



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ESPECIAL: DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR

CAMINHOS DIFERENTES RUMO AO SUCESSO!

Qual a perceção dos professores de educação especial, professores de 3º ciclo e entidades empregadoras sobre as competências que os alunos devem adquirir na escola para serem bons profissionais?

Ana Margarida Esteves Vidazinha

Dissertação orientada pelo Mestre: José de Jesus Vaz Pinto

Lisboa 2011

*“Não há, não,
duas folhas iguais em toda a criação.*

*Ou nervura a menos,
ou célula a mais,
não há, de certeza,
duas folhas iguais.”*

(António Gedeão)

Resumo

Este estudo enquadra-se numa abordagem compreensiva acerca do processo de Transição para a Vida Ativa dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, visando conhecer mais profundamente esta realidade, na perspetiva dos empresários (que empregam estes alunos e que os acompanham nas suas atividades funcionais ou estágios), dos professores de educação especial e dos professores de ensino regular.

Pretende-se, ao aprofundar conhecimentos acerca da Transição para a Vida Ativa: descortinar obstáculos, conhecer formas de atuação, opiniões e atitudes, nomeadamente opções de mudança em função de uma adequada inserção na vida pós-escolar. Que proporcione aos jovens com Necessidades Educativas Especiais o desempenho de uma profissão com sucesso e lhes garanta uma maior qualidade de vida.

A problemática da Transição para a vida Ativa é cada vez mais discutida nas nossas escolas. Com este propósito, procurámos "deslindar" as principais modificações ocorridas na conceptualização da Transição para a Vida Ativa e na inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais nas escolas públicas do ensino regular, atendendo às suas necessidades e potencialidades e às adequações necessárias ao seu currículo.

A pesquisa foi realizada através da aplicação de questionários que, após a devida análise, nos permitiram concluir quais as competências (académicas, laborais, sociais e pessoais) que os professores valorizam nos Programas Educativos Individuais dos alunos, no sentido de responder aos desafios da procura e manutenção do emprego e de uma Transição para a Vida Ativa bem sucedida.

A amostra foi composta por professores de educação especial e professores de ensino regular, que lecionam em três escolas do distrito de Évora e de empresários da área de influência dessas escolas.

Palavras-chave: Necessidades Educativas Especiais; Transição para a Vida Ativa; Currículos funcionais, Competências sociais, Competências académicas; Competências pessoais; Competências laborais, Atitudes e Perceções.

Abstract

This study is integrated in a comprehensive approach concerning the process of transition for active life of the pupils with special educative needs, aiming to know this reality deeply, in the perspective of the entrepreneurs (that employ these pupils and that follow them on their functional activities or traineeships), of the special schooling teachers and of regular education teachers.

When deepening the knowledge concerning the transition for active life it is intended, to disclose obstacles, to know ways of acting, opinions and attitudes, changing options according to an adjusted insertion in the post-school life. That allows young people with special educative needs to develop a profession successfully and that guarantees them a better quality of life.

The problematic of the transition for active life is being discussed more than ever in our schools. With this goal, we intended "to unravel" the main modifications occurred in the conceptualization of the transition for active life and in the inclusion of the pupils with special educative needs in public schools of regular teaching, paying special attention to their needs and potentialities and the required adequacies to their curriculum.

The research was carried out through the application of questionnaires that, after a careful analyse, allowed us to conclude which skills (academic, labour, social and personal) teachers should incorporate in the Individual Educative Programmes of the pupils, in order to answer the challenges of searching and keeping a job and of a successful transition to active life.

The sample consisted of special education teachers and regular education teachers, who teach in three schools of the Évora district and entrepreneurs in the area of influence of these schools.

Word-key: Educative Special Needs; Transition for Active Life; Functional curriculum, Social skills, Academic skills; Personal skills; Labour skills, Attitudes and Perceptions.

Résumé

Cette étude fait partie d'une approche globale au processus de transition vers la vie active (TVA) des élèves à besoins éducatifs spéciaux, afin de se familiariser davantage avec cette réalité dans la perspective des employeurs (qui emploient ces élèves et les accompagnent dans leurs activités fonctionnelles ou étapes), des enseignants d'éducation spéciale et des professeurs d'éducation régulière.

L'objectif, pour approfondir les connaissances en ce qui concerne la transition vers la vie active, est de déceler les obstacles, d'apprendre des façons de travailler, des opinions et des attitudes, des options de changement sur la base d'une juste place dans la vie après l'école qui puisse fournir aux jeunes ayant des besoins éducatifs spéciaux la possibilité de développer une tâche avec succès et leur garantir une meilleure qualité de vie.

La question de la TVA est de plus en plus discutée dans nos écoles. De cette façon, avec le propos d'étudier la transition pour la vie active, nous avons essayé de démêler les principaux changements survenus dans la conceptualisation de la TVA et l'inclusion des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux (SEN) dans les principaux établissements publics, sans oublier leurs besoins, leurs capacités et les adaptations nécessaires à leurs programmes.

L'enquête a été réalisée en utilisant des questionnaires qui, après avoir été analysés, nous ont permis de conclure quelles sont les compétences (académiques, professionnelles, sociales et personnelles) que les enseignants doivent envisager dans les programmes de l'enseignement individualisé, dont le but c'est répondre aux défis de la demande et de maintenir l'emploi et la transition vers une vie professionnelle réussie.

L'échantillon se composait de professeurs d'éducation spéciale et de professeurs d'éducation régulière qui enseignent dans trois écoles du district d'Évora et les entrepreneurs de cette région.

Mots-clés: besoins éducatifs spéciaux, la transition vers la vie active, les programmes fonctionnels, les compétences sociales, compétences académiques, les compétences personnelles, les compétences professionnelles, les attitudes et les perceptions.

Agradecimentos

Ao Mestre Vaz Pinto pela orientação, disponibilidade, acompanhamento e dedicação prestado em todas as etapas de desenvolvimento deste estudo.

A toda a minha família em especial aos meus pais, pelo incentivo, suporte e apoio incondicional.

Um agradecimento muito especial aos meus filhos, cuja compreensão fizeram com que fosse possível trabalhar, abdicando de muito tempo que seria importante na nossa relação.

Obrigado à Célia e a Lígia, duas grandes amigas que por estarem a viver o mesmo que eu, compreenderam as angústias, as noites de trabalho e a alegria de ver terminada mais uma tarefa. Foram sem dúvida uma grande fonte de suporte.

Aos meus colegas que se prontificaram a colaborar no preenchimento do inquérito e a todos quantos colaboraram de formas tão diversas tornando possível a realização deste estudo.

Abreviaturas

ADA - American with Disabilities

ADBES - Associação para o Desenvolvimento e Bem Estar Social da Cruz da Picada

ADT - Associação para o Desenvolvimento do Torrão

APPACDM - Associação Portuguesa do Cidadão Deficiente Mental

APCE - Associação de Paralisia Cerebral de Évora

CME - Câmara Municipal de Évora

CAO - Centro de Atividades Ocupacionais

CAPAF - Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental

CEI – Currículo Específico Individual

CEF – Cursos de Educação e Formação

CERCIS - Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

DCDT- Division on Career Development and Transition

DGIDC - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

DREA - Direção Regional de Educação do Alentejo

EFA NS - Educação e Formação de Adultos de nível Secundário

IAACF - Instituto António Aurélio da Costa

IDEA - Individuals with Disabilities Educacion

IEFP - Instituto de Emprego e Formação Profissional

IPSS - Instituições Particulares de Solidariedade Social

LPDM - Liga Portuguesa dos Deficientes Mentais

ME - Ministério da Educação

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OIT - Organização Internacional do Trabalho

OMS - Organização Mundial de saúde

ONU - Organização das nações Unidas (United Nations Organization)

OSERS - Office of Special Education and Reabilitative Services

PEI - Programa Educativo Individual

PIT - Plano Individual de Transição

PITE – Parque Industrial e Tecnológico de Évora

PL - Public Law

QI - Coeficiente de Inteligência

SEAE - Serviços Especializados para Apoio Educativo

SNRIPD - Secretariado Nacional de Reabilitação das Pessoas com Deficiência

SPSS - Statistical Package for Social Sciences

TIC - Tecnologias de Informática e Comunicação

TVA - Transição para a Vida Ativa

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)

Índice

Resumo	II
Abstract.....	III
Résumé	IV
Agradecimentos	V
Abreviaturas.....	VI
Índice	VIII
Índice de Quadros	XIII
Índice de Gráficos.....	XVI
Índice de Figuras	XVI
Introdução.....	1
Parte I -Enquadramento Teórico.....	5
Capítulo -1 Resumo histórico da Educação Especial	6
1.1 Da segregação à inclusão: O caminho percorrido.	6
1.1.1 Da fase asilar à assistencial (1820 a 1975)	8
1.1.2 Da fase assistencial à integradora – (1975 a 1994)	10
1.1.3 Da integração à inclusão.....	15
1.2 Escola inclusiva	18
Capítulo - 2 Os alunos com Necessidades Educativas Especiais na escola inclusiva.	24
2.1 O conceito de Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.)	24
2.2 Caracterização das Necessidades Educativas Especiais	25
2.3 A Avaliação e intervenção pedagógica em alunos com NEE	27
Capítulo – 3 Transição para a Vida Ativa (TVA)	30
3.1 Conceito de transição.....	30
3.2 Enquadramento teórico da Transição para a Vida Ativa.....	32
3.2.1 Modelos de Super e Gottfredson	32

3.2.2 Modelo ecológico	33
3.2.3 Modelo de Vida Independente ou Independent Living	37
3.3 O contexto legislativo da TVA	38
3.4 Legislação e práticas em Portugal	44
3.5 NEE em jovens adultos em fase de Transição para a Vida Ativa.	50
Capítulo - 4 O papel da escola num projeto de TVA de alunos com NEE	55
4.1 Programa Educativo Individual (PEI) / Plano Individual de Transição (PIT)	55
4.2 Currículos funcionais.....	64
Capítulo - 5 Ensino para as competências.	73
5.1 Conceito de competências	73
5.2 Competência sociais	80
5.3 Competências laborais	87
5.4 Competências pessoais	88
5.5 Competências académicas	91
Capítulo - 6 Atitudes e perceções dos professores e dos empregadores.	93
Parte II - Planificação e Organização do Estudo	97
Capítulo - 7 Propósitos da investigação	98
7.1 O Problema da investigação	98
7.2 Objetivos do estudo	99
7.3 Justificação do estudo.....	100
7.4 Condicionismos do estudo.....	101
Capítulo – 8 Métodos e procedimentos	102
8.1 Opções metodológicas.....	102
8.2 Caracterização da amostra.....	102
8.3 Instrumento de recolha de dados	107
8.3.1 Elaboração do inquérito por questionário.....	107

8.3.2 Fase preparatória ou estudo preliminar	108
8.3.3 Elaboração do projeto de questionário	109
8.3.4 Pré teste	110
8.3.5 Reformulação do questionário e preparação final do questionário.	111
8.4 Procedimentos	111
8.5 Caracterização e fiabilidade do instrumento	112
8.6 Análise dos dados e métodos estatísticos	114
Capítulo – 9 Contextualização do estudo	115
9.1 Contexto demográfico	115
9.1.1 Évora.....	115
9.1.2 Viana do Alentejo.....	117
9.1.3 Torrão	120
9.2 Contexto educativo	121
9.2.1 Agrupamento de Escolas nº 1 de Évora.....	121
9.2.2 Agrupamento de Escolas de Viana do Alentejo	123
9.2.3 Agrupamento de Escolas do Torrão, Alcácer do Sal.....	124
Capítulo – 10 Tratamento estatístico dos dados	126
10.1 Análise dos dados	126
10.1.1 Análise correlacional - correlação ordinal de Spearman	126
10.1.2 Competências sociais.....	126
10.1.3 Competências académicas:	129
10.1.4 Competências laborais.....	132
10.1.5 Competências pessoais	136
Capítulo – 11 Análise das variáveis	140
11.1 Análise descritiva	140
11.1.1 Grupo dos empresários	141

11.1.2 Grupo dos professores de educação especial.....	143
11.1.3 Grupo dos professores de ensino regular.....	144
11.1.4 Comparação das medianas das quatro competências entre os três grupos..	145
11.2 A Relevância do género.....	147
11.2.1 A relevância no subgrupo empresários.....	148
11.2.2 A relevância no subgrupo professores de educação especial.	150
11.2.3 A relevância no subgrupo professores de ensino regular.	151
11.3 A relevância da idade	153
11.3.1 A relevância da idade no subgrupo dos empresários.....	154
11.3.2 A relevância da idade nos professores de educação especial	155
11.3.3 A relevância da idade nos professores do ensino regular	157
11.4 Experiência profissional	158
11.4.1 A relevância da experiência profissional no subgrupo dos empresários.....	160
11.4.2 A relevância da experiência profissional no subgrupo dos professores de educação especial	162
11.4.3 A relevância da experiência profissional no subgrupo dos professores do ensino regular	163
11.5 Comparação entre os grupos profissionais.	165
11.5.1 Comparação entre os grupos profissionais – empresários/professores de educação especial	166
11.5.2 Comparação entre os grupos profissionais – empresários/professores de educação regular	167
11.5.3 Comparação entre os grupos profissionais – professores de educação especial/professores de educação regular	168
Parte III - Percurso de Vida de um Aluno com NEE.....	170
Capítulo – 12 Breve apresentação do percurso de um aluno com NEE na TVA.....	171
12.1 Caracterização do aluno.....	171

12.2 Desenvolvimento das competências necessárias à TVA,.....	174
12.3 Programa Educativo do aluno - competências que presidiram a elaboração do PIT	175
12.4 Transição da Escola para a Vida Ativa do aluno.....	178
Parte IV - Discussão dos Resultados	180
Capítulo – 13 Discussão dos Resultados	181
13.1 Influência da variável Género.....	182
13. Influência da variável Idade	182
13.3 Influências da variável Experiência Profissional.....	183
13.4 Comparação entre os subgrupos profissionais.....	184
Parte V - Conclusões	186
Capítulo – 14 Conclusões	187
Parte VI - Referências Bibliográficas	195
Referências Bibliográficas.....	196
Parte VII - Referências Legislativas	204
Referências Legislativas	205
Anexoa A	
Anexos B	

Índice de Quadros

QUADRO 1 - SISTEMA INCLUSIVO	21
QUADRO 2 - BENEFÍCIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	22
QUADRO 3 - TAREFAS DE DESENVOLVIMENTO PRÓPRIAS DOS JOVENS ADULTOS, COM NEE. 53	
QUADRO 4 - PRINCIPAIS DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS ENTRE O DOCUMENTO PIT E O PEI.. 57	
QUADRO 5 - PAPÉIS E TAREFAS A REALIZAR PELAS PARTES ENVOLVIDAS NO DESENVOLVIMENTO DAS VÁRIAS FASES DO PIT.....	58
QUADRO 6 - PRINCIPAIS BARREIRAS DECORRENTES DO PROCESSO DE TVA	59
QUADRO 7 - PRINCIPAIS ASPETOS FACILITADORES DECORRENTES DO PROCESSO DE TVA. ...	60
QUADRO 8 - ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DO CONTEÚDO CURRICULAR FUNCIONAL E ADEQUADO À IDADE CRONOLÓGICA, PARA JOVENS COM NEE GRAVES. ...	76
QUADRO 9 - CONSTITUIÇÃO DA AMOSTRA.....	103
QUADRO 10 - COEFICIENTES DE FIABILIDADE ALPHA DE CRONBACH.....	113
QUADRO 11 - HABILITAÇÕES ACADÉMICAS DOS HABITANTES DO CONCELHO DE ÉVORA... 115	
QUADRO 12 - DISTRIBUIÇÃO DAS EMPRESAS E SOCIEDADES NO CONCELHO DE VIANA DO ALENTEJO.....	118
QUADRO 13 - NÚMERO DE INDÚSTRIAS TRANSFORMADORAS DO CONCELHO DE VIANA DO ALENTEJO.....	118
QUADRO 14 - NÚMERO DE EMPRESAS DO CONCELHO DE VIANA DO ALENTEJO	118
QUADRO 15 - HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS HABITANTES DO CONCELHO DE VIANA DO ALENTEJO.....	119
QUADRO 16 - DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO DA FREGUESIA DO TORRÃO	120
QUADRO 17 - ALUNOS DISTRIBUÍDOS POR NÍVEL DE ENSINO	123
QUADRO 18 - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR NÍVEL DE ENSINO	124
QUADRO 19 - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR NÍVEL DE ENSINO	124
QUADRO 20 - COEFICIENTE DE CORRELAÇÃO SIG. BILATERAL (RHO) SPEARMEN PARA AS COMPETÊNCIAS SOCIAIS.....	126
QUADRO 21 - COEFICIENTE DE CORRELAÇÃO SIG. BILATERAL (RHO) SPEARMAN PARA AS COMPETÊNCIAS ACADÉMICAS	130
QUADRO 22 - COEFICIENTE DE CORRELAÇÃO (RHO) SPEARMEN PARA AS COMPETÊNCIAS LABORAIS.....	133

QUADRO 23 - COEFICIENTE DE CORRELAÇÃO (RHO) SPEARMEN PARA AS COMPETÊNCIAS PESSOAIS	136
QUADRO 24 - ELEMENTOS COMPARATIVOS DAS QUATRO COMPETÊNCIAS	140
QUADRO 25 – DADOS ESTATÍSTICOS POR COMPETÊNCIA E GÊNERO	147
QUADRO 26 – VALORES DE COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE GÊNEROS - TESTE “T-”	148
QUADRO 27 - VALORES ESTATÍSTICOS POR COMPETÊNCIA E GÊNERO DO SUBGRUPO EMPRESÁRIOS	149
QUADRO 28 - VALORES DE COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE GÊNEROS - TESTE “T” NO GRUPO DOS EMPRESÁRIOS	149
QUADRO 29 - MÉDIA E DESVIO PADRÃO DO GRUPO DOS EDUCAÇÃO ESPECIAL	150
QUADRO 30 - COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE GÊNEROS, NO GRUPO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	151
QUADRO 31 - MÉDIA E DESVIO PADRÃO DO GRUPO DOS PROFESSORES DE ENSINO REGULAR POR COMPETÊNCIA E GÊNERO	151
QUADRO 32 – DADOS ESTATÍSTICOS REFERENTES AO TESTE DE LEVENE E TESTE “T”	152
QUADRO 33 - MÉDIA E DESVIO PADRÃO POR COMPETÊNCIA E GRUPO ETÁRIO	153
QUADRO 34 - DADOS ESTATÍSTICOS REFERENTES AO TESTE DE LEVENE E TESTE “T” PARA O FATOR GRUPO ETÁRIO	154
QUADRO 35 - MÉDIA E DESVIO PADRÃO DO GRUPO DOS EMPRESÁRIOS, POR COMPETÊNCIA E GRUPO ETÁRIO	154
QUADRO 36 - DADOS ESTATÍSTICOS REFERENTES AO TESTE DE LEVENE E TESTE “T” – GRUPOS ETÁRIOS NO SUBGRUPO EMPRESÁRIOS	155
QUADRO 37 - MÉDIA E DESVIO PADRÃO DO GRUPO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, POR COMPETÊNCIA E GRUPO ETÁRIO	156
QUADRO 38 - DADOS ESTATÍSTICOS REFERENTES AO TESTE DE LEVENE E TESTE “T” – GRUPOS ETÁRIOS NO SUBGRUPO PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	156
QUADRO 39 - MÉDIA E DESVIO PADRÃO DO GRUPO DOS PROFESSORES DE ENSINO REGULAR, POR COMPETÊNCIA E GRUPO ETÁRIO	157
QUADRO 40 - DADOS ESTATÍSTICOS REFERENTES AO TESTE DE LEVENE E TESTE “T” – SUBGRUPOS ETÁRIOS NO GRUPO PROFESSORES DE ENSINO REGULAR	158
QUADRO 41 - MÉDIA E DESVIO PADRÃO POR COMPETÊNCIA E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL.	159

QUADRO 42 - DADOS ESTATÍSTICOS REFERENTES AO TESTE DE LEVENE E TESTE “T” – SUBGRUPOS DO GRAU DE EXPERIÊNCIA	159
QUADRO 43 - MÉDIA E DESVIO PADRÃO DO GRUPO DOS EMPRESÁRIOS, POR COMPETÊNCIA E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	160
QUADRO 44 - DADOS ESTATÍSTICOS REFERENTES AO TESTE DE LEVENE E TESTE “T” – GRAU DE EXPERIÊNCIA DO SUBGRUPO EMPRESÁRIOS	161
QUADRO 45 - MÉDIA E DESVIO PADRÃO DO GRUPO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, POR COMPETÊNCIA E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL.....	162
QUADRO 46 - DADOS ESTATÍSTICOS REFERENTES AO TESTE DE LEVENE E TESTE “T” – GRAU DE EXPERIÊNCIA DO SUBGRUPO PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	162
QUADRO 47 - QUADRO RELATIVO À MÉDIA E AO DESVIO PADRÃO DO GRUPO DOS PROFESSORES DE ENSINO REGULAR, RELATIVAMENTE À VARIÁVEL EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL.....	163
QUADRO 48 - DADOS ESTATÍSTICOS REFERENTES AO TESTE DE LEVENE E TESTE “T” – GRAU DE EXPERIÊNCIA DO SUBGRUPO PROFESSORES DE EDUCAÇÃO REGULAR	164
QUADRO 49 – MÉDIA E DESVIO PADRÃO POR COMPETÊNCIA E GRUPO PROFISSIONAL	166
QUADRO 50 - DADOS ESTATÍSTICOS REFERENTES AO TESTE DE LEVENE E TESTE “T” – SUBGRUPO EMPRESÁRIOS VS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	166
QUADRO 51 - DADOS ESTATÍSTICOS REFERENTES AO TESTE DE LEVENE E TESTE “T” – SUBGRUPO EMPRESÁRIOS VS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO REGULAR	167
QUADRO 52 - DADOS ESTATÍSTICOS REFERENTES AO TESTE DE LEVENE E TESTE “T” – SUBGRUPO PROFESSORES DE ENSINO ESPECIAL VS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO REGULAR	168
QUADRO 53- COMPETÊNCIAS A CONSIDERAR NO PIT DO ALUNO COM NEE	176

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 - NÚMERO DE SUJEITOS POR GÊNERO	104
GRÁFICO 2 – NÚMERO DE SUJEITOS POR NÍVEL ETÁRIO	105
GRÁFICO 3 - NÚMERO DE SUJEITOS POR HABILITAÇÕES ACADÉMICAS	106
GRÁFICO 4 - NÚMERO DE SUJEITOS POR ANOS DE EXERCÍCIO	107
GRÁFICO 5 - IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS PELO GRUPO DOS EMPRESÁRIOS.	141
GRÁFICO 6 - IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS PELO GRUPO DOS PROFESSORES DO ENSINO ESPECIAL	143
GRÁFICO 7 - IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS PELO GRUPO DE PROFESSORES DO ENSINO REGULAR	144
GRÁFICO 8 – COMPARAÇÃO DA IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS PELOS GRUPOS DE PROFISSIONAIS	146

Índice de Figuras

FIGURA 1 - SISTEMA INCLUSIVO CENTRADO NO ALUNO	20
FIGURA 2 - MODELO DA COMPETÊNCIA SOCIAL	83
FIGURA 3 - PIRÂMIDE DE MASLOW	90
FIGURA 4 - MAPA DA ÁREA ONDE DECORREU A PESQUISA	115
FIGURA 5 - MAPA DO CONCELHO DE VIANA DO ALENTEJO	117
FIGURA 6 - MAPA DA FREGUESIA DE TORRÃO	120
FIGURA 7 E FIGURA 8- O ALUNO ESTÁ A CONSTRUIR AS “ASAS” DO CHOCALHO.....	179

Introdução

O presente estudo tem como objetivo principal dar um contributo para a reflexão sobre a problemática da TVA.

O interesse por este tema surgiu com a constatação de escassez de estudos portugueses nesta área, o que certamente contribui para uma discrepância entre as práticas usadas e as desejadas (relação entre as competências que são ensinadas na escola e o que é desejado, pelos empresários, que os alunos com NEE aprendam).

Temos a noção, que programar uma carreira profissional implica que esta seja cada vez mais especializada, quando se tem em conta o grau de competitividade em que se encontra o mercado de trabalho atual. Numa sociedade em constante mudança, o desenvolvimento de uma carreira profissional sofre o impacto das mudanças que se instalam com rapidez devido à revolução tecnológica que se presencia.

Acompanhar tais mudanças não tem sido fácil para a maioria dos jovens no seu percurso de TVA. Quando se trata de indivíduos com NEE, o risco de se deixar instrumentalizar nesse universo competitivo torna-se maior, visto representarem um grupo mais vulnerável. É necessário que os professores estejam atentos às suas necessidades, perceções e aspirações ocupacionais.

Se nos jovens sem NEE, o processo de TVA sofre o impacto de um mercado de trabalho em constante mudança, então o que pensar daqueles que apresentam tais necessidades? Acrescentando-se a dificuldade que os professores sentem em perceber quais as competências que a escola deve ensinar a estes alunos que se deparam com toda esta evolução.

É uma das nossas preocupações enquanto professores perceber se existe discrepância entre a formação dos alunos com NEE, ministrada nas escolas do ensino regular e as exigências das empresas relativamente ao perfil esperado do candidato com NEE para preencher futuros postos de trabalho.

São preocupações naturais, presentes na maior parte dos professores (de educação especial ou de ensino regular) que têm alunos com NEE nas suas salas de aulas. É neste sentido que os professores devem dirigir a sua atenção considerando que o facto de estes jovens não

dominarem as competências esperadas pelas entidades empregadoras significa: "Estar fora do perfil solicitado pode significar não só um mal-estar gerado com a perspectiva do desemprego, mas também a possibilidade de aceitação do sub emprego, da inserção sob condições precárias ou de trabalhar na informalidade." (Dias M., & Soares, M., 2007, p.3).

Se existir um descompasso entre as percepções dos empresários (do que a empresa exige que o aluno domine) e o que é oferecido ao aluno na escola, no período da sua formação académico profissional, pode resultar em aprendizagens demasiado distantes ou desconectadas para a aquisição e manutenção de um futuro emprego.

Os professores devem ter presente nas suas percepções e atitudes que, ao jovem com NEE devem ser criadas, na escola, condições para que possa vir a ter oportunidades e alternativas de opção e escolha, nomeadamente em termos de emprego, a fim de exercer o seu poder de decisão e autonomia, inerentes à sua liberdade como ser humano. Procura-se que o jovem com NEE participe, tanto quanto possível, na medida das suas capacidades, na sociedade em que vive, providenciando-lhe os apoios necessários.

Um dos objetivos deste estudo é verificar se a percepção que os professores têm em relação ao que devem ensinar na escola, de modo a dotar o aluno com NEE de instrumentos necessários para ser bem sucedido profissionalmente, tem correspondência com o perfil esperado pelas entidades empregadoras em relação a esse aluno.

A proposta deste estudo é pertinente, tendo em conta o facto da profissionalização do aluno com NEE ser um campo ainda pouco explorado, especialmente no que se refere às percepções dos professores e entidades empregadoras em relação ao tema.

A importância do estudo reside no facto de possibilitar aos professores uma reflexão sobre os objetivos e estratégias utilizadas no processo de ensino aprendizagem dos alunos com NEE, em fase de TVA.

De forma a dar consecução aos objetivos a que nos propusemos, organizámos o nosso trabalho em quatro partes.

Deste modo, numa primeira parte no primeiro capítulo, analisaremos alguma bibliografia referente à Educação Especial e à TVA. Numa abordagem mais geral acerca do tema, focaremos aspetos como o próprio conceito, o contexto legislativo e o enquadramento

teórico para a transição. Abordaremos, ainda, a importância dos currículos funcionais para os alunos com NEE, a sua avaliação com vista à transição e a programação da TVA, nomeadamente, através da elaboração dos Programas Educativos Individuais (PEI) e da implementação de Planos Individuais de Transição (PIT)

De seguida, num subcapítulo mais específico, abordaremos as competências que devem ser contempladas no PEI e no PIT de um aluno com NEE, numa relação direta com a TVA, por serem estas duas as principais problemáticas do nosso estudo.

Para finalizar a primeira parte do estudo, apresentamos um subcapítulo sobre as Atitudes e Expectativas dos professores/empregadores em relação às competências que consideram ser mais importantes no processo de TVA, veiculando a ideia de que aspetos como as Atitudes e as Perceções que os professores e os empregadores têm em relação aos seus alunos e empregados podem determinar a qualidade das suas interações durante o processo de ensino/aprendizagem e desempenho dos jovens.

Nos últimos anos tem-se vindo a assistir a uma mudança na forma como a sociedade encara a TVA, nos jovens com NEE. Esta evolução deu-se essencialmente ao nível das atitudes e tem implicado uma mudança progressiva na intervenção, não só dirigida ao indivíduo com NEE, mas a todos os indivíduos.

Cada vez mais, na TVA o jovem com NEE enfrenta as dificuldades de se adaptar a um emprego; é nesse sentido que lhe vão ser exigidas determinadas competências, umas mais gerais (competências sociais e pessoais) outras relativas às aprendizagens escolares (competências académicas) e ainda as competências específicas de um futuro emprego (competências laborais).

As primeiras deverão ser consistentemente ensinadas, desde os primeiros anos de vida, através de atividades funcionais, adequadas à idade e aos ambientes naturais de vida. É neste sentido que uma interrogação sistemática se coloca aos docentes de educação especial e aos professores de ensino regular, desde os professores do primeiro ciclo aos professores do ensino secundário. Quais as aprendizagens mais significativas que os alunos com NEE devem adquirir ao longo da sua vida? A partir desse conjunto de preocupações foi formulado o seguinte problema:

Quais são as diferenças e semelhanças entre a percepção dos professores de educação especial, professores de ensino regular e empresários sobre as competências que os alunos devem adquirir na escola para serem bons profissionais?

Ao procurar respostas para o problema, afigura-se pertinente saber quais as competências que devem ser ensinadas desde cedo nas nossas escolas.

Para uma melhor compreensão do trabalho que nos propomos realizar, descreveremos, na segunda parte, a metodologia utilizada, Aí apresentaremos o respetivo enquadramento metodológico, a fundamentação do problema da investigação (já referido) e respetivos objetivos. Seguidamente apresentaremos o processo de elaboração do instrumento de recolha de informação, o questionário. Finalmente teceremos algumas considerações sobre a amostra (constituída por 32 empresários, 34 professores do ensino regular, 3º ciclo e 34 professores de educação especial), a quem se aplicou o questionário.

Na terceira parte, apresentamos um breve estudo de caso que caracteriza o percurso de um aluno com NEE na fase de TVA, que consideramos ser exemplificativo de todo o percurso da nossa investigação, desde a parte do enquadramento da TVA até ao perfil de competências que foi desenvolvido na escola para que este aluno conseguisse ter autonomia pessoal, social e profissional de modo a estar integrado na comunidade em que vive com algum sucesso.

A quarta parte é dedicada à apresentação e discussão dos resultados e conclusões, sendo abordada a forma como os dados foram tratados em termos quantitativos e interpretados os resultados que obtivemos com o tratamento que utilizámos. Apresentaremos de seguida as conclusões do nosso estudo.

Parte I -Enquadramento Teórico

Capítulo -1 Resumo histórico da Educação Especial

1.1 Da segregação à inclusão: O caminho percorrido.

Na época clássica, as atitudes face as pessoas portadoras de deficiência iam desde o seu abandono em florestas (Atenas) até ao aniquilamento nos desfiladeiros (Esparta).

Na Idade Média, praticavam-se ações extremas de segregação, as crianças com deficiência eram apedrejadas ou queimadas vivas nas fogueiras da Inquisição, eram consideradas como seres humanos mentalmente diferentes e eram com frequência associadas a atos de feitiçarias.

Durante o séc. XIX, os médicos e cientistas, dedicaram-se ao estudo dos indivíduos com deficiência. Paralelamente na sociedade ocorreu uma mudança nas atitudes, emergente da filosofia de Locke e Rousseau, que se define por ser uma filosofia mais humanista que olha a criança deficiente de uma maneira diferente, procurando recuperá-la através de um processo de socialização.

De destacar, no domínio educativo os esforços desenvolvidos por várias personalidades da época que, através da investigação e da experimentação, procuraram potencializar as capacidades de aprendizagem dos indivíduos com deficiência, como é o caso dos seguintes médicos: Valentin Haüy, Jean Itard, Édouard Séguin e Maria Montessori.

De salientar que, no final do séc. XVIII fez-se uma primeira abordagem relacionada com a educação de indivíduos com deficiências sensoriais. L'Épée (1712/1789), criou em Paris uma escola pública para surdos-mudos; Haüy (1745/1822), inaugura a primeira escola para cegos também em Paris. Defendia que a educação das crianças e jovens cegas não devia diferenciar-se da educação das crianças "normovisuais", a escola deveria criar condições que possibilitassem a estas crianças uma aprendizagem com os seus pares. Louis Braille (1806/1852) inventou o primeiro sistema alternativo de comunicação para cegos que ainda hoje se utiliza, o alfabeto tátil para cegos.

Segundo Vasques, C., & Batista R., (2003), o psicólogo Jean Itard (1774-1822) possuía uma formação filosófica acentuada, era seguidor de Locke, Rousseau e Candillac foi considerado um precursor da psicologia infantil e o pai da educação especial, devido à ação que desenvolveu com a recuperação de "Victor", uma criança encontrada nua, no ano

de 1800, nos bosques de Aveyron a sul de França aparentemente com 11 ou 12 anos de idade. Não falava e deslocava-se com as mãos no chão. Itard defendeu a ideia de educar e reintegrar o jovem, contrariando os fundamentos existentes na época em que vivia. A ação de Itard na recuperação de Victor consistiu na sistematização das necessidades das crianças portadoras de deficiência mental e para tal desenvolveu programas específicos. Submeteu Victor a um tratamento “moral” que incidiu sobre os comportamentos, com o objetivo de o “humanizar”, educando-o. Segundo Itard, o tratamento não teve sucesso devido ao facto de Victor não ter tido acesso à linguagem falada. Apesar do tratamento realizado ao Victor ter sido um fracasso, serviu de referência para diferentes campos do conhecimento, como os da educação e saúde.

Édouard Séguin (1812-1880), também médico e discípulo de Itard, dedicou-se às crianças com deficiência mental. Fundou a primeira escola para doentes mentais e publicou em 1846 o primeiro documento sobre as NEE de crianças com deficiência mental *The Moral Treatment, Hygiene, and Education*. Em 1849, mudou-se para os Estados Unidos, onde publicou o livro *Idiocy and its Treatment*, onde descrevia os métodos usados nas escolas que fundou. Os seus métodos revelavam a importância do desenvolvimento da autoestima e da independência nos indivíduos portadores de deficiência mental, métodos que influenciaram a médica Maria Montessori (1870-1912), que, baseada na experiência de Séguin, criou um método que privilegiava a relação direta da criança com as coisas e os objetos e sublinhava a importância de que o ensino deve respeitar as leis naturais do seu desenvolvimento (Marques, 2001, p.164).

Barnes, (1991, cit. por Rieser, 2006), refere que foi através destes contributos inovadores assinalados pelos pioneiros da educação especial que se iniciou uma época que abordava a teoria médica de que a doença mental tinha causas psicológicas possíveis de tratamento.

Na primeira metade do séc. XIX com o avanço da ciência, Binet e Simon elaboraram os testes de inteligência, que serviam para identificar as crianças e os jovens que revelavam Deficiência Mental e que não beneficiavam de uma situação educativa normal. Eram aplicados nas crianças e jovens, e quando o resultado do seu Coeficiente de Inteligência (QI) apresenta-se um valor inferior a 50, eram consideradas deficientes mentais e segregadas numa instituição.

Bairrão (1998), distingue 3 fases na história da Educação Especial. “Estas diferentes fases descrevem nas suas grandes linhas o desenvolvimento das estruturas organizacionais para os deficientes em Portugal (...) da perspetiva assistencial e de proteção à educação, da iniciativa privada à pública, da segregação à integração.” (Bairrão, 1998, p.17).

Atualmente, treze anos depois de Bairrão ter feito esta distinção, podemos acrescentar o longo caminho percorrido em direção à inclusão.

1.1.1 Da fase asilar à assistencial (1820 a 1975)

Já no séc. XIX e princípios do séc. XX, surgem instituições especializadas que recebiam pessoas com deficiência, estas instituições tinham um caráter essencialmente asilar, com o objetivo de proteger e proporcionar os cuidados mínimos de assistência a estes indivíduos, ao mesmo tempo que os separava e isolava da sociedade. Estes indivíduos eram rejeitados visto que a sociedade tinha perante eles diferentes atitudes de vergonha e medo.

Em Portugal, inicia-se esta fase com a fundação em 1822, do Instituto de Surdos Mudos e Cegos que mais tarde em 1827, é transferido para a tutela da casa Pia em Lisboa. Seguidamente ocorrem entre 1860 e 1900 a criação de várias instituições com caráter asilar. Em 1863, é criado o asilo de cegos de N^a Sr.^a da Esperança em Castelo de Vide, seguindo-se outras instituições semelhantes.

Em 1913, é organizado o 1^o curso de Especialização para o trabalho com surdos organizado pelo Dr. António Aurélio da Costa Ferreira e três anos mais tarde é criada a primeira escola para crianças portadoras de deficiência, com formação de professores na área da Educação Especial, o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (IAACF),

Em 1924, o IAACF passa para a tutela do Ministério da Instrução e passa a ser considerado como um Centro de preparação do pessoal docente; um centro orientador e coordenador de serviços e de seleção de crianças física e mentalmente diminuídas e uma escola de “defeituosos” da fala e “anormais educáveis”.

O Ministério da Educação (ME) começou a interessar-se pelas crianças portadoras de deficiência: passou a selecionar e a classificar as NEE; a preparar e a recrutar o pessoal docente e técnico que lhes pudesse assegurar um tratamento e um ensino convenientes e

finalmente, passou a promover estudos de investigação médica pedagógica e de psiquiatria infantil.

Após a 2.^a Guerra Mundial, com a consciencialização e valorização dos direitos humanos, as pessoas portadoras de deficiência começaram a ser encaradas como cidadãos, possuidores dos mesmos direitos de todos os outros cidadãos. Com direito à participação na vida social e à sua conseqüente integração escolar e profissional.

Instituíram-se os direitos de igualdade de oportunidades, o direito à diferença, à justiça social e à solidariedade, em organizações como: a ONU, a UNESCO e a OCDE.

Seguindo este paradigma, foram criadas em 1946 as primeiras classes especiais, nas escolas de ensino regular orientadas pelo IAACF, (única forma de ensino para os alunos com NEE) sob a responsabilidade do ministério da Educação.

Verificámos que até aos anos 50/60 no nosso país, o apoio às pessoas com NEE esteve na sua maioria sob a alçada das instituições privadas numa perspectiva essencialmente assistencial. Ao nível público o ME limitava-se a manter as classes especiais do IAACF, nas escolas do ensino regular. “A segurança Social complementava a oferta existente, embora dispondo de poucas estruturas.” (DGIDC, 2006, p.9).

Segundo Bairrão (1998), a resposta do ME face à problemática dos alunos com NEE era insuficiente. As famílias recorriam aos estabelecimentos oficiais, mas não conseguiam matricular os alunos, que ficavam em lista de espera e permaneciam em casa ou eram enviadas para instituições psiquiátricas.

A quase inexistência de instituições oficiais para as pessoas com NEE levou a que os pais se organizassem em associações, criando estruturas educativas, instituídas por tipos de deficiência. Destacam-se as seguintes instituições pelo papel importante que tiveram na sociedade e na vida dos indivíduos com NEE:

Em 1956, foi criada a Liga Portuguesa dos Deficientes Motores por um grupo de voluntários formado por especialistas da educação, da cultura e da saúde e alguns pais, com a finalidade de reabilitar crianças e jovens com deficiência motora.

Quatro anos mais tarde foi também fundada em Lisboa a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral, com a iniciativa de um grupo de pais, apoiados por alguns técnicos.

Mais tarde em 1962, Sheila Stilwell, mãe de uma criança com trissomia 21 e a sua pedopsiquiatra Alice de Mello Tavares fundaram uma associação que atualmente se designa por associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental de Lisboa (APPACDM) Esta associação originou 27 associações semelhantes. Proliferando a partir dos anos 70 os estabelecimentos de Educação Especial de Ensino Particular Lucrativo.

O ME assumiu a partir de 1973, a educação das crianças com NEE, com o objetivo de as integrar nas escolas. Nesse ano foram criadas na Direção Geral do Ensino Básico e Secundário, as divisões de Ensino Especial e dois anos mais tarde foram formadas as primeiras equipas de educação especial itinerantes vocacionadas para a integração de crianças e jovens com NEE nas escolas,

Em 1974, iniciou-se o movimento a nível nacional de criação de cooperativas para o ensino de crianças e jovens com deficiência mental. Em 1975, são fundadas as Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas (CERCIS):

Sendo uma iniciativa de pais, técnicos e pessoas preocupadas com a problemática da pessoa com deficiência mental, as CERC'S foram fundadas a partir de 1975. Inicialmente estas cooperativas direcionavam a sua intervenção para crianças e jovens em idade escolar, face as quais o sistema Educativo de então, não oferecia quaisquer resposta pedagógica e socialmente aceitável. No entanto, progressivamente foi sentido a necessidade de serem criadas novas soluções de modo a adequarem-se às diferentes etapas de desenvolvimento dos utentes (crianças, jovens e, adultos para que a sua integração na sociedade se realizasse de forma plena e efetiva. (...) Até ao final da década de 80 o maior número de utentes das CERCÍ encontrava-se na valência de Educação Especial (Fenacerci, Movimento CERCI em Portugal 2007).

1.1.2 Da fase assistencial à integradora - (1975 a 1994)

Do movimento de criação de escolas particulares e cooperativas de ensino especial, começou a surgir o movimento de integração, que definia que as crianças e jovens com NEE comesçassem a frequentar a escola de ensino regular, seguindo o princípio da “normalização”. Princípio este que previa a possibilidade da criança ou jovem com NEE desenvolverem uma vida tão normal quanto possível junto dos seus pares, pelo menos a tempo parcial.

