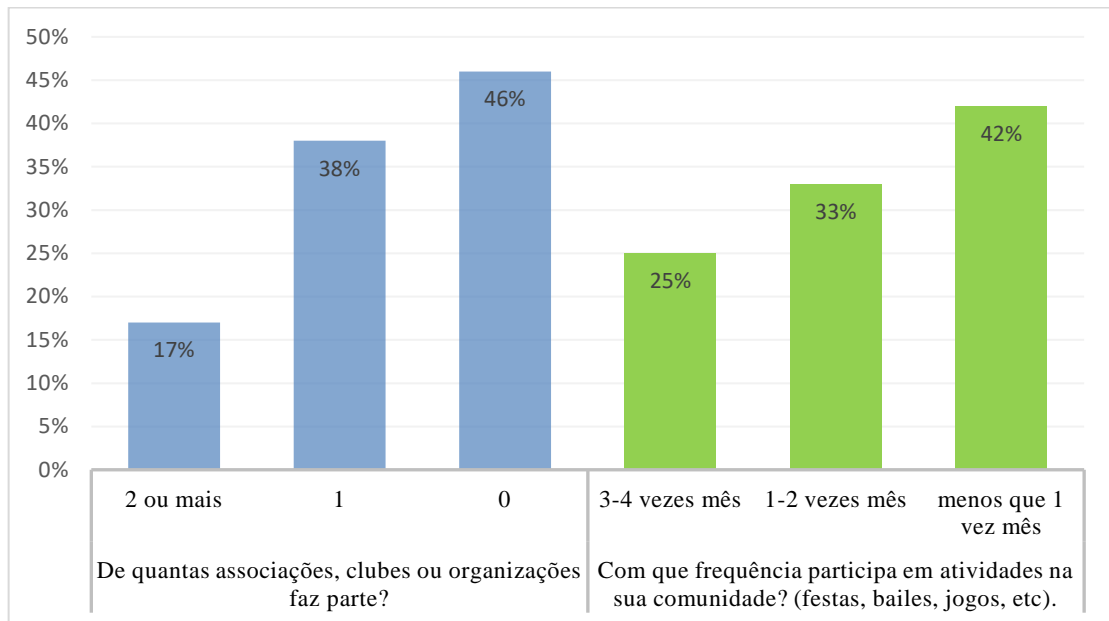


Figura 13 – Percentagens de respostas sobre a participação na comunidade.

Observando as respostas indicadas na figura 13, 46% dos indivíduos afirmam não ter qualquer participação em organizações associativas, 38% têm uma e apenas 17% se envolvem em mais do que uma. Relativamente ao seu envolvimento em eventos na sua localidade, este é reduzido, com 42% a declararem que essa possibilidade só acontece menos que uma vez por mês e 33% deles apenas uma a duas vezes por mês, o que indica que a participação ativa enquanto membros de uma comunidade é muito limitada. Já no domínio da Satisfação, com os resultados globais a serem mais elevados que no domínio da Participação Social, os inquiridos haviam manifestado existirem muitos momentos de solidão ou de inadequação em contextos sociais. Estes dados evidenciam uma coerência de resultados, uma vez que nesse domínio, em que a avaliação foi mais positiva, os fatores com menor valorização foram precisamente os relacionados com contextos sociais. A consistência destes resultados é sustentada pelo que encontramos ao nível da literatura, em que indivíduos com dificuldades ao nível cognitivo são conotados com a menor probabilidade de pertencer a grupos organizados na comunidade, depois de concluída a escolaridade (Wagner et al., 2005).

Foi também colocada uma questão sobre a possibilidade de desenvolverem relações sentimentais com outra pessoa, cujos resultados estão indicados na figura 14.

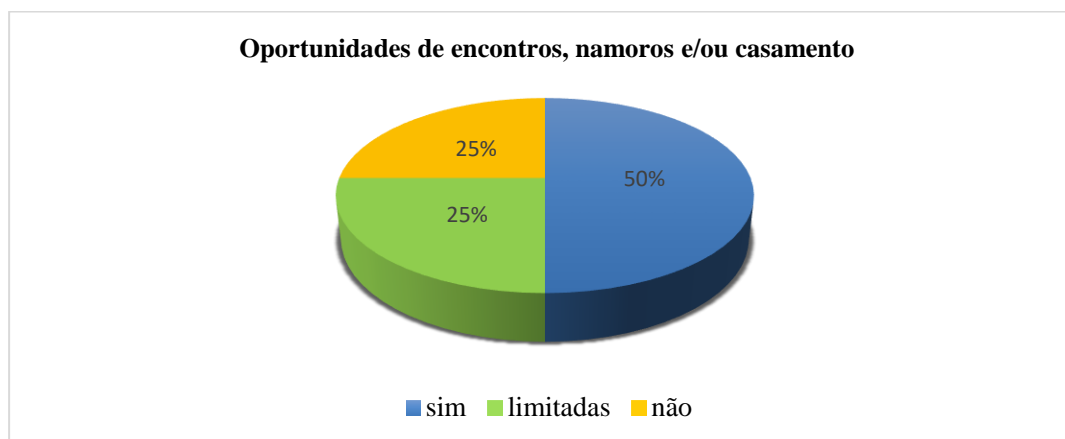


Figura 14 – Percentagem de respostas sobre oportunidade de encontro, namoro ou casamento.

Nesta figura, é possível constatar que para metade dos inquiridos parece existir algum constrangimento que inviabiliza o estabelecimento de uma relação sentimental com outra pessoa. Apenas 50% dos sujeitos afirma ter possibilidades de desenvolver uma relação afetiva de namoro. Mais uma vez, configura-se a possibilidade de estabelecer uma relação entre estas respostas e as destacadas anteriormente, ao nível da autonomia, como o controlo da vida diária, a posse da chave de casa ou a gestão do dinheiro. Dos indivíduos inquiridos, cerca de metade evidencia alguma qualidade de vida, com resultados satisfatórios em todas as áreas, contrariamente aos restantes.

Neste domínio, por fim, foi solicitado aos antigos alunos que fizessem uma apreciação geral da sua vida (figura 15), sendo esta positiva, uma vez que 67% deles consideraram a sua vida razoável e 33% afirmaram mesmo ser boa. Nenhum inquirido considerou que a sua vida não tem utilidade ou algum propósito.

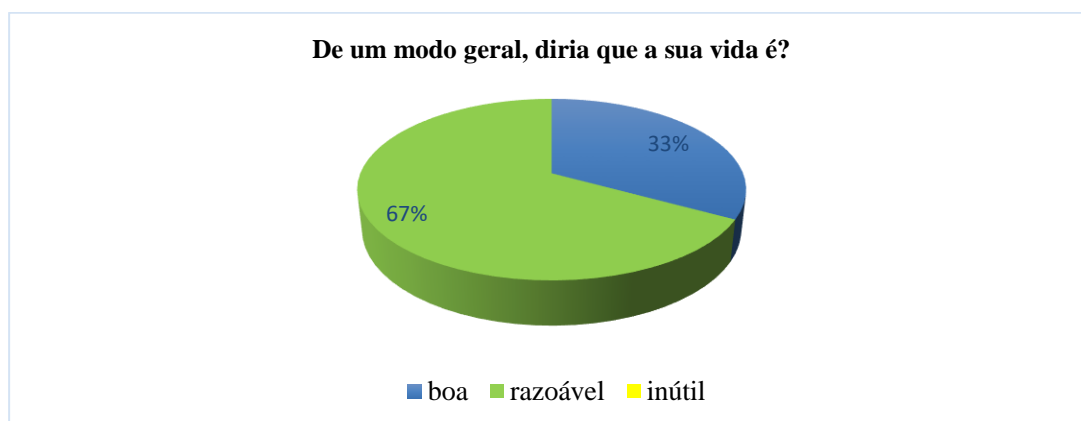


Figura 15 – Percentagens de respostas dos antigos alunos sobre a apreciação da sua vida.

Após a recolha de opinião face aos domínios descritos, o questionário abordou a situação profissional na atualidade, estabelecendo uma comparação com o tipo de atividade profissionalizante desenvolvida na altura em que realizaram um PIT, enquanto estudantes. As figuras 16 e 17 sintetizam os resultados recolhidos, permitindo uma transposição gráfica por condição profissional na atualidade.

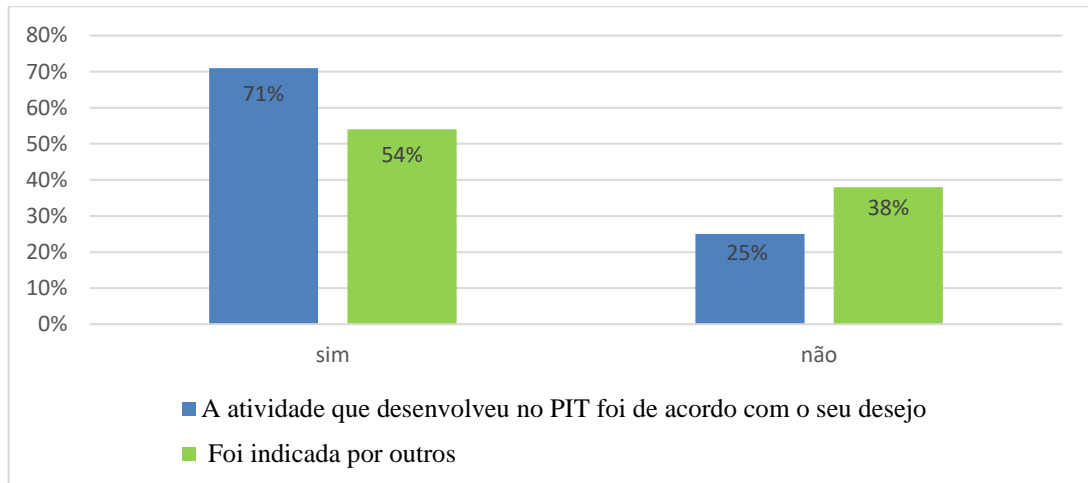


Figura 16 – Percentagens de respostas sobre a escolha da atividade desenvolvida no PIT.

Os resultados indicam-nos que a atividade profissionalizante desenvolvida no PIT dos antigos alunos inquiridos foi de acordo com o desejo de 71% deles, e contra a vontade de 25%. Apesar de 54% destes alunos não terem sugerido essa atividade, a maioria acatou-a com agrado, o que justifica o facto de 71% afirmarem que foi de acordo com o seu desejo, mas apenas 38% disseram ter sido eles a deixar essa indicação.

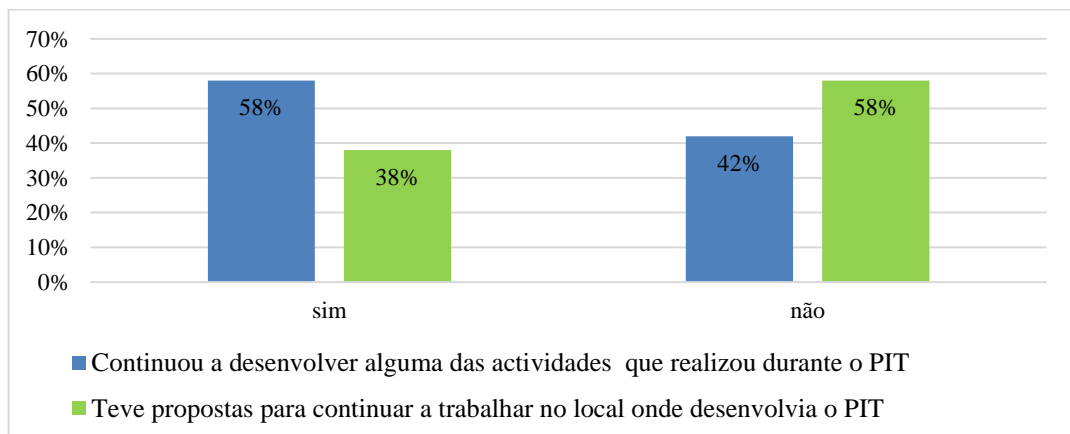


Figura 17 – Percentagem de respostas sobre continuidade da atividade desenvolvida no PIT.

Após a conclusão do PIT, 58% dos inquiridos declararam ter tido a possibilidade de desenvolver atividades similares àquelas que desenvolveram durante o seu percurso escolar, mas apenas 38% responderam afirmativamente quanto à existência de uma proposta para permanecer no mesmo local onde o concluíram. Importa salientar que a possibilidade de continuar no mesmo local se deveu, quase exclusivamente, ao facto de o PIT realizado ser em instituições que detinham a valência de Formação Profissional e a possibilidade mencionada passaria por integrar a própria Formação Profissional.

A situação profissional atual destes antigos alunos é diversa, como se pode verificar pela observação da figura 18. Atualmente, 33% encontram-se a frequentar cursos de Formação Profissional, e 12,5% estão integrados num Centro de Apoio Ocupacional.

