

**O Processo de Transição dos alunos com  
Necessidades Educativas Especiais  
para a vida pós-escolar:**

Um estudo de caso no Centro de Recursos para Inclusão  
do concelho de Guimarães

---

Ana Paula Roriz Mota

Dissertação destinada à obtenção do grau de Mestre em Necessidades  
Educativas Especiais - Área de Especialização em Motricidade e Cognição

---



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS  
Novembro de 2012



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Dissertação no âmbito do 2º Ciclo de Estudos em Necessidades Educativas Especiais – Área de Especialização em Cognição e Motricidade

**O Processo de Transição dos alunos com  
Necessidades Educativas Especiais  
para a vida pós-escolar:**

Um estudo de caso no Centro de Recursos para Inclusão  
do concelho de Guimarães

**Autor:** Ana Paula Roriz Mota

**Orientação:** Prof. Doutor Nuno Amado

**Novembro de 2012**



## **Agradecimentos**

À minha família, pelo apoio incondicional.

Ao Diogo, pela presença, ajuda e paciência.

Ao Doutor Nuno Amado, pela orientação ao longo de todo o caminho desta investigação.

Ao coordenador do CRI da CERCIGUI, pela pronta disponibilidade e enorme apoio.

A todos os entrevistados, pelo tempo despendido por dedicação à profissão.



## Resumo

O presente estudo tem como objectivo caracterizar as respostas proporcionadas aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no processo de transição para a vida adulta que estão a ser implementadas no Centro de Recursos para a Inclusão (CRI) do concelho de Guimarães e identificar os facilitadores e as barreiras ao processo de elaboração e implementação dos Planos Individuais de Transição (PIT).

O processo de transição necessita de ser planeado e trabalhado, na medida em que o presente e futuro do jovem estão frequentemente condicionados pelo conjunto de oportunidades a que este pôde aceder. Importa portanto aferir que recursos estão disponíveis aos alunos com necessidades educativas especiais neste processo, principalmente numa altura em que a situação financeira do país condiciona transversalmente, quer o sector educativo, quer o mercado de trabalho.

Tendo em conta a temática e objectivos em estudo, optou-se por um estudo de natureza qualitativa e carácter exploratório, do tipo estudo de caso. Para a recolha de dados foram desenvolvidos e utilizados um Questionário de Contextualização da Instituição em questão e um Guião de Entrevista. A amostra constituiu-se por sete dos profissionais que fazem parte da equipa que participa no processo de elaboração e implementação dos PIT a cargo do CRI, incluindo a visão de um empregador.

De acordo com os dados recolhidos podemos concluir que se verificam problemas significativos no processo de transição, na medida em que os entrevistados identificaram um maior número de barreiras do que facilitadores.

No que concerne aos facilitadores, conclui-se que a parceria entre o CRI e as escolas representa uma mais-valia para o processo, bem como o trabalho desenvolvido no sentido de colocar o aluno no centro do processo e de lhe proporcionar experienciar diferentes áreas vocacionais. Relativamente às barreiras, destacam-se o insuficiente apoio financeiro do Ministério da Educação ao processo de transição e a falta de estruturas que apoiem a continuidade do processo no período pós-escolaridade.

*Palavras-chave:* Processo de Transição; Plano Individual de Transição; Necessidades Educativas Especiais; Centro de Recursos para a Inclusão

## **Abstract**

The present study aims to characterize the answers provided to students with special needs in the transition to adulthood that are being implemented in the Resource Centre for Inclusion in the municipality of Guimarães and identify the facilitators and barriers of the development and implementation process of Individual Transition Plans.

The transition process needs to be planned and worked, as the present and future of young adults are often constrained by the number of opportunities that they were able to access. Therefore, it's important to assess what resources are available to students with special needs in this process, especially at a time when the country's financial constrains conditions, whether the education sector, whether the labor market.

Given the study theme and aims we chose a study of qualitative and exploratory nature, case study type. For data collection we developed and used an Institution Contextualization Questionnaire and an Interview Script. The sample consists of seven professionals, part of the team that participates in the elaboration and implementation of transition individual plans followed by the Resource Centre for Inclusion, including an employer's point of view.

According to the collected data we can conclude that significant problems occur in the transition process, as the respondents identified a greater number of barriers than facilitators.

Regarding the facilitators, we concluded that the partnership between the Resource Centre for Inclusion and the schools represents an added value to the process, as well as the work being done toward putting the students at the center of the process and giving them experience in different vocational areas. Regarding the barriers, the insufficient financial support from the Ministry of Education for the transition process and the lack of structures to support the continuation of the process in the post-school life were highlighted.

*Keywords:* Transition Process; Individual Transition Plan; Special Needs, Resource Centre for Inclusion

## Índice

Introdução.....	11
Parte 1: Enquadramento Teórico.....	13
Capítulo I	
O Processo de Transição dos alunos com NEE para a vida Pós-escolar .....	15
1.1 História da Transição na Educação Especial .....	15
1.2 Conceito de Transição .....	17
1.3 Processo de Transição .....	19
1.4 Realidade Estatística .....	22
1.5 Barreiras e Facilitadores do Processo de Transição .....	24
Capítulo II	
O PIT como Ferramenta do Processo de Transição.....	29
2.1 Conceito de PIT .....	29
2.2 Suporte Legislativo do PIT .....	29
2.3 A Equipa de Profissionais envolvida no PIT .....	31
2.4 O Processo de Elaboração e Implementação do PIT .....	35
Capítulo III	
A Empregabilidade dos Jovens com Necessidades Educativas Especiais	
– A Promoção da Inclusão no Mercado de Trabalho .....	43
3.1 Suporte legislativo à Empregabilidade dos Jovens com NEE .....	44
3.1.1 Formação Profissional .....	47
3.1.2 Emprego Apoiado .....	47
3.2 Realidade Estatística .....	48
3.3 Barreiras e Facilitadores à Empregabilidade dos Jovens com NEE .....	49
Parte 2: Estudo Empírico .....	53
Capítulo IV	
Método .....	55
4.1 Participantes .....	63
4.2 Instrumentos utilizados .....	65
4.3 Procedimentos .....	65
4.4 Construção das Categorias de Análise .....	68
Capítulo V	
Apresentação e Discussão dos Resultados .....	71
5.1 Caracterização do Processo de Transição.....	71
5.2 Facilitadores e Barreiras do Processo de Transição .....	80

Conclusão.....	91
Referências Bibliográficas.....	99

## Índice de Anexos

Anexo I	[Instrumento] Questionário de Contextualização da Instituição .....	103
Anexo II	[Instrumento] Guião de Entrevista .....	107
Anexo III	[Resultados] Aplicação do Questionário de Contextualização da Instituição .....	111
Anexo IV	Plano Individual de Transição utilizado no CRI da CERCIGUI .....	123
Anexo V	Termo de Consentimento Informado .....	131
Anexo VI	Glossário de regras e critérios utilizado na transcrição das entrevistas	135
Anexo VII	[Resultados] Categorias / Indicadores / Unidades de Registo .....	139

## Índice de Quadros

Quadro 1	Dados do relatório da IGE (2011) relativos às NEE e aos PIT .....	23
Quadro 2	Papel da equipa envolvida no desenvolvimento das várias fases do PIT (Soriano, 2006) .....	34
Quadro 3	Áreas do PIT e recomendações segundo a AEDNEE (Soriano, 2006) ..	41
Quadro 4	Disposições gerais do Programa de Emprego e Apoio à Qualificação das Pessoas com Deficiências e Incapacidades (Decreto-Lei n.º 290/2009, de 12 de Outubro) .....	46
Quadro 5	Caracterização da amostra segundo o cargo que desempenham, idade (anos), género, formação base, anos de serviço na área das NEE, anos de serviço no CRI ou em colaboração com o CRI, anos de participação no processo de elaboração e implementação do PIT e se a sua formação contemplou PIT .....	64
Quadro 6	Profissionais envolvidos no PIT – Soriano (2006) vs. Contexto estudado .....	59
Quadro 7	Facilitadores e Barreiras identificados pelos entrevistados no processo de transição .....	93

## Lista de Siglas

**AEDNEE** – Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais

**AIREV** – Associação para a Integração e Reabilitação Social de Crianças e Jovens Deficientes de Vizela

**APCG** – Associação Paralisia Cerebral de Guimarães

**CAO** – Centro de Actividades Ocupacionais

**CEI** - Currículo Específico Individual

**CERCIGUI** – Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados do Concelho de Guimarães

**CRI** – Centro de Recursos para a Inclusão

**DGIDC** – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

**DL** – Decreto de Lei

**DREN** – Direcção Regional de Educação do Norte

**ENDEF** – Estratégia Nacional para a Deficiência

**EUA** – Estados Unidos da América

**IDEA** - *Individuals With Disabilities Education Act*

**IEFP** – Instituto de Emprego e Formação Profissional

**IGE** – Inspeção-Geral da Educação

**ME** – Ministério da Educação

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**PAIPDI** – Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidades

**PEI** – Plano Educativo Individual

**PIT** – Plano Individual de Transição

**PNE** – Plano Nacional de Emprego



## Introdução

O presente estudo pretende analisar o processo de transição dos alunos com NEE para a vida pós-escolar no concelho de Guimarães, visando essencialmente responder às seguintes questões: *Como está organizado o processo de transição no concelho de Guimarães, mais precisamente no Centro de Recursos para Inclusão, que coordena os Planos Individuais de Transição com as escolas de todo o concelho? Que barreiras e facilitadores encontram a equipa envolvida no processo de elaboração e implementação do Plano Individual de Transição?*

O tema emerge do meu interesse e motivação pelo trabalho que se desenvolve na área da saúde e da educação com as crianças/jovens em idade escolar, motivo pelo qual decido juntar à minha formação base em terapia ocupacional o mestrado em necessidades educativas especiais. A selecção do processo de transição para a vida pós-escolar, de entre as diversas temáticas na área da Educação, provém da questão: qual o resultado último da intervenção junto desta população?

Globalmente, os objectivos da educação são similares para todos alunos, independentemente do nível das suas capacidades intelectuais: espera-se que todos atinjam o seu potencial máximo, que se tornem membros produtivos da sociedade, que promovam a sua cultura e os seus valores morais e que se tornem cidadãos responsáveis. No entanto, para os jovens com necessidades educativas especiais este processo de transição necessita de ser planeado e trabalhado, preparando os alunos para responder aos desafios duma vida tão autónoma e integrada quanto possível, no presente e no futuro (Costa, 2006). Futuro esse frequentemente condicionado pelo conjunto de oportunidades, académicas e formativas, a que o jovem teve oportunidade de aceder, nem sempre representando a liberdade de escolha, mas sim a escolha face à oferta disponível e acessível (Fernandes, 2007). Importa portanto aferir que recursos estão disponíveis aos alunos com NEE neste processo, principalmente numa altura em que a situação financeira do país condiciona transversalmente, quer o sector educativo, quer o mercado de trabalho.

Perante esta e outras interrogações, e tendo em conta o contexto da nossa investigação (circunscrita ao concelho de Guimarães), estabelecemos os seguintes objectivos: Caracterizar as respostas proporcionadas aos alunos com necessidades educativas especiais no processo de transição para a vida adulta que estão a ser implementadas no Centro de Recursos para a Inclusão do concelho de Guimarães e identificar os facilitadores e as barreiras ao processo de elaboração e implementação dos Planos Individuais de Transição.

Para atingir estes objectivos, foram construídos um questionário e um guião de entrevista, o primeiro para ser apenas aplicado ao coordenador do CRI, para procedermos à sua caracterização, e o segundo para aplicar aos profissionais da equipa que acompanha o processo de transição, a fim de se caracterizar o processo e as suas condicionantes.

O estudo encontra-se estruturado em duas partes. A primeira, o enquadramento teórico, contém três capítulos. O primeiro capítulo foca o processo de transição dos alunos com NEE para a vida pós-escolar, o segundo retrace o PIT enquanto ferramenta do processo de transição e o terceiro foca o período pós-escolaridade, a empregabilidade dos jovens com necessidades educativas especiais e a promoção da inclusão no mercado de trabalho. Sem pretensões exaustivas, estes capítulos pretendem fundamentar teoricamente o nosso estudo e possibilitar a discussão dos resultados obtidos.

A segunda parte corresponde ao estudo empírico e contém dois capítulos, o quarto e quinto. O quarto capítulo apresenta as opções metodológicas, incluindo o tipo de estudo, caracterização da amostra, instrumentos utilizados, procedimentos e construção das categorias de análise. O quinto capítulo constitui-se pela apresentação e discussão dos resultados obtidos, onde se apresentam e analisam as categorias estabelecidas a partir da análise do conteúdo das entrevistas realizadas.

Por último, encontram-se as conclusões obtidas com este estudo, incluindo a identificação das suas limitações e sugestão de estudos e projectos de seguimento à investigação apresentada.

## Parte 1: Enquadramento Teórico



## Capítulo I

### O Processo de Transição dos Alunos com NEE para a vida Pós-escolar

#### 1.1 História da Transição na Educação Especial

O Ministério da Educação (ME) integra pela primeira vez em 1973 competências próprias em matéria de ensino especial. Embora timidamente assumidas, estas novas responsabilidades resultaram de um crescente movimento a favor da escolarização de todas as crianças, o qual ganhou um forte impulso com a instauração do regime democrático. Em 1978/79, o número de alunos nas 132 escolas especiais ultrapassava os 8.000 e, no ensino integrado, existiam 22 equipas de educação especial que atendiam cerca de 1.100 alunos com deficiências físicas e sensoriais (ME & Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), 2007).

Até à década de 80 os objectivos da educação especial centravam-se, essencialmente, na resposta à questão: como educar alunos com incapacidades de modo a possibilitar a aquisição de conhecimentos académicos tão próximos quanto possível dos que caracterizavam os programas educativos estabelecidos para a generalidade dos alunos. Assim, a preocupação dos educadores era facultar uma escolarização de grau o mais elevado possível. Uma vez atingida a idade limite estabelecida ou considerada completa a escolaridade por critérios de outra ordem, a escola considerava a sua missão cumprida e o aluno ficava entregue ao acompanhamento da família, eventualmente com a colaboração de serviços especialmente destinados à população adulta portadora de deficiência, no caso destes existirem (Costa, 2004).

A partir dessa década, nos Estados Unidos da América (EUA) e, posteriormente, em muitos outros países, começou a ser questionado o resultado obtido a médio e longo prazo, acentuando-se a consciência de que não existia uma relação directa entre o investimento feito nos diferentes programas educativos destinados a estes alunos e o sucesso da sua integração social e profissional, sendo que em certos países esse investimento era muito considerável. Especialmente no caso dos alunos com deficiências intelectuais graves, verificava-se que um grande número dos que tinham saído de programas educativos permanecia inactivo, dependente das famílias, ou inseridos em instituições segregadas (Costa, 2004).

Como primeira resposta a esta tomada de consciência foram despoletados inúmeros estudos de *follow-up* e de *follow-along* que procuraram, nomeadamente, investigar se estes ex-alunos estavam ou não ocupados em algum tipo de trabalho

(em caso afirmativo, qual a remuneração e que tipo de tarefas que lhes eram propostas), onde e com quem viviam, como ocupavam os seus tempos livres e qual o seu enquadramento social. Os resultados destes estudos vieram confirmar a baixa qualidade de vida de grande percentagem desta população, considerando como factores indispensáveis para definir essa qualidade: autonomia pessoal, convívio social, usufruto dos recursos da comunidade e realização profissional (Costa, 2004, 2006).

Assim, iniciado nos EUA pelos Serviços de Educação Especial e de Reabilitação, surgiu o primeiro grande passo político para os serviços de transição. Esta directiva política focava-se na melhoria dos resultados sociais a longo prazo, enfatizando a importância do emprego após o período escolar (Alverson, Naranjo, Yamamoto & Unruh, 2010). Seguiram-se novos estudos e vários projectos de intervenção com propostas de caminhos radicalmente diferentes que visassem a preparação destes alunos para uma vida autónoma e integrada (Costa, 2006). Estas iniciativas, que se alargaram a diversos países, procuraram atingir alguns objectivos, nomeadamente (Costa, 2004):

- Analisar os programas educativos, no que diz respeito aos conteúdos, à forma e ao local do ensino;
- Promover o encontro e a colaboração entre a escola e os serviços passíveis de intervir junto dos jovens no período pós-escolaridade;
- Fomentar o desenvolvimento de meios de ajuda indispensáveis para garantir a esta população, segurança, autonomia e inserção social e profissional, ao longo da vida.

A questão da transição dos alunos para a vida pós-escolar foi colocada no centro do processo educativo e foram experimentadas diversificadas estratégias envolvendo, não somente as escolas, mas também os serviços de acção social e emprego, os recursos da comunidade, as famílias e os próprios alunos. Estas medidas estiveram na base da proliferação de programas educativos numa perspectiva funcional e da expansão de projectos de transição para a vida pós-escolar (Costa, 2006, 2004).

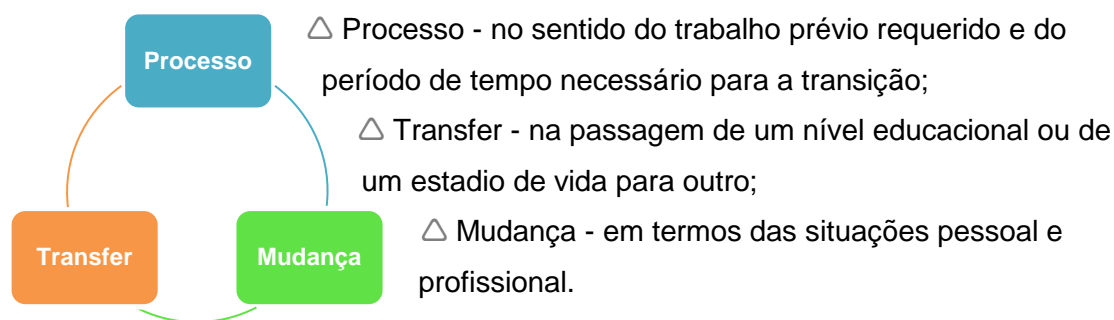
Esta perspectiva funcional permitiu que o conceito de transição se expandisse para acomodar uma visão mais abrangente do que seria necessário para um ajuste bem sucedido na vida para além da escola. Halpern (1985, citado por Alverson *et al*, 2010) sugeriu uma representação tridimensional de ajuste à comunidade, ampliando o foco de transição para além do emprego (ex. competências de procura de emprego) para incluir o ambiente habitacional (ex. obter um alojamento seguro e estável) e a

ligação a redes sociais significativas (ex. comunicações diárias e apoio da família). Educar alunos com necessidades educativas especiais passou a ter um objectivo central mais abrangente: não unicamente a capacitação académica, mas, sobretudo, o desenvolvimento de competências que contribuam para uma futura inserção social e profissional e para uma vida autónoma e integrada (Costa, 2004).

Ao longo dos últimos 20 anos, estas orientações e programas experimentados noutros países, tiveram uma inevitável repercussão em Portugal, quer através da literatura, quer através de seminários, congressos e programas internacionais (Costa, 2004).

## 1.2 Conceito de Transição

O conceito de transição dos alunos com NEE da escola para a vida pós-escolar, referido também como transição para a vida activa ou adulta, ou, mais especificamente, transição para o emprego, é contemplado em muitos documentos, nacionais e internacionais, com definições ligeiramente diferentes. No entanto, todas as definições incluem três ideias base (Soriano, 2002):



A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) refere no Artigo E - Áreas Prioritárias - o tema "Preparação para a Vida Adulta". Neste ponto recomenda-se, entre outras medidas, que: *"Os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz da escola para a vida activa. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se activos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessárias na vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação na vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência directa em situações reais fora da escola. O currículo dos alunos com necessidades educativas especiais que se encontram nas classes terminais deve incluir programas específicos de transição, apoio à entrada no ensino superior, sempre que possível, e treino vocacional subsequente que os prepare para funcionar, depois de saírem da escola, como membros independentes e activos nas respectivas comunidades"*.

O *International Labour Office* (1998) define transição como um processo de orientação social central para a integração na sociedade, que implica mudanças de estatuto e de papel (ex. de estudante para formando, de formando para trabalhador e da dependência para a independência), mudanças no relacionamento, nas rotinas e na auto-imagem. Refere também que para garantirem uma transição mais suave da escola para o trabalho, os jovens com NEE necessitam de definir metas e de identificar que papel querem desempenhar na sociedade.

O conceito de transição integrado no *Individuals With Disabilities Education Act* (IDEA) reflecte a importância de um processo orientado para os resultados, que se baseie nas necessidades do aluno, tendo em consideração as suas preferências e interesses, e enfatiza a natureza multidimensional do ajustamento pós-escolar. Um dos quatro objectivos explícitos da lei é garantir que todas as crianças com incapacidades tenham à sua disposição uma educação adequada que enfatize a educação especial e serviços relacionados destinados a satisfazer suas necessidades específicas e prepará-las para a educação, emprego e vida independente (IDEA, 2004, citado por Alverson *et al*, 2010).

No enquadramento do trabalho desenvolvido pela Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (AEDNEE) sobre este tema, a transição para o emprego surge como parte de um longo e complexo processo, que engloba todas as fases da vida de uma pessoa e que necessita de ser orientado da forma mais apropriada. Do estudo produzido pela AEDNEE emergiram seis aspectos chave relacionados com o conceito de transição que postulam que a transição é um processo que deve ser apoiado pela existência e implementação de legislação e por medidas políticas; deve garantir a participação do aluno e respeitar as suas escolhas pessoais (o aluno, a sua família e os profissionais devem trabalhar em conjunto na formalização de um plano individual); necessita da implementação de um Plano Educativo Individual (PEI) focalizado no progresso do aluno e em quaisquer mudanças a introduzir na situação escolar; deve ser baseada no envolvimento e na cooperação de todas as partes envolvidas; requer uma estreita colaboração entre escolas e mercado de trabalho, para que o aluno experiencie as efectivas condições de trabalho, e faz parte de um longo e complexo processo de preparação do aluno para a entrada na vida económica e na vida de adulto (Soriano, 2002, 2006).

### 1.3 Processo de Transição

De um modo geral, a longo prazo, os objectivos da educação são idênticos para todos alunos, independentemente do nível das suas capacidades intelectuais: espera-se que todos atinjam o seu potencial máximo, que se tornem membros produtivos e responsáveis da sociedade, e que promovam a sua cultura e os seus valores morais (Costa, 2006). O objectivo de planear a transição dos jovens com necessidades educativas especiais é identificar oportunidades e experiências durante os anos escolares que permitam uma melhor transição para a vida como um adulto, quer seja na obtenção de emprego, continuação dos estudos ou experiência de uma vida comunitária significativa (Ministry of Children and Family Development, 2005).

Pretende-se, através de uma perspectiva educativa funcional, proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competências essenciais à participação numa variedade de ambientes, capacitá-los nas áreas do desenvolvimento pessoal e social e da adaptação ao meio laboral, preparando-os para responder aos desafios duma vida tão autónoma e integrada quanto possível, no presente e no futuro (Costa, 2006).

O processo de transição deve envolver os próprios jovens ao longo de todo o processo, procurando-se respeitar as suas escolhas e opções relacionadas não só com a sua futura vida profissional, mas também com os aspectos de ordem familiar, nomeadamente apoio sob o ponto de vista legislativo e administrativo; afectiva; a sua inserção social e os seus tempos livres. Ou seja, deve ter um carácter holístico, enquadrar os diferentes aspectos da vida futura (residência, vida social, educação, preparação profissional e trabalho), e ser elaborado a curto, médio e longo prazo (Costa, 2004).

Este processo deve também contemplar a elaboração de um "Plano de Transição", em que devem participar o pessoal da escola designado para tal, assim como os pais, os alunos e representantes dos serviços externos à escola, relevantes para a execução deste processo, identificando-se um responsável pelo plano de transição de cada aluno. Assim, é necessária uma perspectiva de colaboração, em que devem ser clarificados as responsabilidades dos diferentes intervenientes e estabelecidos os necessários protocolos entre a escola, os serviços de emprego, os serviços sociais, de saúde e outros (Costa, 2004).

As escolas devem responder às necessidades de transição de todos os alunos, proporcionando apoio e recursos suplementares aos que apresentam necessidades especiais. O processo deve ter um carácter inclusivo. É também necessária uma base

de dados que permita uma constante actualização sobre o funcionamento do processo (Costa, 2004).

O Modelo de Planeamento da Transição para Jovens com Necessidades Especiais (*The Transition Planning Model for Youth with Special Needs*) postula uma abordagem centrada na pessoa, em seis passos (Ministry of Children and Family Development, 2005):

1. Construir uma equipa de transição;
2. Reunir informação;
3. Desenvolver o plano de transição;
4. Implementar o plano de transição;
5. Actualizar o plano de transição;
6. Realizar uma reunião final.

Como suporte a esta abordagem, o modelo identifica como melhores práticas: planeamento centrado na pessoa, envolvimento do jovem, envolvimento da família, envolvimento da comunidade, nomeação de um coordenador da transição e colaboração entre agências (Ministry of Children and Family Development, 2005).

Uma abordagem centrada na pessoa tem por objectivo último a criação de apoios e oportunidades que permitam ao jovem com NEE experimentar uma vida auto-dirigida. É fundamental que o jovem conduza o planeamento da transição para garantir que o plano de transição reflecta quem ele é e o que quer atingir. Como resultado, muitas vezes os profissionais são desafiados a reavaliar e alterar os programas existentes, serviços, práticas e políticas (Ministry of Children and Family Development, 2005).

A equipa que participa no processo deve incentivar, facilitar e apoiar a participação activa do jovem, e da sua família e amigos. O envolvimento da família na identificação de pontos fortes do jovem, advogando em seu nome na criação de um plano para o futuro, é muito importante. Esta participação activa também garante que as metas e estratégias estabelecidas se baseiam nas aspirações, desejos e necessidades do indivíduo e da sua família, e não apenas nos serviços e vagas disponíveis. A extensão e natureza desse envolvimento irá variar, dependendo da capacidade da família, das suas competências únicas e disponibilidade. Os pais trazem para o processo uma compreensão fundamental do seu filho e *insight* sobre o que este pode querer realizar (Ministry of Children and Family Development, 2005).

O envolvimento da comunidade contribui para a construção de redes de apoio e para estabelecer conexões que criam oportunidades profissionais e de voluntariado para os jovens, facilitando uma transição mais suave da escola para a vida adulta. Acordos de colaboração, envolvendo órgãos comunitários e prestadores de serviços apoiam o processo de transição através do desenvolvimento de processos comuns dentro da área local. Trabalhando juntas, essas agências podem utilizar ferramentas, mecanismos e estruturas para facilitar serviços semelhantes. Processos conjuntos, orientações práticas e modelos comuns para registar os planos de transição também apoiam essa colaboração. Tais ferramentas asseguram o compromisso de uma comunicação, planeamento e implementação eficaz dos serviços e partilha de custos (Ministry of Children and Family Development, 2005).

O envolvimento da comunidade contribui para a criação de um ambiente cooperativo e, assim, aumentar o emprego e as opções académicas dos jovens com necessidades especiais, bem como a oportunidade de viverem como adultos independentes. Serviços comunitários, tais como centros de lazer locais ou transportes públicos, podem ser incorporados no Plano de Transição do jovem, juntamente com serviços culturais da comunidade. Assim, a criação e implementação de um Plano de Transição bem sucedido depende desta colaboração entre agências (Ministry of Children and Family Development, 2005).

Um estudo de revisão acerca das práticas mais eficazes na área da transição identificou, das práticas mais às menos fundamentadas: experiência de trabalho, paga ou não; preparação para o emprego; envolvimento da família; educação inclusiva; treino de competências sociais; treino de competências relativas às actividades da vida diária; treino de competências de auto-determinação e colaboração da comunidade ou agências (Landmark, Ju & Zhang, 2010).

Outro estudo (Powers, Gil-Kashiwabara, Geenen, Powers, Balandran, & Palmer, 2005), que analisa os componentes de 399 Planos Educativos Individuais PEI com o objectivo de verificar em que extensão o planeamento da transição incorpora princípios do IDEA, práticas de transição efectivas e se os factores demográficos estão associados à qualidade do planeamento, enumera as seguintes práticas, identificadas como eficazes por diferentes autores: envolvimento dos alunos no plano de transição; participação do aluno na educação em geral, incluindo actividades extra curriculares; suporte à participação do aluno na educação; planeamento de carreira centrada no aluno; experiência de trabalho comunitário em áreas escolhidas pelo aluno, atenção às questões multiculturais; treino de competências como auto-advocacia, vida

independente e auto-determinação; experiências orientadas; suporte ao envolvimento familiar, no planeamento e preparação para a transição, e colaboração entre agências.

Focando a preocupação política de se saber se os jovens que recebem subsídios da Segurança Social estão a obter os apoios necessários para fazer uma transição bem sucedida para a vida adulta, outro estudo (Luecking & Wittenburg, 2009) acrescenta à intervenção dois componentes relacionados com o apoio financeiro: Isenções da Segurança Social para incentivar o trabalho e aconselhamento relativo a estes e outros benefícios sociais. As isenções destinam-se a incentivar os jovens a iniciar ou aumentar a sua actividade de trabalho, aumentando os seus ganhos, ou continuar com a sua educação, nomeadamente diminuindo o rácio da diminuição dos subsídios de acordo com o lucro dos jovens num trabalho remunerado. No aconselhamento devem ser tomados cuidados de modo a evitar encorajar jovens que não estão a receber subsídios de incapacidade a candidatarem-se a eles e evitar encorajar os que estão a receber a limitar seus ganhos aos subsídios. Além disso, o aconselhamento deve incentivar a relatórios precisos de lucros para segurança social para evitar pagamentos indevidos e a subsequente recuperação dos mesmos.

O mesmo estudo refere também modelos de transição que sublinham as experiências de trabalho como elementos essenciais para a preparação de jovens com incapacidades para sucesso pós-escolar no emprego, referindo que há um apoio emergente da eficácia de modelos de transição que apresentam experiência de trabalho para jovens com incapacidades significativas. Sugere ainda que o emprego pode ser, tanto uma estratégia chave de intervenção, como um resultado potencialmente sustentável para a transição desses jovens.

#### 1.4 Realidade Estatística

Os dados neste domínio são muito limitados, pelo que é difícil qualquer comparação entre países. Não considerando as diferenças e os termos usados pelos países – alunos com deficiência ou necessidades educativas especiais – a taxa de população que apresenta NEE situa-se entre os 3 e os 20% dos jovens com idade inferior a 20 anos (Soriano, 2006).

Em Portugal, actualmente o número de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular é de cerca de 28 000, adicionando-se a este número 3 576 alunos das escolas especiais (2166 em CERCI e IPSS e 1410 em colégios de educação especial), verificando-se um decréscimo acentuado de alunos nas escolas especiais. Este decréscimo tem sido acompanhado por uma reorientação de muitas escolas de

educação especial para a modalidade “centros de recursos”, tendência geral na Europa. No nosso país, esta reorientação iniciou timidamente mas nos últimos anos sofreu um incremento importante. Com efeito, as escolas especiais (CERCI e IPSS) têm vindo a admitir cada vez menos alunos e a privilegiar cada vez mais o desenvolvimento de actividades de apoio às escolas do ensino regular, no âmbito das áreas curriculares específicas, das terapias, da transição para a vida activa e também de intervenção precoce (ME & DGIDC, 2007).

Um relatório recente da Inspeção-Geral da Educação (IGE) (2011), que abrangeu 46 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas na área das cinco delegações regionais da IGE, fornece alguns dados relativamente à área da transição. No conjunto das escolas intervencionadas, regista-se a elaboração de 179 PIT, o Quadro 1 apresenta uma síntese dos resultados, sendo que apenas numa das escolas não foram implementados PIT. Na maioria dos casos, os planos de transição corresponderam às expectativas das famílias e, regra geral, a sua implementação foi devidamente acompanhada e monitorizada.

Quadro 1 - Dados do relatório da IGE (2011) relativos às NEE e aos PIT

Total de alunos abrangidos no estudo (N.º)	67 499		
Total de alunos com NEE (N.º)	3 040	Alunos com PIT (N.º)	179
		PIT implementados três anos antes do limite da escolaridade obrigatória (N.º)	147
		PIT que integram uma componente de formação profissional (N.º)	79

É difícil calcular o número de alunos que abandona a educação logo a seguir à fase obrigatória, mas sabe-se que muitos não prosseguem estudos para além desta. Os dados, embora não muito precisos, mostram que um grande número de alunos com NEE inicia o ensino secundário, no entanto não o termina. Em alguns países quase 80% dos adultos com deficiência, ou não progrediram para além do ensino primário, ou podem ser considerados analfabetos funcionais (Soriano, 2006).

Em teoria, os alunos com NEE beneficiam das mesmas escolhas educativas que os seus colegas mas, na prática, apenas lhes são oferecidos programas orientados para a segurança social ou para trabalhos de baixo salário. A preparação vocacional muitas vezes não está relacionada com práticas reais de emprego, muitas vezes tem lugar em espaços segregados e nem sempre é orientada para profissões complexas. Assim, os programas educativos e de formação que são propostos aos alunos com NEE nem sempre correspondem aos seus interesses e necessidades. Se os alunos

não recebem as qualificações exigidas para o emprego são colocados numa situação de desvantagem face ao mercado normal de trabalho (Soriano, 2006).

### 1.5 Barreiras e Facilitadores do Processo de Transição

A AEDNEE (Soriano, 2002) identifica os principais factores que actuam como barreiras e como facilitadores de um processo de transição bem-sucedido, com base nos seguintes aspectos:

- A existência e a implementação de medidas políticas e práticas;
- A participação dos alunos e o respeito pelas suas escolhas pessoais;
- O desenvolvimento de um programa educativo individual adequado;
- O envolvimento e a cooperação entre todos os elementos envolvidos;
- A necessidade de uma forte ligação entre os serviços da educação e do emprego;
- A transição para o emprego é parte de um longo processo.

Assim, segue-se a apresentação de cada uma destas premissas, com uma pequena definição e a respectiva enumeração dos principais factores que actuam como barreiras e como facilitadores (Soriano, 2002).

#### *Existência e Implementação de Medidas de Políticas e Práticas*

A legislação, orientadora das medidas políticas e práticas, é absolutamente necessária para apoiar a implementação de um processo de transição bem-sucedido e proteger os direitos dos jovens. Mesmo quando existente, muitas vezes a implementação da legislação é difícil.