Estavam lançadas as bases do chamado ensino integrado com a criação das equipas de ensino especial. Começa a desenvolver-se a ideia de que os alunos com NEE, com problemáticas ligeiras e moderadas, conseguem alcançar sucesso escolar nas classes regulares. A integração é a característica dominante da segunda metade do século XX, profundamente marcada pela expansão de conceitos como justiça, liberdade e igualdade, assim como, pelo desenvolvimento científico no campo da filosofia, da medicina, da psicologia e da educação, bem como o avanço da tecnologia ligada à educação e ensino. Emergem novos conceitos sobre as causas do comportamento e das determinantes do desenvolvimento, fazendo com que as noções de normalidade ou desvio se afastem definitivamente de conceitos como: predeterminação e fatalismo.

Para difundir este movimento de integração, contribuiu decisivamente a lei federal dos Estados Unidos da América a *Public Law (PL) 94-142 The Education for All Handicapped Children*, publicada em 1975, que vem transmitir a inovadora noção de “ambiente o menos restritivo possível”. O que significava que todos os alunos com deficiência deviam ser educados em contextos tão normais quanto as suas necessidades especiais o permitissem, ou seja, propõe o ensino das crianças e jovens com NEE em conjunto com os seus pares de modo universal e gratuito. Segundo Correia (1997), esta lei foi decisiva para a integração dos alunos com NEE nas estruturas do ensino regular, obrigando todos os estados a melhorar os seus serviços de educação especial de modo a promover a igualdade de oportunidades para todos.

Os princípios fundamentais desta lei influenciaram decisivamente os avanços na legislação portuguesa refletidos na elaboração da Lei de Bases do sistema Educativo, em 1986, e no Decreto-lei 319/91, de 23 de agosto de 1991. Num primeiro momento da abordagem da integração, encarava-se o problema essencialmente centrado sobre as incapacidades e limitações dos sujeitos. Depois, foi-se evoluindo para conceções em que o problema se centra mais na relação com o meio, ou mesmo prioritariamente nas inadequações deste, que impedem ou dificultam a possibilidade das pessoas com determinados problemas ou deficiências acederem e participarem em termos de igualdade com os seus semelhantes na vida da comunidade em que vivem.

A educação integrada, segundo Correia (1997), era entendida como o atendimento educativo específico, prestado a crianças e adolescentes com NEE, no meio familiar, na pré

escola, na escola regular ou noutras estruturas em que a criança ou adolescente estejam inseridas. Pode, assim, dizer-se que a integração pressupõe a utilização máxima dos aspetos mais favoráveis ao meio para o desenvolvimento total.

Em Portugal, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, lei nº 46/86 de 14 de outubro (LBSE), ocorreram profundas transformações na conceção da educação integrada. Esta lei assume num dos seus artigos: “Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas e mentais, condições adequadas ao pleno aproveitamento das suas capacidades (art.º 7) sendo do âmbito e objetivos da Educação Especial A sua recuperação e integração sócio educativas.” (Correia, 1997 p.27)

Na década de 80 e 90 verifica-se uma crescente tomada de consciência dos direitos das pessoas com deficiência e a sua participação e integração na sociedade. Nos anos 90, a criação de Escolas Especiais começou a reduzir e praticamente deixaram de ser criados novos colégios e cooperativas de ensino especial.

Gradualmente o ME passa a assegurar a escolaridade obrigatória dos alunos com NEE e prevê que na escola regular existam respostas educativas para todos os alunos, incluindo os alunos com NEE.

A título exemplificativo, o Estado de Indiana nos EUA (Littlejohn, 1989), apresenta no guia para a integração de alunos com problemas severos, algumas práticas consideradas como normalizantes, ou seja práticas de referência para o sucesso da integração dos alunos com NEE. Essas práticas são esquematizadas em nove pontos, no fundo, ações concretas ao nosso alcance, senão de imediato, pelo menos de aproximação tendencial:

- Colocação de todos os alunos em escolas adequadas ou próprias para a sua idade cronológica (com ou sem NEE, com ou sem necessidades educativas especiais, “reais” ou “supostas”), ou seja, por outras palavras, possibilitar a interação e relação entre colegas com e sem NEE, das mesmas idades e da mesma área de residência;
- Incentivar a integração social, no sentido de o aluno portador de NEE frequentar, no máximo possível, os mesmos ambientes que os seus colegas sem NEE, dando assim oportunidade para que as interações ocorram, mesmo que se tenham de operar modificações e preparar os alunos sem problemas para essas interações;

- Planear as transições nas alterações mais importantes que se verifiquem ao longo da vida, de modo a antecipar e resolver as dificuldades dessa transição;
- Tornar o currículo funcional, ou seja, o que é ensinado deve refletir as exigências atuais e futuras que o ambiente em que o aluno vive impõe;
- Organizar o ensino a partir de uma sistemática recolha de dados, tanto do ambiente em que se processa como do progresso do aluno, já que é importante para estes alunos, aprender a responder adequadamente às solicitações naturais dos ambientes reais em que vivem;
- Basear o ensino na comunidade, ou seja, que o que for ensinado na escola tenha oportunidade e necessidade de ser praticado e utilizado nos ambientes naturais da comunidade;
- Reforçar a cooperação casa escola, através duma máxima consideração pelas opiniões dos pais e da sua colaboração na educação;
- Dispor e proporcionar ao aluno o conjunto de apoios e serviços de que este necessite, de tipo pedagógico, terapêutico, recreativo e outros, de uma forma integrada e natural, ou seja, nos contextos significativos em que o aluno os necessite;
- Fazer avaliação sistemática do programa, tanto dos seus conteúdos como dos serviços e agentes que o executam.

Apesar de podermos considerar estas práticas como condições para uma boa integração ou inclusão, elas refletem mais as características dessa integração do que uma forma estratégica de identificação de dificuldades e formas de as ultrapassar. Por esse facto, o mesmo autor definiu algumas áreas em que se pode ou deve intervir de modo a mudar o sistema para atingir uma maior eficácia na inclusão destes alunos:

1) Fatores de natureza filosófica como:

- a) A aceitação da integração pelos intervenientes;
- b) A compreensão correta pelos intervenientes das implicações do que é o meio menos restritivo para o aluno;
- c) Reconhecimento pelos intervenientes da importância da interação social entre alunos com problemas e sem problemas.

- 2) Fatores relacionados com a avaliação:
 - a) O pessoal docente usar informação funcional, ou seja, privilegiar aquilo que o aluno faz e precisa de aprender tendo em conta os ambientes em que vive ou venha a viver.
- 3) Fatores referentes ao ensino/aprendizagem:
 - a) Proporcionar o ensino em ambientes naturais ou significativos para o aluno;
 - b) Proporcionar o ensino assente em recolhas sistemáticas e organizadas de dados
- 4) Fatores relacionados com os serviços afins à educação propriamente dita:
 - a) Procurando integrar de forma coerente e funcional esses serviços, como as terapias, a recreação, cuidados de saúde, etc.
- 5) Fatores que têm a ver com a formação dos docentes e outros intervenientes, garantindo que todos estão cientes das melhores estratégias e procedimentos para educar os alunos com problemas.
- 6) Fatores relacionados com a administração e gestão do sistema educativo:
 - a) Decisões políticas que vão de encontro ao que se consideram as melhores prática com estes alunos;
 - b) Redefinição dos papéis dos agentes com funções de supervisão e apoio;
 - c) Formalização da participação dos pais na programação e intervenção educativa;
 - d) Sistematização dos circuitos de informação entre os serviços para que os planos de transição funcionem;
 - e) Adaptação dos edifícios e das salas de aula;
 - f) Flexibilidade e adequação do sistema de transportes casa/escola;
 - g) Informação sobre e potenciação dos serviços da comunidade que direta ou indiretamente possam colaborar com as escolas;
 - h) Financiamento ou aquisição de recursos ou auxiliares pedagógicos de acordo com critérios de funcionalidade e adequados às idades dos alunos;
 - i) A sensibilização das comunidades locais para a aceitação dos jovens que finalizam a sua escolaridade para a sua inserção social e laboral;
 - j) Demonstração da eficácia da integração e das boas práticas, sob o ponto de vista económico e de uso adequado dos recursos do estado;
 - k) Avaliação dos programas de modo a melhorar as práticas utilizadas.

Os conceitos e as práticas que se desenvolveram a partir dos anos 90 em Portugal foram regulamentados pelo Decreto-Lei n.º 319/91 (ainda hoje considerado como a referência legal da integração escolar). De acordo com Correia (1999), os alunos com NEE passam a ter o direito de frequentar a classe regular, possibilitando-lhes o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades educativas.

Em consequência da aplicação do referido decreto-lei surge o Despacho 232/ME/96 que exigia que as Instituições de Educação Especial deviam ter condições de qualidade para poderem exercer a sua função, deviam oferecer condições e meios excecionais que por não existirem nas escolas de ensino regular, eram indispensáveis para um grupo de alunos com NEE profundas. Bairrão (1998), chama a atenção para a ambiguidade e contradição deste despacho que originou um retrocesso no movimento integrador.

A “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994), que Portugal subscreveu conjuntamente com mais 91 países, é uma verdadeira “*magna carta*” da mudança de paradigma da escola integrativa para a escola inclusiva, cujo objetivo é a reestruturação das escolas de modo a que respondam eficazmente às necessidades e diversidade de todos os alunos. Na segunda metade da década de 90 assiste-se a uma difusão crescente das recomendações da Declaração de Salamanca, aprovada em 1994 por inúmeros países, entre os quais Portugal, passando a escola inclusiva a ser tema de artigos, teses, conferências.

A evolução das ideias e atitudes perante as pessoas com deficiência foi muito lenta, desde a Idade Média, até ao princípio do século XXI. No entanto, apesar do longo caminho percorrido ocorreram profundas transformações, nas conceções e atitudes face aos indivíduos portadores de deficiência, sempre no sentido de procurar a sua inserção social, pessoal e profissional de modo a melhorar a sua qualidade de vida.

1.1.3 Da integração à inclusão

No ano de 1997, com a publicação da Portaria 1102/97 de 3 de novembro as Instituições de Educação Especial são alvo de modificações que visam garantir condições de educação para todos os alunos, que frequentam as Associações e Cooperativas de Educação Especial. Estimulando o reforço da ação destas instituições como recursos educativos, existentes para alunos com NEE. Esta portaria define que as Instituições de Educação Especial

deveriam desenvolver o seu papel de acordo com o estipulado na declaração de Salamanca, que prevê a sua transformação em centros de recursos.

A Portaria 1103/97 de 3 de novembro, define que devem ser proporcionadas condições de Educação Especial, nas instituições particulares para os alunos com NEE de caráter permanente que dele necessitem e recomenda o estabelecimento dos projetos referenciais de qualidade em que se potenciem estratégias e recursos adequados.

Publicou-se ainda no ano de 1997, em Portugal o Despacho conjunto nº 105/97 que faz o enquadramento normativo dos apoios educativos, de modo a que estes se materializem:

(...) Num conjunto de medidas que constituam uma resposta articulada e integrada aos problemas e necessidades sentidas nas e pelas escolas, de acordo com um conjunto de princípios orientadores, nomeadamente: Centrar nas escolas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Assegurar, de modo articulado e flexível, os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escala de qualidade para todos. (portaria 1103/97 de 3 de novembro)

Em Dakar, no Senegal, reuniram-se todos os participantes da cúpula Mundial de Educação no *World Education Forum* em abril de 2000. Nesse fórum foi formulado o “Compromisso de Dakar”, no qual os governos participantes se comprometiam em alcançar os objetivos da escola para todos e os objetivos para o Milénio, que visavam, para o ano de 2015, o acesso de todas as crianças a uma educação básica, obrigatória e gratuita.

O Marco de ação Dakar é um compromisso coletivo para a ação. Os Governos têm a obrigação de assegurar que os objetivos e as metas da educação para todos sejam alcançados e mantidos. Essa responsabilidade será atingida de forma mais eficaz no meio de amplas parcerias no âmbito de cada país (Declaração Dakar, 2000).

Em 2001, foram publicados os decretos-lei 6/2001 e 7/2001 que dizem respeito à reorganização Curricular no Ensino Básico em Portugal. Preveem a regulamentação das medidas especiais de Educação Especial dirigidas aos alunos com NEE (art.º 10) e definem o conceito de NEE de caráter prolongado. Estes decretos serviram de base ao anteprojeto do Enquadramento das Medidas e Recursos Especiais de Educação 2003, que se materializou no Decreto-Lei 3/2008, que esclarece as novas medidas e orientações para a Educação Especial.

Através destas publicações, estavam criadas nas escolas de ensino regular as condições para uma nova conceção de escola, a escola inclusiva, onde a igualdade educativa, a

diversidade cultural, os valores de uma cultura de cooperação e de entreajuda estão subjacentes a todas as suas práticas.

A nível internacional o Congresso Europeu sobre a deficiência realizado em Madrid, no mês de março de 2003, vem garantir o direito à inclusão dos alunos com NEE.

De acordo com Correia “a inclusão é a inserção do aluno na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado às suas características e necessidades” Correia, (2008, p.9)

Ao considerarmos os alunos como o primado da educação, as escolas têm a necessidade de se reestruturar de modo a dar resposta a todos os alunos, tornando-se urgente a conceção de uma escola que reconheça a diferença e encare a diversidade como um fator de enriquecimento e de desenvolvimento. Perrenoud (1995), sustenta que a educação inclusiva é um desafio que envolve a escola, numa inevitável transformação organizacional e pedagógica no sentido de uma maior abertura à comunidade, apelando à mudança de atitudes de toda a comunidade educativa.

Segundo Rodrigues (2000), o conceito de educação inclusiva é mais abrangente do que o conceito de Escola Inclusiva, visto que se trata de uma conceção que respeita todo o sistema de ensino, reconhecendo os indivíduos e grupos concretos, baseando-se na diferenciação curricular e num currículo em construção,

De acordo com Rodrigues (2000), a educação inclusiva assenta no que o autor designa por “três pilares”: a) rejeição da exclusão, b) educação conjunta de todos os alunos e, c) rejeição de barreiras à aprendizagem.

Hegarty (2006, in Rodrigues 2006), refere que promover a inclusão através da educação básica para todos, além de ser o cumprimento de um direito inalienável da pessoa humana, faz parte do desenvolvimento social e económico da sociedade atual. Os serviços educativos devem ser complementados com atividades que envolvam uma participação na comunidade em que estão inseridos os alunos de modo a possibilitar-lhe o pleno desenvolvimento de competências inerentes ao quotidiano de cada um (lazer, emprego, ajustamento social, independência pessoal, etc.).

Como fomos verificando ao longo do presente capítulo, em Portugal existiam dois serviços para apoio a crianças e jovens com NEE: a rede de serviços oficiais do ME, ou seja, os Serviços Especializados para Apoio Educativo (SEAE) que promovem a inclusão dos alunos com NEE numa classe regular; e a rede de estabelecimentos de Educação Especial, que integram os serviços de psicologia e orientação.

Rodrigues (2006), ao referir o desenvolvimento da Educação Especial ao longo dos anos, valoriza o percurso feito em Portugal, fruto de muitos fatores entre os quais avulta a acelerada mudança social que empreendeu e as ousadas e empenhadas políticas que desenvolveu para a integração e inclusão de alunos com NEE na escola regular. Justifica que, apesar de Portugal não ter uma tradição tão forte quanto outros países na criação de escolas especiais, conseguiu em alguns anos uma cobertura importante de atendimento e escolarização de alunos com NEE. Segundo o autor encontramos entre os países da União Europeia em que uma maior percentagem de alunos é educada na escola regular e conseguimos uma taxa de atendimento de praticamente 100% na integração de alunos com NEE.

1.2 Escola inclusiva

A noção de escola inclusiva assenta na defesa do princípio de uma escola para todos. É a esta luz que deverá ser entendida a passagem da declaração de Salamanca, em que se realça o seguinte:

O desafio com que se confronta a escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, suscetível de educar com sucesso todas as crianças, incluindo as que apresentam graves incapacidades. O mérito destas escolas não consiste somente no facto de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças: a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas. (UNESCO, 1994)

Parece-nos que a escola inclusiva deve ser alargada a todas as crianças que, pelas mais diversas circunstâncias, enfrentam riscos acrescidos de não prosseguirem com êxito as suas aprendizagens, como por exemplo, as crianças oriundas de minorias culturais e de meios sociais e económicos desfavorecidos. Só desta forma, a escola inclusiva se configura como uma autêntica escola para todos, tal como afirma o plano de ação da declaração de Salamanca.

As escolas devem-se ajustar a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, neste conceito, “devem incluir-se crianças com deficiências ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham...crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (UNESCO, 1994)

O princípio fundamental das escolas inclusivas, importa acentuar, consiste em que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. As escolas inclusivas devem adotar sistemas flexíveis e versáteis, capazes de atenderem melhor às diferentes necessidades das crianças. Através da declaração de Salamanca, surgiram documentos inspirados no princípio da inclusão e no reconhecimento da necessidade de atuar com o objetivo de conseguir uma “Escola para Todos” dando origem ao conceito da “Escola Inclusiva”.

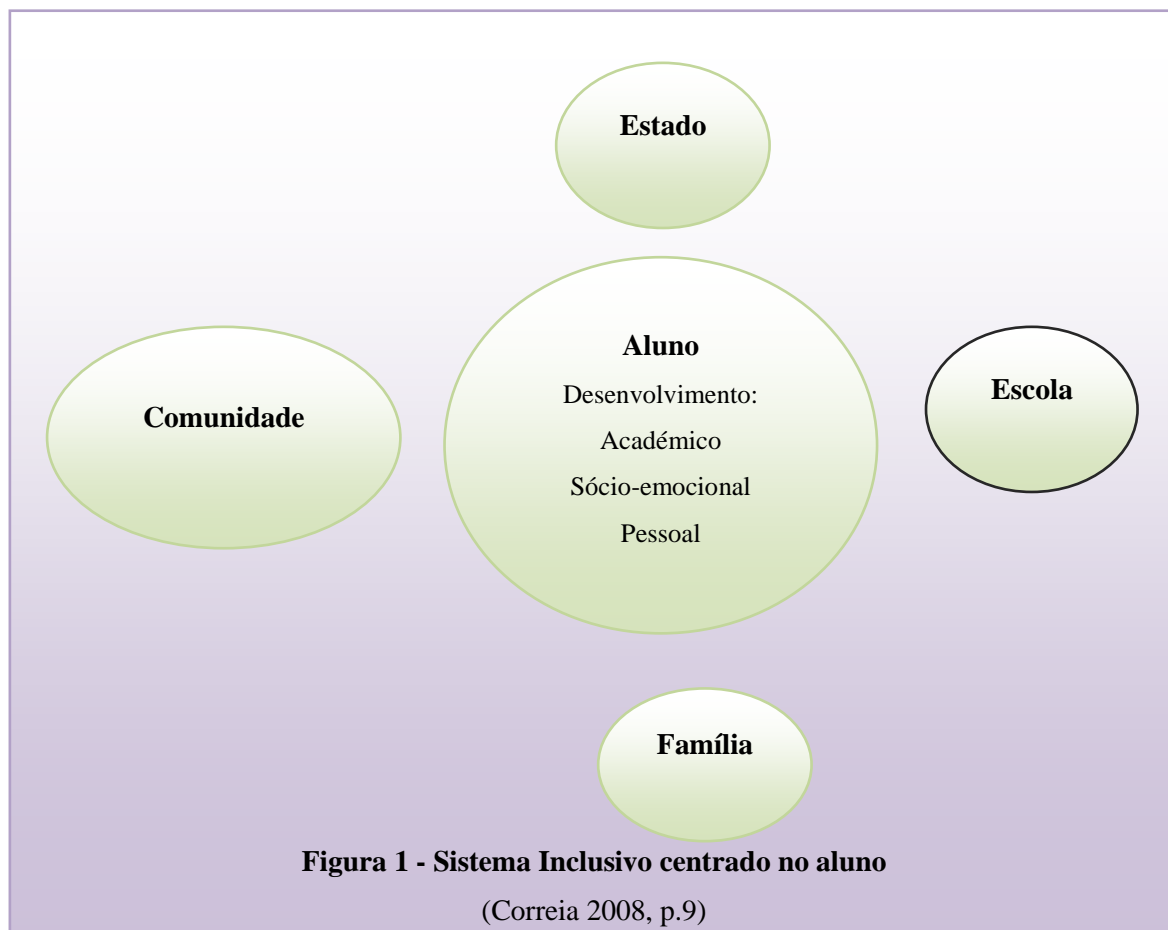
Wang (1994), defende que todos os alunos são iguais, não existem diferenças entre eles. Todos necessitam de uma aprendizagem eficaz, de forma a realizarem um percurso educativo com sucesso. Segundo a autora, para que todos os alunos tenham iguais oportunidades educativas, torna-se necessário que nas escolas se aplique “processos eficazes de ensino” através da implementação de “ambientes de aprendizagem”, que promovam práticas facilitadoras aos diferentes domínios das diferentes áreas curriculares.

Haertel & Walberg, citados por Wang, M., Ainslow M. & Porter (1997), identificaram variáveis que se relacionam diretamente com o processo de aprendizagem dos alunos, do qual se destacam: as capacidades cognitivas, o comportamento, a organização na sala de aula, a interação do ensino, o apoio dos pais e a socialização com os seus pares sem NEE.

A escola inclusiva aponta para a existência de um único sistema educativo e não para uma dualidade de sistemas, regular e especial. A sua definição é muito abrangente e centra-se numa nova perspetiva de necessidades educativas; o objeto da intervenção era centrado no aluno e passa a estar centrado no currículo e nos fatores organizacionais da escola.

Concordando com Correia (2008), a inclusão deve basear-se nas necessidades da criança ou jovem, avaliada como um todo, e não apenas pelo seu desempenho académico, comparado muitas vezes com o desempenho do “aluno médio”; ou seja, devemos ter em atenção a criança como um todo e não só a criança/aluno, respeitando três níveis de desenvolvimento essenciais: académico, sócio emocional e pessoal, de forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a sua inserção social.

Em suma, o aluno com NEE deve ser considerado como um todo e como o centro da atenção por parte da escola, da família e da comunidade, sem esquecer o papel fundamental do Estado, para que todo este processo de inclusão seja eficaz. (Figura 1)



Verificamos na figura 1 que para um sistema inclusivo, há um conjunto de responsabilidades que tem de ser assumidos pelas várias entidades, como podemos verificar no quadro nº 1.

Segundo Correia (2008), uma escola para ser verdadeiramente inclusiva, deve garantir um nível de educação de qualidade através da flexibilização curricular e de uma adequada apropriação de estratégias pedagógicas. O que significa que a escola inclusiva, não pretende baixar o seu nível de educação.

Quadro 1 - Sistema inclusivo

Estado	Escola	Família	Comunidade
Legislação que considere as reformas adequadas para a implantação e implementação de um sistema inclusivo.	Planificação adequada e que permita uma comunicação saudável entre o aluno com NEE, o professor, os pais e a comunidade.	Formação que permita o seu desenvolvimento, tendo em consideração a planificação e programação educacional para o aluno com NEE.	Participação interligação entre os serviços comunitários e a escola para responderem as necessidades específicas do aluno com NEE e da sua família com vista ao desenvolvimento global do aluno.
Financiamento que assegure os recursos humanos e materiais necessários à inclusão da criança com NEE.	Sensibilização e apoio que permita o seu desenvolvimento com vista ao desenvolvimento global do aluno com NEE.	Participação na escola e na comunidade que permita estabelecer uma boa comunicação entre pais e agentes comunitários.	Apoio criar um conjunto de programas e incentivos que permita ao aluno com NEE um desenvolvimento sócio-emocional e pessoal adequado às suas características (em conjunto com a escola, Governo local, Governo central)
Autonomia que permita à Escola implementar um “sistema inclusivo” de acordo com a sua realidade.	Flexibilidade, aceitar o facto de que nem todos os alunos atingem os objetivos curriculares ao mesmo tempo, isto é, considerar uma variedade curricular que se adeque às características individuais de cada aluno (ensino funcional, mobilidade comunitária, etc.)	Apoio que permita a “inclusão” da criança com NEE na escola e na comunidade	Formação sensibilização para a problemática da inclusão.
Apoio que permita às instituições de ensino superior considerar alternativas de formação que tenham em conta	Formação dos técnicos e professores que poderá ser a nível de instituição de ensino superior, ou formação em contexto		

Estado	Escola	Família	Comunidade
a “filosofia da inclusão”.			
Sensibilização que permita ao público em geral perceber as vantagens de um sistema inclusivo.			

Adaptado de (Correia 2008, p.10-11)

Rodrigues (2007), refere que a educação inclusiva não é o eliminar de barreiras à aprendizagem, mas sim um processo de acompanhar o estudante quando for preciso para ele poder ultrapassar as barreiras que a aprendizagem lhe coloca.

Wollery e Wilbers (citado por Brandão, 2007), numa síntese baseada em resultados de trabalhos de investigação anteriores, apresentam-nos um conjunto de benefícios da educação inclusiva que consideramos importante referir no quadro 2.

Quadro 2 - Benefícios da Educação Inclusiva

Benefícios para:	Benefícios:
Crianças com NEE	São poupadas aos efeitos da educação segregada, incluindo os efeitos negativos da categorização bem como das atitudes negativas, promovidas pela falta de contacto com crianças ditas “normais”. Têm modelos que lhes permitem observar e aprender novas competências e/ou aprender, através da imitação, como e quando utilizar as competências que já possuem. Têm oportunidade de estar com crianças de idades similares (pares) com as quais podem interagir de modo espontâneo e assim aprender novas competências sociais ou comunicativas. Têm a possibilidade de vivenciar experiências de vida realísticas, que as preparam para a vida na comunidade. Têm a possibilidade de desenvolver amizades com crianças com desenvolvimento dito “normal”.
Crianças com desenvolvimento dito “normal”.	Têm oportunidade para desenvolverem perspetivas mais realistas e adequadas sobre indivíduos com NEE. Têm oportunidade para desenvolver atitudes positivas face a outros que são diferentes delas. Têm oportunidade para aprender comportamentos altruístas bem como e quando usar tais comportamentos. Têm oportunidade de observar modelos de indivíduos que, apesar das dificuldades, conseguem ter sucesso em determinados domínios.

Benefícios para:	Benefícios:
Comunidade	Podem manter os seus recursos habituais no âmbito da educação da primeira infância, limitando a necessidade de programas segregados e especializados. Podem manter os seus recursos educacionais se as crianças com NEE que estão integradas no pré-escolar continuarem no ensino regular por oposição às colocações no ensino especial, nos seguintes ciclos de ensino.
Famílias de crianças com NEE	Podem aprender acerca do desenvolvimento dito normal. Podem sentir-se menos isoladas da restante comunidade. Podem desenvolver relações com famílias de crianças com desenvolvimento dito “normal”, as quais lhes podem prestar um apoio significativo.
Famílias de crianças com desenvolvimento dito “normal”	Podem desenvolver relações com famílias que têm crianças com deficiências e assim apoiá-las, contribuindo também do ponto de vista comunitário, nomeadamente em relação às chamadas redes sociais de apoio informal. Terão oportunidade de ensinar aos seus filhos o que são diferenças individuais e como aceitar indivíduos que são diferentes.

Adaptado de (Brandão, 2007)

Segundo Correia (2008), foram realizados vários estudos em escolas inclusivas, sendo de salientar as diversas vantagens que advêm da inclusão, nomeadamente uma maior colaboração entre os professores do ensino regular e os do ensino especial, permitindo uma partilha de estratégias/experiências de ensino. Por outro lado, permite uma maior monitorização dos progressos dos alunos, combatendo os problemas de comportamento e, por outro, tenta acabar com o estigma da “deficiência”.

O mais importante é, então, o desenvolvimento global do aluno e a aceitação da diferença por parte dos alunos sem NEE. A filosofia da inclusão facilita a interação e a comunicação entre os pares, os alunos aprendem a conviver com a diferença, tornam-se mais sensíveis e compreensivos, através das interações com os seus pares. O aluno com NEE adquire mais e melhores competências académicas, sociais e de comunicação. Segundo os pais e os professores, quando mais tempo os alunos com NEE passarem em ambientes inclusivos melhor será o seu desempenho e mais facilmente se adaptarão à vida ativa.

Capítulo - 2 Os alunos com Necessidades Educativas Especiais na escola inclusiva.

2.1 O conceito de Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.)

No capítulo anterior ao falarmos da escola inclusiva, referimos os princípios que definem o atendimento aos alunos com NEE, a integração e a inclusão, princípios ainda hoje considerados na resposta educativa às necessidades de todos os alunos. No entanto, é partir deles que surgem alguns conceitos, como NEE, baseados numa nova conceção de educação especial. Deste modo, torna-se necessário proceder a uma explicitação de conceitos, quanto ao que se entende por NEE.

NEE é hoje um conceito generalizado em quase todos os países desenvolvidos que têm sistemas de ensino organizados. É um termo a que a legislação portuguesa deu grande ênfase através do decreto-lei 319/91 de 23 de agosto e, posteriormente, através do decreto de lei 3/2008 de 7 de janeiro, que define o grupo alvo da educação especial.

(...) a educação especial visa, assim nos termos deste diploma, responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de caráter permanente, dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial. As limitações ou incapacidades decorrentes de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, ao nível das funções ou das estruturas do corpo podem ser agravadas ou atenuadas por fatores ambientais, dado que é sempre em função do ambiente, ou da tarefa/desempenho específica que qualquer capacidade ou incapacidade existe (DGIDC, 2008).

Este diploma reflete o postulado da filosofia da inclusão, proporcionando a igualdade de direitos, nomeadamente no que diz respeito à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características físicas e intelectuais, a todas as crianças e adolescentes em idade escolar.

Correia (2008), afirma que o conceito de NEE se aplica a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos e de saúde, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem específicas (fatores de processamento de informação) derivadas de fatores orgânicos ou ambientais.

Em Portugal, os decretos-lei nº 6/2001 e 7/2001, de 18 de janeiro, referidos como fundamentais na legislação da educação especial em Portugal, definem como NEE.

(...) Incapacidade ou incapacidades que se reflitam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensoriais, motoras ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves de personalidade ou de comportamento ou problemas graves de saúde.

Foi esta nova conceptualização que originou os diferentes domínios na caracterização das NEE, para efeitos de elegibilidade para a Educação Especial.

Podemos encontrar as mais diversas dificuldades no desenvolvimento, quer psíquico, quer motor, que são passíveis de influenciar a aprendizagem de uma profissão e tornar mais difícil a sua inserção ao nível profissional e social. Sendo que, no contexto do presente trabalho é fundamental definir e caracterizar as NEE que podemos encontrar nos jovens em fase de TVA.

Pensamos, que segundo este paradigma não é significativo o conhecimento da etiologia ou do prognóstico das NEE, no entanto estas constituem fontes importantes de informação quanto às necessidades de cada aluno para que a escola possa elaborar o PEI mais adequado às capacidades do aluno.

2.2 Caracterização das Necessidades Educativas Especiais

Apresentaremos de seguida as NEE significativas e as NEE ligeiras, segundo Correia (2008), as NEE significativas são aquelas que exigem adequações do currículo, numa ou mais áreas académicas e/ou sócio emocionais; essas adequações são alvo de uma avaliação sistemática, dinâmica e sequencial de acordo com os progressos do aluno no seu percurso escolar. Estas crianças ou adolescentes sofreram alterações significativas no seu desenvolvimento que foram provocadas por problemas orgânicos funcionais e ainda por défices socioculturais e económicos graves. Abrangem, problemas do foro sensorial, intelectual, *processológico*, físico, emocional e outros problemas relacionados com a saúde do jovem.

Correia (2008), considerou fundamental classificar os diferentes tipos de NEE, com o objetivo de melhor elaborar um programa de intervenção apropriado ao nível e tipo de problema da criança ou jovem, segundo o autor há três pressupostos que favorecem a classificação das NEE:

1. “ procura de uma etiologia ou causa;

2. formulação de um prognóstico;
3. seleção de uma terapia” (Zubin, 1967, cit. por Correia, 2008, p.49).

O autor citado, agrupou as NEE significativas ou de carácter permanente decorrentes de deficiência, nas seguintes categorias:

- 1) NEE de carácter intelectual; neste grupo encontra-mos crianças e jovens com deficiência mental e problemas intelectuais, cujos problemas acentuados no seu funcionamento intelectual e comportamento adaptativo lhes causa problemas globais na aprendizagem académica ou social.
- 2) NEE de carácter *processológico* (processamento de informação); os alunos com problemas relacionados com a receção, organização e expressão da informação, apresentam geralmente dificuldades de aprendizagem. A dislexia é uma das NEE que não deriva de uma deficiência motora, visual, auditiva, ou outra, mas está antes relacionada com um tipo de dificuldade específica de aprendizagem ao nível da leitura e da escrita
- 3) NEE de carácter emocional; esta categoria engloba o grupo de alunos cujas perturbações colocam em causa o seu sucesso escolar. Os comportamentos destes jovens são de tal forma desapropriados que levam à “desordenação” dos ambientes em que estão inseridos. Nesta categoria podemos incluir a esquizofrenia, as psicoses e quaisquer outros problemas graves de comportamento.
- 4) NEE de carácter físico e de saúde incluem os seguintes alunos:
 - a. Problemas de carácter motor, cujas capacidades físicas foram alteradas por qualquer problema de origem orgânica ou ambiental, vindo a provocar-lhes incapacidades do tipo manual e/ou de mobilidade, como por exemplo a paralisia cerebral, espinha bífida a distrofia muscular e ou problemas motores resultantes de amputações; poliomielite; acidentes; problemas respiratórios.
 - b. Problemas de carácter sensorial, em que as capacidades visuais e ou auditivas apresentam algumas limitações.
 - c. Relativamente à visão podemos encontrar os cegos e os amblíopes (visão reduzida). Os cegos utilizam o sistema Braille para ler, são incapazes de ler seja qual for o tamanho da letra. Os amblíopes, são capazes de ler se adequarmos o tamanho da letra.

- d. No que diz respeito aos problemas de audição, encontramos os surdos e os hipoacústicos. Os surdos têm uma perda auditiva de 90 ou mais decibéis, requerendo comunicação alternativa para poderem comunicar, como por exemplo linguagem gestual. Os hipoacústicos, são aqueles que a perda auditiva se situa entre os 26 e os 89 decibéis, requerendo qualquer tipo de aparelho de amplificação para facilitar a audição.
 - e. Problemas relacionados com a saúde que podem provocar insucesso escolar (diabetes, asma, hemofilia, cancro, SIDA, epilepsia, desordem por défice de atenção/hiperatividade entre outros). As crianças e Jovens portadoras destes problemas começaram a receber uma atenção especial por parte das instituições educacionais, a partir de 1990.
- 5) Existe ainda um grupo constituído por alunos com NEE, que apresentam problemas provocados por traumatismo craniano e um outro grupo que manifesta um conjunto de características muito próprias, manifestadas logo nos primeiros três anos de vida estes são classificados de alunos com autismo.

Procurámos realizar uma breve descrição do tipo de NEE significativas que poderemos encontrar nas nossas escolas, em fase de TVA. No entanto, como já referimos, há ainda um conjunto de crianças e jovens cujas problemáticas, apesar de ligeiras, também interferem com a aprendizagem, geralmente denominadas de NEE de carácter temporário ou ligeiras.

Como NEE de carácter temporário, entendemos aquelas NEE em que a adequação do currículo escolar é parcial e se realiza de acordo com as características do aluno, num determinado momento da sua vida escolar, normalmente manifestam-se como problemas ligeiros de leitura, escrita ou cálculo ou perturbações menos graves ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou sócio emocional. Estas NEE podem ser influenciadas por um ambiente pouco estimulante ao nível cognitivo.

2.3A avaliação e intervenção pedagógica em alunos com NEE

Os alunos com NEE são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de Educação Especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e sócio emocional. (Correia, 2008, p.45).

Considerámos oportuno esclarecer que por serviços de Educação Especial entende-se:

(...) o conjunto de recursos que prestam serviços de apoio especializados, do foro académico, terapêutico, psicológico, social e clínico, destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial. Tais serviços devem efetuar-se, sempre que possível, na classe regular e devem ter por fim a prevenção, redução ou supressão da problemática do aluno, seja ela do foro mental, físico ou emocional e/ou a modificação dos ambientes de aprendizagem para que ele possa receber uma educação apropriada às suas capacidades e necessidades. (Correia 1997, 2008, p.45)

As necessidades especiais de cada aluno, segundo este autor são identificadas através de uma avaliação compreensiva, feita por uma equipa multidisciplinar, e com recurso à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). De modo a encontrar definições/conceitos que possibilitem a comunicação entre os educadores, pais e outros técnicos.

O Compêndio da CIF foi publicado em 2001, e o Ministério da Saúde obteve a autorização da OMS (2003), para disponibilizar, apenas em edição de formato eletrónico, uma tradução adaptada para Portugal.

O manual de trabalho CIF passou a ser um meio usado nas escolas para documentar e organizar a informação, que se torna relevante para descrever a natureza e a severidade das limitações funcionais da pessoa, as suas experiências de vida, bem como, as características do meio circundante, de acordo com uma perspetiva holística e sistémica do indivíduo (Modelo Biopsicossocial).

A aplicação da CIF como referência para avaliação dos alunos com NEE, assim como para a elaboração do PEI, está definida pelo Decreto-Lei nº 3/2008 que consigna os procedimentos necessários para o processo de avaliação e intervenção pedagógica dos alunos com NEE.

A CIF introduz uma mudança radical de paradigma, do modelo puramente médico para um modelo biopsicossocial que integra a funcionalidade e incapacidade humana.

A funcionalidade e a incapacidade passam a ser vistos como conceitos multidimensionais e interativos em que se relacionam:

- 1) As Funções e Estruturas do Corpo do Indivíduo;

- 2) A Atividade e Participação que descreve as atividades e as tarefas que a pessoa faz e as diferentes áreas da vida nas quais participa;
- 3) Os Fatores Ambientais que incluem as condições do meio ambiente que influenciam essas experiências.

Esta classificação veio contribuir de modo favorável para a elaboração do PEI de um aluno com NEE em fase de TVA, visto que o capítulo da Atividade e Participação fornece-nos os dados fundamentais das atividades que o aluno realiza nas diferentes áreas, e simultaneamente o capítulo dos Fatores Ambientais revela as condições do ambiente, nas quais o indivíduo atua, o que nos possibilita definir com mais precisão os conteúdos que devem ser trabalhados na escola com os alunos, de modo a proporcionar-lhes uma adequada integração na sociedade e no mundo laboral.

Capítulo – 3 Transição para a Vida Ativa (TVA)

3.1 Conceito de transição

De uma maneira geral a TVA, ou seja, para a vida da comunidade decorre durante a adolescência. Há alguma dificuldade em definir cronologicamente o grupo etário que corresponde à passagem para a vida adulta e a entrada no mundo do trabalho. Normalmente, é o período correspondente aos últimos anos de escolaridade obrigatória (14-18) com ou sem período intermédio de preparação para o emprego. (Pereira M., & Vieira F. 1994)

Este período de transição pressupõe a passagem entre duas realidades; um afastamento de um mundo menos exigente, de “preparação” do qual se sai, a escola, para uma realidade de desafios e dificuldades em que se entra na Vida Ativa. (Barroso, 1995).

A transição da escola para a vida ativa, com o máximo de autonomia e de responsabilidade, é comum a todos os indivíduos adolescentes, com ou sem NEE, uma vez que todos os indivíduos devem ser dotados das competências necessárias para decidir o mais autonomamente possível sobre o seu futuro, onde se inclui a sua profissão, de acordo com as suas aptidões, interesses, necessidades, motivações, entre outros aspetos que os rodeiam. Se para todos os jovens a fase de TVA é importante, no caso dos jovens com NEE é natural e compreensível que esta adquira um sentido vital ainda mais determinante, dadas as dificuldades que naturalmente se revelarão mais evidentes face a obstáculos resultantes de um meio físico e social concebido para a maioria e pouco adequado às necessidades das minorias.

Segundo Martins (2001), existe uma tendência para confundir os conceitos de “Transição para a Vida Ativa” e “Inserção Profissional”. A TVA é um conceito mais amplo que está relacionado com todo o ciclo de vida dos indivíduos, revela um caráter psicopedagógico e preventivo e inclui a Inserção Profissional. A Inserção Profissional é mais restritiva, tem um caráter terapêutico preventivo, que implica uma intervenção mais pontual e que constitui uma parte da transição. De acordo com Bisquera e Figueras (1992, cit. por Martins, 2001), há duas perspetivas para o conceito de TVA:

- 1) Perspetiva sociológica: processo de posicionamento social que implica alteração de estatuto e de papéis, ou seja, implica a passagem do indivíduo de aluno a

trabalhador, de dependente da família a independente, onde a transição da escola para a vida ativa inclui a incorporação na sociedade.

- 2) Perspetiva psicológica: a transição para a vida ativa não implica apenas uma mudança de papéis mas implica igualmente alterações nas relações, nas rotinas e no autoconceito do indivíduo.

O conceito de TVA, utilizado como designação para a transição da escola para o emprego, transição da escola para a Vida Ativa surge em vários documentos internacionais e nacionais, havendo referência desde meados da década de 80 na legislação americana. Desses vários documentos existentes, destacámos os seguintes elementos comuns:

- 1) Processo - no sentido do trabalho prévio requerido e do período do tempo necessário para a transição;
- 2) Transfer - na passagem de um nível educacional ou de um estágio de vida para outro;
- 3) Mudança - em termos da situação pessoal e profissional. (Soriano, 2002, p.9)

Ao considerarmos a TVA do adolescente com NEE temos que considerar os mesmos aspetos da TVA de qualquer adolescente.

(...) a Transição é um processo sócio histórico. Ao longo dos anos têm-se vivido modelos de transição diferentes. A transição é um processo de carácter biográfico que reflete o grau de investimento efetuado pelo meio (família, escola, e sociedade) em momentos cruciais do desenvolvimento do indivíduo, que vão ser determinantes no período de transição para a vida ativa; é um processo determinante a nível institucional e político - as políticas educativas de formação profissional e apoio ao trabalho condicionam a transição; (...) processo com diferentes etapas que terminará num ponto” (Casal, et al. cit. por Martins, 2001 p.111)

A TVA implica a continuidade de um processo no sentido de uma autonomia pessoal e social, cuja meta seria a independência dos indivíduos com NEE. Neste processo, a acessibilidade, assumida como o derrubar de todas as barreiras que nos impedem de “Ser”; “Estar”; “Participar” é uma presença constante na construção de qualquer projeto de vida.