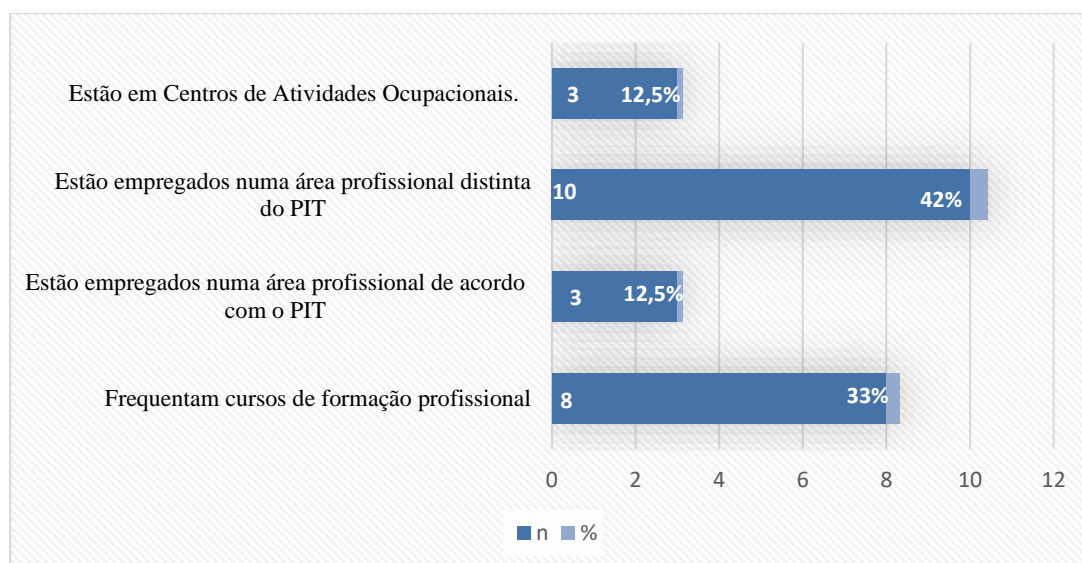


Figura 18 - Situação profissional atual dos antigos alunos que realizaram PIT.

O maior número de indivíduos (42%) integra-se na situação de emprego numa área distinta daquela em que desenvolveram o PIT e apenas 12,5% (n=3) estão neste momento empregados na mesma área profissional em que o seu PIT foi desenvolvido.

No entanto, não há indícios que evidenciem que estes indivíduos, que estão a desempenhar tarefas profissionais numa área distinta do PIT que desenvolveram, manifestem piores condições. A maioria dos inquiridos, como foi já afirmado,

declarou considerar-se satisfeito com as experiências adquiridas no local de trabalho. No entanto, a realidade aponta que, em situação de emprego real estão apenas cerca de 54% destes jovens. Um número significativo, 33%, teve que enveredar por cursos de formação profissional para procurar adquirir outras competências. Parece relativamente óbvio que esta situação factual coloca de alguma forma em causa a forma como a opção de seleção das atividades a desenvolver nos PIT tem vindo a ser escolhida, carecendo de um espaço de reflexão por parte dos interlocutores mais habituais.

5.2- RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS AOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Os docentes de Educação Especial são elementos fundamentais em todo o processo de transição. Como tal, um dos objetivos deste estudo passa por identificar necessidades e dificuldades na elaboração dos PIT por parte destes profissionais. Com base nos resultados do questionário realizado aos antigos alunos, na mesma área geográfica do desempenho de funções docentes dos inquiridos, pretendeu-se promover a reflexão sobre as práticas na elaboração e implementação de Planos Individuais de Transição por parte das escolas.

O questionário respondido pelos docentes de Educação Especial teve como primeiro propósito, recolher as suas perceções relativamente aos dados apresentados, em função dos resultados do questionário a antigos alunos que realizaram um PIT. Seguidamente é feita uma identificação das principais dificuldades sentidas para a elaboração dos PIT e por fim são indicadas formas de atuação futura.

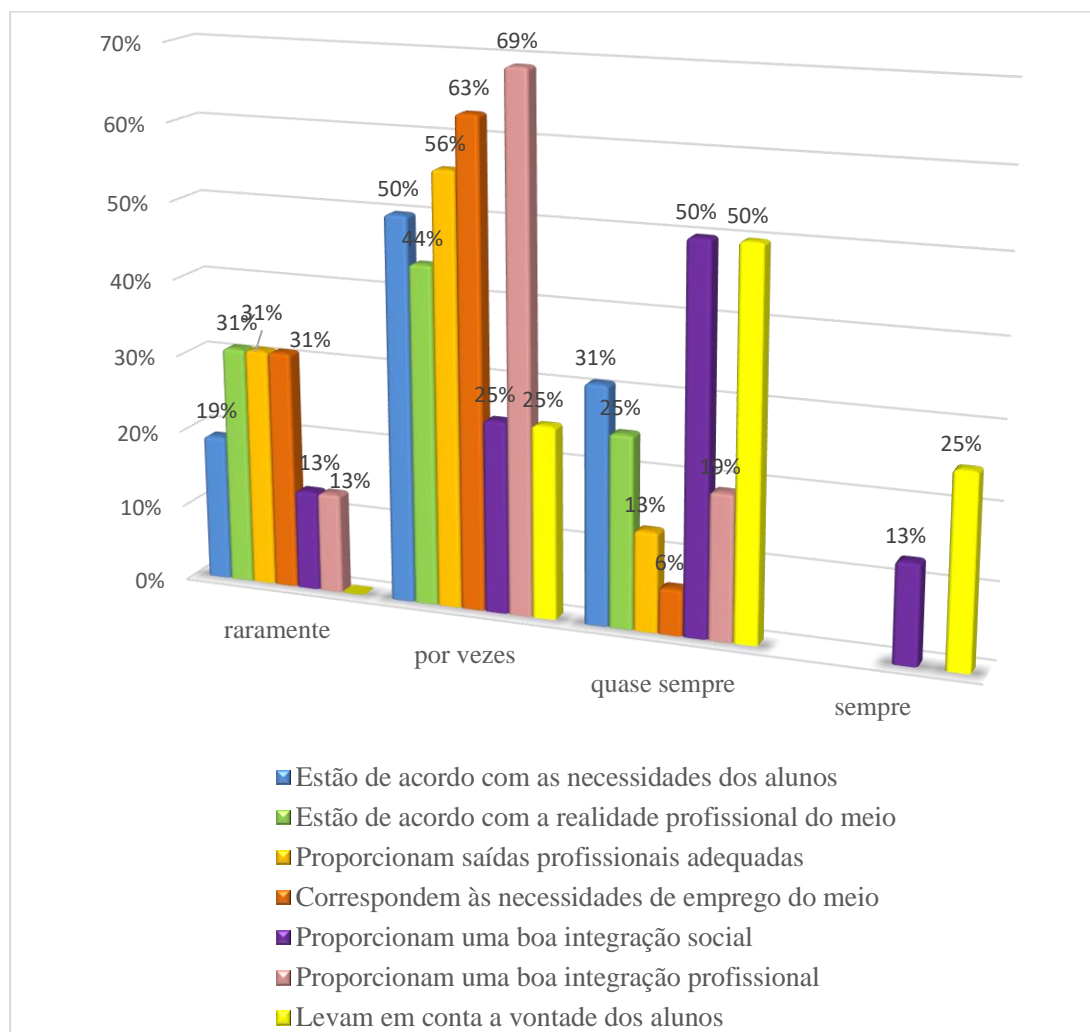


Figura 19 - Percentagem de respostas da opinião sobre os PIT realizados pelos antigos alunos.

Face aos dados apresentados, relativamente aos PIT realizados por antigos alunos, podemos observar, a partir da figura 19, que 50% dos docentes consideram que os PIT estão, apenas por vezes, de acordo com as necessidades dos alunos, enquanto 19% dos inquiridos pensam que isto raramente acontece. A grande maioria das opiniões (75%) considera que sempre ou quase sempre o PIT é elaborado de acordo com a vontade do aluno. Esta opinião é condizente com a apreciação de que a escolha do PIT, respeitando esta vontade do aluno, conduz a uma boa integração social (13% sempre, 50% quase sempre), mas sem o reflexo na integração profissional, onde 69% já considera que só existe por vezes, e apenas 19% dos inquiridos considera que acontece quase sempre.

A relação entre levar em conta a vontade do aluno, contrasta com a realidade profissional do meio. A maioria dos docentes considera que os PIT realizados

apenas às vezes (44%) ou raramente (31%) estão de acordo com esta realidade profissional no mundo do trabalho, o que conduz a saídas profissionais adequadas apenas por vezes (56%) ou raramente (31%). Se, por um lado, respeitar a vontade do aluno e o seu interesse tem merecido importância, no sentido de potenciar uma boa integração social, torna-se necessário articular este princípio com o enquadramento laboral e a oferta de emprego dos locais onde se irá implementar este processo de transição.

Em sequência deste raciocínio, na figura 20, é possível observar os indicadores que os docentes consideram determinantes para a escolha do PIT a realizar.



Figura 20 – Percentagens de respostas sobre fatores determinantes para os docentes na escolha do PIT.

Os fatores mais valorizados têm a ver com a motivação do aluno para realizar o PIT, e com o envolvimento e a aceitação da sua família (56%). Seguidamente é dada importância significativa ao envolvimento e participação da comunidade local (75%), considerando a realidade profissional como consequência da realização do PIT, sendo quase sempre determinante a colocação regular dos alunos em situações de formação real ou estágios profissionais (63%), tendo em conta as necessidades sociais e profissionais do meio (56%), bem como a existência de parcerias com empresas e outros serviços de emprego local, através da cooperação entre entidades envolvidas e a Direção da escola (50%).

Na figura 21 é possível observar as percentagens de respostas sobre os fatores apontados pelos docentes inquiridos como sendo os principais obstáculos para uma eficaz implementação dos PIT

A principal dificuldade apontada tem a ver com a falta de oferta de formação, estágio ou emprego por parte das empresas e entidades locais (75%), sendo consequente com dificuldades de formação e estágio nos locais de trabalho (63%).

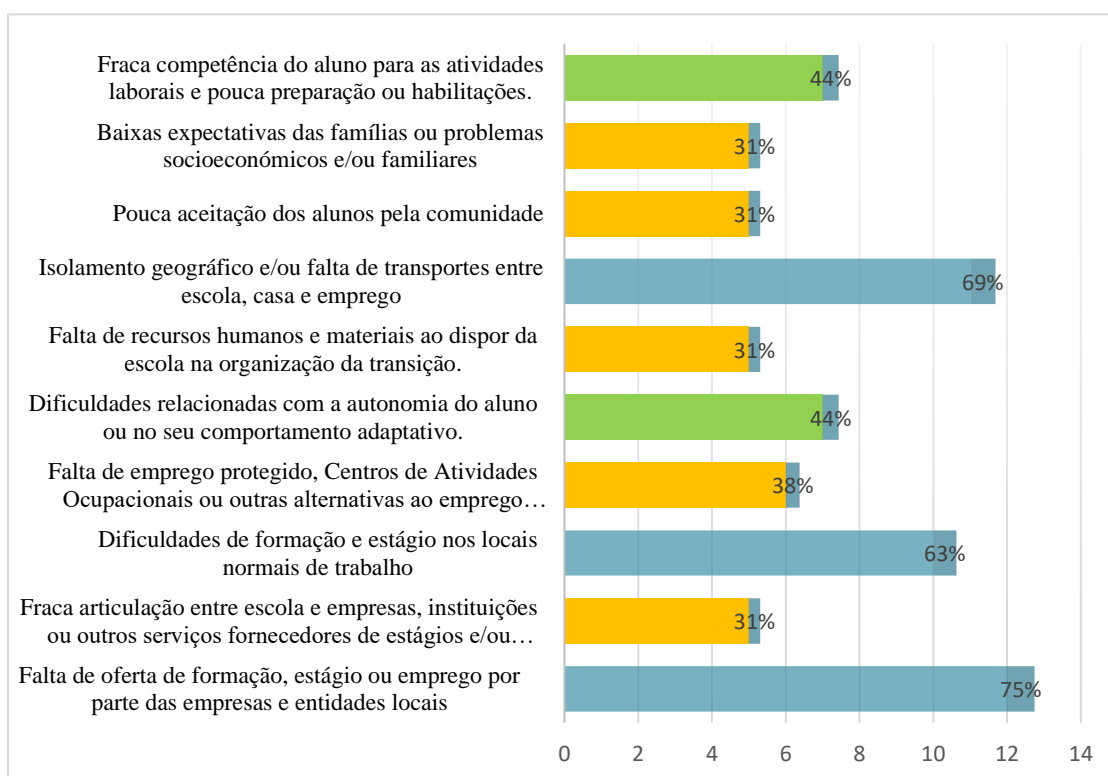


Figura 21 – Obstáculos identificados na implementação dos PIT.

Um fator muito apontado é, também, o isolamento geográfico e/ou falta de transportes entre escola, casa e emprego (69%), sendo essencial contextualizar este ponto à realidade geográfica do concelho de Oliveira do Hospital e à sua rede de transportes.

Os outros pontos mais relevantes, identificados como barreiras à implementação dos PIT têm a ver com o aluno em si, quer ao nível da sua preparação para as atividades laborais e das habilitações, quer ao nível da sua autonomia e a capacidade de se adaptar a situações novas (44%).

A maioria dos docentes inquiridos (75%) considera que a legislação em vigor, o Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho é insuficiente no que diz respeito à forma de assegurar a transição para a vida pós-escolar e de garantir experiências laborais sustentadas. Na figura 22, podemos verificar que, destes, 75% consideram que deveria existir legislação que concedesse às escolas recursos financeiros específicos, 67% manifestam que deveriam existir mais parcerias asseguradas por lei, bem como a criação de incentivos à aceitação de alunos com este perfil por parte das empresas. Outro aspeto significativo é a necessidade de se conferir mais recursos específicos para a transição pós-escolar à escola.