#### *Barreiras:*

- Falta de coordenação entre os diferentes sectores;
- Políticas passivas (como a atribuição prematura de medidas segurança social ou de outros benefícios) que podem limitar as iniciativas a favor da autonomia e do emprego.

#### *Facilitadores:*

- Políticas legislativas e medidas flexíveis;
- Regulamentações nacionais, em vez de confiar em iniciativas locais ou de escola;
- Apoio a projectos locais que estão mais próximos das realidades práticas das situações individuais;
- Informação aos empregadores sobre a legislação existente e benefícios que oferece;
- Organizações de voluntários.

### *Participação do Aluno e Respeito pelas suas Escolhas Pessoais*

A participação do aluno implica que este, a sua família e os profissionais trabalhem juntos para construir o programa educativo individual, negociando um programa que respeite as escolhas pessoais dos alunos e lhe abra possibilidades, em vez de as fechar. O aluno e sua família necessitam de sentir que são uma parte do planeamento do processo de transição.

#### *Barreiras:*

- Superprotecção dos alunos, que pode limitar as suas escolhas.

#### *Facilitadores:*

- As aspirações e os desejos dos jovens, bem como as suas necessidades, devem constituir o ponto de partida do planeamento da transição (os objectivos irrealistas devem ser renegociados);
- O envolvimento dos alunos e dos pais;
- Estratégias educacionais claras;
- Perfil de competências: as capacidades dos alunos devem ser bem documentadas, o que implica o envolvimento dos próprios na identificação das suas competências. Os alunos devem ter o maior número possível de oportunidades no acesso a experiências práticas em diferentes campos profissionais de forma a melhor conhecer as suas competências e capacidades;
- Opções abertas e informação clara: a informação necessita de ser prestada de forma clara e coordenada de modo a que os alunos, bem como suas famílias, façam escolhas sobre a sua vida futura e sobre quaisquer outras questões que os preocupem.

### *Desenvolvimento de um Programa Educativo Individual Adequado*

É necessário organizar um programa educativo individual, em colaboração com o aluno e com os seus pais, focado não só no progresso do aluno, mas também nas mudanças a introduzir na sua experiência escolar.

#### *Barreiras:*

- Conteúdo: os PEI são essencialmente de orientação académica. Os aspectos pessoais, apesar de mencionados, não parecem assumir um papel significativo;
- Acreditação: em muitos casos, não são concedidos aos alunos certificados oficiais ou evidenciam-se contradições entre as qualificações obtidas e os certificados concedidos, o que os coloca numa situação de desigualdade de oportunidades.

#### *Facilitadores:*

- Plano Individual de Transição: deve fazer parte integrante do PEI e deve ser baseado na motivação e nos desejos do aluno, reflectindo as áreas fortes e as

necessidades do aluno. Pode funcionar como portefólio, gerido pelo aluno, e deve conter todas as propostas, modificações e resultados do processo de transição.

- Avaliação Regular: o plano de transição necessita de ser constantemente revisto;
- Abordagem multidisciplinar;
- Os certificados têm de reflectir os resultados e as qualificações dos alunos e um reconhecimento que lhes permita moverem-se para outros empregos ou locais de trabalho;
- Iguais oportunidades, independentemente de qualquer diferença de sexo, cultura ou área geográfica.

#### *Envolvimento Cooperação entre todos os Profissionais Envolvidos*

A cooperação entre todas as partes envolvidas – família, escolas, empregadores, sindicatos, serviços de apoio, escolas vocacionais – é de grande importância.

#### *Barreiras:*

- Falta de formação: os intervenientes não estão preparados para a cooperação e partilha;
- Falta de regras claras: embora haja esforços em alguns países, os serviços parecem hesitar em tomar iniciativas, faltam regras claras;
- Falta de comunicação: o envolvimento dos pais, em alguns casos, pode ser entendido como problemático, uma vez que as suas expectativas diferem das expectativas da escola. É necessário definir formas eficazes de partilhar a informação e de comunicar;
- Falta de uma linguagem comum: os diferentes serviços usam termos e definições diferentes para definir quem tem qualificação para o apoio durante o processo de transição.

#### *Facilitadores:*

- Existência de uma rede de apoio: que assegure a cooperação entre todos, organizações e serviços envolvidos, e em que um dos serviços aceite o papel de coordenação;
- Definição de tarefas: necessita de ser discutida e garantida uma clara definição das tarefas de cada pessoa ou serviço envolvido;
- Reforçar os Serviços de Orientação Vocacional: o papel e os recursos ao dispor destes serviços necessitam de ser reforçadas. Devem aconselhar as famílias sobre os benefícios sociais ou sobre outros assuntos que as preocupam;
- Formação complementar dos profissionais envolvidos;
- Envolvimento dos empregadores e organizações de emprego.

### *Relacionamento entre a Escola e o Mercado de Trabalho*

Os alunos necessitam de experienciar condições de trabalho reais. O principal objectivo é promover a auto-confiança e a autonomia, verificar as reais expectativas dos alunos e assegurar futuros empregos. Os especialistas sugeriram que a formação prática em empresas durante o tempo escolar é a melhor opção, pois permite aos alunos um real contacto com as empresas e com o mercado de trabalho. As escolas e o mercado de trabalho têm de aumentar a cooperação entre si.

#### *Barreiras:*

- Sistemas fechados: as escolas e as empresas pertencem a “mundos” diferentes, usam linguagens e métodos de trabalho diferentes e têm objectivos diferentes;
- A educação escolar pré-determina as possibilidades pós escolares: por vezes parece que a educação escolar prepara os alunos, essencialmente, para uma simples via – o emprego protegido.

#### *Facilitadores:*

- Construir redes: para melhorar as ligações entre os dois sectores;
- Definir medidas criativas: com o objectivo de encontrar caminhos e estratégias para ultrapassar as atitudes negativas no mercado de trabalho;
- Aumentar o sistema dual: o princípio de combinar a teoria na escola com a prática nas empresas (sistema dual) parece ser eficaz;
- Organização flexível e medidas de formação;
- Melhorar a comunicação dentro do sector: abrir a escola ao sector do emprego trazendo pessoas do Mercado de Trabalho à escola para falar com os alunos e profissionais acerca das possibilidades de emprego;
- Base de dados de emprego com ofertas de emprego;
- Acompanhamento: as escolas precisam de acompanhar os alunos quando entram na vida de trabalho para manter contacto com o que estão a fazer. O acompanhamento pode ser usado como uma espécie de instrumento de avaliação que fornece às escolas e às redes a informação necessária para fazer ajustamentos e/ou adaptações nos seus programas. A avaliação dos resultados alcançados pelos alunos e a qualidade do trabalho desenvolvido pode influenciar a decisão do empregador, funcionando como efeito multiplicador;
- Medidas de apoio: são necessários recursos pessoais e materiais, financeiros e técnicos para apoiar não só as empresas mas também os empregadores.

### *A Transição para o Emprego é Parte de um Longo Processo*

A transição da escola para o emprego 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.

*Barreiras:*

- Estruturas rígidas e/ou procedimentos do sistema educativo: os procedimentos rígidos de avaliação, a deficiente coordenação entre escolas e, mais tarde, com o emprego impede um bom processo de transição;
- Barreiras estruturais: diferentes estruturas de financiamento e administrativas do sistema educativo, a competição e a falta de cooperação entre serviços;
- Barreiras legais: os diferentes sistemas legislativos na educação ou a legislação contraditória que orienta diferentes serviços.

*Facilitadores:*

- Processo precoce: as escolas necessitam de começar tão precocemente quanto possível a preparar os alunos para a transição para a vida adulta;
- Orientação adequada;
- Apoio flexível: para responder às circunstâncias e necessidades individuais e para se estender à vida pós-escolar;
- Uma pessoa de referência: um profissional específico deve actuar como referência e apoio durante o processo de transição;
- Acompanhamento após abandonarem a escola.

Apesar destes factores serem apresentados separadamente, poucos correspondem a situações factuais e simples, em que apenas um factor constitui uma barreira ou um facilitador, a maioria corresponde a situações complexas e inter-relacionadas (Soriano, 2006).

É necessário transpor as barreiras e reforçar os aspectos facilitadores, *“sob pena de que um investimento feito numa escola que se pretende inclusiva se perca por falta de articulação com o período pós-escolar, ou seja, com a vida real, normal de cada um que é um direito inalienável de todos quaisquer que sejam as suas características e diferenças”* (Afonso, 2005).

## Capítulo II

### O Plano Individual de Transição (PIT) como ferramenta do Processo de Transição

#### 2.1 Conceito de PIT

O Plano Individual de Transição (PIT) proporciona um enquadramento que tem por fim acabar com o fosso existente entre a escola e o emprego, ao reflectir um processo dinâmico que envolve as características dos jovens (competências, capacidades e expectativas), as exigências do sector empregador e a revisão permanente de um plano de acção. É um instrumento focado nos assuntos relacionados com a transição para a vida adulta e o emprego, é uma ferramenta, sob a forma de documento, no qual é registado o passado, o presente e o futuro desejado dos jovens. Este deve incluir informação sobre o universo da vida do jovem e sobre a sua educação e formação: motivação, desejos, capacidades, ferramentas e métodos que assegurem o processo individual de transição (Soriano, 2006).

Valério, Matos & Marques (2007, p.3) consideram que é *“necessário dar aos jovens alguma garantia de que os anos passados na escola constituem uma etapa importante na construção dos respectivos futuros. Para os alunos que manifestam um grande distanciamento em relação às metas propostas pelo currículo comum, torna-se necessário a estruturação de uma dinâmica curricular que propicie, para além de uma abordagem funcional das áreas académicas e do desenvolvimento de competências sociocognitivas a integração de uma componente vocacional. Esta terá subjacente a organização de um Plano de Transição para a Vida Adulta, o qual deve proporcionar ao jovem momentos de exploração e aprofundamento da sua relação com o mundo laboral.”*

A AEDNEE (Soriano, 2006) refere que a realização de um PIT tende a aumentar as hipóteses de o jovem conseguir um trabalho sustentável; a aferir interesses, desejos, motivações, competências, atitudes e capacidades do jovem com as exigências da profissão, do trabalho, do contexto de trabalho, da empresa; a melhorar a autonomia, a motivação, a auto-estima e a auto-confiança do jovem; e criar uma situação de sucesso para o jovem e para os empregadores.

#### 2.2 Suporte Legislativo do PIT

Desde 1990 que a IDEA, lei que regula a educação especial nos EUA, reconhece o planeamento da transição como um elemento crítico do PEI para os alunos com necessidades educativas especiais. O impulso para esta e outras políticas foi duplo:

(1) o reconhecimento de que os jovens com incapacidades devem ter a oportunidade de alcançar uma significativa e produtiva vida pós-escolar que inclui o emprego, e (2) as práticas de transição em desenvolvimento que tem mostrado que tais resultados são possíveis com a devida preparação na educação, oportunidades de emprego e serviços de apoio (Luecking & Wittenburg, 2009).

Actualmente, o planeamento da transição está regulado pelo Decreto de Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, que estabelece que *“sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional”*. O mesmo estabelece que a implementação do PIT deve iniciar-se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória e que este deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária. O PIT deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, o que inclui os pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, o próprio aluno.

Como anteriormente referido, o PIT está incluído no Programa Educativo Individual (PEI), complementando-o. Importa fazer uma distinção entre um PEI e um PIT ou um equivalente, sendo que o propósito não é duplicar documentos e apenas aumentar o número de tarefas administrativas dos profissionais. Ambos os documentos devem ser usados para registar e para manter reflexões acerca da situação do aluno/estudante; acordos conseguidos sobre os objectivos a atingir; estratégias vocacionais estabelecidas e uma perspectiva do progresso do aluno. No entanto, o PIT foca-se no processo de transição para a vida adulta e o no emprego e o PEI abrange todo o universo escolar (Soriano, 2006).

O PEI é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação, incluindo os dados do processo individual do aluno, conclusões do relatório de avaliação e as adequações no processo de ensino e de aprendizagem a realizar, com indicação das metas, das estratégias, recursos humanos e materiais e formas de avaliação. Integra também os indicadores de funcionalidade, bem como os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à actividade e participação do aluno na vida escolar, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, em

termos que permitam identificar o perfil concreto de funcionalidade (Decreto de Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro).

### 2.3 A equipa de profissionais envolvida no PIT

Devem ser envolvidos no desenvolvimento do PIT: os professores de todos os níveis de ensino e outros profissionais da escola (Professores, psicólogos, pedagogos, conselheiros de orientação vocacional, tutores/formadores, administradores), em conjunto com o jovem, a família e outros profissionais externos, não necessariamente relacionados com a escola, como profissionais de serviços da comunidade (técnicos de serviço social, profissionais de saúde, representantes do mercado de trabalho e especialistas de diferentes agências) e empregadores (incluindo especialistas dos serviços de emprego e outros) (Soriano, 2006).

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

Durante o processo de formação da equipa de orientação do PIT um profissional deve ser nomeado para actuar como pessoa de contacto. A pessoa nomeada deve actuar como a pessoa de referência da equipa, contactar e envolver, sempre que necessário, profissionais externos e agir como moderador durante as reuniões da equipa. Assim, preferencialmente, deve manter-se ao longo de todo o processo, para que possa estar bem informada e acompanhar adequadamente o processo. A nomeação da pessoa de contacto deve ter em atenção o seu perfil pessoal e profissional. A nível pessoal deve manter bom contacto e boas relações com todas as partes. A nível profissional, espera-se que a pessoa de contacto detenha conhecimentos consistentes nos domínios da educação e da formação; trabalhe no sentido de construir redes de trabalho entre empregadores, famílias, técnicos de serviço social, etc.; procure empregos ou coopere com a pessoa da equipa responsável pela procura de locais de trabalho; mantenha contactos com a pessoa responsável da organização empregadora, antes e durante a colocação do jovem, e

assegure o acompanhamento no local de trabalho; garanta os recursos e os procedimentos financeiros necessários (é essencial clarificar e acordar sobre a estimativa de custos e de responsabilidades financeiras); e motive o jovem durante a fase de transição (Soriano, 2006).

O termo coordenador de transição também pode ser usado para definir um profissional que trabalhe a um nível mais abrangente, para melhorar a eficácia do processo de planeamento da transição dentro de uma determinada comunidade, incluindo o desenvolvimento e utilização de ferramentas para a transição. Este coordenador pode também ter a seu cargo formalizar as relações entre as várias agências e parceiros do processo de transição e estabelecer a uniformidade do processo dentro de uma determinada região (Ministry of Children and Family Development, 2005).

As responsabilidades e os papéis dos elementos da equipa devem ser atribuídos de forma clara, estabelecidos e aceites por todas as partes envolvidas (por exemplo quem é responsável pelo quê, durante que período de tempo, de acordo com a legislação existente e/ou com as regras da escola, etc.). A participação activa do jovem, o envolvimento da família, a cooperação e colaboração entre todos os intervenientes e a flexibilidade do planeamento são princípios orientadores básicos do planeamento de um PIT. Relativamente ao papel da família, importa sublinhar que esta precisa de ser um parceiro activo como advogada e como apoiante, pelo que a situação familiar (valores culturais e recursos) deve ser tida em conta pelos profissionais (Soriano, 2006).

A AEDNEE (Soriano, 2006) define o papel dos elementos da equipa segundo três fases de acção que assentam no princípio de que um PIT tem de garantir ao jovem o aconselhamento e o apoio de que necessita antes, durante e depois do período de transição. São estas as fases:

**Fase 1:** *Informação, Observação e Orientação* - Uma fase preparatória a ter lugar enquanto o PEI está a ser preparado. O objectivo é ajudar o jovem a escolher um trabalho e a encontrar um lugar de formação adequado.

**Fase 2:** *Formação e Qualificações* - Esta fase focaliza, essencialmente, as acções a desenvolver durante o processo de formação. Relativamente ao jovem, o objectivo é obter qualificações, competências e a correspondente certificação.

**Fase 3:** *Apropriação, Emprego e Acompanhamento* - Esta fase coloca o enfoque nos resultados pretendidos. Relativamente ao jovem, o objectivo é conseguir e

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

Assim, o quadro que se segue (Quadro 2) sumaria as acções a levar a cabo pelos membros da equipa no processo de transição segundo as três fases anteriormente referidas.

Quadro 2 – Papel da equipa envolvida no desenvolvimento das várias fases do PIT (Soriano, 2006)

	<b>1. Informação, Observação e Orientação</b>	<b>2. Formação e Qualificações</b>	<b>3. Apropriação, Emprego e Acompanhamento</b>
<b>Jovem</b>	<p>Receber Informação</p> <p>Identificar pontos fortes, fracos e expressar desejos</p> <p>Adquirir experiência de trabalho para fazer escolha final</p> <p>Participar na preparação e na assinatura do contracto</p>	<p>Passar pelo processo de aprendizagem e de formação de uma forma abrangente e com duração flexível</p> <p>Avaliar o seu progresso na escola e no local de trabalho através de um feedback</p>	<p>Garantir um contrato de trabalho e um salário</p> <p>Ser bem sucedido durante o período de adaptação ao trabalho</p> <p>Sentir-se aceite e pertencendo/fazendo parte do grupo de colegas de trabalho</p> <p>Ter sucesso com a inclusão</p>
<b>Família</b>	<p>Estar totalmente envolvida</p> <p>Expressar expectativas</p>	<p>Estar envolvida activamente e contribuir para um ambiente encorajante</p>	<p>Apoiar o seu filho/filha respeitando a sua autonomia</p>
<b>Profissionais da escola<sup>3</sup></b>	<p>Coordenar o processo</p> <p>Conhecer e avaliar as possibilidades do jovem</p> <p>Motivar, apoiar, orientar e preparar a família do jovem</p> <p>Preparar um plano de formação</p> <p>Nomear uma pessoa de contacto</p> <p>Participar na preparação e assinatura do contracto</p>	<p>Coordenar o processo</p> <p>Criar um programa de formação</p> <p>Apoiar e tomar a cargo todas as acções necessárias relativamente ao mercado de trabalho, tais como a criação de contractos/relações com o mercado de trabalho</p> <p>Nomear uma pessoa de contacto (e substitui-la se necessário)</p> <p>Avaliar esta fase</p>	<p>Coordenar o processo</p> <p>Assegurar a introdução no local de trabalho e manter compromisso do empregador</p> <p>Garantir a orientação vocacional (emprego, serviços sociais, etc.)</p> <p>Nomear uma pessoa de contacto (e substitui-la, se necessário)</p>
<b>Profissionais dos serviços da comunidade<sup>4</sup></b>	<p>Informar sobre as necessidades do mercado de trabalho (possibilidades de trabalho)</p>	<p>Apoiar o jovem e a escola na procura de oportunidades de formação</p>	<p>Procurar trabalho (papel de mediação)</p>
<b>Empregadores<sup>5</sup></b>	<p>Receber e dar informação</p> <p>Permitir e apoiar curtos períodos de prática</p> <p>Participar na preparação e assinatura do contrato</p>	<p>Oferecer oportunidades de formação</p> <p>Participar na validação de competências</p>	<p>Oferecer um trabalho</p> <p>Cooperar na avaliação</p>

<sup>3</sup> Professores, psicólogos, pedagogos, conselheiros de orientação vocacional, tutores/formadores, administradores.

<sup>4</sup> Técnicos de serviço social, profissionais de saúde, representantes do mercado de trabalho e especialistas de diferentes agências.

<sup>5</sup> Empregadores e especialistas dos serviços de emprego e outros serviços que ajudam a encontrar empregos.

No entanto, apesar da AEDNEE focar o acompanhamento pós-escolaridade (Fase 3: *Apropriação, Emprego e Acompanhamento*), a maioria das escolas entende não ser da sua responsabilidade o acompanhamento dos seus ex-alunos. Um estudo realizado em Portugal por Costa (2004) verificou que, de entre as escolas que responderam ao inquérito, apenas 25,5% referem desenvolver um processo de acompanhamento dos alunos após a saída da escola, o que parece indicar que grande percentagem não tem uma preocupação efectiva com o que se passa com os seus ex-alunos.

O processo de *follow up* – processo de acompanhar os alunos após estes terem deixado a escola para determinar a sua situação actual (na área da formação, emprego, habitação, nível de independência, participação da comunidade, recreação e actividades de lazer e uso dos apoios da comunidade) – é importante para avaliar a eficácia dos serviços e programas de transição. O desenvolvimento de serviços eficazes de transição deve ser baseado numa compreensão clara dos resultados pós-ensino e experiências de ex-estudantes de educação especial. A informação que se obtém do *follow-up* deve ser usada sistematicamente pelos profissionais para melhorar os serviços existentes e planear os serviços futuros (Connecticut Interagency Transition Task Force, 2004).

No que respeita ao acompanhamento dos ex-alunos, verifica-se que não se encontra definido para todas as localidades e regiões do país qual o serviço responsável a quem as escolas possam recorrer directamente, uma vez que os centros de emprego nem sempre estão sensibilizados para responder às necessidades destes jovens e muitas escolas não têm na sua área geográfica centros de educação especial ou de reabilitação com este tipo de valências (Costa, 2004).

#### 2.4 O processo de elaboração e implementação do PIT

É impossível fixar um momento preciso para iniciar o processo de elaboração do PIT para todos os jovens, em todos os países. Devem ser respeitadas as necessidades individuais dos jovens e os sistemas educativos. Contudo, os especialistas estão de acordo em que, o momento ideal para preparar tal documento seria dois ou três anos antes da transição para o trabalho. Isto pode ajudar os jovens a evitar situações difíceis de gerir, como por exemplo, decidir o que fazer no último ano de escolaridade, ou ver recusada a entrada na área de formação em que possa estar interessado ou confrontar-se com a falta da informação necessária para fazer uma escolha correcta. Deve ser evitada a situação na qual o jovem segue, simplesmente, o que os adultos pensam que é melhor para ele. Este processo requer flexibilidade, iniciando-se com o acordo e a participação de todas as partes envolvidas, para que

seja possível, mais tarde, decidir quem (pessoas e serviços) é responsável pela proposta, que serviços devem ser encontrados e que coordenação pode ser garantida (Soriano, 2006).

Durante a escolaridade obrigatória e antes do último ano, o professor, o jovem e sua família, o conselheiro e outros profissionais devem reunir-se, reflectir e planear o futuro do jovem. Numa primeira reunião traça-se o retrato do aluno, que deve fornecer informação pormenorizada sobre o seu passado e sobre as suas presentes capacidades. Este retrato, preparado por profissionais, deve ser discutido e analisado à luz da auto-avaliação do jovem e também das expectativas da sua família. É irrealista uma total convergência entre os pontos de vista de todos, contudo, a presença de muitas divergências constituirá uma fonte de conflito (Soriano, 2006).

Em função desse retrato, relativamente aos alunos com capacidades para exercer uma actividade profissional, esta primeira fase inclui ainda o levantamento das necessidades do mercado de trabalho na comunidade em que o jovem se insere e a procura de oportunidades de formação ou de experiências de trabalho em contexto real. Após este levantamento há que procurar estabelecer protocolos com os serviços ou instituições onde o jovem vai realizar formação ou estágios, definir as tarefas que vai desenvolver, as competências requeridas (competências académicas, pessoais e sociais) e o suporte, adaptações ou equipamentos especiais necessários, quando necessário, a disponibilizar para a realização dessas tarefas (ME e DGIDC, 2008).

Relativamente aos alunos cujas incapacidades não lhes permitem vir a exercer uma actividade profissional, a pesquisa deve incidir na procura de Centros de Actividade Ocupacional (CAO) que possam proporcionar actividades do seu interesse e de acordo com as suas competências (ME e DGIDC, 2008).

Desenvolver o plano de transição é um processo criativo, dinâmico e interactivo. A equipa deve considerar os objectivos do jovem e os serviços e apoios disponíveis nas seguintes áreas: saúde (necessidades médicas e de estilo de vida saudável), vida diária (autocuidados, compras, preparação de refeições, etc.), habitação, finanças e a sua gestão, socialização, transportes, educação e formação, emprego, lazer, envolvimento na comunidade (espiritualidade, voluntariado e associações culturais) e questões legais (Ministry of Children and Family Development, 2005). Para cada uma dessas áreas, a equipa deve considerar as seguintes cinco questões:

1. Quais são os objectivos do aluno?
2. Que competências ou comportamentos o aluno necessita de adquirir para alcançar esses objectivos?

3. Quais os programas, serviços e apoios disponíveis ao aluno para que este atinja esses objectivos?
4. Que responsabilidades tem o aluno e todos os restantes membros da equipa para que atinjam esses objectivos?
5. Quais são as lacunas ou barreiras no âmbito dos programas actuais, serviços e apoios que devem ser abordados?

O objectivo da primeira reunião é acordar num plano de acção para atingir esses objectivos, definindo-se uma lista de tarefas a discutir e a avaliar numa segunda reunião. Em caso de desacordo torna-se necessária mais informação, reflexão e discussão (Soriano, 2006).

A pessoa de contacto deve encarregar-se de organizar uma segunda reunião, fornecendo a informação ou contactos necessários de forma a preparar o plano de acção correspondente. As tarefas acordadas (plano de acção) devem ser registadas pela pessoa de contacto, incluídas no PIT e completadas, modificadas e constantemente avaliadas ao longo de todo o processo (Soriano, 2006). Pôr em prática o plano de transição inclui atribuir responsabilidades muito específicas e detalhadas e fazer um cronograma. Quem vai fazer o quê, quando e como deve ser decidido pela equipa – deve estabelecer-se uma comunicação eficaz para garantir que as tarefas/acções são realizadas na hora certa (Ministry of Children and Family Development, 2005).

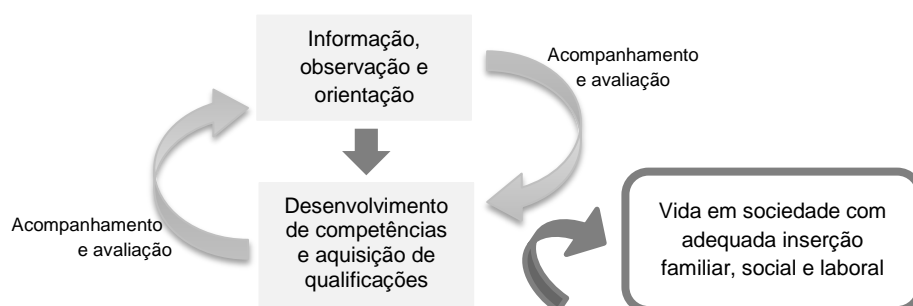
A organização das reuniões subsequentes deve ser cuidadosamente preparada, tal como com a primeira. O objectivo deve ser claramente entendido por todas as partes. A equipa deve reunir-se, pelo menos, uma ou duas vezes por ano, dependendo da idade do jovem, o impacto das suas necessidades, os problemas que enfrenta, ou quaisquer outras circunstâncias. O tempo é um factor importante: não deve haver mais reuniões do que as necessárias e elas não se devem prolongar para além do tempo necessário (Soriano, 2006).

Relativamente à validação do processo, todas as partes envolvidas (profissionais, jovens, famílias) devem participar na avaliação contínua do progresso e do desenvolvimento do jovem, o que assegurara e ajuda a monitorizar a sua qualidade. A avaliação deve ser conduzida com carácter regular, como parte de um “contrato” entre o jovem e a pessoa de contacto. A AEDNEE considerada três níveis de validação do processo de transição (Soriano, 2006):

- Avaliação inicial – especialmente relacionada com as capacidades e expectativas do jovem. Recolha de informação para identificar os serviços especiais necessários, para planear o ensino e para medir os progressos.
- Validação de objectivos e de acções – devem ser validadas todas as propostas de acção até que seja atingido o objectivo final e ser encontrado e garantido um emprego satisfatório.
- Avaliação dos resultados atingidos – deve ser feita por todas as partes envolvidas ao longo de todo o processo. Devem ser tidos em atenção dois elementos: (1) O tempo necessário para que o jovem adquira informação e experiência em diferentes locais de trabalho e capacidades educativas para poder tomar decisões correctas e (2) O apoio ao plano de transição deve continuar, pelo menos, até que o primeiro emprego esteja garantido; porque encontrar um emprego é um parâmetro demasiado limitado para ser capaz de assegurar um acompanhamento adequado dos resultados. O acompanhamento implica que alguém (normalmente a pessoa de contacto) seja responsável pelo apoio ao jovem, durante o tempo necessário, após a sua transição para o trabalho.

De um modo simplificado, podemos considerar que a elaborar e implementar um PIT se traduz “num processo dinâmico que envolve duas fases sequenciais, podendo repetir-se e redefinir-se até se ajustarem expectativas, competências e ofertas existentes na comunidade”, como ilustra o esquema seguinte (ME e DGIDC, 2008).

Esquema 1 - Processo de avaliação da elaboração e implementação do PIT, retirado do Manual de Apoio à Prática da Educação Especial (Ministério da Educação & DGIDC, 2008)



Definir as competências a adquirir implica fazer uma análise clara das possibilidades do jovem, avaliando as suas capacidades actuais, identificando os seus desejos e as suas expectativas, planeando e preparando com ele e com a sua família um conseqüente plano de carreira. No PIT devem ser descritas em detalhe três áreas principais de igual importância (Soriano, 2006):

- Competências Académicas: o currículo que o jovem segue na escola;

- Competências Vocacionais: aquisição dos conhecimentos e competências necessárias à realização de uma tarefa vocacional. Estas competências podem ser muito diferentes dependendo do emprego escolhido e relacionam-se directamente com a experiência de trabalho;
- Competências Pessoais: as realizações individuais do jovem aos níveis pessoal e social. Estas competências são muito importantes, na medida em que servem de suporte à autonomia e à aquisição de competências por parte do jovem. Nelas se incluem competências emocionais e sociais (ser independente, seguir regras, ser pontual, etc.); competências pessoais (saber interagir com os outros, fazer apresentações, ser capaz de antecipar e de planear, etc.); competências físicas (relacionadas com competências motoras ou psicomotoras).

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

O Manual de Apoio à Prática da Educação Especial (ME & DGIDC, 2008) não apresenta um modelo de documento PIT mas faz referência ao que este deve incluir:

- Aos dados recolhidos no âmbito da fase preparatória do processo de transição que retratem a situação, motivação, desejos e capacidades do jovem, bem como expectativas deste e da família.
- Às grandes finalidades subjacentes à sua implementação, nomeadamente: (i) competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária; (ii) competências para o exercício de uma actividade ocupacional e (iii) competências para o exercício de uma actividade profissional.
- Explicitação detalhada quanto a:
  - Metas a atingir e datas definidas;
  - Acções específicas a desenvolver para que se atinjam essas metas;
  - Identificação dos intervenientes, seus papéis e responsabilidades;
  - Objectivos, conteúdos, estratégias e recursos relativos às diferentes áreas a desenvolver (académica, vocacional e pessoal);

- Nível de articulação entre essas áreas;
- Protocolos estabelecidos com instituições da comunidade, empresas ou instituições de formação profissional;
- Critérios, instrumentos, intervenientes e momentos de avaliação.

Não existe um modelo de PIT que possa responder a todas as questões práticas, o Quadro 3 apresenta as principais áreas que o PIT foca e as respectivas recomendações que podem ser usadas como orientação para planejar e avaliar, segundo a AEDNEE (Soriano, 2006).

Quadro 3 – Áreas do PIT e recomendações segundo a AEDNEE (Soriano, 2006)

<b>Áreas</b>	<b>Recomendações</b>
<b>Informação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deve ser recolhida toda a informação necessária ou em falta sobre a história do jovem.</li> <li>• Deve ser recolhida informação relativa à disponibilidade e aos conteúdos dos programas de formação.</li> <li>• Deve ser prestada ao jovem e sua família toda a informação sobre as possibilidades e requisitos do mercado de trabalho.</li> <li>• Deve ser fornecida informação sobre outras soluções alternativas, se necessário (por exemplo formação futura).</li> </ul>
<b>Orientação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tem lugar de forma sistemática sob a forma de “contrato” entre o jovem e a pessoa de contacto.</li> <li>• Devem ser discutidas as expectativas apresentadas pelo jovem e pela família, para definir futuras acções (em coordenação com os profissionais envolvidos).</li> <li>• Termina quando o jovem consegue um trabalho satisfatório e é capaz de assegurar de uma forma autónoma.</li> </ul>
<b>Competências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os profissionais envolvidos devem apoiar o jovem a adquirir e desenvolver as necessárias competências, fornecendo-lhe o apoio e os materiais de ensino necessários.</li> <li>• Fazem parte de um plano de carreira incluindo três principais áreas de competências: académicas, vocacionais e pessoais.</li> </ul>
<b>Experiência de Trabalho</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Torna possível a prática no mercado normal de trabalho.</li> <li>• A pessoa de contacto deve visitar diferentes instituições e firmas para combinar a colocação mais adequada para o jovem.</li> <li>• Uma pessoa responsável pela firma deve ser envolvida antes de o jovem iniciar a experiência de trabalho.</li> <li>• Os locais devem ser avaliados pelos profissionais em conjunto com o jovem, de forma a fazer-se a planificação futura.</li> <li>• A pessoa de contacto deve informar-se sobre os financiamentos quando contacta com as diferentes firmas.</li> <li>• A pessoa de contacto, mais tarde, deve fazer contactos para descobrir potenciais vagas.</li> </ul>
<b>Acreditação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deve fornecer uma descrição do nível de educação seguida e atingida pelo jovem bem como um certificado oficial com uma descrição das competências de trabalho adquiridas.</li> <li>• A certificação resulta da cooperação entre a escola e o empregador.</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Está incluída em todas as áreas. Faz parte integrante de todo o processo, como reflexão contínua. Cada passo deve ser avaliado antes de passar ao seguinte.</li> <li>• A auto-avaliação do jovem é uma parte importante da avaliação. Ela pode ser realizada fornecendo-lhe diferentes instrumentos como o diálogo, a observação, a reflexão sobre a prática, validar competências materiais para verificação de competências, etc..</li> <li>• Acompanhamento do processo até ao final é a única forma de descobrir se o último objectivo foi atingido.</li> </ul>

A legislação refere que quando os alunos que seguiram o seu percurso escolar com um currículo específico individual complementado com PIT, atingem a idade limite da escolaridade obrigatória, mediante requerimento do respectivo encarregado de educação, ou do próprio, ao órgão de gestão e de administração do agrupamento de escolas, será emitido um certificado de equivalência à escolaridade obrigatória para efeitos de admissão no mercado de trabalho, devendo este especificar as

competências alcançadas no âmbito do PIT (Despacho normativo n.º 6/2010 de 19 de Fevereiro).