Segundo Costa (2004), entre 1983 e 1988, a OCDE esteve envolvida num projeto “educação dos jovens deficientes e sua Transição para a Vida Ativa”. Portugal também participou nesse projeto sob a coordenação do Secretariado Nacional de Reabilitação, contribuindo de forma significativa para uma tomada de consciência por parte de diversos técnicos das áreas da Educação Especial, da Formação Profissional e da Reabilitação.

3.2 Enquadramento teórico da Transição para a Vida Ativa.

A qualidade do processo de transição da escola para a vida pós escolar depende da organização, das estruturas, do grau da deficiência dos indivíduos, do apoio das famílias, dos profissionais que apoiam este processo e de uma série de outras variáveis, incluindo o ambiente social. Vimos que a transição é um processo de orientação social que implica mudança de status. Deste modo procuraremos encontrar algum enquadramento teórico, através de modelos explicativos, que permita fundamentar a orientação do processo de TVA de pessoas com NEE.

3.2.1 Modelos de Super e Gottfredson

Existem algumas ações orientadoras para o desenvolvimento vocacional dos indivíduos sem NEE, que nos podem proporcionar uma melhor compreensão de como se deve intervir com os indivíduos com NEE, nesta fase tão importante das suas vidas. Como é o caso do modelo de Super e do modelo de Gottfredson (cit. por Barros, 2010).

O modelo teórico do desenvolvimento vocacional, de Super (1990), define um conjunto de conceitos básicos dos quais se destacam o autoconceito, etapas e áreas de desenvolvimento e a maturidade vocacional. Este modelo combina determinantes pessoais e situacionais com os diferentes papéis que as pessoas desempenham ao longo da sua vida.

O modelo de Gottfredson é considerado como uma das poucas tentativas de estudar especificamente o comportamento vocacional na infância. “O desenvolvimento cognitivo próprio de cada fase é determinante da forma como os diferentes elementos do eu: género, origem social, interesses, competências ou valores vão sendo integrados na identidade dos jovens.” (Gottfredson, 2005 cit. por Barros 2010, p.168)

As estratégias de aconselhamento decorrentes deste modelo são aplicáveis em ambientes escolares e em vários contextos culturais, visando otimizar nas crianças e nos jovens, o conhecimento de si próprio experimentando atividades que lhes permitam compreender as suas características relacionadas com a carreira, construir objetivos de carreira realistas e incentivar o investimento em si próprio, como forma de aumentar a probabilidade dessas escolhas serem concretizáveis. (Leung, 2008 cit. por Barros, 2010) Estes modelos salientam a multidimensionalidade do indivíduo e a singularidade do seu percurso, ou seja as intervenções realizadas nos indivíduos deixam de ser apenas pontuais, para

assumirem uma perspectiva educativa que visa preparar os indivíduos para autonomamente lidarem com as transições.

Rojo e Pastor (1997), elaboraram três recomendações que devem estar presentes no processo de TVA, de modo a desenvolver a conduta vocacional:

- O esforço realizado por uma pessoa no sentido de melhorar o seu autoconceito leva-o a escolher uma ocupação que lhe permita uma maior autoexpressão;
- Os comportamentos que a pessoa utiliza para melhorar o seu autoconceito têm a ver com o seu nível de desenvolvimento;
- Os diversos comportamentos vocacionais podem perceber-se melhor se tivermos em consideração o papel que desempenham, as exigências e as pressões que cada ciclo vital impõe ao indivíduo e que podem melhorar o seu autoconceito.

A elaboração de programas educativos e programas de transição devem ter como princípio a sua adequação ao contexto onde as pessoas se vão inserir. Há dois modelos teóricos para a orientação de pessoas com NEE: o modelo ecológico e o modelo de vida independente.

Enquanto o primeiro modelo tem uma visão abrangente de conceber as relações entre as pessoas e o meio, o segundo modelo tem uma filosofia integradora dos programas dirigidos aos indivíduos com NEE.

3.2.2 Modelo ecológico

Este modelo apresenta uma grande preocupação pelas consequências negativas dos processos de desenvolvimento tecnológico e social centrado no progresso e obtenção de benefícios individuais. A grande linha orientadora deste modelo é a preocupação pelas relações pessoa ambiente de Bronfenbrenner (1992).

O enfoque ecológico distingue-se dos métodos tradicionais, na medida em que o seu ponto de interesse se centra no estudo detalhado do ambiente e das interações que as pessoas estabelecem com ele. Pretende-se prever o comportamento vocacional dos jovens assim como estabelecer alguns elos de causalidade entre determinadas formas de interação ambiente indivíduo e o seu futuro desenvolvimento vocacional.

O modelo ecológico apresentado por Bronfenbrenner (1992), permite-nos compreender a influência que os ambientes têm no desenvolvimento do indivíduo. Mais do que uma teoria

de formulação rigorosa, Bronfenbrenner apresenta a sua teoria como uma forma de conceber as relações do homem com o mundo, segundo uma perspectiva interacionista, no desenvolvimento ao longo da vida e com propostas de orientação para o desenvolvimento da carreira. O modelo ecológico de Bronfenbrenner propõe uma perspectiva, na qual o ambiente ecológico é visto como um conjunto de estruturas de série, estruturados em níveis diferentes, onde cada um destes níveis contém o outro. Bronfenbrenner chama esses níveis micro, meso, exossistema e o macrosistema. O microsistema é o nível mais imediato onde se desenvolve o indivíduo (geralmente a família, relações entre a criança e estruturas diretas da família, a escola, os vizinhos) o meso compreende as inter-relações de dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente, o exossistema é composto de contextos mais amplos que não incluem a pessoa como sujeito ativo, mas sim a pessoa relacionada com o meio socialmente mais amplo, como por exemplo o emprego do pai que provoca indiretamente impacto no seu desenvolvimento interagindo com estruturas do microsistema. Finalmente, o macrosistema consiste na cultura e subcultura em que se desenvolve o indivíduo na sociedade, é composto de relações entre os valores culturais e morais, as leis, que afetam as estruturas em que os pais funcionam e o microsistema. Bronfenbrenner define ainda o cronossistema composto pelas relações entre a criança, os restantes sistemas e o tempo, manifesto no seu desenvolvimento histórico.

Bronfenbrenner (1992), argumenta que a capacidade de formação de um sistema depende da existência de interconexões entre esse sistema social e outros. Todos os níveis do modelo proposto dependem uns dos outros e, portanto, requerem a participação conjunta dos diferentes contextos e da comunicação entre eles.

Rajo & Pastor (1997), refere que o modelo ecológico, ao estudar as interações que o indivíduo realiza com o ambiente, permite-nos compreender o comportamento vocacional dos jovens ou estabelecer alguma causalidade entre certas formas de interação ambiente/indivíduo e o futuro desenvolvimento laboral do mesmo.

Segundo os autores citados, o modelo ecológico tem aplicabilidade no processo de TVA, uma vez que consideramos impossível explicar o desenvolvimento vocacional dos indivíduos sem termos em conta os ambientes e os contextos de vida no qual estes indivíduos estão integrados. Segundo este modelo, há uma interação dinâmica entre a

pessoa/ambiente e é essa interação que veicula o processo de transição, cujo desenvolvimento é sempre contextual. Referimo-nos à conceção que o sujeito tem do seu ambiente, às relações que mantém com ele, assim como à capacidade de descobrir, manter ou alterar as condições do mesmo. É necessária uma acomodação constante e mutua entre o sujeito e o ambiente. (Rojo & Pastor 1997)

Os profissionais de orientação vocacional devem estar mais sensibilizados para atender aos indivíduos particulares e mais atentos aos seus relatos. Surge a necessidade de tentar compreender a perspectiva de cada indivíduo enquanto ator, movido por objetivos particulares e operando dentro de circunstâncias locais. Assim, o contexto e o quotidiano dos indivíduos são colocados em destaque. O profissional de orientação vocacional ajudará os sujeitos a moldarem/criarem, eles próprios, as suas vidas, promovendo a autoafirmação e melhores capacidades de tomada de decisão. Auxiliará os indivíduos a escrever as suas próprias histórias, na estruturação dos diferentes papéis que num dado momento e num dado contexto, ele poderá ser chamado a assumir”. (Lopes, J. et al., 2000, p.21-22).

A este propósito Barroso (2003), realça a necessidade de adotar uma cultura de participação e colaboração entre os vários agentes educativos. Deve existir cooperação entre professores, família e técnicos especializados e deve existir ainda intercâmbio e parcerias geradas entre as escolas e o mundo do trabalho (empresários, empregadores, colegas de trabalho e outros serviços cuja participação seja necessária).

Esta cultura de participação e de colaboração constitui-se como condição essencial para trabalhar os processos de TVA dos alunos com NEE. O desenvolvimento destes processos inscreve-se a partir da conceção da escola como uma unidade relacional comunitária e educativa (escola, família, serviços de saúde, autarquias, empresas locais entre outras) Procurando dotar todos os alunos de ferramentas cognitivas e socio relacionais (intrapessoais e interpessoais) para que estes indivíduos revelem as suas competências específicas e tenham a possibilidade de obter um emprego no mercado de trabalho.

Roldão (2003), privilegia um enfoque ecológico e interativo do papel do currículo, procurando articular uma relação permanente entre os vários agentes educativos. Com efeito o currículo ganha relevância social quando é organizado e gerido numa lógica de projeto educativo dotando os alunos de competências para aprender a aprender ao longo da vida, apostando na sua trajetória pessoal, social e profissional.

O Humes et al., cit. por Rojo e Pastor (1997), definem três princípios de intervenção ecológica:

O primeiro princípio da intervenção ecológica ao nível das necessidades especiais é a intervenção no contexto social de modo a que exista uma melhoria substancial ao nível da socialização. Os comportamentos ocorrem tendo em conta um contexto. Desta forma é excluída qualquer valorização do comportamento do sujeito que seja descontextualizada. A ação educativa deverá organizar-se tendo em conta dois aspetos: os ambientes em que a pessoa se desenvolve e as perceções ou expectativas individuais. Os programas educativos terão de contemplar a preparação do sujeito para a transição entre diferentes contextos, (escola-trabalho; escola-ensino profissional) e entre diferentes papéis vitais. As exigências desses novos ambientes constituirão o conteúdo da educação vocacional.

O segundo princípio da intervenção ecológica é o seu caráter holístico, integrador da ação educativa. A intervenção como parte da educação integral, que se desenvolve em contextos normalizados.

O terceiro princípio da intervenção ecológica é a planificação da ação em que a adaptação social implica uma mudança não só no indivíduo, mas também na capacidade que este tem de realizar transformações no meio. “Ao indivíduo com deficiência devem proporcionar-lhe oportunidades para aprender a comportar-se em situações normais. A normalização avançaria também a possibilidade de viver num mundo de dois géneros, numa casa normal num bairro normal, e com um nível económico normal.” (Sanz del Rio, 1985, cit. por Rojo & Pastor, 1997, p. 64)

Os modelos ecológicos - sistémicos e transacionais vieram revelar que o desenvolvimento humano só se entende e evolui de forma contextualizada, o que sustenta a fundamentação do modelo quando se atua sobre o meio ambiente de forma a encontrarem oportunidades de aprendizagem ricas, adultos envolventes e pares estimulantes e organizadores. (Bairrão, 2004, p.14)

Estas perspetivas conduzem a um novo “olhar” sobre as teorias do “handicap biológico”, na medida em que não deixam margem para dúvidas sobre o papel da sociedade, a quem compete introduzir modificações e adaptações de modo a acolher todos os que dela possam estar excluídos.

O desenvolvimento das competências que proporcionarão oportunidades de uma real inserção no mundo adulto exige ao indivíduo várias transições que se revelam fundamentais e decisivas no desenvolvimento do seu percurso da escola para o trabalho.

3.2.3 *Modelo de Vida Independente ou Independent Living*

Segundo Sanz del Rio (cit. por Rojo e Pastor, 1997), este modelo surgiu nos anos 70, proporciona ao indivíduo com NEE a oportunidade para aprender a comportar-se em situações normais, não pensadas para estes indivíduos. Na medida em que a normalização dar-lhe-á a possibilidade de viver uma vida normal, com os seus pares. Esta normalização deverá significar uma educação normalizada, um trabalho normalizado e um acesso a uma vida social.

Rojo e Pastor (1997), consideram que os indivíduos têm direito a controlar as suas próprias vidas, a participar ativamente na comunidade onde estão inseridos, de modo a desenvolverem diferentes papéis, tomando decisões que as levem a auto determinação e à minimização da sua dependência física e psicológica em relação aos outros. As pessoas devem planear uma vida independente de acordo com as suas oportunidades reais.

Segundo Gilly (1995), neste modelo o problema está no ambiente e não no indivíduo; embora muitas pessoas tenham atributos físicos intelectuais ou mentais que se afastam da “norma”, a deficiência manifesta-se na sociedade através de barreiras físicas, criadas e mantidas pela sociedade. “ As escolas e os serviços em geral devem trabalhar no sentido de maximizar as probabilidades de incluir as pessoas com necessidades especiais em ambientes não protegidos desde a adolescência até à idade adulta.” (Brown et al., 2000, cit. por Ferreira, 2008)

O modelo *Independent Living* não nega a deficiência; pelo contrário, aceita essa deficiência, eliminando a discriminação através da criação de uma sociedade aberta a todos os indivíduos, independentemente dos rótulos e diagnósticos.

(...) este processo depende das estruturas organizacionais, da natureza e da severidade das necessidades especiais entre as várias condições contextuais. A consequência destes constrangimentos é a disponibilidade de menos oportunidades no mercado de trabalho para pessoas com NEE em relação à pessoa sem NEE. (Morgado, 2001, p.14),

A investigação de Soriano (2002), remete-nos para a necessidade da implementação de processos de TVA nas nossas escolas de modo a atempadamente ser determinado o seu sucesso. Os países da Europa, segundo Russell mostram cada vez mais a sua preocupação com as altas taxas de desemprego dos indivíduos portadores de deficiência, apesar da escolarização desses indivíduos se encontrar assegurada. Um grande número de indivíduos

portadores de deficiência é excluído dos empregos por causa da sua educação inadequada, ou imprópria, e da falta de competências pessoais e sociais que, combinadas muitas vezes com a inacessibilidade ao local de trabalho (falta de instalações adequadas), conduzem ao desemprego.

A situação de cada aluno com NEE é única. Com atuação adequada, atempada e articulada por parte dos docentes, técnicos, familiares, num trabalho de equipa, elevaremos a condição humana destas crianças e contribuiremos para que se conquistem os seus direitos de cidadãos, nesta sociedade de que por direito fazem parte.

3.3 O contexto legislativo da TVA

(...) Até aos anos 80 do século que passou, os objetivos da educação especial centraram-se essencialmente, na resposta a uma 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 da população escolar. As preocupações dos educadores centravam-se em saber como ensinar estes alunos, de modo a facultar-lhes uma escolarização de grau tão elevado quanto possível. Uma vez considerada completa a escolaridade por critérios de qualquer outra ordem, a escola (ou antes o sistema educativo no seu conjunto) considera 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 de estes existirem (Costa 2004, p.6)

No espaço europeu, os estudos de Soriano (2002), vieram comprovar o abandono escolar precoce, as elevadas taxas de desemprego verificadas e a falta de qualificação por parte dos jovens com NEE. Nos Estados Unidos, na década de oitenta, os jovens com NEE além de abandonarem precocemente a escolaridade, também não revelavam a preparação necessária para a vida pós escolar. Deste modo, ainda referindo Soriano (2002), os Estados Unidos destacam-se nos primórdios desta temática, surgindo esforços posteriores no âmbito da preparação destes jovens.

Realizando uma breve descrição do contexto legislativo, podemos referir que desde meados da década de 80, o Departamento Norte Americano para a Educação, o Departamento para a Educação Especial e os Serviços de Reabilitação sublinham a importância de se implementar e melhorar os serviços de transição a nível nacional (*National Center on Secondary Education and Transition, 2004*).

O início do processo de transição é geralmente associado a iniciativas oriundas do *Office of Special Education and Rehabilitative Services* (OSERS), segundo Will (1984 cit. por Patton 1996)

Em 1984 foi elaborada e promovida pelo OSERS uma política sobre o processo de transição. A transição foi definida como um “processo orientado para os resultados abrangendo um vasto leque de serviços e experiências que levam ao emprego...” (Will, 1984 cit. por Patton 1996 p.4)

A evolução dos conceitos e dos recursos face à deficiência obteve nos Estados Unidos, tal como na Europa, um percurso paradigmático, tendo culminado com a publicação da *Public Law* (PL) 94-142 *The Education for All Handicapped Children Act* (já referida no primeiro capítulo) aprovada pelo Congresso dos Estados Unidos da América em 1975, e ainda em vigor. Esta legislação, veicula direitos iguais para todos os cidadãos no campo da educação ou seja uma educação pública adequada a todas as crianças com NEE, incluindo as que têm NEE significativas, num ambiente o menos restritivo possível.

A *Public Law* 94-142 vai ter repercussões a nível mundial, sendo apresentada por Goodman (1976, cit. por Heward e Orlansky 1988), como a lei que provavelmente será conhecida como a de maior impacto na história da Educação. Desde esta data esta lei foi sofrendo algumas alterações tendo, em 1990, sido revista pelo Congresso Americano e publicada a *PL 101-476 Individuals With Disabilities Education Act* (IDEA). A PL 101-476 é uma lei federal, projetada para proteger os direitos dos alunos com deficiência garantindo que todos recebem uma educação pública apropriada, independentemente da sua capacidade garantindo o acesso igual aos alunos com deficiência, mas também fornecendo serviços adicionais de Educação Especial.

A PL-101-476- IDEA, prevê o envolvimento ativo das escolas na transição dos alunos com NEE para a Vida Ativa, assim como o envolvimento dos próprios alunos nos seus programas educativos individuais, prevê ainda que o PEI contemple um plano de transição para o aluno, que deve ter início aos 14 anos de idade, tendo sempre em conta as expectativas pessoais do indivíduo, promovendo o seu próprio envolvimento em todo o processo. Passou-se de uma conceção inicial onde os serviços de transição eram analisados de um ponto de vista meramente educacional e centrados nas inaptidões do sujeito, para

um sistema de serviço comunitário, onde é dada ao indivíduo oportunidade de escolha, de participação e de controlo da sua própria vida Kohler e Field (2003).

Esta definição de “serviços de transição” resulta de um conjunto coordenado de atividades para um aluno num processo orientado, que promove a passagem da escola para atividades posteriores à escola, incluindo educação pós-secundária, treino vocacional, emprego integrado, o qual engloba emprego apoiado, educação contínua de adultos, vida independente ou participação comunitária. “As atividades coordenadas serão baseadas nas necessidades individuais do aluno, tendo em conta as suas preferências e interesses, e deverão incluir instrução, experiências comunitárias, desenvolvimento laboral e outros objetivos de vida adulta pós-escolar.” (Wehman, 1996 cit. por Ferreira. 2008 p.26).

APL-101-476, referida anteriormente, prevê como condições essenciais ao desenvolvimento dos programas de transição, o envolvimento dos pais, a promoção de reuniões com participação dos alunos e dos serviços envolvidos, a elaboração de um programa de educação individualizado e o assumir de responsabilidades relativamente ao programa por parte de todos os implicados.

Segundo o *National Center on Secondary Education and Transition*, (2002) o IDEA passou a contemplar a criação do PIT, juntamente com o PEI. Esta legislação acrescentou a obrigatoriedade dos serviços de transição e o papel das escolas neste processo. Tornando-se indispensável ao longo do percurso escolar dos alunos, nomeadamente dos alunos com NEE ir promovendo “transições” para contextos inclusivos, aumentando assim a possibilidade destas pessoas terem oportunidades em termos de acesso e de sucesso, educacionais e/ou de formação. Assumindo deste modo especial relevância a construção de um projeto de vida inclusivo, transdisciplinar, para alunos com NEE, enquadrados no projeto Educativo de cada escola e por isso ativo e contextualizado.

O IDEA contribuiu para o paradigma de uma escola mais inclusiva, conferindo o direito à educação pública, de forma universal e gratuita, de todas as crianças e jovens com deficiência, em interação com os seus pares.

A publicação desta legislação teve como finalidade o estabelecimento de normas requerendo às agências estatais e locais que se dedicassem aos serviços de transição escolar e pós-escolar dos alunos com NEE, na medida em que se constatou que estes

alunos eram estudantes que não estavam minimamente preparados para a vida adulta. O presidente George Bush em 1990 aprovou a lei PL 101-336, *American with Disabilities* (ADA) que, um ano mais tarde se traduziu num conjunto de regulamentações obrigatórias, nomeadamente, a acessibilidade, a não discriminação, maior abertura nos locais de trabalho, transportes públicos e telecomunicações. Esta lei defendia que os jovens com NEE participassem na vida social de forma ativa e não discriminatória.

A PL- 101-336, ADA e o PL 93-112 protegeram os indivíduos, através da proibição da discriminação no emprego com base nas suas incapacidades.

Os empregadores estão proibidos de discriminar indivíduos qualificados portadores de incapacidades, no recrutamento, contratação, avaliação, promoção ou qualquer outra faceta do emprego. Além disso, exige-se que os empregadores forneçam “ condições satisfatórias” que permitam ao indivíduo com incapacidade desempenhar o seu trabalho com sucesso (...). As condições razoáveis podem incluir aspetos, tais como a reestruturação do trabalho ou do horário laboral, modificação de equipamento, fornecimento de aparelhos auxiliares (...) ou melhoramento dos acessos ao local de trabalho. (Wehman, 1996 p.16).

Blanck (1994, cit. por Wehman, 1996), defende que as barreiras que os jovens portadores de incapacidades encontram ao procurar um emprego estão no meio que os envolve e não neles próprios. A PL-101-336, ADA defende que os contributos que as pessoas portadoras de incapacidade podem prestar para a vida económica das suas comunidades locais são inquestionáveis.

Igualmente fundamental na legislação Norte Americana relativamente à transição foi o PL 102-569 *Rehabilitation Act Ammendments* que foi implementada em 1992, nos 50 estados dos Estados Unidos da América, e estimula o acesso aos serviços de reabilitação vocacional a indivíduos com incapacidades, depois de concluírem a escolaridade.

Todos os estados têm a partir desta data, agências de reabilitação vocacional que ajudam no desenvolvimento sócio - profissional do indivíduo. Apesar das mudanças sócio - políticas que foram ocorrendo ao longo dos anos este projeto de reabilitação vocacional foi segundo Wehman (1996 cit. por Ferreira 2008), o único que conseguiu dar resposta às pessoas com incapacidades.

Wehman (1996 cit. por Ferreira 2008), refere que as alterações mais significativas incluídas neste decreto foram:

- Ajuda aos alunos na transição da escola para o trabalho;
- Emprego consistente com as competências, capacidades e interesses do indivíduo;
- Emprego Competitivo com remuneração igual ou superior ao ordenado mínimo; Emprego Extensivo, substituindo, o termo Emprego Protegido;
- Emprego em local próprio, com remuneração igual ou superior ao ordenado mínimo, a não ser que seja permitido um ordenado inferior baseado na produtividade individual;
- Informação sobre serviços e sobre qualidade, acessibilidade e satisfação do consumidor, para que o próprio indivíduo possa optar, de acordo com esses indicadores;
- Locais integrados que permitam a interação com pessoas sem incapacidades.
- Plano de emprego apoiado.

Os Estados Unidos desenvolveram ainda políticas e regulamentações específicas, com vista à promoção do emprego de indivíduos com incapacidades.

Em 1994, *The Division on Career Development and Transition* (DCDT) do *Council for Exceptional Children* adotou uma nova definição de transição. O DCDT reconheceu que os alunos ao saírem da escola vão assumir várias funções na Comunidade em que estão integrados. A definição do DCDT diz o seguinte:

Transição significa uma mudança de atitude de um comportamento enquanto estudante para o de adulto assumindo um papel emergente e determinante na comunidade. Estes papéis revelam-se no campo da educação, do arranjar emprego, na participação em níveis de ensino do pós secundário, no conseguir gerir uma casa, tornar-se um membro ativo da comunidade onde esta inserido e assim experienciar uma satisfação pessoal e social. O processo eficaz para o êxito desta transição envolve a participação e coordenação dos programas escolares, dos serviços e dos apoios dentro da comunidade. As bases para esta transição devem ser implementadas durante o 2º/3º ciclo tendo em consideração o conceito a nível alargado do desenvolvimento da carreira. O plano para esta transição deve ser feito no máximo até aos 14 anos de idade e os estudantes devem ser incentivados para desenvolver ao máximo, as suas capacidades, assumindo um máximo de responsabilidade nesta planificação. (Halpern, 1994 cit. por Patton, 1996, p.7)

Esta definição promove a noção de que a TVA, começa nos níveis mais básicos da escolaridade e que os alunos devem estar o mais possível envolvidos nesse processo.

De referir que o conceito de TVA, também está contemplado na Declaração de Salamanca. Esta declaração, no Artigo E - Áreas prioritárias, no nº 56 o tema “preparação para a Vida Adulta”, define novas concepções sobre o processo de TVA ao estipular que:

Os jovens com Necessidades Educativas Especiais precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz da escola para a vida ativa. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se ativos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessárias na vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências da sociais e de comunicação na vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência direta 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, treino vocacional subsequente que os prepare para funcionar, depois de saírem da escola, como membros independentes e ativos nas respetivas comunidades. (Unesco, 1994 p.34)

O conselho da União Europeia aprovou em 27 de novembro de 2000, a Diretiva 2000/78/CE que estabelece a igualdade de tratamento no emprego e na atividade profissional assim como o programa de ação comunitário de luta contra a discriminação. Para que a aplicação desta diretiva seja eficaz, é fundamental a adoção dos princípios da Convenção da Organização Internacional do Trabalho (OIT) nº 159, artigo nº 2 que encoraja os Estados a promoverem a igualdade de formação e de oportunidades de emprego para as pessoas com NEE através de três tipos de medidas:

1. Ações ou medidas destinadas a preparar e dotar de conhecimentos os indivíduos com deficiência para que estes possam alcançar os níveis de competência e habilitações necessários para beneficiarem das oportunidades de emprego. Isto incluiu serviços de reabilitação vocacional assim como formação vocacional adequada.
2. Ações e medidas que ajustem o meio ambiente às necessidades específicas das pessoas com deficiência, tais como acessibilidade ao meio edificado, ao local de emprego, ao trabalho, adaptações de máquinas ou ferramentas, flexibilidade de horário de trabalho, assim como ações legais ou de sensibilização para combater a discriminação e atitudes negativas possíveis de causar exclusão.
3. Ações ou medidas que assegurem às pessoas com deficiência o acesso a oportunidades de emprego no mercado normal, de trabalho. Isto inclui legislação, e políticas que favoreçam o trabalho remunerado passivo, incentivos para os empregadores, que empreguem ou mantenham nos empregos trabalhadores com uma deficiência. (Associação Portuguesa de Deficientes 2010, p.4)

Resumindo, a transição dos alunos com NEE, da escola para a Vida Ativa, passou a constatar das agendas de inúmeros Departamentos Educativos de vários países.

Organizaram-se projetos de investigação sobre a aplicação de currículos funcionais de teor diverso; elaboraram-se projetos de transição; produziram-se materiais de apoio para pais, professores, e empresários; aprovaram-se diplomas legais que levavam à concretização de diversas medidas, neste âmbito, procurando resolver uma das principais preocupações dos Estados membros da Comissão Europeia, os elevados índices de desemprego dos indivíduos com NEE.

Simultaneamente em Portugal foram surgindo legislações e práticas que procuraram minimizar a taxa de desemprego dos indivíduos com NEE.

3.4 Legislação e práticas em Portugal

Na década de 60, Portugal começou-se a dar “os primeiros passos” no campo da inserção profissional de alunos com NEE, com a criação do serviço de Reabilitação Profissional, no âmbito do “Fundo de desenvolvimento da mão de obra”, que possuía exclusivamente a competência de resolver o problema premente dos trabalhadores que se encontram incapacitados para o trabalho por diminuição física e carência de meios à sua reabilitação profissional.

Até esta altura existiam grandes lacunas tanto ao nível legislativo, como ao nível da formação profissional no nosso país, o que dificultava a TVA dos jovens com NEE. A inexistência de programas específicos para os alunos com NEE em fase de TVA dificultava o desenvolvimento das competências indispensáveis para entrar no mercado de trabalho. A ausência de programas específicos e de incentivos que viabilizam o acesso ao emprego fazia com que fosse praticamente inviável para a pessoa com NEE o exercício de uma profissão. No sentido de melhorar esta situação foi elaborada a lei 6/71 que, segundo Conceição e Dantas (1996), é precursora da atual Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das pessoas com deficiência. A lei referida, apesar de esboçar uma perspectiva de integração profissional, apresenta ainda uma formulação restritiva no que se refere à população que pretende abranger, ao excluir as pessoas com deficiências severas. Considerando que, devido à gravidade da sua deficiência esses indivíduos não são suscetíveis de colocação profissional e encarando a reabilitação como um conjunto de medidas (reabilitação médica, educação especial) a serem tomadas junto de alguns jovens/adultos com NEE.

Em 1977 é criado o Secretariado Nacional de Reabilitação pelo Decreto-Lei 346/77, que tinha por função implementar uma política nacional de habilitação, reabilitação e de integração social dos deficientes, assente na planificação e coordenação das ações que concorrem neste domínio, em ordem a concretizar o disposto na constituição (O SNR é um órgão essencialmente consultivo).

Em termos de marcos legislativos relacionados com a TVA, formação, qualificação e emprego dos jovens com NEE, destacamos a criação do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) em 1979, pelos objetivos definidos em termos da política de emprego. O IEFP vem criar novas expectativas no que diz respeito à formação, reabilitação e integração profissional da pessoa com deficiência, através da publicação do Despacho Normativo 388/79 que torna possível a estruturação de respostas de pré-profissionalização e define o apoio às instituições privadas que desenvolvam programas desse tipo. O despacho 388/79 define ainda a necessidade de estruturar respostas de continuidade ao nível da formação e saídas profissionais, através da integração nos mercados normais de trabalho ou através do emprego protegido, ficando ambas sob a responsabilidade do Ministério do Trabalho. Este despacho responsabiliza ainda o então Ministério da Saúde e da Assistência pelo encaminhamento de jovens com NEE para os sistemas de apoio para o emprego. Com base no despacho referido as cooperativas e associações passaram a desenvolver programas de pré-profissionalização que davam a possibilidade do percurso educativo realizado nas escolas ter continuidade, e abriam deste modo novos caminhos para a inserção na vida ativa de jovens com NEE. Apesar de este despacho ser datado de 1979, as respostas de continuidade que este previa só assumem alguma relevância para o final dos anos 80, e princípios dos anos 90.

A Secretaria de Estado do Emprego, em 1982, apoiou a participação portuguesa no projeto sobre a transição dos jovens com deficiência para a vida ativa no âmbito da OCDE/CERI. Esta, depois de analisar a inserção dos jovens na vida ativa, elaborou um documento designado “O IEFP e a inserção dos jovens deficientes na Vida Ativa” que caracterizava a situação destes jovens no processo de transição. Alertava, ainda, para a necessidade de adotar um modelo de atendimento a esta população mais integrado, ao nível da orientação, formação, colocação profissional e de promoção de emprego.

Em 1983, a conferência Geral da OIT adotou a Convenção nº 159 “Reabilitação Profissional e Emprego de Deficientes” na qual Portugal foi um dos pioneiros signatários ao definir os objetivos, as medidas a adotar e os princípios a que as políticas nacionais de readaptação profissional e emprego das pessoas com deficiência deveriam obedecer. Previa ainda que os estados membros tomassem as medidas necessárias para a criação de serviços de orientação e formação profissional, de colocação, de emprego e outros serviços afins dotados de recursos humanos qualificados e apropriados. (Artigo 9º).

A Publicação Decreto-lei nº 40/83, de 25 de janeiro, cujo objetivo fundamental era o de encontrar respostas para as dificuldades com que se depararam as pessoas com deficiência na obtenção e manutenção de emprego, criou o emprego protegido. Esta legislação institucionaliza o regime deste tipo de emprego em 1983, mas este só será regulamentado em 1985 e apenas em 86/87 são desencadeados os meios que permitiriam o desenvolvimento de programas de formação profissional para pessoas em situação de desfavorecimento.

De modo a incentivar as entidades patronais para a integração de pessoas com deficiência no mundo do trabalho, surge o Decreto-Lei nº 299/86, de 19 de setembro, que prevê a redução das contribuições por parte de empresas que empreguem os referidos trabalhadores.

A Lei nº 9/89 “Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência” procurou definir os princípios e direitos no tratamento das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, baseando-se nos princípios da universidade, globalidade, da integração, da coordenação, da igualdade de oportunidades, da participação, da informação e da solidariedade. Considera fundamental encontrar “formas adequadas de resposta às necessidades de todas as pessoas com deficiência, independentemente do tipo e grau de deficiência, da sua situação económica e social e da zona geográfica onde residam”. (Artigo 4º, nº 2)

Esta Lei nº 9/89 define que o processo de reabilitação deve envolver ou restabelecer as capacidades necessárias para que o indivíduo portador de deficiência possa desenvolver uma atividade considerada normal, envolvendo, para tal, um processo de aconselhamento e de orientação individual e familiar, pressupondo a colaboração de vários profissionais e o

empenhamento da comunidade, de modo a que o indivíduo se sinta como membro ativo da comunidade.

Apesar dos pequenos “avanços” na Legislação Portuguesa só em 1989 é publicado o Decreto-lei nº 247, no qual é reconhecida a obrigação do Estado para promover os programas que permitiam concretizar o principal objetivo de reabilitação que é a integração sócio profissional da pessoa deficiente (Conceição & Dantas, 1996).

Segundo Correia (1997), no início dos anos 90, a publicação do Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de agosto, do ME, atualiza a legislação existente e define um conjunto de medidas a aplicar veiculando uma filosofia que obriga à adequação das práticas e à mudança de atitudes dos intervenientes no processo. Este Decreto-Lei, define as diferentes medidas de apoio e estabelece as regras para a Educação Especial, estabelecendo como obrigatório a elaboração do PEI, que incluíam vertentes de TVA e de Programas Educativos Individuais. O PEI, define a colocação escolar e o plano de estudos do aluno para um ciclo. O Programa Educativo operacionaliza as aprendizagens que a escola espera obter dos alunos anualmente. O decreto-lei previa, ainda, que estes dois instrumentos contemplassem conteúdos diversos nas diferentes etapas da vida escolar de cada aluno. Com a elaboração do PEI e do PIT dos alunos, surgiram por todo o país, vários projetos de TVA de Jovens com NEE nas escolas.

A Lei nº 9/98 prevê que o processo de reabilitação deve envolver ou estabelecer as capacidades necessárias para que a pessoa possa desenvolver uma atividade considerada normal, envolvendo, para isso, um processo de aconselhamento e de orientação individual e familiar, com a colaboração de vários profissionais e o empenhamento da comunidade, de modo a que o indivíduo se sinta como um membro participativo e ativo da comunidade.

O Decreto-Lei nº 29/2001, de 3 de fevereiro, define o Estado como responsável por promover a qualificação laboral do cidadão com deficiência e torne viável o seu acesso a um emprego qualificado adotando para tal uma cota mínima de 5% para cidadãos com deficiência que se candidatem ao exercício de uma atividade, ainda que sejam necessárias adaptações do posto de trabalho e/ou ajudas técnicas.

A Resolução do Conselho de Ministros nº 91/2001 prevê e atribui às entidades públicas e privadas a responsabilização pela criação de condições para uma plena inserção na vida em sociedade das pessoas com deficiência.

A Lei 38/2004 de 18 de agosto, Lei de Bases da Prevenção, Habilitação, Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência, que tem como um dos seus objetivos:

” b) Promoção de oportunidades de educação, formação e trabalho ao longo da vida (...)”

A Lei Constitucional nº1/2005 capítulo II, Artigo 71 da Republica Portuguesa refere:

O Estado obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência e de apoio às suas famílias, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e a assumir o encargo da efetiva realização dos seus direitos e deveres dos pais e tutores.

O emprego é um direito reconhecido na Constituição Portuguesa, na Declaração Universal dos Direitos do Homem, na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Este direito está intimamente relacionado com a autoestima, o reconhecimento social e a dignidade da pessoa humana.

De acordo com o disposto no nº 1, do artigo 23º da Declaração Universal dos direitos do Homem “Toda a pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do seu trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego”.

O artigo 27º da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência estabelece:

Os Estados partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência a trabalhar em condições de igualdade com as demais, isto inclui o direito à oportunidade de ganhar a vida através de um trabalho aceite num mercado e ambiente de trabalho aberto inclusivo e acessível a pessoas com deficiência.

A Lei nº 49/2005, de 30 de agosto refere o seguinte:

Artigo 20º (Âmbito e objetivos da Educação Especial)

3 - No âmbito dos objetivos do sistema educativo, em geral, assumem relevo na educação especial (...)

- e) O apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes;
- f) O desenvolvimento da independência a todos os níveis a que se possa processar;
- g) A preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida ativa.

Artigo 21º (Organização da educação especial)

São também organizadas formas de educação especial visando a integração profissional do deficiente. A escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas.

Artigo 22º (Formação profissional)

1 - A formação profissional, para além de complementar a preparação para a vida iniciada no Ensino Básico, visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais, de forma a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica, (...).

3 - A formação profissional estrutura-se segundo um modelo institucional e pedagógico suficientemente flexível que permita integrar os alunos com níveis de formação e características diferenciados (...).

6 - O funcionamento dos cursos e módulos pode ser realizado segundo formas institucionais diversificadas, designadamente:

- a) Utilização de escolas de ensino básico e secundário;
- b) Protocolos com empresas e autarquias;
- c) Apoios a instituições e iniciativas estatais e não estatais;
- d) Dinamização de ações comunitárias e de serviços à comunidade;
- e) Criação de instituições específicas.

O Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, regulamenta o processo de TVA dos alunos com NEE, instituindo a obrigatoriedade da implementação do PIT, com o objetivo de facilitar a inserção social, familiar ou numa instituição com caráter ocupacional (artigo 14); para o aluno que apresente necessidades educativas especiais de caráter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo. A escola deve dispor de um PEI com um PIT, destinado a promover a transição para a vida pós escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de caráter ocupacional.

Apesar da legislação apresentada a integração no mercado de trabalho dos indivíduos com NEE depende, certamente, da consciencialização da sociedade e do seu próprio apoio económico positivo.

Verificámos com a investigação de Soriano (2002, p.14), que a taxa percentual de desemprego dos indivíduos com deficiência é, duas ou três vezes superior às taxas de desemprego dos não deficientes. Os dados nacionais dos diferentes países não especificam quais as pessoas desempregadas que têm deficiência. A maior parte dos indivíduos com NEE, nem sequer estão registados, portanto, não têm oportunidade de conseguir o primeiro emprego e consequentemente, ter um papel proactivo no planeamento do seu próprio futuro.

Perante a legislação internacional e nacional exposta, os indivíduos com NEE, têm os seus direitos e deveres de empregabilidade consagrados constitucionalmente, de modo a obterem uma atividade laboral e o aperfeiçoamento de uma carreira profissional fundamentais para uma vida individual digna, com autonomia pessoal, familiar e económica, assim como uma efetiva integração e participação social.

No entanto a integração dos indivíduos com NEE na sociedade só é possível se a escola proporcionar a todos os alunos igualdade de oportunidades. É importante que a escola proporcione aos jovens com NEE a capacidade de desenvolver as competências e conhecimentos instrumentais básicos para a sua participação social e integração no mundo do trabalho, visto, ser um dos caminhos para a inclusão dos indivíduos na sociedade. É um facto que a organização do processo de TVA por parte da escola vai determinar o sucesso em termos de transição para o mundo do trabalho. Este processo depende das competências que cada aluno necessita de desenvolver, sendo a qualidade de vida e a inserção social, elementos indispensáveis para os alunos com NEE.

3.5 NEE em Jovens adultos em fase de Transição para a Vida Ativa.

Os jovens adultos com NEE face à TVA, para além de serem confrontados com as mudanças próprias do seu desenvolvimento ao nível da aquisição de competências nos diferentes domínios, são obrigados a desenvolver, simultaneamente, estratégias de articulação com a sua deficiência ou limitação (Boekaers e Roder, 1999).

Todos os jovens sem exceção sofrem mudanças, que ocorrem nesta fase. Mudanças cognitivas, comportamentais e de personalidade; estas mudanças não dependem tanto de modificações biológicas específicas ou da idade cronológica, mas refletem uma multiplicidade de situações pessoais, sociais e culturais vivenciadas pelo sujeito.

A consideração da etapa de jovem adulto no estudo do desenvolvimento humano é recente, não só devido à dificuldade em clarificar o período etário que representa esta fase, como também, por se considerar uma entre duas fortes etapas: a adolescência e a fase adulta.

Durante alguns anos investigadores como Bromly, Erikson, Havighurst, Levinson, Gould, Kimmel (cit. por Tavares 2007), estudaram esta etapa da vida de um jovem adulto, delimitando-a numa faixa que poderia ir dos 16 anos aos 30-35 anos.

Referenciando Tavares (2007), o jovem adulto já não experiênciam mudanças físicas relevantes, como na adolescência, mas passa por modificações significativas a nível social e emocional. Estas resultam de diversos fatores de desenvolvimento interligados entre si, tais como: o prolongamento da escolaridade e conseqüente término adiado da formação escolar e profissional; a dependência económica dos pais, de outros familiares ou de entidades financeiras.