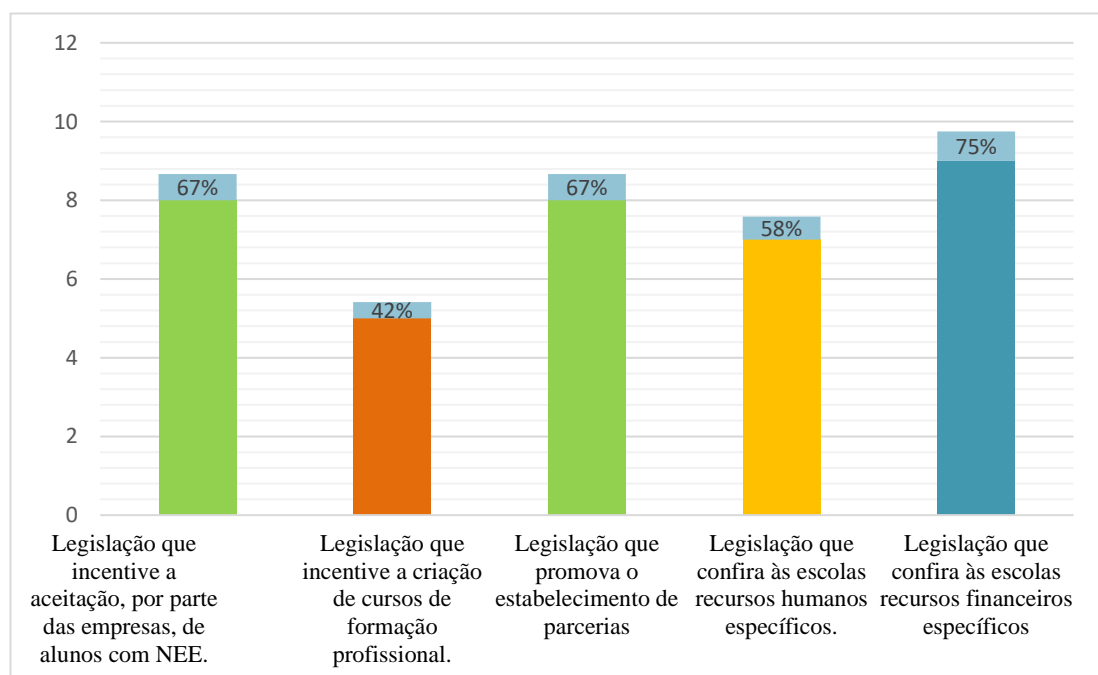


Figura 22 - Aspetos da legislação que deveria ser promovida, na opinião dos docentes.

Após a reflexão sobre a implementação dos PIT, foi solicitado aos docentes que indicassem os critérios fundamentais para a elaboração de futuros PIT, por nível de importância (figuras 23, 24, 25 e 26). Os dados são apresentados em quatro gráficos, organizados por áreas distintas. A primeira figura diz respeito a fatores relativos aos alunos e às famílias. O segundo gráfico (figura 24) sintetiza os resultados associados à escola e aos docentes. O terceiro gráfico (figura 25) indica os fatores e estratégias associados ao levantamento de opções existentes em termos de emprego no meio onde a escola está inserida e o quarto gráfico (figura 26) remete para os dados sobre as características das empresas a considerar para a realização de cada PIT.

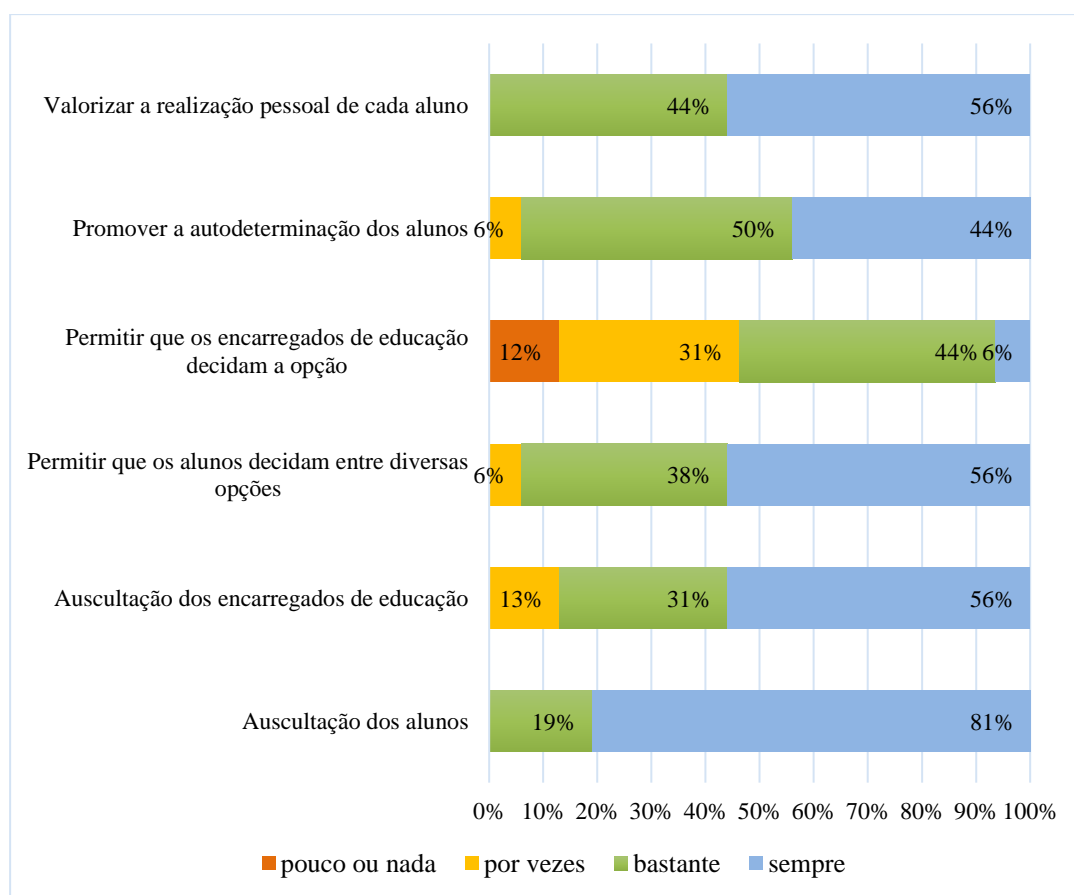


Figura 23 - Percentagem de respostas sobre fatores a considerar na elaboração de futuros PIT – I (Alunos e famílias).

O fator considerado fundamental pela maioria dos docentes é, em primeiro lugar, a auscultação dos alunos (81%). Outros aspetos que recolheram a maioria das opiniões são relacionados com os fatores motivacionais do aluno (56% sempre e 38% bastante), como o permitir que os alunos escolham de entre opções diversas, visitando os locais

de possível estágio (figura 26), valorizando a sua realização pessoal, incluindo a auscultação da família. Um fator, que 50% dos inquiridos considera bastante importante e 44% considera fundamental, é a promoção da autodeterminação do aluno como um fim em si. Esta posição é, aliás, coerente com a prioridade dada aos fatores que implicam diretamente o aluno como elemento decisor das estratégias a considerar para a elaboração deste processo de transição, como a auscultação, e a possibilidade de poder selecionar e escolher de entre várias opções.

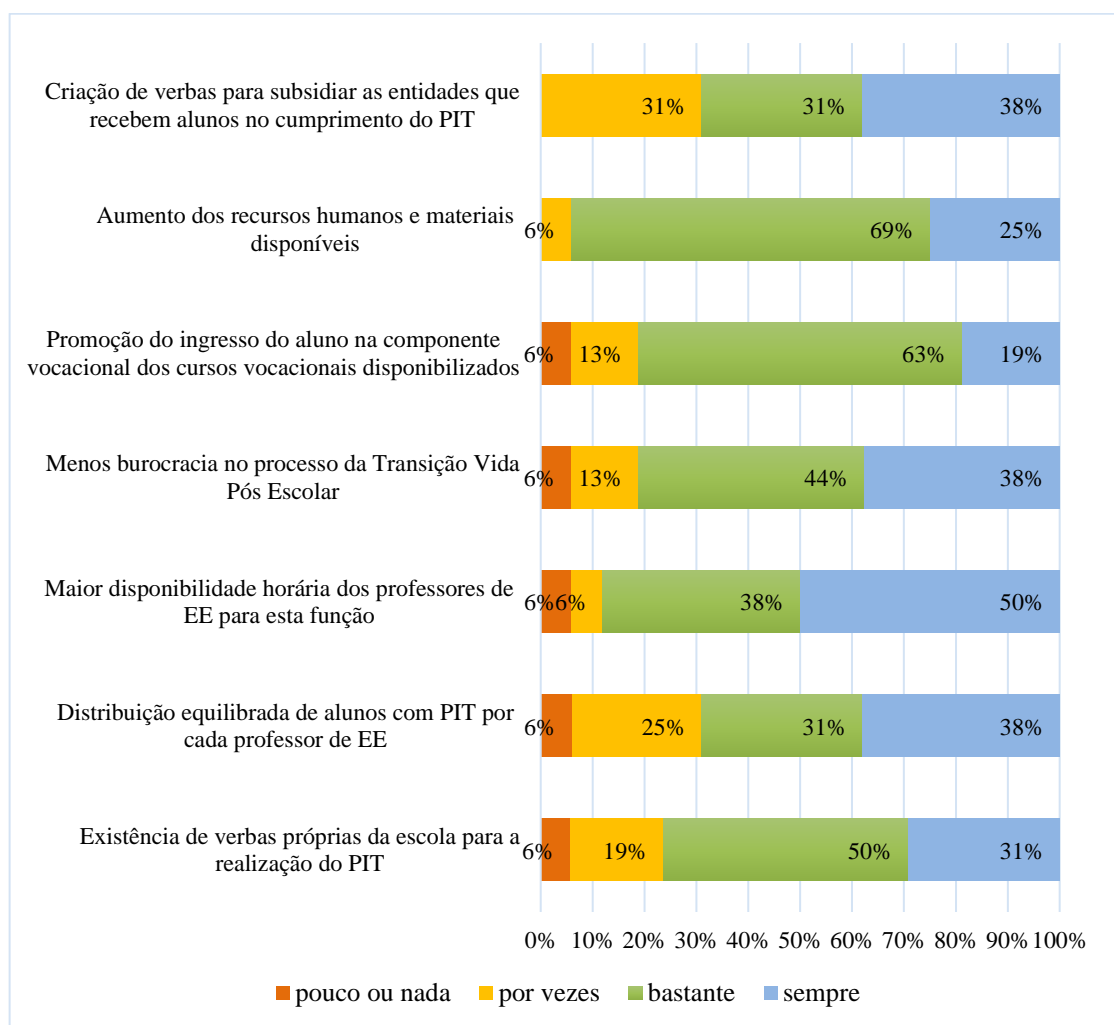


Figura 24 - Percentagem de respostas sobre fatores a considerar na elaboração de futuros PIT - II (Escola e docentes).

Num nível de importância bastante significativo surgem ainda fatores relacionados aos docentes e à escola (figura 24), como o aumento dos recursos humanos e materiais disponíveis, considerado como bastante importante para 69% dos

inquiridos e sempre importante para outros 25%, fomentando uma gestão dos horários de modo a que os docentes que acompanham estes alunos possam ter maior disponibilidade (sempre- 50% e bastante- 38%) e a existência de verbas próprias da escola para a realização do PIT. Este destaque dado à existência de verbas é coerente com a indicação, já mencionada, relativa à existência de legislação que conferisse mais recursos financeiros às escolas.

Neste ponto importa destacar a importância atribuída pelos docentes à forma como a escola deve gerir a distribuição dos alunos, de modo a que seja possível, através de uma distribuição mais equitativa, permitir a elaboração de horários que possibilitem um maior acompanhamento dos docentes aos alunos no desenvolvimento do PIT.

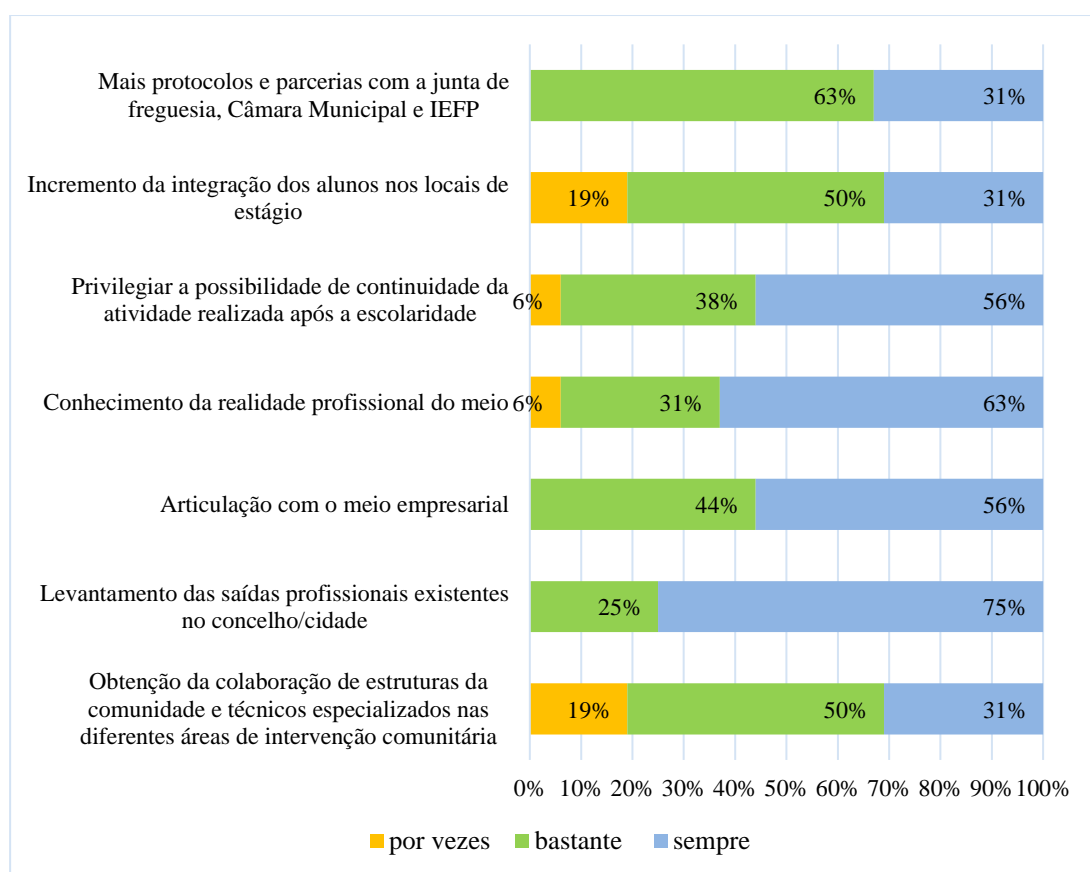


Figura 25 - Percentagem de respostas sobre fatores a considerar na elaboração de futuros PIT – III (Levantamento da realidade profissional).