### Capítulo III

#### A Empregabilidade dos Jovens com Necessidades Educativas Especiais

##### – A Promoção da Inclusão no Mercado de Trabalho

O estudo da AEDNEE (Soriano, 2006) conclui que os problemas levantados pelos sectores da educação e do emprego no processo de transição são bastante consistentes e inter-relacionados, sendo que as principais questões-problema identificadas pelos dois sectores incidem sobre como reduzir ou evitar o elevado número de jovens que abandona a escola e os que estão desempregados; como incrementar o acesso a uma educação e formação de qualidade; como proporcionar qualificações adequadas que correspondam às capacidades dos jovens e lhes permitam enfrentar adequadamente a vida de adulto e de trabalho; e como estimular o contacto e o entendimento mútuo entre os sectores da educação e do emprego.

O objectivo da inclusão de pessoas com deficiência e incapacidade no mercado de trabalho, e as condições gerais que o proporcionam, pode ser apoiado com base em três importantes premissas que analisam o estatuto social e humano das pessoas com deficiência e que visam a inclusão social (Ramón & Gelabert, 2008):

- As pessoas com deficiência representam um grupo heterogéneo, tal como qualquer outro grupo social, que gozam dos mesmos direitos fundamentais que os outros cidadãos.
- As aptidões das pessoas com deficiência têm algumas limitações com repercussões mais ou menos significativas nos seus desempenhos e nas suas actividades. Não obstante, é importante reconhecer que estas restrições são sempre acompanhadas de uma série de aptidões, possibilidades e potencialidades que podem e devem ser desenvolvidas.
- O princípio da normalização enquanto padrão de coesão e promotor da acção social, que necessita de ser integrado na abordagem geral da sociedade para que a igualdade de oportunidades e a disponibilização de recursos permitam a normalização da vida e a participação de todos na sociedade.

A integração da pessoa com deficiência e incapacidade no mercado de trabalho é actualmente entendida como um factor decisivo para a inclusão social, independência económica e conseqüente valorização e realização pessoal destes cidadãos (Gonçalves & Nogueira, 2012).

À luz da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), a empregabilidade não deve ser apenas avaliada como o binómio “limitação *versus* capacidade” para o trabalho, mas sim da interacção complexa entre a condição

de saúde da pessoa e os factores contextuais (Fernandes, 2007). A tónica da deficiência/incapacidade deixa de ser apenas focalizada na pessoa e no seu problema, para passar sobretudo a ser entendida como a relação desta com o contexto, ou com os diversos domínios do social, situação que compele a sociedade a criar condições que promovam a igualdade de oportunidades e a plena participação e autonomia de todos os cidadãos (Gonçalves & Nogueira, 2012).

Assim, a empregabilidade da pessoa com deficiência não se confina exclusivamente ao perfil de competências sócio-profissionais, espelhada num *curriculum vitae* (Fernandes, 2007). Se a deficiência é o resultado da interacção entre a condição da pessoa e os factores contextuais, outras variáveis devem ser consideradas aquando da selecção destes trabalhadores, nomeadamente no que concerne às acessibilidades, à introdução de produtos de apoio e aos requisitos do posto de trabalho. (Fernandes, 2011). A integração passa então por encontrar o profissional certo para o lugar certo, ou seja, o posto de trabalho em que a deficiência não seja limitativa e a rentabilidade profissional seja máxima (Fernandes, 2007).

### 3.1 Suporte legislativo à Empregabilidade dos Jovens com NEE

Existe um conjunto de princípios constitucionais relativos ao trabalho que defendem os direitos e deveres das pessoas com deficiência e incapacidade, dos quais se podem destacar a Declaração Universal dos Direitos do Homem (art. 23º), a Constituição da República Portuguesa (art. 71º), as Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência (art. 7.º) e leis como a Lei n.º 46/2006 de 28 de Agosto, cujo art.º 5 é específico quanto à discriminação no trabalho e no emprego.

A necessidade de promover o emprego e a empregabilidade enquanto estratégias ao serviço da inclusão desta população é também partilhada pela Estratégia Europeia para a Deficiência da Comissão Europeia, nomeadamente através do seu Plano de Acção Europeu para a Deficiência, no qual as questões relativas ao acesso ao mercado de trabalho, integração profissional, aprendizagem ao longo da vida e a acessibilidade do espaço físico, se constituem como factores a priorizar e/ou recomendações chave a ter em conta na concepção das políticas de reabilitação (Gonçalves & Nogueira, 2012).

Esta afirmação dos direitos das pessoas com deficiências e incapacidades está também plasmada no I Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidades 2006–2009 (PAIPDI), nomeadamente no eixo n.º 2,

«Educação, qualificação e promoção da inclusão laboral» (DL 290/2009 de 12 de Outubro). A implementação do PAIPDI contribuiu para a definição de planos sectoriais, de que é exemplo o Plano Nacional de Promoção da Acessibilidade, e criou também mecanismos de articulação com outros planos estruturantes como o Plano Nacional de Acção para a Inclusão, o Programa de Alargamento da Rede de Equipamentos Sociais e o Plano Nacional de Emprego (Gonçalves & Nogueira, 2012).

No seguimento desta estratégia de planeamento, em 2010 foi instituída a Estratégia Nacional para a Deficiência 2011-2013 (ENDEF). A ENDEF pretende consolidar o investimento intersectorial iniciado com o PAIPDI, definindo para o efeito, um conjunto de medidas plurianuais distribuídas por cinco eixos estratégicos (Gonçalves & Nogueira, 2012). Ao nível do eixo «Autonomia e qualidade de vida» as medidas introduzidas espelham a necessidade de continuar o investimento nos processos de habilitação e de consolidação das respostas de apoio social às pessoas com deficiências e incapacidades e às suas famílias com o objectivo de promover a conciliação da vida pessoal, familiar e profissional e o aumento dos níveis de participação social (Resolução do Conselho de Ministros n.º 97/2010 de 14 de Dezembro).

Importa também referir a *Estratégia Europeia Para a Deficiência 2010-2020: compromisso renovado a favor de uma Europa sem barreiras*, da Comissão Europeia. Relativamente à área do emprego, a Comissão Europeia refere que é preciso que mais pessoas com deficiência tenham condições para ter e manter uma actividade remunerada no mercado normal de trabalho, visto que isto contribui para a realização pessoal e constitui uma protecção contra a pobreza (Silva, Teixeira & Jardim, 2011).

Em Portugal, o suporte legislativo que define a aplicação de programas de emprego e apoio à qualificação das pessoas com deficiência e incapacidade está enquadrado no DL n.º290/2009 de 12 de Outubro, que revogou o DL n.º 247/89, de 5 de Agosto, e o DL n.º 40/83, de 25 de Janeiro, que sendo da década de 80 necessitavam de ser ajustados à evolução da política de emprego e qualificação.

Silva, Teixeira e Jardim (2011) afirmam que esta alteração veio retirar medidas que constituíam uma mais-valia para a contratação desta população, nomeadamente, o Subsídio de Compensação, o Subsídio de Acolhimento Personalizado, o Prémio de Integração e o Subsídio para Instalação por Conta Própria, que anteriormente eram atribuídos independentemente do grau de incapacidade da pessoa com deficiência e incapacidade. O DL n.º290/2009, de 12 de Outubro, introduziu a distinção entre

«Pessoa com deficiência e incapacidade» e «Pessoa com deficiência e incapacidade e capacidade de trabalho reduzida».

Este decreto enquadra o Programa de Emprego e Apoio à Qualificação das Pessoas com Deficiências e Incapacidades em vigor, que define as medidas destinadas especificamente às pessoas com deficiência e incapacidades que apresentam dificuldades no acesso, manutenção e progressão no emprego (o que não significa que esta população não possa beneficiar das medidas gerais de emprego e formação profissional). O programa define o regime de concessão de apoio técnico e financeiro para o desenvolvimento das políticas de emprego e apoio à qualificação das pessoas com deficiências e incapacidades, que compreende as medidas sistematizadas no quadro que se segue (Quadro 4).

Quadro 4 - Disposições gerais do Programa de Emprego e Apoio à Qualificação das Pessoas com Deficiências e Incapacidades (Decreto-Lei n.º290/2009, de 12 de Outubro)

<b>Programa de Emprego e Apoio à Qualificação das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade</b>	<p><b>Apoio à qualificação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Formação profissional</li> <li>↳ Formação inicial</li> <li>↳ Formação contínua</li> </ul>
	<p><b>Apoios à integração, manutenção e reintegração no mercado de trabalho</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Acções de informação, avaliação e orientação para a qualificação e emprego</li> <li>↳ Apoio à colocação</li> <li>↳ Acompanhamento pós-colocação</li> <li>↳ Adaptação de postos de trabalho e eliminação de barreiras arquitectónicas</li> <li>↳ Isenção e redução das contribuições para a segurança social</li> </ul> <p>(As isenções e reduções das contribuições para a segurança social a cargo de entidades empregadoras são reguladas em legislação especial)</p>
	<p><b>Emprego apoiado</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Estágios de inserção</li> <li>↳ Contractos emprego-inserção</li> <li>↳ Centros de emprego protegido</li> <li>↳ Contractos de emprego apoiado em entidades empregadoras</li> </ul>
	<p><b>Prémio de mérito</b></p>
	<p><b>Define o regime de concessão de apoio técnico e financeiro aos centros de reabilitação profissional de gestão participada e às entidades de reabilitação</b></p>
	<p><b>Criação de uma rede de centros de recursos de apoio à intervenção dos Centros de Emprego</b></p>
	<p><b>Criação de um Fórum para a Integração Profissional</b></p>

Em Portugal, as medidas activas de emprego dirigidas às pessoas com deficiências ou incapacidade são da responsabilidade do Instituto de Emprego e

Formação Profissional (IEFP), que trabalha em rede com um conjunto de centros de reabilitação profissional (Gonçalves & Nogueira, 2012).

### 3.1.1 Formação Profissional

No que diz respeito ao sector da educação, a formação profissional é contemplada na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) – com as alterações e aditamentos introduzidos pela Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro e pela Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto – referindo que esta, para além de complementar a preparação para a vida activa iniciada no Ensino Básico, visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais. O artigo referente à formação profissional (Artigo 22º) refere ainda que esta deve ser estruturada segundo um modelo institucional e pedagógico flexível, de modo a permitir integrar alunos com diferentes características e níveis de formação.

Relativamente ao período pós-escolar, como referido, a formação profissional de pessoas com deficiências e incapacidades está enquadrada no DL n.º290/2009, de 12 de Outubro, que refere esta *“deve, sempre que necessário, integrar uma componente de reabilitação funcional e actualização de competências, visando o desenvolvimento da autonomia pessoal, de atitudes profissionais, de comunicação, de reforço da auto-imagem e da auto-estima, da motivação e de condições de empregabilidade, bem como a aprendizagem ou reaprendizagem das condições necessárias à plena participação das pessoas com deficiências e incapacidades.”* Refere ainda que as acções de formação especificamente destinadas a esta população devem ser organizadas e desenvolvidas em estreita articulação com o mercado de trabalho, tendo em consideração as exigências do mesmo e as características e necessidades dos indivíduos.

### 3.1.2 Emprego apoiado

Na integração de pessoas com deficiência e incapacidade, a empregabilidade é um conceito complexo e multifacetado (Fernandes, 2011). Como referido, as pessoas com deficiência constituem um grupo heterogéneo, não só pelas diferentes tipologias existentes, mas também em função das características individuais que determinam vivências, percursos e perfis de competências diversificados. Assim, a integração no mercado normal de trabalho não será a resposta mais adequada em todas as situações, é necessário considerar critérios como severidade e extensão das limitações e o conjunto das capacidades remanescentes, mas também ponderar as

necessidades e exigências apresentadas pelo mercado. Neste sentido têm sido criadas medidas alternativas ao mercado de trabalho competitivo, com o objectivo de funcionarem como fases intermédias e de preparação para uma eventual integração no mercado competitivo (Fernandes, 2007).

Com a entrada em vigor do DI n.º290/2009 de 12 de Outubro, (que revogou o DL n.º 40/83 que, similarmente, enquadrava o emprego protegido), considera-se agora emprego apoiado “*o exercício de uma actividade profissional ou socialmente útil com enquadramento adequado e com possibilidade de atribuição de apoios especiais por parte do Estado, que visa permitir às pessoas com deficiências e incapacidades o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais que facilitem a sua transição, quando possível, para o regime normal de trabalho*”.

O emprego apoiado pode ser desenvolvido nas modalidades estágio de inserção para pessoas com deficiências e incapacidades, contrato emprego-inserção para pessoas com deficiências e incapacidades, centro de emprego protegido ou contrato de emprego apoiado em entidades empregadoras (*idem*).

### 3.2 Realidade estatística

Apesar das diversas medidas políticas anti-discriminatórias, ou mesmo de discriminação positiva, implementadas, a realidade estatística demonstra a existência de elevadas taxas de desemprego entre a população com deficiência (Fernandes, 2007). Importa referir que as estatísticas apenas incluem pessoas registadas como desempregadas, mas uma alta percentagem de pessoas com necessidades especiais não está registada – atendendo a que nem tão pouco têm a oportunidade de conseguir o primeiro emprego (Soriano, 2006).

Em Portugal, no que concerne ao exercício de actividade económica, há uma década atrás constatou-se que, no conjunto das pessoas com deficiência activas face ao emprego, 9,5% se encontrava em situação de desemprego, sendo que a taxa homóloga na restante população era de 4%. No que diz respeito aos restantes inquiridos pelos Censos 2001, 17,5 % encontrava-se permanentemente incapacitado para o trabalho e 67,2% sem actividade económica (estudantes, reformados, domésticos). Constatou-se também que a pensão/reforma era o principal (55,2%) meio de vida, enquanto o rendimento proveniente do trabalho ocupava o segundo lugar (24,8%), o contrário ao observado na restante população (Instituto Nacional de Estatística, 2001).

A AEDNEE (Soriano, 2006) refere que os encargos com o desemprego das pessoas com deficiência constituem o terceiro item mais elevado da despesa da protecção social, depois das pensões por reforma e das despesas com a saúde.

No entanto, é de salientar que a integração profissional de pessoas com deficiência é uma realidade crescente: de 1998 a 2005 os resultados da integração passaram de 861 a 1327, representando um crescimento de 54%. Este crescimento atesta a maior abertura e confiança da comunidade empresarial face a esta população. No entanto, as integrações profissionais sofrem flutuações decorrentes do próprio mercado de trabalho e da economia nacional (Fernandes, 2007), sendo que na actualidade as essas condições não são as mais favoráveis.

Também é certo que a área de integração é frequentemente condicionada pelo conjunto de oportunidades, académicas e formativas, a que a pessoa com deficiência tem oportunidade de aceder, nem sempre representando a liberdade de escolha, mas sim a escolha face à oferta disponível e acessível (Fernandes, 2007).

### 3.3 Barreiras e facilitadores à Empregabilidade dos Jovens com NEE

O estudo “*Integração Sócio-Profissional das Populações com Deficiência e Desfavorecidas*”, identificou como áreas problema/barreiras ou obstáculos à inserção socioprofissional desta população: auto imagem negativamente conotada; meios sociofamiliares desfavoráveis; níveis de qualificação escolar e/ou profissional baixos ou muito baixos; pouca iniciativa individual na procura de emprego ou na criação do próprio emprego; problemas relacionados com o impacto da evolução tecnológica; dificuldades de mobilidade (Silva, Teixeira & Jardim, 2011).

A perpetuação da imagem da pessoa com deficiência como incapacitada ou improdutivo, ainda é uma barreira social que dificulta a sua integração no mercado competitivo e prejudica o acesso, em igualdade de condições e oportunidades, às medidas e ferramentas gerais de emprego (Fernandes, 2011). Todos os documentos estão de acordo sobre esta questão: professores, pais, empregadores e público em geral subestimam as capacidades das pessoas com deficiência. Um dos factores que tem afectado a empregabilidade desta população é a existência de percursos escolares curtos, na maioria dos casos não chegam ao ensino secundário, sendo os níveis de escolaridade mais frequentes o 1º e 2º ciclos (Fernandes, 2007). A cooperação entre todos é muito importante para desenvolver uma visão realista das competências dos alunos em todos os sectores da educação, incluindo a transição para o trabalho (Soriano, 2006).

O conhecimento sobre e contacto prévio com a deficiência tem demonstrado o seu valor como facilitador da integração. Neste âmbito, importa sublinhar o peso da filosofia Escola Inclusiva na formação de gerações futuras mais abertas e aceitadoras das pessoas com deficiência, gerações mais informadas acerca das características, potencial de desenvolvimento, direitos e deveres desta população (Fernandes, 2007). A alteração das mentalidades é assim uma condição prévia ao tratamento igualitário no acesso ao emprego e à partilha de percursos de inserção (Fernandes, 2011).

Também a globalização, que afecta o mercado de trabalho, as relações sociais, os modos de produtividade, representa uma barreira, deixando claras as desigualdades sociais, que são mais acentuadas em indivíduos com características que os tornam diferentes e fogem os padrões propostos e ditados pelas empresas, que são cada vez mais competitivas (Silva, Teixeira & Jardim, 2011).

O apoio ao trabalhador encontra-se a cargo das organizações de reabilitação profissional, que devem disponibilizar serviços de orientação profissional e apoio à integração em mercado normal de trabalho, com o objectivo de facilitar a obtenção e manutenção do emprego, bem como a progressão na carreira. O acompanhamento pós-contratação disponibilizado a empresas e trabalhadores constitui-se também como um facilitador deste processo, não só enquanto suporte à integração e manutenção do posto de trabalho, mas também como forma de angariar novas oportunidades de emprego e desenvolver uma relação de confiança junto da comunidade empregadora (Fernandes, 2007).

A AEDNEE (Soriano, 2006) apresenta uma perspectiva do sector empregador através da opinião de um empresário com uma longa tradição na contratação de pessoas com necessidades especiais, que apresentou algumas questões fulcrais acerca do papel do estado, que deve de apoiar as empresas, motivando-as para empregarem jovens com necessidades especiais através de incentivos formais e informais (apoio financeiro, redução de impostos, rotulagem positiva, identificação da empresa, etc). As empresas podem começar com jovens que necessitem de um apoio limitado. Com o tempo, a experiência positiva e os bons resultados encorajarão as empresas a contratar jovens que necessitem de diferentes tipos de apoio.

O empregador refere também que os jovens precisam de ser preparados não apenas a nível profissional, as competências sociais são mais importantes do que as competências académicas. Um importante passo para todos os jovens seria o terem prática obrigatória ou experiência em empresa, e não em contextos artificiais. Por vezes é necessário um orientador no local, dependendo das necessidades e das

competências do jovem. No entanto, é importante evitar a superprotecção, o que acontece, muitas vezes, no sistema educativo (Soriano, 2006).

De encontro às questões apresentadas pelo empregador, apresentamos o exemplo da OED - Operação para o Emprego de Pessoas com Deficiência - serviço resultante de um protocolo entre a actual fundação LIGA, a Câmara Municipal de Lisboa e o Instituto do Emprego e Formação Profissional. A ODE tem por missão promover a integração das pessoas com deficiência ou incapacidade, residentes na cidade de Lisboa, em mercado competitivo de trabalho, prestando também assessoria e acompanhamento técnico a esta relação laboral (Fernandes, 2011).

Para cumprimento da sua missão, dispõe de uma bolsa interna de emprego de pessoas com deficiência constantemente actualizada e dotada de dados sobre a empregabilidade individual dos candidatos. O acesso à informação sobre as competências e experiências profissionais de cada candidato a emprego é, criteriosamente, regulado por cada gestor de caso com base na autorização prévia do próprio. Esta mediação técnica do gestor de caso entre o candidato e o potencial empregador permite desmistificar ideias pré-concebidas acerca de muitas deficiências; recolher dados complementares sobre os requisitos e exigências da oferta de emprego, de modo a potenciar a escolha de candidatos adequados para a vaga em aberto e a responder às necessidades da entidade empregadora; criar soluções para dificuldades levantadas para as quais o empregador não conhece ou antevê respostas; e fornecer informação adicional ao currículo (Fernandes, 2011).

A ODE defende que a mediação que desenvolve entre candidatos e possíveis empregadores conduz a resultados de sucesso nas fases de recrutamento, selecção e inserção de trabalhadores com deficiência. Esta operação adoptou também a divulgação *on-line* da lista de empresas que já contrataram pessoas com deficiência, com recurso aos seus serviços, o que se traduz num efeito multiplicador de sensibilização junto de novas empresas (Fernandes, 2011).



## Parte 2: Estudo Empírico



## Capítulo IV

### Método

O presente estudo é de natureza qualitativa e carácter exploratório, realizado com o objectivo de se obter uma compreensão mais integral do tema – o processo de transição dos alunos com NEE para a vida pós-escolar – observar, descrever, interpretar e apreciar o meio e o fenómeno tal como se apresenta, sem procurar controlá-lo (Flick, 2005; Fortin, 1999).

Trata-se de um estudo de caso, na medida em que a investigação foca o processo de transição num contexto específico - o Centro de Recursos para a Inclusão da CERCIGUI. O estudo de caso consiste numa investigação aprofundada de um indivíduo, de um grupo ou de uma organização, a fim de descrever e apreender suficientemente o assunto para transmitir toda a sua complexidade de uma forma narrativa (Fortin, 1999).

Esta metodologia pretende compreender o significado do fenómeno em estudo, tomando a perspectiva única dos indivíduos estudados, no contexto onde ocorrem os fenómenos (Ribeiro, 2008). Assim sendo, através da aplicação de um questionário e entrevistas semi-estruturadas a profissionais que participam no processo, esta investigação tem como objectivo caracterizar as respostas proporcionadas aos alunos com NEE no processo de transição para a vida adulta que estão a ser implementadas no Centro de Recursos para a Inclusão do concelho de Guimarães e identificar os facilitadores e as barreiras ao processo de elaboração e implementação dos Planos Individuais de Transição.

Consideramos pertinente começar por contextualizar o Centro de Recursos para Inclusão e o apoio que este presta às escolas do concelho de Guimarães no processo de elaboração e implementação dos PIT, para posteriormente explorar os facilitadores e as barreiras que condicionam o processo. Esta caracterização apresenta e analisa as respostas ao *Questionário de Contextualização da Instituição*, aplicado ao coordenador do CRI, cujas respostas podem ser consultadas na íntegra em anexo (Anexo III).

O CRI está sediado na CERCIGUI (Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados do Concelho de Guimarães) e a sua área de intervenção abrange a totalidade do concelho de Guimarães e de Vizela, o que se traduz numa parceria com dezasseis agrupamentos de escolas.

Creditado como Centro de Recursos para a Inclusão em 2009, ao abrigo do DL 3/2008 de 7 de Janeiro, tem como um dos seus objectivos elaborar programas de transição para a vida adulta desde que entrou em funcionamento (ano lectivo 2009-2010). O CRI surge no seguimento de um projecto similar, também em parceria com as escolas e de apoio ao processo de transição, o projecto ECAI – Escolas e CERCIGUI em Acção de Inclusão – que se iniciou no ano lectivo 2004-2005, no âmbito da alínea b) da portaria 1102/97 (CERCIGUI, 2012).

Relativamente aos recursos humanos, no ano lectivo de 2011-2012, a equipa do CRI constituía-se por: três psicólogos, nem todos a trabalhar a tempo inteiro; duas terapeutas ocupacionais a tempo inteiro; três terapeutas da fala, duas a tempo inteiro, uma a oitenta por cento do tempo; e dois fisioterapeutas, a meio tempo cada um. No entanto, importa referir que desta equipa apenas os psicólogos têm a seu cargo a elaboração e gestão dos planos de transição, designando-se mediadores de PIT. O mediador de PIT é o que a AEDNEE designa como “pessoa de contacto”, conforme o referido no enquadramento teórico (Soriano, 2006). O número/tipo de profissionais que constituem a equipa pode alterar de ano lectivo para ano lectivo. As equipas dos CRI são de geometria variável, na medida em que devem ser constituídas por profissionais especialistas em áreas concordantes com o tipo de serviços a prestar, face às necessidades do grupo-alvo (ME & DGDID, 2007).

Quanto aos recursos físicos, o CRI está sediado no Centro de Formação e Reabilitação Profissional da CERCIGUI, que lhe dispensa um gabinete de trabalho e a utilização de muitos outros espaços da instituição, nomeadamente nas reuniões, em que a equipa se desloca para outra sala maior, e os espaços onde os alunos desenvolvem o plano de transição: as áreas oficinais do centro de formação e as salas das actividades ocupacionais dos dois centros de actividades ocupacionais (um que funciona na sede e outro em S. João de Ponte). As restantes instalações da CERCIGUI também estão disponíveis ao CRI para as restantes actividades que este desenvolve para além do apoio aos planos de transição, nomeadamente a piscina aquecida, utilizada para as sessões de hidroterapia.

No ano lectivo de 2011-2012 o CRI teve a seu cargo cerca de quarenta e quatro PIT – a maioria, cerca de vinte e cinco alunos (57%), em PIT-Formação, cinco em PIT-Empresa e os restantes em PIT-CAO. Como problemática/diagnóstico mais comum desses alunos regista-se a deficiência intelectual e em apenas alguns casos a deficiência motora, nomeadamente a paralisia cerebral. Dada a escassez de estudos sobre o tema, é difícil estabelecer comparações. Relativamente à área em que o aluno

desenvolve o PIT, um relatório do IGE (2011) regista que, em cento e setenta e nove PIT analisados, setenta e nove (44%) integravam uma componente de formação, no entanto não especificam em que contexto se desenvolve essa formação, se na escola se em parceria com entidades externas, sendo necessário um maior investimento na recolha de dados relativamente ao processo de transição.

Relativamente à idade/ano de escolaridade em que os alunos normalmente iniciam o PIT, o coordenador refere estar condicionado pelas capacidades e recursos do CRI, nomeadamente a capacidade do Centro de Formação e Reabilitação Profissional, e que, portanto, devido a essas limitações, por vezes os alunos só iniciam o PIT no oitavo ano, com cerca de 14 anos de idade (considerando a escolaridade obrigatória até ao nono ano). A legislação prevê que se deve iniciar a implementação do PIT três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória (DL n.º 3/2008 de 7 de Janeiro), no entanto a legislação foi alterada em 2009 e a escolaridade obrigatória passou a ser o ensino secundário ou os dezoito anos de idade, prevendo-se um período de adaptação (Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto). O coordenador refere essa alteração e questiona o seu impacto no PIT, referindo que a organização do plano de transição terá de sofrer alterações. Importa referir que até à data do questionário não havia qualquer orientação acerca das adaptações que o processo poderá sofrer devido à alteração da legislação.

Os alunos com PIT têm um dia por semana destinado à sua implementação, cerca de seis horas semanais. Um dia completo, ou duas manhãs, ou duas tardes, ou uma manhã e uma tarde, condicionado pelos horários escolares dos alunos, horários das áreas de formação e pela questão dos transportes e do almoço. Nos anos lectivos anteriores o CRI tinha a seu cargo as despesas do almoço e do transporte, no entanto, no ano lectivo de 2011-2012 o ME não atribuiu verbas específicas para essas despesas.

O CRI apoia a implementação de três tipos de PIT - Formação, CAO ou Empresa. Analisando o perfil de funcionalidade do aluno, as capacidades cognitivas e autonomia que apresenta, a partir de um relatório técnico e de um relatório do professor de educação especial, opta-se por um tipo de PIT. Apesar de esta distinção não ser apresentada tão linearmente na bibliografia, vai de encontro às duas vias delineadas pelo ME e a DGIDC (2008) – (1) proporcionar oportunidades de formação (PIT-Formação) ou de experiências de trabalho em contexto real (PIT-Empresa) aos alunos com capacidades para exercer uma actividade profissional e (2) proporcionar aos alunos cujas incapacidades não lhe permitam exercer uma actividade profissional,

actividades do seu interesse e de acordo com as suas competências em centros de actividade ocupacional (PIT-CAO).

O PIT para o qual o CRI tem mais candidatos é o PIT-Formação, perspectivando-se que após o percurso PIT o aluno possa vir a ser um formando no Centro de Formação e Reabilitação Profissional da CERCIGUI (mais à frente referimos as áreas de formação disponíveis). O coordenador afirma que não se pretende uma aprendizagem exaustiva da área de formação, mas sim trabalhar aspectos comportamentais, de relacionamento, regras de higiene e segurança, compreender o que exige uma área de formação em termos de competências e permitir os alunos experienciar e interessar-se por uma ou outra área.

Áreas que exigem maior capacidade cognitiva, como, por exemplo, a informática, são as áreas onde há menos alunos em PIT. Verifica-se também alguma diferenciação por sexo, os alunos estão nas áreas mais masculinas - carpintaria, serralharia, construção civil - enquanto as alunas estão na confecção, hotelaria, serigrafia, apesar de existirem casos de raparigas em áreas consideradas mais masculinas. Dado que o objectivo é permitir aos alunos que experienciem e afirmem os seus interesses, o CRI possibilita a transferência entre duas ou três áreas diferentes ao longo de cada ano lectivo.

Alunos com um perfil de funcionalidade que mostra níveis muito baixos de autonomia e baixas capacidades cognitivas e que, à partida, no futuro não possuirão competências para vir a fazer formação profissional, são candidatos a PIT-CAO. A implementação do PIT-CAO é feita nos dois CAO da CERCIGUI. Relativamente às actividades desenvolvidas pelos alunos nos CAO, há algumas actividades de expressão plástica, mas a actividade mais característica é a montagem de caixas. O CAO recebe encomendas de empresas para a montagem de caixas que o remuneram pela prestação de serviços (por exemplo, caixas de embalar roupa interior).

Relativamente ao PIT-Empresa, o contacto inicial parte normalmente dos professores de ensino especial, com empresas normalmente perto da escola. Os candidatos a este PIT são alunos com autonomia e capacidades cognitivas para se deslocarem para a empresa e desempenharem as tarefas necessárias. No ano lectivo de 2011-2012 o CRI teve protocolos com cinco empresas, incluindo uma instituição pública, o horto da Câmara Municipal. Neste PIT há um protocolo adicional, um documento específico, que o empresário pode mostrar em caso de uma inspecção de trabalho, que salvaguarda, nomeadamente, que o empresário não tem que pagar e que o aluno está abrangido pelo seguro escolar.

Assim, considerados todos os tipos de PIT acima referidos, a equipa de profissionais que intervém no processo de transição é constituída por: o mediador de PIT, psicólogo do CRI; o professor de educação especial do aluno; e o formador do Centro de Formação (no caso de PIT-Formação) ou o monitor de actividades ocupacionais (no caso de PIT-CAO) ou o responsável da empresa (no caso de PIT-Empresa), sendo que todos estes, juntamente com o director de turma do aluno, o encarregado de educação e o próprio aluno que assinam o documento. O quadro seguinte (Quadro 6) estabelece um paralelismo entre enquadramento apresentado anteriormente no concerne aos profissionais envolvidos no PIT (Soriano, 2006) e o contexto estudado:

Quadro 6 - Profissionais envolvidos no PIT – Soriano (2006) vs. Contexto estudado

Profissionais envolvidos no PIT (Soriano, 2006)	Profissionais envolvidos no PIT (Contexto estudado)
<b>Profissionais da escola</b> (Professores, psicólogos, pedagogos, conselheiros de orientação vocacional, tutores/formadores, administradores.)	Professores do ensino especial
<b>Profissionais dos serviços da comunidade</b> (técnicos de serviço social, profissionais de saúde, representantes do mercado de trabalho e especialistas de diferentes agências)	Psicólogos como mediadores de PIT do CRI Formadores do Centro de Formação e Reabilitação Profissional Monitores do CAO
<b>Empregadores</b> (incluindo especialistas dos serviços de emprego e outros)	Empregadores das empresas parceiras do CRI e das Escolas Responsáveis pelos alunos na empresa (Orientadores)

Note-se que o relatório europeu sobre a implementação do PIT (Soriano, 2006) prevê a participação de um leque mais variado de profissionais no processo de transição, nomeadamente de especialistas em serviços de emprego, técnicos de serviço social e profissionais de saúde. Para além disso, apesar da IGE (2011) destacar a importância da parceria das escolas com os CRI na intervenção educativa, os próprios recursos humanos do CRI não são usados na totalidade, recaindo todas as funções relacionadas com o PIT sobre os psicólogos. O papel de cada profissional da equipa será posteriormente apresentado e discutido.

A equipa do CRI tem reuniões técnicas semanais, em que por vezes a ordem de trabalhos foca assuntos relacionados com o PIT. No entanto, a equipa responsável pelos PIT reúne apenas no início do ano lectivo para os elaborar o documento PIT e organizar questões como os horários, e no final de cada trimestre para fazer avaliações, totalizando quatro reuniões. Quatro reuniões por ano lectivo supera o

número de encontros que o relatório europeu sobre o PIT prevê, ao referir que a equipa se deve reunir, pelo menos, uma ou duas vezes por ano, dependendo dos factores intrínsecos ao aluno ou quaisquer outras circunstâncias (Soriano, 2006).

A família do aluno/encarregado de educação muitas vezes não participa nas reuniões, o que inclui a própria elaboração do PIT, devido à dificuldade de reunir toda a equipa (a importância do papel da família será posteriormente discutida). Há uma maior proximidade com a escola, com o professor de ensino especial, que reúne com os pais e faz a ponte para os restantes membros da equipa, apesar de haver excepções. O coordenador refere que reúne com a família em momentos importantes, nomeadamente no final do ano lectivo em que os alunos com PIT são candidatos a permanecer no centro de formação profissional como formandos.

Relativamente à organização e conteúdo do PIT enquanto documento, no ano lectivo de 2009-2010 os técnicos do CRI, em conjunto com professores do ensino especial, criaram o seu próprio modelo de PIT, que pode ser consultado em anexo (Anexo IV). Chegaram a utilizar um modelo proposto pelo ME, mas depois entenderam que, aplicado ao contexto, o modelo não satisfazia todas as nossas necessidades em termos de reunião de informação. De futuro já consideram criar um documento mais pequeno, mais sucinto, e alterar alguns aspectos. Comparando o conteúdo do documento criado pelo CRI com o conteúdo apresentado pelo ME e DGIDC (2008), não se encontram diferenças significativas.