Depois do período da adolescência, caracterizado pelas mudanças físicas conturbadas e repentinas, o jovem adulto experiênciam pontualmente uma descontinuidade significativa entre o auto conceito na adolescência e na fase de jovem adulto. A aparência física, os papéis sociais e as próprias capacidades estão diretamente relacionadas com o auto conceito e todas as características são modificadas na fase de jovem adulto. O jovem adulto com NEE, vive tal como os seus pares, num processo contínuo de adaptação e desenvolvimento, mas por vezes, quando comparados com jovens com a mesma faixa etária saudáveis a parte emocional fica mais fragilizada, uma vez que este jovem terá que enfrentar as mesmas dificuldades de adaptação à vida adulta de qualquer outro jovem, agravadas pelas limitações inerentes à sua deficiência. Por vezes, estes jovens têm barreiras extraordinariamente difíceis de transpor, que os podem tornar indivíduos isolados, perdidos num mundo pouco adaptado às suas necessidades.

Nesta fase, a ocupação profissional assume uma considerável relevância na vida do jovem adulto, influenciando praticamente todas as áreas da sua atividade. Esta fase é marcada pela entrada no mundo do trabalho e pelo início da construção de um percurso profissional.

Edwards-Beckett (1995), refere que, neste período de transição da escola para o emprego, os jovens adultos vivem mais intensamente a deficiência, a ansiedade, a tensão perante a

separação, o sentimento de diferença, a punição, ou a exclusão, comparativamente com que se passa com os jovens sem NEE.

A família e o grupo de pares são intervenientes fundamentais nesta fase e devem funcionar como suporte emocional e social destes jovens. Tal foi comprovado, por um estudo realizado por Sherrill, Hinson, Gench, Kenndy (1990 cit in Edwards-Becktt, 1995), com jovens com e sem NEE, cujo objetivo era o de perceber se a autoconfiança entre estes jovens era semelhante. Os resultados mostraram que os jovens adultos com NEE, quando comparados com os outros jovens da mesma faixa etária, revelavam uma autoconfiança semelhante, no entanto, a capacidade de resposta emocional destes jovens está dependente do seu processo de adaptação à deficiência.

O mesmo autor refere, ainda, que o fator primordial para o processo de adaptação do jovem à deficiência se traduz pelo nível cognitivo que o próprio detém da doença e da compreensão da limitação ao meio que o rodeia. Só assim, poderá fazer um processo gradual de adaptação, quer em situações de crise quer na responsabilidade da sua autonomia e independência.

Um outro aspeto importante no jovem com NEE diz respeito à construção da sua autoimagem. Esta dimensão poderá estar comprometida, pois a “visibilidade” da deficiência, influência “como” e “quando” a pessoa com NEE adquire a sua autoimagem e consequentemente o autoconceito global.

Os jovens com NEE, que passaram por experiências e vivências humilhantes de rejeição e de fracasso, tornam-se vulneráveis e sem confiança no seu desempenho escolar e mais tarde profissional. Estes resultados estão diretamente relacionados com os estímulos sociais negativos (estigmas e estereótipos) ou barreiras físicas sociais a que estes jovens com NEE forem sujeitos durante o processo de desenvolvimento, o que dificulta a sua integração e participação na sociedade.

Mrug e Wallander (2002), contestam estes estudos, ao defender que os jovens com NEE percecionam-se globalmente de igual forma que os seus pares sem NEE, dependendo do domínio específico que está a ser avaliado. Segundo Gans, Kenny (2003, cit. por Sérgio M. 2005), os sentimentos de baixo autoconceito global, estão relacionados com uma autoperceção que pode influenciar a socialização do jovem, ou seja, ao sentirem-se menos

aceites pelos seus pares, manifestam baixa autoestima, solidão e menor aceitação social. Em termos sociais, a aceitação ou rejeição de alguém tem a ver com o significado, a perceção e a avaliação que se faz de si próprio e do mundo, uma vez que os sentimentos de rejeição levam a níveis de instabilidade emocional, negativismo e comportamentos desviantes.

Segundo Martins (2001), a integração do indivíduo com NEE como adulto vai depender do seu desenvolvimento ter, ou não, ocorrido com interações repetidas e variadas entre ele e o seu meio ambiente; estes jovens não estão igualmente equipados para assumir os papéis de independência que a sociedade pede aos outros jovens, visto na sua maioria terem de continuar dependentes de outra pessoa.

No quadro seguinte são definidas algumas das tarefas de desenvolvimento próprias dos jovens adultos, portadores de NEE.

Quadro 3 - Tarefas de desenvolvimento próprias dos jovens adultos, com NEE

Estabelecimento da identidade psicológica e construção de um projeto de vida.	Na dimensão social; Na dimensão afetiva; Na dimensão vocacional; Na capacidade de se realizar numa obra; No sentimento de controlo sobre a sua própria vida.
Desenvolvimento de competências sociais e intelectuais.	Na obtenção de qualificação vocacional; Na obtenção de qualificação académica; Necessárias para a escolha de uma profissão que permita: <ul style="list-style-type: none">▪ autonomia económica▪ autonomia material
Construção de um sistema pessoal de normas e valores e aquisição de atitudes.	Na aquisição de conhecimentos e capacidades que favoreçam uma consciência ética – política; Na aquisição de conhecimentos e capacidades que possibilitem uma ação responsável como cidadãos numa sociedade democrática.

Adaptado de Huvighurst D (1972, cit in Develpmental Tasks and education cit. por Fonseca, A. M. 1994, p. 42). Personalidades, Projetos Vocacionais e Formação Pessoal e Social.

Aos jovens adultos é exigido que tenham capacidade para resolver cada uma das tarefas definidas no quadro, de as coordenar entre si, estabelecendo prioridades e compromissos, de acordo com as exigências e as expectativas situacionais, necessidades e objetivos pessoais. Exige-se que os jovens adquiram competências ao nível cognitivo, emocional, social e moral, que em momentos diferentes da sua vida irão desempenhar um papel

fundamental. Vários autores como (Selman, 1986, Ruivo 1991, Sprinthall & Collins, 1996 cit. por Martins 2001) constataram que as dificuldades observadas entre as pessoas com NEE são comuns a muitos jovens sem NEE.

A integração/inclusão escolar e a aceitação no grupo de pares dos jovens com NEE reveste-se de especial importância, dadas as conseqüentes implicações ao nível de desenvolvimento sócio cognitivo e aos vários problemas que acarretam na sua TVA, nomeadamente ao nível comportamental, escolar, profissional, conjugal e sexual, (Sprinthall & Collins, 1994, Silvestre, 1996, cit. por Martins 2001).

Segundo os mesmos autores, os problemas cognitivos devem ser entendidos como uma desarmonia dos fatores que constituem a personalidade, expressos entre as pessoas com NEE, por uma incapacidade para se acomodar às exigências e expectativas sociais dos outros. Esta incapacidade dá origem a uma acomodação a estas disfunções por parte das pessoas que lhe são próximas, ao adotarem atitudes de superproteção e infantilização, resultantes de uma desestruturação do “eu” da pessoa com NEE, que vai impedir a sua integração educativa, social e laboral.

A entrada no mundo social dá-se, então, em função da imagem de si próprios, tal como a sociedade a reflete, e não apenas da representação e dos seus valores, mas, também, em função das possibilidades reais que essa sociedade oferece para a sua integração. (Silvestre 1996 cit. por Martins, 2001, p.101).

Capítulo - 4 O papel da escola num projeto de TVA de alunos com NEE

4.1 Programa Educativo Individual (PEI) / Plano Individual de Transição (PIT)

Atualmente é reconhecido aos jovens com NEE o direito à plena integração escolar, cultural e social, devendo a sua vida ser perspectivada no contexto das instituições sociais, cabendo ao estado e à sociedade em geral o dever de lhes proporcionar iguais oportunidades face aos outros jovens.

As escolas devem construir o processo de TVA a partir do PEI dos alunos, tendo em conta o aperfeiçoamento de competências numa perspetiva global, a pessoa no seu todo. As competências que o aluno deve adquirir estão definidas no seu PEI através de atividades significativas, desenvolvidas em primeiro lugar dentro da escola e depois em estágios de sensibilização na área mais adequada para o aluno, nomeadamente em situações de trabalho real (estágio), contempladas no seu PIT.

Soriano (2006, p.23), define o PIT como: um instrumento, uma ferramenta, sob a forma de documento, no qual é registado o passado, o presente e o futuro desejado dos jovens. Ele deve incluir informação sobre o universo da vida do jovem: condições familiares, história médica, tempos livres, valores e antecedentes culturais, e ainda informação sobre a sua educação e formação.

Segundo o autor referido, o PIT ao ser elaborado de modo a contemplar estes aspetos, contribuirá de modo a: aumentar as hipóteses de o jovem conseguir um trabalho sustentável; aferir interesses, desejos, motivações, competências da profissão, do trabalho, do contexto de trabalho, da empresa; melhorar a autonomia, a motivação, a auto estima e a auto confiança do jovem; criar uma situação de sucesso para cada jovem e para os empregadores.

O PEI, está estreitamente interligado com o PIT, enquanto o PEI é um documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação, documenta as NEE da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo. O PIT é uma estratégia educativa oferecida com a intenção de reduzir ao mínimo, as dificuldades que surgem ao

passar de um ambiente para outro, ou de uma atividade para outra. Os planos de transição individualizados devem ser programados de forma longitudinal, tendo em vista a vida futura do aluno.

No manual de apoio à prática, publicada pela DGIDC, o PIT é um documento que se encontra definido nos seguintes termos:

- consubstancia o projeto de vida do aluno, para uma vida em sociedade com adequada inserção social e familiar ou numa instituição que desenvolva atividade de carácter ocupacional e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional;
- perspetiva um processo dinâmico, a curto, médio e longo prazo, com o objetivo de promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias á inserção familiar e comunitária;
- deve ser flexível, para responder a mudanças de valores e experiências;
- deve responder às expectativas dos pais sobre o futuro do filho e aos desejos, interesses, aspirações e competências do jovem; (...)
- não deve duplicar a informação constante no PEI, mas sim acrescentar informação específica relativa ao processo de transição;
- é elaborado pela equipa responsável pelo PEI, em conjunto com o jovem, a família e outros profissionais, nomeadamente das áreas da segurança social e serviços de emprego e formação profissional;
- deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participaram na sua elaboração, bem como pelos pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno. (DGIDC 2008, p.30)

Deste modo, o PIT requer a definição do perfil de empregabilidade do sujeito e deve ir buscar “nichos“ de emprego e formação ajustada às opções laborais disponíveis. Esta formação dever-se-á basear na comunidade e ser funcional, adequada às experiências de vida do sujeito. O PIT é um programa que não tem duração definida, que depende das características do sujeito, do grau de interesse e envolvimento da família e das possibilidades que oferece o contexto em que o indivíduo está inserido, podendo alterar-se e ser manipulado por diferentes profissionais, de acordo com a situação. O PIT acompanha posteriormente a inserção sócio laboral do sujeito.

Após estar definido o perfil de empregabilidade do sujeito e encontrada uma oferta de trabalho, o PIT aborda a preparação para o acesso ao emprego. Na vertente pessoal e

social, contempla a aquisição de competências necessárias à adoção de papéis que tornem o indivíduo num adulto autónomo.

Este documento permitirá abordar um maior número de áreas para as quais o aluno precisa de ser preparado antes de deixar a escola. Deverá ainda fazer-se toda a preparação técnica necessária, quer para o empresário, quer para o trabalhador, dando-se seguimento para o posto de trabalho, com os devidos ajustes e intervenções, sempre que necessário. (Ferreira, 2008).

Segundo Soriano (2006, p.23), um PEI estabelece o currículo que uma criança com NEE segue e é criado para definir as estratégias a utilizar para responder às necessidades identificadas da crianças e deve conter apenas o que é adicional ao currículo ou diferente do plano curricular diferenciado previsto para todas as crianças. O mesmo autor diz que é necessário fazer uma distinção entre um PEI e um PIT, o que pode ser sumariado da seguinte forma (quadro 4):

Quadro 4 - Principais diferenças e semelhanças entre o documento PIT e o PEI

Semelhanças	Diferenças
<ul style="list-style-type: none">-Um PIT está estreitamente relacionado com um PEI;-Tem de ser incluído num portefólio (como o PEI).-Os professores de todos os níveis de ensino, em conjunto com o jovem, a família e outros profissionais externos (não necessariamente relacionados com a escola), são envolvidos no seu desenvolvimento;Necessita de garantir a igualdade de oportunidades no que respeita ao sexo, à cultura e à localização geográfica.	<ul style="list-style-type: none">-Precisa de ser preparado dois ou três anos antes do fim da escolaridade obrigatória;-Pode ser considerado como uma espécie de “retrato individual” da situação, motivação, desejos e capacidades de um jovem;-Focaliza os assuntos de transição relacionados com o emprego e a vida adulta. Necessita de ter em consideração as condições do ambiente de trabalho. Fornece uma análise clara das possibilidades do jovem e um consequente plano de carreira, preparando-o para uma real situação de emprego;-Precisa de incluir ferramentas e métodos que assegurem um processo individual de transição e que facilitem a apropriação por parte do jovem;-Precisa de garantir um processo de avaliação de avaliação, através de um profissional designado para o efeito

Adaptado de Soriano (2006).

O quadro que se segue (quadro 5), estruturado por Soriano (2006), sintetiza as atividades a agrupar no processo do PIT.

Quadro 5 - Papéis e tarefas a realizar pelas partes envolvidas no desenvolvimento das várias fases do PIT.

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

	1-Informação, Observação e Orientação	2-Formação e Qualificação	3-Apropriação, Emprego e Acompanhamento
Empregadores	-Receber e dar informação; -Permitir e apoiar curtos períodos de prática; -Participar na preparação e na assinatura do contrato	-Oferecer oportunidades de formação; -Participar na validação de competências.	-Oferecer um trabalho; -Cooperar na avaliação.

Adaptado de Soriano (2006, p.29)

Com a publicação do relatório “Planos Individuais de Transição, Transição da Escola para o Emprego” conduzido pela Agencia Europeia para o Desenvolvimento em NEE, editada pela referida autora, desenvolveu-se uma revisão sobre a TVA, no contexto Europeu e Internacional. Neste relatório foram detetados os seguintes obstáculos à concretização do processo de TVA, de acordo com os seguintes aspetos chave (quadro 6):

Quadro 6 - Principais barreiras decorrentes do processo de TVA

1-Existência e implementação de medidas de política e práticas	-Falta de coordenação; -Políticas passivas;
2- Participação do aluno e respeito pelas suas escolhas pessoais	-Superproteção
3- Desenvolvimento de um PEI adequado	-Acreditação; -Conteúdo.
4- Envolvimento e cooperação entre todos os profissionais envolvidos	-Falta de formação; -Falta de regras claras; -Falta de comunicação; -Falta de linguagem comum
5- Relacionamento entre a escola e o mercado de trabalho	-Sistemas fechados; -A educação escolar predetermina as possibilidades pós-escolares.

6- A transição para o emprego é parte de um longo processo	<ul style="list-style-type: none"> -Estruturas rígidas e/ou procedimentos do sistema educativo (os procedimentos rígidos de avaliação, a deficiente coordenação entre as escolas e, mais tarde, com o emprego impede um bom processo de transição); -Barreiras estruturais (as diferentes estruturas de financiamento e administrativas do sistema educativo e a competição e a falta de cooperação entre serviços constituem, muitas vezes, fontes de dificuldade); -Barreiras legais (os diferentes sistemas legislativos na educação ou a legislação contraditória que orienta diferentes serviços, também são impeditivas um processo de transição bem sucedida.
--	---

Adaptado de Soriano (2002, p.16-20)

Soriano (2002), também nos revela os pontos-chave que atuaram como fatores facilitadores a considerar no processo de TVA, conforme o quadro 7.

Quadro 7 - Principais aspetos facilitadores decorrentes do processo de TVA.

1-Existência e implementação de medidas de política e práticas	<ul style="list-style-type: none"> -Implementação de políticas legislativas flexíveis; -Medidas flexíveis; -Regulamentações nacionais; -Projetos nacionais; -Projetos locais; -Informação aos empregadores; -Organizações de voluntários.
2- Participação do aluno e respeito pelas suas escolhas pessoais	<ul style="list-style-type: none"> -Aspirações e os desejos dos jovens, -O envolvimento dos alunos e dos pais; -Estratégias educacionais claras; -Perfil de competências; -Opções abertas e informação clara;
3- Desenvolvimento de um PEI adequado	<ul style="list-style-type: none"> -Plano Individual de transição; -Avaliação regular; -Abordagem multidisciplinar; -Desenvolvimento de um portefólio; -Certificados; -Iguais oportunidades
4-Envolvimento e cooperação entre todos os profissionais envolvidos	<ul style="list-style-type: none"> -Existência de uma rede de apoio; -Definições de tarefas; -Reforço dos Serviços de Orientação Vocacional; -Formação complementar; -Envolvimento dos empregadores e organizações de emprego;

5-Relacionamento entre a Escola e o Mercado de Trabalho	<ul style="list-style-type: none">-Construir redes (podem ser sociais ou profissionais, incluindo as organizações de pais);-Definir medidas criativas (as escolas devem estabelecer contactos com empresas)-Aumentar o sistema dual (o principio de combinar a teoria na escola com a prática nas empresas parece ser eficaz e necessita de ser implementado para todos os alunos);-Organização flexível e medidas de formação;-Melhorar a comunicação dentro do setor;-Base de dados de emprego;-Acompanhamento (as escolas precisam de acompanhar os alunos, pelo menos uma vez, quando entram na vida de trabalho para manter contacto com o que estão a fazer);-Medidas de apoio (são necessários recursos pessoais e materiais, financeiros e técnicos para apoiar não só as empresas mas também os empregadores).
6-A transição para o Emprego é parte de um longo processo	<ul style="list-style-type: none">-Processo precoce;-Orientação adequada;-Apoio flexível;Uma pessoa de referência e respetivo acompanhamento.

Adaptado de Soriano (2002, p.16-24)

Wehman (1995), apresenta alguns modelos de Planos Individuais de Transição baseados em três secções principais:

- 1) Carreira;
- 2) Auto - suficiência económica;
- 3) Integração e participação na sociedade e competência pessoal.

Ainda, segundo o mesmo autor, o PIT deve ter as seguintes características:

- a. “O plano inclui a escolha e participação do aluno e da família em relação à educação pós-secundária, emprego, vida na comunidade e outras opções após os 21 anos.
- b. O plano é de fácil compreensão e propriedade dos pais e alunos.
- c. O plano envolve a participação dos pais que estão bem informados;
- d. O plano é desenvolvido para cada estudante individual e inclui objetivos anuais e os passos para os alcançar; também são listadas as competências necessárias para o trabalho e para a vida em comunidade;
- e. O plano especifica quem é o responsável por cada aspeto do processo, incluindo no que se refere aos serviços apropriados, á colocação nos empregos, á formação no trabalho e ao acompanhamento no trabalho;
- f. O plano é desenvolvido 5 a 7 anos antes do término da escolaridade,

- g. O PIT o é parte do PEI durante os anos escolares (...);
- h. O plano encoraja a coordenação de esforços de todos os serviços, incluindo a orientação vocacional especial, a reabilitação vocacional e os programas de orientação vocacional.” (Wehman, 1995, p.4)

Conclui-se existirem diferenças entre Wehman (1995), e Soriano (2006), na perspetiva de encarar os PIT, sendo que o primeiro denota uma perspetiva mais alargada do plano e subsequente da transição, ao apontar a educação pós-secundária e a participação na comunidade, enquanto a segunda denota uma perspetiva mais restritiva, centrando a transição e o plano no trabalho/emprego.

Em suma, o Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro estabelece que o PEI complementar-se-á sempre com O PIT. O mesmo é elaborado pela equipa responsável pelo PEI, em conjunto com o próprio aluno, a família próxima e outros profissionais, nomeadamente das áreas de segurança social, serviços de emprego e de formação profissional. No referido decreto menciona-se que o PIT deve iniciar-se 3 anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória, promovendo 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 participaram na sua elaboração, pelos pais ou encarregados de educação quando possível, pelos próprios alunos.

Todos os documentos de avaliação do PIT e os instrumentos de certificação da escolaridade devem adequar-se às necessidades especiais dos alunos, que seguem o seu percurso escolar em conformidade com o PEI. As escolas devem construir o processo de TVA a partir do PEI dos alunos, tendo em conta o aperfeiçoamento de competências numa perspetiva global da pessoa no seu todo.

Efetivamente é a organização do processo por parte da escola que vai determinar também o sucesso em termos de transição para o mundo do trabalho.

Este processo depende das competências que cada aluno necessita de desenvolver, sendo que a qualidade de vida e a inserção social são indispensáveis para os alunos com NEE.

Certamente, muito ainda haverá a fazer neste âmbito, pois é fundamental entender o percurso escolar dos alunos até à vida pós escolar como um processo que engloba todos os

aspectos e dimensões da vida humana, no domínio das capacidades individuais, sociais e profissionais.

Na perspetiva de Santos e Morato (2002, p. 108 cit. por Woth, Steere e Whitney-Thomas (1996), a “qualidade de vida é potenciada quando se estimula a participação ativa do sujeito na sociedade.” Os intervenientes neste processo devem:

Intervir para que a criança deixe de adquirir competências para que os outros a sirvam e a ajudem e se torne competente em explorar a sua autonomia e autossuficiência fundamentais em termos do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com NEE. (Rodrigues, 2001, p.25):

Em suma, a elaboração do PEI e do PIT de um aluno com NEE deve ser baseada numa avaliação real das competências dos alunos. Deve ter o envolvimento dum equipa escolar alicerçada numa rede de apoios e parcerias, onde releva o papel dos pais e dos alunos em termos de planificação do processo, desenvolvendo as capacidades adaptativas e sociais, no seu meio envolvente, nomeadamente nas áreas de independência pessoal, no relacionamento interpessoal em termos de regras de comportamento e na formação pessoal e social. Soriano (2002, p.10), citando a *European Agency* (2001), diz que “a transição deve implicar uma contínua participação do aluno, o envolvimento das famílias, a coordenação entre todos os serviços envolvidos e uma estreita colaboração com o setor do emprego”.

A TVA dos alunos com NEE tem necessariamente de passar por este tipo de experiências pré-profissionais fora da escola, que devem ser contempladas nos seus currículos, prevendo neles uma efetiva articulação entre a escola e a empresa/mercado de trabalho. É fundamental nesta fase da TVA proporcionar diferentes experiências nas empresas com vista à preparação do jovem para a vida adulta e idealmente para a sua independência económica.

Atendendo ao currículo como um conjunto de aprendizagens pretendidas em termos de referenciais de conhecimento e de competências funcionais para a vida pós-escolar, deparamo-nos com as questões fundadoras do currículo: O que deve a escola ensinar? (O que é que se quer fazer aprender); para quê? (a finalidade e utilidade do currículo escolar); Para quê? Como?

Seguidamente iremos debruçar-nos sobre as respostas a estas questões, compreendendo de que modo é que as escolas gerem as competências necessárias ao aluno para que este progrida no currículo de modo a contribuir para a sua independência, melhoria na qualidade de vida e facilitação da participação social. O aluno com NEE, nem sempre tem a capacidade de cumprir o currículo regular, necessitando por isso de um currículo alternativo, elaborado de modo a responder às suas reais necessidades, um currículo com metas diferentes de aprendizagem. O que não implica que o aluno não esteja inserido nas turmas regulares de ensino regular e que realize o maior número de atividades desenvolvidas com a turma e/ou escola.

Surgem assim, os currículos funcionais enquadrados na Alínea i), do Decreto-Lei 319/91 de 23 de agosto, passando, agora, a denominar-se de Currículo Específico Individual (CEI) enquadrado no Artigo 16, Número 2, Alínea e), do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro.

O recurso ao currículo funcional só deverá ser adotado em último caso, depois de esgotadas todas as medidas previstas no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, que se traduz em várias medidas de adaptação das condições em que se processa o ensino/aprendizagem de alunos com NEE de caráter permanente.

4.2 Currículos funcionais

É fundamental que o currículo seja entendido como:

Todo o conjunto de experiências proporcionadas a um indivíduo ou grupo tanto em atividades académicas como noutros contextos habilitativos com vista a melhorar a sua inclusão social e a sua qualidade de vida (...) é um documento de convergência e de aplicação de toda a informação, metodologias, oportunidades e intervenções habilitativas. (Rodrigues, 2001, p.29)

A individualização e a diferenciação curricular, entendidas em termos de uma abordagem centrada no aluno, traduzem a ideia de que se deve adaptar o currículo às necessidades, características e expectativas de cada aluno. A seleção dos conteúdos de aprendizagem são deste modo conduzidos pela expectativa de poderem contribuir ativamente para que a vida atual e futura do aluno com NEE possa decorrer nos diversos ambientes em que se insere casa, comunidade, trabalho e recreação e lazer.

Na perspetiva funcional do currículo, os programas educativos procuram proporcionar um funcionamento mais autónomo e sociabilizado possível, com resultados úteis para a vida

em sociedade, deixando de parte as atividades não dignificantes e desarticuladas da idade cronológica dos alunos que até aos anos 70 preenchiam os currículos. Tratava-se de programas simplistas e redutores, vazios de conteúdo e descontextualizados que apenas contribuíam para a infantilização, dependência e passividade dos alunos, incapazes de proporcionar a esta população um funcionamento autónomo, nada tendo de funcionais.

É indiscutível que a segregação escolar promove a segregação na vida adulta; ou seja, é muito mais difícil que os ex-alunos de escolas especiais consigam enfrentar os desafios duma vida inserida na comunidade do que os que partilham, desde o jardim de infância, as classes com colegas não deficientes... os pais habituaram-se a considerar os seus filhos como incapazes de ultrapassar as dificuldades que a integração apresenta e se satisfazem pelo facto de os verem protegidos e amparados em ambientes fechados... Para a sua vida futura, aspiram a que a instituição os proteja e lhes garanta o bem-estar material e afetivo, mesmo que lhes sejam negados os direitos indissociáveis duma vida de qualidade. (Costa et al., 1996a, p.44-45)

Na década de 80, foram realizados nos Estados Unidos estudos com a finalidade de verificarem a eficácia dos programas aplicados a jovens portadores de deficiência, na inserção social e profissional pós-escolar. Da constatação de que os programas aplicados a esta população não se revelavam eficazes, dado o elevado número de indivíduos portadores de deficiência sem emprego e sem condições de vida digna, nascem os currículos funcionais. (Costa et al., 1996a) A criação destes currículos vai ao encontro da preocupação de melhorar as condições de vida da pessoa com deficiência e de promover a sua inserção social e profissional.

De acordo com Rodrigues (2001), os currículos funcionais vieram, ainda despertar para uma ideologia escolar ou ocupacional que procura criar uma alternativa que promova a autonomia e qualidade de vida das pessoas com NEE, especialmente as mais severas.

Referindo ainda Rodrigues (2001), ao serem concebidos os currículos funcionais partimos da ideia de que as pessoas com NEE especialmente as que apresentam níveis adaptativos mais baixos, têm direito a desenvolver atividades que lhes promovam uma vida mais autónoma e com mais qualidade de vida, contribuindo então para o desenvolvimento pessoal e social.

Os currículos funcionais têm por objetivo facilitar o desenvolvimento das competências essenciais à participação numa variedade de ambientes integrados (...) um conjunto de conteúdos de aprendizagem que visam a preparação de alunos com deficiência nas áreas do desenvolvimento pessoal e social das atividades de vida diária da adaptação ocupacional. (Clark, 1994 cit. por Costa et al., 1996a, p.34)

A conceção de currículos funcionais nasceu, segundo Santos & Morato (2002, p.31), da necessidade de proporcionar aos alunos com níveis adaptativos mais baixos, “o direito a uma vida mais autónoma e com qualidade, e não a atividades meramente ocupacionais.” Segundo Costa (1996a), os currículos funcionais “preparam os alunos para responder às suas necessidades presentes e futuras” (Neel & Biliingsley, 1989, cit. por Costa 1996a, p.36).

No dizer de M^a do Céu Roldão (2003, p.14), situamos, assim o currículo desenvolvido “na sua dimensão de praxis reconstrutora e geradora de significados que lhe dão realizações multiformes”.

Reiterando Brown (1987, cit. por Albuquerque 2005, p.92), à medida que o aluno com NEE progride na escolaridade a componente académica deverá ser coordenada e complementada com a derivada do princípio da funcionalidade. De acordo com este princípio as escolas devem ensinar aos alunos com NEE as competências que evidenciam uma probabilidade elevada de utilização imediata e que sejam suscetíveis de contribuir para a promoção da independência, melhoria da qualidade de vida e a facilitação da participação social. Ou seja, o princípio da funcionalidade requer que os professores coloquem as seguintes questões: “ Quando? Como? e Onde? é que este aluno poderá utilizar este conhecimento na sua vida futura?”.

Para responder a estas questões, convém esclarecer que as aprendizagens funcionais não se restringem às que são diretamente aplicáveis no exterior da escola, mas também as que constituem uma base elementar de aprendizagens mais complexas que serão utilizáveis nas situações quotidianas.

Seguindo esta orientação, as escolas devem organizar as suas ações de modo a realizar uma intervenção que consiga atingir a meta da equidade educativa para todas as crianças e jovens, incluindo as que tem NEE, exigindo o reconhecimento de que todos os currículos podem ser alternativos, flexíveis e adaptáveis as realidades de cada jovem.

Partindo da exigência de responder às necessidades especiais nas escolas, Roessler (1989, cit. por Ferreira, 2008.p.47), refere três condições básicas de qualquer ação orientadora da intervenção na educação de alunos com NEE:

- a) Um currículo funcional que possibilite o desenvolvimento vocacional, mediante a aquisição de habilidades básicas de exploração e tomada de consciência vocacional e posterior preparação para o trabalho.
- b) Um ambiente integrado de aprendizagem, ou seja, contextos educativos e comunitários não segregadores.
- c) Um serviço baseado na comunidade, que implica a participação dos serviços comunitários no apoio à transição e à permanência no mercado de trabalho.

Citando Lou Brown (1993, cit. por Costa, 2006a) os currículos funcionais podem ser utilizados nos diferentes tipos de escolas/instituições em que os alunos estão inseridos, no entanto se o aluno estiver integrado numa escola do ensino regular apresenta condições que favorecem de forma substancial a sua aplicação, como alguns que referimos de seguida:

Os principais objetivos visados por esta perspetiva educativa (a máxima autonomia e integração social) encontram, na escola regular, as condições mais favoráveis para serem alcançadas, sejam elas o convívio constante com os colegas não deficientes, a participação total ou parcial nas atividades da classe regular, ou o confronto diário com modelos de normalidade.

- a) A proximidade entre a casa e a escola da sua área de residência, facilita a comunicação com a família e a comunidade em que vive o aluno, fornecendo os dados essenciais à elaboração personalizada do seu programa educativo.
- b) A integração na escola para onde vão os seus irmãos e os seus vizinhos facilita a inter-relação com eles.
- c) A residência e a escola no mesmo meio facilitam a interação do aluno na comunidade em que vive.

Nas escolas regulares, os alunos sem NEE podem ser “usados” de uma forma extremamente eficaz, para ajudar os colegas. Por outro lado, os alunos que frequentam as escolas segregadas não têm tantas oportunidades de desenvolver as competências necessárias para atuar em diferentes ambientes, ou aquelas competências necessárias para enfrentar com êxito as mudanças contínuas e acontecimentos imprevistos que as pessoas sem deficiência enfrentam no dia a dia. Deste modo parece-nos razoável que, quanto mais as pessoas com NEE se envolverem nos espaços de vida dos alunos sem deficiência, mais eles serão, provavelmente, capazes de resolver as situações com que se irão deparar diariamente. A variedade e a espontaneidade dos estímulos e dos acontecimentos, natural

em quase todos os ambientes heterogêneos, não devem ser simuladas de uma forma artificial em ambientes segregados.

Ainda referindo Brown (cit. por Costa et al., 1996a), a utilização desta perspectiva educativa funcional implica que a escola possua condições que garantam o êxito destes currículos funcionais. Estas condições passam, essencialmente, pela atitude dos adultos que têm funções na escola (professores, diretores, auxiliares, técnicos), caracterizada pela compreensão das vantagens da integração destes alunos e pela vontade de ultrapassar as dificuldades com que se deparam, procurando as respostas mais adequadas para cada aluno em cada momento. “A determinação da funcionalidade tem de se alicerçar no conhecimento pormenorizado quer do aluno, quer do meio físico e social em que este se insere.” (Albuquerque, 2005, p.93)

A planificação dos currículos implica que se definam os interesses, preferências e necessidades, no sentido de ajudar a definir objetivos e a tomar decisões.

Estas planificações não se restringem a um período de tempo específico, o aprofundamento do conhecimento do aluno com NEE e do meio em que está inserido, a recolha de elementos sobre o aluno, os seus contextos de vida atuais e futuros e o seu funcionamento nesses mesmos contextos.

Os conhecimentos deverão ser obtidos através de múltiplas fontes de informação, como, por exemplo, a identificação de perspectivas de futuro perfilhadas pelos pais e outras pessoas significativas na vida do aluno, a determinação das exigências contextuais com que o aluno se poderá vir a confrontar com o objetivo de se proceder à identificação dos apoios e serviços de que necessita ou poderá vir a necessitar. Partindo destes conhecimentos do aluno a escola pode adotar uma opção curricular que facilite ou dificulte o acesso ao currículo de todos os seus alunos e que se ajustem ou não às suas necessidades educativas. Deste modo os professores podem elaborar os currículos dos alunos baseados nas teorias ou modelos comportamentalistas que permitiam obter resultados positivos na modificação de comportamentos de alunos que até ai não pareciam responder a nenhuma estratégia educativa, ou podem adotar uma perspectiva desenvolvimentista. Segundo a perspectiva desenvolvimentista, Costa et al., refere que:

(...) baseada na teoria dos estádios desenvolve o currículo da base para o topo, acompanhando os pequenos passos que constituem a evolução do desenvolvimento humano esta metodologia utilizada em alunos com NEE implica que os programas curriculares se mantenham até à adolescência ou idade adulta com as mesmas características próprias dos programas educativos das crianças das primeiras idades. (Brown, 1979, cit. por Costa et al., 1996a, p. 28)

Alguns desses currículos devido á sua rigidez surgem desinseridos dos contextos ou situações reais e concretas sendo utilizado muito tempo na aquisição de pré-requisitos, em tarefas desligadas dos interesses e necessidades dos sujeitos do nível etário e dos parâmetros desenvolvimentais, revelando-se de pouca utilidade na vida quotidiana. Esta visão não beneficia o aluno com NEE que necessita de oportunidades adequadas a si próprio que lhe permitam superar as dificuldades que a sociedade lhe coloca.

Nesta perspetiva, Costa et al., (1996a) refere que os currículos funcionais baseados no princípio de aprender fazendo, promovem a aquisição de competências necessárias ao aluno para funcionar, o mais independente e eficientemente possível, no seu ambiente familiar, comunitário e laboral. As aprendizagens visam a aquisição de competências e de comportamento capazes de tornar o aluno o mais autónomo e independente possível, no contexto dos grupos sociais em que vive ou se pretende que viva após a saída da escola.

De acordo com esta abordagem curricular que se considera mais aberta e flexível, o indivíduo é olhado globalmente, não sendo trabalhado separadamente os pré requisitos motores, sensoriais, sociais ou cognitivos que, pelo contrário, se interligam, de maneira a integrarem uma determinada tarefa a desempenhar, de modo a adquirir determinadas competências úteis para desempenharem a sua vida diária, com relativa autonomia. Ou seja, os domínios curriculares relacionam-se com os ambientes em que o aluno tem de atuar, no seu ambiente familiar, no meio escolar e na comunidade, e são constituídos por atividades que o aluno necessita para se inserir no seu dia a dia.

Em suma, os currículos funcionais “baseiam-se no princípio de que os alunos com NEE têm direito a uma vida de qualidade, em que seja garantida, na máxima medida, as suas capacidades, autonomia, autodeterminação e integração familiar, social e laboral.” (Costa et al., 1996a, p.33)

A continuação destes objetivos e a possibilidade de usufruir destes direitos implica que na infância e na adolescência (fases decisivas para a aquisição de competências e para a

interiorização dos comportamentos e das atitudes), se devam adotar orientações educativas que apontem para esse mesmo sentido. Podemos, segundo Brown (1989 cit. por Costa et al., 1996a), definir uma componente funcional do currículo que, no fundo não é mais do que adaptar o currículo para que se torne acessível ao aluno, tendo em especial atenção:

- 1) Currículos individualizados, na medida em que os currículos devem ser pensados e planificados em termos individuais e com base nas características de cada aluno. O que é adequado para um aluno que vive num dado contexto familiar e social que revela determinadas dificuldades e potencialidades e em relação ao qual a família e ele próprio detém determinadas expectativas presentes e futuras, pode não ser útil para outro aluno cuja situação seja diferente.
- 2) Currículos relacionados com a idade cronológica do aluno que apesar de se poderem aplicar a alunos cuja distanciação do desenvolvimento real é grande, em relação ao desenvolvimento esperado para a sua idade. As atividades devem ter em conta a idade cronológica e não o estágio de desenvolvimento intelectual, evitando situações menos dignificantes e propiciadoras de aumento de discriminação pelos seus pares
- 3) Currículos que incluem, numa proporção equilibrada, atividades funcionais e não funcionais, mas úteis ao aluno. Uma tarefa funcional significa que se a tarefa não for efetuada pelo aluno com NEE, terá de ser por qualquer outra pessoa. As atividades funcionais são, por isso, úteis para o aluno ou para a comunidade em que se encontra. No entanto, um currículo individual não se compõe, exclusivamente, de atividades funcionais. Estas devem ser incluídas no programa individual do aluno de forma equilibrada, articulando com atividades recreativas, desportivas e culturais indispensáveis a uma vida de qualidade.
- 4) Currículos com aplicabilidade ao longo da vida e fora do contexto escolar é um dos pressupostos básicos e que facilmente se justifica pela necessidade de preparar para a vida e pela significância das aprendizagens. Ou seja, o currículo funcional deve ter utilidade ao longo da sua vida futura fora do ambiente escolar e sem a ajuda do professor. Estes currículos devem desenvolver-se em articulação com pessoas que não são profissionais de educação, como os vizinhos, familiares, em contextos não escolares (Costa, et al., 1996a)

- 5) Currículos em que as aprendizagens têm lugar, sempre que possível, em contextos naturais e em situações que têm significado para o aluno. As aquisições académicas dos alunos não devem ser isoladas numa área autónoma, devem estar inseridas nos diferentes ambientes em que o aluno vive atualmente ou viverá num futuro próximo. O aluno deve aprender na comunidade, lendo letreiros, símbolos, publicidade... no entanto é fundamental que na sala de aula, o ensino destas competências seja direcionado para esta perspetiva funcional. (Costa, et al 1996a)
- 6) Currículos em que as aprendizagens têm lugar, sempre que possível, em contextos naturais e em situações significativas. Estas aprendizagens ocorrem no desenvolvimento das diferentes atividades inseridas nos diferentes ambientes em que o aluno vive ou se prevê que venha a viver.
- 7) Currículos que devem responder às expectativas presentes e futuras dos pais e dos alunos. Os pais devem ser auscultados e exprimir o que consideram mais importante que os seus filhos aprendam no momento e o que gostariam que eles desenvolvessem como profissão no futuro, também os alunos devem dar a sua opinião sobre as atividades preferidas de modo a serem lhes proporcionados meios para construírem a sua vida futura de forma realista, segundo uma perspetiva longitudinal.

De acordo com Lerner (1989, cit. por Ferreira 2008, p.49), o currículo funcional deve integrar um conjunto de competências para a vida essenciais como:

- a. Aptidões sociais - O sucesso no mundo do trabalho requer qualidades como competências de comunicação interpessoal, aparência pessoal aceitável e sensibilidade aos pontos de vista do outro. Para os alunos com NEE os défices sociais interferem com o sucesso da transição para a vida adulta, pelo que poderão precisar de orientação específica nas aptidões sociais.
- b. Gestão de Dinheiro – Capacidade para gerir e administrar o seu próprio dinheiro.
- c. Gestão de tempo – capacidade para usar o tempo de forma útil e produtiva.
- d. Competências para o emprego – inclui muitas competências gerais, como saber procurar emprego e atitudes em relação ao trabalho.
- e. Motivação para continuar a aprender, é importante que os alunos com NEE revelem aptidão para manter o seu emprego e procurar novas oportunidades.

Após esta breve descrição dos currículos funcionais importa salientar que estes não se deverão considerar como incompatíveis com os objetivos e conteúdos académicos mas sim

como um complemento, que pode ser concretizável se os professores de ensino regular adotarem alguns procedimentos adequados.

No capítulo seguinte, iremos identificar as competências que os representantes educativos consideram pertinentes que o aluno com NEE desenvolva. De modo a proporcionar-lhes as condições necessárias a TVA.

Capítulo - 5 Ensino para as competências.

5.1 Conceito de competências

O conceito de competência emergiu a partir da década de 60, aliado à necessidade de expressar claramente os objetivos de ensino em termos de comportamento e de práticas observáveis, na linha do behaviorismo de Skinner, Bloom e Mager. No entanto, McClelland é o pioneiro do movimento moderno, ao argumentar que as competências testadas nos tradicionais exames académicos não garantem nem o desempenho no trabalho nem o êxito na vida.

Segundo Chomsky (1965-1986, cit. por Jardim, 2010), a competência é o que o sujeito pode realizar idealmente graças ao seu potencial biológico.

Perrenoud (2000, cit. por Roldão, 2008), atribui ao termo competência, o sentido de aptidão para mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações) de modo a solucionar uma série de situações. As competências referem-se a um conjunto estruturado de conhecimentos e de aptidões com uma organização interna específica, potencialmente transferíveis para outras áreas e contextos distintos daqueles em que são apreendidas. Segundo este autor ” a competência é um saber em uso” que se opõe ao saber inerte. Para construir uma competência é necessária a integração e mobilização adequada de conhecimentos, procedimentos e predisposições que, incorporando-se uns com os outros, produzem a capacidade de fazer, pensar ou apreciar alguma coisa. Capacidade que não é inata, mas se vai construindo à medida que se adquirem novos saberes e experiências. A expectativa da sociedade face à escola é que torne os cidadãos mais competentes naquilo que se considera relevante para essa sociedade, numa determinada época (Roldão 2000). Deste modo, tornou-se necessário ajudar os jovens a tornarem-se competentes e, assim, mais livres, mais capazes de compreender, fortalecidos com as competências que lhes permitam agir e viver melhor na sociedade a que todos pertencem. Esta necessidade de tornar os indivíduos competentes para viver na sociedade continua em vigor nos dias de hoje e, por isso, se fala tanto de “competências”. A referida autora diz que a aquisição de competências sempre tem sido o objetivo dos pais quando mandam os filhos à escola. Pretendem que eles prossigam estudos, que se socializem, que fiquem a saber mais ou que se preparem para uma profissão.