Nas figuras 25 e 26, observam-se, nos dois pontos da classificação mais elevados (bastante e sempre) fatores que, cumulativamente, adquirem significância, como a procura de empresas que já possuam experiência de integração com alunos (63% e

19% respetivamente), em que seja possível valorizar a supervisão da entidade empregadora (50% e 38%). Estes dados apontam para a importância, segundo os docentes inquiridos, de integrar os alunos em empresas que detenham já experiência neste tipo de processos, garantindo uma supervisão equilibrada e adequada aos princípios pedagógicos definidos na elaboração do PIT.

Outro fator relevante parece ser a existência de mais protocolos e parcerias com a autarquia e IIEFP (63% e 31%). Estas parcerias poderiam servir de veículo condutor para um conhecimento mais eficaz das necessidades profissionais do meio e do contacto mais regular com empregadores.

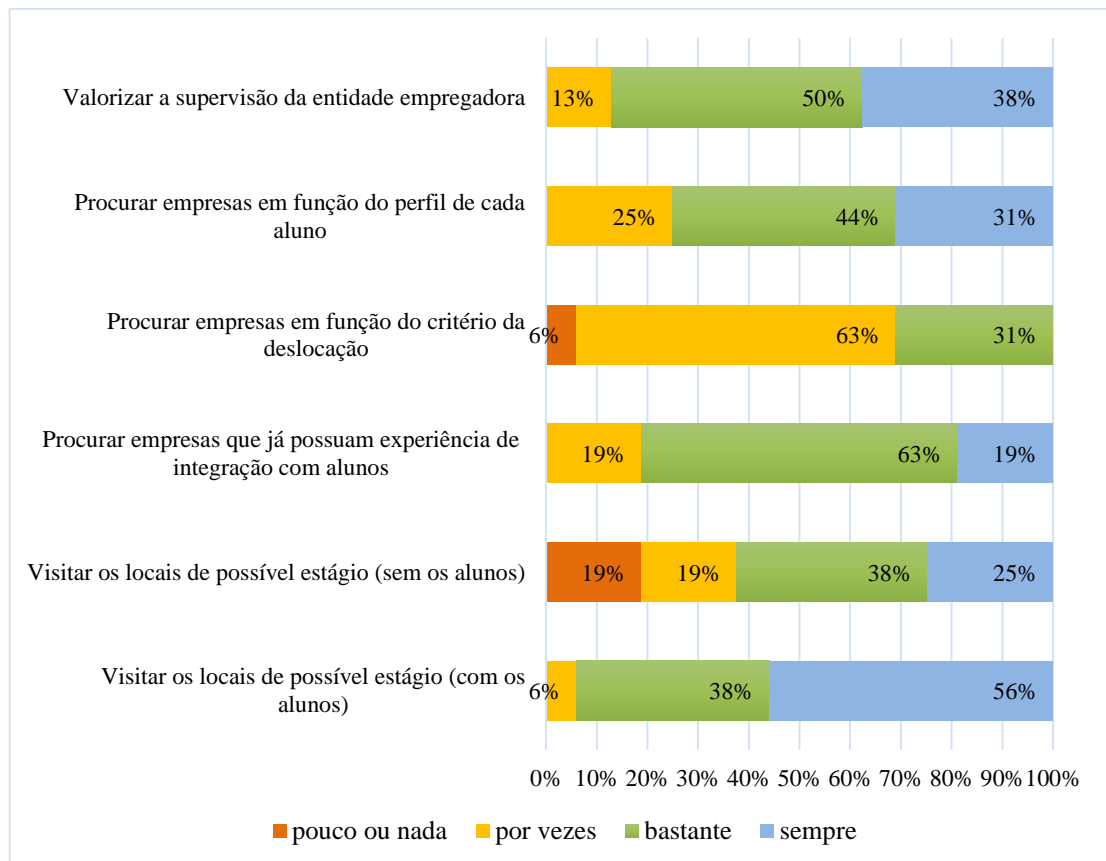


Figura 26 - Percentagem de respostas sobre fatores a considerar na elaboração de futuros PIT – IV (Critérios de escolha de empresas para a realização do PIT).

Em sequência deste raciocínio, o levantamento das saídas profissionais existentes no concelho (75%), e o conseqüente conhecimento da realidade profissional do meio (63%) são indicadores substanciais da importância do conhecimento do tecido empresarial e das saídas profissionais existentes como fatores essenciais para a

elaboração do PIT. Assim, foi assinalada, por 56% destes docentes, a necessidade de uma maior articulação com o meio empresarial, de forma a ser possível criar condições para privilegiar a continuidade da atividade após o fim da escolaridade.

A promoção de alterações na elaboração e realização dos PIT encontra eco no próprio papel que a escola, enquanto instituição com relevância no meio, deve assumir. Nas figuras 27 e 28 são identificados, por grau de importância, fatores a ser considerados na promoção desta melhoria, quer a nível institucional, quer a nível do desempenho do próprio docente.

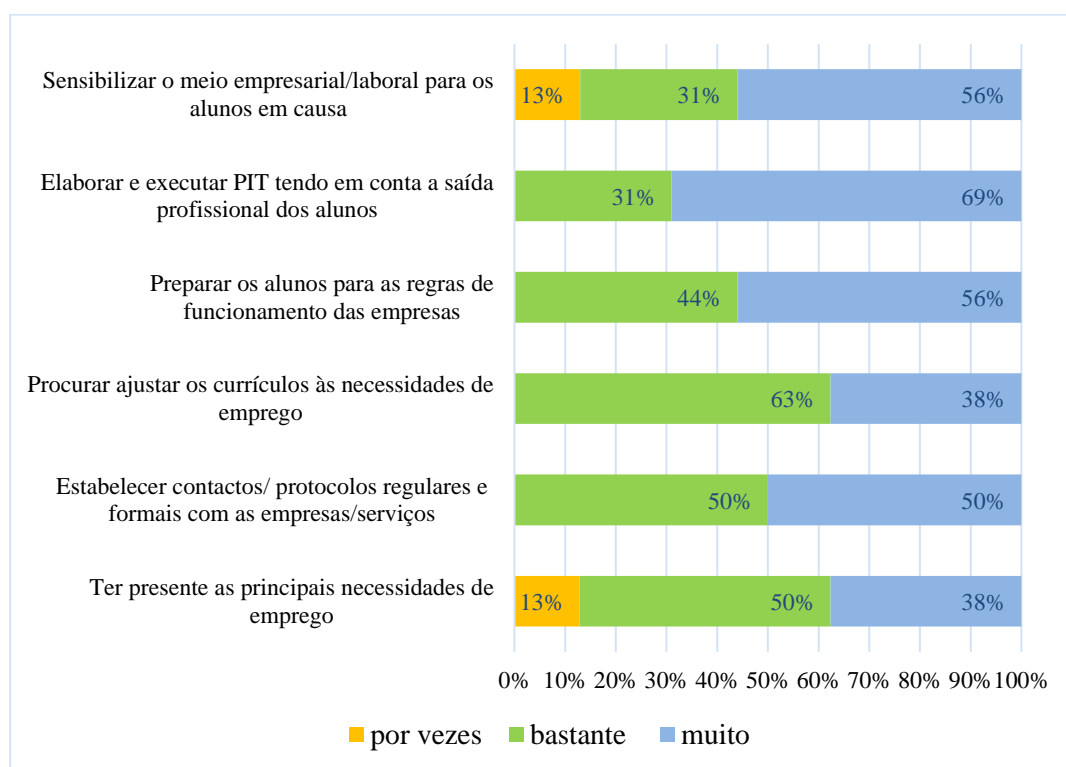


Figura 27 - Percentagem de respostas sobre os critérios em que a escola deverá ter um papel mais relevante.

Do ponto de vista institucional, todos os inquiridos consideraram que é fundamental considerar as saídas profissionais dos alunos na organização da transição, preparando os alunos para as regras de funcionamento das empresas. Para isso, há que melhorar as práticas, no sentido de, como já foi mencionado, estabelecer contactos regulares e formais com as empresas ou serviços, potenciando a alteração dos currículos destes alunos para as necessidades de emprego, reconhecido como

fundamental pela totalidade dos docentes. Parece evidente que, em todos os itens, é apontada à escola uma necessidade de alterar a sua intervenção com o meio, concretamente tendo em vista o setor do emprego, identificando necessidades e valorizando mais o seu dever enquanto instituição fundamental em todo o processo de transição de cada aluno e muito concretamente de alunos com limitações.

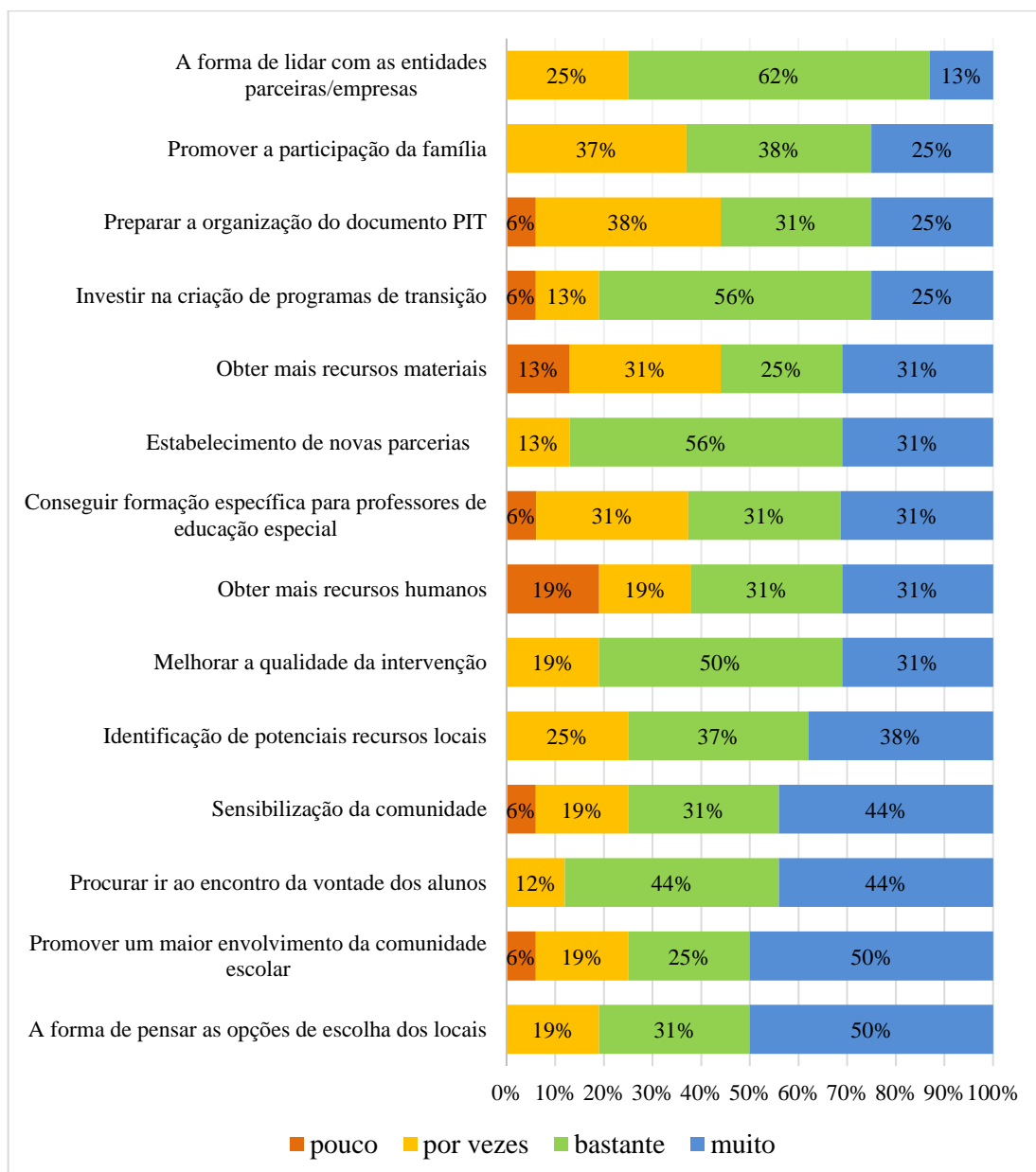


Figura 28 - Percentagem de respostas sobre os aspetos a melhorar após a análise dos resultados sobre os antigos alunos.