Não foi dado muito ênfase ao documento PIT em si porque, apesar de ser o único documento formal que regista os apoios, experiências e objectivos alcançados pelo aluno ao longo do ano, algum do suporte essencial que é dado ao aluno pode não estar descrito (Powers *et al*, 2005). No entanto, constituindo este documento o mapa de actividades de transição do aluno, as práticas que não estão referidas não se podem inferir que aconteçam, analisando-se portanto o assunto qualitativamente, através de entrevistas aos profissionais.

Do conteúdo do PIT, importa destacar a área profissional/ocupacional, foco do PIT. O coordenador deu um exemplo bastante caracterizador dos objectivos que na generalidade se estabelecem nesta área: relacionar-se adequadamente com os monitores e colegas; cumprimentar adequadamente; executar tarefas de forma persistente e autónoma; adquirir regras de higiene, saúde e segurança; orientar-se temporal e espacialmente no centro (o exemplo dado é de um aluno em PIT-CAO), ou seja, conhecer uma nova instituição, cumprir horários; apresentar-se limpo e arranjado; comportar-se correctamente; conhecer as regras de funcionamento do

centro; reconhecer e aceitar a autoridade dos monitores; e depois alguns objectivos relativos às actividades que desenvolvem.

No que concerne à avaliação, os planos de transição são avaliados trimestralmente através de um relatório feito pelo mediador de PIT que é enviado às escolas. Esse relatório é feito com base numa entrevista ao formador, ou ao monitor, ou ao orientador do aluno na empresa, numa entrevista ao aluno e numa observação também da actividade do aluno na área. O que nos leva a questionar se haverá realmente uma reunião de equipa no fim de cada trimestre como anteriormente referido, ou se o coordenador, enquanto mediador de PIT, se estava a referir a reuniões que tem individualmente com os diferentes elementos da equipa, resultando o relatório de avaliação da conjugação de todos esses elementos recolhidos.

No final do ano lectivo há uma avaliação sumativa em que é atribuído uma nota de final de PIT, entre o não satisfaz, o satisfaz e o satisfaz bem, num quadro que avalia as diferentes competências do aluno. O CRI não emite nenhum tipo de certificado ou qualificação relativamente ao PIT, apenas a avaliação final que depois consta do processo individual do aluno. A própria escola é que emite um certificado de frequência da educação especial no final da escolaridade. Um estudo de Costa (2004) procurou saber como procedem as escolas em relação à certificação específica dos alunos com NEE quando finalizam a sua escolaridade, concluindo que a maioria das escolas não utiliza uma certificação específica para os alunos nestas circunstâncias. Note-se que, apesar da legislação anteriormente referida relativa à emissão um certificado de equivalência à escolaridade obrigatória para efeitos de admissão no mercado de trabalho ser mais recente ao estudo de Costa (Despacho normativo n.º 6/2010 de 19 de Fevereiro), aquando do estudo já estava legalmente prevista a certificação específica dos alunos com necessidades educativas especiais, com referência às competências adquiridas no seu processo educativo (Art.º 20, DL 319/91).

Após a escolaridade, a não ser que o aluno que fez PIT-Formação permaneça na CERCIGUI no Centro de Formação Reabilitação Profissional como formando, ou que o aluno que fez PIT-CAO permaneça no CAO como utente (o que não se tem verificado porque os dois CAO não tem vagas já há vários anos), não existe qualquer tipo de *follow-up* aos alunos que permita verificar a eficácia do plano de transição, sendo que C também não refere qualquer tipo de serviço que os apoie os jovens e as suas famílias: o período pós-escolaridade *“depende de protocolos que são feitos com a segurança social, a segurança social neste momento não está a fazer protocolos,*

*apesar de considerar e reconhecer que uma das maiores necessidades do distrito de braga a nível de serviços de acção social é precisamente serviços para a população com deficiência que acaba a escolaridade e fica sem qualquer resposta".* O coordenador do CRI considera que estes são os casos mais preocupantes e mais dramáticos, inclusive para a família, que fica sem qualquer serviço. Apesar da AEDNEE considerar o acompanhamento pós-escolaridade uma fase integrante do processo de transição (Soriano, 2004), o CRI entende que o acompanhamento ou encaminhamento dos seus ex-alunos não é da sua responsabilidade.

No entanto, apesar de não referido por C, uma das valências da CERCIGUI, introduzida em 2001, é o Centro de Recursos Local, entidade credenciada pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional, que se destina a todas as pessoas com deficiência com idade igual ou superior a 15 anos, encaminhadas pelos Centros de Emprego de Guimarães, Vila Nova de Famalicão, Braga, Santo Tirso e Felgueiras. O Centro de Recursos Local desenvolve as seguintes acções (CERCIGUI, 2012):

- Informação/Avaliação e Orientação Profissional – Avaliação e acompanhamento dos candidatos (encaminhado pelo Centro de Emprego da sua área de residência) por uma equipa multidisciplinar, com o objectivo de orientação e encaminhamento.
- Apoio à Colocação – Processo de mediação entre os candidatos e os empregadores, que visa promover a inserção no mercado de trabalho das pessoas com deficiências e incapacidade.
- Acompanhamento Pós-Colocação – Apoio à manutenção e progressão profissional dos trabalhadores através de uma mediação técnica estruturada e contínua.

No que respeita a este acompanhamento pós-escolaridade, Costa (2004) verificou que não se encontra definido para todas as localidades e regiões do país qual o serviço responsável a quem as escolas possam recorrer directamente, uma vez que os centros de emprego nem sempre estão sensibilizados para responder às necessidades destes jovens e muitas escolas não têm na sua área geográfica centros de educação especial ou de reabilitação com este tipo de valências. Assim sendo, o facto de a CERCIGUI ter como valência este Centro de Recursos Local representa um potencial facilitador do processo de transição na fase pós-escolaridade para os alunos com capacidades para exercer uma actividade profissional, potencialidade que num estudo sequencial poderia ser melhor estudada.

#### 4.1 Participantes

A amostra é constituída por sete dos profissionais que fazem parte da equipa que participa no processo de elaboração e implementação dos PIT a cargo do CRI: o coordenador do CRI, que acumula funções de psicólogo; uma psicóloga da equipa do CRI; dois professores do ensino especial de escolas do ensino básico do 2º e 3º ciclo (EB 2,3) de agrupamentos escolares distintos, uma no centro da cidade e uma na periferia; uma formadora do Centro de Formação e Reabilitação Profissional da CERCIGUI da área de informática; uma monitora do Centro de Actividades Ocupacionais da CERCIGUI; e um instrutor de um centro desportivo parceiro da CERCIGUI, que fornece o ponto de vista dos empregadores.

A amostra foi construída, por conveniência, com o apoio do coordenador de CRI que pediu directamente colaboração aos profissionais que trabalham no CRI, no Centro de Formação e Reabilitação Profissional e CAO da CERCIGUI, reuniu os contactos de quatro professores do ensino especial de agrupamentos com PIT em coordenação com o CRI e indicou uma das empresas que recebe alunos em PIT, um centro desportivo. Como critérios de inclusão definimos que o profissional tenha pelo menos um ano de serviço no CRI ou em parceria com o CRI a participar no processo de elaboração e implementação do PIT. A entrevistadora pediu então colaboração ao instrutor do centro desportivo que acompanhava directamente o aluno e aos quatro professores via correio electrónico, obtendo resposta de dois dos professores e do instrutor, que aceitaram colaborar.

De seguida, de modo a ser descrito o grupo estudado, apresenta-se um quadro (Quadro 5) onde os entrevistados são caracterizados segundo o cargo que desempenham, idade (anos), género, formação base, anos de serviço na área das NEE, anos de serviço no CRI ou em colaboração com o CRI, anos de participação no processo de elaboração e implementação do PIT, se a sua formação base contemplou PIT e se teve alguma formação adicional sobre PIT. O quadro inclui também a data da entrevista.

É de salientar que, à excepção da psicóloga, todos os entrevistados têm mais de dez anos de serviço na área das NEE. Importa também referir que tanto o coordenador como os professores já trabalham na área da transição há mais de quatro anos, no entanto, a questão foca a elaboração e implementação do PIT, enquadrado legalmente em 2008.

Quadro 5 - Caracterização da amostra segundo o cargo que desempenham, idade (anos), género, formação base, anos de serviço na área das NEE, anos de serviço no CRI ou em colaboração com o CRI, anos de participação no processo de elaboração e implementação do PIT e se a sua formação contemplou PIT

Designação	Cargo que desempenha	Data da entrevista	Formação base	Idade (anos)	Género	Anos de serviço na área das NEE	Anos de serviço no CRI/em colaboração com o CRI	Anos de elaboração e implementação de PIT	Formação base contemplou PIT	Formação adicional sobre PIT
C	Psicólogo Coordenador do CRI	9/7	Licenciatura em Psicologia	45	M	11	4	4	Não	Sim
M	Monitora do CAO	10/7	9º Ano Formação Profissional	51	F	10	4	4	Não	Não
P	Psicóloga	11/7	Licenciatura em Psicologia	30	F	5	3	3	Não	Não
Pf1	Professora/ Coordenadora do Ensino Especial do Agrupamento Escolar	12/7	Licenciatura em Educação 1º Ciclo Especialidade em Educação Especial	54	F	21	4	4	Sim	Sim
Pf2	Professor do Ensino Especial	17/7	Licenciatura em Educação 1º Ciclo Especialidade em Educação Especial Pós-Graduação em Actividade Física Adaptada	34	M	12	4	4	Sim	Não
F	Formadora	18/7	12º Ano Curso Multimédia	36	F	15	3	3	Não	Não
									(Adaptação ao entrevistado da empresa)	Formação contemplou NEE
E	Instrutor	27/7	Licenciatura em Educação Física e Desporto Curso de Monitor de Equitação e de Equitação Terapêutica	34	M	12	2	1	Sim	

## 4.2 Instrumentos utilizados

Para a realização deste estudo foram desenvolvidos e utilizados os seguintes instrumentos:

- **Questionário de Contextualização da Instituição** (disponível em anexo - Anexo I), Centro de Recursos para a Inclusão, dirigido ao seu Coordenador, tendo por objectivo recolher dados sobre a política e as práticas do centro em relação ao processo de transição dos alunos que apoia;
- **Guião de Entrevista** (disponível em anexo - Anexo II), dirigido aos profissionais que participam no processo de elaboração e implementação do PIT, de modo a caracterizar o processo sob um ponto de vista prático e identificar os facilitadores e as barreiras que condicionam o mesmo.

As primeiras versões do questionário e do guião de entrevista, subordinadas ao objectivo do estudo, foram elaboradas após a revisão bibliográfica, sendo de seguida submetidas a uma análise por parte do orientador deste estudo. Como resultado dessa análise elaborou-se uma nova e definitiva versão do questionário e uma nova versão do guião de entrevista. Por sua vez, esta nova versão do guião foi aplicada numa entrevista piloto a um elemento do universo de estudo, mas que não fazia parte do grupo a estudar, em registo informal. Assim, após análise dos dados recolhidos foi elaborada a versão definitiva do guião de entrevista. Dado que o empregador, instrutor num centro desportivo, se encontra num contexto bastante divergente dos restantes entrevistados, que convergem para um contexto mais educativo, o guião de entrevista foi ligeiramente adaptado a este entrevistado.

## 4.3 Procedimentos

Em primeiro lugar, foi realizada uma revisão bibliográfica que permitiu uma melhor compreensão do tema, assim como orientar a investigação e definir o objectivo do estudo. Este procedimento possibilitou, também, a construção das primeiras versões dos instrumentos de recolha de dados – *Questionário de Contextualização da CRI* e *Guião de Entrevista* – subordinados ao objectivo do estudo.

As primeiras versões foram submetidas a uma análise por parte do orientador deste estudo e, como resultado dessa análise, elaborou-se uma nova e definitiva versão do *Questionário de Contextualização da Instituição* e uma nova versão do *Guião de Entrevista*. Essa versão foi novamente reformulada após a sua aplicação numa entrevista piloto a um elemento do universo de estudo, mas que não fazia parte

do grupo a estudar, em registo informal, elaborando-se assim a versão definitiva do *Guião de Entrevista*.

Contactou-se então o coordenador do Centro de Recurso para a Inclusão sediado na CERCIGUI através do envio de uma carta, pedindo-se colaboração. O coordenador respondeu afirmativamente. A amostra foi então construída, por conveniência, com o apoio do Coordenador de CRI que pediu directamente colaboração aos profissionais que trabalham no CRI, no Centro de Formação e Reabilitação Profissional e CAO da CERCIGUI, reuniu os contactos de quatro professores do ensino especial de agrupamentos com PIT em coordenação com o CRI e indicou uma das empresas que recebe alunos em PIT, um centro desportivo.

A amostra constitui-se então por sete dos profissionais que fazem parte da equipa que participa no processo de elaboração e implementação dos PIT a cargo do CRI: o coordenador do CRI, que acumula funções de psicólogo; uma psicóloga da equipa do CRI; dois professores do ensino especial de escolas do ensino básico do 2º e 3º ciclo (EB 2,3) de agrupamentos escolares distintos, uma no centro da cidade e uma na periferia; uma formadora do Centro de Formação e Reabilitação Profissional da CERCIGUI da área de informática; uma monitora do Centro de Actividades Ocupacionais da CERCIGUI; e um instrutor de um centro desportivo parceiro da CERCIGUI, que fornece o ponto de vista dos empregadores.

As entrevistas com os profissionais do CRI e com a formadora foram agendadas presencialmente pela investigadora, a entrevista da monitora do CAO foi agendado pelo coordenador e as dos restantes entrevistados via correio electrónico, sendo os entrevistados informados do objectivo do estudo e que seria assegurada a confidencialidade dos dados. Para a realização desta investigação foram, desde o início, tidas em conta as questões éticas e de salvaguarda dos direitos dos profissionais que nele participaram.

As entrevistas foram realizadas no final do ano lectivo de 2011-2012, de 9 a 27 de Julho, de modo a não entrar em conflito com a carga horário e de trabalho do período de aulas, nos locais de trabalho dos entrevistados, em horário por eles agendado. Os professores foram entrevistados em salas de aula, o coordenador e a psicóloga num gabinete do CRI, a formadora na sua sala do Centro de Formação e a monitora num gabinete do CAO, as divisões eram na sua generalidade pequenas mas com boas condições de iluminação e ventilação. Nas escolas, por se tratar de um período de avaliações sem a presença de alunos, proporcionou-se um ambiente calmo e tranquilo, assim como no CAO. No CRI e no centro de formação, que funcionavam

ainda com a presença de alunos, houveram algumas interrupções. No centro desportivo a entrevista ao instrutor realizou-se numa bancada exterior, num período em que não estavam a decorrer actividades, proporcionando-se também um ambiente tranquilo e sem interrupções. Dado que o empregador se encontra num contexto bastante divergente dos restantes entrevistados, o guião de entrevista foi ligeiramente adaptado a este entrevistado.

Todas as entrevistas e o questionário foram gravados em áudio para possibilitar uma posterior transcrição e análise do conteúdo das entrevistas. Foi solicitado a todos os entrevistados que formalizassem a sua aceitação na participação no estudo assinando uma autorização que assegura aos entrevistados que a gravação será apenas usada no âmbito do estudo, mantendo-se o seu anonimato (ver Anexo V - Termo de Consentimento Informado). Antes de cada entrevista foi preenchido um questionário sociodemográfico (junto ao guião de entrevista – Anexo II), que possibilitou a caracterizar a amostra.

Ao longo da maioria das entrevistas foi necessária a reformulação e explicação de algumas perguntas, de modo a se tornarem mais perceptíveis aos entrevistados, e foram acrescentadas outras perguntas, sempre que a entrevistadora considerou pertinente. Procurou-se sempre manter o carácter aberto das questões, de modo a que as respostas resultassem de uma reflexão que desenvolvesse o tema de cada questão. Os participantes mostraram-se colaborantes e com vontade de participar.

Após o período de realização do questionário e das entrevistas, foi feita a transcrição integral dos dados obtidos a partir das gravações. Para uma representação gráfica dos dados transcritos mais homóloga entre todos os entrevistados e para mais fácil compreensão na consulta dos resultados, foram estabelecidas regras e critérios para transcrição (Anexo VI - Glossário de regras e critérios utilizado na transcrição das entrevistas). As transcrições das entrevistas foram depois submetidas a uma análise e categorização do conteúdo para posterior discussão dos resultados.

A análise de conteúdo constitui-se como uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de um texto em poucas categorias de conteúdo. O investigador realiza inferências, que, por se apresentarem com um fundamento explícito, podem ser questionadas e corroboradas ou contrariadas por outros procedimentos de recolha e tratamento de dados (Esteves, 2006).

#### 4.4 Construção das categorias de análise

A categorização é a operação através da qual os dados (suscitados pela investigadora através de uma entrevista semi-estruturada) foram classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material recolhido ao serviço dos objectivos da investigação. As categorias foram criadas através de um procedimento aberto (também designado de exploratório), procedimento mais frequente na investigação educacional, emergindo fundamentalmente do próprio material transcrito. Trata-se então de um processo essencialmente indutivo: caminha-se dos dados empíricos para a formulação de uma classificação que se lhes adequue. No entanto, é inegável que uma primeira formulação das categorias pode ser inspirada pelos objectivos e tópicos de questionamento que constam do guião de entrevista (Esteves, 2006).

Tendo em conta a subjectividade inerente a um processo de categorização de discurso, procuramos, para justificar as nossas categorizações, apresentar, em anexo e na apresentação e discussão dos resultados, uma descrição “densa”, recorrendo ao discurso directo dos participantes para ilustrar as categorias (Brantlinger, Jiménez, Klingner, Pugach & Richardson, 2005). Tal permite aos leitores da tese separar as afirmações dos sujeitos das categorizações dos investigadores e ajuizar da sua adequação.

Após a análise de todo o material e de várias remodelações, estabeleceram-se como definitivas as seguintes nove categorias (apresentando-se em anexo os indicadores e unidades de registo de cada categoria – Anexo VII):

- Elaboração do PIT
- Papel dos Intervenientes no Processo de Transição
- Implementação do PIT na Escola
- Implementação do PIT na CERCIGUI (PIT-CAO e PIT-Formação)
- Implementação do PIT na Empresa
- Avaliação do PIT
- Pós-escolaridade
- Facilitadores do Processo de Transição
- Barreiras do Processo de Transição

As categorias “Elaboração do PIT”, “Papel dos Intervenientes no Processo de Transição”, “Implementação do PIT na Escola”, “Implementação do PIT na CERCIGUI (PIT-CAO e PIT-Formação)”, “Implementação do PIT na Empresa”, “Avaliação do PIT”

e “Pós-escolaridade”, todas referentes ao modo como decorre o processo transição, foram maioritariamente baseadas na resposta à pergunta *“Ilustre o processo típico de transição e qual o seu grau de envolvimento no processo de elaboração e implementação do PIT/ quais as suas funções na equipa que participa nesse processo”*, complementando-se a descrição do processo com características mencionadas ao longo das entrevistas em resposta a outras questões.

A categoria “Facilitadores do Processo de Transição” é baseada nas respostas às questões *“Ilustre um caso de sucesso em que tenha participado no processo de elaboração e implementação do PIT. Na sua opinião, que factores estão na base deste sucesso?”* e *“Quais os 3 factores (estratégias ou ferramentas) mais importantes do processo de transição?”*. No caso de E acrescentam-se também os factores de sucesso da parceria entre o CRI e o centro desportivo, quer os factores referidos em resposta directa à questão *“que factores é que acha que estão na base deste sucesso, desta parceria continuar?”*, quer os factores referidos como motivo de não enumerar alterações em resposta à questão *“que alterações faria nesta parceria, quer a nível das políticas quer a nível das práticas, de modo a otimizar o processo e os resultados?”*.

Por sua vez, a categoria “Barreiras do processo de transição” é maioritariamente baseada nas respostas às questões *“Ilustre um caso de insucesso em que tenha participado no processo de elaboração e implementação do PIT. Na sua opinião, que factores estão na base deste insucesso?”* e *“Que alterações faria no processo de elaboração e implementação do PIT, quer a nível das políticas quer a nível das práticas, de modo a otimizar o processo e os resultados?”*, sendo que alguns dos factores referidos em resposta à questão sobre os factores mais importantes do processo de transição também foram incluídos por se enquadrarem na categoria. Acrescentam-se também factores mencionados ao longo das entrevistas, nomeadamente características do processo típico de transição, expressamente consideradas pelos entrevistados como factores que dificultam ou impedem o processo de transição.



## Capítulo V

### Apresentação e Discussão dos Resultados

Recolhida a informações junto dos profissionais que trabalham directamente com os alunos em processo de transição no contexto que se pretende estudar, segue-se a apresentação e análise desses dados, procurando responder às questões orientadoras deste estudo: *Como está organizado o processo de transição no concelho de Guimarães, mais precisamente no Centro de Recursos para Inclusão, que coordena os Planos Individuais de Transição com as escolas de todo o concelho? Que barreiras e facilitadores encontram a equipa envolvida no processo de elaboração e implementação do PIT?*

A apresentação e discussão dos resultados está organizadas em duas partes, que apresentam e analisam as categorias estabelecidas a partir da análise do conteúdo das entrevistas, sendo que os indicadores e respectivas unidades de registo de cada categoria podem ser consultados em anexo (Anexo VII). O primeiro tópico engloba as categorias referentes à Caracterização do Processo de Transição (“Elaboração do PIT”, “Papel dos Intervenientes no Processo de Transição”, “Implementação do PIT na Escola”, “Implementação do PIT na CERCIGUI (PIT-CAO e PIT-Formação)”, “Implementação do PIT na Empresa”, “Avaliação do PIT” e “Pós-escolaridade”) e o segundo as categorias referentes aos Facilitadores e Barreiras do Processo de Transição (“Facilitadores do Processo de Transição” e “Barreiras do Processo de transição”).

#### 5.1 Caracterização do Processo de Transição

##### Elaboração do PIT

O processo burocrático que antecede a elaboração do PIT inicia-se quando cada agrupamento apresenta o seu plano de acção e pedido de financiamento ao ME, em Abril, Maio, onde manifesta as suas necessidades em termos de encaminhar alunos para planos de transição. Nesse período ocorre também uma reunião entre o CRI e cada agrupamento, já que o somatório dos pedidos dos diferentes agrupamentos tem de corresponder ao número de vagas do CRI. Ou seja, há alunos que são candidatos a PIT mas que depois o Ministério entende não financiar ou o CRI não tem vaga. Quando aprovado, com o arrançar do ano lectivo, em Setembro, inicia-se o processo de elaboração do PIT.

É o professor de ensino especial que faz a orientação inicial do aluno, considerando os seus interesses e também a opinião dos encarregados de educação.

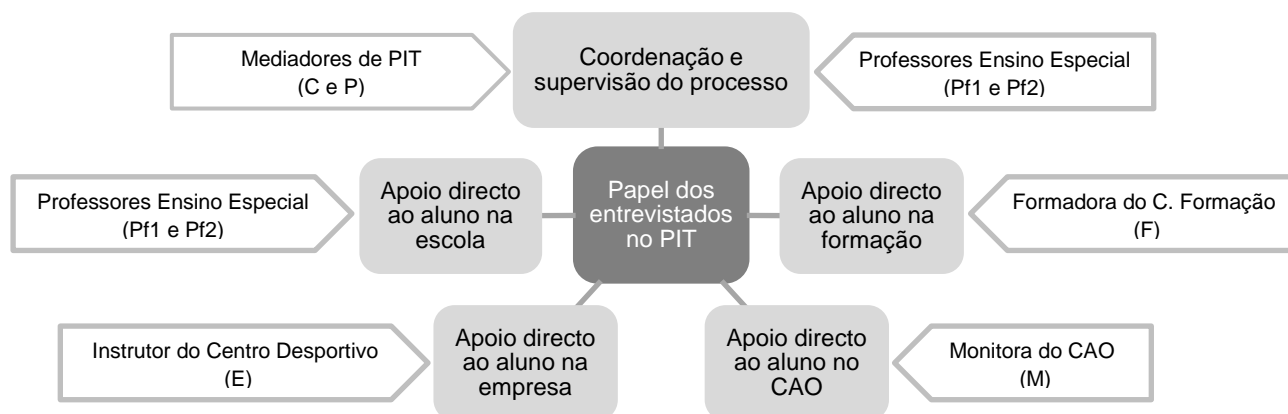
Estabelecida a área vocacional, o professor verifica se o CRI responde ou se é necessário estabelecer contactos com a comunidade. Ou seja, nem todos os PIT são implementados em parceria com o CRI, apesar do CRI também apoiar PIT-Empresa, cujo contacto parte normalmente da escola. Pf1 sublinha a importância de elaborar o PIT em equipa, com quatro pilares - o aluno, a escola, o encarregado de educação e o CRI ou a empresa. Além de Pf1, também C frisou que o aluno tem uma palavra a dizer.

Pf1 sustenta a opção por um tipo de PIT distinguindo o conceito de “vida adulta” do conceito de “vida activa”, sendo que na transição para a “vida adulta” o objectivo será proporcionar a esses alunos bem-estar e actividades de terapia ocupacional, optando-se portanto por PIT-CAO, e na transição para a “vida activa” preparar o aluno para futuras situações de emprego, direccionando o aluno para a formação. A formação poderá então ser dada em contexto de CRI ou fora, dependendo da área vocacional aluno, se o CRI corresponder opta-se então por um PIT-Formação, mas mesmo assim são proporcionadas aos alunos outras experiências que lhe possibilitam uma futura escolha de um leque mais aberto, enquadrando-se assim o PIT-Empresa também no conceito de “vida activa”. Esta opção é, de facto, tomada de acordo com as capacidades do aluno para vir a exercer uma actividade profissional (ME & DGIDC, 2008) mas a bibliografia que apresentamos não corrobora esta distinção conceptual. Os documentos mais recentes, nomeadamente a legislação anteriormente apresentada que enquadra o PIT (DL 3/2008) e a definição das áreas chave de intervenção do CRI (ME & DGIDC, 2007) optam pela designação “transição para a vida pós-escolar” que engloba todos os alunos.

#### Papel dos entrevistados no processo de transição

Na amostra estão representados todos os profissionais que constituem as equipas que implementam os PIT no concelho de Guimarães, assim será possível obter uma visão global de como as funções estão distribuídas pela equipa. O papel dos entrevistados pode ser sumariado segundo as funções representadas no esquema seguinte (Esquema 2):

Esquema 2: Papel dos entrevistados na implementação do PIT



A função de coordenação e supervisão do processo está atribuída, não só aos psicólogos (C e P), que assumem o título de mediadores de PIT, mas também aos professores de educação especial (Pf1 e Pf2). No entanto, formalmente (Portaria n.º 275-A/2012 de 11 de Setembro), são os mediadores que assumem principalmente este papel: *“Mediador, profissional que tem a seu cargo a concretização prática e a supervisão do Plano Individual de Transição, competindo-lhe articular com os restantes elementos da equipa e assegurar a tutoria individual do processo, sendo igualmente responsável pela ligação entre a Instituição, a Escola e a Comunidade.”*

P descreve sumariamente o papel dos mediadores de PIT: *“nós apoiamos, quer a fase de elaboração do próprio documento e acompanhamos todo o processo desde a implementação, apresentação do aluno à entidade e todo o processo de acompanhamento e avaliação final”*, sendo que esta entidade pode ser o Centro de Formação, o CAO ou uma empresa. C especifica algumas tarefas inerentes a este papel: elaborar o documento; estabelecer a data de início do plano de transição; organizar a questão dos transportes e da alimentação; coordenar com a área de formação; fazer os horários e controlar as presenças e os horários; resolver as questões que surgem; e acompanhar os alunos, ver como é que as coisas estão a correr na área, se o aluno se adaptou.

Relativamente, ao acompanhamento dos alunos em PIT-empresa, P refere desempenhar as seguintes tarefas: *“eu faço as avaliações, faço as entrevistas, vejo como é que estão a correr as coisas e vou dando feedback à escola e assim sucessivamente, há situações em que vou só e comunico para a escola, todos os movimentos que eu faço eu tenho sempre feedback quer dos pais quando é situações que se justifique quer da escola”*, sempre que é possível o professor de ensino especial acompanha-a à empresa. As entrevistas são feitas ao aluno, ao orientador e a quem mais lide com o aluno no contexto que possa dar alguma informação

importante, estes dados são também cruzados com informações obtidas dos professores, e assim P faz um relatório final com toda a informação. P refere que no referido contexto são os mediadores de PIT que realmente tem um conhecimento mais abrangente de tudo e que a escola está mais numa situação de rectaguarda.

Relativamente ao papel dos professores da educação especial enquanto coordenadores do processo, destacam-se as formações que organizam dentro da própria escola as parcerias que estabelecem com as empresas. Quanto ao apoio directo ao aluno na escola, será discutido na categoria “Implementação do PIT na escola”.

O apoio directo ao aluno no CAO e na formação fica, respectivamente a cargo de M e F, de acordo com o estabelecido legalmente: *“Monitor, responsável pelo planeamento, desenvolvimento e avaliação das áreas práticas e de expressão abordadas no domínio do Desenvolvimento Pessoal, Social e ou Laboral, podendo ser afetos a estas atividades monitores de formação profissional, monitores de atividades ocupacionais”* (Portaria n.º 275-A/2012 de 11 de Setembro).

Assim como o apoio directo ao aluno na escola, também o apoio directo ao aluno no CAO e na Formação e o apoio directo ao aluno na empresa, serão posteriormente discutidos nas categorias “Implementação do PIT na CERCIGUI (PIT-CAO e PIT-Formação)” e “Implementação do PIT na empresa”.

#### Implementação do PIT na Escola

Como referido anteriormente, o apoio directo aos alunos na escola, no que concerne ao PIT, é feito pelos professores de ensino especial.

P reconhece a importância do apoio da escola às áreas de formação referindo que *“quando são áreas que podem ser complementadas com alguma actividade escolar, sei lá, uma culinária, uma hotelaria, ou uma outra área, ou serigrafia, quando há conhecimentos que eles podem adquirir em contexto escolar, torna-se mais fácil, não é? As pesagens, as cores, tudo isso, essas soluções que podem ser aplicadas depois aqui em contexto de formação. Nas situações que temos, como é o caso de, por exemplo, cabeleireiros, o horto, torna-se muito mais difícil haver na escola disciplinas que possam apoiar esse tipo de actividades”*. Pf1 reforça que nas aulas de apoio do ensino especial os conteúdos são trabalhados em articulação com as competências que se pretende que o aluno adquira para realizar as tarefas nas empresas ou no CRI, explicando que, por exemplo, a matemática pode ser aplicada ao ensino das pesagens, e que trabalha também as ementas, regras de segurança, entre outros.

Relativamente às actividades desenvolvidas na escola que pretendem complementar o PIT, dando ao aluno algum enriquecimento curricular e trabalhar hábitos, regras e métodos de trabalho, Pf1 e Pf2 referiram: alunos que fazem formações na portaria, na reprografia, na cantina (com tarefas como embalar talheres), no bar (com tarefas como preparação das sandes, limpeza), no PBX, na jardinagem; alunos em clubes, como culinária ou BTT; e pequenos projectos como um jardim interior. Relativamente a esse complemento ao PIT que a escola proporciona, Pf1 dá o exemplo: *“esse aluno que eu estou a falar tinha na portaria, tinha na cervejaria e tinha no CRI, portanto tentamos-lhe dar o maior leque de actividades”*.

#### Implementação do PIT na CERCIGUI (PIT-CAO e PIT-Formação)

Na implementação do PIT-CAO, M refere que a actividade mais desenvolvida pelos alunos é a montagem de caixas, como anteriormente referido por C na caracterização do CRI, e outros trabalhos manuais.

Relativamente à implementação do PIT-Formação, C refere: *“É um processo de transição em que eles conhecem o funcionamento de um centro de formação, já nos dão as primeiras informações sobre algumas capacidades de aprendizagem que tenham (...) se começamos a ver algumas capacidades para depois futuramente vir a fazer formação”*. Nesta linha Pf2 refere que a vantagem do PIT-Formação em relação ao PIT-Empresa é *“que depois concluindo o nono ano eles podem ficar lá numa formação nas áreas em que frequentaram, enquanto na empresa, eles até poderiam lá estar a fazer uma formação mas depois não garantem outro tipo de formação porque eles não são uma entidade formadora são uma empresa, eventualmente poderiam garantir um posto de trabalho mas não é fácil também de acontecer”*.

O Centro de Formação e Reabilitação da CERCIGUI disponibiliza as seguintes formações: operador de informática, assistente administrativo (uma via mais direccionada para o trabalho de rececionista e outra de assistente administrativo propriamente dito), serigrafia e estamperia (onde se fazem impressões em t-shirts, papel, plástico, em diversos tipos de suporte), confecção, hotelaria, carpintaria, construção civil e serralharia. Relativamente à área em F dá formação, informática, o curso está organizado em módulos e proporciona aos jovens a possibilidade de trabalhar a nível informático em diferentes vertentes. F não referiu que nível de aprendizagem os alunos em PIT obtém.

#### Implementação do PIT-Empresa

P refere que o número de alunos em empresas é no máximo oito a cada ano, número ainda reduzido comparativamente ao número de alunos no centro de

formação. Ainda comparando os dois tipos de PIT, P considera que a fase inicial de adaptação à empresa é mais difícil que a adaptação ao centro de formação, onde o contexto se assemelha mais ao contexto escolar.

Especificando as parcerias estabelecidas ao longo dos anos, Pf1 enumera: cabeleireiros, clínicas de veterinário, padarias, pastelarias e com a Câmara Municipal, no canil e na jardinagem. Pf2 acrescenta a empresa encarregue da cantina de uma escola de primeiro ciclo.

A entrevista a E permite-nos obter uma informação mais vasta da parceria do CRI com o centro desportivo, nomeadamente de como ela surgiu, anteriormente aos alunos em PIT recebiam alunos para terapia. O centro já apoiou mais que um aluno devido a esta parceria com o CRI, E não conseguiu precisar o número em PIT por também receber alunos da CERCIGUI para terapia. Relativamente ao tipo de deficiências ou incapacidades que esses alunos apresentavam, E refere *“Eu creio que eram quase todas a nível neurológico, quase todas, atrasos do neurodesenvolvimento”*.