Os professores de educação especial selecionam as competências, como metas que os alunos devem atingir, ao terminarem a escolaridade obrigatória de modo a poderem enfrentar a TVA. Estes devem ter presente, segundo Lou Brown, Mark Sweet, Betsy Shiraga, J. York, K.Zanella and P. Rogan (1991), que os alunos com NEE, adquirem um menor número de competências durante o seu percurso escolar, comparativamente com os seus colegas da mesma idade cronológica, Se só um número relativamente pequeno de competências vai ser aprendido, parece-nos importante que seja razoável a proporção entre as competências académicas, as competências funcionais e as competências não funcionais.

Entende-se por competências funcionais as que o aluno adquire para realizar uma atividade, que se não for realizada por ele, terá de o ser por outra pessoa. São competências exigidas frequentemente em ambientes naturais (variedade de ambientes menos limitativos, nos quais os alunos com NEE estão preparados para atuar) como na sua casa, na escola, no emprego e na comunidade. As atividades funcionais não se limitam a desempenhos que afetam a sobrevivência ou o bem-estar atual de um indivíduo, mas incluem também a variedade de aptidões que influenciam a capacidade do aluno agir tão independente e produtivamente quanto possível.

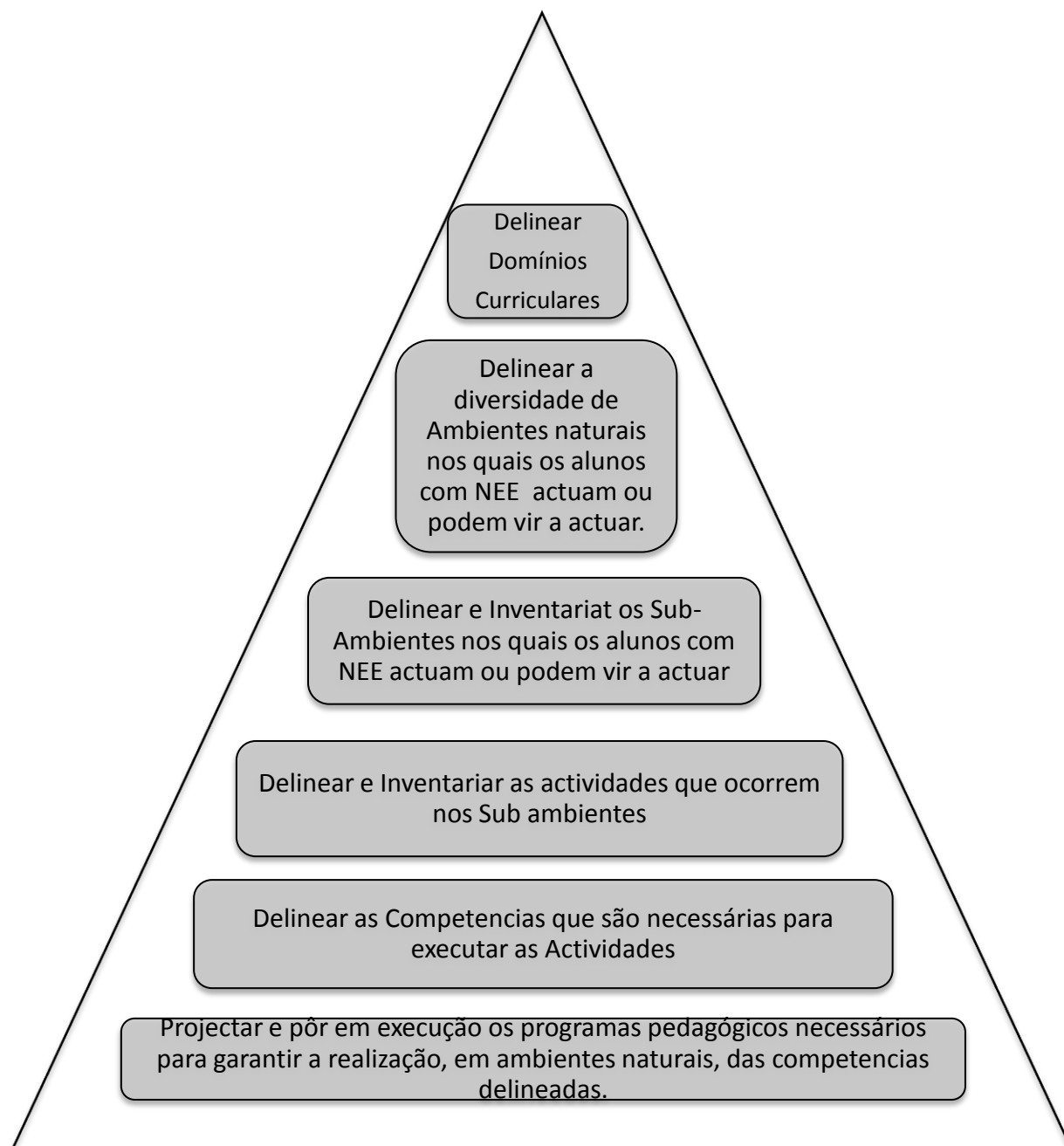
Por contraste, as competências não funcionais são as que têm uma probabilidade muito baixa de serem exigidas na atividade diária, ou seja essa tarefa se não for realizada pelo aluno, não necessita de ser realizada por outra pessoa. No entanto, não deixa de ter importância, exemplo ouvir música se não for uma tarefa desempenhada pelo aluno não necessita de o ser por outra pessoa, mas pode tornar o seu dia mais agradável. Apesar de não ser uma competência funcional É fundamental que os alunos aprendam e desempenhem uma variedade significativa de competências não funcionais, visto que a sua qualidade de vida melhorará substancialmente com um razoável reportório de tais competências. São bons exemplos as competências associadas ao recreio e ao lazer, como no caso de um jovem de 13 anos consultar uma revista enquanto escuta a sua música favorita, atividade não funcional de acordo com a definição dada. Não deixa de ser importante, visto que sem atividades deste tipo a qualidade de vida ficaria diminuída, estas actividades são adequadas a sua idade, podem ocorrer ao longo da sua vida, podem ser usadas em diferentes ambientes, em casa, na escola, no emprego, no autocarro.

Segundo Lou Brown (1991), os professores devem dar ênfase ao ensino de competências funcionais adequadas à idade cronológica, em ambientes naturais, de modo a identificar as principais competências individuais que os alunos devem adquirir para que nos anos pós-escolares possam viver o mais independente e produtivamente possível. Brown delineou uma estratégia de desenvolvimento, baseada em três pressupostos principais:

- 1) Os alunos com NEE graves devem ser preparados para atuar, tão independente e produtivamente quanto possível, numa vasta gama de ambientes “menos limitativos”
- 2) Não se pode inferir que os alunos adolescentes e jovens adultos com NEE graves, que foram ensinados a realizar certas competências na escola e noutros locais simulados, as irão usar noutras situações diferentes. Portanto, é necessário ensinar tantas competências, em tantos ambientes naturais extraescolares adequados, quanto possível.
- 3) O conceito de alunos com NEE abrange alunos com uma enorme variedade de capacidades básicas e características de realização. Portanto, as estratégias de desenvolvimento curricular e o conteúdo resultante deverão ser suficientemente flexíveis, para que a totalidade dos diferentes alunos com problemas graves possa receber serviços pedagógicos adequados, localizados e individualizados.” (Brown, Wimcox, Sontag, Vincent, Dodd e Gruenewald, 1991).

O quadro seguinte (quadro 8) apresenta uma perspetiva completa das fases da estratégia de desenvolvimento curricular.

Quadro 8 - Estratégia para o desenvolvimento do conteúdo curricular funcional e adequado à idade cronológica, para jovens com NEE graves.



Adaptado de (Brown, Wimcox, Sontag, Vincent, Dodd & Gruenewald, 1991).

Segundo Brown et al., em primeiro lugar, devemos delinear os temas que sejam de maior interesse educativo para estes jovens, no sentido de dividir o espaço global da vida de um aluno em unidades, que não se excluem mutuamente e que admitimos como arbitrárias. Os domínios curriculares propostos por Lou Brown representam um abandono significativo das competências académicas. Dependendo do tipo de NEE (se for uma NEE ligeira) o

conteúdo curricular deve ser organizado em competências mais académicas tais como leitura, matemática; se pelo contrário. o aluno apresentar uma NEE grave o seu currículo deve ser organizado tendo em conta as suas competências básicas tais como comunicação, cognitiva, social, motricidade e, ainda, desenvolvimento de competências de autoajuda de modo a tornem-se adultos independentes. Neste caso o conteúdo curricular deve ser organizado de modo a possibilitar a aquisição de competências para a vida do dia a dia em casa e na comunidade, vocacional, recreio/lazer.

Incluir no ensino competências que não se enquadram dentro do critério de funcionalidade apresentado por Lou Brown pode ser aceitável em algumas circunstâncias. Da mesma forma que incluir o ensino de competências que se encontram dentro do critério de funcionalidade apresentado pode não ser aceitável em certas circunstâncias, ou seja, mesmo que uma aptidão obedeça ao critério de funcionalidade deve ser avaliada em relação a outras dimensões.

Estas estratégias preconizadas pelo autor citado serviram de base à aplicação dos programas educativos funcionais para alunos com diferentes tipos de NEE

Como já referimos anteriormente, para que as competências a ensinar na escola sejam as mais adequadas ao aluno, na elaboração do PEI, (referido no ponto 4.1) os intervenientes devem elaborar um guia informativo das competências funcionais que devem ser ensinadas aos alunos, no qual se reúna e organize as informações pertinentes ao desenvolvimento das competências dos alunos. Com o fim de apoiar as decisões que têm de ser tomadas, convém seguir a listagem de todas as atividades e competências específicas associadas a cada uma:

- a) Avaliar se cada competência, que está a ser ensinada, é funcional ou não funcional segundo a definição dada.
- b) Avaliar se cada aptidão é adequada ou inadequada para o ensino, neste momento, e as razões deste juízo.

Quando uma competência está a ser considerada para a aprendizagem, uma série de questões importantes como as que apresentaremos de seguida devem ser respondidas:

- Havendo uma quantidade de competências, que podem ser ensinadas, podem aquelas que forem escolhidas ser tidas como as mais importantes nesta altura?
- As competências selecionadas darão o melhor rendimento possível ao investimento educativo?
- Se forem escolhidas estas competências serão as que mais provavelmente aumentarão a qualidade de vida na idade adulta?
- As competências têm potencial para ser útil na comunidade em geral?

Para escolher uma dada competência ela deve satisfazer, em condições aceitáveis, pelo menos, onze dimensões, que se descrevem de seguida:

- 1) a competência em questão deve ser adequada à idade cronológica;
- 2) exigida quando adulto;
- 3) ter a preferência do aluno;
- 4) ser apreciada pelos pais/tutores;
- 5) ser funcional ou não;
- 6) a competência deve elevar o bem-estar físico;
- 7) aumentar o número de interações sociais principalmente com indivíduos sem NEE;
- 8) elevar a sua posição social;
- 9) o aluno com NEE deve ser capaz de adquirir essa competência num período de tempo razoável;
- 10) devem ser previamente planeadas as oportunidades para a sua prática;
- 11) deve haver garantias válidas suficientes de que essa aquisição aumentará o número de ambientes aos quais o aluno terá acesso.

Uma competência funcional ensinada a qualquer aluno com NEE deverá ser determinada, em grande parte, pelas exigências dos seus ambientes presentes e futuros. Por exemplo, se o aluno em causa tiver que ir de autocarro para se deslocar para casa ou para o estágio vocacional, então a sua experiência escolar deveria incidir em desenvolver as competências

necessárias para usar aquele sistema de transporte, por outro lado se o seu local de residência e de futuro emprego não são acessíveis por autocarro, deveria dar-se mais relevo ao caminhar, atravessar ruas...).

Em suma, uma meta básica de todos os PEI é a preparação dos alunos com NEE para atuar de modo significativamente adequado nos ambientes integrados de trabalho, divertimento, doméstico e da comunidade em geral, na TVA. Os professores de educação especial devem proporcionar experiências educativas preparatórias, de modo a preparar o aluno para ser capaz de criar respostas profissionalmente responsáveis e atingir uma qualidade de vida decente na TVA. No entanto a família também desempenha um papel fundamental na aquisição de competências dos alunos com NEE, como: a autonomia, a aquisição de hábitos de higiene pessoal, de rotinas diárias, a aquisição de autonomia na deslocação de e para a escola, o cumprimento de horários e realização de tarefas domésticas.

Esta filosofia seguida pela escola vai traduzir-se nos princípios orientadores do seu projeto educativo, tendo em conta a diversidade da comunidade educativa e as normas explícitas nos normativos legais.

A necessidade de diferenciação das propostas curriculares em torno das metas comuns; o enfoque na aquisição de níveis desejáveis de competências nos domínios abrangidos pela aprendizagem escolar; a ancoragem das práticas curriculares em referentes e contextos significativos para todos os que frequentam a escola; a reconstrução do currículo como projeto específico de cada escola, apropriado pelos seus atores e gestores, substituindo-se o discurso da norma, pelo discurso da contextualidade”. (Rodrigues, 2001, p.30).

O aluno com NEE só poderá aprender algumas competências funcionais. Portanto, deverá ponderar-se cuidadosamente quais as que serão mais pertinentes para cada aluno. E porquê? Um processo que pode ajudar na seleção de competências específicas para fins pedagógicos é a questão “Porquê”. A pergunta porquê exige que os profissionais exponham com clareza as razões porque uma competência é escolhida em vez de outras, antes de se começar a aprendizagem.

Análise prévia dos conteúdos e materiais de ensino, no sentido da identificação dos que podem ser abordados de uma forma funcional; utilização de todas as oportunidades disponíveis para o ensino de tópicos de caráter básico e/ou de caráter prático e instrumental; relacionamento dos conteúdos curriculares com as experiências pessoais e com os conhecimentos do quotidiano dos alunos; recurso a uma abordagem integradora, centrada na análise de temas específicos e na interligação dos conhecimentos adquiridos em várias disciplinas. (Albuquerque, 2005, p.94)

Wehman (1997), diz-nos que o conhecimento e a vivência real das situações é considerada outra fase importante do processo, visto que implica a visualização e o treino em situações reais no contexto comunidade, designado por alguns projetos escolares de TVA como visitas à comunidade. “ (...) a escola deixa de ser o local exclusivo e privilegiado do ensino para passar a ser apenas um dos seus lugares, dando-se igual importância à casa, à via pública, aos lugares e serviços existentes na comunidade”. (Pereira & Vieira 1996, p.133)

5.2 Competências sociais

Para melhor compreendermos o conceito de competência social, Mc Fall (1982, cit. por Canha, 2008), considerou importante realizar a distinção entre os seguintes termos: competência, e aptidão. Competência é definida como a adequabilidade e qualidade da execução global de uma tarefa particular. É considerado um termo avaliativo que reflete o julgamento de alguém acerca da adequação da execução de determinada tarefa. Por aptidões o mesmo autor considera as habilidades específicas requeridas para executar competentemente uma tarefa.

Ao investigar os fatores envolvidos na competência social, (DuBois e Fener, cit. por Canha, 2008) propuseram o modelo Quadripartido da Competência Social, no qual identificam quatro componentes que lhe são inerentes mas, que segundo os mesmos autores, cada componente é necessária mas não suficiente para que o indivíduo seja competente socialmente:

- Aptidões cognitivas (processamento de informação, tomada de decisão, crenças e estilo de atribuição).
- Aptidões comportamentais (assertividade, negociação, aptidões de conversação, comportamento pró social e aptidões de aprendizagem);
- Competências emocionais (capacidade de regulação afetiva e de relação, aptidão para estabelecer relações positivas);
- Motivação e expectativas (estrutura de valores, nível individual do desenvolvimento moral e noção autoeficácia e autocontrole).

Estes autores salientam ainda a importância das circunstâncias contextuais onde os comportamentos ocorrem, ou seja, a adaptação e um funcionamento socialmente

competente depende não só das habilidades e aptidões como das características do envolvimento social no qual são empregues.

No presente estudo quando os professores ou as entidades empregadoras realizam uma avaliação da competência do jovem, não se podem limitar a avaliar o nível de aptidões em cada uma das quatro áreas; é também necessário avaliar a capacidade do jovem com NEE se adaptar apropriadamente às tarefas num contexto específico.

O modelo Quadripartido da Competência Social tem como princípio focar-se nas competências e não nas áreas mais fracas dos jovens com NEE e foi desenvolvido de modo a englobar certos conceitos tais como a resiliência, fatores de proteção, aptidões sociais, domínio, coragem, auto estima e organizar as múltiplas dimensões e componentes de aptidões e habilidades que refletem este conceito.

Também Kolb e Cheryl, (2003 cit. por Canha, 2008 p.16), abordaram o conceito de competência social. Segundo os referidos autores:

(...) as aptidões sociais representam comportamentos socialmente significativos exibidos em situações específicas que predizem resultados sociais importantes para as crianças e jovens...os comportamentos socialmente competentes são aqueles comportamentos que os outros (pais, professores, pares e estudantes) consideram desejáveis e que predizem resultados socialmente importantes para a pessoa. (Kolb e Cheryl, 2003 cit. por Canha, 2008 p.16).

Kolb e Chery, consideram como resultados socialmente importantes aqueles que o indivíduo considera úteis, adaptativos, e funcionais, em termos do funcionamento ou adaptação do indivíduo às exigências do envolvimento e expectativas sociais apropriadas para a idade. Podendo incluir-se a aceitação dos pares e amigos dos pais, professores, e das entidades empregadoras. Caldarella e Merrell (1997, cit. por Canha, 2008), construíram uma taxonomia das aptidões sociais, realizando uma revisão de 21 investigações, estudo que concluiu 22.000 estudantes dos 3 aos 18 anos de idade. Desta revisão derivou uma taxonomia que inclui cinco dimensões abrangentes das aptidões sociais:

- Aptidões de relacionamento com os pares como por exemplo, elogia os outros, oferece ajuda ou assistência, convida os pares para brincar;
- As aptidões de autorregulação, em que as crianças e jovens controlam o temperamento, seguem regras, cedem em situações de conflito; estas situações ocorreram em mais de metade dos estudos;

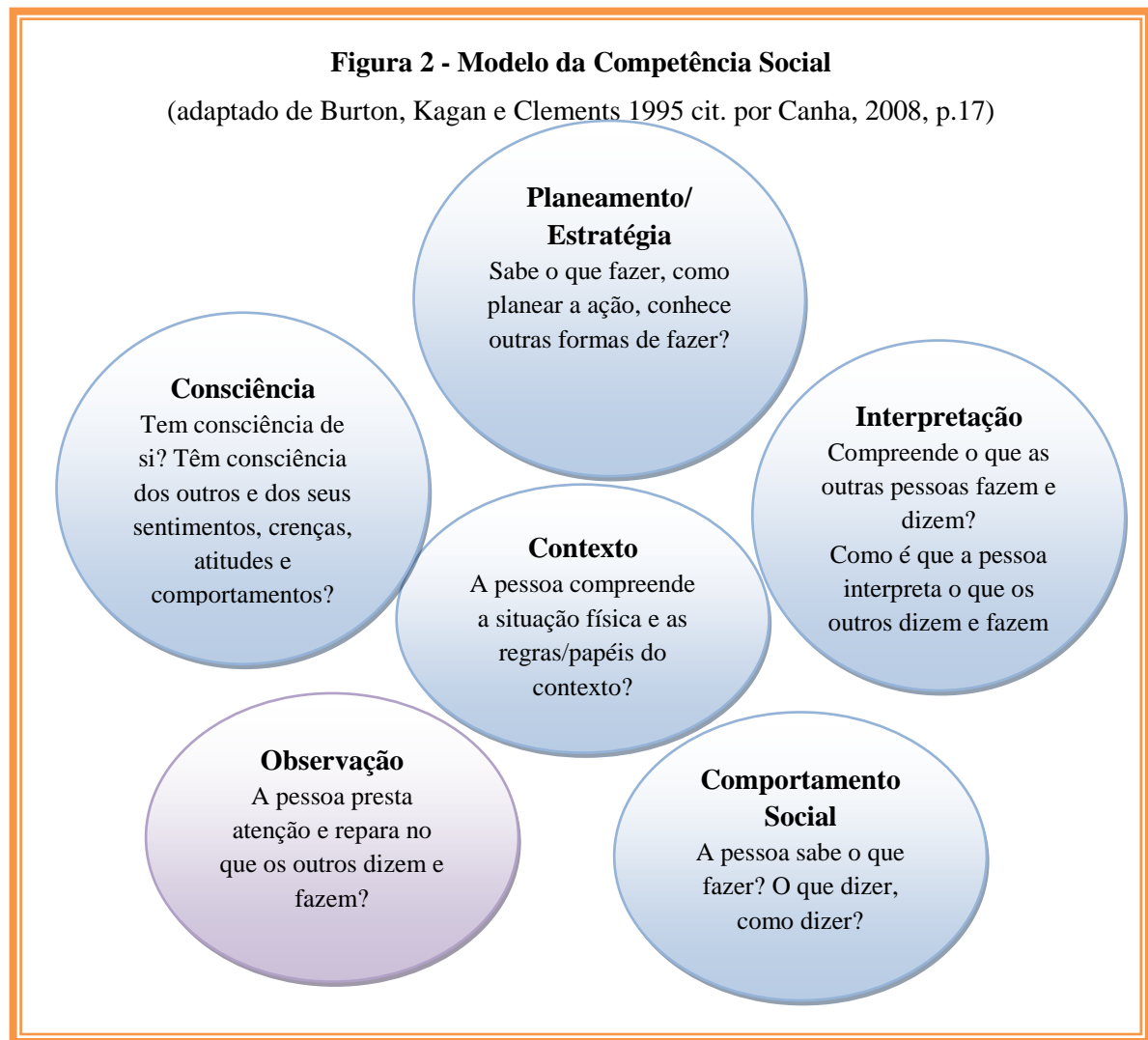
- As aptidões académicas referindo-se aos alunos que fazem os trabalhos independentemente, ouvem as orientações do professor, produzem trabalhos de qualidade aceitável; verificaram-se em 52% desses estudos;
- As aptidões de obediência, em que as crianças e os jovens estudados seguem instruções e regras, usam o tempo livre de forma apropriada; encontram-se em 38% dos estudos;
- As aptidões de assertividade, como o ser capaz de iniciar conversas...etc; ocorreram em um terço dos estudos.

Esta taxonomia fornece direções úteis para selecionar aptidões sociais determinantes para avaliar e intervir e foi usada por vários autores em currículos e programas de intervenção.

Outro modelo de Competências Sociais que considerámos pertinente referir no presente trabalho e que nos permite perceber a importância da aquisição destas competências nos jovens com NEE é o modelo proposto por Burton, Cagan & Clements (1995 cit. por Canha 2008), este modelo considera que o comportamento social é apenas uma das componentes para se conseguir uma competência social que permita a integração e a capacitação social.

Os autores citados, referem que os aspetos cognitivos da competência social (consciência pessoal e social, observação, interpretação e planeamento) bem como as oportunidades proporcionadas por uma comunidade sensibilizada, são fatores importantes para a capacitação social.

No modelo apresentado na figura 2, o comportamento social tem um papel central. É considerado pelos autores como a essência da competência social. Por exemplo se uma pessoa na companhia de outros indivíduos não diz nem faz nada, não é considerada por nós como uma pessoa competente socialmente, facto que verificámos muitas vezes na presença de um indivíduo com NEE. O comportamento social inclui o que uma pessoa diz ou comunica. O que ela faz, isto é, o comportamento verbal ou não verbal.



A consciência pessoal e social é considerada neste modelo como uma componente essencial da competência social. O indivíduo que não tem consciência das necessidades e interesses dos outros, ou dos seus próprios interesses, necessidades ou comportamentos, é improvável que funcionem de forma competente. As suas perceções acerca dos outros irão ser muito superficiais e por vezes erradas. O indivíduo deve estar consciente do que quer, sente, pensa e faz, de modo a planear e ajustar as suas ações.

Neste modelo é igualmente importante observar e interpretar as situações sociais. Interagir com outras pessoas requer constantes ajustamentos ao que elas dizem ou fazem, sendo deste modo essencial a observação. Num jovem com NEE, em fase de TVA é importantíssimo que ele saiba apresentar-se aos outros de forma aceitável, o que requer sensibilidade para observar a forma como os outros se apresentam. A observação do

comportamento social dos outros é básica para este processo de adaptação. Sem observação e interpretação, não existe forma de conhecimento do que é socialmente apropriado, do que os outros esperam dele.

Sem uma boa observação, as oportunidades de aprender a tornarmo-nos socialmente mais competentes, podem ser mal sucedidas. Se o jovem com NEE não conseguir apreender os sinais subtis das outras pessoas, que são importantes para uma comunicação eficaz, podem não estar aptos a responder ao *feedback* que os outros nos dão.

Saber interpretar as ações, intenções e sentimentos dos outros também é importante para que o jovem com NEE possa ajustar apropriadamente o seu comportamento às situações. Interpretar não é só o que se ouve ou vê, na maior parte das vezes é conseguir inferir a partir do comportamento dos outros uma certa significação. Temos que considerar que os jovens com limitações cognitivas podem não ter aptidão para certos níveis de interpretação.

O planeamento e a estratégia condicionam o sucesso e a eficácia da ação que se pretende levar a cabo. Em grande parte das situações sociais, nós temos algumas alternativas para realizar ações com os mesmos resultados. Apesar de nem todas as atividades competentes socialmente serem socialmente planeadas de forma explícita, planejar é útil para estabelecer novos padrões de atividade e comportamento e para resolver problemas que nos surgem.

Finalmente o comportamento humano é determinado em grande parte pelo contexto em que agimos, pensamos e sentimos. Se o jovem com NEE não consegue adaptar o seu comportamento de acordo com a situação em que está, e os papéis que está a desempenhar, não pode ser visto como socialmente competente. Muitos dos papéis desempenhados pelos jovens com NEE, são papéis informais. Os papéis formais têm frequentemente regras explícitas associadas, sendo que os jovens com deficiência podem aprender o que fazer ou o que não fazer, quando desempenham esses papéis.

As relações sociais entre as crianças e os jovens com NEE e os seus pares, são na maioria das vezes muito complicadas. Por exemplo, parece que as relações sociais podem ser problemáticas para os deficientes motores, especialmente no que diz respeito à aceitação por parte dos pares, como constatou Motorola et al., (1999 cit. por Canha, 2008), ao verificar que, quando escolhem os amigos, tanto as crianças ou jovens com NEE como as

crianças e jovens sem NEE, todos escolhem primeiro os sem NEE, os deficientes motores veem a seguir e as crianças ou jovens com desfigurações faciais veem por último. Concluíram que a participação em certas atividades pode ser limitada na sequência das incapacidades, resultando num empobrecimento social e no isolamento. Segundo os mesmos autores, se o comportamento da criança e dos adolescentes com NEE não se manifestar em conformidade com as normas dos seus pares e da sociedade no geral, pode ter dificuldade em conseguir a sua integração social.

Em estudos realizados com alunos com NEE e alunos sem NEE verificou-se que os jovens com NEE tinham mais tendência para sentirem depressão e solidão, podendo não estar tão aptos para desenvolverem aptidões sociais úteis ou interagirem apropriadamente com os seus pares. Heiman e Margarita (1998, cit. por Canha, 2008), explicam o resultado desse estudo através da baixa aceitação por parte dos amigos, dos jovens portadores de NEE. Sendo um sinal da existência de falhas no desenvolvimento de aptidões sociais, pelo facto das pessoas com deficiência mental ligeira subestimarem a sua capacidade em termos de aptidões sociais.

Jovens com problemas de aprendizagem têm mais probabilidade de ter problemas de autocontrolo e de dificuldades de interação social.

As competências de conversação têm um papel importante para que o jovem com NEE seja aceite no seu grupo de amigos.

Para dotar o jovem com NEE de competências sociais e pessoais existem algumas intervenções psicológicas, sendo uma das mais notáveis: os métodos da análise aplicada do comportamento, normalmente usadas para remediar desordens comportamentais. Esta estratégia de avaliação psicológica identifica as desordens psicológicas ou os problemas de comportamento que podem coexistir com a deficiência

Consideramos de máxima importância que aos alunos com NEE sejam ensinadas competências sociais adequadas à sua idade cronológica. A escola deve ensinar os alunos com NEE a interagir com os seus colegas e com os adultos dentro e fora da escola.

Há certamente inúmeras competências cruciais que podem ser ensinadas com mais eficiência no enquadramento escolar. Por exemplo seria difícil ensinar aos alunos com

NEE graves, muitas das competências sociais adequadas à sua idade cronológica, em enquadramentos não escolares, durante as horas das aulas, por que os seus colegas sem problemas estão na escola. Contudo, ensinar os alunos com NEE e sem NEE, a interagir socialmente tem, pelo menos, dois propósitos: a) que as interações aconteçam de forma satisfatória no ambiente escolar; b) que, em função disso, as interações aconteçam satisfatoriamente nos ambientes extraescolares e pós escolares. Por conseguinte, as escolas podem ser vistas como ambientes naturais para os jovens com NEE, dependendo só dos objetivos que forem selecionados. No entanto, quanto mais velhos forem estes alunos, mais se devem tornar naturais os ambientes não escolares. Consequentemente, num contexto preparatório de uma TVA devem ser identificados os ambientes pós-escolares que o aluno precise de “funcionar” e garantir que o tempo e os recursos educativos sejam aí investidos com a maior eficiência possível. A identificação dos ambientes futuros menos limitativos tem implicação direta na ordem das prioridades da aprendizagem das competências particulares nos domínios curriculares.

Qualquer competência ensinada a qualquer criança, jovem ou adulto com NEE grave deve ser determinada, em grande parte, pelas exigências dos seus ambientes naturais presentes e futuros.

A aprendizagem das competências sociais, pela sua natureza, está intimamente ligada aos diferentes módulos de formação sócio laboral, tanto no comportamento social adequado a cada situação, como nas competências laborais. Por isso, estes diferentes âmbitos necessitam de uma intervenção coordenada e simultânea, atendendo às características dos jovens com NEE e as exigências do mundo do trabalho.

O nosso estudo tem a finalidade de procurar saber junto dos empresários, professores do ensino regular do 3º ciclo e educação especial, quais expectativas deles em relação às competências que devem fazer parte na elaboração do PEI, de um aluno com NEE.

5.3 Competências laborais

Com a evolução da sociedade também o conceito de competência foi evoluindo. Evequoz (2004, cit. por Jardim 2010), apresenta a estreita ligação da evolução do mundo laboral com as exigências do mercado de trabalho e das empresas, não descurando a realização das próprias pessoas.

Evequoz parte da constatação de que as mudanças sociais e profissionais exigem, além das competências técnicas, algumas competências transversais, afirmando que as mudanças rápidas do trabalho estimulam os indivíduos e as empresas a reagir eficazmente perante novas situações e identifica as competências laborais como as competências que vêm sendo criadas pela necessidade dos jovens com e sem NEE adquirirem na escola capacidades globais que lhes possibilitem: enfrentar situações imprevistas; responder de modo pertinente; ter iniciativa; ser responsável e autónomo; mobilizar recursos internos e externos; comunicar com pertinência afirmando o seu ponto de vista; ser capaz de trabalhar em conjunto visando o mesmo objetivo; ser capaz de mobilizar uma equipa; avaliar os efeitos das suas ações; adotar uma lógica centrada no cliente desenvolvendo a capacidade da empatia; da escuta ativa, de modo a compreender as suas necessidades.

No âmbito das competências profissionais ou laborais, é importante que se desenvolva no jovem adulto com NEE, as competências de resiliência. Numa perspetiva psicoeducativa a resiliência é a capacidade de operacionalizar conhecimentos atitudes e competências no sentido de prevenir, minimizar ou superar os efeitos nocivos de crises e adversidades. Um indivíduo resiliente é um indivíduo capaz de enfrentar uma situação adversa, mobilizando os seus recursos interpessoais para desenvolver competências de que precisa para ser bem sucedidos na vida pessoal e profissional. (Jardim, 2010).

Evequoz (2004, cit. por Jardim, 2010), indica ainda seis competências chaves para o indivíduo e para as empresas que complementam as competências técnicas. São um conjunto de comportamentos a mobilizar para um conveniente ajustamento as exigências laborais contemporâneas:

- 1) Trabalhar em equipa.
- 2) Comunicar, transmitir e trocar informações num determinado contexto.

- 3) Resolver problemas ou produzir uma solução eficaz baseada na procura de informações úteis, seguida por uma análise rigorosa e lógica.
- 4) Organizar, ou seja, estruturar as atividades em função do resultado a atingir num tempo predefinido.
- 5) Tratar a informação, receber dados, compreendê-los, analisá-los e saber restituí-los.
- 6) Enquadrar, conduzir as pessoas em direção ao objetivo mobilizando os recursos disponíveis.

Podemos verificar que a proposta das competências de Evequoz é bastante pertinente para o nosso estudo, uma vez que estas conferem a todos os indivíduos sem exceção recursos: académicos pessoais, sociais e profissionais para melhor fazer frente ao complexo cenário do mercado de trabalho atual. A formação para as competências laborais deve contemplar estas aprendizagens e dotar os alunos de capacidades e competências necessárias para se desenvolverem como indivíduos autónomos, ou seja, devem treinar as competências de autonomia, de relação interpessoal, que futuramente serão colocadas em prática na sua vida laboral.

Na TVA de alunos com NEE, a aquisição de competências adequadas a um desempenho profissional eficiente é reconhecida como um fator que interfere de forma decisiva na atitude dos professores, no empenhamento com que procuram capacitar estes alunos para uma vida pós escolar, com sucesso.

5.4 Competências pessoais

Etimologicamente, a palavra autoestima refere-se à pessoa em si mesma «estima» deriva a palavra latina «aestimare», que quer dizer «avaliar», no sentido de ter uma opinião sobre si, ou seja, como cada um se vê a si mesmo e como se julga, isto é, o tipo de valor que se atribui (Jardim, 2010).

A autoestima tem um papel relevante no funcionamento saudável da pessoa. Se o jovem portador ou não de uma NEE tiver um bom nível de autoestima, esta proporciona-lhe um estado de bem estar psicológico e de integração social. Os professores, ao investirem na autoestima dos jovens com NEE, estão a contribuir para o seu sucesso ao nível pessoal, social e profissional. “Numa perspetiva psicológica “o termo autoestima refere-se a uma avaliação efetiva de si próprio. Isto é, a forma como o indivíduo se sente, se está mais ou

menos satisfeito consigo, com aquilo que faz habitualmente e com as pessoas com quem convive.” (Mruk, 1999, cit. por Jardim, 2010 p. 97).

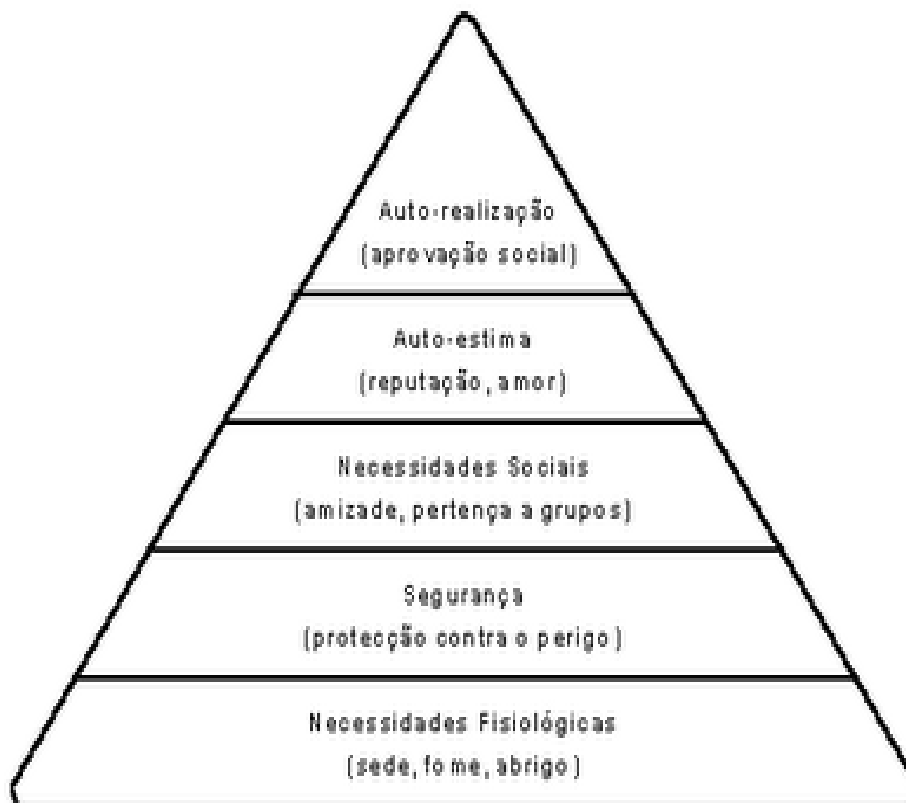
A autoestima pode ser igualmente definida por uma autoaprovação interna do próprio indivíduo, este sente-se bem consigo mesmo e com os valores que adotou para si.

A maioria dos jovens com NEE com baixa autoestima mostra incertezas quanto ao sentimento de ser amado; participam menos nas aulas e nas actividades recreativas e de lazer. Tem dificuldades em lidar com os fracassos da sua vida profissional pelas razões apresentadas. As competências pessoais são consideradas fundamentais e devem ser trabalhadas desde a primeira infância, para que estes jovens se avaliem os si mesmos de um modo positivo. Os professores procuram, com frequência, substituir as ideias negativas e irracionais por apreciações mais positivas, funcionais e realistas que lhes sirvam de ajuda para enfrentarem mais eficazmente os seus problemas.

A autorrealização é igualmente uma das competências mais importantes para o sucesso pessoal, social e profissional dos alunos com NEE. ”Consiste na capacidade de operacionalizar a tendência humana para expandir, desenvolver e realizar, de modo autónomo, as potencialidades pessoais sociais e profissionais.” (Jardim & Pereira, 2006, p.91)

Segundo os autores citados acredita-se que um indivíduo se encaminha para a realização da plenitude do seu ser quando satisfaz as suas necessidades e vivências com um sentimento de bem-estar.

Figura 3 - Pirâmide de Maslow



Segundo Maslow (1983,1991), a auto realização pressupõe a satisfação das necessidades básicas ou de sobrevivência física, necessidades de segurança, sociais de auto estima. O autor parte do princípio de que só depois de estarem satisfeitas essas necessidades é possível passar para as necessidades de autorrealização (perfeição, beleza, bondade, felicidade), conforme a figura 3.

A motivação e a satisfação das necessidades humanas são dois fatores essenciais para que exista autorrealização, se não forem ultrapassadas, surge o desconforto e o sofrimento. “Nos jovens com NEE, mais do que nos outros jovens, é necessário trabalhar esta competência, de modo a superar situações de mal-estar, estados de ansiedade e de depressão.” Rogers (cit. por Jardim, 2010, p.104).

A competência da autorrealização deve ser trabalhada através das dimensões, física, emocional e intelectual. Os professores, a família e outros técnicos devem focalizar-se no interior da pessoa (mais no ser do que no ter e definir caminhos de realização de modo a otimizar o próprio desenvolvimento através da expansão de todas as potencialidades pessoais, sociais e profissionais.

5.5 Competências académicas

A competência académica é definida por um conjunto de conhecimentos, disposições e comportamentos que os alunos possuem que lhes permite a conclusão com sucesso de uma atividade escolar.

A sociedade em que vivemos atualmente requer jovens competentes academicamente, que saibam analisar, questionar, debater e responder aos requisitos sociais. Com vista a preparar os alunos para um correto desempenho em todas as áreas da sua vida. Deste modo as competências académicas a desenvolver nos alunos com NEE, devem implicar interações entre estes, os conteúdos programáticos e o meio em que estão inseridos.

Num paradigma de escola inclusiva, as competências académicas não podem ser exigidas de igual modo para todos os alunos, visto que, os alunos não são todos iguais nem apreendem da mesma maneira.

Os professores ao selecionarem as competências académicas que devem ser contempladas no PEI de um aluno com NEE, devem ter presente que a meta a atingir por estes alunos é a preparação para atuar o mais independente e produtivamente possível em ambientes pós escolares. Neste sentido as competências, académicas devem assumir um caráter funcional, devem preparar os alunos para atuar nos ambientes escolares, nos ambientes públicos, de lazer, recreio e de emprego. A escola deve ensinar competências como: saber ler, escrever e contar, utilizar o computador, preencher formulários com a sua identificação, conhecer e saber utilizar o sistema monetário, identificar as horas e associá-las às atividades que tem que realizar. Que lhes proporcionem atuar, o mais independente possível, num maior número de ambientes.

Apesar de ser fundamental para os alunos com NEE que as aprendizagens académicas tenham um caráter mais funcional, é errado partir do princípio que alunos com NEE não realizam aprendizagens académicas iguais aos outros colegas, dentro da sala de aula. Carvalho (2006, p.483), citando o princípio do “defeito compensação” referido por Vygotsky refere que “uma pessoa com algum tipo de deficiência pode encontrar novas rotas de desenvolvimento psíquico, dependendo do apoio que recebe do meio social em que se insere e da gravidade do seu deficit”. O que significa que, se o aluno apresentar algumas limitações no seu desenvolvimento, estas devem ser compensadas de modo a

diminuí-las e se possível extingui-las. Para contornar essas limitações os professores tendem a reduzir e simplificar os conteúdos e a trabalhar com objetos de estudo mais relacionados ao “aqui e agora”, isto é, visíveis, palpáveis, mais concretos. Reiterando Vygotsk, os professores:

(...) falham em ajudar as crianças retardadas a superarem as suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprimindo assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças ainda possam ter. (Vygotsky 1978, cit. por Carvalho 2006, p.483).