No que respeita às melhorias a implementar, estas referem-se, em grau de importância atribuída, como se observa na figura 28, à forma de escolher os locais, à

valorização da interação com a comunidade escolar e com o meio em que a escola está inserida. Como é visível pelas manchas verdes e azuis da figura 28, existe alguma uniformidade por parte dos professores na identificação dos aspetos a necessitar de melhoria. Denota-se a importância sentida de, simultaneamente, ir ao encontro da vontade dos alunos, de acordo com a esmagadora maioria dos docentes inquiridos, assegurando um conhecimento da realidade profissional e empresarial, valorizando o relacionamento com as entidades parceiras/empresas e promovendo o estabelecimento de novas parcerias. A necessidade sentida de melhorar a qualidade da intervenção, de forma a que a resposta vá ao encontro das reais necessidades futuras destes alunos, pode fazer-se investindo bastante em programas de transição. Se por um lado se valoriza a vontade dos alunos, também se deve proporcionar várias opções de modo a que a participação do aluno seja sustentada em dados reais e não apenas numa vontade que pode ser efémera. Outros fatores considerados na promoção da melhoria, embora com menor relevância, e com opiniões mais divididas quanto à sua pertinência, são a formação para professores de educação especial, a obtenção de mais recursos humanos e uma participação mais efetiva da família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES

Os objetivos definidos como orientadores deste estudo incidem na análise de quatro domínios indicadores da qualidade de vida, da leitura da situação profissional dos antigos alunos inquiridos e da coerência dos seus programas escolares em função da sua vida na atualidade.

Este é o ponto de partida para algumas conclusões que visam promover uma leitura e uma tomada de conhecimento da situação real destes indivíduos, por parte de um grupo de docentes de Educação Especial.

O foco neste grupo específico acontece pelo facto de serem efetivamente estes docentes os principais impulsionadores da elaboração dos PIT e serem também os habituais elementos de ligação entre a escola e o meio, no processo de acompanhamento e avaliação da implementação destes planos.

De acordo com os objetivos delineados, podemos concluir que a obtenção da qualidade de vida como condição essencial para uma existência plena, ainda está algo distante de ser assegurada, no caso dos indivíduos em análise. Os dados deste estudo mostram que estes antigos alunos não evidenciam índices elevados em termos de qualidade de vida. Embora relatem níveis de satisfação global com a vida bastante positivos, em áreas como a autonomia, independência e a autodeterminação os resultados são ainda bastante baixos.

A realidade profissional dos antigos alunos que realizaram uma atividade pré-profissionalizante ao abrigo de um PIT, na altura sob as regras do Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro e da Portaria 201- C/2015 de 10 de julho, ambos entretanto revogados, traduz a pouca aplicabilidade das opções tomadas na elaboração e planificação dos PIT destes antigos alunos. Ao verificarmos que apenas 3 dos 24 indivíduos conseguiram continuar a desenvolver uma atividade profissional similar ao que realizaram no PIT, constatamos que urge repensar o modo como esta prática está a ser implementada. Assim, parece lógico afirmar que não está a ser plenamente alcançado o objetivo de preparar a transição para a vida pós-escolar de uma forma sustentada, protegida por uma ideia de continuidade entre a parte final do percurso

escolar, através do PIT, e da sua sequência na integração social e profissional enquanto cidadãos de pleno direito. No entanto, no domínio da sua relação com o trabalho, num contexto em que estão integrados num sistema normativo, com orientação e regras definidas, os resultados são satisfatórios, indiciando alguma realização e uma integração evidente, mesmo que esta não seja a área para a qual foram preparados no processo de transição.

Feita esta avaliação inicial importa considerar a segunda parte deste projeto, em que foram apresentados estes dados aos docentes de Educação Especial que se encontram atualmente a lecionar no concelho de Oliveira do Hospital, bem como a docentes que, num passado recente aí exerceram essas mesmas funções.

No capítulo anterior, com a apresentação e discussão dos resultados ficou explícito que os docentes consideram relevante alterar alguns procedimentos, mantendo o respeito pela vontade do aluno, mas fornecendo mais hipóteses de escolha para a realização de atividades profissionalizantes, contextualizadas na efetiva necessidade económica e laboral do meio onde estão inseridos.

Parece evidente que os principais obstáculos sentidos pelos professores têm a ver com a falta de oferta de estágios ou emprego em empresas do concelho, o que é condizente com a necessidade sentida de melhoria na forma como a escola tem interagido com o tecido empresarial. Para tal, de acordo com os resultados, é fundamental uma articulação institucional entre escola e setor empresarial mais ativa e produtora. O papel do IEFP é também muito relevante, uma vez que pode e deve ser um veículo centralizador da informação sobre necessidade de emprego na região e potenciar esse conhecimento para o meio escolar. Cabe assim à escola estabelecer parcerias mais ativas, através de reuniões ou sessões de formação/informação com o IEFP e a autarquia de forma a ter presente as necessidades profissionais do concelho.

Constatou-se que, face aos dados evidenciados, os docentes de Educação Especial, enquanto promotores da intervenção no processo de transição, identificaram diversos aspetos que necessitam de ser melhorados nas suas práticas. É de salientar que a maioria dos docentes considera que a legislação existente, é insuficiente para dar uma resposta mais prática ao conceito teórico da transição. Nomeadamente, condições

financeiras que possibilitassem às empresas encarar como atrativa a aceitação de jovens com dificuldades intelectuais nos postos de trabalho.

Para além destes fatores, um levantamento continuado das necessidades ao nível do emprego e da articulação com empresas e instituições do meio onde a escola está inserida, ficou claro que a vontade, como fator motivacional, do aluno, deverá ser respeitada e promovida, bem como um contacto mais regular com a família durante a planificação e elaboração do Plano Individual de Transição. No entanto, esta situação deve acontecer sustentada pelo conhecimento da realidade das saídas profissionais, permitindo que o aluno possa ter opinião e capacidade de decisão sobre o seu percurso, embora assente em fatores pragmáticos de viabilidade futura.

LIMITAÇÕES

O presente estudo apresenta algumas limitações. A primeira é o facto de ter um número reduzido de participantes. Estabelecer o contacto com os antigos alunos carece de muita disponibilidade. O contacto é individual, obriga a deslocações frequentes, uma vez que os locais de residência e de trabalho são distintos, tornando-se necessário articular com cada um dos entrevistados um horário e um local para a realização do questionário, apelando à sua disponibilidade. Desta forma, tornou-se inviável alargar a amostra a outros concelhos do interior do distrito de Coimbra.

Tendo por base este ponto de partida, apenas faria sentido transmitir os resultados, na perspetiva de promover alguma alteração nas práticas, a docentes que lecionam ou lecionaram no concelho em causa, Oliveira do Hospital.

Este estudo apresenta resultados bastante distintos, entre os inquiridos, relativamente aos domínios de qualidade de vida. Nestas diferenças não está contemplada a análise do nível de competências cognitivas de cada indivíduo. Poderá existir uma tendência para que indivíduos com menores competências ao nível intelectual apresentem resultados mais baixos ao nível da qualidade de vida. Cerca de 50% dos antigos alunos inquiridos revela níveis de independência, autonomia e

autodeterminação bastante maiores que os restantes inquiridos, o que pode ser justificado por esta diferença de competências cognitivas.

O estudo deverá ser replicado numa base mais alargada e numa área geográfica maior, de forma a obter mais dados sobre as práticas em locais distintos e sobre a situação profissional e pessoal real dos antigos alunos que realizaram um PIT.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

O objetivo final deste projeto não é um momento em si, mas uma intervenção de continuidade. Sintetizando a análise e a discussão dos resultados num contexto de reunião de grupo de Educação Especial, pretendeu-se promover a alteração de práticas na elaboração e implementação de PIT por parte das escolas. Da discussão e identificação de alterações desta prática resultam algumas linhas de atuação que podemos sintetizar deste modo:

Apresentação de um plano de ação junto da Direção e Conselho Geral do Agrupamento de Escolas promovendo uma elaboração dos PIT mais assertiva, respeitando alguns critérios:

Estabelecer parcerias mais ativas entre a Direção do Agrupamento de escolas e o sector empresarial do concelho, com esclarecimento sobre a política educativa relativa à Transição;

Promover um levantamento, em parceria com a autarquia e o IEF, das principais necessidades de emprego no concelho de Oliveira do Hospital, por área profissional;

Promover a organização dos currículos de alunos com medidas adicionais e Programa Educativo Individual, ao abrigo do Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho, com componentes relacionados com o funcionamento das empresas, de acordo com o levantamento efetuado;

Organizar visitas de estudo dos alunos que realizam, ou irão realizar, PIT a empresas do concelho de Oliveira do Hospital, em áreas de atividade distintas;

Valorizar um maior envolvimento do aluno, promovendo a autodeterminação, fornecendo diferentes possibilidades de escolha, sustentadas em dados factuais sobre as possibilidades de saídas profissionais.

A citação de John Donne utilizada no início deste trabalho serve de mote para o desenvolvimento de práticas inclusivas, olhar cada ser humano como uma parte importante de qualquer sociedade, potenciando o seu desenvolvimento, promovendo a autodeterminação. A falha da sociedade com alguns dos seus diminui-nos. A procura de políticas inclusivas tem vindo a incrementar uma tentativa de superar estas falhas, perspetivando, perseguindo e construindo, gradualmente, uma sociedade realmente inclusiva.

BIBLIOGRAFIA

- AEDNEE (2002). *Transição da escola para o emprego. Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus*. Relatório Síntese. Retirado a 24 de março, 2019 de <https://www.european-agency.org/Português/publications>
- AEDNEE (2006). *Planos individuais de transição: Apoiar a transição da escola para o emprego*. European Agency for Development in Special Needs Education. Retirado a 19 de abril, 2019 de https://www.european-agency.org/sites/default/files/individual-transition-plans_itp_pt.pdf
- Afonso, A. (2008). *Deficiência mental e qualidade de vida: Avaliação de funcionários e utentes de um Centro de Formação e Reabilitação Profissional*. Dissertação de Mestrado apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Lisboa. Retirado a 2 de julho, 2018 de <http://hdl.handle.net/10400.12/3615>
- A.P.A. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Fifth edition. Arlington, VA, American Psychiatric Association.
- Bautista, R. (Ed.) (1993). *Uma escola para todos: A integração escolar*. Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Dinalivro.
- Buss, P. (2000). Promoção da saúde e qualidade de vida. *Ciência & Saúde Coletiva*, 5(1), 163–177. Retirado a 15 de abril, 2019 de <http://www.scielo.br/pdf/csc/v5n1/7087.pdf>
- Canavarro, M., Pereira, M., Moreira, H., & Paredes, T. (2010). Qualidade de vida e saúde: Aplicações do WHOQOL. *Alicerces*, III (3), 243–268. Retirado a 14 de junho, 2018 de <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/770/1/Qualidade%20de%20vida%20e%20saúde.pdf>.
- Carapinha, M. D. B. (2015). *Trabalho para todos: a integração profissional das pessoas com deficiência no mercado de trabalho*. Dissertação de Mestrado apresentada a Escola de Sociologia e Políticas Públicas, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa. Retirado a 7 de abril, 2019 de <http://hdl.handle.net/10071/10814>.
- Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2009). Retirado a 11 de abril, 2019 de <http://www.inr.pt/documents/11309/44742/ConvTxtOfPort.pdf/7601dc72-a4a6-4631-b9a2-b37b11fe571e>
- 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. Retirado a 29 de junho, 2018 de http://www.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Relatorio_transicao.pdf.

Coutinho, C. P. (2004). *Quantitativo versus qualitativo: questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação.* Colóquio da ADMEE- Europa, “Avaliação de competências: reconhecimento e validação de aprendizagens aprendidas pela experiência: actas”, 437-448. Lisboa. Retirado a 31 de março, 2019 de <http://hdl.handle.net/1822/6469>

DeZonia, K. (2008). *Formulating their future: Transition to adulthood for students with profound disabilities.* Tese de Doutoramento apresentada à UC San Diego, EUA. Retirado a 24 de abril, 2019 de <https://escholarship.org/uc/item/3v533981>.

Fânzeres, L. (2017). *Transição para a vida adulta de alunos com necessidades educativas especiais: Percursos de formação no sistema educativo português,* Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho. Braga. Retirado a 23 de junho, 2018 de <http://hdl.handle.net/1822/50880>

Faria, M. (2015) *A transição para a vida pós-escolar dos alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) numa escolaridade de 12 anos.* Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Fernando Pessoa, Porto. Retirado a 24 de abril, 2018 de <http://hdl.handle.net/10284/4709>

Fleck, M., Leal, O., Louzada, S., Xavier, M., Chachamovich, E., Vieira, G. & Pinzon, V. (1999). Desenvolvimento da versão em português do instrumento de avaliação de qualidade de vida da OMS (WHOQOL-100). *Revista Brasileira de Psiquiatria* 21(1), 19-28. Retirado a 19 de abril, 2019 de https://www.researchgate.net/profile/Marcelo_Fleck2/publication/26372979_Developimento_da-versao-em-portugues-do-instrumento-de-avaliacao-de-qualidade-de-vida-da-OMS-WHOQUOL-100/links/004635277febaadebd000000.pdf

Gaspar, T., & Matos, M. (2008). *Qualidade de vida em crianças e adolescentes: Versão portuguesa dos instrumentos KIDSCREEN-52.* Cruz Quebrada: Aventura Social e Saúde.