Atendendo à última aluna que o centro desportivo apoiou em PIT podemos verificar que os horários são bastantes flexíveis: *“Chegou a vir duas [vezes por semana], este último meio ano, creio, chegou a vir duas, e depois passou para uma (...) Três horas, quatro horas [por dia], depende (...) No final das aulas, creio”*. Relativamente às tarefas que os alunos desempenham, E refere que numa primeira fase são tarefas simples, é o primeiro contacto com os animais, regras de segurança, o que se pode e o que não se pode fazer. Depois a partir daí, quando essas regras são bem assimiladas, sempre sob supervisão, os alunos executam tarefas variadas.

Como vantagens desta parceria, E refere a publicidade positiva para o centro, e para si mesmo, em termos curriculares e pessoais, *“eu sinto-me orgulhoso e sinto-me bem”*.

#### Avaliação do PIT

“No final de cada trimestre há ali aquele período, que ainda nos ocupa mais de um mês, a concentramo-nos na avaliação do PIT” (C). No processo de avaliação os mediadores de PIT agendam entrevistas com os profissionais que trabalham directamente com o aluno, como o aluno e por vezes observam o aluno na área (o que vai de encontro ao que C referiu na caracterização do CRI). Nomeadamente no centro desportivo, a mediadora desse PIT reuniu, não só com E mas também com o

responsável pelo centro, que supervisionava o aluno quando E se encontrava a dar aulas, e com uma tratadora.

Relativamente ao objectivo do PIT, C sublinha que *“o que os alunos fazem nas áreas são coisas das mais simples, eles começam pelo início”* e que o que se pretende avaliar são questões como: assiduidade/pontualidade, o relacionamento interpessoal com o formador ou monitor e com os colegas, a parte da capacidade de aprendizagem, se revelam motivação por aquela área, e alguma iniciativa, em tarefas muito simples.

#### Pós-escolaridade

Esta categoria pretende caracterizar o percurso do aluno pós-escolaridade e as opções que lhe tem vindo a ser disponibilizadas. Muitos, se não a maioria, dos factores englobados nesta categoria podem ser interpretados como barreiras ao processo de transição, na medida em a falta de continuidade do processo é uma das barreiras expressamente identificadas pelos entrevistados, no entanto, esta categoria explora estes factores enquanto parte do processo.

Agrupando-se as informações obtidas, podemos, em síntese, referir que, após o percurso PIT, ou seja, após a escolaridade, os alunos ou se mantêm no 3º Ciclo, quando possível; ou fazem formação no Centro de Formação e Reabilitação Profissional da CERCIGUI; ou arranjam emprego; ou vão para um lar; ou ficam a cargo da família, sem qualquer outro apoio, em lista de espera para o CAO.

Apesar da legislação ter prolongado o ensino obrigatório ao ensino secundário ou até o jovem atingir os dezoito anos, tópico já referido por C na caracterização do CRI, Pf2 e F referem que as escolas secundárias ainda não estão preparadas para receber estes alunos e que os apoios pós-escolaridade são muito reduzidos: *“a consciência que nos temos é que esses alunos não têm resposta a partir do nono ano”* (Pf2). O que vai de encontro às conclusões do estudo do IGE (2011) que verificou que, de um total de 690 processos individuais analisados, 63 dos alunos tinham PIT mas apenas um dos PIT estava a ser implementado no ensino secundário. No entanto, relativamente ao alargamento da escolaridade obrigatória, a legislação já veio reforçar que passa a ser responsabilidade também dos estabelecimentos de ensino secundário assegurar o processo de transição destes alunos para a vida pós-escolar (Portaria n.º 275-A/2012 de 11 de Setembro).

Pf2 refere que processo de transição terá de sofrer alterações *“porque geralmente o PIT é só para os alunos com CEI e os alunos com CEI ainda não foram para a*

escola secundária”, “Não sei como é que será futuramente, isso estamos a aguardar orientações da DREN porque essa situação ainda não se pôs, o que eu posso dizer é que a escola secundária também não tem competências neste momento, nem recursos, para receber estes alunos”. Pf2 refere também que “aqui nesta região onde nos encontramos a escola secundária não tem professores de educação especial, actualmente isso não está previsto ainda”, apenas o apoio indirecto através dos serviços de psicologia. Como referido anteriormente, Pf2 lecciona numa escola da periferia, no entanto, referindo-se a uma escola secundária do centro da cidade, F dá o exemplo de uma docente do ensino especial que está sozinha para vinte alunos, não garantindo que seja dado aos alunos o mesmo apoio que no ciclo, por exemplo, a nível da casa de banho e do refeitório. F frisa a preocupação dos alunos relativa ao secundário: “Eles próprios depois têm receio de, entre aspas, não serem bem tratados, de não terem este apoio”.

Apesar da legislação, Pf2 refere que “o que está previsto é o que nós temos feito, é que os alunos com necessidade de se manterem mais tempo na escola ficam aqui e tem outra turma de referência do nono ano ou do oitavo até e mantem-se aqui na escola mais tempo, porque não concluíram as suas competências para a transição e então ficam a trabalhar essas competências que não foram adquiridas ao longo do seu percurso” ou, outra situação, “não havia saída para esse aluno e que o resultado que iria acontecer, foi o que aconteceu, foi adiado por algum tempo, foi que iria para casa e iria estar isolado e as competências que adquiriu ao longo do percurso escolar, que foram muitas, iam-se perdendo, porque deixava de ter contacto com outras crianças, com outras vivências e isso como é logico nestes alunos é importante, continuarem sempre a ter as vivências e o contacto porque se não vão perdendo as suas competências”.

Relativamente à possibilidade dos alunos fazerem formação no Centro de Formação e Reabilitação Profissional da CERCIGUI, Pf2 refere que apesar da formação pré-profissional que o PIT proporciona, por vezes depois tem dificuldade em incluir os alunos no curso profissional por falta de vaga. Contrariando esta afirmação, no *Questionário de Contextualização da Instituição C* referiu que no ano lectivo de 2010-2011, dos nove, dez alunos que acabaram o nono ano e eram candidatos à formação profissional, todos eles foram colocados. Sendo que esta se destaca como a melhor opção proporcionada aos jovens em processo de transição.

Terminada a formação, apesar de C apontar alguns casos de alunos que fizeram o percurso PIT, formação profissional e que estão a trabalhar, inclusive jovens que

emigraram e estão a trabalhar fora do país, reconhece que a taxa de empregabilidade para estes jovens é muito baixa. No fim do curso de formação profissional é sempre proporcionado aos jovens um estágio, *“se correr bem e se a empresa precisar, necessitar de um operário, e se gostar do estagiário normalmente ele fica”* (F). No entanto, por vezes isso não se proporciona pelas implicações das incapacidades do jovem. Apesar dos apoios financeiros para quebrar as barreiras arquitectónicas, por vezes há outro tipo de limitações, por exemplo, há jovens que necessitam de apoio na casa de banho ou para comer, e esses casos são mais complicados a nível de integração. F refere que *“Normalmente quando são integrados é mais a nível de empresas familiares, a própria família conhece, são tipo emprego protegidos”*.

Como outras opções pós-escolaridade os entrevistados identificaram: o CAO da CERCIGUI; a APCG (Associação de Paralisia Cerebral de Guimarães), a AIREV (Associação para a Integração e Reabilitação Social de Crianças e Jovens Deficientes de Vizela) e os recursos comuns a qualquer cidadão, a Segurança Social e o Centro de Emprego. No entanto referiram que o CAO não tem vagas (sendo esta uma barreira expressamente identificada por C e PF2) e a APCG e a AIREV estão direccionadas para uma população muito específica. Apenas PF1 referiu a Segurança Social e o Centro de Emprego, no entanto não especificou qual o apoio que estas entidades prestam aos jovens.

Em falta de outra solução, os jovens ficam a cargo da família, o que por vezes implica toda uma reestruturação da dinâmica familiar. Os entrevistados mencionaram como exemplos: os pais mudam de turnos no emprego, um dos pais deixa de trabalhar, arranjam vizinhos ou outros familiares para tomar conta do jovem, ou jovens cujos pais já morreram que ficam a cargo de familiares por não haver vagas nos lares.

De entre todos os entrevistados, apenas Pf1 referiu efectuar um registo formal do que acontece aos alunos após saírem da escola, ou seja, realizar um processo de *follow up*. Para aferir se a intervenção proporcionada aos alunos tem resultados a longo prazo, Pf1 efectua o registo sob a forma de um estudo, que actualiza anualmente: *“todos os alunos da educação especial que passam por cá, eu como coordenadora depois tento saber, ano após ano, o que é feito daquele aluno, será que ele desistiu? Que conseguiu emprego?”*.

Os restantes entrevistados que mantêm contacto com os alunos, fazem-no informalmente, ou alunos visitam, os pais telefonam, ou porque tem saudades, ou para saber se está tudo bem, ou para pedir ajudar em alguma questão. Não existe nenhuma estrutura externa ou profissional dentro da equipa que apoia o aluno no

processo de transição que tenha a cargo esse processo de *follow up*. “Não está nas nossas funções, não nos é atribuído tempo disponível para isso, é mesmo por nossa iniciativa” (F).

Apesar deste processo de *follow-up* não estar contemplado nas funções das equipas que acompanham o processo de transição, a AEDNEE refere que as escolas precisam de acompanhar os alunos, pelo menos uma vez, quando estes entram na vida de trabalho. Este acompanhamento pode inclusivamente ser usado como uma espécie de instrumento de avaliação que fornece a informação necessária para fazer ajustamentos e/ou adaptações nos programas de transição (Soriano, 2002).

## 5.2 Facilitadores e Barreiras do Processo de Transição

Muitos dos factores identificados como facilitadores têm o seu reverso representado na enumeração das barreiras, tanto referido por outro entrevistado, como pelo mesmo. Em alguns dos factores esta dualidade significa que, apesar destes serem considerados promotores de sucesso, na prática não se verificaram, constituindo uma barreira. A AEDNEE considera que a maioria dos factores são complexos e que, dentro destes, podem ainda ser identificados dois tipos: factores reversíveis – por exemplo quando uma situação positiva pode passar a negativa e vice-versa – e factores combinados – quando dois factores raramente podem ser dissociados (Soriano, 2002).

### Facilitadores do Processo de Transição

Consideramos facilitadores do processo de transição o que os entrevistados referiram como factores de sucesso ou factores (estratégias ou ferramentas) mais importantes do processo de transição, em síntese, são eles:

- Contacto com o centro de formação e empresas;
- Várias áreas vocacionais;
- Processo centrado no aluno;
- Factores intrínsecos ao aluno;
- Apoio directo ao aluno;
- Boa integração do aluno;
- Trabalho em equipa;
- Cooperação entre parceiros;
- Envolvimento da família;
- Envolvimento da comunidade;
- Continuidade no processo pós-escolaridade.

O facto do PIT proporcionar um contacto prévio com o centro de formação e com as empresas, neste caso o centro desportivo, antes do aluno ser, respectivamente, formando ou trabalhador, é referida por C e E. Relativamente ao PIT-Formação, C refere a importância deste desmistificar o Centro de Formação: *“Eu acho que o facto de terem passado por um PIT, terem conhecido o centro de formação e terem tirado aquelas ideias que muitos deles (...) têm ideia que a CERCIGUI é aquela casa ali dos maluquinhos e dos deficientes e que eles não vão para a CERCI, não são deficientes, este discurso é muito comum”*. No que concerne ao PIT-Empresa, E refere que na integração na vida profissional, a experiência que o PIT proporciona põe esses alunos um passo à frente.

P acrescentou como factor o facto de se proporcionar ao aluno em PIT que experiencie várias áreas vocacionais, de se lhe “abrir os horizontes”. Aliando-se ao CRI, que permite ao aluno passar por diferentes áreas no Centro de Formação, também a escola proporciona diferentes contextos de aprendizagem, (referidos anteriormente na categoria “Implementação do PIT na escola”), bem como as experiências em contexto real, “lá fora”, nas empresas. Como muito menos recursos disponíveis aos alunos, o relatório do IGE (2011) demonstra que existem agrupamentos onde a formação profissional só se desenvolve no contexto escolar, não existindo parcerias com entidades externas.

A importância do processo ser centrado no aluno, enquanto factor promotor de sucesso ou factor importante do processo, é referida por Pf1 e P. O aluno e os seus interesses devem ser o centro do processo, participando activamente nele: *“pôr sempre em primeiro lugar as necessidades e interesses do jovem”* (P); *“Procuramos fazer uma análise, quer com o professor, quer com a família, quer com o jovem, do que é que realmente ele mais gosta, para irmos sempre que possível, ao encontro dos interesses dele”* (P).

Os factores intrínsecos ao aluno foram referidos por quatro dos entrevistados (C, Pf2, F e E), englobando este indicador: as suas capacidades/competências do aluno, capacidades *versus* autonomia; e a sua motivação e empenho.

A qualidade do apoio directo prestado ao aluno foi apenas referenciada por F, que destacou o bom acompanhamento da escola a uma das alunas como um dos responsáveis pelo sucesso da sua transição.

Do mesmo modo, a boa integração do aluno também só foi referido como factor de sucesso por uma entrevistada. M considera que no CAO os alunos se sentem

melhor aceites, que na escola são discriminados, o que, muito para além dos facilitadores e barreiras do processo de transição, remete para as controvérsias da Escola Inclusiva, tema que não é nosso objectivo discutir.

A importância do trabalho de equipa foi referida por Pf1, P e M, sendo que a M lhe foi perguntado directamente. Estes elementos da equipa mencionaram a importância de ter uma equipa dinâmica e de envolver a família e o aluno, além de todos os profissionais.

No seguimento da importância do trabalho de equipa, apresentamos também como facilitador do processo de transição a cooperação entre parceiros. Pf1 resume este facilitador de forma clara: *“Na base do sucesso está o apoio, o que é... e a cooperação que há entre todos os intervenientes no seu processo ensino/aprendizagem e de formação, está a coordenação e a cooperação que há entre a escola e a CERCI e a escola e a família e a escola e a comunidade, isso é muito importante”*. Por sua vez, E refere como factores de sucesso da parceria entre o centro desportivo e o CRI: haver boa coordenação, entendimento, harmonia e flexibilidade; *“em termos burocráticos é sempre muito simples de resolver”*; reuniões frequentes, em que os mediadores de PIT é que se deslocavam ao centro e perguntavam se estava a correr tudo bem ou se era preciso alguma coisa; o facto de não terem necessitado de criar nenhum seguro específico, porque os alunos estão cobertos pelo seguro escolar, ou qualquer infra-estrutura. Este exemplo de sucesso deve ser analisado à luz de diversos factores, nomeadamente o facto do instrutor ter contacto prévio com alunos com NEE e a empresa não ter necessitado de fazer adaptações para receber os alunos. Seria importante questionar outros empregadores para ter uma visão mais compreensiva destas parcerias, no entanto esta primeira abordagem permite-nos identificar sobre que factores incidir num estudo mais aprofundado.

P, Pf2, F adicionaram à lista de factores promotores de sucesso o envolvimento da família e a importância de a aproximar da escola para apoiá-la, nomeadamente explicando o processo.

Vários autores referem a importância da participação da família no processo de transição, conforme o expresso no enquadramento teórico. O relatório do IGE (2011) recomenda o envolvimento dos pais e encarregados de educação no processo de avaliação e de elaboração e implementação dos PEI e PIT. A AEDNEE especifica a importância do papel da família ao longo de todo o processo, quer na fase de elaboração do PIT, quando a família deve expressar as suas expectativas; quer na implementação do PIT, quando a família deve estar activamente envolvida e contribuir

para um ambiente encorajante; quer no período de pós-implementação do PIT, quando a família deve apoiar o seu filho/filha respeitando a sua autonomia (Soriano, 2006). No entanto, apesar de referido por três dos entrevistados, verifica-se que a família não tem um papel muito activo no processo de transição, contactando muitas vezes apenas com a escola.

Pf1 e F referiram também o envolvimento da comunidade enquanto facilitador: *“acho que é muito importante, trabalhar sempre com a comunidade e não fecharmos aqui dentro da sala e da escola, não é?”*, sendo que é necessário a comunidade estar sensível e aberta a estes alunos.

Por último, Pf2 e F destacam também a importância da continuidade do processo pós-escolaridade, factor que, como outros, têm o seu oposto representado na lista de barreiras. Pf2 considera este factor como um dos factores mais importantes do processo e F identificou-o como um dos factores de sucesso do processo através do exemplo: *“Temos uma jovem que esteve cá dois anos, que eu participei sempre em todas as fases de elaboração do PIT e que agora, uma vez que ela não quer ir para a escola, para o ensino regular, vai frequentar aqui o curso de operadora de informática.”*

#### Barreiras do Processo de Transição

Considerando agora, por oposto, factores de insucesso referidos pelos entrevistados, apresentamos as barreiras do processo de transição:

- Falta de vagas para PIT
- Diminuído apoio financeiro ao PIT;
- Estruturação do processo de transição;
- Falta de formação/sensibilidade dos profissionais da equipa;
- Falta de tempo para reuniões da equipa;
- Contexto familiar;
- Factores intrínsecos ao aluno;
- Barreiras sociais;
- Barreiras arquitectónicas:
- Diminuído número de parcerias;
- Falta de continuidade do processo pós-escolaridade;
- Barreiras financeiras e burocráticas.

Importa começar por referir que quando confrontados com a questão *“Que alterações faria no processo de elaboração e implementação do PIT, quer a nível das*

*políticas quer a nível das práticas, de modo a otimizar o processo e os resultados?”*, Pf1, E e F não apresentaram qualquer sugestão de alteração, Pf1 reforçou apenas a sua opinião relativamente às barreiras e facilitadores identificadas anteriormente e E e F consideram que o processo não necessita de alterações. De uma forma geral os entrevistados apontaram o “que” é necessário alterar e não o “como”, portanto, as respostas foram consideradas na sua maioria factores de insucesso do processo, enquadrando-se nesta categoria.

Apesar desta categoria não se destacar muito da anterior em número de indicadores (número de barreiras), tem muito maior peso em termos de unidades de registo, o que se traduz numa maior identificação de barreiras do que facilitadores. Em concordância, o IGE (2011) considera que subsistem ainda problemas significativos ao nível do desenho e aplicação dos PIT.

Tratando-se o PIT da base do processo de transição, iniciamos a enumeração e discussão das barreiras pela falta de vagas para PIT. Os professores (Pf1 e Pf2) referem essa barreira relativamente ao CAO e à formação. Pf1 explica “*não podemos fazer PIT de CAO porque não temos instituições*”, o CAO não tem vagas, impossibilitando que os alunos com maiores incapacidades tenham PIT. Pf2 refere-se à pré-formação profissional (PIT-Formação): “*a partir do sétimo isso pode acontecer [...] o que tem acontecido é que só vão os alunos do nono por falta de vagas*”.

Este limite de vagas põe em causa a igualdade de oportunidades entre os alunos com NEE e pode representar a maior barreira ao processo de transição. De encontro a esta limitação, o estudo do IGE (2011) refere que as escolas em análise apontaram alguma dificuldade em encontrar na comunidade educativa, e nos contextos local e regional, respostas adequadas à implementação dos PIT, designadamente por parte das instituições com respostas de carácter ocupacional e de formação profissional.

Outra barreira identificada é o diminuído apoio financeiro ao PIT: “*o apoio financeiro para PIT é absolutamente insuficiente*” (C), facto totalmente consensual entre os dois mediadores de PIT entrevistados. Apesar de nenhum deles o ter referido na caracterização do processo ou como factor de insucesso, ambos referiram que seria uma alteração a fazer para melhorar o processo. Pf2 também refere as restrições financeiras que se verificam no contexto educativo, identificando a necessidade de verbas para o transporte e alimentação dos alunos com PIT e para o transporte dos técnicos que fazem o acompanhamento dos alunos nas empresas. Como anteriormente referido por C, em anos anteriores o ME já disponibilizou essas verbas, mas foram cortadas.

Relativamente à estruturação do processo de transição, P e M referem que o tempo utilizado no PIT é pouco (M de modo mais extremo, que como referido anteriormente, põe em causa a ideologia da Escola Inclusiva), sugerindo que é necessário um maior investimento educativo no PIT.

Ainda dentro da estruturação do processo, P e E identificaram a mesma barreira: a idade dos jovens relativamente ao PIT-Empresa. P explica: *“eu acho que as empresas não são muito receptivas a aceitar os jovens tão novos”* e E concorda. Esta barreira deverá ser eliminada com o alargar da escolaridade para o ensino secundário ou dezoito anos de idade. Num percurso sem retenções, o aluno que começaria o PIT no 3º Ciclo (7º ano) com treze/catorze anos de idade, passa a iniciar o PIT no Secundário (10º ano) com dezasseis/dezassete anos de idade.

F acrescenta como limitação do processo não existirem estruturas adequadas a todos os alunos: *“há situações de jovens, os asperger, e os autistas, não são jovens para fazerem formação profissional e serem integrados, não têm, não conseguem adquirir certas competências para o mundo do trabalho, mas também não são jovens para estar num CAO, têm competências a mais para o CAO e competências a menos para a formação, por exemplo.”*

Por último, relativamente a este indicador, Pf2 exemplificou um caso em que o acompanhamento do CRI foi insuficiente: *“apareceram uma ou duas vezes, mais no final do ano para ver como é que as coisas tinham acontecido e achamos que não foi suficiente”*. Na medida em que se verificou o contrário no relato de E em relação à aluna que fez PIT no centro desportivo, para se aferir a qualidade deste acompanhamento teria de se alargar o estudo a outros orientadores dos alunos nas empresas e a outros professores, tornando-se mais adequado um estudo quantitativo que permitisse quantificar esse apoio numa amostra alargada.

P e C apontam a necessidade de uma maior sensibilidade/formação dos profissionais da equipa que acompanha o aluno em PIT. P refere que por vezes os profissionais que lidam com os alunos no contexto escolar são desinformados, encarando o PIT como trabalho burocrático e C identifica também como barreira a diferença entre os mediadores do PIT, os psicólogos, que estão mais sensibilizados e preparados para estes alunos, e restantes técnicos da instituição, os formadores e os monitores: *“Porque há diferentes formas de os receber aqui e há técnicos mais sensibilizados e mais disponíveis e outros menos, principalmente para alguns que têm comportamentos perturbadores.”* O que poderá estar relacionado com a formação de cada técnico ou com a sua experiência/anos de serviço na área, hipótese que pode

ser explorada num estudo mais aprofundado. Em concordância, a AEDNEE identifica a falta de formação dos intervenientes como barreira, sugerindo formação complementar como facilitador (Soriano, 2002).

C refere também que, mesmo que informalmente, são necessárias mais reuniões entre os intervenientes do processo, incluindo os pais, sendo que para tal é necessário mais tempo disponível.

O contexto familiar é outro dos factores que pode ter uma grande influência no percurso do aluno, quer positiva, quer negativa. Considerado como um importante factor no processo de transição e, portanto, um potenciador de sucesso, F, C e Pf1 relatam exemplos que, pelo contrário, enquadram a família nesta categoria. F e Pf1 referem-se a situações familiares complicadas que não promovem o sucesso e C refere que por vezes os alunos são privados pelas elevadas expectativas dos pais. Relativamente à família enquanto barreira, a AEDNEE refere a superprotecção, que representa um dos elementos mais negativos (Soriano, 2002).

Também os factores intrínsecos ao aluno podem representar quer um facilitador (referidos por E, C, F e Pf2), quer uma barreira deste processo. P, F e E destacam-nos enquanto factores de insucesso: as próprias características da patologia/perturbação do aluno, que podem, por exemplo, levar a que o aluno se coloque em situações de perigo, a que se feche e não seja participativo; a própria personalidade do jovem; e a desmotivação, por oposto ao facilitador motivação. Ao longo da entrevista, F evidencia a dualidade destes últimos factores (contexto familiar e factores intrínsecos ao aluno) contrastando um caso de sucesso com um caso de insucesso. Assim como E, no entanto no mesmo caso, se por um lado a motivação da aluna representava um facilitador, por outro as características da sua patologia (como curtos períodos de concentração) são uma barreira.

Relativamente às barreiras sociais, o preconceito, F refere *“É preciso que a sociedade também apoie, esteja aberta a estes jovens, porque é... por mais competências que eles tenham, eles têm sempre limitações e o grande problema para mim é que a sociedade, embora diga que não, e todos diferentes todos iguais, continua a ter muita, continua a haver muita discriminação”*. P considera também este como um factor de insucesso, em específico no que concerne ao PIT-Empresa: *“em certos contextos, nomeadamente em cabeleireiros, que os próprios clientes não são muito sensíveis e começam a comentar “ai a aluna é muito preguiçosa” “ela é assim...”, começam a ter algum tipo de preconceito, que a própria, a dona do cabeleireiro acaba por admitir que se calhar é melhor suspender ou tentar arranjar*

*outra alternativa porque aquela pessoa esta de certa forma a perturbar o ambiente normal que tinham naquele contexto*". P aponta a necessidade de envolver e sensibilizar a comunidade para o trabalho que é feito com o PIT.

Nesta linha F acrescenta as barreiras arquitectónicas como um dos factores de insucesso. Não só as barreiras que se encontram nas escolas, mas também nos restantes espaços públicos, alertando para a importância da sociedade estar aberta a estes jovens, nomeadamente atentando às questões de acessibilidade. Vários estudos têm incidido sobre esta área, assim como a comunicação social, aumentando a consciencialização da sociedade para esta questão, aproximando a legislação da prática.

Outra barreira apontada é o diminuído número de parcerias. C evidencia a necessidade de se investir mais na procura de instituições na comunidade que acolham os alunos em PIT-Empresa. Segundo P, um dos motivos com maior ponderação será a: *"dificuldade de aceitar que eles têm os ritmos de trabalho não serão tão, criam se calhar expectativas que consideram de como um novo trabalhador e não propriamente terem tempo para despende para que ele aprenda com essa pessoa. É muito complicado alguém ter disponível o numero de funcionários, um trabalhador que seja orientador porque é uma forma de, de certa forma, de não render no local de trabalho."* E também referiu que, o facto do aluno em PIT necessitar de constante supervisão, tem implicações para a empresa. Do mesmo modo que isto constitui uma barreira para encontrar empresas que recebam alunos em PIT, também a diminuição da produtividade da empresa se constitui como uma barreira no pós-escolaridade, na contratação dos jovens enquanto trabalhadores.

Também a falta de apoio financeiro ao PIT tem impacto no estabelecimento de parcerias. O corte nas verbas para o transporte já foi referido como barreira na deslocação dos alunos às empresas por Pf2 e, neste indicador em específico, E reconhece que uma das limitações da parceria da sua empresa com o CRI é a distância entre eles.

Relativamente à falta de continuidade no processo, destaca-se a falta de vagas no CAO, que apresenta um forte impacto no futuro dos alunos com maiores incapacidades. C refere que, à excepção de um caso, até agora nenhum dos alunos com PIT-CAO se tornou utente do CAO após o PIT. Pf2 também identifica esta barreira e explica: *"se a escola faz um bom trabalho, a família cria expectativas mas depois a seguir isso não tem respostas, não é? Como acontece com os alunos de CAO, não há sucesso, não é? Ou seja, tem de haver continuidade"*, abrangendo

também os alunos a quem o CRI proporciona a pré-formação profissional (PIT-Formação) que depois não tem respostas. C acrescenta que por vezes o leque de formações do Centro de Formação e Reabilitação Profissional revela-se insuficiente: *“Outros mesmo assim acham que mesmo assim querem fazer formação ou trabalhar noutra área totalmente diferente das nossas áreas de formação, portanto isso é um factor para que também desmotivem e se vão embora e depois no final não sejam candidatos para o centro de formação.”*

Outra questão levantada por Pf1 relacionada com este factor é a falta de soluções para alunos que, a seu ver, a longo prazo, não se enquadram nem num CAO nem nas empresas: *“temos alguns alunos que não se enquadram nos CAOS, porque os CAOs, os que temos por aqui, têm utentes muito profundos, e temos a falar de jovens e de adultos que têm alguma, não será autonomia, mas têm alguma, que não se enquadram nos empregos, nas empresas, e não se enquadram também nos CAOs, porque é para regredir, iriam regredir tudo o fizeram na escolaridade”. Aparenta como opção “um emprego protegido mas quase, numa instituição que não tivesse fins lucrativos, não é? porque a gente compreende, uma empresa visa o lucro, não pode ter ali um funcionário e ainda outro funcionário para tomar conta dele, não é?”.*

Relativamente às barreiras financeiras e burocráticas, Pf2 identifica as barreiras envolvidas na criação um CAO e Pf1 refere-se ao impacto da crise financeira global do país na empregabilidade dos jovens pós-escolaridade, apontando esta como uma das causas da elevada taxa de desemprego pós-PIT.

De um modo geral as barreiras e facilitadores referidos pelos entrevistados vão de encontro aos factores enumerados pela AEDNEE, anteriormente referidos no enquadramento teórico (Soriano, 2002). No entanto, principalmente no que concerne ao relacionamento entre a escola e o mercado de trabalho e ao facto da transição para o emprego ser parte de um longo processo, os factores identificados pela AEDNEE como facilitadores poderão ser considerados barreiras no contexto em estudo, na medida em que na prática não se verificam.

No que concerne ao relacionamento entre a escola e o mercado de trabalho, apesar da coordenação entre parceiros ter sido identificado como facilitador, nomeadamente pelo empregador entrevistado que referiu inúmeros factores de sucesso da parceria, uma das barreiras identificadas é o diminuído número de empresas que recebem os alunos em PIT. A AEDNEE identifica inúmeros factores que facilitam o incremento destas parcerias que não foram referidos pelos entrevistados, nomeadamente melhorar a comunicação entre os sectores escola-emprego abrindo a

escola a pessoas do mercado de trabalho para falar com os alunos e profissionais acerca das possibilidades de emprego.

A maior discrepância será relativamente ao acompanhamento pós-escolaridade, que a AEDNEE sublinha como facilitador a vários níveis. No contexto em estudo, uma das barreiras identificadas por mais que um entrevistado é a falta de continuidade do processo, referindo-se à falta de vagas para CAO ou formação e à falta de soluções e apoios. Importa referir que nenhum dos entrevistados considerou como barreira que a equipa responsável pelo processo de transição do aluno não o acompanhe num período inicial pós-escolaridade, sendo que, como referido anteriormente, apenas Pf1 efectua um estudo de *follow-up* dos seus ex-alunos e, nem o CRI, nem as escolas, dão apoio aos alunos em PIT no período pós-escolaridade.



## Conclusão

O estudo realizado possibilitou uma compreensão mais abrangente e aprofundada do processo de transição dos alunos com NEE para a vida pós-escolar apoiado pelo Centro de Recursos para Inclusão, que coordena os Planos Individuais de Transição com as escolas de todo o concelho de Guimarães. Permitiu-nos também identificar os facilitadores e as barreiras que condicionam esse processo, aos olhos dos profissionais que trabalham directamente com os alunos no contexto em estudo, pelo que consideramos ter atingido os objectivos a que nos propusemos.

A análise da caracterização do CRI, do processo de elaboração e implementação do PIT em todas as suas vertentes – CAO, Formação e Empresa –, bem como a identificação dos facilitadores e barreiras que o condicionam, permite-nos uma visão global do processo de transição, o que só é possível num estudo deste cariz, qualitativo.

Relativamente à caracterização do CRI, importa referir que, apesar de anteriormente ao abrigo de outra legislação, esta valência já conta com seis anos lectivos de experiência a elaborar programas de transição (desde 2004/2005), em coordenação com um total de 16 agrupamentos escolares (concelho de Guimarães e Vizela).

Dos recursos humanos do CRI apenas os três psicólogos estão envolvidos no processo de transição, como mediadores de PIT. Dos recursos físicos destacamos o Centro de Formação e Reabilitação Profissional e dois CAO da CERCIGUI. No ano lectivo de 2011-2012 o CRI coordenou com as escolas cerca de quarenta e quatro PIT, vinte e cinco alunos no Centro de Formação e Reabilitação Profissional, cinco em empresas e os restantes em CAO.

Concluimos que esta parceria é uma mais-valia ao processo de transição, proporcionando aos alunos a oportunidade de uma pré-formação em várias áreas vocacionais ou de desenvolverem actividades e se adaptarem a um CAO. O IGE (2011) demonstra que existem agrupamentos onde a formação profissional só se desenvolve no contexto escolar, o que coloca estes alunos um passo à frente relativamente à oportunidade se adaptarem ao centro de formação e de passarem por áreas vocacionais não disponíveis nas escolas. Neste sentido o maior constrangimento desta parceria será o número insuficiente de vagas face às necessidades da quantidade de agrupamentos que abrange, principalmente no que concerne ao CAO, o que põe em causa a igualdade de oportunidades entre alunos.

Relativamente à caracterização do processo, conclui-se que, no geral, decorre conforme o previsto na bibliografia, nomeadamente o facto de cada PIT ser gerido por um mediador de PIT e de ser proporcionado aos alunos as diferentes opções, PIT Formação, Empresa ou CAO, mediante as suas competências. Destacamos o alargamento da escolaridade obrigatória ao ensino secundário como causa de um emergente período de mudança do processo, o que na visão de dois dos entrevistados poderá influenciar negativamente a sua qualidade no período inicial de adaptação das escolas secundárias e dos profissionais envolvidos.

Conclui-se também que no contexto em estudo, após o percurso PIT, ou seja, após a escolaridade, os alunos com maiores limitações, que à partida não apresentam competências para ingressar no mercado de trabalho, ou ficam a cargo da família, sem qualquer outro apoio, em lista de espera para o CAO, que não tem vagas; ou vão para um lar; ou se mantêm no 3º Ciclo, enquanto possível, na medida em que ainda não se verificam casos de alunos com PIT no secundário. Relativamente aos alunos com maiores competências, ou fazem formação no Centro de Formação e Reabilitação Profissional da CERCIGUI; ou entram no mercado de trabalho, sendo que, apesar de se registarem casos de sucesso, a taxa de desemprego é muito elevada. Os entrevistados referem que os apoios pós-escolaridade são muito reduzidos. Assim, os resultados do trabalho do CRI e da escola estão limitados pela inexistência ou ineficácia dos apoios pós-escolaridade, quer ocupacionais quer de emprego.