A escola tem tendência para desvalorizar as competências académicas em detrimento das competências sociais pessoais e laborais, por serem de natureza mais abstrata e necessitarem de transferências para situações reais, vivenciadas pelos alunos.

É fundamental que, se desenvolva nestes alunos as competências académicas, de modo a contribuir para o crescimento da sua autoestima e da sua adaptação sócio afetiva. As competências académicas não são metas impossíveis de desenvolver, como ainda se considera em muitas escolas. No entanto, será pedagogicamente incorreto, procurar desenvolver estas capacidades unicamente pelo “treino mecânico “. Estas competências devem ser desenvolvidas através de uma pedagogia diferenciada. A aquisição das competências académicas nestes alunos, ocorre em contextos de aprendizagem mais desafiadores que se baseiem em atividades de aprendizagem partilhadas, utilizando estímulos diversos cujo nível de complexidade e abstração sejam suficientes para produzir interesse e motivação nos alunos.

No próximo capítulo, procuraremos explicar de que modo as atitudes e expectativas dos professores e dos empregadores irão influenciar as aprendizagens das competências essenciais para que os jovens com NEE tenham um bom desempenho profissional.

Capítulo - 6 Atitudes e percepções dos professores e dos empregadores.

Uma vez que o nosso trabalho empírico vai incidir sobre as percepções, opiniões e atitudes de agentes educativos sobre a valorização relativa de competências, será oportuno abordar aqui este tema.

O estudo das atitudes conquistou uma posição importante no domínio das ciências sociais, visto que, ao termos conhecimento daquilo que uma pessoa fará ou dirá em determinadas situações, do que gostará ou não, de como se comportará face aos outros e mesmo face a si próprio em relação ao meio físico e cultural em que vive, podemos inferir o comportamento desse mesmo indivíduo perante um objeto social. Segundo Lima (2000), as atitudes são inferidas e não diretamente observadas.

A atitude de um indivíduo permite-nos identificar o seu posicionamento face à realidade social, ou seja, a sua predisposição para responder a um objeto, pessoa ou situação de uma forma positiva ou negativa. Parece ser assim uma ideia ou tendência para responder perante determinadas situações. O termo atitude evoca uma linguagem comum, uma maneira de sentir e de uma certa forma, uma opinião assumida em determinadas circunstâncias.

Triandis, (1971, cit. por Verdugo, et al., 1995), apresenta-nos uma definição de atitude que engloba as suas diferentes componentes, descrevendo-a como uma ideia carregada de emoção que predispõe a um conjunto de ações face a um determinado tipo de situações sociais. Nesta definição encontram-se as três componentes da atitude:

- 1) A ideia, componente cognitiva, que se refere a um conjunto de pensamentos, crenças, opiniões ou percepções acerca do objeto.
- 2) A emoção, componente afetiva, relaciona-se com os afetos e sentimentos de aceitação e de rejeição que um indivíduo expressa na presença de um objeto e está associada às necessidades e motivações de cada indivíduo.
- 3) A predisposição para a ação, componente comportamental, traduz-se nas reações de um sujeito relativamente ao objeto da atitude.

Embora o conceito de atitude seja de difícil definição e estudo, considera-se que é um fator que influencia grandemente a prática educativa e a organização e gestão da sala aula, que são determinadas pelas crenças e percepções do professor. Este é considerado como o

elemento “chave” em qualquer mudança que possa ocorrer nos alunos. É da competência do professor avaliar objetivamente os seus alunos, neste caso, a avaliação das competências a que os alunos têm acesso não se baseia na interpretação de expressões, posturas e discursos, antes, é dirigida a uma estrutura clara de metas e de objetivos.

O professor apreende e reage a cada aluno de maneira diferente, o que depende, na perspectiva de Gilly (1995), de três tipos de condições que o influenciam nesta apreciação:

- a) Condições normativas muito gerais e exteriores ao próprio professor (normas sociais, valores escolares, currículos e programas);
- b) Condições que se relacionam com a sua experiência concreta de relacionamento com os seus alunos e que se prendem com as condições em que ele interage com estes (escola, a turma, o grupo de alunos, etc.);
- c) Condições ligadas à sua história pessoal (aspirações, atitudes, características pessoais, etc.).

Deste modo, as atitudes que os professores assumem perante os alunos, não dependem unicamente de estruturas decorrentes das condutas de apreensão que o professor elabora isoladamente, mas também de normas sócio institucionais que ele partilha com outros colegas e por isso são produzidas coletivamente.

O sucesso do processo de TVA dos alunos com NEE depende igualmente das atitudes dos professores. Essa importância é intrínseca na medida em que um dos objetivos a atingir é a mudança de atitudes perante o aluno com NEE. A TVA está contemplada como já referimos no decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, mas o modo como o professor organiza todo este processo vai determinar o sucesso em termos de transição da escola para o mundo do trabalho. O sucesso ou insucesso da TVA de um aluno com NEE está relacionado com o modo como o professor e/ou empregador lida com as necessidades dos jovens com NEE, a expectativa que possuem em relação à capacidade que os seus alunos e/ou empregados têm de adquirir as competências necessárias. Pode ser uma variável mais influente do que qualquer estratégia administrativa ou curricular. Ou seja, ao considerarmos que as capacidades cognitivas e comportamentais são adquiridas e suscetíveis de modificações, é possível acreditar que o professor pode exercer influências de diferente natureza nos alunos.

A investigação demonstrou que as atitudes e expectativas dos professores afetam o aproveitamento e comportamento dos alunos, de forma significativa. Nas pesquisas realizadas a respeito da influência das atitudes e expectativas dos professores sobre o desempenho acadêmico e profissional dos jovens, encontramos o estudo clássico de Rosenthal e Jacobson (1968). Estes dois psicólogos realizaram um estudo sobre como as expectativas dos professores afetam o desenvolvimento dos alunos “O efeito de Pigmaleão em sala de aula”. Neste estudo, houve uma manipulação de expectativas dos docentes e uma avaliação dos efeitos sobre os resultados em testes de QI aplicadas nos alunos.

No início do estudo, aplicaram aos alunos um teste padronizado de QI, o teste de Habilidade Geral de Flanagan (1960, cit. por Rosenthal e Jacobson 1968), do total dos alunos, vinte por cento dos alunos escolhidos ao acaso, foram considerados como tendo um grande potencial para crescimento acadêmico. Após 8 meses, foi feito a esse grupo de alunos outro teste e foi verificado que aos alunos descritos para os professores como portadores de um grande potencial acadêmico, realmente superaram as expectativas.

A divulgação dos resultados desta investigação e de outras similares, veiculou a ideia que as percepções e atitudes dos professores, têm relação e mesmo influência nos alunos. A qualidade das suas aprendizagens pode ser alterada, dependendo do modo como os professores formulam as suas atitudes e opiniões e interagem com os alunos, de acordo com as expectativas que têm relativamente a estes. Deste modo, a qualidade destas interações resultará em consequências que poderão ser benéficas ou não para o aluno.

Uma baixa expectativa do professor e/ou empregador em relação a um determinado aluno, poderá conduzi-lo ao insucesso.

O “Efeito de Pigmaleão” também se aplica as atitudes e expectativas dos empresários. A expectativa de um gerente sobre a sua equipa de trabalho afeta o desempenho da mesma. Se o empresário espera atitudes positivas dos seus subordinados, isso tende a acontecer, se as expectativas forem negativas provavelmente acontecerão também. Neste caso, os empresários que têm nas suas empresas trabalhadores com NEE, não os devem subestimar. Os empresários devem primeiro perceber se a deficiência do empregado pode ou não interferir diretamente no trabalho e procurar a maneira de o ajudar ultrapassar as barreiras que se encontram à sua volta.

Assumindo esta perspectiva, consideramos a aprendizagem como um processo básico humano, que ocorre no sujeito que aprende por um processo de interação com os outros; ao professor ou ao empregador, cabe a tarefa de mediar, auxiliar, orientar, encorajar, valorizar e propor, no sentido de organizar e desenvolver nos seus alunos/empregados novas aprendizagens.

Em consequência, ser professor ou empregador competente implica, necessariamente, possuir um grande conhecimento e prática nas relações com os demais e principalmente com os alunos/empregados.

O modo como o professor e o empregador lida com as necessidades dos jovens com NEE e a expectativa que possui em relação às capacidades desses jovens é essencial para que estes realizem com sucesso a TVA. A expectativa positiva dos professores e dos empregadores em relação à aprendizagem dos alunos com NEE pode ser considerada uma variável mais influente, do que qualquer estratégia administrativa ou curricular. Ou seja, ao considerar que as capacidades cognitivas e comportamentais são adquiridas e suscetíveis de modificações é possível acreditar que o professor e o empregador exercer influências determinantes, nos seus alunos e nos seus empregados.

Acreditamos que uma mudança nas atitudes e expectativas dos professores e dos empregadores irá conduzir a um melhor aproveitamento escolar e posteriormente profissional dos alunos com NEE.

Em suma, o modo como o professor organiza todo o processo educativo de um aluno com NEE, vai determinar o seu sucesso ou insucesso, em termos de TVA.

De seguida, iremos analisar as perceções dos professores de educação especial; professores do ensino regular e empresários face importância das competências académicas; laborais; pessoais e sociais, que devem ser ensinadas na escola, vamos procurar perceber se as perceções dos três grupos são semelhantes ou não? E quais as competências consideradas mais importantes para cada grupo?

Parte II - Planificação e Organização do Estudo

Capítulo - 7 Propósitos da investigação

No capítulo anterior, procurámos mostrar de forma clara que as escolas dos nossos dias têm a responsabilidade de formar os jovens com ou sem NEE com competências sociais, académicas, pessoais e laborais que lhes possibilitem uma eficaz TVA.

Parece-nos deste modo justificada a importância do presente estudo, ao procurar analisar e confrontar a perceção que os diferentes profissionais têm sobre as competências que os jovens com NEE devem adquirir na escola, para serem bons profissionais e serem incluídos na sociedade em que vivem.

Assim como, conhecer as perceções das entidades que empregam ou possam vir a empregar estes jovens, partindo do pressuposto que o perfil de competências que o jovem com NEE tem ao terminar a escolaridade obrigatória é o perfil de competências que o empregador espera que os jovens possuam para desempenharem corretamente as atividades exigidas num contexto laboral.

Nos pontos que se seguem apresentamos a metodologia utilizada na nossa investigação. Sistematizada de acordo com a forma convencional: colocação do problema e definição dos objetivos do estudo. Seguindo-se uma breve justificação da razão pela qual considerámos pertinente a realização deste estudo, assim como, as limitações e condicionalismos que fomos encontrando ao longo da presente investigação.

7.1 O Problema da investigação

As escolas devem ter como principal preocupação, a preparação dos jovens com NEE para uma vida ativa com qualidade, e devem ajudar estes jovens a ser ativos economicamente e a ser competentes na vida do dia a dia.

A fundamentação teórica apresentada na primeira parte da dissertação sustenta a pertinência desta investigação, através da qual nós pretendemos constatar se realmente a escola proporciona aos jovens com NEE a oportunidade de uma real inserção na vida ativa, criando condições que auxiliem uma integração eficaz.

Nesta perspetiva e, de forma a melhor percebermos esta realidade formulou-se o seguinte problema de investigação que preside a este estudo:

Qual a perceção dos professores de educação especial, professores de 3º Ciclo e entidades empregadoras sobre as competências que os alunos devem adquirir na escola para serem bons profissionais?

Face ao problema enunciado anteriormente, considerámos a seguintes hipóteses:

- As competências académicas serão consideradas extremamente importantes pelos profissionais de educação para que os alunos com NEE tenham um bom desempenho profissional.
- Diferenças entre os grupos de profissionais em cada tipo de competência e no global.
- A relevância do género, idade e experiência profissional, nas atitudes dos profissionais.

7.2 Objetivos do estudo

O quadro que referimos anteriormente e a conceptualização da problemática permite-nos formular os objetivos que presidiram à investigação:

- Identificar quais as competências que os professores de educação especial e os professores do 3º ciclo consideram mais importantes para que os alunos com NEE, tenham um bom desempenho profissional.
- Identificar as atitudes das entidades empregadoras em relação a um perfil de competências esperado para alunos com NEE.
- Identificar se existem diferenças nas atitudes dos professores de educação especial, dos professores de 3º ciclo e das entidades empregadoras em relação às competências que a escola deve desenvolver nestes alunos.
- Analisar se o grau de sucesso na transição para a vida ativa está ou não dependente dos fatores sócio relacionais.
- Verificar as relações existentes em função das variáveis, idade, sexo, experiência profissional, relativamente às atitudes dos inquiridos face às competências destes alunos.

- Identificar os fatores que podem influenciar o sucesso da transição dos alunos com NEE

7.3 Justificação do estudo

A problemática da TVA surge de uma preocupação crescente da escola de ensino regular em responder com igualdade às necessidades educativas dos jovens em fase de TVA, que encontravam dificuldades em cumprir o currículo comum.

Neste sentido os profissionais de educação procuram equacionar a antecipação do ensino de conteúdos essencialmente de carácter funcional de modo a que os alunos com NEE adquiram as competências essenciais para um bom desempenho profissional futuro com qualidade, possibilitando aos alunos a hipótese de experienciarem situações laborais reais.

Até a publicação do decreto-lei 319/91 de 23 de agosto, os alunos com NEE eram geralmente encaminhados para um posto de trabalho sem terem tido acesso a um programa de TVA que promovesse o seu sucesso profissional e social verificando-se, deste modo, que a escola nem sempre era um espaço de realização pessoal.

O nosso estudo é, assim, uma contribuição para compreender a articulação ativa e funcional entre as competências que os profissionais de educação consideram importantes que os alunos com NEE adquiram à saída da escola, de modo, a integrarem a vida ativa com sucesso. Assim como, as competências que as entidades empregadoras consideram igualmente importantes para que estes jovens se tornem bons profissionais.

Para que exista uma articulação funcional e dinâmica entre a escola e as empresas, a escola como núcleo essencial de todo o processo educativo deve diversificar as metodologias e estratégias e investir na aquisição das competências que os empresários consideram realmente fundamentais para um bom desempenho profissional.

A escolha deste tema surgiu da necessidade que temos como professores de educação especial, ao elaborar os PIT dos alunos com NEE e ao prepararmos as atividades para os alunos com NEE numa fase de TVA, compreender e melhorar o encaminhamento destes alunos para um posto de trabalho que promova o seu sucesso profissional e social.

7.4 Condicionamentos do estudo

Foram diversas as limitações para a realização deste estudo. Dada a impossibilidade de aplicar a metodologia escolhida em escolas de várias zonas do país, foram seleccionadas três escolas de diferentes dimensões e contextos numa área restrita.

Dada a natureza do presente trabalho e as limitações de disponibilidade de tempo e recursos, temos a noção de que o procedimento, apesar de respeitar as regras que um estudo empírico exige, poderia ser mais aperfeiçoado, tanto no que se refere à adequabilidade dos instrumentos de recolha de dados e seu tratamento, como no que se refere ao número de professores e entidades empregadoras da amostra.

Considerando as limitações inerentes ao número reduzido de sujeitos da amostra, do conjunto de dados emergem alguns resultados, que se revelam de particular interesse no domínio da TVA.

Também é de sublinhar o facto da bibliografia sobre o tema ser na sua maioria em Inglês. A nível nacional existem poucas publicações atuais sobre o tema, reduzindo-se a alguns artigos científicos e dissertações de mestrados.

A metodologia de investigação seleccionada encerra em si limitações que devem ser igualmente consideradas na análise dos resultados obtidos. Um aumento do número da amostra e a sua maior abrangência geográfica originaria a formulação de conclusões mais fiáveis, e seguras.

Capítulo – 8 Métodos e procedimentos

Realizado o enquadramento teórico dos vários conceitos que estão implícitos neste estudo, assim como uma revisão geral dos diversos autores que fizeram algumas investigações nesta área, iremos referir neste capítulo os procedimentos metodológicos adotados no presente estudo.

Neste capítulo faremos, em primeiro lugar, uma breve caracterização das opções metodológicas, justificando a razão da nossa opção. Seguindo-se a caracterização da amostra, a caracterização e processo de construção do instrumento utilizado na recolha dos dados, os procedimentos, a caracterização e fiabilidade do instrumento e, ainda, o processo de análise e tratamento estatístico dos dados.

8.1 Opções metodológicas

Privilegiamos o método da investigação quantitativa, recorrendo à utilização de um questionário, que permitiu obter dados de natureza essencialmente quantitativa. Também apresentamos um breve estudo de um caso que nos permite documentar em termos qualitativos alguns elementos tratados em termos quantitativos.

A predominância de aspetos quantitativos resulta do facto de ser nossa preocupação não a compreensão profunda do fenómeno, mas a exploração diversificada de aspetos que rodeiam o processo de TVA e, se possível, fazer algumas generalizações dos dados obtidos. Considerámos, também, que para a elaboração do nosso estudo seria mais adequada uma abordagem essencialmente quantitativa, baseada na aplicação de um questionário de administração direta.

8.2 Caracterização da amostra

Para a presente investigação, foi necessário recolher dados junto de três grupos: professores de 3º ciclo (conselho de turma do 9º ano), professores de educação especial e por entidades empregadoras.

Tendo em conta que o processo de transição para a vida ativa se processa com o final da escolaridade obrigatória e a passagem para o mundo real do trabalho, considerou-se mais adequado que a investigação ao nível da amostra dos professores se focalizasse no 9º ano, visto que, os alunos que este ano (2010/2011) estão a frequentar o 9º ano, ainda não estão

abrangidos pela escolaridade obrigatória até ao 12º ano; grande parte dos alunos com NEE ainda não prossegue estudos até ao 12º ano e uma minoria concluí o Ensino Superior.

Dada a natureza da investigação gostaríamos de poder alargar o âmbito do trabalho. No entanto, por questões de tempo não nos foi possível. A nossa amostra é considerada uma amostra de circunstância os objetivos têm o intuito exploratório. O nosso objetivo é encontrar eventuais similitudes ou diferenças dentro da amostra que possam ser consideradas relevantes, tanto ao nível dos professores como das entidades empregadoras. Na impossibilidade de se efetuar um estudo mais abrangente, foi utilizada para “representar” esta população uma amostra probabilística estratificada, salvaguardando-se a seleção de escolas semelhantes. Sendo assim procurámos uma escola de grande dimensão, situada em meio urbano, na capital de Distrito, Évora e duas escolas situadas num meio mais rural, uma situada no concelho de Viana do Alentejo em meio semiurbano e, finalmente, escolhemos uma escola rural mais isolada no espaço, o Agrupamento de Escolas do Torrão, Alcácer do Sal.

Na seleção da amostra tivemos em conta fatores determinantes como:

- O enquadramento sociocultural e económico do meio onde a escola se encontra;
- A dimensão das escolas;
- A dinâmica das escolas, relativa à inclusão de alunos com NEE
- O tipo de atividades predominantes ao nível da educação especial;
- Os serviços prestados aos alunos com NEE;
- Parcerias e protocolos realizados com outras entidades: a amostra ficou constituída por um total de 68 professores e 32 Entidades Empregadoras, como podemos observar no Quadro 9.

Quadro 9 - Constituição da amostra.

Escolas	Professores de educação especial	Professores de ensino regular	Entidades empregadoras
Agrupamento de Escolas de Viana do Alentejo	10	10	10
Agrupamento de Escolas nº 1 de Évora	14	14	12
Agrupamento de Escolas de Torrão, Alcácer do Sal	10	10	10

Parte II – Planificação e Organização do Estudo

Escolas	Professores de educação especial	Professores de ensino regular	Entidades empregadoras
TOTAL	34	34	32

A opção por estas três escolas, também obedeceu a razões de ordem prática; as escolas situam-se na zona onde vivo. Segundo (Quivy & Campinhoudt, 1992), situar os campos de investigação na sociedade onde vive o próprio investigador não constitui *a priori* nem um inconveniente nem uma vantagem

As empresas situam-se na área de influência das escolas, visto serem potenciais empresas empregadoras destes jovens.

Procurou-se caracterizar três realidades diferentes mas similares a todas as outras escolas. A população alvo é constituída por professores de educação especial, professores de ensino regular e entidades empregadoras do género feminino e masculino sem qualquer restrição da idade.

O Gráfico seguinte (Gráfico 1) apresenta a caracterização da variável género para a amostragem em estudo.

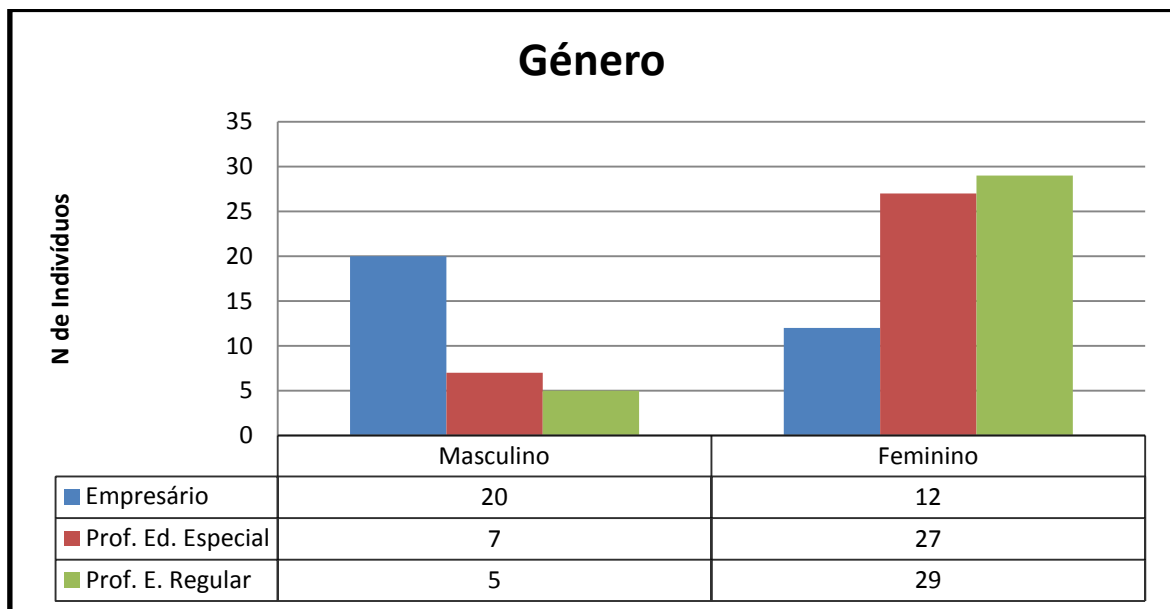


Gráfico 1 - Número de Sujeitos por Género

Da observação do Gráfico 1, verificamos que do universo dos sem inquiridos (N= 100), dos quais 68 são do género feminino (N=68), e 32 do género masculino (N= 32).

Parte II – Planificação e Organização do Estudo

Segundo o grupo dos empresários que representa o género masculino é constituído por mais elementos (N=20) do que o grupo constituído pelo género feminino (N=12).

Relativamente aos professores de educação especial, este é constituído por mais elementos do género feminino (N=27) do que do género masculino (N=7).

Quanto aos professores de ensino regular, este grupo apresenta um universo maior de elementos do género feminino (N=29) do que de elementos do género masculino (N=5).

As idades dos inquiridos variam entre os 23 anos e os 65 anos. Foram divididos em 2 grupos etários, utilizando o valor da mediana; os “Jovens” até aos 40 anos inclusive e “Idade mais avançada” dos 41 até aos 65 anos.

Os valores relativos à variável grupo etário estão ilustrados de seguida no Gráfico 2.

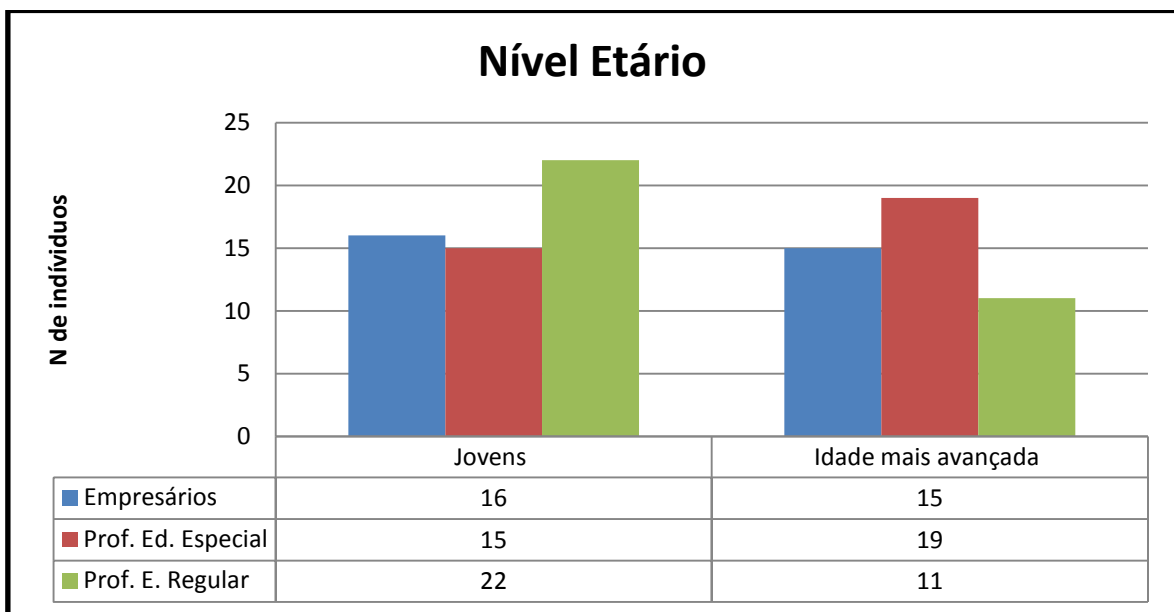


Gráfico 2 – Número de Sujeitos por nível etário

Pela observação do gráfico regista-se que no grupo dos empresários a idade varia entre os 24 anos e os 65, existindo 16 empresários no grupo dos “Jovens” (N=16) e 15 no grupo dos “Idade mais avançada”. (N=15).

O grupo dos professores de educação especial inquiridos possuía idades compreendidas entre os 27 e os 55 anos, existindo 15 no grupo dos “Jovens” (N=15) e 19 no grupo dos de “Idade mais avançada” (N=19).

O grupo dos professores do ensino regular foi dividido em 22 professores “Jovens” (N=22) e 11 “Idade mais avançada” (N=22). As idades variavam entre os 23 e os 53 anos.

No Gráfico seguinte (Gráfico 3), registam-se as habilitações académicas dos 100 inquiridos.

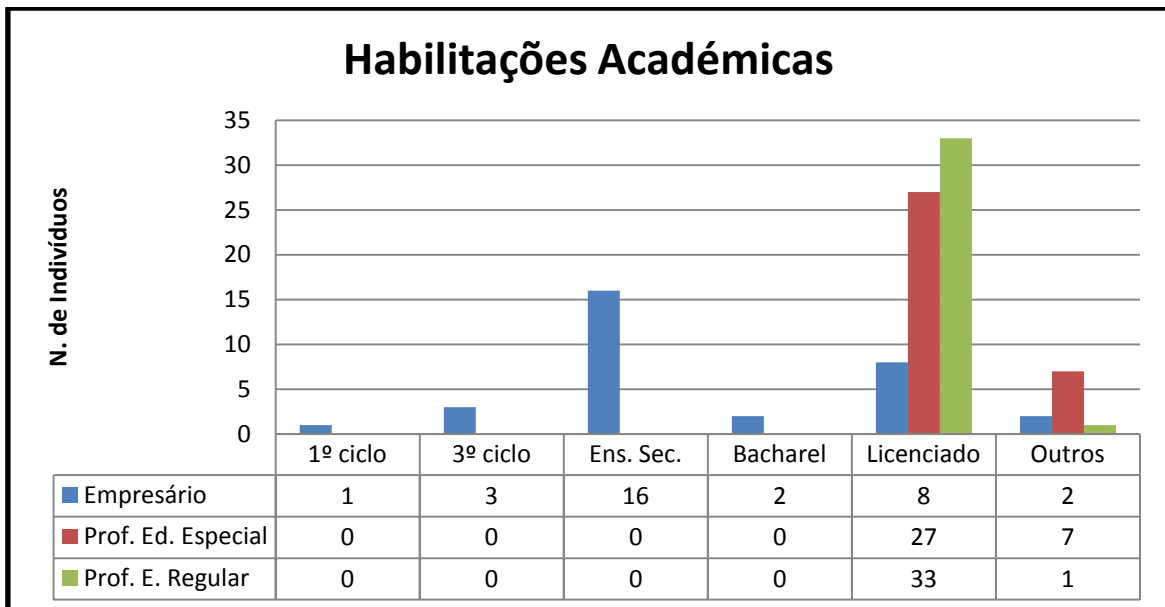


Gráfico 3 - Número de sujeitos por Habilitações Académicas

Relativamente ao grupo dos empresários, podemos observar que este é mais heterogéneo. Apesar de existirem 16 empresários com o ensino Secundário (N=16), existem ainda empresários com o 1º ciclo (N=1), com o 3º ciclo (N=3), com o Bacharelato (N=2), com Licenciatura (N=8) e outros (N=7),

Os professores de educação especial e de ensino regular têm como habilitações literárias a licenciatura ou outros (Especializações, pós graduação ou Mestrados).

Indicamos no gráfico seguinte, Gráfico 4, os valores de frequência respeitantes à variável experiência profissional.

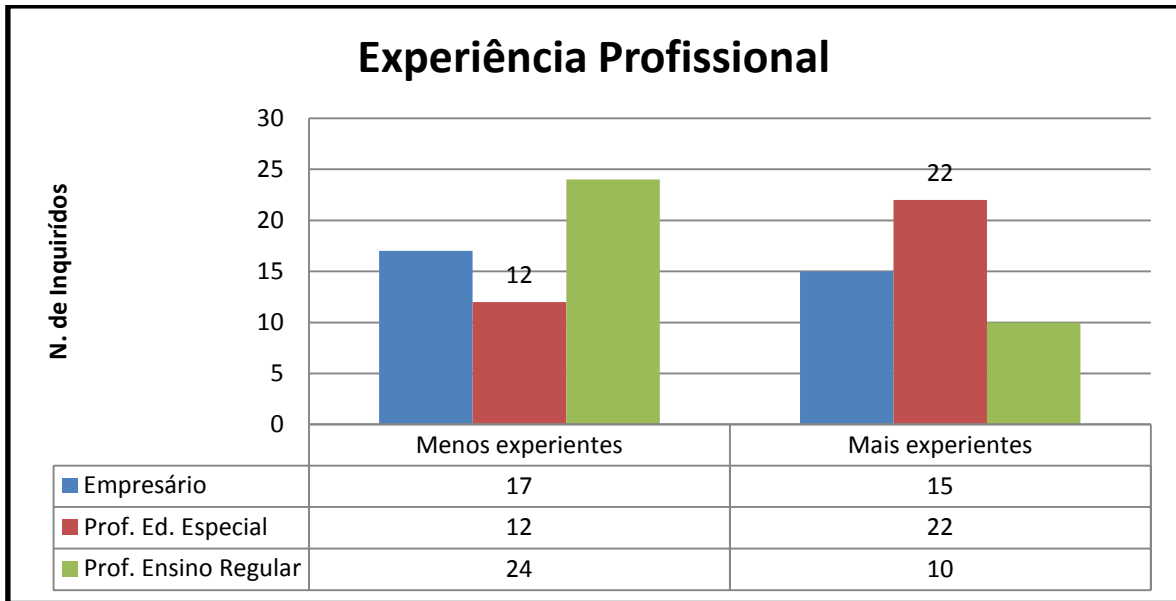


Gráfico 4 - Número de Sujeitos por Anos de Exercício

Os 100 inquiridos foram agrupados em três grupos (empresários, professores de educação especial, professores do. ensino regular).

Foram considerados “Menos experientes” os indivíduos que possuem de 0 a 15 anos de serviço e “Mais experientes”, os indivíduos com mais de 15 anos de serviço.

A leitura do Gráfico 4 revela que dos 100 inquiridos os professores de ensino regular têm menos experiência profissional (N=24) e os professores de educação especial são os inquiridos com mais experiência profissional (N=22). O grupo dos empresários é constituído por (N=17) com 0 a 15 anos de serviço e (N=15) com mais de 15 anos de experiência profissional.

8.3 Instrumento de recolha de dados

8.3.1 Elaboração do inquérito por questionário

Como foi referido anteriormente o tipo de instrumento que escolhemos para a recolha dos dados foi o questionário.

A sua escolha deveu-se ao facto do mesmo permitir obter informações sobre o assunto em estudo junto dos sujeitos de pesquisa em relativamente pouco tempo e de forma acessível.

O questionário:

Consiste em colocar a um conjunto de indivíduos, geralmente representativos de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a questões humanas e sociais, às

suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema. (Quivy e Campinhoudt, 1992, p.190)

De acordo com esta definição, considerámos o questionário o instrumento mais adequado ao nosso estudo. Ele permite-nos a recolha e análise descritiva de vários dados e a verificação das hipóteses teóricas apresentadas, sejam elas de diferenciação ou de correlação, segundo as hipóteses formuladas.

A limitação do tempo levou-nos a planear um tratamento quantitativo e rápido das informações recolhidas, que, por sua vez, nos levou a optar pelo uso de perguntas fechadas. Referindo Hill A., & Hill M. (2008), neste tipo de questionário o respondente tem de escolher entre as respostas alternativas fornecidas pelo autor.

Tivemos a necessidade de construir o nosso próprio instrumento, visto que não dispúnhamos de outros já utilizados em estudos anteriores adequados a natureza da nossa pesquisa. Essa tarefa obedeceu às regras de elaboração de questionários, a seguir apresentados com detalhe e tendo como referência as várias fases necessárias à elaboração dos questionários com um grau suficiente de eficácia e validade apresentadas por Hill A., & Hill M. (2008).

8.3.2 Fase preparatória ou estudo preliminar

Nesta fase procurámos conhecer estudos anteriores, que nos fornecessem algumas respostas em relação aos objetivos em estudo. Analisados alguns estudos sobre as perceções e atitudes dos professores, em nenhum encontramos questionários que se enquadrassem no estudo que pretendemos realizar. Contudo, os processos utilizados nesses estudos e algumas das escalas construídas pelos vários autores dos mesmos serviram de ponto inicial para a preparação do projeto de questionário necessário à recolha dos dados que pretendíamos obter. Ao elaborar as questões tivemos em conta fatores como a extensão e clareza das questões e dos indicadores, ou seja, o significado de cada uma das perguntas deveria ser claro, pensando em quem iria responder aos questionários.

As perguntas deveriam ser adequadas às prováveis habilitações literárias dos respondentes e ao vocabulário que utilizam usualmente. No nosso caso optámos por um questionário igual para os professores de educação especial, professores do ensino regular e empregadores, pelo que se procurou utilizar uma linguagem comum aos três grupos de inquiridos.

Nesta primeira fase de construção do questionário, escolhemos as quatro competências a serem estudadas: académicas, laborais, pessoais e sociais. Para cada uma destas competências foram criados 30 indicadores.

8.3.3 *Elaboração do projeto de questionário*

Na fundamentação teórica efetuada, referente às atitudes e perceções dos professores e entidades empregadoras sobre quais as competências necessárias para que um aluno com NEE seja um bom profissional, encontramos as bases para a estruturação do discurso a utilizar, assim como, as palavras chaves essenciais para a compreensão das questões a elaborar no questionário. Na elaboração das questões evitou-se o uso de termos técnicos que os profissionais de educação utilizam na educação especial, visto que, esses termos poderiam não ser compreendidos pelas entidades empregadoras. Procurou-se que as questões fossem neutras, uma vez que se pretendia que servissem para medir as opiniões e atitudes dos inquiridos, não devendo, por isso, ter uma forma que convidasse a uma só resposta (ou uma só resposta positiva, ou uma só resposta negativa).

Após a análise de alguma literatura verificámos que a forma mais comum de medir atitudes é através do que se designou escalas de atitudes, que consistem em dispositivos ou técnicas para avaliar (medir) o grau, a intensidade e a direção das atitudes com base em opiniões). Esta técnica parte do princípio que podemos medir as atitudes através das crenças, opiniões e avaliações dos sujeitos acerca de um determinado objeto, (autodescrição do posicionamento individual). Os dois tipos de escala mais utilizados na elaboração dos questionários são as escalas nominais e as escalas ordinais. Utilizámos na elaboração do pré-questionário, para além das questões usuais para recolher dados de identificação e caracterização (o género, as habilitações literárias, anos de serviço), escalas ordinais que admitem um posicionamento numérico ordinal face a um leque de 5 posições possíveis por cada uma das questões.

Das escalas que estudámos, verificámos que a que melhor se adaptaria à nossa investigação seria a escala de Likert, talvez a mais utilizada neste tipo de investigações. É conhecida pelo método das classificações somadas ou escala cumulativa. Esta escala é considerada como a mais económica de construir e a mais rápida de aplicar e de codificar. A principal desvantagem da escala de Likert é que o valor resultante é um valor relativo (ordinal) e não um valor absoluto. Para aplicar a escala de Likert deve obter-se um conjunto de opiniões acerca do objeto de atitude, e seleccionar aquelas que manifestam claramente uma posição

favorável ou desfavorável face ao objeto da atitude. Optámos por utilizar uma escala de Importância (5-Extremamente Importante; 4-Muito Importante; 3- De alguma Importância; 2-Pouco Importante; 1-Nada Importante). É importante frisar que é possível utilizar mais ou menos graus do que os cinco, referidos nesta escala. A avaliação que é realizada pelo inquirido em relação ao objeto atitudinal é calculada pela soma das suas respostas a todos os itens. Estes valores serão depois somados para se determinar o número de pontos total. Este tipo de escala é muito utilizado com o objetivo de medir atitudes do inquirido em relação ao objeto de atitude. Adotámos esta escala na nossa investigação devido às vantagens já referidas que a sua aplicação nos proporciona e, ainda, pela: maior facilidade na elaboração e construção; maior amplitude de resposta para cada um dos itens e, maior probabilidade de que a atitude esteja sendo medida, pelo facto de ser uma escala mais homogénea.

Após a seleção das escalas e adaptação das mesmas, procedemos à elaboração do projeto do questionário, havendo a preocupação de estruturar as questões com base na revisão da literatura.

8.3.4 Pré teste

Depois de definidas as questões foi necessário verificar se as questões eram compreensíveis por meio de um pré-teste. Aplicaram-se alguns exemplares a uma pequena população previamente escolhida, Testamos 10% da população previamente escolhida, de modo a que os inquiridos selecionassem entre os trinta indicadores de cada competência, os 10 indicadores mais importantes, Após esta seleção os 10 indicadores mais importantes para os 10 inquiridos foram os indicadores que constituíram o questionário de 40 itens. Incluímos mais quatro itens, em cuja redação se expressava claramente o mesmo nome da competência em causa procurando que esta pudesse funcionar como uma questão de controlo, ficando assim o questionário/escala com um total de 44 indicadores.

Esta seleção teve ainda como objetivo observar: a) se as questões formuladas ofereciam ambiguidade; b) o vocabulário e terminologia legislativa utilizada eram adequados; c) a pertinência das questões; e d) finalmente, se consideravam o questionário longo e de difícil preenchimento. A cada inquirido foi perguntado se encontrava algum problema no preenchimento do questionário.

De seguida realizou-se uma análise simples dos dados do questionário, verificando-se quais as perguntas que tinham menos importância para os inquiridos e quais as que tinham suscitado dúvidas.

8.3.5 Reformulação do questionário e preparação final do questionário.

Foi elaborada a primeira secção do questionário que consiste, num conjunto de perguntas para solicitar informação sobre as características dos indivíduos inquiridos. Neste caso foi pertinente recolher dados de identificação sobre: género; idade; habilitações literárias; profissão e tempo em anos que exerce a profissão. Para a elaboração destas questões considerámos as hipóteses e os objetivos da investigação. Por exemplo, para investigarmos o objetivo. A construção final do questionário consistiu na seleção dos 40 indicadores considerados pelos inquiridos como os mais importantes (10 por cada competência considerada), de entre os 120 indicadores iniciais. Para cada competência formulámos, como já foi referido, um indicador com a redação expressa da competência propriamente dita (social, académica, laboral e pessoal) que nos pudesse servir de controlo ao analisar os dados posteriormente. O questionário ficou assim constituindo por 11 itens respetivos a cada uma das quatro competências. Os 44 itens foram reordenados de forma aleatória, de modo a ficarem todos misturados no questionário final.

Obtido o questionário definitivo (em anexo 1), foi submetido a análise do ME (questionário em meio escolar e autorizado por cumprir com os requisitos de qualidade técnica e metodológica, anexo 2).

De seguida aplicámos o questionário ao grupo amostral já definido anteriormente.

8.4 Procedimentos

Contactámos as Direções dos três Agrupamentos de Escolas: Agrupamento de Escolas nº1 de Évora, Agrupamento de Escolas de Viana do Alentejo e Agrupamento de Escolas do Torrão (Alcácer do Sal) solicitando autorização para a aplicação do instrumento. Numa das escolas que colaborou no estudo foi necessária a autorização do Conselho Pedagógico para a aplicação dos questionários.

A entrega dos questionários aos professores do 3º ciclo foi feita através dos (as) diretores (as) de turma do 9º ano para que os mesmos fossem entregues aos professores do conselho de turma nas reuniões de avaliação do 2º período a decorrer no mês de abril de 2011.

Aos professores de educação especial os questionários foram entregues às coordenadoras do núcleo dos apoios.

Para a aplicação dos questionários contactámos pessoalmente 12 empresas do distrito de Évora, 10 do Concelho de Viana do Alentejo e 10 da Freguesia do Torrão, entidades promotoras de produtos e de serviços (Associações para o desenvolvimento das localidades, Câmaras, Juntas de Freguesia, pequenas indústrias e empresários em nome individual).

Os questionários foram entregues durante o mês de abril de 2011 para serem recolhidos até ao final do mesmo mês. Todos os questionários distribuídos foram recolhidos à excepção de dois questionários entregues a duas empresas.

8.5 Caracterização e fiabilidade do instrumento

Foi realizada uma análise das qualidades métricas do instrumento, nomeadamente a fiabilidade quando aplicado a uma pequena amostra tendo em conta as limitações inerentes a este estudo.