Gonçalves, A. (2014). *Transição para a vida ativa.* Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Coimbra. Coimbra. Retirado a 19 de maio, 2018 de <http://hdl.handle.net/10400.26/11709>

- Gonçalves, J., & Nogueira, J. (2012). *O Emprego das pessoas com deficiências ou incapacidade—Uma abordagem pela igualdade de oportunidades*. Lisboa: Ministério da Solidariedade e Segurança Social.
- Hemingway, E. (s.d.) *Por quem os sinos dobram*. (Trad. de M. Lobato). Edição Livros do Brasil- Lisboa. Coleção dois mundos. (Original publicado em 1940).
- Kluthcovsky, A. & Takayanagui, A. (2007). Qualidade de vida – Aspectos conceituais. *Revista Salus*, 1(1), 13–15. Retirado a 18 de abril, 2019 de <http://www.feevale.br/Comum/midias/785e1a53-c7a7-42c6-92af-831932cf124e/Conceitos%20QV.PDF>
- Kohler, P. (1996). *Preparing youths with disabilities for future challenges: A taxonomy for transition programming*. *Taxonomy for transition programming: Linking research and practice*, Transition Research Institute University of Illinois at Urbana-Champaign. Retirado a 20 de abril, 2019 de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED399722.pdf#page=9>
- Kohler, P., Gothberg, J., Fowler, C. & Coyle, J. (2016). *Taxonomy for transition programming 2.0: A model for planning, organizing, and evaluating transition education, services, and programs*. Western Michigan University. EUA. Retirado a 1 de abril, 2019 de https://www.researchgate.net/profile/June_Gothberg/publication/315670645_Using_the_Taxonomy_for_Transition_Programming_20_to_Guide_Transition_Education/links/58e24bab92851c36954f1047/Using-the-Taxonomy-for-Transition-Programming-20-to-Guide-Transition-Education.pdf
- Loja, E., Costa, E., & Menezes, I. (2007). *Qualidade de vida na incapacidade: Barreiras e Poder*. Retirado a 5 de janeiro, 2018 de https://www.fpce.up.pt/ciie/atividades/docs/InCapacidade/Loja_Costa_Menezes.pdf
- Melo, A. (2016). *Promoção de autodeterminação de alunos com NEE e CEI: intervenção com treino vocacional na comunidade*. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Coimbra. Retirado a 14 de abril, 2019 de <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/12013>
- Mendes, M. (2010). *Transição para a vida adulta dos jovens com deficiência mental, Respostas educativas e organizacionais das escolas do 2º e 3º ciclo*. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto. Retirado a 20 de abril, 2019 de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/737/4/TM-ESEPF-EE_2010MariaConceicaoMendes.pdf

- Newman, L., Wagner, M., Cameto, R., & Knokey, A. (2009). *The post-high school outcomes of youth with disabilities up to 4 years after high school: A report from the national longitudinal transition study-2 (NLTS2)*. NCSER 2009-3017. National Center for Special Education Research. Retirado a 15 de abril, 2019 de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505448.pdf>
- Oliveira, R. (2012). *Transição para a vida adulta: inclusão de pessoas portadoras de deficiência no mercado de trabalho*. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa. Retirado a 3 de junho, 2018 de <https://core.ac.uk/download/pdf/48577335.pdf>.
- Patton, J. R., & Kyung Kim, M. (2016). The importance of transition planning for special needs students. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(1), 9-26. Retirado a 24 de abril, 2018 de <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/rpe.8713/7107>.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Lisboa.
- Pereira, J. (2009). Aplicação do questionário de qualidade de vida em pessoas com deficiência intelectual. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 3(1), 59-74. Retirado a 29 de novembro, 2017 de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v3n1/v3n1a06.pdf>.
- Pinto, P., & Pinto, T. (2017). *Pessoas com deficiência em Portugal: Indicadores de Direitos Humanos 2017*. Observatório da Deficiência e Direitos Humanos, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Universidade de Lisboa.
- Pinto, P., & Pinto, T. (2018). *Pessoas com deficiência em Portugal: Indicadores de Direitos Humanos 2018*. Observatório da Deficiência e Direitos Humanos, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Universidade de Lisboa.
- Policarpo, M. (2010). *Incluindo alunos com défice cognitivo na sala de aula, através das aprendizagens académicas e sociais*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Instituto de Educação, Lisboa. Retirado a 25 de março, 2019 de <https://core.ac.uk/download/pdf/48576116.pdf>.
- Pordata (s.d.) Consultado a 18 de junho, 2018 em <https://www.pordata.pt/DB/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela>
- Rocha, F. (2012). *O processo de transição para a vida pós-escolar de alunos com necessidades educativas especiais*. Dissertação de Mestrado apresentada ao

Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa. Retirado a 23 de março, 2019 de <http://hdl.handle.net/10400.26/10713>.

Schalock, R. (1991). *The concept of quality of life in the lives of persons with mental retardation*. Retirado a 18 de abril, 2019 de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1022.699&rep=rep1&type=pdf>

Schalock, R. L. (1993). La qualité de vie: conceptualisation, mesure et application. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 4(2), 137-151. Retirado a 23 de abril, 2019 de http://www.rfdi.org/wp-content/uploads/2013/06/SCHALOCK_v4.pdf

Schalock, R., & Verdugo Alonso, M. (2007). *El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual*. Retirado a 24 de março, 2019 de http://www.dincat.cat/el-concepto-de-calidad-de-vida-en-los-servicios-y-apoyos-para-personas-con-discapacidad-intelectual_165255.pdf

Schalock, R., Keith, K., Verdugo, M., & Gómez, L. (2010). Quality of life model development and use in the field of intellectual disability. In Kober, R. (Ed.) *Enhancing the quality of life of people with intellectual disabilities* (pp. 17-32). Springer, Dordrecht. Retirado a 28 de março, 2019 de https://www.researchgate.net/profile/Miguel_Verdugo/publication/225939030_Quality_of_Life_Model_Development_and_Use_in_the_Field_of_Intellectual_Disability/links/00b7d52f2205bb2f87000000/Quality-of-Life-Model-Development-and-Use-in-the-Field-of-Intellectual-Disability.pdf

Sousa Lopes, M., Silva, A., Alves, J., & Paço, E. (2017). Percepções dos professores face à transição para a vida ativa de alunos com NEE. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, (07), 049-053. Retirado a 3 de junho, 2018 de <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.07.2447>

Sousa, J., Casanova, J., Pedroso, P., Mota, A., Gomes, A., Seiceira, F., Alves, T. (2007). *Mais qualidade de vida para as pessoas com deficiências e incapacidades- Uma estratégia para Portugal*. CRPG – Centro de Reabilitação Profissional de Gaia. Retirado a 25 de março, 2019 de https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/11914/1/publisher_version_Mais_qualidade_de_vida_para_as_pessoas_PT.pdf.

Sousa-Lopes, M., & Rodrigues, M. (2015). A inclusão social da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. *Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación*, (07), 018-022. Retirado a 14 de abril, 2019 de

<https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.07.276>

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO.

Verdugo, M., Schalock, R., Arias, B., Gómez, L., & Urríes, B. (2013). Calidad de vida. In Verdugo M. & Schalock R. (Eds.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*, 443-461. Retirado a 24 de março, 2019 de https://www.researchgate.net/publication/260256714_Calidad_de_vida.

Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Garza, N., & Levine, P. (2005). *Employment of youth with disabilities after high school. In after high school: A first look at the postschool experiences of youth with disabilities: A report from the national longitudinal transition Study-2 (NLTS2)* . SRI International. Retirado a 24 de abril, 2018 de <https://eric.ed.gov/?id=ED494935>.

WHOQOL Group (1998). The World Health Organization quality of life assessment: development and general psychometric properties. *Social science & medicine*, 46(12), 1569-1585. Retirado a 18 de abril, 2019 de http://www.psychology.hku.hk/ftbcstudies/refbase/docs/thewhoqolgroup/1998/71_TheWHOQOLGroup1998.pdf

WHOQOL Group (1997). *Programme on mental health: Measuring quality of life*. Geneva: WHO (MSA/MNH/PSF/97.4). Retirado a 19 de abril, 2019 de https://www.who.int/mental_health/media/68.pdf

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 108/2015, de 17 de junho

Decreto-Lei n.º 29/2001 de 3 de fevereiro

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro (revogado)

Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho

Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro, alterada pelas Leis 105/2009, de 14 de setembro, 53/2011, de 14 de outubro, 23/2012, de 25 de junho, 47/2012, de 29 de agosto, 69/2013, de 30 de agosto, e 27/2014, de 8 de maio.

Lei n.º 38/2004 de 18 de agosto

Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho (revogada)

Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009 de 30 de julho

ANEXOS

**ANEXO I- MODELO DE PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO DO
MANUAL DE APOIO À PRÁTICA- DECRETO-LEI Nº54/2018 DE 6 DE
JULHO**

PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃOⁱ

(Artigo 25.º)

Nome:			
Data de Nascimento:		Idade:	
Ano de Escolaridade:		Turma:	
Escola e Agrupamento de Escolas:			

1. Aspirações, interesses, expectativas e potencialidades*(Registo na perspetiva do aluno.)*

--

2. Aspirações, interesses e expectativas quanto à vida pós-escolar*(Dados recolhidos da família.)*

--

3. Tomada de decisão*(Com base na análise da informação recolhida.)*

--

4. Etapas e ações a desenvolver*(Definição das etapas e ações a desenvolver para operacionalização do PIT.)*

--

5. Competências a adquirir

Académicas	
Pessoais	
Sociais	
Laborais/ocupacionais	

6. Experiência em contexto laboral/estágio*(Anexar protocolo.)*

Local	Atividades	Competências a adquirir	Calendarização	Responsável pelo acompanhamento

7. Monitorização e avaliação do PIT*(Indicação dos critérios, instrumentos, intervenientes e momentos.)*

--

8. Observações

Responsáveis pela elaboração do PIT		
Nome	Função	Assinatura
Data:		

O Encarregado de Educação			
Nome:			
Data:		Assinatura:	

O aluno			
Nome:			
Data:		Assinatura:	

O Coordenador da Equipa Multidisciplinar de apoio à Educação Inclusiva (Art.º 12.º)			
Nome:			
Data:		Assinatura:	

¹ Inicia-se três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória dos alunos com Programa Educativo Individual.
 . Destina-se a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional.
 . O PIT orienta-se pelos princípios da educabilidade universal, da equidade, da inclusão, da flexibilidade e da autodeterminação.

ANEXO II – QUESTIONÁRIO A ANTIGOS ALUNOS E RESULTADOS

O presente questionário é elaborado no contexto do Mestrado em Educação Especial, da Escola Superior de Educação de Coimbra, sob o tema: Qualidade de Vida e Integração Profissional de Alunos que Desenvolveram um Plano Individual de Transição.

Questionário

Nome: _____ Idade: _____ Sexo: _____
 Data: _____ Situação Profissional atual _____
 Atividade desenvolvida no PIT _____

Domínio: SATISFAÇÃO

Questões	Respostas			Resultados
	**	*		
1. De modo geral, diria que a vida lhe tem proporcionado oportunidades?	Sim	Pouco	Não	
2. Costuma ter momentos de diversão na sua vida?	Sim	Um pouco	Não	
3. Comparando com outros, sente-se em melhores condições, igual ou pior que eles?	Melhor	Igual	Pior	
4. A maiorias das coisas que acontecem consigo são:	Satisfatórias	Aceitáveis	Dececionantes	
5. Atualmente, está satisfeita/o com a sua casa?	Muito	Pouco	Nada	
6. Em comparação com as outras pessoas, diria que tem menos, a mesma quantidade ou mais problemas?	Menos problemas	A mesma quantidade	Mais problemas	
7. Alguma vez se sente solitária/o?	Raramente	Às vezes	Frequentement e ou sempre	
8. Em situações sociais sente-se “fora do lugar”?	Raramente	Às vezes	Frequentement e ou sempre	
9. Sente-se realizada/o?	Sim	Um pouco	Não	
10. E os membros da sua família? Eles fazem sentir-se:	Uma parte importante da família	Algumas vezes, parte da família	Alguém que não faz parte	
Total				

RESPOSTAS DOMÍNIO SATISFAÇÃO						
Questões	Respostas					
	n	**	n	*	n	
1. De modo geral, diria que a vida lhe tem proporcionado oportunidades?		Sim		Pouco	Não	
	14	58%	8	33%	2	8%
2. Costuma ter momentos de diversão na sua vida?		Sim		Um pouco	Não	
	20	83%	3	13%	1	4%
3. Comparando com outros, sente-se em melhores condições, igual ou pior que eles?		Melhor		Igual	Pior	
	6	25%	17	71%	1	4%
4. A maioria das coisas que acontecem consigo são:		Satisfatórias		Aceitáveis	Dececionantes	
	5	21%	18	75%	1	4%
5. Atualmente, está satisfeita/o com a sua casa?		Muito		Pouco	Nada	
	22	90%	1	4%	1	4%
6. Em comparação com as outras pessoas, diria que tem menos, a mesma quantidade ou mais problemas?		Menos problemas		A mesma quantidade	Mais problemas	
	8	33%	13	54%	3	13%
7. Alguma vez se sente solitária/o?		Raramente		Às vezes	Frequentemente ou sempre	
	11	46%	10	42%	3	13%
8. Em situações sociais sente-se “fora do lugar”?		Raramente		Às vezes	Frequentemente ou sempre	
	11	46%	10	42%	3	13%
9. Sente-se realizada/o?		Sim		Um pouco	Não	
	10	42%	14	58%	0	0%
10. E os membros da sua família? Eles fazem-no sentir-se:		Uma parte importante da família		Algumas vezes parte da família	Alguém que não faz parte	
	18	75%	6	25%	0	0%