O estudo demonstra que o acompanhamento da escola e do CRI ao processo de transição termina com a escolaridade obrigatória, bem como as funções de todos dos profissionais envolvidos no processo. Apenas Pf1 referiu realizar um processo de *follow up* aos alunos após a saída da escola, efectuando um registo formal que actualiza anualmente.

Relativamente terceiro tópico em análise, da identificação dos factores de sucesso e insucesso do processo de transição, resultam os seguintes facilitadores e barreiras (Quadro 7):

Quadro 7 - Facilitadores e Barreiras identificados pelos entrevistados no processo de transição

<b>Facilitadores do Processo de Transição</b>	<b>Barreiras do Processo de Transição</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Contacto com o centro de formação e empresas;</li><li>• Várias áreas vocacionais;</li><li>• Processo centrado no aluno;</li><li>• Factores intrínsecos ao aluno:</li><li>• Apoio directo ao aluno;</li><li>• Boa integração do aluno;</li><li>• Trabalho em equipa;</li><li>• Cooperação entre parceiros;</li><li>• Envolvimento da família;</li><li>• Envolvimento da comunidade;</li><li>• Continuidade no processo pós-escolaridade.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Falta de vagas para PIT;</li><li>• Diminuído apoio financeiro ao PIT;</li><li>• Estruturação do processo de transição;</li><li>• Falta de formação/sensibilidade dos profissionais da equipa;</li><li>• Falta de tempo para reuniões da equipa;</li><li>• Contexto familiar;</li><li>• Factores intrínsecos ao aluno;</li><li>• Barreiras sociais;</li><li>• Barreiras arquitectónicas;</li><li>• Diminuído número de parcerias;</li><li>• Falta de continuidade do processo pós-escolaridade;</li><li>• Barreiras financeiras e burocráticas.</li></ul>

Apesar das barreiras não se destacarem muito dos facilitadores em número de indicadores, apresentam muito maior peso em termos de unidades de registo, o que se traduz numa maior identificação de barreiras do que facilitadores. Esta conclusão vai de encontro ao estudo do IGE (2011) que refere que subsistem ainda problemas significativos ao nível do desenho e aplicação dos PIT.

O principal objectivo desta análise foi fazer uma análise global das características relevantes do processo e examinar as barreiras mais frequentemente mencionadas, de modo a identificar que factores é necessário estudar mais aprofundadamente e apresentar recomendações e propostas destinadas a melhorar o processo de transição no contexto em análise.

Conclui-se que o apoio financeiro do Ministério da Educação aos PIT é insuficiente. É necessário que este garanta ao CRI e às escolas os recursos financeiros necessários, de modo a assegurar que haja um PIT inserido em cada PEI, e que este inicie três anos antes do fim da escolaridade obrigatória, conforme o previsto na lei, o que não se verifica.

Atendendo à caracterização do processo, e apesar dos facilitadores identificados, os resultados parecem não reflectir o investimento feito na implementação do PIT durante a escolaridade, evidenciando-se a necessidade de se ultrapassar as barreiras. Recordando as três fases de acção do processo de transição apresentadas pela AEDNEE, que assentam no princípio de que o PIT deve apoiar o jovem antes, durante

e depois do período de transição (Soriano, 2006), concluímos que a fase que requer maior investimento quer na reestruturação das políticas, quer das práticas, é a fase 3 - *Apropriação, Emprego e Acompanhamento* – que foca os resultados pretendidos, o período pós-escolaridade. A reflexão sobre os estudos e projectos de seguimento reflecte estas conclusões.

#### Limitações do estudo

Em relação às dificuldades encontradas ao longo da realização do estudo, reconhece-se a pouca informação existente sobre o tema em estudo, no que concerne a estudos publicados em específico para a população portuguesa, nomeadamente estudos relativos às parcerias entre as escolas e os CRI, o que dificulta analisar o contexto em estudo comparativamente a outras realidades.

Relativamente ao método, reconhecemos que a sua natureza qualitativa e de carácter exploratório exige experiência na recolha, leitura e interpretação dos dados obtidos a partir das entrevistas. No que concerne à recolha de dados, reconhecemos que algumas das vertentes do processo poderiam ter sido melhor exploradas, nomeadamente o trabalho desenvolvido noutras esferas da transição, como na área das actividades da vida diária (autocuidados, compras, preparação de refeições, etc.), habitação, transportes, lazer, envolvimento na comunidade. Quanto à leitura e interpretação dos dados, a fim de ultrapassar qualquer influência da subjectividade da autora do trabalho, a categorização foi revista pelo orientador do estudo.

Outra limitação poderá ser a representatividade da amostra. Apesar de todos os profissionais que participam no processo estarem representados na amostra por profissionais com mais de dez anos de serviço na área das NEE, de incluirmos um professor de uma escola do centro da cidade e um de uma escola mais periférica e dois mediadores de PIT por constituírem os profissionais que assumem formalmente o papel de coordenação e supervisão de todo o processo, concluímos que seria importante ver representada a visão de um empregador com uma opinião divergente da de E. Analisando apenas uma parceria, tratando-se de um caso de sucesso, vemos limitada a identificação de barreiras na relação entre a escola/CRI e as empresas.

O período de recolha de dados, por lado facilitou a participação dos profissionais envolvidos, por outro dificultou que se incluísse a perspectiva de jovens com PIT. Tomando-se esta opção, foi assumido à partida que o estudo apenas abrangeria os profissionais envolvidos. Apesar de ter sido frisado que o aluno é colocado no centro do processo e que se atenta aos seus interesses e desejos, não menos importante

que a dos profissionais será a sua visão, que importará explorar num estudo futuro. Assim como a visão da família, sendo que o facto de esta se relevar pouco envolvida no processo de transição evidencia a necessidade de futuramente se analisar o seu papel na equipa e se aferir que limitações identificam à sua participação no processo.

Por último, numa atitude crítica ao trabalho realizado, não se pode deixar de mencionar o desafio que constitui abordar um tema tão rico e complexo, em que todos os factores estão interligados. Apesar disso, tentámos estruturar a exposição e discussão dos dados sem incorrer numa análise repetitiva e pouco esclarecedora.

#### Estudos e projectos futuros

Atendendo a que tanto importa descrever, compreender e interpretar os fenómenos com rigor, como, com igual rigor, tentar explicá-los, pretende-se que a partir da compreensão deste processo se levantem questões para estudos que o expliquem e explorem quantitativamente (Esteves, 2006).

Esteves (2006) refere-se a esta busca de complementaridade metodológica ao serviço da compreensão e da explicação dos fenómenos, defendendo que se deve começar por um estudo qualitativo ou quantitativo de um mesmo fenómeno, para depois se passar ao inverso. Começando por um estudo qualitativo, seria importante dar seguimento ao estudo do tema através de análise quantitativa, principalmente porque, como referido, o processo de transição não está muito estudado na população portuguesa, imperando-se um levantamento e análise estatística de diferentes vertentes exploradas no presente estudo.

Expressamente identificado por C como agente de uma mudança iminente, atendendo a que dois dos entrevistados referiram que as escolas secundárias ainda não estão preparadas para dar o apoio necessário aos alunos em PIT, é imperativo estudar o impacto do alargamento da escolaridade obrigatória no processo de transição. Seria importante abordar este tema tanto a nível quantitativo, procurando investigar quantos alunos estão a transitar para as escolas secundárias, que alterações as escolas sofrerão em termos de recursos humanos para dar apoio a estes alunos, entre outros factores, como a nível qualitativo, nomeadamente através de estudos de caso.

Tendo em atenção que inúmeras das barreiras identificadas se referem à falta de recursos pós-escolaridade, e o impacto que isto tem no futuro dos jovens, importa explorar com maior profundidade esta fase, objectivo último deste processo, e todas as opções disponíveis ao aluno, nomeadamente verificar que papel desempenha o

Centro de Recursos Local (CRL), entidade que apesar de também constituir uma das valências da CERCIGUI não foi apontada por nenhum dos entrevistados como recurso no período pós-escolaridade, verificar que tipo de acompanhamento presta aos jovens e se verifica alguma ligação entre as valências CRI e CRL.

Na mesma linha, consideramos importante promover o processo de *follow up* dos ex-alunos em PIT. Um projecto que nos parece pertinente e interessante desenvolver seria uma base de dados para o registo formal do progresso dos alunos no período pós-escolaridade, pelo menos até ao jovem obter o primeiro emprego ou ser admitido num CAO ou outra instituição de cariz ocupacional. O objectivo seria, como referido anteriormente, usar este registo como ferramenta de avaliação do processo de transição para colmatar as falhas e melhorar os resultados. Salvaguardando-se as questões éticas da partilha de dados referentes aos processos dos alunos, tornar esta base de dados numa plataforma transversal ao agrupamentos, e até ao público em geral, pode dar um grande contributo para otimizar este processo.

Este projecto poderia até aproximar a escola do mercado de trabalho e das instituições que apoiam os jovens após a escolaridade, melhorando a articulação entre os serviços responsáveis pela orientação escolar e os que se ocupam da orientação profissional, se ligado a uma plataforma *on-line* de um projecto como o do exemplo dado no enquadramento teórico, a OED - Operação para o Emprego de Pessoas com Deficiência. A OED adoptou a divulgação *on-line* da lista de empresas que já contrataram pessoas com deficiência, de modo a produzir um efeito multiplicador de sensibilização junto de novas empresas.

Concluindo-se que uma das barreiras ao processo de transição no contexto em estudo é o diminuído número de parcerias com empresas, contribuindo para tal o preconceito ainda vigente na sociedade, sublinhamos também a importância de traçar linhas de acção para ultrapassar a distância que ainda separa o contexto educativo, escola e CRI, do mercado de trabalho. O projecto anteriormente referido (OED) é um bom exemplo, que adaptado, podia abranger não só trabalhadores como alunos em processo de transição. A AEDNEE identifica como facilitadores do processo de transição muitos dos princípios usados na OED (Soriano, 2002):

- Envolvimento e cooperação de todos os profissionais envolvidos, incluindo os empregadores e organizações de emprego;
- Informação aos empregadores sobre a legislação e os possíveis benefícios que dela podem colher;
- Base de dados com oferta de empregos;

- Definir medidas criativas (como a publicidade às empresas que contratam pessoas com deficiência ou incapacidade);
- Medidas de apoio como o acompanhamento do aluno na empresa durante o PIT e acompanhamento inicial ao aluno quando entra no mercado de trabalho.

Outro facilitador que se adequa a este projecto é a criação de equipas multisectoriais para apoiar, não só a inserção social e laboral dos jovens com deficiência, como também áreas como a habitação, assistência de ordem médica, jurídica, financeira ou outra (Costa, 2004), imprescindíveis a uma transição bem-sucedida.

#### Considerações Finais

O tipo de desenho de investigação escolhido – exploratório descritivo – permitiu-nos atingir os objectivos a que nos propusemos, caracterizando o processo de transição no contexto em estudo e identificando os múltiplos facilitadores e barreiras que o condicionam, segundo a experiência profissional de quem trabalha nele diariamente.

Para que se optimize este processo é necessário promover os factores facilitadores identificados e trabalhar no sentido de eliminar as barreiras. No entanto, conclui-se que muitas das barreiras identificadas na implementação dos PIT estão directamente relacionadas com a insuficiência de apoio financeiro por parte do Ministério da Educação. Assim, não se encontra ao alcance dos profissionais envolvidos neutralizar esta condicionante, apenas trabalhar no sentido de diminuir a sua influência.



## Referências Bibliográficas

- Afonso, C. (2005). Inclusão e mercado de trabalho: Papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE. *Revista Saber e Educar*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 10, 64-65. (no 16)
- Alverson, C., Naranjo, J., Yamamoto, S. & Unruh, D. (2010). Methods for Collecting Postschool Outcomes Data on Young Adults With Disabilities: A Literature Synthesis [Versão Electronica], *Career Development for Exceptional Individuals*, 33(3),155-164.
- Brantlinger, E., Jiménez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71, 195-207.
- Connecticut Interagency Transition Task Force. (2004). *Connecticut's Transition Training Manual and Resource Directory* [Manual]. Connecticut: State Department of Education.
- Costa, A. (2006). *Currículo Funcional no Contexto da Educação Inclusiva*. Acedido em 21 de Maio de 2012, em: [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_46.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_46.pdf)
- Costa, A. (Coord.). (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.
- Fernandes, C. (2007). Empregabilidade e Diversidade no Mercado de Trabalho – A Inserção Profissional de Pessoas com Deficiência. *Cadernos Sociedade e Trabalho*, 8, 101-113.
- Fernandes, C. (2011). Bolsas de Emprego: Que contributos para a Empregabilidade das Pessoas com Deficiência? *Revista Diversidades*, 9(39), 19-20.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor - Projectos e Edições, Lda.
- Fortin, M. (1999). *O Processo de Investigação: da concepção à realização*. Tradução Nídia Salgueiro. Loures: Lusociência.
- Gabinete de Estratégia e Planeamento (Coord.). (2010). *Plano Nacional de Emprego (2008-2010) (Relatório de Acompanhamento 2008)*, Lisboa, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

- Gabinete de Estratégia e Planeamento (Coord.). (2010). *Plano Nacional de Emprego 2008-2010* (Relatório de Acompanhamento 2008-2009), Lisboa, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Gonçalves, J. & Nogueira, J. (2012). *O Emprego das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade – Uma abordagem pela igualdade de oportunidades*. Lisboa: Ministério da Solidariedade e da Segurança Social e Gabinete de Estratégia e Planeamento.
- Inspeção-Geral da Educação (2011). *Educação Especial: Respostas Educativas* (Relatório 2010-20), Lisboa, Inspeção-Geral da Educação.
- Instituto Nacional de Estatística (2001). *Censos 2001*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- International Labour Office (1998). *Education, employment and training policies and programmes for youth with disabilities in four European countries*. Geneva: International Labour Office.
- Landmark, L., Ju, S. & Zhang, D. (2010). Substantiated Best Practices in Transition: Fifteen Plus Years Later [Versão Electronica], *Career Development for Exceptional Individuals*, 33(3),165-176.
- Luecking, R. & Wittenburg, D. (2009). Providing supports to youth with disabilities transitioning to adulthood: Case descriptions from the Youth Transition Demonstration. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 30(2009), 241–251.
- Ministério da Educação & Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2007). *Centros de Recursos para a Inclusão: Reorientação das Escolas Especiais*.
- Ministério da Educação & Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2008). *Educação Especial: Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação e Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2002). *Relatório Apoios Educativos: Ano Lectivo 2000/2001*, Lisboa, Observatório dos Apoios Educativos - Departamento de Educação Básica.
- Ministry of Children and Family Development. (2005). *Transition Planning For Youth with Special Needs: A community Support Guide* [Manual]. British Columbia: Ministry

of Children and Family Development. Acedido em 21 de Maio de 2012, em: [http://www.mcf.gov.bc.ca/spec\\_needs/pdf/support\\_guide.pdf](http://www.mcf.gov.bc.ca/spec_needs/pdf/support_guide.pdf)

Powers, K., Gil-Kashiwabara, E., Geenen, S., Powers, L., Balandran, G. & Palmer, C. (2005). Mandates and Effective Transition Planning Practices Reflected in IEPs. *Career Development for Exceptional Individuals*, 28(1),47-59.

Ramón, R. & Gelabert, S. (2008). Inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho das Ilhas Baleares. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 45(3), 181-200.

Ribeiro, J. (2008). *Metodologia de investigação em psicologia e saúde* (2ª edição). Porto: Legis editora/ Livpsic.

Rodrigues, F. (Coord.). (2008). *Plano Nacional de Acção para a Inclusão 2008-2010*. Instituto da Segurança Social, Gabinete de Estratégia e Planeamento.

Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. (2006). *1.º Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade 2006-2009*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Silva, P., Teixeira, S. & Jardim, S. (2011). Da qualificação ao Emprego. *Revista Diversidades*, 9(39), 16-18.

Sopko, K. (Ed.). (2010). *Preparation for Postsecondary Life for Students with Disabilities*. United States: Project Forum at the National Association of State Directors of Special Education. Acedido em 20 de Maio de 2012, em: <http://www.projectforum.org/docs/PreparationforPostsecondaryLifeforStudentswithDisabilities.pdf>

Soriano, V. (Ed.). (2002). *Transição da Escola para o Emprego: Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

Soriano, V. (Ed.). (2006). *Planos Individuais de Transição: Apoiar a Transição da Escola para o Emprego*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO.

Valério, A., Matos, L., Marques, M. (2007). *Transição da Escola para a Vida Adulta: Uma Experiência de Aprendizagem Integrada*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

### **Legislação Consultada**

*Resolução do Conselho de Ministros n.º 97/2010 de 14 de Dezembro*. Diário da República n.º 240 - I Série. Lisboa.

*Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro*. Diário da República n.º 4 - I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

*Decreto-Lei n.º 290/2009 de 12 de Outubro*. Diário da República n.º 197 - I Série. Ministério Do Trabalho e da Solidariedade Social. Lisboa.

*Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro*. Diário da República n.º 237 - I Série. Lisboa.

*Lei n.º 46/2006 de 28 de Agosto*. Diário da República, n.º 165 - I Série. Lisboa.

*Resolução do Conselho de Ministros n.º 97/2010 de 14 de Dezembro*. Diário da República n.º 240 – I Série. Lisboa.

*Despacho normativo n.º 6/2010 de 19 de Fevereiro*. Diário da República n.º 35 – II Série. Ministério da Educação. Lisboa.

*Portaria n.º 275-A/2012 de 11 de Setembro*. Diário da República, N.º 176 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

*Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto*. Diário da República n.º 166 - I Série. Assembleia da Republica. Lisboa.

## **ANEXO I**

**[Instrumento] Questionário de Contextualização da Instituição**



Data \_\_\_\_\_

Este questionário compõe-se das seguintes secções:

**Secção A – Caracterização do CRI**

- ↳ Questões relativas à caracterização do CRI e identificação dos recursos, materiais e humanos, que mobiliza na implementação dos PIT.

**Secção B – Encaminhamento e organização dos PIT**

- ↳ Questões focalizadas nas políticas e práticas desenvolvidas na elaboração e implementação dos PIT.

**Secção C – Ligação com a comunidade**

- ↳ Questões relativas à articulação do CRI entre os intervenientes no processo e parcerias com outras instituições.

**Secção A – Caracterização do CRI**

1. Há quanto tempo o CRI tem como um dos seus objectivos elaborar Programas de Transição para a vida adulta?
2. Quais os **recursos**, humanos e físicos, do CRI?
3. Quantos **PIT** teve o CRI a seu cargo durante o presente ano lectivo?
  - 3.1 Quais as problemáticas mais comuns desses alunos?
  - 3.2 Com que idade/ano de escolaridade os alunos normalmente iniciam o PIT?

**Secção B – Encaminhamento e organização dos PIT**

1. Como se processa o **encaminhamento** dos alunos para o CRI?
  - 1.1 Quantos agrupamentos escolares são parceiros do CRI?
2. Como é formada a **equipa** que participa na desenvolvimento o e implementação de cada PIT?

(Nota: É formada consoante as necessidades dos alunos ou é igual para todos os alunos do CRI? Se é diferente, é o coordenador que selecciona?)

  - 2.1 É nomeada uma pessoa de contacto/gestor de caso para cada PIT?

3. Como se processa a **avaliação inicial** do aluno e opção por um dos tipos de PIT - Empresa, CAO ou Formação?
4. Como está organizado o PIT? Que **áreas** foca? *(Nota: Pedir um PIT de exemplo)*
5. Relativamente ao **PIT-Formação**:
  - 5.1 Que formações estão disponíveis aos alunos com PIT-Formação?
  - 5.2 Onde frequentam as formações?
  - 5.3 A escolha está muito condicionada pelo número de vagas?
6. Relativamente ao **PIT-CAO**:
  - 6.1 Que tipo de actividades estão disponíveis aos alunos?
7. Quantas horas semanais os alunos têm destinadas à **implementação do PIT**? É igual nos diferentes tipos de PIT?
8. A **família** do aluno tem um papel activo durante o processo? Participam em todas as reuniões? Tem tarefas definidas no plano de acção?
9. Durante um ano lectivo, quantas vezes **reúne a equipa** responsável por cada PIT?
10. Que tipo de **qualificações e certificados** os alunos obtém?

## Secção C – Ligação com a comunidade

1. Como se estabelece o protocolo com as empresas que acolhem alunos com **PIT-Empresa**?
  - 1.1 No presente ano lectivo, com quantas empresas teve protocolos?
2. O CRI tem **protocolos** com alguma instituição que apoie os jovens após o período de implementação do PIT?
3. Existe algum tipo de **follow-up** aos alunos que permita verificar a eficácia do plano de transição?

**Gostaria de acrescentar alguma informação que considere relevante e que não tenha sido abordada nos outros pontos?**

## **ANEXO II**

**[Instrumento] Guião de Entrevista**



## Questionário Sociodemográfico

Formação base

Idade

Género

Anos de serviço na área das NEE

Anos de serviço no CRI

Há quanto tempo participa no processo de elaboração e implementação dos PIT?

A sua formação base contemplou PIT?

Alguma formação adicional sobre PIT?

## Guião de entrevista

- Ilustre o processo típico de transição e qual o seu grau de envolvimento no processo de elaboração e implementação do PIT/ quais as suas funções na equipa que participa nesse processo.
- Ilustre um caso de sucesso em que tenha participado no processo de elaboração e implementação do PIT. Na sua opinião, que factores estão na base deste sucesso?
- Ilustre um caso de insucesso em que tenha participado no processo de elaboração e implementação do PIT. Na sua opinião, que factores estão na base deste insucesso?
- Quais os 3 factores (estratégias ou ferramentas) mais importantes do processo de transição?
- Que alterações faria no processo de elaboração e implementação do PIT, quer a nível das políticas quer a nível das práticas, de modo a otimizar o processo e os resultados?

Duração da entrevista \_\_\_\_\_

## Questionário Sociodemográfico

Formação base

Idade

Género

Anos de serviço na empresa

Actividade principal da empresa

Anos de parceria com o CRI

Dos funcionários que trabalham na empresa, há algum portador de deficiência/incapacidade?  
Que tipo de deficiências/incapacidades?

Há quanto tempo trabalha com estes alunos (participa implementação dos PIT)?

Teve alguma formação sobre alunos com deficiência/incapacidade?

## Guião de entrevista

- Quantos alunos já apoiou devido a esta parceria?  
Que tipo de deficiências/incapacidades tinham esses alunos?  
(*Intelectual, física, visual, auditiva, outro*)
- Ilustre o processo típico de transição e qual o seu grau de envolvimento no apoio ao aluno (processo implementação do PIT)/ quais as suas funções na equipa que participa nesse processo.
- Quais as tarefas desempenhadas por esse(s) aluno(s)?
- Ilustre um caso de sucesso de um aluno com deficiência/incapacidade que tenha passado pela empresa. Na sua opinião, que factores estão na base deste sucesso?
- Ilustre um caso de insucesso de um aluno com deficiência/incapacidade que tenha passado pela empresa. Na sua opinião, que factores estão na base deste insucesso?
- Quais os 3 factores (estratégias ou ferramentas) mais importantes do processo de transição?
- Que alterações faria nesta parceria, quer a nível das políticas, quer a nível das práticas, de modo a otimizar o processo e os resultados?

Duração da entrevista \_\_\_\_\_

## **ANEXO III**

**[Resultados] Aplicação do Questionário de Contextualização da Instituição**



# Contextualização da Instituição - Centro de Recursos para a Inclusão (CRI)

## Questionário - Dirigido ao Coordenador do CRI

Data 9/7/2012

### Secção A – Caracterização do CRI

#### **Há quanto tempo o CRI tem como um dos seus objectivos elaborar Programas de Transição para a vida adulta?**

*C - Desde que foi criado, portanto, desde que existe o CRI, uma das actividades, uma das acções, é a elaboração de planos de transição.*

*I – E há quanto tempo é que o CRI foi criado?*

*C – Portanto, nós estamos a funcionar desde o ano lectivo 2009-2010, fomos creditados como CRI em 2009 e portanto nós candidatamo-nos já no ano seguinte. Antes, já existia um projecto similar ao centro de recursos para a inclusão, que era um projecto também de parcerias com as escolas, ao abrigo de uma outra legislação, a portaria 1117, alínea b, se não estou em erro, que fazia com que realmente algumas das actividades, ou as principais actividades no caso na altura até eram os planos de transição, e esse projecto de parceria já existe desde o ano lectivo de 2004/2005.*

#### **Quais os recursos, humanos e físicos, do CRI?**

*C – Os recursos humanos, no ano lectivo que entretanto terminou, 2011-2012, nós temos três psicólogos, nem todos a trabalhar a tempo inteiro; temos duas terapeutas ocupacionais a tempo inteiro; três terapeutas da fala, duas a tempo inteiro, uma a oitenta por cento do tempo, e dois fisioterapeutas, a meio tempo cada um.*

*I – E relativamente aos recursos físicos?*

*C – Nós temos, em termos das instalações da CERCIGUI que utilizamos temos este gabinete de trabalho, quando fazemos reuniões este gabinete é exíguo, temos de nos descolar aqui para outra sala. Nós estamos aqui a funcionar no centro de reabilitação e formação da CERCIGUI que nos dispensou esta sala, mas utilizamos muitos outros espaços da instituição, que são os espaços onde os alunos das escolas que fazem plano de transição e que vem para cá, onde eles permanecem, seja aqui no centro de formação nas áreas oficinais, seja as salas das actividades ocupacionais dos dois centros de actividades ocupacionais, um que funciona aqui na sede, outro que funciona no CAO de S. João de Ponte, seja depois também noutras instalações, na nossa piscina aquecida, utilizada para as sessões de hidroterapia, e pronto, em termos de instalações da CERCIGUI é isso. Depois também usamos instalações na comunidade.*

#### **Quantos PIT teve o CRI a seu cargo durante o presente ano lectivo?**

*I – Relativamente ao número de PITs já me disse que são cerca de quarenta e quatro.*

### **Quais as problemáticas mais comuns desses alunos?**

*C – Portanto, é a deficiência intelectual em termos de NEEs, uma grande, uma percentagem enorme, depois há alguns casos, mas poucos, de deficiência motora, de paralisia cerebral, a maioria, a esmagadora maioria são casos de deficiência intelectual.*

### **Com que idade/ano de escolaridade os alunos normalmente iniciam o PIT?**

*C – Muito bem, isso é uma discussão porque nós temos orientações, não é? Há orientações internacionais europeias e há orientações por parte da DREN e do ministério da educação, mas depois também há as nossas capacidades e os nossos recursos. Portanto, eu acho que as normas apontam para que ali pelos doze, treze anos, no final do segundo ciclo ou então doze, treze anos os alunos iniciassem um PIT, ou seja, já o PIT, o documento PIT, já com os objectivos, com as actividades, já deveria constar como anexo do plano educativo individual, do PEI, nessa altura, devia ser elaborado o primeiro e depois sendo revisto, isto quando a escolaridade obrigatória era até o nono ano, entretanto a legislação mudou. Sabemos que já este ano a maior parte dos alunos que terminaram o nono ano já estão abrangidos pela escolaridade obrigatória até aos dezoito anos. Aí estamos a questionar também um bocado o que vai ser o PIT nesta nova legislação, porque começar um PIT aos doze, treze anos, eles ainda estarem na escola até aos dezoito, portanto, estamos aqui a falar de um período muito longo. Portanto, terá de ser aqui, terá de haver aqui uma mudança na forma como o plano de transição vai ser organizado. Por limitações dos nossos recursos, nomeadamente aqui do centro de reabilitação e formação profissional, algumas vezes não é possível alunos com essas idades comecem a fazer PIT já e portanto só começam aos catorze anos, quando estão no oitavo ano, e depois estão aqui conosco no oitavo, quando fazem o oitavo e no nono, exactamente, catorze, quinze, dezasseis.*

## **Secção B – Encaminhamento e organização dos PIT**

### **Como se processa o encaminhamento dos alunos para o CRI?**

#### **Quantos agrupamentos escolares são parceiros do CRI?**

*C – Nos temos, tínhamos este ano lectivo dezassete agrupamentos parceiros, agora são dezasseis... exactamente. São todos os agrupamentos do concelho de Guimarães e do concelho de Vizela, portanto a nossa área de abrangência de intervenção geográfica é a totalidade do concelho de Guimarães e a totalidade do concelho de Vizela.*

*I – Portanto, muitos alunos...?*

*C – É, portanto, estamos a falar de bastantes... Somos dos maiores agrupamentos aqui da zona norte, da área de abrangência da DREN, somos dos maiores CRIs.*

**Como é formada a equipa que participa no desenvolvimento e implementação de cada PIT? É formada consoante as necessidades dos alunos ou é igual para todos os alunos do CRI?**

C – Quem tem funções atribuídas em termos de gestão de PITs no CRI são os psicólogos, podiam ser os terapeutas ocupacionais...

I – Pois, eu ia perguntar se é nomeada uma pessoa de contacto/gestor de caso (2.1), são os psicólogos?

C – São os psicólogos. Nós essa designação gestor de caso...

I – Ou pessoa de contacto, há as duas...

C – É, a designação por exemplo que vem nos planos de acção, todos os anos, por volta lá do mês de Abril, Maio, são apresentados ao ministério de educação o pedido de apoio para o ano lectivo seguinte, portanto, são apresentados, cada agrupamento recolhe, juntamente com os técnicos de CRI, o conjunto de necessidades de serviços do CRI e os alunos que são candidatos a esses serviços e nessa altura é definido o chamado mediador de PIT, é assim que o plano de acção define. O técnico que acompanha no CRI os planos de transição é o mediador de PIT, que são funções que têm sido atribuídas aos psicólogos. É uma das principais funções minhas aqui no CRI, é ser mediador de PIT.

I – E a equipa é sempre a mesma para cada PIT?

C – Eu tenho um conjunto de alunos atribuídos, a minha colega Dr. Marisa, a outra psicóloga, também tem outro conjunto de alunos, e ainda há a terceira, a Dr. Carla, apesar de ela trabalhar apenas um número reduzido de horas, também tem mais dois ou três alunos, portanto esses alunos estão atribuídos... ((interrupção – telefone))

I – Então, só muda o gestor, mas restante equipa para cada PIT é semelhante?

C – sim, portanto, estamos a falar de técnico com o mesmo perfil, o psicólogo, e depois, juntamente com o professor da educação especial da escola, não é? Que é o professor responsável pelo aluno.

I – E depois, ou tem o formador... é consoante os PIT, não é?

C – Depois vamos então... Isto naquela equipa base, digamos assim, mas depois a equipa total que intervém na execução do PIT aí já estamos a falar do formador, do centro de formação, estamos a falar do monitor de actividades ocupacionais, e depois quem assina o documento de PIT há o director de turma do alunos, que também assina o documento de PIT, o responsável da empresa, quando há uma empresa, quando o PIT decorre numa empresa ou numa instituição da comunidade, também. São estes quatro técnicos, portanto, estamos a falar do mediador de PIT, portanto que é técnico do CRI, o mediador de PIT que é o psicólogo; formador do centro de formação; monitor de actividades ocupacionais; professor de educação especial do aluno, director de turma do aluno e o orientador numa instituição da comunidade.

### **Como se processa a avaliação inicial do aluno e opção por um dos tipos de PIT - Empresa, CAO ou Formação?**

C – O mais solicitado, digamos assim, para o qual temos candidatos, é para fazer um PIT aqui no nosso centro de formação. Perspectivando com uma finalidade base de desde logo se fazer uma avaliação do aluno relativamente às suas capacidades e competências para futuramente poder vir a ser um formando no nosso centro de formação profissional. Portanto, analisando o perfil de funcionalidade do aluno, a partir de um relatório técnico e de um relatório do professor

de educação especial, nós sabemos que para fazer formação profissional é preciso ter determinadas capacidades cognitivas, não é? E portanto, é quando o aluno... e algum nível de autonomia também, e quando o aluno reúne essas condições então o aluno é candidato a fazer o plano de transição aqui no centro de formação. Se são alunos com um perfil de funcionalidade que mostra realmente níveis muito baixos de autonomia e baixas capacidades cognitivas e que, à partida, no futuro não tem aquelas capacidades mínimas para vir a fazer formação profissional, são candidatos a planos de transição nos centros de actividades ocupacionais. Nas empresas, depende, nós ainda agora fizemos um protocolo com a Camara Municipal de Guimarães que nos permite ter alguns alunos, só um é que começou, aqui no horto municipal, mas os que estão nas empresas, o contacto parte normalmente dos professores de ensino especial e portanto, conhecem empresas, normalmente até perto da escola, pronto, e fazem esse primeiro contacto, mas tem de ser alunos com algumas capacidades cognitivas e autonomia, para se deslocarem para a empresa, para desempenharem aquelas tarefas mais básicas.

**Como está organizado o PIT? Que áreas foca? (Foi pedido um PIT de exemplo)**

C – Nós tivemos, em 2009/2010, tivemos necessidade de criar um documento específico de plano individual de transição. Havia um modelo, criado no âmbito do ministério da educação, que na altura fez parte de uma publicação sobre educação especial, que chegamos também a utilizar, mas depois entendeu-se aqui no concelho de Guimarães que era um modelo que não satisfazia todas as nossas necessidades em termos de informação, de reunião de informação, e criamos um modelo de PIT, e este modelo foi criado pelos técnicos do CRI e por um numero de reduzido de três ou quatro professores de ensino especial que criaram um grupo de trabalho e ali em três ou quatro reuniões chegaram a este documento, partindo de outros, chegaram a este documento. Este documento tem uma folha de rosto, tem primeiro uma folha de rosto que não aparece, que tapa esta informação, depois tem esta informação sobre a identificação do aluno e as diferentes assinaturas, pronto, há um bocado não lhe falei do director da escola que também assina, e o encarregado de educação, atenção também há estas assinaturas que são essenciais, vamos falar disto à frente mas isso é essencial também. Tem o perfil de funcionalidade do aluno que normalmente vamos buscar ao plano educativo individual, também está lá, depois o outro campo, expectativas do aluno, da família e da escola, ou seja, aqui é perguntada à família o que é que pensa do seu educando, o que é que acha que pode ser o futuro dele, que capacidades é que pensa que ele tem e o que é que gostaria que ele fizesse no pós-escolaridade. Depois são também registadas competências profissionais e pessoais do aluno também, decorre um bocado do perfil de funcionalidade, aquilo que ele é capaz de fazer, que tarefas faz, mais que tenham relevância em termos profissionais e de formação, mais de autonomia pessoal. E depois temos que objectivos nos propomos a desenvolver, uma referência breve a em que área ele esta a fazer o plano de transição. E depois temos as áreas a desenvolver com o PIT: a área académica e temos objectivos e estratégias/acções a desenvolver, e recursos envolvidos, é evidente que a académica é fundamentalmente uma competência da escola, a escola vai trabalhar esta parte da área académica com vista ao PIT.