Para medir o grau de fiabilidade utilizamos o Alfa de Cronbach (uma medida de consistência interna que nos dá um valor que mede como estão intimamente relacionados um conjunto de itens). Torna-se claro que quanto mais elevadas forem as correlações entre os itens, maior é a homogeneidade dos itens e maior é a consistência com que medem uma determinada dimensão.

Os coeficientes de fidelidade obtidos através do coeficiente Alpha de Cronbach indicam-nos, segundo Pestana, & Gageiro (2000), o nível de confiança que podemos tomar relativamente a uma conclusão que decorra dos resultados obtidos. O valor α é o valor médio de todos os coeficientes possíveis e pode ser estimado a partir da seguinte fórmula $\alpha = \frac{K}{K-1} \left(\frac{\text{Soma das variáveis de cada item}}{\text{variância total dos K}} \right)$.

Na presente investigação foi utilizado o método que avalia a consistência interna dos resultados para efetuar a análise da fiabilidade do questionário utilizado. Calculou-se o coeficiente Alpha de Cronbach relativamente aos 44 itens de resposta múltipla que compõem o questionário, tendo-se obtido para o total dos itens um coeficiente de 0,936.

No quadro 10 apresentamos os valores de Alpha de Cronbach para a escala na sua totalidade e para cada uma das sub escalas correspondentes a cada uma das competências.

Quadro 10 - Coeficientes de fiabilidade Alpha de Cronbach

Competências	Alpha de Cronbach	N
Competências Sociais	0,805	11
Competências Académicas	0,845	11
Competências Laborais	0,816	11
Competências Pessoais	0,779	11
Total	0,936	44

Obtiveram-se coeficientes de Alpha de Cronbach relativamente aos onze itens de cada uma das quatro subescalas, competências (sociais, pessoais, laborais, académicas); $\alpha=0,805$ para as competências sociais; $\alpha=0,845$ competências académicas; $\alpha=0,816$ para as competências Laborais; $\alpha=0,779$ para as competências pessoais. Utilizando o critério de “maior que 0,9 Excelente, entre 0,8 e 0,9 – Bom, entre 0,7 e 0,8 - Razoável, entre 0,6 e 0,7 Fraco e abaixo de 0,6 - Inaceitável” (Hill et al., 2008, p.149) significa que o coeficientes Alpha de Cronbach por nós obtidos se enquadram na classificação de razoável (numa das subescalas) e bom (nas restantes). A escala no seu conjunto apresenta uma classificação excelente,

Os valores encontrados para os coeficientes Alpha de Cronbach nas quatro subescalas, muito embora não sejam tão elevados como o coeficiente Alpha de Cronbach nos 44 itens, são suficientemente elevadas para revelar uma consistência interna aceitável em cada uma das quatro subescalas.

8.6 Análise dos dados e métodos estatísticos

Após a receção de todos os questionários, procedeu-se ao tratamento dos dados obtidos.

Os dados foram tratados com o programa informático SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*, versão 17.0).

O tratamento dos dados recolhidos foi realizado no sentido de em cada uma das partes significativas em que estão agrupadas, se desenvolver, numa primeira parte, uma apresentação dos elementos descritivos, acompanhados das tabelas ou gráficos. Usualmente, os parâmetros utilizados são a média, a mediana (med.), o valor mínimo (Mí), o valor Máximo (Má) e o desvio padrão. Quando considerámos adequado, utilizámos apenas contagens.

Na decisão estatística, utilizámos técnicas estatísticas para testar diferenças significativas entre duas amostras - o teste *t de student*, bem como a *correlação ordinal de Spearman*. Tomámos como referência para decisão o nível significância geralmente utilizado de $p \leq 0,05$.

Procedeu-se, ainda, à análise de consistência interna da escala, através da correlação entre cada item, referenciando os itens que apresentem correlações demasiado fracas ou fortes.

Capítulo – 9 Contextualização do estudo

De modo a tornar-se mais compreensível o contexto onde estão inseridas as escolas e as empresas que fizeram parte da nossa amostra, faremos uma descrição geral e breve do meio, salientando as diferenças existentes entre as ofertas de emprego existentes em meio urbano, em meio semiurbano em meio rural.

Procederemos de seguida a uma caracterização das escolas, que fazem parte desse estudo.

9.1 Contexto demográfico

9.1.1 Évora

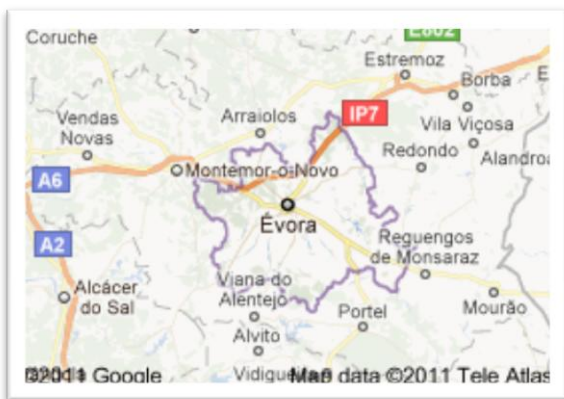


Figura 4 - Mapa da área onde decorreu a pesquisa

Évora é a capital do distrito, ocupa 1306,2 Km² e possui 19 freguesias.

O Concelho faz fronteira a Norte com os concelhos de Arraiolos e Estremoz, a Oeste com Montemor e Viana do Alentejo, a Este com Reguengos de Monsaraz e Redondo.

O concelho de Évora possui atualmente uma população residente de 56.519 efetivos populacionais.

A cidade assume “uma vocação patrimonial, cultural, universitária e de serviços com qualidade ambiental, que procura potenciar toda a área envolvente à própria cidade” ([http://www.cm-evora.pt/conteudos/concelho/caracterização do concelho/](http://www.cm-evora.pt/conteudos/concelho/caracterização%20do%20concelho/), 2011)

Quadro 11 - Habilitações Académicas dos habitantes do concelho de Évora

Habilitações académicas	Percentagem
Analfabetos	26,32
1º Ciclo	25,82
Ensino Secundário	26,16
Ensino Superior	21,70
Total	100,00

A atividade económica que ocupa mais de metade da população do concelho de Évora é o setor terciário, os serviços, principalmente os serviços administrativos e os serviços públicos, incluindo a Educação e a Saúde.

A agricultura continua a ser uma atividade importante no concelho, apesar de ser atualmente um setor que emprega pouca mão de obra. O comércio e a indústria de equipamentos de ótica são outras duas atividades económicas que empregam uma grande percentagem da população.

As micro empresas são predominantes no Parque Industrial e Tecnológico de Évora (PITE); 45% das empresas de pequena dimensão são industriais, verificando-se uma enorme variedade de atividades.

Em 2001, data da última atualização, existiam 80 empresas instaladas no PITE e diversas Instituições de apoio à atividade empresarial.

Existem também algumas oficinas de trabalho artesanal como: trabalhos de cortiça e madeira; mobiliário alentejano pintado à mão; curtumes, pinturas de telas; bordados e doçaria regional.

O número de postos de trabalho associado às empresas instaladas no PITE era em 2001 de 1197. O setor com maior número de postos de trabalho é a indústria, que é responsável por cerca de 837 funcionários empregados, os armazéns com 143, as oficinas com 85 e finalmente os serviços que empregam 132 indivíduos; não encontramos dados sobre a inserção profissional de indivíduos portadores de deficiência nestes setores.

Este universo está “representado” com 10 entidades empregadoras, entre os diversos setores da indústria, oficinas e serviços, do PITE, que responderem ao questionário da presente investigação.

9.1.2 Viana do Alentejo



Figura 5 - Mapa do concelho de Viana do Alentejo

Viana do Alentejo é sede do concelho.

O concelho de Viana do Alentejo ocupa uma área de 393,23 Km², corresponde a 5,3% do distrito de Évora e tem uma população de 5.615 habitantes, (segundo os censos 2001), 3,2% da população residente neste distrito. A freguesia de Viana do Alentejo tem uma população ativa de 2828.

Deste concelho fazem parte 3 freguesias: Viana do Alentejo, Alcáçovas e Aguiar. Situada no coração do Alto Alentejo, os seus concelhos limítrofes pertencem ao distrito de Évora: Montemor-o-Novo, Évora e Portel; ao distrito de Beja: Alvíto e ao distrito de Setúbal: Alcácer do Sal.

Viana do Alentejo é um concelho rural, ligado essencialmente a atividade agrícola, a atividade económica principal até 1991. A partir desta data, esta atividade económica decresceu significativamente em favor do setor terciário, as pessoas passaram a deslocar-se para os centros urbanos, principalmente para a sede do distrito, para procurar emprego no setor secundário e terciário.

Este concelho possui altas taxas de desemprego, dissimuladas por emprego de duração temporária.

Nota-se também um baixo estímulo empreendedor, em grande parte devido à conjuntura débil do ponto de vista económico e social do concelho.

Segundo os dados publicados no Anuário Estatístico da Região do Alentejo (2003, cit. por Pré diagnóstico de Viana do Alentejo), de um total de 616 empresas sedeadas no concelho de Viana do Alentejo, 109 pertenciam ao setor primário, 64 ao setor secundário e 443 ao setor terciário, que se destacava com mais de 50% do total das empresas.

Quadro 12 - Distribuição das Empresas e Sociedades no Concelho de Viana do Alentejo

Atividades Económicas	Empresas	Sociedades
Agricultura, Silvicultura, Produção Animal	109	14

(cit. por pré diagnóstico da Câmara de Viana do Alentejo)

No setor primário predomina o cultivo de cereais (trigo, aveia e cevada) as áreas de Olival e de sobreiral e as explorações pecuárias. Na Agropecuária prevalece a bovinicultura e suinicultura.

No setor secundário não existem indústrias extrativas. O subsetor que mais emprega as pessoas no concelho e que produz o maior número de vendas é o das indústrias agroalimentares. Este setor está em desenvolvimento e evidencia potencialidades. Existem no concelho queijarias, fábrica do pimentão, enchidos, doces e compotas, padarias, pastelarias. No artesanato existe o fabrico dos chocalhos e a olaria.

Quadro 13 - Número de Indústrias transformadoras do concelho de Viana do Alentejo

Indústrias	N
Indústria alimentar	18
Indústria têxtil	3
Indústria de Couro	1
Indústria de madeira e cortiça	6
Indústria de produtos mineiros não metálicos	3
Fabricação de máquinas e de equipamentos	2
Fabricação de material de transporte	2
Industria transformadora N.E.	7
TOTAL	64

(Indústrias do concelho de Viana do Alentejo cit in INE Ficheiros Unidades Estatísticas INE cit in Anuário Estatístico da Região do Alentejo 2002, 2005).

No setor terciário destaca-se: o comércio e os serviços pessoais (beleza). Existem, também, algumas associações como o Gabinete de Ação Social de Alcáçovas que se caracteriza pelo apoio social realizado à população do concelho; em 2004 acompanhava 76 famílias. Outras entidades prestam apoio social no Concelho: Associação Terra Mãe; Centro Imaculado Coração de Maria; Santa Casa da Misericórdia; Centro Social e Paroquial das Alcáçovas.

Quadro 14 - Número de empresas do concelho de Viana do Alentejo

Empresas	N
Comercio por grosso e a retalho, reparação de veículos automóveis	161
Alojamentos e restauração	60
Transporte e armazenagem	15

Parte II – Planificação e Organização do Estudo

Atividades Financeiras	21
Atividades imobiliárias, alugueres e serviços prestados as empresas	26
Outros	19
Total	302

(cit. por INE Ficheiros Unidades Estatísticas INE Anuário Estatístico da Região do Alentejo 2002, 2005)

Relativamente ao sistema educativo observa-se uma elevada taxa de analfabetismo, típica dos concelhos envelhecidos e um baixo estímulo á aprendizagem ao longo da vida. O concelho apresenta um nível de instrução baixo comparativamente com o enquadramento nacional, dados atualizados em 2006.

No Concelho de Viana do Alentejo todas as freguesias possuem Escolas de 1º Ciclo e Jardins de Infância da rede pública. A freguesia de Alcáçovas dispõe de uma Escola Básica Integrada com Jardim de Infância.

Na sede de concelho existe um estabelecimento de ensino que proporciona o 2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário.

Quadro 15 - Habilitações Literárias dos habitantes do concelho de Viana do Alentejo

Habilitações literárias	Percentagem
Analfabetos	22,9
1º Ciclo	36
Ensino Secundário	36,1
Ensino Superior	5
Total	100

(INE Ficheiros Unidades Estatísticas cit. por INE Anuário Estatístico da Região do Alentejo 2002, 2005)

Para a realização do trabalho foram selecionadas 10 dentre estas micro empresas, que são possíveis empregadoras de alunos com NEE, e representam os três setores de atividade referidos.

9.1.3 Torrão



A Freguesia do Torrão, situada a 35 Km de Alcácer do Sal, a 45 Km de Évora e a 87 Km de Setúbal, desenvolve uma atividade essencialmente rural e conta com uma população de 2.758 habitantes. Localiza-se no concelho de Alcácer do Sal.

Figura 6 - Mapa da freguesia de Torrão

Torrão tem uma superfície de 373 km² e está situada na margem do Rio Xarrama. Atualmente tem uma população de aproximada de 3000 habitantes.

O Torrão apresenta características de uma pequena localidade de interior, com uma população muito envelhecida e de fraca densidade.

Predominam as atividades económicas do setor primário (agricultura e pecuária). De acordo com os dados fornecidos pela Câmara Municipal de Alcácer do Sal, na população ativa da freguesia, o grupo dos trabalhadores com uma percentagem mais elevada é o grupo dos Não Qualificados, com cerca de 26%, seguido do grupo dos Operários e Trabalhadores Similares com 18% da população ativa e o grupo do pessoal dos serviços e vendedores que integra 15% da população ativa. Finalmente, o grupo dos agricultores, trabalhadores qualificados da agricultura, Pessoal Administrativo e Similares ocupam 32% da população.

Quadro 16 - Distribuição da população da Freguesia do Torrão

Habilitações Literárias	Percentagem	N
Analfabetos	17,1	604
Sem Qualificação Académica	14,5	458
1º Ciclo	31,4	874
2º Ciclo	10,5	344
3º Ciclo	13	294
Ensino Secundário	9,3	144
Ensino Médio	0,4	2
Ensino Superior	3,8	38

Habilitações Literárias	Percentagem	N
Total	100	2758

(Habilitações Literárias dos habitantes do concelho de Alcácer do Sal cit. in O País em Número, 2004- Câmara Municipal de Alcácer do Sal)

Podemos observar no quadro 16 que em 2004 ainda existia uma grande percentagem de indivíduos analfabetos, a maior parte da população (31,4%) tinha o 1º ciclo como habilitações literárias e existia uma percentagem muito pequena de indivíduos com o Ensino Médio ou Superior.

Nesta freguesia existe uma Associação para o Desenvolvimento do Torrão, (ADT), uma entidade sem fins lucrativos reconhecida como pessoa coletiva de utilidade pública e como Instituição Particular e de Solidariedade Social (IPSS). Tem como finalidade promover o desenvolvimento Social e Económico da freguesia do Torrão e do Concelho de Alcácer do Sal através da dinamização de iniciativas em conjunto com entidades publicas e privadas, com e sem fins lucrativos.

Como ofertas educativas a freguesia dispõe do Agrupamento de Escolas do Torrão, Centro Paroquial e Social de Torrão (Creche, Jardim de Infância e Ocupação de Tempos Livres para os alunos do 1.º ciclo).

O (ADT) desenvolve cursos de Educação e Formação de Adultos e Formação Modulares e Universo das Artes (Ocupação dos Tempos Livres). Ao nível do concelho este tipo de ofertas são mais diversificadas, havendo vários cursos no Ensino Secundário na cidade de Alcácer do Sal e cursos técnico-profissionais da responsabilidade do Instituto de Emprego e Formação Profissional.

9.2 Contexto educativo

No contexto educativo caracterizamos os três agrupamentos (Agrupamento de Escolas nº 1 de Évora, Agrupamento de Escolas de Viana do Alentejo, Agrupamento de Escolas do Torrão, Alcácer do Sal

9.2.1 Agrupamento de Escolas nº 1 de Évora

O agrupamento de Escolas nº1 de Évora é um Agrupamento vertical, constituído pela escola sede: E.B.I/J.I da Malagueira e as escolas EB1 da Cruz da Picada, EB1 da Sr.ª da Glória, E.B1 da Quinta da Vista Alegre, EB1 de Valverde, Jardim de Infância da

Malagueira, Jardim de Infância da Cruz da Picada e Jardim de Infância de Valverde Este agrupamento de Escolas foi criado em 2004 nos termos do nº 4 do art.º 8º do decreto-lei nº115-A/98 de 4 de maio, por proposta da DREA. Todos os pólos do agrupamento se situam na mesma freguesia da cidade de Évora à exceção da EB1 e Jardim de Infância de Valverde que fica situada a 12Km de Évora.

A Freguesia da Malagueira representa uma “grande heterogeneidade socioeconómica e sociocultural que cria condições específicas na comunidade envolvente, que permitem a emergência de uma população escolar multicultural e de estratos socioeconómicos extremados.” (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas nº 1, p. 6).

A grande diversidade da população é determinante na adoção de um projeto de intervenção inclusivo que procura dar respostas diversificadas e adequadas às especificidades da população escolar, capazes de resolverem diariamente os problemas educativos e muitas vezes sociais dos seus alunos.

Refira-se, ainda, nesta contextualização a especificidade da dimensão da educação especial neste agrupamento de escolas, contando com 70 alunos integrados no regime educativo especial, com problemas de carácter permanente ou prolongado. Desses 70 alunos mais de 50% dos alunos são portadores de deficiência em várias áreas. Neste contexto, foram criadas unidades de ensino estruturado na Escola sede do Agrupamento, por ser uma Escola Básica Integrada, para a educação de alunos com multidificiência e surdo-cegueira, ensino bilingue para alunos surdos, sendo mesmo considerada escola de referência nesta área.

Funciona, na escola sede, um Centro de Recursos TIC para a Educação Especial que se constitui como uma mais-valia para a qualidade do serviço público no âmbito da Educação Especial. Toda ação educativa do agrupamento tem como linhas orientadoras a “Defesa da integração/da igualdade e de qualidade na educação”.

A escola procura promover o desenvolvimento de atitudes de Cidadania e Formação Cívica, através de um conjunto de atividades orientadas para a formação integral dos alunos que propicia a aquisição das competências essenciais a esse desenvolvimento.

O Agrupamento de Escolas nº 1 de Évora é constituído por um total de 1100 alunos, como podemos verificar no quadro 17.

Quadro 17 - Alunos distribuídos por nível de Ensino

Nível de Ensino	Alunos
Pré – Escolar	139
1º Ciclo	601
2º Ciclo	241
3º Ciclo	119
Total	1100

(cit in Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas nº 1 de Évora)

Os 1100 alunos são distribuídos pelos seguintes níveis de ensino: pré-escola, 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo. O 1º ciclo é o nível de ensino frequentado por mais alunos.

Lecionam neste Agrupamento 111 professores, na sua maioria pertencentes ao Quadro de Agrupamento. O corpo docente do Agrupamento é estável a médio/longo prazo, o que permite a continuidade pedagógica dos alunos.

O pessoal não docente é constituído por Assistentes Operacionais e Assistentes Técnicos, num total de 91.

O Agrupamento articula com os serviços competentes nas diferentes áreas de intervenção: estabelece parcerias com CPCJ de Évora; DR Segurança Social; Centro de Saúde; PSP; CME; Junta de Freguesia da Malagueira; Escola Secundária André de Gouveia; Associação Chão dos Meninos; CRI; Voluntariado de proximidade da Fundação Eugénio de Almeida; Associação Menuhin Portugal; Pé de Xumbo; ADBES- Cruz da Picada, Associação Desportiva.

9.2.2 Agrupamento de Escolas de Viana do Alentejo

Do Agrupamento de Escolas de Viana do Alentejo fazem parte as escolas do 1º Ciclo de Viana do Alentejo, Edifício São João, Edifício das Escadinhas, Escola de 1º ciclo de Aguiar, as Escolas do Pré escolar de Aguiar e de Viana do Alentejo e a escola sede Escola EB 2,3/S Dr. Isidoro de Sousa.

O edifício da escola sede está localizado na freguesia de Viana do Alentejo, junto à saída da vila na estrada das Alcáçovas, na estrada da Quinta de Santa. Maria, Estrada Nacional 257.

O quadro 18 ilustra-nos a distribuição dos alunos, por nível de ensino, no Agrupamento de Escolas de Viana do Alentejo.

Quadro 18 - Distribuição dos alunos por nível de Ensino

Nível de Ensino	Alunos
Pré – Escolar	45
1º Ciclo	98
2º Ciclo	100
3º Ciclo	104
Ensino Secundário	137
Ensino Noturno EFA NS	21
CEF tipo 2	16
Total	521

(cit. por Projeto educativo do Agrupamento de Escolas de Viana do Alentejo)

Como podemos verificar no quadro 18 o Agrupamento de Escolas de Viana do Alentejo possui num total de 521 alunos distribuídos pelos seguintes níveis de Ensino: Pré-escolar, 1º ciclo, 2º ciclo, 3º Ciclo, Ensino Secundário, Ensino Noturno EFA NS e CEF tipo 2. O nível de ensino com mais população é o ensino Secundário (com 137 alunos). Lecionam no Agrupamento 66 professores, na maioria professores de Quadro de Zona Pedagógica. O Pessoal não docente é constituído por 34 Assistentes Operacionais e Técnicos.

A escola desenvolve parcerias com: a Câmara Municipal de Viana do Alentejo, o Centro de Saúde de Viana do Alentejo, a Associação Terra Mãe, a Associação Terras Dentro, a APCE, a APPACDM, o Centro Imaculado Coração de Maria, a Associação Culartes, a Universidade de Évora e Empresas locais.

9.2.3 Agrupamento de Escolas do Torrão, Alcácer do Sal

O Agrupamento de Escolas do Torrão situa-se na Vila do Torrão, pertence ao Concelho de Alcácer do Sal no distrito de Setúbal.

O Quadro 19 apresenta a distribuição dos alunos por nível de Ensino no Agrupamento do Torrão, Alcácer do Sal.

Quadro 19 - Distribuição dos alunos por nível de Ensino

Nível de Ensino	Alunos
Pré-escolar	17
1.º Ciclo	68
2.º Ciclo	49
3.º Ciclo	47
Total	181

(cit in Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas do Torrão, Alcácer do Sal)

Verifica-se que o 1º ciclo tem uma população mais numerosa relativamente aos outros níveis de ensino.

Os docentes a lecionar no Agrupamento são 33, verificando-se que grande parte dos professores pertence ao Quadro do Agrupamento.

O pessoal não docente é constituído por 20 Assistentes operacionais e 6 Assistentes Técnicos.

O Agrupamento desenvolve parcerias com o Centro de Saúde do Torrão, o CAFAP, a ADT, o Universo das Artes, as Empresas Locais, os Bombeiros voluntários do Torrão, a Câmara Municipal de Alcácer do Sal e a Junta de freguesia do Torrão.

Capítulo – 10 Tratamento estatístico dos dados

O tratamento dos dados recolhidos foi elaborado no sentido de, em cada uma das unidades ou partes em que os dados estão agrupados, se desenvolver uma apresentação de elementos descritivos, acompanhados de quadros. Os parâmetros utilizados são geralmente a média, a mediana, o valor mínimo (Mi) e máximo (Má) e o desvio padrão.

10.1 Análise dos dados

10.1.1 Análise correlacional - correlação ordinal de Spearman

Seguidamente foi estudada a natureza da relação entre os resultados obtidos nas subescalas para os quatro tipos de competências: o coeficiente de correlação ordinal (rho) de Spearman.

Aplicámos o coeficiente de correlação (rho) de Spearman, visto este coeficiente medir a relação entre duas variáveis ordinais. Na correlação (rho) de Spearman os valores podem apresentar uma correlação significativa ao nível 0,05 se os valores apresentarem (*).

E uma correlação significativa ao nível 0,01 se os valores apresentarem (**).

10.1.2 Competências sociais.

O Quadro seguinte (Quadro 20) apresenta os coeficientes de (rho) de Spearman de modo a verificar os coeficientes de correlação, (na linha superior) e os valores do Sig. Bilateral (na linha inferior), relativos aos 11 itens que constituem as competências sociais, para o universo dos inquiridos (N=100).

Quadro 20 - Coeficiente de correlação Sig. Bilateral (rho) Spearman para as Competências Sociais.

Sociais	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1-Aproveitamento Físico	1,00	,101	,150	,090	,058	,177	,248 (*)	,177	,232 (*)	,042	,024
		,317	,137	,372	,568	,079	,013	,079	,020	,675	,816
2-Evitar a mentira		1,00	,391 (**)	,454 (**)	,264 (**)	,528 (**)	,364 (**)	,469 (**)	,276 (**)	,256 (*)	,449 (**)
			,000	,000	,008	,000	,000	,000	,005	,010	,000
3-Utilizar os serviços SOS			1,00	,398 (**)	,345 (**)	,409 (**)	,258 (**)	,312 (**)	,380 (**)	,096	,274 (**)
				,000	,000	,000	,010	,002	,000	,341	,006

Parte II – Planificação e Organização do Estudo

Sociais	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
4-Evitar conflitos				1,00	,322 (**)	,638 (**)	,430 (**)	,365 (**)	,259 (**)	,276 (**)	,421 (**)
					,001	,000	,000	,000	,009	,005	,000
5-Saber cumprimentar					1,00	296 (**)	220 (*)	,230 (*)	,147	,439 (**)	,342 (**)
						,003	,028	,021	,144	,000	,000
6-Evitar a violência verbal/física						1,00	,556 (**)	,447 (**)	,307 (**)	,348 (**)	,413 (**)
							,000	,000	,002	,000	,000
7-Mostrar respeito propriedade							1,00	,412 (**)	,208 (*)	,240 (*)	,309 (**)
								,000	,038	,016	,002
8-Evitar agressões								1,00	,272 (**)	,190	,427 (**)
									,006	,058	,000
9-Utilizar os transportes públicos									1,00	-,01	,329 (**)
										857	,001
10-Obedecer aos professores e empregadores										1,00	,385 (**)
											,000
11-Relacionamento Social correto											1,00

* A correlação é significativa ao nível 0,05 (bilateral).

** A correlação é significativa ao nível 0,01 (bilateral).

A análise do quadro número 20 mostra-nos que existem correlações significativas entre aos seguintes itens que constituem as 11 questões relativas às competências sociais:

1-Reconhecer quando os outros podem estar a aproveitar-se física/emocionalmente dele(a). A correlação obtida para este item é pouco significativa. Existe correlação significativa ao nível 0,05 (bilateral) com os itens; mostrar respeito pela propriedade alheia (0,248); e utilizar os transportes públicos (0,232). Os restantes itens não estão correlacionados.

2-Evitar o recurso à mentira ou distorção dos factos, obteve-se um coeficiente de correlação de nível 0,01 bilateral com os seguintes itens: saber cumprimentar (0,264) utilizar os transportes públicos (0,276); mostrar respeito pela propriedade alheia (0,364); utilizar os serviços SOS (0,391); evitar agressões (0,469); evitar conflitos (0,454) e evitar

violência verbal e física (0,528). Verifica-se correlação estatisticamente significativa com o item de controlo, ter um relacionamento correcto (0,049)

3-Usar adequadamente os serviços de emergência, este item tem correlação significativa, 0,01 com as seguintes questões: ter um relacionamento social correcto (item de controlo) (0,274); evitar agressões (0,312) saber cumprimentar (0,345); utilizar os transportes públicos (0,398); evitar a mentira (0,391); evitar a violência verbal ou física (0,409) e mostrar respeito pela propriedade alheia (0,258.) Verificamos que este item apresenta uma correlação muito significativa estatisticamente com quase todos os itens.

4-Evitar o desencadear de conflitos com os professores e empregadores, todas as questões são significativas estatisticamente, ao nível 0,01 (bilateral). Este item está significativamente relacionado com os seguintes itens: ter um relacionamento social correcto (item de controlo) (0,421); evitar agressões (0,312) saber cumprimentar (0,345); utilizar os transportes públicos (0,398); evitar a mentira (0,391); evitar a violência verbal ou física (0,409) e mostrar respeito pela propriedade alheia (0,258.); obedecer aos professores e empregadores (0,276). Este indicador revela uma correlação muito significativa estatisticamente.

5-Utilizar para cumprimentar as frases usuais (olá, adeus, por favor, obrigado, desculpe), apresenta correlação significativa estatisticamente a 0,01 com as questões: evitar a violência física (0,96); obedecer aos professores e empregadores 0,439; evitar a mentira (0,264); utilizar os serviços SOS (0,345) e evitar conflitos (0,322). Apresenta correlação significativa com o item de controlo ter um relacionamento social correcto (0,342);

6-Evitar utilização da violência verbal e física, verificámos que este indicador tem correlação significativa ao nível 0,01 com todas as questões à exceção do aproveitamento físico (0,177). Revela uma correlação muito significativa estatisticamente.

7-Mostrar respeito pela propriedade alheia, é um indicador estatisticamente significativo para os seguintes itens ao nível 0,01 (bilateral): evitar a mentira (0,364); utilizar os serviços SOS (0,258); evitar os conflitos (0,430); evitar a violência (0,556) e evitar agressões (0,412). Apresenta correlação significativa estatisticamente com o item de controlo ter um relacionamento social correcto (0,309.)

8-Evitar entrar em confrontos físicos (agressões), apresenta correlação estatisticamente significativa ao nível 0,01 com as questões utilizar transportes públicos (0,272); evitar a mentira (0,469); utilizar os serviços SOS (0,312); evitar conflitos (0,365); mostrar respeito pela propriedade alheia (0,412) e evitar a violência verbal e física (0,447). Verifica correlação com o indicador de controlo ter um relacionamento social correto (0,427).

9-Utilizar os transportes públicos e saber deslocar-se a pé (percursos de casa para a escola e/ou emprego), verifica correlação estatisticamente significativa ao nível 0,01 com os seguintes indicadores: evitar a mentira (0,276); utilizar os serviços SOS (0,380); evitar conflitos (0,259); evitar a violência (0,307) e evitar agressões (0,272). Verifica correlação significativa estatisticamente com o item de controlo, ter um relacionamento social correto (0,329).

10-Obedecer aos professores e aos empregadores, apresenta correlação significativa ao nível 0,01 com os seguintes itens: evitar conflitos (0,276); saber cumprimentar (0,439) e evitar a violência física (0,348). Apresenta igualmente correlação com o indicador de controlo ter um relacionamento social correto (0,385).

11-Ter um relacionamento social correto, foi considerado o item de controlo do conjunto dos 11 indicadores. Apresenta uma forte correlação ao nível 0,01 com evitar a mentira (0,449); utilizar os serviços de SOS (0,274); evitar conflitos (0,421); saber cumprimentar (0,342); evitar a violência verbal e física (0,413); mostrar respeito pela propriedade alheia (0,309); evitar agressões (0,427); utilizar transportes (0,329) e obedecer aos professores e empregadores (0,385).

10.1.3 Competências académicas:

O Quadro 21 apresenta os coeficientes de (rho) de Spearman de modo a verificar os coeficientes de correlação, (na linha superior) e os valores do Sig. Bilateral (na linha inferior), relativos aos 11 itens que constituem as competências sociais, para o universo dos inquiridos (N=100).

Parte II – Planificação e Organização do Estudo

Quadro 21 - Coeficiente de correlação Sig. Bilateral (rho) Spearman para as Competências Académicas

Académicas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1-Utilizar notas e moedas	1,00	,479 (**) 000	,215 (*) ,031	,362 (**) ,000	,464 (**) 000	,311 (**) 002	,401 (**) ,000	,043 ,668	,273 (**) ,006	,213 (*) ,033	,308 (**) ,002
2-Preencher impressos corretamente		1,00	,355 (**) ,000	,440 (**) ,000	,368 (**) ,000	,442 (**) ,000	,485 (**) ,000	,074 ,465	,350 (**) ,000	,388 (**) ,000	,399 (**) ,000
3-Utilizar uma linguagem cooperante			1,00	,457 (**) ,000	,364 (**) ,000	,292 (**) ,003	,415 (**) 000	,335 (**) 001	,254 (*) ,011	,444 (**) ,000	,337 (**) ,001
4-Identificar as horas				1,00	,362 (**) ,000	,489 (**) ,000	,463 (**) 000	,259 (**) ,009	,363 (**) ,000	,432 (**) ,000	,444 (**) ,000
5-Escrever o seu nome					1,00	,353 (**) ,000	,331 (**) 000	,272 (**) 006	,204 (*) ,041	,275 (**) ,006	,371 (**) ,000
6-Preencher formulários						1,00	,525 (**) 000	,225 (*) 025	,427 (**) ,000	,411 (**) ,000	,340 (**) ,001
7-Ler rótulos							1,00	,107 ,287	,344 (**) ,000	,243 (*) ,015	,384 (**) ,000
8-Ouvir com atenção quando alguém fala com ele								1,00	,157 ,119	,268 (**) ,007	,124 ,218
9- Escrever no computador									1,0	,563 (**) ,000	,243 (*) ,015
10-Ler informação										1,00	,296 (**) ,003
11-Saber ler, escrever, contar											1,00

* A correlação é significativa ao nível 0,05 (bilateral)

** A correlação é significativa ao nível 0,01 (bilateral).

A análise do quadro 21, apresenta-nos as correlações significativas entre os 11 itens que constituem as 11 questões relativas às competências académicas.

1-Utilizar moedas e notas, revela correlação estatisticamente significativa ao nível 0,01 com os seguintes itens: preencher impressos corretamente utilizando os documentos

individuais (0,479); identificar as horas (0,362); escrever o seu nome em papel (0,464); preencher formulários (0,311); ler rótulos (0,401); escrever no computador (0,273). Apresenta correlação estatisticamente significativa com o item de controlo saber ler escrever e contar (0,308).

2-Utilizar corretamente os documentos individuais para preencher impressos, este item apresenta correlação estatisticamente significativa ao nível 0,01 (bilateral) com os seguintes itens: utilizar notas e moedas (0,479); utilizar uma linguagem cooperante (0,35); identificar as horas (0,440); escrever o seu nome (0,368); preencher formulários (0,442); ler rótulos dos produtos embalados (0,485); escrever no computador (0,350) e ler informações nos suportes comuns (0,388). Verifica correlação estatisticamente significativa com o item de controlo saber ler escrever, contar (0,399).

3-Utilizar uma linguagem cooperante e não agressiva, apresenta correlação estatisticamente significativa ao nível 0,01 (bilateral) com os itens apresentados: preencher impressos (0,355); identificar as horas (0,457); escrever o seu nome (0,364); preencher formulários (0,292); ler rótulos dos produtos embalados (0,415); ouvir com atenção quando alguém fala com ele (0,335) e ler a informação em vários suportes comuns (0,444). Apresenta correlação significativa com o item de controlo saber ler, escrever e contar (0,337).

4-Identificar as horas e os minutos, apresenta correlação estatisticamente significativa para ao nível 0,01 (bilateral), para todos os indicadores.

5-Escrever em papel o seu nome próprio em papel, verifica-se uma correlação estatisticamente significativa ao nível 0,01 (bilateral), para todos os itens há exceção do item escrever no computador (0,204).

6-Preencher formulários requeridos em serviços públicos (correios, bancos, seguros), apresenta uma correlação moderada ao nível 0,05 com o item: ouvir com atenção (0,225). Nos restantes itens verifica-se uma correlação estatisticamente significativa ao nível 0,01 (bilateral).

7-Ler os rótulos dos produtos embalados (alimentos, medicamentos), verifica-se uma correlação estatisticamente significativa ao nível 0,01 para os seguintes itens: utilizar notas e moedas (0,401); utilizar uma linguagem cooperante (0,415) identificar as horas (0,463);

escrever o seu nome (0,331); preencher formulários (0,525); escrever no computador (0,344). Verifica correlação estatisticamente significativa com o item de controlo (0,384).

8-Ouvir com atenção quando alguém fala com ele (a), apresenta correlação estatisticamente significativa ao nível 0,01 (bilateral) com os seguintes itens: linguagem cooperativa (0,335); identificar as horas (0,259) e escrever o seu nome (0,272) e ler informações (0,268). Não apresenta correlação significativa com o item de controlo, escrever, ler e contar.

9-Escrever pequenas notas, memorandos e e-mail no computador, as seguintes questões apresentam correlação estatisticamente significativa ao nível 0,01 (bilateral): utilizar notas e moedas (0,273); preencher impressos (0,350); identificar as horas (0,373); preencher formulários (0,427); ler rótulos (0,344) e ler informações diversas (0,563). Não apresenta correlação com o item de controlo.

10-Ler informação em suportes comuns, tais como artigos de jornal, receitas de cozinha, cartas pessoais, verifica-se que existe correlação estatisticamente significativa ao nível 0,01 (bilateral), com os itens: preencher impressos corretamente (0,388); utilizar uma linguagem cooperativa (0,444); identificar as horas (0,432); escrever o seu nome (0,275); preencher formulários (0,411); ouvir com atenção quando alguém fala com ele (0,268) e escrever no computador (0,563). Não apresenta correlação significativa estatisticamente com o item de controlo, saber ler, escrever e contar.

11-Dominar os conteúdos ensinados na escola. (ler, escrever, contar...) Este item foi considerado o item de controlo das competências académicas. Da análise da tabela, podemos verificar que existe correlação estatisticamente significativa ao nível 0,01 (bilateral), com os itens: utilizar notas e moedas (0,308); preencher impressos corretamente (0,399); utilizar uma linguagem cooperativa (0,337); identificar as horas (0,444); escrever o seu nome (0,372); preencher formulários (0,340); ler os rótulos dos produtos (0,384) e ler informação em suportes diversos (0,296).

10.1.4 Competências laborais.

O quadro 22, ilustra os coeficientes de (ρ) de Spearman, com o objetivo de apresentar os coeficientes de correlação, apresentados no quadro, na linha superior e os valores do Si. Bilateral apresentados na linha inferior, quanto aos 11 itens que constituem as competências sociais, para o universo dos inquiridos

Parte II – Planificação e Organização do Estudo

Quadro 22 - Coeficiente de correlação (rho) Spearman para as Competências Laborais

Laborais	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1-Responder a entrevistas	1,00	,452 (**) ,000	,354 (**) ,000	,439 (**) ,000	,220 (*) ,028	,308 (**) ,002	,354 (**) ,000	,276 (**) ,005	,140 ,164	,204 (*) ,042	,261 (**) ,009
2-Adaptar o seu comportamento		1,00	,320 (**) ,001	,346 (**) ,000	,419 (**) ,000	,272 (**) ,006	,309 (**) ,002	,424 (**) ,000	,136 ,617	,148 ,814	,373 (**) ,000
3-Ritmo aceitável de trabalho			1,00	,362 (**) ,000	,103 ,306	,172 ,087	,226 (*) ,23	,284 (**) ,04	,206 (*) ,039	,225 (*) ,025	,463 (**) ,000
4-Executar tarefas s/ supervisão				1,00	,242 (*) ,015	,213 (*) ,33	,490 (**) ,000	,411 (**) ,000	,160 ,111	,175 ,082	,425 (**) ,000
5-Motivado para as atividades					,100	,247 (*) ,013	,496 (**) ,000	,461 (**) ,000	331 (**) ,001	231 (*) ,021	,359 (**) ,000
6-Informações na lista telefónica						1,00	,394 (**) ,000	,249 (*) ,012	,049 ,625	,008 ,934	,262 (**) ,009
7-Organização nas atividades							1,00	,508 (**) ,00	,469 (**) ,000	,258 (**) ,010	,447 (**) ,000
8-Manter a concentração								1,00	506 (**) ,000	315 (**) ,001	,587 (**) ,000
9-Respeitar regras de empresa									1,00	,525 (**) ,000	,451 (**) ,000
10-Respeitar normas segurança										1,00	,303 (**) ,002
11-Desempenho correto tarefas											1,00

* A correlação é significativa ao nível 0,05 (bilateral).

** A correlação é significativa ao nível 0,01 (bilateral).

1-Saber responder às perguntas básicas de uma entrevista de emprego, possui correlação significativa estatisticamente ao nível 0,01, com os indicadores seguintes: adaptar o seu comportamento (0,452); ritmo aceitável de trabalho (0,354); executar tarefas sem supervisão (0,439); informação na lista telefónica (0,308); organização nas actividades

(0,354) e manter a concentração (0,276). Apresenta correlação significativa com o item de controlo desempenhar correctamente as tarefas (0,261).

2-Adaptar o seu comportamento às diferentes situações e realidades empresariais, apresenta correlação estatisticamente significativa ao nível (0,01) com os itens: responder a entrevistas de emprego (0,452); ritmo aceitável de trabalho (0,320); executar tarefas sem supervisão (0,34); motivação para as actividades (0,419); informação na lista telefónica (0,272); organização nas actividades (0,309) e manter a concentração (0,424). Apresenta correlação significativa com o item de controlo desempenhar correctamente as tarefas (0,373).

3-Ter um ritmo de trabalho aceitável relativamente aos índices de produção da empresa. Revela correlação estatisticamente significativa ao nível (0,01) com os itens: responder a entrevistas de emprego (0,354); adaptar o seu comportamento (0,320); executar tarefas sem supervisão (0,362); motivação para as actividades (0,103) e organização nas actividades (0,284). Apresenta correlação significativa com o item de controlo desempenhar correctamente as tarefas (0,463).

4-Executar tarefas laboral sem constante supervisão. Apresenta correlação estatisticamente significativa ao nível (0,01) com os itens: responder a entrevistas de emprego (0,439); adaptar o seu comportamento (0,346); ritmo aceitável de trabalho (0,362); organização nas actividades (0,490) e manter a concentração (0,411). Apresenta correlação significativa com o item de controlo desempenhar correctamente as tarefas (0,425).

5-Possuir motivação para as actividades laborais que realiza, está correlacionada, estatisticamente a 0,01 com os seguintes itens: responder a entrevistas de emprego (0,354); adaptar o seu comportamento (0,320); executar tarefas sem supervisão (0,362); motivação para as actividades (0,103) e organização nas actividades (0,284). Apresenta correlação significativa com o item de controlo desempenhar correctamente as tarefas (0,463).