Domínio: Produtividade

Questões	Respostas			Resultados
11. O seu programa educativo preparou-a/o para o que está a fazer agora?	Sim	Um pouco	Não	
12. Acha que o seu trabalho ou outra atividade de sua vida diária é importante tanto para si como para outras pessoas?	Sim	Provavelmente	Não sei/ Acho que não	
13. Como se sente em relação ao seu desempenho no seu emprego/trabalho?	Muito bem	Acho que faço bem, mas não me dizem	Tenho tido dificuldades	
14. Como é que as pessoas a/o tratam no seu trabalho?	Igual aos outros	Um pouco diferente	Muito diferente	
15. Sente-se satisfeita/o com as habilidades ou experiências que adquiriu ou tem adquirido no seu trabalho?	Muito	Um pouco	Não	
16. Tem aprendido habilidades que poderão ajudá-la/o num emprego melhor ou diferente?	Sim	Talvez	Não	
17. Acha que recebe uma remuneração justa pelo seu trabalho?	Sim	Por vezes	Não	
18. O seu emprego permite-lhe que tenha dinheiro suficiente para comprar as coisas que necessita?	Sim	Às vezes tenho que juntar ou alguns não posso comprar.	Não	
19. Está satisfeita/o com os benefícios que recebe no seu local de trabalho?	Sim	Um pouco	Não	
20. Como é feita a supervisão do seu trabalho?	O supervisor está presente apenas quando necessito	O supervisor está sempre presente, mesmo não sendo necessário	O supervisor está sempre a examinar o meu trabalho	
Total				

RESPOSTAS DOMÍNIO PRODUTIVIDADE						
Questões	Respostas					
	n	**	n	*	n	
11. O seu programa educativo preparou-a/o para o que está a fazer agora?	11	Sim 46%	7	Um pouco 29%	6	Não 25%
12. Acha que o seu trabalho ou outra atividade de sua vida diária é importante tanto para si como para outras pessoas?	18	Sim 75%	4	Provavelmente 17%	2	Não sei/ Acho que não 8%
13. Como se sente em relação ao seu desempenho no seu emprego/trabalho?	10	Muito bem 42%	9	Acho que faço bem, mas não me dizem 38%	5	Tenho tido dificuldades 21%
14. Como é que as pessoas a/o tratam no seu trabalho?	18	Igual aos outros 75%	6	Um pouco diferente 25%	0	Muito diferente 0%
15. Sente-se satisfeita/o com as habilidades ou experiências que adquiriu ou tem adquirido no seu trabalho?	17	Muito 71%	7	Um pouco 29%	0	Não 0%
16. Tem aprendido habilidades que poderão ajudá-la/o num emprego melhor ou diferente?	14	Sim 58%	9	Talvez 38%	1	Não 4%
17. Acha que recebe uma remuneração justa pelo seu trabalho?	11	Sim 46%	4	Por vezes 17%	9	Não 38%
18. O seu emprego permite-lhe que tenha dinheiro suficiente para comprar as coisas que necessita?	13	Sim 54%	5	Às vezes ... alguns não posso comprar. 21%	6	Não 25%
19. Está satisfeita/o com os benefícios que recebe no seu local de trabalho?	16	Sim 67%	8	Um pouco 33%	0	Não 0%
20. Como é feita a supervisão do seu trabalho?	12	Supervisor está presente apenas quando necessito 50%	5	O supervisor está sempre presente, mesmo não sendo necessário 21%	7	O supervisor está sempre a examinar o meu trabalho 29%

Domínio: Independência

Questões	Respostas			Resultados
21. Como decidiu trabalhar ou fazer as atividades diárias que faz agora?	Em função do pagamento e benefícios	Foi o que pude encontrar	Alguém decidiu por mim	
22. Quem decide como deve gastar o seu dinheiro?	Eu	Eu, com ajuda de outros	Alguém decide por mim	
23. Como usa os serviços de saúde (médico, dentista, etc.)?	Quase sempre sozinho	Geralment e acompanhado de outra pessoa	Nunca sozinho	
24. Que controlo tem das suas actividades de vida diária como as horas em que se alimenta, dorme e o que faz por diversão?	Completo	Algum controlo	Pouco ou nenhum	
25. Quando é que os seus amigos podem visitar a sua casa?	Tantas quanto eu desejar	Algumas vezes	Não podem	
26. Tem a chave de sua casa?	Sim	Sim, mas não tenho acesso a tudo	Não	
27. Se quisesse poderia ter um animal de estimação?	Sim	Sim, mas teria que perguntar	Não	
28. Tem um responsável por si, ou um tutor?	Não	Sim, para algumas coisas	Sim, sempre	
29. Existem pessoas que moram consigo que, às vezes o incomodam, o assustam, ou o deixam irritado?	Não	Sim, mas só por vezes	Sim, frequentemente	
30. Na sua vida sente que pode fazer o que entende?	Sim	Nalgumas coisas	Normalmente não pode fazer o que quer	
Total				

RESPOSTAS DOMÍNIO INDEPENDÊNCIA

Questões	Respostas				
	n	**	N	*	n
21. Como decidiu trabalhar ou fazer as atividades diárias que faz agora?		Em função pagamento/benefícios		Foi o que pude encontrar	Alguém decidiu por mim
	7	29%	11	46%	6 25%
22. Quem decide como deve gastar o seu dinheiro?		Eu		Eu, com ajuda de outros	Alguém decide por mim
	14	58%	5	21%	5 21%
23. Como usa os serviços de saúde (médico, dentista, etc.)?		Quase sempre sozinho		Geralmente acompanhado de outra pessoa	Nunca sozinho
	8	33%	9	38%	7 29%
24. Que controlo tem das suas atividades de vida diária como as horas em que se alimenta, dorme e o que faz por diversão?		Completo		Algum controlo	Pouco ou nenhum
	13	54%	6	25%	5 21%
25. Quando é que os seus amigos podem visitar a sua casa?		Tantas quanto eu desejar		Algumas vezes	Não podem
	11	46%	5	21%	8 33%
26. Tem a chave de sua casa?		Sim		Sim, mas não tenho acesso a tudo	Não
	14	58%	0	0%	10 42%
27. Se quisesse poderia ter um animal de estimação?		Sim		Sim, mas teria que perguntar	Não
	16	67%	6	25%	2 8%
28. Tem um responsável por si, ou um tutor?		Não		Sim, para algumas coisas	Sim, sempre
	12	50%	4	17%	8 33%
29. Existem pessoas que moram consigo que, às vezes o incomodam, o assustam, ou o deixam irritado?		Não		Sim, mas só por vezes	Sim, frequentemente
	15	63%	9	38%	0 0%
30. Na sua vida sente que pode fazer o que entende?		Sim		Nalgumas coisas	Normalmente não pode fazer o que quer
	10	42%	7	29%	7 29%

Domínio: Participação Social

Questões	Respostas			Resultados
31. De quantas associações, clubes ou organizações faz parte? (incluindo actividade religiosa)	2 ou mais	1	0	
32. Está satisfeita/o com as organizações, clubes e associações às quais pertence?	Muito	Um pouco	Não	
33. Preocupa-se com o que as pessoas esperam de si?	Sim	Raramente	Nunca	
34. Quantas vezes por semana fala e interage com os seus vizinhos, ou na casa deles?	3-4 por semana	1-2 por semana	Nunca	
35. Tem algum amigo que visita a sua casa?	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente ou nunca	
36. Com que frequência participa em atividades na sua comunidade? (festas, bailes, jogos, etc).	3-4 vezes por mês	1-2 vezes por mês	Menos que 1 vez por mês	
37. Participa ativamente nestas atividades?	Sim	Um pouco	Não	
38. Tem oportunidades de encontros, namoros e casamento?	Sou casado ou tenho a oportunidade de namorar quem eu escolher	Eu tenho oportunidades limitadas de namorar ou de me casar.	Não tenho nenhuma oportunidade de namorar ou de me casar.	
39. Como é tratada/o pelos seus vizinhos?	Muito bem	Satisfatória - mente	Mal (evitam-me ...)	
40. De um modo geral, diria que a sua vida é?	Boa	Razoável	Inútil	
Total				

RESPOSTAS DOMÍNIO PRÁTICA SOCIAL

Questões	Respostas				
	n	**	N	*	n
31. De quantas associações, clubes ou organizações faz parte?	4	2 ou mais 17%	9	uma 38%	11 nenhuma 46%
32. Está satisfeita/o com as organizações, clubes e associações às quais pertence?	9	Muito 38%	5	Um pouco 21%	2 Não 8%
33. Preocupa-se com o que as pessoas esperam de si?	14	Sim 58%	4	Raramente 17%	6 Nunca 25%
34. Quantas vezes por semana fala e interage com os seus vizinhos, ou na casa deles?	5	3-4 por semana 21%	12	1-2 por semana 50%	7 Nunca 29%
35. Tem algum amigo que visita a sua casa?	3	Muitas vezes 13%	12	Algumas vezes 50%	9 Raramente ou nunca 38%
36. Com que frequência participa em atividades na sua comunidade? (festas, bailes, jogos, etc).	6	3-4 vezes por mês 25%	8	1-2 vezes por mês 33%	10 Menos que 1 vez por mês 42%
37. Participa ativamente nestas atividades?	10	Sim 42%	9	Um pouco 38%	5 Não 21%
38. Tem oportunidades de encontros, namoros e casamento?	12	Sou casado ou tenho a oportunidade de namorar quem eu escolher 50%	6	Eu tenho oportunidades limitadas de namorar ou de me casar. 25%	6 Não tenho nenhuma oportunidade de namorar ou de me casar. 25%
39. Como é tratada/o pelos seus vizinhos?	13	Muito bem 54%	7	Satisfatoriamente 29%	4 Mal (evitame) 17%
40. De um modo geral, diria que a sua vida é?	8	Boa 33%	16	Razoável 67%	0 Inútil 0%

41. O que gostaria de fazer profissionalmente?

42. A atividade que desenvolveu no PIT foi de acordo com o seu desejo?

Sim _____ Não _____

42.1- Foi indicada por outros? Sim _____ Não _____

42.2-A atividade que desenvolveu foi a sua primeira escolha?

Sim _____ Não _____

42.3- Se não, porque motivo escolheu/ foi indicado para a que desenvolveu?

43. Foi dada a possibilidade de continuar a desenvolver alguma das actividades pré profissionalizantes que realizou durante o PIT?

Sim _____ Não _____

44. Teve propostas para continuar a trabalhar no local onde desenvolvia o PIT?

Sim ____ Não ____

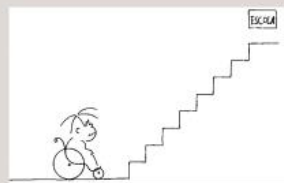
Bem-haja pela sua colaboração.

**ANEXO III- DOCUMENTOS DE APOIO DA SESSÃO DE APRESENTAÇÃO
DOS DADOS AOS DOCENTES**

TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM PLANOS INDIVIDUAIS DE TRANSIÇÃO.

Âmbito da temática:

- Recolher informação sobre como as orientações legislativas na área da Educação Especial e o seu desenvolvimento nas escolas promovem a integração em contexto laboral de sujeitos que foram alvo da aplicação de Programas Individuais de Transição.
- Avaliar a perceção de qualidade de vida dos indivíduos em análise, na sua situação atual
- Aferir em que medida os ex-alunos a quem foi aplicado um PIT resultou numa real continuidade na sua vida pós-escolar.



VS



Esquema de intervenção:

Questionário fechado de heteropreenchimento a ex alunos que realizaram PIT

Análise de dados

Apresentação de resultados a docentes de Educação Especial

Recolha de informação/opinião através de questionário

TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM PLANOS INDIVIDUAIS DE TRANSIÇÃO.

Esquema de intervenção:

Entrevista estruturada a ex-alunos que realizaram PIT

Análise de dados

Apresentação de resultados a docentes de Educação Especial

Recolha de informação/opinião através de questionário

TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM PLANOS INDIVIDUAIS DE TRANSIÇÃO.

Resultados globais (0 a 20) do questionário a ex-alunos que realizaram PIT

Domínio (Qualidade de vida)	Média	Desvio Padrão
Satisfação	14,6	2,96
Produtividade	14,2	4,03
Independência	12,4	5,99
Participação social	10,7	3,85
Total	13,01	

TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM PLANOS INDIVIDUAIS DE TRANSIÇÃO.