*((interrupção – porta)) Como estava a dizer, a área académica tem a ver com que tipo de actividades eles fazem na sala de apoio na área da educação especial com vista a atingir os objectivos do PIT. Temos a área profissional/ocupacional que são que objectivos vão ser trabalhados no âmbito do PIT, por exemplo, isto é bastante sintomático, caracterizador do que são a generalidade dos PIT, pronto, o que nós queremos trabalhar: relacionar-se adequadamente com os monitores e colegas, cumprimentar adequadamente, executar tarefas de forma persistente e autónoma, adquirir regras de higiene, saúde e segurança, que é um aspecto importante, orientar-se temporal e espacialmente no centro, ou seja, conhecer uma nova instituição, relacionar-se com outras pessoas, cumprir horários, apresentar-se limpo e arranjado, neste caso era num centro ocupacional, era num CAO, comportar-se correctamente, conhecer as regras de funcionamento do centro, reconhecer e aceitar a autoridade dos monitores, e depois alguns trabalhos que realmente são realizados na sala de PIT onde se encontram. Depois, que estratégias é que usamos: método demonstrativo, observa o monitor a realizar as diferentes tarefas, depois realizar tarefas com a supervisão do monitor e depois numa terceira fase, se possível, realização de tarefas simples com relativa independência, no caso dos CAOs alguns conseguem outros não conseguem, no caso da formação também isso acontece, alguns conseguem, evidente com um nível básico. Eles quando vão para a formação, deixe-me dizer-lhe também que eles estão lá a fazer um PIT a duração é normalmente um dia completo por semana ou duas manhãs ou duas tardes, portanto não vai haver nenhuma aprendizagem exaustiva daquela área de formação, e nem é esse o objectivo, mas mais trabalhar estes aspectos comportamentais, de relacionamento, regras de higiene e segurança, e depois também perceber o que é que uma área de formação daquelas exige em termos de competências e depois confronta-los também com o gosto por aquelas áreas ou outras. Depois também a importância da área pessoal e familiar, isto passa com uma reunião com os pais, que algumas vezes é feito aqui, com a equipa toda, mas a maioria das vezes é difícil reunir a equipa toda e isso não acontece, portanto, houve uma reunião com o professor de educação especial, o professor responsável pelo aluno, e a família e então foi feito um levantamento também de que objectivos em casa vão ser trabalhados também para atingir os objectivos gerais do PIT. Pronto e depois é a responsabilidade da escola versus instituição de orientação vocacional, e por último há a parte da avaliação do PIT. Como se faz a avaliação do PIT? Eu se calhar já estou a responder a um conjunto de perguntas por aí fora, mas como me pediu o documento, estava eu a descrever. Portanto, os planos de transição são elaborados no início do ano, no primeiro trimestre, depois são avaliados trimestralmente através de um relatório que é enviado às escolas, feito pelo psicólogo, pelo mediador de PIT do CRI, e esse relatório é feito com base numa entrevista ao formador ou ao monitor, numa entrevista ao aluno e numa observação também da actividade do aluno na área. No final do ano lectivo há uma avaliação sumativa que é um documento que eu tenho ali, em que é atribuído, a legislação também fala disso, que é atribuído uma nota de final de PIT que vai entre o não satisfaz, o satisfaz e o satisfaz bem e há um quadro, que depois posso mostrar também e pode levar, que avalia as diferentes competências do aluno. Pronto, e basicamente... depois tem os contactos.*

*Curiosamente também já... nós na altura achamos que este documento devia ser assim e agora também realmente já estamos a pensar que pode ser reduzido, a informação que esta neste documento, e criar um documento mais pequeno, mais sucinto, e alterar alguns aspectos...*

#### **Relativamente ao PIT-Formação:**

##### **Que formações estão disponíveis aos alunos com PIT-Formação?**

*C – Todas aquelas que fazem parte aqui do nosso centro de formação profissional, se não me esqueço de nenhuma, nós temos aqui como áreas de formação: a carpintaria, a serralharia civil, a construção civil, a confecção, a hotelaria, informática, secretariado, serigrafia e design gráfico. Eu estou-lhe a ler esta listagem, eu sei que há aqui duas ou três áreas que já mudaram a designação, o design gráfico acho que já é operador de informática, mas basicamente também se continuam a dar ferramentas na área do design gráfico. É evidente que aquelas áreas, por exemplo esta parte do design gráfico e mesmo a informática são áreas onde há menos alunos em PIT, comparado com outras porque exige já algumas capacidades cognitivas que a maioria deles não tem. Alguns têm, estou-me a lembrar de uma aluna que tivemos aqui com paralisia cerebral, deficiência motora, portanto tem razoáveis competências nessa área, em termos cognitivos, portanto, e está a fazer o PIT nesta área. A maioria dos outros, pronto, depois também há aqui também alguma diferenciação por sexo, não é? Os rapazes estão aqui nestas áreas mais masculinas, e isto nunca foi possível mudar muito, carpintaria, serralharia, construção civil, enquanto as raparigas estão mais na confecção, hotelaria, e pronto, serigrafia, se bem que também temos conseguido em alguns casos haver em áreas consideradas mais masculinas algumas raparigas, até porque o PIT, repare, eles vão para estas áreas, por exemplo, eles podem estar um ano lectivo todo numa área mas no mesmo ano lectivo podem experimentar duas áreas diferentes, ou três, isso já aconteceu, mas isso depois, à medida que aumenta o numero de alunos também nos baralha um bocado aqui a organização, portanto, se eles tiverem aqui dois ou três anos seguidos é possível realmente experimentarem quatro ou cinco áreas diferentes.*

##### **Onde frequentam as formações?**

Respondido anteriormente.

##### **A escolha está muito condicionada pelo número de vagas?**

*C – Com certeza. Nós tentamos encaixar os horários, porque nós temos aqui que conciliar o seguinte, eles tem actividades nas escolas, portanto, são alunos, antes de mais a escola é a instituição base deles, não é? E vem cá um dia por semana, então como é que vamos escolher esse dia em que eles vêm cá? Em função do horário escolar que eles tem, um dia em que seja mais favorável, onde não tenham algumas disciplinas que eles frequentam, ou que as actividades da sala de apoio sejam mais importantes, não escolher esses horários mas ao mesmo também nas nossas áreas de formação temos de escolher horários que estejam mais livres, quando os nossos formandos, aqueles alunos, os formandos do centro de formação que estão lá o período todo saem para algumas actividades, sejam ela escolaridade funcional, que*

*o centro de formação funciona com, tem escolaridade funcional, tem educação física, tem desenvolvimento pessoal e social, quando os formandos saem para essas turmas, tem horários durante o dia, nós tentamos encaixar os nossos alunos de PIT para o formador não ter muitos alunos dentro da sala. É um bocado... esse é o principal critério.*

**Relativamente ao PIT-CAO:**

**Que tipo de actividades estão disponíveis aos alunos?**

*C – O mais característico, e depois vai ter a oportunidade de entrevistar a monitora Rosa Maria, a monitora do CAO de S. João de Ponte, e poderá falar mais sobre isso mas o mais... há algumas actividades de expressão plástica, mas aquela actividade mais característica que eles fazem lá é a chamada a actividade de montagens, que basicamente se descreve da seguinte forma: nós temos empresas que nos fornecem determinado tipo de trabalho lá para o centro que é um trabalho muito repetitivo que é montar uma caixa seja, que é uma caixa de plástico que depois vai servir para embalar slipes, roupa interior, que é um tipo de trabalho que eles destinam a estes centros e depois pagam-nos pelo serviço que prestamos e estes alunos, estes e outros alunos que estão no centro de actividades ocupacionais, às vezes, há uma parte do tempo que estão a fazer a montagem dessas caixas. Realmente é uma actividade muito característica dos alunos que estão lá em PIT, lá em S. João de ponte.*

**Quantas horas semanais os alunos têm destinadas à implementação do PIT? É igual nos diferentes tipos de PIT?**

*C – Um dia, portanto estamos a falar de seis horas. Um dia completo ou duas manhãs ou duas tardes ou uma manhã e uma tarde, conforme os horários deles. Imaginemos, nós já tivemos condicionantes do tipo... depois temos a questão do transporte e do almoço, nós já houve anos lectivos anteriores em que nós pagávamos o almoço e o transporte publico, depois este ano o ministério não atribuiu verbas específicas para essas despesas, ou seja, teriam de ser os alunos a ter esse encargo, os que almoçassem cá, e por isso alguns passaram a vir só de manhã e a irem-se embora mas depois tinham outros custos de transporte, não é? E há casos ate que vêm, que chegam aqui de táxi e a escola tem de negociar apoios junto da junta de freguesia, pronto, para os trazer de táxi. Outros, com o passe dos transportes que eles têm através do serviço de acção social conseguem vir para cá, conseguem fazer a viagem num transporte publico para cá. Portanto são esses condicionalismos todos que também nos levam, é mais uma que há um bocado não referi, que leva-nos a definir que horário é que eles vão fazer aqui no PIT. Nós não transportamos ninguém nas nossas carrinhas em termos de PIT, foi-nos pedido, esporadicamente, houve uma situação, um caso do ano passado com dois ou três alunos de Briteiros que foi possível encaixar na volta da nossa carrinha, mas de uma maneira geral não é possível prestar esse serviço. Nem temos financiamento nem as nossas carrinhas têm vagas, disponibilidade para isso.*

**A família do aluno tem um papel activo durante o processo? Participam em todas as reuniões?**

*I – Já disse que não... (relativamente às reuniões)*

C – Pois, mas também por culpa nossa, quer dizer, sempre que convocamos eles vem, agora é verdade que era importante... nós fazemos reuniões em momentos importantes do tipo, quando é no final do ano lectivo em que se está a fazer a transição do PIT para o nosso centro de formação profissional, em eles são candidatos, nós aí ouvimos antecipadamente as famílias e reunimos com elas cá e explicamos o centro de formação, mostramos o centro de formação, mostramos o centro de formação nas semanas abertas que normalmente decorrem ali por volta do mês de Maio, portanto é o momento também ideal para as escolas e as famílias virem aqui conhecer a CERCIGUI. Agora reuniões individuais, por exemplo, para a própria elaboração do PIT, muitas vezes, não acontece. É uma coisa que é tratada, como lhe disse, com a professora, porque há uma proximidade maior, os pais deslocam-se mais rapidamente à escola. Mas há pais, nós temos aqui pais e mães que vem, há casos que, também há excepções, não é? Há casos que fazem questões de vir aqui regularmente, ou telefonar para saber como é que estão a correr as coisas. E depois também há o outro lado, aqueles casos problemáticos, que nos causam aqui problemas de comportamento graves de entrar em conflito com os colegas, de dizerem que vêm e não vêm e depois chegam à escola e disseram que vieram, portanto, controlar as presença e depois aí temos de envolver os encarregados para perceber o que se está a passar com os alunos.

#### **Durante um ano lectivo, quantas vezes reúne a equipa responsável por cada PIT?**

I – No fim de cada período, não é?

C – Sim, é assim, nós temos as nossas reuniões técnicas semanais, nós temos reuniões semanais às segundas-feiras, umas vezes a ordem de trabalhos foca assuntos de PIT. Quando é preciso realmente juntarmo-nos e estarmos a elaborar, ou estarmos depois a avaliar, é no início do ano lectivo, para preparar os PITs, organizar horários e organizar o documento, e depois no final de cada trimestre estamos ali um mês, mais de um mês, em finais de Novembro, imaginemos no primeiro trimestre, e o mês de Dezembro até às férias de Natal normalmente a fazer avaliações de PIT, porque é preciso fazer entrevistas ao formador, como já referi, entrevista ao aluno, e elaborar depois o relatório que é feito pelo psicólogo, o mediador de PIT.

#### **Que tipo de qualificações e certificados os alunos obtém?**

C – Do plano de transição não tem nenhum certificado. Há a avaliação final que depois consta do processo individual do aluno, a própria escola é que emite um certificado de frequência da educação especial. Eu nunca vi nenhum certificado, não sei se faz referência à realização de plano de transição, é uma questão que tenho de me informar. Mas de qualquer forma faz parte do processo individual do aluno, toda essa documentação.

## **Secção C – Ligação com a comunidade**

**Como se estabelece o protocolo com as empresas que acolhem alunos com PIT-Empresa?**

*I – Tinha-me dito que são mais as professoras de ensino especial...*

*C – Exactamente, e muitas vezes o protocolo, há um documento, há na mesma o PIT, mas depois há um protocolo adicional. Aqui também já existiu, há dois ou três anos nós fazíamos um protocolo específico, além do PIT, em que aparecia o primeiro outorgante, nós, a escola, pronto, havia... mas isso funcionou... na nossa relação com os agrupamentos era um documento desnecessário, porque já havia aqui uma parceria formalizada e havia um documento onde isso estava expresso. Com empresas realmente há um documento específico, onde aparece o nome da empresa, as obrigações, para se saber que o empresário não tem que pagar, se for lá uma inspecção de trabalho é um documento que o empresário pode mostrar se lhe perguntam “o que é que está aqui a fazer este aluno?”, para saber que está abrangido pelo seguro escolar, salvaguarda todos esses aspectos, que para o empresário também é importante, não é?*

**No presente ano lectivo, com quantas empresas teve protocolos?**

*I – Pronto, se calhar não o CRI, mas alunos que tiveram...*

*C – Este ano lectivo estamos a falar de quatro, e o horto, cinco, incluindo uma instituição pública que é a Câmara.*

*I – E eram cinco alunos ou havia empresas com mais que um aluno?*

*C – Eram cinco alunos, exactamente, era uma por empresa.*

**O CRI tem protocolos com alguma instituição que apoie os jovens após o período de implementação do PIT?**

*I – Tirando os alunos que ficam cá a fazer formação.*

*C – Pois, não, não temos, com alguma instituição que apoie os jovens...?*

*I – Após o PIT, após a escolaridade obrigatória...*

*C – A CERCIGUI no seu todo tem protocolos com instituições da comunidade, para estágios por exemplo dos nossos formandos, o CRI especificamente não tem, nem tinha de ter o CRI, como CRI, não é? A nossa função, a partir do momento que acaba a escolaridade também acaba o nosso papel.*

**Existe algum tipo de follow-up aos alunos que permita verificar a eficácia do plano de transição?**

*C – Não temos, um estudo feito, não temos, agora eu posso, se quiser saber o que aconteceu aos nossos alunos desde logo os que frequentaram aqui a formação profissional, dou-lhe o exemplo do ano passado, de há dois anos lectivos, o ano lectivo que entretanto acabou, dos dez alunos, nove, dez alunos que acabaram o nono ano e eram candidatos à formação profissional no nosso centro de formação, todos eles foram colocados aqui na nossa formação profissional.*

*I – Aí portanto pode haver um controlo.*

*C – Sabemos o que é que lhes acontece, sabemos que, e esses é que nos preocupam muito, que fizeram plano de transição e não reúnem condições para serem candidatos ao centro de formação, que fizeram plano de transição no centro de actividades ocupacionais, alguns deles*

*ficaram sem serviços nenhuns, inclusivamente estão em casa, outros perdemos um bocado o rasto, estão aqui numa lista de espera para o centro de actividades ocupacionais. Mas é, são os casos mais preocupantes e mais dramático para a família também, que de repente ficam sem qualquer serviço.*

*I – Pois, porque não há nenhum serviço pós-escolaridade obrigatória cá, disponível...?*

*C – É o centro de actividades ocupacionais, para quem não faz formação são os centros de actividades ocupacionais, mas os nossos dois centros de actividades ocupacionais não tem vagas já há vários anos, um tem quarenta e oito, outro tem quarenta e nove. Depende de protocolos que são feitos com a segurança social, a segurança social neste momento não está a fazer protocolos, apesar de considerar e reconhecer que uma das maiores necessidades do distrito de braga a nível de serviços de acção social é precisamente serviços para a população com deficiência que acaba a escolaridade e fica sem qualquer resposta.*

**Gostaria de acrescentar alguma informação que considere relevante e que não tenha sido abordada nos outros pontos?**

*C - Não, penso que falamos realmente do essencial. Acho que as perguntas foram bastante pertinentes.*

## **ANEXO IV**

**Plano Individual de Transição utilizado no CRI da CERCIGUI**



*I. Identificação do Aluno:*

**Nome:**

**D.º.**

**Ano de Escolaridade:**

**Turma:**

**Número de Aluno:**

*II. Identificação da Escola:*

**Nome do Agrupamento Escolar:** D. Afonso Henriques

Docentes		Director de Turma
		Educação Especial

**Intervenientes:**

\*Diretor da Escola:

\_\_\_\_\_

\*Director de Turma:

\_\_\_\_\_

\*Docente de Educação Especial:

\_\_\_\_\_

\*O Técnico do CRFP/CAO

\_\_\_\_\_

\* Empresa de orientação vocacional:

\_\_\_\_\_

\*O/A Psicólogo/a do CRI:

\_\_\_\_\_

\*Funcionária/Orientadora na empresa:

\_\_\_\_\_

\* O/A aluno(a):

\_\_\_\_\_

\*A/O Encarregada/o de Educação:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de 2012

*III. Perfil de Funcionalidade do Aluno (descrição sumária):*

*IV. Expectativas do Aluno, da Família e da Escola (pós-escolaridade obrigatória):*

*V. Nível de realização/ desempenho do aluno :*

**A. Competências profissionais** (Aquisição de conhecimentos e competências necessárias à realização de uma área vocacional)

**B. Competências pessoais:** (Realizações individuais do jovem aos níveis pessoal e social)

*VI. Objectivos da Implementação do PIT :*

**C.1. Planos de acção a desenvolver para que os objectivos sejam atingidos:**

**D. Articulação entre os vários intervenientes:**

<b>local:</b>	
<b>Área Formativa/ Empresa/ CBO:</b>	
<b>Horário:</b>	
<b>Duração do Período Formativo:</b>	
<b>Nº de Horas semanais:</b>	
<b>Entidade Promotora:</b>	

**D.1 Áreas a desenvolver**

<b>Área académica</b>	
<b>Objetivos</b>	
<b>Estratégias/Ações a desenvolver</b>	<u>Fora do contexto turma</u>
	<u>Dentro do contexto da turma</u>
<b>Recursos</b>	

<b>Área profissional/ocupacional</b>	
<b>Objectivos</b>	
<b>Estratégias/Ações a desenvolver</b>	<u>Em contexto CRI</u>
	<u>Em contexto escola</u>
<b>Recursos</b>	

**Área pessoal/familiar-comunitária**

<b>Objetivos</b>	<u>A curto prazo</u>
<b>Estratégias/Ações a desenvolver</b>	<u>Fora do contexto turma</u>
	<u>Dentro do contexto turma</u>
<b>Recursos</b>	

*VII. Responsabilidades do Aluno/Família :*

*VIII. Responsabilidades da Escola/ Instituição de Orientação vocacional :*

*IX. Protocolo(s) estabelecido(s) :*

Anexar toda a documentação protocolar existente entre a Instituição Escolar e as várias entidades envolvidas.

*X. Ficha de avaliação do PIT :*

<b>Critérios Avaliativos</b>	
<b>Instrumentos</b>	
<b>Intervenientes</b>	
<b>Momentos</b>	

*XI. Observações :*

--

<b>Contactos:</b>	
<b>Instituição Escolar:</b>	
<b>Centro de Recursos para a Inclusão:</b>	
<b>Aluno/Encarregado Educação:</b>	



## **ANEXO V**

### **Termo de Consentimento Informado**



## Termo de Consentimento Informado

No âmbito da realização da dissertação para obtenção do grau de mestre em Necessidades Educativas Especiais - Cognição e Motricidade, pela Terapeuta Ocupacional Ana Roriz Mota, orientada pelo docente Doutor Nuno Amado, do Instituto Superior da Educação e Ciências de Lisboa, eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ declaro que aceito participar no estudo que tem como tema “*O processo de transição dos alunos com necessidades educativas especiais da escola para o emprego – O Plano Individual de Transição: barreiras e facilitadores do seu processo de elaboração e implementação.*”

Autorizo ainda que a minha entrevista seja gravada em áudio, tendo conhecimento que este registo gravado, assim como outros dados recolhidos durante a investigação, serão mantidos confidenciais, apenas usados para fins da investigação.

Guimarães, \_\_\_\_\_ de Julho de 2012

---

(assinatura)



## **ANEXO VI**

**Glossário de regras e critérios utilizado na transcrição das entrevistas**



## Glossário de Regras e Critérios

### Transcrição das entrevistas

Este glossário de regras e critérios foi estabelecido para uniformizar a transcrição das entrevistas e facilitar a compreensão e análise dos seus conteúdos. Para mais fácil localização dos conteúdos, as perguntas do guião estão sombreadas ao longo da transcrição.

#### Observações:

1. Os sinais de pontuação da língua escrita (como vírgula e ponto final) foram usados para facilitar a compreensão do sentido das respostas, que por vezes se alongam.
2. As palavras foram transcritas da forma como foram ditas (ex. “tou com eles”)
3. As faltas de concordância foram mantidas, sem correcção.
4. As repetições da mesma palavra (por ex. o o o aluno), bem como as “bengalas” linguísticas usadas pelos entrevistados (por ex. não é?), foram todas registadas.
5. Os nomes de alunos ou profissionais mencionados ao longo da entrevista foram mantidos anónimos usando-se apenas a inicial.

Situação	Convenção / Exemplo
Participantes na entrevista	I – Investigadora M – Monitora do CAO F – Formadora do Centro de Formação C – Coordenador do CRI P – Psicóloga E – Empresa/Instrutor do Centro Hípico Pf1 – Professora Educação Especial (EB 2,3 do centro da cidade) Pf2 – Professor Educação Especial (EB 2,3 da periferia da cidade)
Pausas longas	...
Interrupção no discurso (Interrupção de uma palavra ou frase para reformulação ou correcção do discurso)	/ Ex. “primei/no inicio”
Discurso direto	“Aspas”
Alongamento da palavra	::
Superposição de vozes	[ nas falas sobrepostas = no fim e no recomeço da fala interrompida, como ligação Ex. I – Depois há outras coisas mas, [das suas funções = M – [Sim sim I – = o que faz mais com eles é isso.
Incompreensão de palavras Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Comentários do transcritor	((comentário))



## **ANEXO VII**

**[Resultados] Categorías / Indicadores / Unidades de Registro**



## Categorias – Unidades de Registo – Indicadores

### Apresentação dos resultados

Os quadros seguintes apresentam, na íntegra, as unidades de registo das quais foram extraídos os indicadores de cada categoria.

**Quadro 1** - Categoria “Elaboração do PIT”, respectivos indicadores e unidades de registo

Indicadores	Unidade de registo por entrevistado	
Pedido de financiamento e número de vagas	<b>C</b>	“(…) quando são apresentados os planos de acção e pedido de financiamento ao Ministério da Educação, em Abril, Maio (…) Cada agrupamento manifesta necessidades em termos de encaminhar alunos para planos de transição, portanto, logo aí nós temos uma conversa, uma reunião com cada agrupamento (…) há alunos que são candidatos a PIT mas que depois o Ministério entende não financiar (…) “atenção que o nosso centro de formação não comporta mais de vinte e cinco alunos para plano de transição este ano lectivo”, portanto o somatório dos pedido dos diferentes agrupamentos não pode ser muito diferente deste número porque se não não vamos ter vaga.”
Organização inicial do PIT	<b>C</b>	“Depois do projecto aprovado, em Setembro, quando está a arrancar o ano lectivo, então, e tendo os alunos o serviço aprovado, vamos começar a organizar o PIT (…) o aluno também tem aqui uma palavra a dizer”
	<b>Pf1</b>	“(…) primeiro tem a ver com a idade do aluno e com o ano de escolaridade, a partir daí começa-se a ver a área vocacional que eles está/para se poder fazer a orientação, não é? Portanto, fazemos contactos, directamente com o aluno para saber que é, com os encarregados de educação para saber os interesses, a partir daí vemos quais é que são, se o CRI responde, se tem de ser dentro da comunidade, e começamos a estabelecer contactos” “(…) elaborar até depois o PIT também, em conjunto, mas em conjunto, isso é sempre em conjunto com esses três pilares que é, somos nós, ou quatro, é o aluno, o encarregado de educação e a empresa ou o CRI”
Contacto com a empresa	<b>P</b>	“(…) esse centro equestre, como fica próximo da zona escolar foi a professora que tomou o primeiro contacto com ele e pronto, nos fomos, nós a partir daí fomos acompanhando o caso da jovem”
Distinção entre PIT CAO e PIT Formação ou Empresa	<b>Pf1</b>	“(…) há alunos que podem ter vida activa, portanto podem ter situações de emprego, não é? E os outros para a vida adulta que esses têm de ser só proporcionar-lhes bem-estar e actividades de terapia ocupacional, não é? Mais actividades ocupacionais, esses vão para o CAO. Os outros, os PITs para a vida adulta vão para/para a vida activa, vão para a formação e a formação aí é que pode ser dada em contexto de CRI ou fora, depende da área que o aluno, se o CRI corresponder, aquelas áreas, muitas vezes não tem as áreas e temos casos que fazemos o PIT no CRI mas ele mesmo assim têm outras ocupações fora e portanto depois é possível ele escolher qual é a área que gosta mais.”

**Quadro 2** - Categoria “Papel dos entrevistados no processo de transição”, respectivos indicadores e unidades de registo

Indicadores	Unidade de registo por entrevistado	
Coordenação e supervisão do processo	<b>C</b>	“(…) ajudamos a organizar esta questão dos transportes, da alimentação, de começar a elaborar o documento (...) E depois, falar com a área de formação, como já disse, fazer os horários, pronto, e estabelecer a data de início do plano de transição para aquele aluno. E depois, semanalmente, sempre que ele está cá, há questões que é preciso ir resolvendo, não é? Se o aluno está a faltar, controlar as presenças, controlar um bocado os horários porque isso depois é uma coisa que também vai ser avaliada, a assiduidade.”
		“(…) há esse acompanhamento, ver como é que as coisas estão a correr na área, se o aluno está se se adaptou”
	<b>P</b>	“(…) nós é mais supervisão”
		“(…) nós apoiamos, quer a fase de elaboração do próprio documento e acompanhamos todo o processo desde a implementação, apresentação do aluno à entidade e todo o processo de acompanhamento e avaliação final.”
		“(…) às vezes temos situações em que fazemos o contacto inicial outras que é a própria escola que toma essa iniciativa, mas normalmente a nível de acompanhamento somos nós que estamos mais com o aluno e fazemos entrevistas lá em contexto do local onde eles tiverem a realizar a actividade.”
	<b>P</b>	“(…) o CRI esteve sempre parceiro com as escolas, então nós procuramos sempre, quando é possível, sempre irmos, quer seja a avaliações, quer seja supervisão, seja o que for, vamos sempre com os professores, sempre que isso é permitido, quando eles não tem disponibilidade ou não podem vamos sozinhos.”
		“(…) há situações que vamos os 3 professores às vezes, ou dois professores, eu faço as avaliações, faço as entrevistas, vejo como é que estão a correr as coisas e vou dando <i>feedback</i> à escola e assim sucessivamente, há situações em que vou só e comunico para a escola, todos os movimentos que eu faço eu tenho sempre <i>feedback</i> quer dos pais quando é situações que se justifique quer da escola, informo, “atenção que eu vou fazer a visita em tal dia, tem disponibilidade de ir comigo? Acha que é relevante?” faço um bocadinho assim porque também de certa forma eu acho que a escola tem de estar a par de todo o processo. É nesse sentido, mas eles estão mais numa situação de recta-guarda, para saber como é que as coisas estão a correr. Nós é que realmente temos um conhecimento mais abrangente de tudo”
		“(…) quando vou lá falo com a jovem falo com o orientador, falo com alguma pessoa que esteja lá no centro que possa também dar alguma informação importante, falo com a própria professora (...) tempo cruzar estes dados todos, e tento fazer um relatório final com esta informação toda.”
		“(…) será realmente coordenar todos esses elementos [diferentes tipos de PIT e formações na escola]”
	Apio directo ao aluno nas actividades escolares	<b>Pf1</b>
“(…) esses alunos também têm aulas connosco, não é? E vamos fazer o que... complementar, com as áreas que é importante, não é?”		
Apio directo ao aluno na formação	<b>Pf2</b>	“(…) ao longo dos anos que ele tem PIT, desenvolvemos actividades com eles, actividades em que eles/já é uma preparação para a transição para um tipo de actividade”
		“(…) a princípio recebo, no primeiro dia recebo, e tou com eles, dedico-me mais a eles que é para eles se habituarem ao centro (...) vejo as necessidades deles e começo a trabalhar no que eles têm mais dificuldade.”
Apio directo ao aluno no CAO	<b>M</b>	“(…) quem está diariamente com o jovem é o formador”
Apio directo ao	<b>F</b>	“O meu grau de envolvimento está mais direccionado a nível da formação tecnológica, em que os jovens têm que aprender determinados conteúdos da área de informática, e é mais a esse nível.”
		“Mas a pessoa que está diariamente com a jovem é o orientador no local da

aluno na empresa		empresa”
		“Tem um orientador lá no local que ele faz sempre, define quais são as tarefas que ela vai fazer, o horário que vai cumprir, portanto, tudo isso é definido mais pelo centro equestre, nós ficamos com o registo do que ela vai fazendo a nível de actividades que vai constar também nos nossos relatórios”

**Quadro 3** - Categoria “Implementação do PIT na Escola”, respectivos indicadores e unidades de registo

Indicadores	Unidade de registo por entrevistado	
Actividades/ Formações na escola	Pf1	Mesmo aqui na escola, portanto, nós temos alunos com PIT no CRI e nas empresas mas mesmo assim vão fazendo aqui umas formaçõezitas também na escola, quer na portaria, quer na reprografia, quer no bar, tivemos no PBX, portanto, vão-se habituando a regras, métodos de trabalho”
		Depois ainda tenho aqui algumas colocados em alguns clubes, ou culinária ou BTT, o que lhe dá algum enriquecimento curricular”
		“(…) esse aluno que eu estou a falar tinha na portaria, tinha na cervejaria e tinha no CRI, portanto tentamos-lhe dar o maior leque de actividades, também, e de enriquecimento curricular, são todas de enriquecimento curricular”
	Pf2	“(…) temos aqui parcerias com algumas áreas da escola, em que, mediante as características dos alunos, desenvolvem determinados tipos de actividades, tais como, na cantina temos a embalar talheres”
		“(…) estão destacadas alunas, neste caso são meninas mas podiam ser rapazes, em que vão ajudar as senhoras que estão no bar, tanto na preparação das sandes como na parte da limpeza”
Pf2	“(…) já tivemos alunos na reprografia, temos alunos que ajudam por exemplo o senhor que faz parte da jardinagem”	
Ápoyo da escola às áreas de formação	P	“(…) quando são áreas que podem ser complementadas com alguma actividade escolar, sei lá, uma culinária, uma hotelaria, ou uma outra área, ou serigrafia, quando há conhecimentos que eles podem adquirir em contexto escolar, torna-se mais fácil, não é? As pesagens, as cores, tudo isso, essas soluções que podem ser aplicadas depois aqui em contexto de formação. Nas situações que temos, como é o caso de, por exemplo, cabeleireiros, o horto, torna-se muito mais difícil haver na escola disciplinas que possam apoiar esse tipo de actividades”
		“(…) quando são áreas que podem ser complementadas com alguma actividade escolar, sei lá, uma culinária, uma hotelaria, ou uma outra área, ou serigrafia, quando há conhecimentos que eles podem adquirir em contexto escolar, torna-se mais fácil, não é? As pesagens, as cores, tudo isso, essas soluções que podem ser aplicadas depois aqui em contexto de formação. Nas situações que temos, como é o caso de, por exemplo, cabeleireiros, o horto, torna-se muito mais difícil haver na escola disciplinas que possam apoiar esse tipo de actividades”
	Pf1	“Temos que dar a matemática, se ele vai, se está na parte de hotelaria, não é? Nós aqui temos de trabalhar as ementas, as pesagens (…) regras de segurança, sei lá, tudo isso também vamos estudando aqui com eles”
		“(…) os nossos alunos tem sempre umas aulas que frequentam com a turma, além dessa turma, portanto, das aulas, tem o nosso apoio da educação especial que vamos trabalhando essas competências que depois são transversais em articulação com as competências que têm que trabalhar nas empresas ou no CRI, não é?”