Domínio: SATISFAÇÃO	Questões	Respostas		
		***	**	*
	1. De modo geral, diria que a vida lhe tem proporcionado oportunidades?	Sim 58%	Pouco 33%	Não 8%
	2. Costuma ter momentos de diversão na sua vida?	Sim 83%	Um pouco 13%	Não 4%
	3. Comparando com outros, sente-se em melhores condições, igual ou pior que eles?	Melhor 25%	Igual 71%	Pior 4%
	4. A maioria das coisas que acontecem consigo são:	Satisfatórias 21%	Aceitáveis 75%	Decepcionantes 4%
	5. Atualmente, está satisfeita/o com a sua casa?	Muito 90%	Pouco 4%	Nada 5%
	6. Em comparação com as outras pessoas, diria que tem muitos ou poucos problemas?	Menos problemas 33%	A mesma quantidade 54%	Mais problemas 13%
	7. Alguma vez se sente solitária/o?	Raramente 46%	Às vezes 42%	Frequentemente ou sempre 13%
	8. Em situações sociais sente-se "fora do lugar"?	Raramente 46%	Às vezes 42%	Frequentemente ou sempre 13%
	9. Sente-se realizada/o?	Sim 42%	Um pouco 58%	Não 0%
	10. E os membros da sua família? Eles fazem-no sentir-se:	Uma parte importante da família 75%	Algumas vezes, parte da família 25%	Alguém que não faz parte 0%

TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM PLANOS INDIVIDUAIS DE TRANSIÇÃO.

Domínio:
PRODUTIVIDADE

Questões	Respostas		
	***	**	*
11. O seu programa educativo preparou-a/o para o que está a fazer agora?	Sim 46%	Um pouco 29%	Não 25%
13. Como se sente em relação ao seu desempenho no seu emprego/trabalho?	Muito bem 42%	Acho que faço bem, mas não me dizem 38%	Tenho tido dificuldades 21%
14. Como é que as pessoas a/o tratam no seu trabalho?	Igual aos outros 75%	Um pouco diferente 25%	Muito Diferente 0%
17. Acha que recebe uma remuneração justa pelo seu trabalho?	Sim 46%	Por vezes 17%	Não 38%
18. O seu emprego permite-lhe que tenha dinheiro suficiente para comprar as coisas que necessita?	Sim 54%	As vezes tenho que juntar ou alguns não posso comprar. 21%	Não 25%
20. Como é feita a supervisão do seu trabalho?	O supervisor está presente apenas quando necessário 50%	O supervisor está sempre presente, mesmo não sendo necessário 21%	O supervisor está sempre a examinar o meu trabalho 29%

TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM PLANOS INDIVIDUAIS DE TRANSIÇÃO.

Domínio:

INDEPENDÊNCIA

Questões	Respostas		
	***	**	*
21. Como decidiu trabalhar ou fazer as atividades diárias que faz agora?	Em função do pagamento e benefícios 29%	Foi o que pude encontrar 46%	Alguém decidiu por mim 25%
22. Quem decide como deve gastar o seu dinheiro?	Eu 58%	Eu, com ajuda de outros 21%	Alguém decide por mim 21%
23. Como usa os serviços de saúde (médico, dentista, etc.)?	Quase sempre sozinho 33%	acompanhado de outra pessoa 38%	Nunca sozinho 29%
26. Tem a chave de sua casa?	Sim 58%	Sim, mas não tenho acesso a tudo 0%	Não 42%
28. Tem um responsável por si, ou um tutor?	Não 50%	Sim, para algumas coisas 17%	Sim, sempre 33%
30. Na sua vida sente que pode fazer o que entende?	Sim 42%	Nalgumas coisas 29%	Normalmente não pode fazer o que quer 29%

TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM PLANOS INDIVIDUAIS DE TRANSIÇÃO.

Domínio:

PARTICIPAÇÃO SOCIAL

Questões	Respostas		
	***	**	*
31. De quantas associações, clubes ou organizações faz parte? (incluindo atividade religiosa)	2 ou mais 17%	1 38%	0 42%
35. Tem algum amigo que visita a sua casa?	Muitas vezes 13%	Algumas vezes 50%	Raramente ou nunca 38%
38. Tem oportunidades de encontros, namoros e casamento?	Sou casado ou tenho a oportunidade de namorar quem eu escolher 50%	Eu tenho oportunidades limitadas de namorar ou de me casar. 25%	Não tenho nenhuma oportunidade de namorar ou de me casar. 25%
39. Como é tratada/o pelos seus vizinhos?	Muito bem 54%	Satisfatoriamente 29%	Mal (evitam-me ...) 17%
40. De um modo geral, diria que a sua vida é?	Boa 33%	Razoável 67%	Inútil 0%

TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM PLANOS INDIVIDUAIS DE TRANSIÇÃO.

Relação entre a atividade profissionalizante desenvolvida no PIT e a atividade atual

Atualmente

CAO-12,5%

Cursos Formação Profissional- 33%

Profissão na área do PIT- 12,5%

Profissão em área distinta do PIT- 42%

TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM PLANOS INDIVIDUAIS DE TRANSIÇÃO.

A atividade que desenvolveu no PIT foi de acordo com o seu desejo	Sim- 71% Não- 25%
Foi indicada por outros?	Sim- 54% Não- 38%
A atividade que desenvolveu foi a sua primeira escolha?	Sim - 71% Não- 25%
Foi dada a possibilidade de continuar a desenvolver alguma das atividades pré profissionalizantes que realizou durante o PIT?	Sim - 58% Não- 42%
Teve propostas para continuar a trabalhar no local* onde desenvolvia o PIT?	Sim - 38% Não- 58%

*- As respostas afirmativas são, quase na totalidade, de contextos em que integraram a formação profissional no local onde desenvolveram o PIT

TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM PLANOS INDIVIDUAIS DE TRANSIÇÃO.

ANEXO IV- QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

QUESTIONÁRIO

O presente questionário é elaborado no contexto do Mestrado em Educação Especial, da Escola Superior de Educação de Coimbra, sob o tema: Qualidade de Vida e Integração Profissional de Alunos que Desenvolveram um Plano Individual de Transição.

As respostas são confidenciais e serão consideradas no conjunto das respostas dadas por todos os elementos que colaborarem neste estudo.

Sexo F ____ M ____ Idade ____ Anos de serviço na Educação Especial _____

Já acompanhou alunos na realização de PIT? Sim ____ Não ____

Situação Profissional: Docente QA ____ Docente QZP ____ Docente Contratado ____

Considerando os dados apresentados, de ex-alunos que concluíram a escolaridade obrigatória realizando um Plano Individual de Transição, qual a sua opinião sobre:

- 1- Os dados apresentados, em traços gerais, traduzem que nível de classificação relativamente às seguintes dimensões

(Assinale: 1. Nenhuma; 2. Pouca; 3. Razoável; 4. Boa; 5. Excelente)

	1	2	3	4	5
Satisfação					
Produtividade					
Independência pessoal /Autonomia					
Participação Social					

- 2- Na sua opinião, os PIT realizados:

(Assinale: 1. Nunca; 2. Raramente; 3. Às vezes; 4. Quase Sempre; 5. Sempre)

	1	2	3	4	5
Estão de acordo com as necessidades dos alunos					
Estão de acordo com a realidade profissional do meio					
Proporcionam saídas profissionais adequadas					
Correspondem às necessidades de emprego do meio					
Proporcionam uma boa integração social					
Proporcionam uma boa integração profissional					
Levam em conta a vontade dos alunos					

3- Considera que os alunos que realizaram PIT, de um modo geral, se sentem:

(Assinale: 1. Nada; 2. Pouco; 3. Por vezes; 4. Bastante; 5. Muito)

Realizados					
Com independência					
Com capacidade de escolher as suas opções pessoais					
Com meios para escolher as suas opções profissionais					
Outros:					

4- Para a escolha do PIT, em que medida considera determinante:

(Assinale: 1. Nunca; 2. Raramente; 3. Às vezes; 4. Quase Sempre; 5. Sempre).

A vontade do aluno					
A realidade profissional do meio					
As necessidades sociais e profissionais do meio					
A possibilidade de continuidade no local de realização do PIT					
A participação dos encarregados de educação					
Colaboração entre família e agentes educativos					
Oportunidades de ingresso em atividade profissional ou emprego					
Medidas de incentivo, local ou nacional, ao emprego					
Parcerias com empresas e outros serviços de emprego local					
Cooperação entre entidades envolvidas e a Direção da escola					
Envolvimento e participação da comunidade local					
Aceitação pela família dos programas propostos					
Colocação regular dos alunos em situações de formação real ou estágios profissionais					
Outros:					

5- Na implementação dos PIT quais os obstáculos ou dificuldades com que se depara?

(Assinale as opções mais válidas para si.)

Falta de oferta de formação, estágio ou emprego por parte das empresas e entidades locais	
Fraca articulação entre escola e empresas, instituições ou outros serviços fornecedores de estágios e/ou emprego	
Dificuldades de formação e estágio nos locais normais de trabalho	
Falta de emprego protegido, Centros de Atividades Ocupacionais ou outras alternativas ao emprego normal	
Dificuldades relacionadas com a autonomia do aluno ou no seu comportamento adaptativo.	
Falta de recursos humanos e materiais ao dispor da escola na organização da transição.	
Isolamento geográfico e/ou falta de transportes entre escola, casa e emprego	
Pouca aceitação dos alunos pela comunidade	
Baixas expectativas das famílias ou problemas socioeconómicos e/ou familiares	
Fraca competência do aluno para as atividades laborais e pouca preparação ou habilitações.	
Outras:	

6- Relativamente aos seguintes critérios, em que medida os considera significativos para a inclusão social pós-escolar de alunos que realizaram PIT.

(Assinale: 1. Nada; 2. Pouco; 3. Por vezes; 4. Bastante; 5. Muito)

A satisfação pessoal					
Independência económica					
Participação social					
Autonomia					
Autodeterminação					
Outras:					

7- Considera a legislação existente (Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho) sobre a transição e, especificamente, sobre as experiências laborais em espaços da comunidade, suficiente?

Sim _____ Não _____

Se Não, indique os aspetos que considera importantes consagrar em lei.

(Assinale com um X).

Legislação que incentive a aceitação, por parte das empresas, de alunos com NEE.	
Legislação que incentive a criação de cursos de formação profissional.	
Legislação que promova o estabelecimento de parcerias	
Legislação que confira às escolas recursos humanos específicos.	
Legislação que confira às escolas recursos financeiros específicos	
Outras: (Indique quais)	

8- Depois de conhecidos estes dados, o que considera mais importante levar em conta para a elaboração/preparação de futuros PIT?

(Assinale: 1. Nada; 2. Pouco; 3. Por vezes; 4. Bastante; 5. Sempre)

Auscultação dos alunos					
Auscultação dos encarregados de educação					
Levantamento das saídas profissionais existentes no concelho/cidade					
Articulação com o meio empresarial					
Conhecimento da realidade profissional do meio					
Permitir que os alunos decidam entre diversas opções					
Permitir que os encarregados de educação decidam a opção					
Visitar os locais de possível estágio (com os alunos)					
Visitar os locais de possível estágio (sem os alunos)					
Procurar empresas que já possuam experiência de integração com alunos					
Procurar empresas em função do critério da deslocação					
Procurar empresas em função do perfil de cada aluno					
Promover a autodeterminação dos alunos					

Valorizar a supervisão da entidade empregadora					
Valorizar a realização pessoal de cada aluno					
Privilegiar a possibilidade de continuidade da atividade realizada após a escolaridade					
Aumento dos recursos humanos e materiais disponíveis					
Promoção do ingresso do aluno na componente vocacional dos cursos vocacionais disponibilizados					
Existência de verbas próprias da escola para a realização do PIT					
Distribuição equilibrada de alunos com PIT por cada professor de EE					
Maior disponibilidade horária dos professores de EE para esta função					
Mais protocolos e parcerias com a junta de freguesia, Câmara Municipal e IEFP					
Obtenção da colaboração de estruturas da comunidade e técnicos especializados nas diferentes áreas de intervenção comunitária					
Incremento da integração dos alunos nos locais de estágio					
Criação de verbas para subsidiar as entidades que recebem alunos no cumprimento do PIT					
Menos burocracia no processo da Transição Vida Pós Escolar					
Outras:					

9- Relativamente aos seguintes critérios, em que medida considera que a escola, de um ponto de vista institucional, deverá ter um papel relevante:

(Assinale: 1. Nada; 2. Pouco; 3. Por vezes; 4. Bastante; 5. Muito)

	1	2	3	4	5
Ter presente as principais necessidades de emprego					
Estabelecer contactos/ protocolos regulares e formais com as empresas/serviços					
Procurar ajustar os currículos às necessidades de emprego					
Preparar os alunos para as regras de funcionamento das empresas					
Elaborar e executar PIT tendo em conta a saída profissional dos alunos					
Sensibilizar o meio empresarial/laboral para os alunos em causa					
Outras:					

10- Em que medida a análise dos dados apresentados pode potenciar uma alteração na melhoria, por parte da escola, na operacionalização dos PIT?

(Assinale: 1. Nada; 2. Pouco; 3. Por vezes; 4. Bastante; 5. Muito)

A forma de pensar as opções de escolha dos locais					
Procurar ir ao encontro da vontade dos alunos					
Preparar a organização do documento PIT					
A forma de lidar com as entidades parceiras/empresas					
Estabelecimento de novas parcerias					
Sensibilização da comunidade					
Identificação de potenciais recursos locais					
Investir na criação de programas de transição					
Conseguir formação específica para professores de educação especial					
Promover um maior envolvimento da comunidade escolar					
Melhorar a qualidade da intervenção					
Obter mais recursos humanos					
Obter mais recursos materiais					
Promover a participação da família					
Outras:					

Bem-haja pela colaboração!