**Quadro 4** - Categoria “Implementação do PIT na CERCIGUI (PIT-CAO e PIT-Formação),  
respectivos indicadores e unidades de registo

Indicadores	Unidade de registo por entrevistado	
Actividades do CAO	<b>M</b>	CAO “Montagem de caixas, que eles gostam, e aqueles que conseguem fazer caixa, ou trabalhos manuais.”
Áreas de Formação	<b>F</b>	“Existem oito cursos, o operador de informática, que é este curso aqui onde damos módulos UFCDs, que proporcionam aos jovens a possibilidade de trabalhar a nível informático a nível de operador, também damos UFCDs de <i>design</i> gráfico, o <i>Corel</i> e o <i>Photoshop</i> , já tivemos jovens que foram trabalhar para estúdios fotográficos, para gráficas, pronto, isto a nível deste curso, depois temos o assistente administrativo que é mais direccionado para jovens que querem trabalhar numa recepção, fazer o trabalho de recepcionista, de assistente administrativo propriamente dito, temos a serigrafia e estamperia, onde se fazem impressões em <i>t-shirts</i> , papel, plástico, em diversos tipos de suporte.”
		“(…) temos a área da confecção, a carpintaria, a hotelaria, temos um curso de hotelaria e empregado de mesa, construção civil e serralharia, penso que não me esqueço de nada.”
		“Fazemos trabalhos para fora, aqui nesta área também, em todas as áreas nós fazemos um bocadinho trabalhos para fora.”
Objectivo do PIT-Formação	<b>C</b>	“É um processo de transição em que eles conhecem o funcionamento de um centro de formação, já nos dão as primeiras informações sobre algumas capacidades de aprendizagem que tenham (...) se começamos a ver algumas capacidades para depois futuramente vir a fazer formação.”
Vantagem do PIT-Formação em relação à empresa	<b>Pf2</b>	“(…) porque também tem outra vantagem, que depois concluindo o nono ano eles podem ficar lá numa formação nas áreas em que frequentaram, enquanto na empresa, eles até poderiam lá estar a fazer uma formação mas depois não garantem outro tipo de formação porque eles não são uma entidade formadora são uma empresa, eventualmente poderiam garantir um posto de trabalho mas não é fácil também de acontecer”

**Quadro 5** - Categoria “Implementação do PIT na Empresa”, respectivos indicadores e unidades de registo

Indicadores	Unidade de registo por entrevistado	
Processo	E	“(…) eu não tenho a certeza absoluta mas creio que são dois ou três [alunos que já apoiou devido a esta parceria com o CRI], porque eu não sei se alguns eram abrangidos por este por este sistema.”
		“Eu creio que eram quase todas a nível neurológico, quase todas, atrasos do neurodesenvolvimento [tipo de deficiências ou incapacidades esses alunos tinham]”
		“(…) estiveram cá durante uns tempos, a fazer hipoterapia portanto, depois através desse conhecimento, souberam também creio eu da minha formação e então sugeriram [como surgiu a parceria]”
		“Chegou a vir duas [vezes por semana], este último meio ano, creio, chegou a vir duas, e depois passou para uma.(…) Três horas, quatro horas [por dia], depende (...). No final das aulas, creio.”
Processo	E	“(…) numa primeira fase são tarefas simples, não é? Até porque a maior parte deles nunca teve contacto com os animais e essas coisas todas e então o primeiro contacto é quase como, regras de segurança, o que se pode e o que não se pode fazer... depois a partir daí quando eles assimilarem bem essas regras, então, sempre sobre a minha supervisão, eles é que tiravam os animais da <i>box</i> , por exemplo, limpavam, e depois guardavam, portanto, faziam isto repetidamente até conseguirem assimilar bem e depois tarefas do género... varrer por exemplo os estábulos, tarefas relativamente simples... creio que era dentro disso, dentro disso, dar apoio também neste caso à tratadora, que é uma senhora, na alimentação dos cavalos, portanto, eles apoiavam, ajudavam, quer a andar com o carrinho, nas porções também de fenos e essas coisas todas, eles tentavam, dentro dos horários disponíveis, eles muitas vezes iam embora às cinco ou às seis e por exemplo, o horário do feno é às seis, portanto, se eles tivessem cá eles colaboravam nessa tarefa, mais ou menos dentro disso.”
Diferenças com formação	P	“Eu acho que as empresas tornam-se mais difícil, porque aqui é mais um bocadinho mais o meio escolar, não é? Aqui no centro de formação, em contexto de empresa às vezes torna-se difícil a fase inicial de adaptação à empresa e nós também temos um bocado de trabalhar com eles isso, tentar prepará-los para o que vai acontecer, que tipo de actividades,”
Parceiros	P	“(…) o número de empresas é mais reduzido comparativamente com aqui no centro de formação, mas quê, a cada anos temos, sei lá, uns 8, no máximo.”
	Pf1	“(…) temos feito desde cabeleireiros, clínicas de veterinário, tivemos um aluno, se calhar foi esse que começou mais cedo, na clínica de veterinário, desde padarias, pastelarias, empresas, na comunidade.”
	Pf2	“Com a Câmara também, tivemos alunos também colocados, ou no canil, ou na jardinagem”
Vantagens da Parceria	E	“(…) o centro hípico eu acho que é muito positivo. Em termos de currículo, para mim também é muito positivo, embora não esteja muito preocupado com isso, eu gosto pessoalmente de trabalhar com isso, com este tipo de população, na integração, e essas coisas todas”
		“(…) até porque existe um centro em Guimarães e porquê o nosso? Logo eu fico contente”
		“(…) eu sinto-me orgulhoso e sinto-me bem, o facto de eles terem escolhido”
		“Tens um CRI ou tens uma actividade ou tens uma coisa qualquer, aonde? Em Joane, “Joane? Isso já é Famalicão. Vocês não têm aqui em Guimarães?” E as pessoas... Logo aí já chama à atenção”

**Quadro 6** - Categoria “Avaliação do PIT”, respectivos indicadores e unidades de registo

Indicadores	Unidade de registo por entrevistado	
Como se avalia	<b>C</b>	“(…) no final de cada trimestre há ali aquele período, que ainda nos ocupa mais de um mês, a concentrarmo-nos na avaliação do PIT”
		“Temos que agendar entrevistas com os formadores, já o fizemos que foi também estar na área com eles durante as actividades, às vezes isso também acontece, e fazemos uma entrevista ao aluno também”
	<b>Pf2</b>	“(…) em avaliação em conjunto com as pessoas que estão à frente desses serviços”
O que se pretende avaliar	<b>E</b>	“Veio cá reunir, o que é que nós achávamos, eu, o responsável que neste momento está de férias que é o P., porque sempre que eu não estava, por exemplo, eu estando na parte das aulas não posso estar com ela, então também foi dado o parecer da dona F. que é a tratadora, do P. que é o responsável pelo espaço, vinha cá sempre um psicóloga até creio, tirar umas notas, explicar, “está a correr tudo bem?” e tal, portanto não fui só eu a dar esse parecer, foi o parecer geral”
		<b>C</b>

**Quadro 7** - Categoria “Pós-escolaridade”, respectivos indicadores e unidades de registo

Indicadores	Unidade de registo por entrevistado	
Apoios pós-escolaridade	<b>F</b>	“Aqui em Guimarães [as soluções pós formação quando não têm emprego] é só o CAO aqui da CERCI, existe a APPC (...) existe em Enfiás, Vizela, a AIREV e pouco mais”
	<b>Pf1</b>	“Depois é o que tem as outras pessoas, é a segurança social, é o centro de emprego, é os comuns para todos”
	<b>Pf2</b>	“Porque a consciência que nós temos é que esses alunos não têm resposta a partir do nono ano”
Família	<b>M</b>	“Sim ficam, os [pais] que podem ficam, alguns têm de mudar a vida, mudam os turnos ou assim para poderem ficar com eles” “Porque um caso que me lembro, recordo, ele disse “um de nós vai ter de deixar de trabalhar também, porque não sei como é que vamos” ou arranjar vizinhos ou familiares que tomem conta, se tiver, um casal a trabalhar, ficar com um jovem desses em casa, é muito complicado.”
	<b>Pf1</b>	“(…) grande [falta de apoio pós-escolaridade] para a família porque a família... há dramas enormes, que não tem... quer dizer, ou são pessoas muito idosas, que já precisavam de descansar um bocadinho, nem que fosse uns dias por semana, eles pudessem lá ficar, para as pessoas poderem dormir sossegadas, não é? Pelo menos... e não podem, porque tem ao seu cargo um filho, um familiar, porque entretanto os pais até já morreram e estão com eles porque não há lares também.”
Mantem-se no 3º Ciclo	<b>Pf2</b>	“(…) o que está previsto é o que nós temos feito, é que os alunos com necessidade de se manterem mais tempo na escola ficam aqui e têm outra turma de referência do nono ano ou do oitavo até e mantêm-se aqui na escola mais tempo, porque não concluíram as suas competências para a transição e então ficam a trabalhar essas competências que não foram adquiridas ao longo do seu percurso”
		“(…) É um aluno nós/já concluiu o nono ano mas nós demos-lhe outra vez uma turma de referência do nono para ele puder continuar aqui na escola ou a trabalhar outro tipo de competências” (...) foi um aluno que teve aqui até aos vinte e dois anos, porque nós fomos adiando a sua saída porque tínhamos consciência que realmente não havia saída para esse aluno e que o resultado que iria acontecer, foi o que aconteceu, foi adiado por algum tempo, foi que iria para casa e iria estar isolado e as competências que adquiriu ao longo do percurso escolar, que foram muitas, iam-se perdendo, porque deixava de ter contacto com outras crianças, com outras vivências e isso como é logico nestes alunos é importante, continuarem sempre a ter as vivências e o contacto porque se não vão perdendo as suas competências”
Ensino Secundário	<b>Pf2</b>	“Todos os alunos a partir do sétimo têm PIT, porque a legislação prevê que seja três antes da conclusão do ensino obrigatório. Agora com a nova legislação com o décimo segundo ano obrigatório a legislação vai sofrer alterações como é obvio”
		“(…) porque geralmente o PIT é só para os alunos com CEI e os alunos com CEI ainda não foram para a escola secundária”
		“(…) mas aqui nesta região onde nos encontramos a escola secundária não tem professores de educação especial, actualmente isso não está previsto ainda”
		“(…) há o acompanhamento mas indirectamente, porque depois são os serviços de psicologia que fazem o acompanhamento”
	<b>F</b>	“É assim, dizem que sim, embora, na reunião que tivemos com os professores do agrupamento e com a professora do ensino especial, penso que era da M.S., o que ela nos disse é que está sozinha para vinte alunos. E que depois não pode garantir que lhe seja dado o mesmo apoio por exemplo, para prepararem o almoço, porque eles precisam de apoio, esta jovem precisa de muito apoio a nível de casa de banho, do refeitório, depois essa parte, essa parte da estrutura, da logística é que poderá interferir muito, não com a aprendizagem, mas com o bem-estar deles na

		escola. Que depois no fundo também se reflecte na aprendizagem.”
		“Eles próprios depois têm receio de, entre aspas, não serem bem tratados, de não terem este apoio [no secundário]”
Vaga no CAO	<b>M</b>	“Ou um lar ou à espera de vaga.” [para voltar para o CAO]
	<b>M</b>	“Sim para essa miúda para já ainda não [há vaga no CAO], porque ainda é nova ainda tens mais na lista.”
	<b>Pf1</b>	“(…) a CERGUI tem dois CAOs e depois tem o lar, os alunos deles, que já estão no CAO, ficam com algumas vagas que existem, mas não existem para todos os alunos, para todos não, não há saída”
	<b>Pf2</b>	“(…) nós temos alunos que já saíram daqui há três anos e só este ano é que tiveram vaga no CAO”
Formação profissional	<b>Pf2</b>	“(…) às vezes a CERCÍ faz a formação pré-profissional mas depois tem dificuldade em incluir no curso profissional esses alunos por falta de vaga”
Empresas	<b>C</b>	“Sim, conheço alguns casos [de alunos que fizeram o percurso PIT, formação profissional e que estão a trabalhar] ”
		“Inclusivamente casos de alunos que imigraram, fizeram aqui a formação e imigraram e sabemos que estão a trabalhar lá fora”
		“(…) mesmo aqui ao nível do centro de formação depois a taxa de, eu não sei como é que isso se chama, mas de falha de empregabilidade ou seja, fazem um estágio, às vezes até fazem um primeiro contracto mas depois ficam novamente desempregados, eu arriscaria uma percentagem de, as minhas colegas da formação estão mais habilitadas a falar nisto, mas são percentagens de mais de cinquenta por cento, sessenta, setenta por cento”
	<b>F</b>	“(…) no fim do curso [de formação profissional] é-lhes sempre proporcionado um estágio (...) se correr bem e se a empresa precisar, necessitar de um operário, e se gostar do estagiário normalmente ele fica” “(…) pode não ficar [no local onde estagiou no curso de formação profissional], ou porque a empresa não tem necessidade de contratar, e só lhe proporciona o estágio, ou então por vezes, no caso das cadeiras de rodas acontece muito, não haver estrutura depois, não é? Para apoiar... e nem é as barreiras físicas, porque isso há apoios para quebrar as barreiras arquitectónicas, às vezes há outro tipo de limitações, por exemplo, às vezes há jovens que precisam de apoio na casa de banho, durante o dia, precisam que lhes metam de comer, e aí são casos muito complicados a nível de integração. Normalmente quando são integrados é mais a nível de empresas familiares, a própria família conhece, são tipo emprego protegidos.”
Follow up	<b>Pf1</b>	“Pós-escolaridade, quer que seja, todos os alunos da educação especial que passam por cá, eu como coordenadora depois tento saber, ano após ano, o que é feito daquele aluno, será que ele desistiu? Que conseguiu emprego?”
		“Muitas vezes estamos a trabalhar e depois, quer dizer, se não soubermos, não sabemos se estamos na linha correcta, no bom caminho”
	<b>Pf2</b>	“Informal, não há depois contacto formal”
	<b>F</b>	“(…) os alunos já não são nossos mas às vezes ainda nos vêm fazer queixa ou pedir ajuda e nos fazemos esse tipo de ajuda.”
		“Eles vêm-nos visitar, ficam com saudades, os pais trazem-nos muitas vezes, por exemplo esse jovem de Braga a própria mãe de vez em quando telefona-me para saber se está tudo bem, como é que está o meu filho, eu ligo-lhe sempre no aniversário, às vezes é assim que nós vamos sabendo destas coisas, até porque são de mais longe e de outra forma não é possível.”
“Não temos também nenhuma estrutura que faça esse acompanhamento.” “Devia [haver uma estrutura extra formação], porque eles não são acompanhados, estejam trabalhar ou estejam em casa, os censos não acompanham estes jovens, não é?” “(…) não há outra forma de acompanhar, mesmo porque também não há nenhum técnico destacado, não há estrutura física, não há nada. (...) O próprio Estado não se mostra... o Estado, os projectos da Comunidade Europeia, das escolas, ainda ninguém demonstrou assim interesse em criar esse tipo de estruturas. Não está nas nossas funções, não nos é atribuído tempo disponível para isso, é mesmo por nossa iniciativa”		

**Quadro 8** - Categoria “Facilitadores do processo de transição”, respectivos indicadores e unidades de registo

Indicadores	Unidade de Registo por entrevistado	
Contacto com o centro de formação e empresas	<b>C</b>	“Eu acho que o facto de terem passado por um PIT, terem conhecido o centro de formação e terem tirado aquelas ideias que muitos deles (...) têm ideia que a CERCIGUI é aquela casa ali dos maluquinhos e dos deficientes e que eles não vão para a CERCI, não são deficientes, este discurso é muito comum”
	<b>C</b>	“(…) têm aqui um centro de formação onde estão jovens iguais a eles. E portanto, este contacto com a realidade no centro de formação, mesmo que seja com o nome da CERCIGUI, é um factor que os predispõe logo a fazer formação e a serem candidatos.”
	<b>E</b>	“(…) na integração da vida profissional, nessa área eu acho que eles já estão um passo à frente” “(…) quem sabe, não sairia até daqui um profissional, um tratador, por exemplo, quem sabe, até porque não há assim de sobra, digamos assim, há até carência nessa área, não há assim muitos, com formação”
Processo centrado no aluno	<b>Pf1</b>	“O centro, sem ele não podemos fazer... reuniões sem estar o aluno, não podemos fazer, não faz sentido, não é? É o aluno a participar activamente no processo dele, não é? No processo de vida dele”
		“(…) era a única área de interesse que ela tinha, que era os cavalos, e nós à partida também criámos alguma expectativa que aquilo ia correr bem”
		“(…) envolver o aluno”
	<b>P</b>	“(…) normalmente nós fazemos sempre foco nos interesses. Procuramos fazer uma análise, quer com o professor, quer com a família, quer com o jovem, do que é que realmente ele mais gosta, para irmos sempre que possível, ao encontro dos interesses dele” “(…) já sabemos que à partida, em contexto escolar, 90% são desinteressados, por isso temos que ir por uma área que seja um interesse, para as coisas, para terem uma maior probabilidade de sucesso.” “(…) pôr sempre em primeiro lugar as necessidades e interesses do jovem” “(…) há situações que a família diz “isto é o melhor para ele”, mas depois verificamos que á medida que o tempo passa o jovem desinteressa-se por aquilo que foi escolhido pelo pai e é muito complicado gerir isto”
Factores intrínsecos ao aluno	<b>E</b>	“(…) a parte do sucesso são os cavalos e parte do montar, a parte da motivação”
	<b>F</b>	“Ela é muito empenhada, muito esforçada mesmo”
	<b>C</b>	“As capacidades do aluno, as capacidades. Realmente a autonomia, capacidades <i>versus</i> autonomia do aluno. Depois a motivação e a adaptação ao centro, a forma como eles estão motivados depois para as tarefas que nós lhe propomos, que eles realizam, às vezes também falhamos, se calhar propomos tarefas desadequadas ou áreas que eles não gostam, não querem, não podem, portanto, esta parte da motivação para as tarefas”
	<b>Pf2</b>	“(…) competências também do aluno”
Apoio directo ao aluno	<b>F</b>	“(…) o agrupamento também do que eu me apercebi fez tudo o que podia por ela, ela pertence ao agrupamento da escola A. H., foram excelentes sempre, acompanharam-na, incentivaram-na a integrar-se socialmente, a ir para as visitas de estudo, mesmo a nível de apoio de aprendizagem, parece-me que foram sempre muito, pronto, muito coerentes, e muito insistentes também na aprendizagem da A.”
Boa Integração do aluno	<b>M</b>	“Ou porque se integraram bem, ou porque gostaram do meu trabalho, não sei, porque eu dedicava-me um bocadinho a eles, não sei se será por isso”
		“É a integração, eles conviverem com jovens e saberem que há outro mundo que é diferente, eles são mais bem aceites.”
		“É diferente da escola, eles gostam mais porque preferem vir para aqui do que ir, não são tão discriminados, aqui não são discriminados, enquanto que nas outras escolas, na escola, são discriminados, julgo que será mais esse factor.”

Várias áreas vocacionais	<b>Pf1</b>	“E depois ver, portanto, muitas vezes, às vezes o aluno até está com uma ideia e, por exemplo, dentro do CRI, uma coisa que eu acho muito boa é dar-lhe várias opções, quer dizer, ele faz um despiste de uma área vocacional, depois pode ir para outra, pode percorrer várias e depois escolher a que gostou mais, e também, paralelamente a isso, não só no CRI, nós aqui também proporcionamos várias valências, vários contextos, não é? Mesmo lá fora, em empresas, aqui na escola, e eu acho que isso é muito importante também, não é? Porque ele depois têm mais perspectivas... abrimos-lhe os horizontes”
Trabalho em Equipa	<b>Pf1</b>	“(…) porque envolvem todos os interessados, envolve a família, envolve o aluno” “E portanto, eu acho que é essa equipa, portanto, trabalhar em equipa, eu acho que é fundamental.”
	<b>M</b>	“São [importantes as reuniões de equipa], sim sim, porque nós sabemos mais dados, há dados que ele me fornece, e para mim será mais fácil trabalhar com eles.”
	<b>P</b>	“A envolvência de toda a equipa, ter uma equipa dinâmica e, quer professores, quer técnicos, quer orientadores”
Cooperação entre parceiros	<b>Pf2</b>	“Na base do sucesso está o apoio, o que é... é a cooperação que há entre todos os intervenientes no seu processo ensino/aprendizagem e de formação, está a coordenação e a cooperação que há entre a escola e a CERIC e a escola e a família e a escola e a comunidade, isso é muito importante”
	<b>E</b>	“(…) existe, para já um bom entendimento entre nós [sucesso da parceria]” “(…) haver alguma harmonia entre nós, flexibilidade também [sucesso da parceria]”
		“(…) em termos burocráticos é sempre muito simples de resolver, uma assinatura aqui, depois reunimos até com alguma frequência, vinha cá o doutor que agora até não me estou a lembrar do nome da CERIC”
		“(…) uma boa coordenação, não havia aquelas chatices de às vezes ter que ir, ou eu me deslocar, se fosse uma vez ou outra também não me importava nada, mas nunca houve, nunca precisei de me deslocar para lado nenhum, eles é que vinham, eles é que se sentavam connosco, reunião, perguntavam “Como é que está a correr? Está tudo bem? Precisam de alguma coisa?” portanto, nesse aspecto acho que foi impecável, nunca houve nada que fosse preciso resolver”
		“(…) não tivemos que criar um seguro específico para ter este tipo de população aqui, ou ter de criar condições, não. Foi perfeitamente, não tivemos de criar nada, nem infra-estruturas, nada, foi só chegar e falar e ter o contacto mínimo”
Envolvimento da família	<b>P</b>	“A envolvência também da família, também acho que é significativa”
	<b>Pf2</b>	“(…) em primeiro lugar a família” “(…) principalmente com a família porque nós temos que aproximar a família da escola para explicar a situação, para ajudar”
		<b>F</b>
Envolvimento da comunidade	<b>Pf1</b>	“(…) [envolver] a comunidade” “(…) e a comunidade também é muito importante, a comunidade e os CRIs, estarem sensíveis para este tipo de ajuda, não sei se lhe posso chamar ajuda”
		<b>F</b>
Continuidade do processo pós-escolaridade	<b>Pf2</b>	“(…) que haja continuidade no processo de transição”
	<b>F</b>	“Temos uma jovem que esteve cá dois anos, que eu participei sempre em todas as fases de elaboração do PIT e que agora, uma vez que ela não quer ir para a escola, para o ensino regular, vai frequentar aqui o curso de operadora de informática.”

**Quadro 9** - Categoria “Barreiras do Processo de Transição”, respectivos indicadores e unidades de registo

Indicadores	Unidades de Registo por entrevistado	
Falta de continuidade do processo pós-escolaridade	<b>C</b>	“(…) no sentido de depois dar continuidade (….) nenhum deles até agora teve uma oportunidade de se tornarem nossos clientes nos centros de actividades ocupacionais por falta de vagas. Excepto um caso”
		“Outros mesmo assim acham que mesmo assim querem fazer formação ou trabalhar noutra área totalmente diferente das nossas áreas de formação, portanto isso é um factor para que também desmotivem e se vão embora e depois no final não sejam candidatos para o centro de formação.”
	<b>Pf2</b>	“(…) fazem a formação pré-profissional, ou estão durante um ano também como estava os alunos no CAO, mas depois se não houver respostas a partir daí, há um corte em todo o processo”
		“(…) a CERCI está sobrelotada, os CAOs da CERCI estão sobrelotados e a segurança social não dá respostas.”
		“(…) se a escola faz um bom trabalho, a família cria expectativas mas depois a seguir isso não tem respostas, não é? Como acontece com os alunos de CAO, não há sucesso, não é? Ou seja, tem de haver continuidade”
		“(…) o estado, neste caso, a segurança social, instituições, é que deveriam proporcionar a estes jovens, estas crianças, adultos, que alguns já o são, um futuro melhor, um futuro acompanhado”
	<b>Pf1</b>	“Acompanhado, com dignidade e com continuidade e nós sabemos que não há respostas, ou há poucas respostas para o número de, como estamos a falar da idade escolar, jovens que estão nessa situação”
		“Não pode, isso não pode, tem de ser em/e temos alguns alunos que não se enquadram nos CAOs, porque os CAOs, os que temos por aqui, têm utentes muito profundos, e temos a falar de jovens e de adultos que têm alguma, não será autonomia, mas têm alguma, que não se enquadram nos empregos, nas empresas, e não se enquadram também nos CAOs, porque é para regredir, iriam regredir tudo o fizeram na escolaridade”
		“Não há soluções, iam ter de conviver sempre com, iam regredir, não é? E então, portanto, eu acho que isso é um caso de insucesso muito grande mas que nós não temos aqui o meio termo.”
		“(…) temos alguns casos de insucesso porque temos alunos que não podem estar em contexto de emprego, não é? Tinha de ser um emprego protegido mas quase, numa instituição que não tivesse fins lucrativos, não é? porque a gente compreende, uma empresa visa o lucro, não pode ter ali um funcionário e ainda outro funcionário para tomar conta dele, não é?”
Contexto familiar	<b>C</b>	“(…) os casos de insucesso, são aqueles que nós estamos mesmo a ver que o que temos para oferecer ao aluno é uma coisa boa para ele, que é uma formação numa área que acho/que nós achamos que o ia habilitar e lhe ia dar algumas ferramentas para depois procurar no mercado de trabalho, mas ele ou muitas vezes a família, não querem fazer formação cá. (….) estávamos convencidos que lhe podíamos dar alguma mais valia aqui no centro de formação mas que a família recusa que ele faça formação, e às vezes têm expectativas de ele vir a fazer formação noutros locais e isso depois não se concretiza.”
	<b>Pf1</b>	“(…) mas muitas vezes é pelo próprio contexto familiar, que não promove o sucesso, não é facilitador”
	<b>F</b>	“(…) também têm uma situação familiar um pouco complicada”
Factores intrínsecos ao aluno	<b>M</b>	“(…) se o padrinho se atrasasse ele ficava-me a chorar. Ele às tantas não se integrou tão bem porque ele agora até está na formação.”
	<b>P</b>	“(…) por terem desmotivação no contexto escolar também de certa forma têm-na também nas actividades que vão desenvolvendo. Há situações em que eles faltam, que não desenvolvem grande interesse por aquelas actividades que estão a fazer”
		“(…) também muito pelas características da perturbação que ela tem, por muitos esforços que se façam também de certa forma também às vezes o perfil de cada um deles dificulta-nos um bocado o processo.”

		“(…) começamos a perceber que há situações em que ela se coloca em situações de perigo, muito também, lá está, pelo que eu estava a dizer, o facto de ter esse problema, de não ter noção do que deve fazer, do que pode fazer, do cumprimento das regras nessa situação.”
	<b>F</b>	“(…) é um caso de insucesso que eu acho que tem a ver com ele próprio, porque a escola dá-lhe o mesmo/ é o mesmo agrupa/ não, estou a mentir, mas dá-lhe muito apoio, tentam motivá-lo, tentam que ele participe em tudo e ele fecha-se, não parece interessar-se por nada, tem aquele fascínio pelos cavalos e pouco mais, também tem uma situação familiar um pouco complicada”
		“(…) outro factor que poderá prejudicar por vezes será a própria personalidade do jovem também, porque há jovens que, por mais que a gente tente motivar e incluir, eles próprios, eles auto descriminam-se”
		“O maior medo deles por vezes até é esse, o factor de irem para uma escola maior, e “depois se ninguém me ajuda? E se não tenho as condições que preciso?”, é complicado.”
	<b>E</b>	“(…) neste caso aqui, não será por falta de motivação mas, tem a ver com ela própria, pára muito no tempo”
Falta de vagas para PIT	<b>Pf1</b>	“(…) não podemos fazer PIT de CAO porque não temos instituições” “Não há vagas. Portanto, nós temos alunos sem PIT para CAO, aqueles alunos profundos, que esses é que necessitariam de”
	<b>Pf2</b>	“(…) temos também o protocolo com o CRI em que eles vão fazer pré-formação profissional numa área, a partir do sétimo isso pode acontecer (….) o que tem acontecido é que só vão os alunos do nono por falta de vagas”
Estruturação do processo de transição	<b>P</b>	“(…) eu acho que as empresas não são muito receptivas a aceitar os jovens tão novos” “(…) acho que acabando o PIT, era importante que os alunos ficassem realmente, com uma preparação mais significativa para poderem um dia mais tarde vir a exercer actividade profissional e eu acho que o tempo que têm utilizado no PIT é muito pouco.”
	<b>F</b>	“(…) o governo devia criar estruturas não é só para estes jovens, por exemplo, há situações de jovens, os asperger, e os autistas, não são jovens para fazerem formação profissional e serem integrados, não tem, não conseguem adquirir certas competências para o mundo do trabalho, mas também não são jovens para estar num CAO, têm competências a mais para o CAO e competências a menos para a formação, por exemplo. E não existe nenhuma estrutura no país que dê apoio a este tipo de jovens, não há.”
	<b>E</b>	“(…) Claro que sim [seria possível ter aqui trabalho] (….) um dos contras eu acho que será a idade, são relativamente novos, no caso específico eu acho que são mesmo muito novos”
	<b>Pf2</b>	Mas esse acompanhamento não foi, pensamos nós, o mais adequado porque apareceram uma ou duas vezes, mais no final do ano para ver como é que as coisas tinham acontecido e achamos que não foi suficiente.”
	<b>M</b>	“(…) era vir sempre [para o CAO]” “(…) um dia [no CAO] é pouco”
Falta de tempo para reuniões de equipa	<b>C</b>	“(…) era necessário mais tempo e mais encontros entre todos os intervenientes, entre os mediadores do PIT, os psicólogos do CRI, professores de educação especial, pais, é necessário aumentar o número de encontros, é claro que não têm de passar por uma reunião formal mas acho que são insuficientes por falha de tempo são insuficientes, portanto, isso melhoraria.”
Falta de formação/ sensibilização dos profissionais envolvidos	<b>C</b>	“(…) a forma como são acolhidos pelos técnicos, e dos técnicos não falo tanto nos mediadores do PIT, nós os psicólogos, que estamos mais sensibilizados e preparados para isso, mas dos restantes técnicos aqui da instituição, os formadores e os monitores. Porque há diferentes formas de os receber aqui e há técnicos mais sensibilizados e mais disponíveis e outros menos, principalmente para alguns que tem comportamentos perturbadores.”

	<b>P</b>	<p>“Porque em certas situações, mesmo no próprio contexto escolar, eu acho que há professores que às vezes chegamos ao fim do ano lectivo e quando perguntamos eles não sabem bem o que é que é o PIT, em que é que consiste o PIT”</p> <p>“Sabem que estão ali, que têm ali, muito tempo a fazer um documento, que demoram imenso a fazê-lo e muitas vezes fazem porque é de lei”</p>
Barreiras sociais	<b>P</b>	<p>“(…) em certos contextos, nomeadamente em cabeleireiros, que os próprios clientes não são muito sensíveis e começam a comentar “ai a aluna é muito preguiçosa” “ela é assim…”, começam a ter algum tipo de preconceito, que a própria, a dona do cabeleireiro acaba por admitir que se calhar é melhor suspender ou tentar arranjar outra alternativa porque aquela pessoa está de certa forma a perturbar o ambiente normal que tinham naquele contexto.”</p> <p>“(…) era tentar envolver um bocadinho mais/sensibilizar, eu acho que mesmo em contexto de comunidade, não sabem em que é que consiste isso, o PIT, tentar ver alguma forma de sensibilizar mais a comunidade para esse/para o trabalho que é feito.”</p>
	<b>F</b>	<p>“É preciso que a sociedade também apoie, esteja aberta a estes jovens, porque é... por mais competências que eles tenham, eles têm sempre limitações e o grande problema para mim é que a sociedade, embora diga que não, e todos diferentes todos iguais, continua a ter muita, continua a haver muita discriminação ”</p>
Barreiras financeiras e burocráticas	<b>Pf1</b>	<p>“As empresas também agora, uma das coisas que... é a falta de emprego, não é? Agora mesmo com... até penso que deixou de haver incentivos fiscais ou se há outra vez”</p> <p>“(…) com esta crise ninguém”</p>
	<b>Pf2</b>	<p>Nos já tentamos criar aqui um CAO em colaboração com a escola e uma instituição aqui numa IPSS que já está formada, porque formar uma é muito difícil, têm muitas barreiras, nós já fomos para a segurança social, falámos com os pais, que nós ajudaríamos e ajudamos nesse processo mas depois encontram-se sempre barreiras muito grandes para a implementação de um CAO”</p> <p>“ou seja é tudo uma questão de dinheiro, no fundo. As barreiras, as políticas e o dinheiro”</p>
Diminuído apoio financeiro ao PIT	<b>C</b>	<p>“(…) o Ministério da Educação financia quinze minutos por semana por aluno para o mediador, portanto, isso num mês dá uma hora. Porque a regra é uma hora de mediador de PIT para quatro, cinco alunos, isso é quinze minutos por semana por aluno. Agora veja, fazer tudo aquilo que já lhe descrevi que é acompanhar um PIT, como é que com um horário financiado dessa maneira os técnicos podem fazer um trabalho?”</p> <p>“(…) há um valor que é um valor que são quatrocentos euros nos PITs na instituição gestora do CRI que é atribuído globalmente, para o aluno também, não se diz para quê, (não) é para o mediador, já foi também para despesas de alimentação, de materiais, também há gastos com materiais, transportes, mas é evidente que essa verba em grande parte é desviada para pagamento de recursos humanos porque se não era impossível funcionar em termos de mediador PIT e de acompanhamento de PITs só com a verba que é atribuída especificamente ao mediador.”</p> <p>“(…) o apoio financeiro para PIT é absolutamente insuficiente”</p>
	<b>P</b>	<p>“(…) a nível de questões financeiras o valor que estão/está atribuído a um mediador de PIT é uma coisa que dá vontade de dar uma gargalhada, porque o trabalho que uma pessoa tem é tanto que esta ali reduzido a meia dúzia de euros, não é possível nós conseguirmos fazer mais, com aquele orçamento”</p> <p>“(…) se calhar se tivéssemos possibilidade de tempo e recursos, porque o dinheiro também de certa forma é que possibilita a aquisição de novos recursos, se calhar podíamos fazer um acompanhamento melhor, maior supervisão, acho que nesse aspecto também estamos um bocado limitados pela verba que nos é atribuída.”</p>
	<b>Pf2</b>	<p>“(…) devido aos factores actuais da nossa economia e tudo o que leva a que haja restrições neste contexto”</p>

		“E era necessário o transporte para os alunos, a alimentação, professores, neste caso técnicos que acompanhassem regularmente as empresas, as empresas não são ao lado da escola, era preciso uma verba para que isso acontecesse com normalidade.”
Diminuído número de parcerias	E	“(…) o grande <i>handicap</i> nisto [na parceria] será a distância”
		“Faz, porque ter uma pessoa assim implica ter outra pessoa”
	C	“(…) encontrar na comunidade mais instituições, tivemos esta porta aberta no protocolo com a Câmara Municipal e o horto municipal mas acho que falta-nos encontrar mais oportunidades e instituições na comunidade, principalmente instituições públicas que pudessem acolher alguns desses alunos”
		“(…) investir mais em procurar instituições na comunidade, principalmente instituições públicas que pudessem vir a colaborar na implementação de PITs”
P	“(…) dificuldade de aceitar que eles têm os ritmos de trabalho não serão tão, criam se calhar expectativas que consideram de como um novo trabalhador e não propriamente terem tempo para despender para que ele aprenda com essa pessoa. É muito complicado alguém ter disponível o número de funcionários, um trabalhador que seja orientador porque é uma forma de, de certa forma, de não render no local de trabalho.”	
Barreiras arquitectónicas	F	“Acho que é um dos factores que prejudica também, são as barreiras arquitectónicas que existem”