6-Encontrar informação que necessita numa lista telefónica, este item apresenta correlação com os seguintes: responder a entrevistas de emprego (0,220); adaptar o seu comportamento (0,419); organização nas actividades (0,496); manter a concentração

(0,461); respeitar as regras da empresa (0,331.) Apresenta correlação significativa com o item de controlo desempenhar correctamente as tarefas (0,359).

7-Demonstrar organização nas atividades laborais realizadas, esta competência apresenta correlação estatisticamente significativa para os itens apresentados: responder a entrevistas de emprego (0,354); adaptar o seu comportamento (0,309); executar tarefas sem supervisão (0,90); motivação para as atividades (0,496) procurar informações na lista telefónica (0,394); manter a concentração (0,508) respeitar as regras da empresa (0,459) e respeitar as normas de segurança (0,258). Apresenta correlação significativa com o item de controlo desempenhar correctamente as tarefas (0,447).

8-Manter a concentração nas tarefas que tem de realizar, apresenta correlação significativa ao nível 0,01 com todos os itens à exceção do item, informações na lista telefónica (0,249).

9-Respeitar as regras estabelecidas pela empresa. (ser pontual, respeitar os técnicos responsáveis). Apresenta correlação ao nível 0,01 para os seguintes itens: informação na lista telefónica (0,531); manter a concentração (0,469); manter a concentração (0,506); respeitar as normas de segurança da empresa (0,318). Apresenta correlação significativa com o item de controlo desempenhar correctamente as tarefas (0,587).

10-Respeitar as normas de segurança no trabalho. Apresenta correlação estatisticamente significativa a 0,001 para os seguintes itens: organização nas actividades (0,258); manter a concentração (0,315); respeitar as regras da empresa (0,529). Apresenta correlação significativa com o item de controlo desempenhar correctamente as tarefas (0,303).

11-Desempenhar corretamente as atividades exigidas num contexto laboral, este indicador foi escolhido para servir de controlo, verificamos que todas as competências apresentam uma correlação bastante significativa estatisticamente ao nível 0,01 com este indicador. O que significa que estes indicadores apresentam uma elevada correlação significativa estatisticamente entre eles.

Parte II – Planificação e Organização do Estudo

10.1.5 Competências pessoais

O quadro seguinte (Quadro 23) apresenta os coeficientes de (rho) de Spearman, de modo a verificar os coeficientes de correlação, para os 11 itens que constituem as competências pessoais, para o universo de 1009 inquiridos (N=100)

Quadro 23 - Coeficiente de correlação (rho) Spearman para as Competências Pessoais.

Pessoais	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1-Retirar o material dos outros	1,00	,299 (**) ,003	,201 (*) ,044	,262 (**) ,008	,187 ,063	,268 (**) ,007	,309 (**) ,002	,190 ,059	,312 (**) ,002	,202 (*) ,044	,212 (*) ,034
2-Evitar agressões		1,00	,332 (**) ,001	,222 (*) ,026	,327 (**) ,001	,116 ,249	,394 (**) ,000	,383 (**) ,000	,236 (*) ,018	,170 092	,238 (*) ,017
3-Usar medicamentos c/ segurança			1,00	,529 (**) ,000	,422 (**) ,000	,402 (**) ,000	,201 (*) ,045	,056 ,578	,384 (**) ,000	,287 (**) ,004	,261 (**) ,009
4-Selecionar a roupa				1,00	,285 (**) ,004	,354 (**) ,000	,272 (**) ,006	,039 ,698	,259 (**) ,009	,140 ,163	,216 (*) ,031
5-Limpeza pessoal					1,00	,331 (**) ,001	,228 (*) ,023	,267 (**) ,07	,340 (**) ,001	,469 (**) ,000	,437 (**) ,000
6-Atravessar nas passadeiras						1,00	,281 (**) ,005	,162 ,108	,334 (**) ,001	,326 (**) ,001	,452 (**) ,000
7-Evitar o queixume							1,00	,195 ,052	,316 (**) ,001	,267 (**) ,007	,146 ,147
8-Ser responsável								1,00	,158 ,116	,283 (**) ,004	,180 ,073
9-Saber gerir o seu dinheiro									1,00	,406 (**) ,000	,315 (**) ,001
10-Ser assíduo										1,00	,366 (**) ,000
11-Autonomia pessoal											1,00

* A correlação é significativa ao nível 0,05 (bilateral).

** A correlação é significativa ao nível 0,01 (bilateral).

1-Repudiar comportamentos de mexer e retirar material não autorizado pelos professores e/ou empregadores, apresenta correlação significativa estatisticamente ao nível 0,01 nos seguintes itens: evitar agressões (0,299); seleccionar a roupa adequada ao clima (0,262); atravessar a rua nas passadeiras (0,268); evitar o queixume (0,309); saber gerir o seu dinheiro (0,312). Não apresenta correlação significativa com o item de controlo, autonomia pessoal.

2-Evitar entrar em contactos físicos (agressões), verifica-se que existe correlação significativa estatisticamente ao nível 0,001, com os seguintes indicadores: retirar o material dos outros (0,299); utilizar os medicamentos com segurança (0,332); limpeza pessoal (0,327); evitar o queixume (0,309) e saber gerir o seu dinheiro. Não apresenta correlação significativa com o item de controlo autonomia pessoal.

3-Usar de modo seguro os medicamentos de que necessita, possui correlação significativa estatisticamente ao nível 0,01, com os indicadores: evitar agressões (0,332); seleccionar a roupa adequada ao clima (0,529); limpeza pessoal (0,422); atravessar a rua nas passadeiras (0,402); saber gerir o seu dinheiro (0,384) e ser assíduo (0,287). Apresenta correlação significativa com o indicador de controlo, autonomia pessoal (0,261).

4-Selecionar a roupa adequada ao clima, revela correlação significativa ao nível 0,01 para os itens: retirar o material dos outros (0,262); utilizar os medicamentos em segurança (0,529); limpeza pessoal (0,285); atravessar a rua nas passadeiras (0,354); evitar o queixume (0,272) e ser responsável. Não apresenta correlação significativa com o indicador de controlo, autonomia pessoal.

5-Cuidar da sua limpeza pessoal, apresenta correlação significativa estatisticamente ao nível 0,01, com os itens: evitar agressões (0,327); utilizar os medicamentos em segurança (0,422); seleccionar a roupa adequada ao clima (0,285); atravessar a rua nas passadeiras (0,331); ser responsável (0,267); saber gerir o seu dinheiro (0,340) e ser assíduo (0,469). Apresenta correlação significativa com o item de controlo, autonomia pessoal (0,437).

6-Atravessar a rua nas passadeiras, tem correlação estatisticamente significativa ao nível 0,01 com todos os itens à exceção dos itens: evitar agressões (0,116) e ser responsável (0,162) que não apresenta correlação significativa. Verifica correlação significativa com o indicador de controlo, autonomia pessoal (0,452)

7-Evitar o queixume e a comiserção, apresenta correlação ao nível 0,01 para os itens: retirar o material dos outros (0,309); evitar agressões (0,394); selecionar a roupa adequada ao clima (0,425); atravessar a rua nas passadeiras (0,281); saber gerir o seu dinheiro (0,316) e ser assíduo. Não apresenta correlação significativa com o item de controlo autonomia pessoal.

8-Aceitar as responsabilidades relativas a atividades na escola/emprego, tem uma correlação estatisticamente significativa ao nível 0,01 com os itens: evitar agressões físicas 0,383; limpeza pessoal 0,267) e ser assíduo (0,283). Não apresenta correlação significativa com o item de controlo autonomia pessoal.

9-Saber utilizar e gerir o seu dinheiro, cheques e outros instrumentos financeiros, verifica correlação significativa ao nível 0,01 com os itens: retirar o material dos outros (0,312); utilizar os medicamentos em segurança (0,338); selecionar a roupa adequada ao clima (0,259); limpeza pessoal (0,340); atravessar a rua nas passadeiras (0,334); evitar o queixume (0,316) e ser assíduo (0,406). Apresenta correlação significativa com o item de controlo autonomia pessoal (0,315).

10-Levantar-se e arranjar-se a horas (ser assíduo), apresenta correlação significativa ao nível 0,01 para os seguintes itens: utilizar os medicamentos em segurança (0,287); limpeza pessoal (0,469); atravessar a rua nas passadeiras (0,326); evitar o queixume (0,267); ser responsável (0,283) e saber gerir o seu dinheiro (0,406). Apresenta correlação significativa com o item de controlo autonomia pessoal (0,366).

11-Ter autonomia pessoal, este indicador serviu de controlo para verificar a correlação entre os onze itens que constituíam as competências pessoais, verifica-se que todas as outras competências estão relacionadas com a competência de controlo, à exceção das competências; evitar o queixume e a comiserção (0,140) e ser responsável (0,180), o que significa que esta competência tem uma boa correlação com as restantes.

Ao elaborarmos o indicador de controlo para cada uma das quatro competências (social, académica, laboral e pessoal), pretendíamos observar se as questões formuladas ofereciam ambiguidade, se o vocabulário e a terminologia eram adequados e se as questões eram pertinentes. Podemos concluir, ao analisar os quatro indicadores de controlo que existe uma correlação significativa entre estes e os restantes indicadores. O que significa que os inquiridos compreenderam as questões. Ou seja, que estas não apresentavam ambiguidade,

que o vocabulário e a terminologia eram adequados ao inquirido, assim, como a pertinência das questões.

Capítulo – 11 Análise das variáveis

Neste capítulo vamos analisar os resultados em função de algumas variáveis independentes, com o objetivo de descrever alguns dados interessantes e detetar algumas relações estatisticamente significativas.

Efetuámos estudos de comparação entre as perceções dos três grupos (empresários, professores de educação especial e professores de ensino regular) relativamente às médias das quatro competências (sociais, académicas, laborais e pessoais). Assim como, estudos de comparação sobre as perceções das competências em função do género, idade e experiência profissional.

11.1 Análise descritiva

Começaremos por apresentar a análise descritiva dos resultados obtidos. No Quadro 24 apresentam-se os resultados da média e desvio-padrão (e outros) de cada uma das quatro competências.

Quadro 24 - Elementos comparativos das quatro competências.

	Média	Mí	Má	Intervalo	Variância	Desvio Padrão	N
Competências Sociais	4,236	3,990	4,430	0,440	0,108	0,435	11
Competências Pessoais	4,195	3,670	4,590	0,920	0,030	0,422	11
Competências Laborais	4,005	3,140	4,630	1,490	0,175	0,441	11
Competências Académicas	3,835	3,270	4,220	0,950	0,096	0,55	11

A análise dos valores apresentados mostra que as subescalas das competências sociais, pessoais e laborais apresentam um valor médio superior a quatro. Tendo em conta que estamos perante uma variável de nível de mensuração intervalar que vai de 1-nada; importante; 2-pouco importante; 3-alguma importância; 4-muito importante e 5-extremamente importante. Considera-se que os valores entre quatro e cinco se situam na faixa de importância elevada. Assim, verifica-se que relativamente à importância das competências, a maioria das respostas apresenta um valor superior a três o que revela que para os inquiridos a aquisição destas competências, pelos alunos com NEE é muito importante, para que estes tenham um bom desempenho profissional. No entanto as

competências académicas são consideradas, ligeiramente menos importantes que as outras competências.

11.1.1 Grupo dos empresários

O Gráfico 5, designa-se por caixa-de-bigodes ou diagrama de extremos e quartis. Que consiste num gráfico unidimensional em que o primeiro e o terceiro quartil definem uma caixa retangular, dividido por um traço que assinala a posição da mediana. Os «bigodes» partem do referido retângulo até aos elementos mais extremos (valor máximo e mínimo); eventualmente são apresentados os *outliers* assinalados de modo diferente conforme são moderados ou severos, os severos apresentam uma «o» no extremo do quartil.

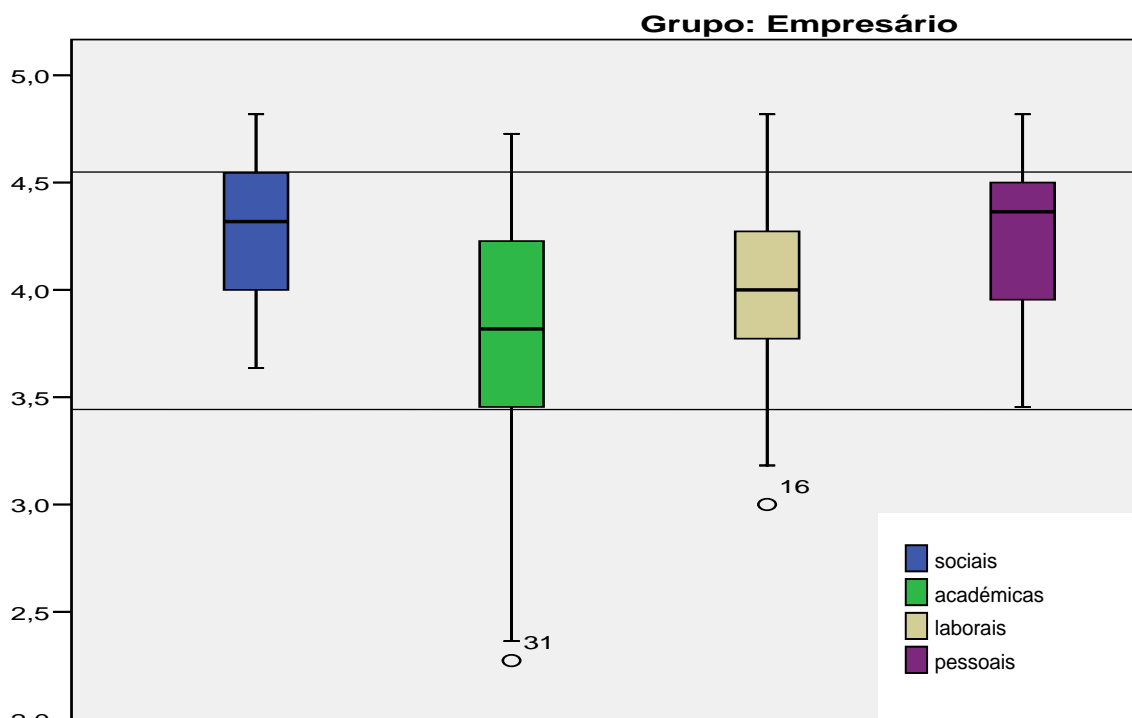


Gráfico 5 - Importância das competências pelo grupo dos empresários.

Verificamos que nas competências sociais a posição da mediana das perceções está próxima do valor 4,3 (Muito Importante), o primeiro e terceiro quartil situam-se entre o valor 4 e 4,5. Não há outliers. Os «bigodes» são os extremos que se situam entre os valores acima do 3,5 para o extremo mínimo e abaixo do 5 para o extremo máximo. Assim verifica-se que os valores mais elevados são os das respostas às questões referentes às competências sociais. Esta caixa mostra uma assimetria ligeiramente negativa, a distância do primeiro quartil até á mediana é maior do que a distância da mediana ao terceiro quartil.

O que significa que a dispersão das respostas dos inquiridos é maior no primeiro quartil. No entanto, no geral, parece não haver uma grande dispersão.

Analisando a caixa de Bigodes referentes às competências académicas, podemos concluir que esta, apresenta um outlier, com o valor 2,25 representado por «o», considerado um outlier moderado, na medida em que se afasta da caixa por uma distancia inferior a 1,5 e o valor do extremo 4,70, aproximadamente. Sendo que, a mediana da perceção dos inquiridos é 3,75, o primeiro quartil e o terceiro quartil situam-se entre 3,5 e 4,25. Apresenta uma simetria, visto que a mediana divide a caixa ao meio existindo tantas respostas no primeiro quartil como no terceiro quartil. Contudo a dispersão dos resultados é maior, parecendo indicar haver menos “unanimidade” na importância dada pelos empresários a este tipo de competências.

Relativamente às competências laborais o valor das respostas vai desde o outlier com valor superior a 3 até ao valor do extremo próximo do valor 5, no entanto a mediana das respostas situa-se no valor aproximado a 4. Verificámos que as respostas dos inquiridos se concentram entre o quartil primeiro 3,75 e o terceiro quartil 4,25. A caixa de bigodes apresenta uma assimetria positiva ligeira, ou seja, o maior número de respostas situa-se no primeiro quartil. Contudo, no geral parece haver certa “unanimidade” na apreciação desta competência por parte dos empresários.

No que se refere às competências pessoais os valores oscilam entre o valor do extremo mínimo 3,5 e o valor do extremo máximo (próximo do valor 5), a mediana situa-se aproximadamente no valor 4,25. Apresenta uma assimetria negativa, relativamente bastante acentuada, embora a dispersão seja também pouco pronunciada. Concluímos que segundo a perceção do grupo dos empresários as competências mais pertinentes são as sociais e as menos importantes são as académicas. Por outro lado, nestas parece haver uma maior dispersão que nas restantes.

11.1.2 Grupo dos professores de educação especial

No Gráfico 6, apresentamos o mesmo tipo de dados agora respeitantes aos professores de educação especial.

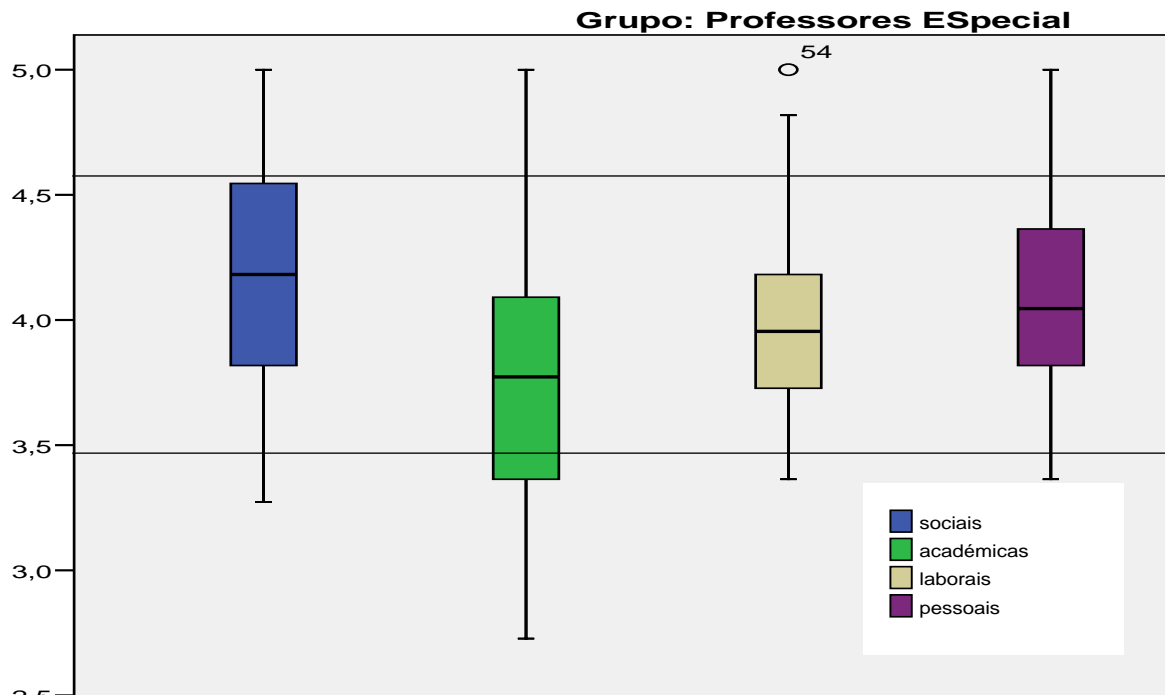


Gráfico 6 - Importância das competências pelo grupo dos professores do ensino especial

Verificamos que as caixas de bigodes referentes às perceções do grupo de professores de educação especial continuam a revelar uma tendência para a valorização das competências sociais, cuja mediana (4,25) é a mais alta das quatro competências. Os inquiridos responderam entre o extremo mínimo valor 3,25 e o extremo máximo valor 5, grande percentagem dos inquiridos situou-se entre o primeiro quartil 3,75 e o terceiro quartil 4,5.

Com uma diferença notória temos a média das competências académicas, cujos extremos se situam entre o extremo mínimo de valor 2,75 e o extremo máximo 5. A mediana das respostas relativas a esta competência situa-se no valor 3,75, o que significa que a maior parte dos professores de educação especial consideram estas competências como importantes (item 3 da referida escala). Quanto às competências laborais os extremos situam-se entre o extremo mínimo de valor 3,25 e um outlier de aproximadamente 4,8. A mediana é aproximadamente de 3,9 e a perceção dos inquiridos sobre as competências laborais situam-se com uniformidade entre o primeiro quartil com o valor 3,75 e o terceiro quartil 4,25. Relativamente às perceções sobre as competências pessoais os extremos

situam-se entre o mínimo de valor 3,25 e o máximo 5. A mediana apresenta o valor 4. Verificamos que 75% dos inquiridos deu como resposta o item 4 ou 5 da escala, ou seja a caixa apresenta uma assimetria positiva, visto que a maioria dos inquiridos se situa entre a mediana e o terceiro quartil.

Observa-se, ainda, uma maior dispersão (menos unanimidade) entre os professores sobre a importância das competências académicas e sociais em relação às restantes.

11.1.3 Grupo dos professores de ensino regular

À semelhança dos dois gráficos anteriores, o Gráfico 7 apresenta um diagrama de extremos e quartis ou caixa de bigodes sem *outlier* relativo aos professores do ensino regular.

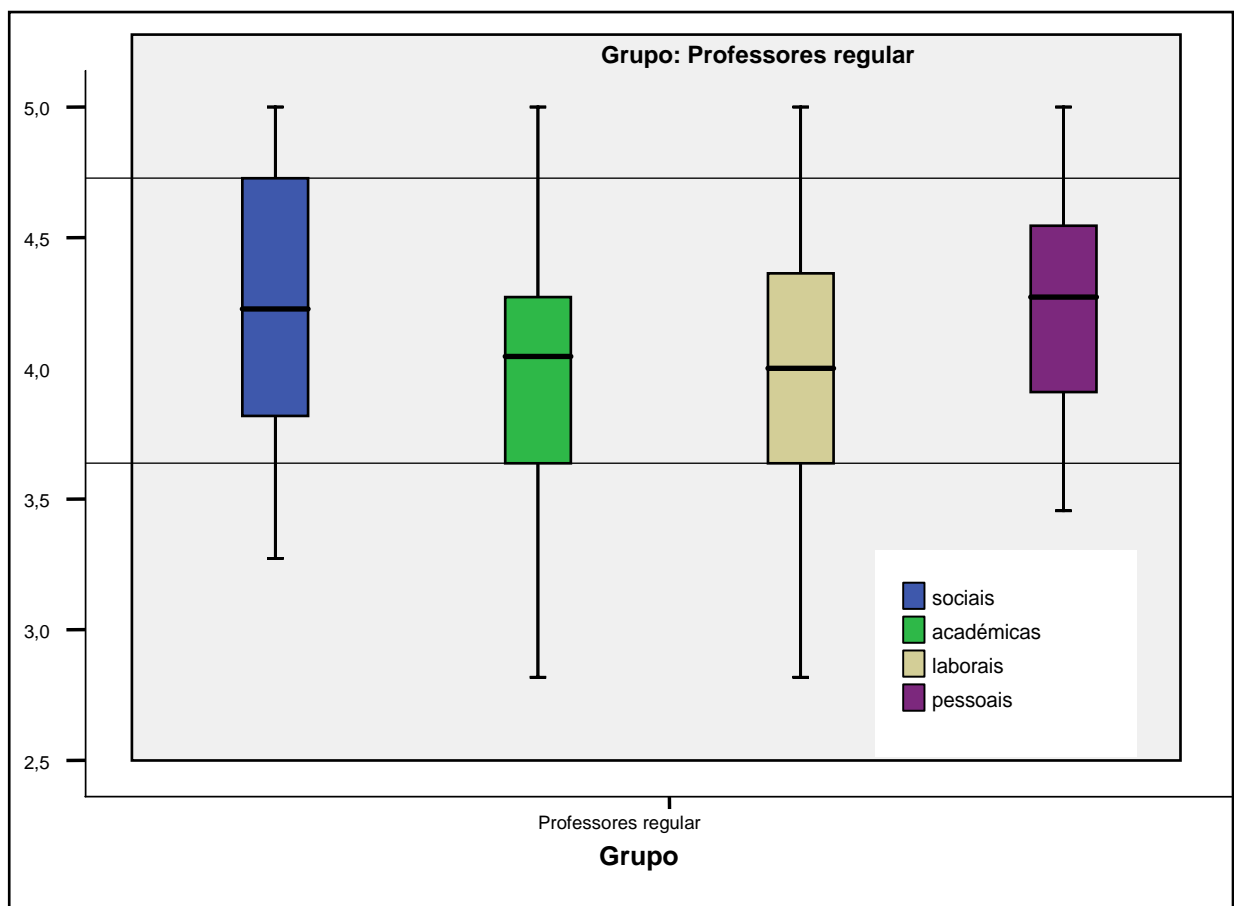


Gráfico 7 - Importância das competências pelo grupo de professores do ensino regular

Os professores de ensino regular percecionam as competências sociais como sendo as mais importantes para os jovens na TVA, mas com maior dispersão relativa entre os inquiridos. As competências sociais, cuja mediana das respostas aos 11 itens é de 4,25. A caixa de

bigodes tem uma assimetria positiva, uma vez que a maior percentagem de respostas situa-se do primeiro quartil até à mediana.

As competências académicas, tem o extremo mínimo no valor 3,25 e o extremo máximo no valor 5, a mediana é aproximadamente de 4,1. Apresenta uma assimetria negativa, na medida em que a maioria das respostas se concentrarem entre o primeiro quartil e a mediana.

Quanto às competências laborais o extremo mínimo apresenta um valor de 3.25, a caixa de bigodes é simétrica. A mediana assume o valor 4 e a dispersão das respostas é igual do primeiro quartil até à mediana e da mediana até ao terceiro quartil. O extremo máximo tem o valor 5.

Relativamente às competências pessoais, a mediana é 4,25. A caixa apresenta uma assimetria negativa, as respostas concentram-se em maior número no primeiro quartil até à mediana. O limite inferior do extremo está próximo do 3,5 e o extremo máximo apresenta um valor de 5.

11.1.4 Comparação das medianas das quatro competências entre os três grupos.

Por se tornar mais clara a comparação que os três grupos realizam da importância das competências, apresentamos no gráfico 8 a comparação entre 3 grupos nas diferentes competências.

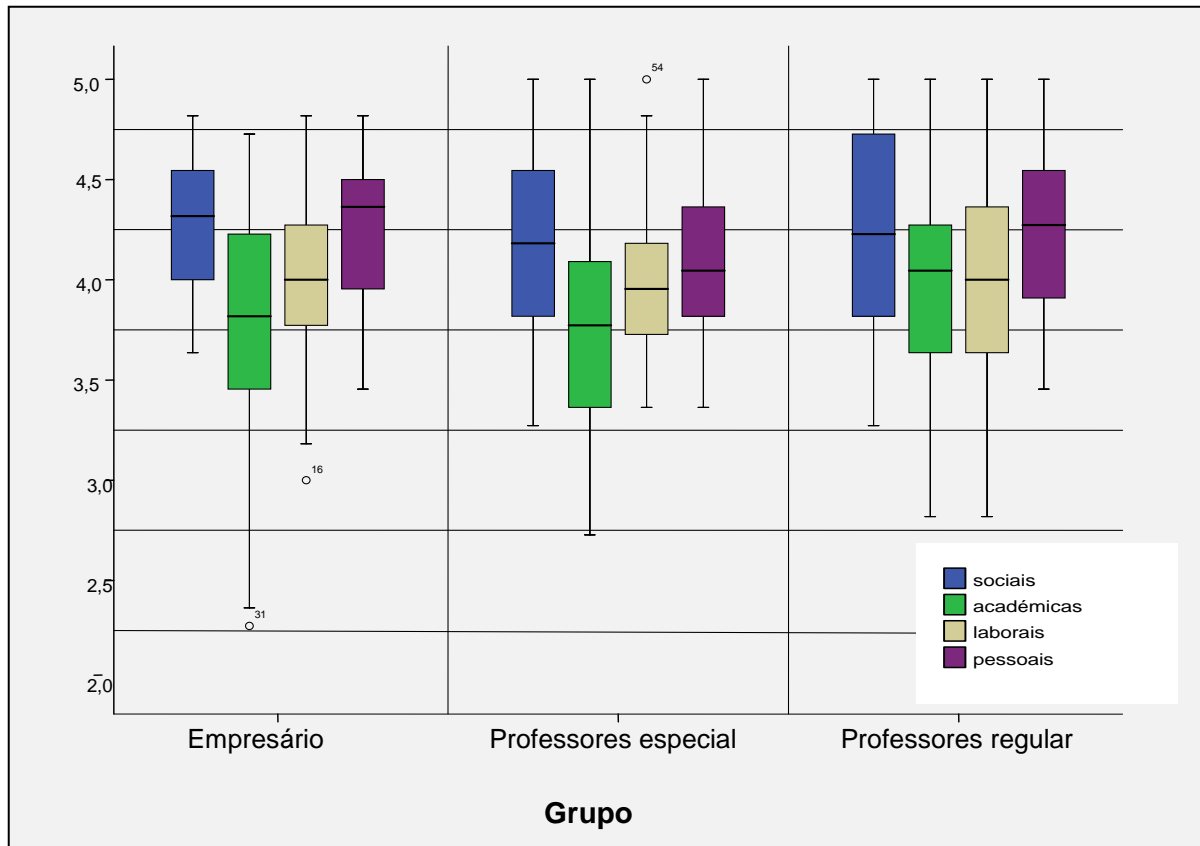


Gráfico 8 – Comparação da importância das competências pelos grupos de profissionais

Ao analisarmos o gráfico verificamos que as competências mais valorizadas pelos três grupos são as competências sociais. O grupo que mais valoriza estas competências é o grupo dos empresários seguido pelo grupo dos professores de ensino regular. Nestes, contudo, verifica-se uma maior dispersão na apreciação pelos inquiridos em relação aos restantes grupos.

Relativamente às competências pessoais são as perçecionadas pelos grupos como fazendo parte das competências fundamentais para que vos jovens com NEE tenham sucesso na TVA. Os grupos dos empresários e dos professores do ensino regular consideram estas competências praticamente tão importantes como as competências sociais.

As competências académicas são mais valorizadas pelos professores do ensino regular.

As competências laborais são sensivelmente valorizadas ao mesmo nível pelos três grupos, com maior heterogeneidade no dos professores do ensino regular.

O grupo dos professores de educação especial é o grupo que menos importância dá às competências no seu geral. Apesar de as considerarem importantes ou muito importantes, raramente as consideram como extremamente importantes.

Quanto aos professores do ensino regular, este grupo são os que percebem as competências como muito importantes e extremamente importantes, são mais exigentes e menos tolerantes. Consideram que estas competências são extremamente importantes para a TVA dos alunos com NEE.

11.2 A Relevância do género

No Quadro 25 apresentamos as médias de desvios padrão das competências divididas pelos subgrupos: masculino e feminino.

Quadro 25 – Dados estatísticos por competência e género

Competência	Género	N	Média	Desvio padrão
Social	Masculino	32	4,1165	,43460
	Feminino	68	4,2928	,42867
Académica	Masculino	32	3,6193	,66502
	Feminino	68	3,9358	,47226
Laboral	Masculino	32	3,8750	,44820
	Feminino	68	4,0668	,42860
Pessoal	Masculino	32	4,0682	,47547
	Feminino	68	4,2553	,38514

A nossa amostra é constituída por (N=100) indivíduos, 32 indivíduos do género masculino (N=32) e 68 do género feminino (N=68).

As médias são mais altas no grupo dos inquiridos femininos em todas as competências. O que significa que este grupo é, possivelmente, mais exigente e considera que as competências propostas são muito importantes ou extremamente importantes.

Existem ainda uma diferença entre o género masculino e feminino no desvio padrão, em que o género masculino tem valores mais elevados, apontando para uma menor “homogeneidade” nas respostas em relação ao género feminino.

Os dois grupos valorizam as competências pela seguinte ordem as competências sociais seguindo-se as competências pessoais, depois as laborais e menos valorizadas as competências académicas.

No Quadro 26, apresentamos os valores do teste t de comparação entre os valores médios, precedido do teste de Levene, para avaliar a homogeneidade das variâncias dos grupos em confronto. Em função do teste de Levene, se o valor Sig ($p > 0,05$), assume-se que as variâncias são iguais nos dois grupos; se valor Sig ($p \leq 0,05$) assume-se não haver igualdade de variâncias. Em termos práticos para variâncias iguais utilizam-se os valores da linha superior do teste *t student*, caso contrário os da linha inferior (Coelho et al., 2008).

Quadro 26 – Valores de comparação de médias entre géneros - teste “t-”

Competência	Teste de Levene para a homogeneidade das variâncias			Teste t para a igualdade das médias			
		F	Sig.	t	df	Sig. (bilateral)	Diferença de médias
Social	Há igualdade das variâncias	,037	,847	-1,910	98	,059	-,17630
	Não há igualdade das variâncias			-1,901	60,059	,062	-,17630
Académica	Há igualdade das variâncias	4,679	,033	-2,731	98	,007	-,31651
	Não há igualdade das variâncias			-2,420	46,255	,019	-,31651
Laboral	Há igualdade das variâncias	,005	,945	-2,058	98	,042	-,19184
	Não há igualdade das variâncias			-2,025	58,416	,047	-,19184
Pessoal	Há igualdade das variâncias	4,462	,037	-2,100	98	,038	-,18717
	Não há igualdade das variâncias			-1,946	50,855	,057	-,18717

Como se pode observar no quadro 26, encontramos diferenças significativas nas competências académicas ($p=0,019$), laboral ($p=0,042$) e pessoal ($p=0,038$). Estas diferenças vão no sentido de o género feminino valorizar mais estas competências que o masculino. Não se encontrou diferença na competência social entre os dois géneros.

11.2.1 A relevância no subgrupo empresários

Depois de analisarmos toda a amostra na comparação das médias por género, apresentámos agora os valores por subgrupos profissionais. Os valores descritivos o Quadro 27 referem-se à diferença de género no grupo dos empresários.

Quadro 27 - Valores estatísticos por competência e género do subgrupo empresários

Competência	Género	N	Média	Desvio Padrão
Social	Masculino	20	4,2455	,37203
	Feminino	12	4,3561	,26704
Académica	Masculino	20	3,6636	,74622
	Feminino	12	3,9318	,39365
Laboral	Masculino	20	3,9682	,45719
	Feminino	12	4,0530	,45116
Pessoal	Masculino	20	4,2318	,45068
	Feminino	12	4,2424	,34527

Os trinta e dois empresários (N=32) estão subdivididos em vinte empresários do género masculino (N=20) e doze empresários do género feminino (N=12). Verifica-se que as mulheres consideram todas as competências mais importantes do que os homens, sendo mais exigentes na atitude de exigir que os jovens adquiram todas as competências. A diferença é mais acentuada na competência académica. Como acontecia no grande grupo, os desvios padrão são mais elevados no género masculino.

No Quadro 28, apresentamos os dados estatísticos do t de *student* para a comparação de médias entre o grupo masculino e feminino do subgrupo dos empresários.

Quadro 28 - Valores de comparação de médias entre géneros - teste “t” no grupo dos empresários

Competências	Teste de Levene para a homogeneidade das variâncias			Teste t para a igualdade das médias			
		F	Sig.	t	df	Sig. (bilateral)	Diferença de médias
Social	Há igualdade das variâncias	2,924	,098	-,898	30	,376	-,11061
	Não há igualdade das variâncias			-,975	28,870	,338	-,11061
Académica	Há igualdade das variâncias	3,718	,063	-1,148	30	,260	-,26818
	Não há igualdade das variâncias			-1,328	29,683	,194	-,26818
Laboral	Há igualdade das variâncias	,001	,976	-,511	30	,613	-,08485
	Não há igualdade das variâncias			-,512	23,554	,613	-,08485
Pessoal	Há igualdade das variâncias	,714	,405	-,070	30	,945	-,01061
	Não há igualdade das variâncias			-,075	28,028	,941	-,01061

Como se pode observar, não encontramos diferenças significativas entre os dois grupos em apreço.

11.2.2 A relevância no subgrupo professores de educação especial.

Relativamente à estatística descritiva, o Quadro 29 apresenta a média e o desvio padrão, das competências dos inquiridos no grupo dos professores de educação especial, subdivididos por género masculino e género feminino.

Quadro 29 - Média e Desvio Padrão do grupo dos Educação Especial

Competências	Género	N	Media	Desvio padrão
Social	Masculino	7	3,8831	,37744
	Feminino	27	4,2660	,45239
Académica	Masculino	7	3,4026	,40267
	Feminino	27	3,9024	,53837
Laboral	Masculino	7	3,7403	,26467
	Feminino	27	4,0741	,41048
Pessoal	Masculino	7	3,7273	,30605
	Feminino	27	4,2020	,40131

O subgrupo dos professores de educação especial é constituído por sete professores do género Masculino (N=7) e vinte e sete do género feminino (N=27).

Ao analisarmos o quadro verificamos que as médias das respostas dadas pelo género masculino são inferiores às médias das respostas dadas pelo género feminino, o que nos leva a concluir que os grupos constituídos pelo género feminino são mais exigentes e menos tolerante em relação às competências que os jovens com NEE em fase de TVA devem adquirir.

O Quadro seguinte (Quadro 30), apresenta o teste de Levene para a igualdade dos valores e o teste t para a igualdade das médias, do grupo dos professores de educação especial.

Quadro 30 - Comparação de médias entre géneros, no grupo dos professores de educação especial

Teste de Levene para a igualdade de valores				Teste t para a igualdade das médias			
Competências		F	Sig.	t	df	Sig. (bilateral)	Diferença de médias
Social	Há igualdade das variâncias	,395	,534	-2,055	32	,048	-,38288
	Não há igualdade das variâncias			-2,291	10,951	,043	-,38288
Académica	Há igualdade das variâncias	1,453	,237	-2,285	32	,029	-,49976
	Não há igualdade das variâncias			-2,714	12,243	,019	-,49976
Laboral	Há igualdade das variâncias	1,552	,222	-2,032	32	,051	-,33381
	Não há igualdade das variâncias			-2,619	14,514	,020	-,33381
Pessoal	Há igualdade das variâncias	1,183	,285	-2,905	32	,007	-,47475
	Não há igualdade das variâncias			-3,413	11,992	,005	-,47475

Ao analisarmos o Quadro 30, verificámos existirem diferenças significativas entre os dois grupos na competência social ($p=0,048$), académica ($p=0,029$) e pessoal ($p=0,07$). Estas diferenças vão no sentido das professoras de educação especial valorizarem e/ou serem mais exigentes com o nível de domínio destas competências na TVA que os homens.

11.2.3 A relevância no subgrupo professores de ensino regular.

O Quadro 31 apresenta a média e o desvio padrão, para o grupo dos professores de Ensino Regular, discriminados por competências e género.

Quadro 31 - Média e Desvio Padrão do grupo dos professores de ensino regular por competência e género

Competências	Género	N	Média	Desvio padrão
Social	Masculino	5	3,9273	,60780
	Feminino	29	4,2915	,46822
Académica	Masculino	5	3,7455	,65366
	Feminino	29	3,9687	,44884
Laboral	Masculino	5	3,6909	,58423
	Feminino	29	4,0658	,45056
Pessoal	Masculino	5	3,8909	,51985
	Feminino	29	4,3103	,39065

Parte II – Planificação e Organização do Estudo

O subgrupo dos professores de ensino regular é constituído por 5 professores do género masculino (N=5) e 29 do género feminino (N=29). Também aqui se verifica a tendência do género masculino apresentar valores médio inferiores ao género feminino em todas as competências (pessoais, laborais, sociais e académicas), mantendo, também nos professores do ensino regular a ideia de maior valorização ou exigência de domínio de competências por parte das mulheres em relação aos homens. Por seu lado os homens têm uma maior variação ou dispersão sobre a importância ou necessidade dessas competências do que as mulheres, aparecendo estas como um grupo mais homogéneo na graduação das respostas que os homens.

O quadro 32 apresenta os dados estatísticos do teste de Levene e o teste t onde podemos analisar, no grupo dos professores de ensino regular, a existência de diferenças significativas, entre os géneros, nos diferentes tipos de competências.

Quadro 32 – Dados estatísticos referentes ao teste de Levene e teste “t”

Competências	Teste de Levene para a igualdade de valores			Teste t- para a igualdade das médias			
		F	Sig.	t	df	Sig. (bilateral)	Diferença de médias
Social	Há igualdade das variâncias	,291	,594	-1,542	32	,133	-,36426
	Não há igualdade das variâncias			-1,276	4,853	,259	-,36426
Académica	Há igualdade das variâncias	1,026	,319	-,962	32	,343	-,22320
	Não há igualdade das variâncias			-,734	4,672	,498	-,22320
Laboral	Há igualdade das variâncias	,226	,638	-1,650	32	,109	-,37492
	Não há igualdade das variâncias			-1,367	4,855	,232	-,37492
Pessoal	Há igualdade das variâncias	,125	,726	-2,118	32	,042	-,41944
	Não há igualdade das variâncias			-1,722	4,810	,148	-,41944

Verifica-se que apenas nas competências pessoais existe diferença significativa ($p=0,042$); essa diferença vai no sentido de as mulheres valorizarem mais a importância desta competência na TVA que os homens.

11.3 A relevância da idade

Conforme o efetuado para a variável género, considerámos pertinente explorar a importância da variável idade. Para o efeito, com base no valor da mediana, dividimos a nossa amostra (N=100) em dois grupos, o primeiro constituído pelos indivíduos até aos 40 anos, designado por “Mais jovens”, e o segundo a partir dos 41 anos até aos 65 anos, designado por “Idade mais avançada”.

Apresentamos no quadro 33 a média e o desvio padrão, relativamente à idade dos inquiridos, por cada uma das competências.

Quadro 33 - Média e Desvio Padrão por competência e grupo etário

Competências	Idades	N	Média	Desvio padrão
Social	Mais jovens	50	4,3200	,39487
	Idade mais avançada	50	4,1527	,46298
Académica	Mais jovens	50	3,9291	,50308
	Idade mais avançada	50	3,7400	,59825
Laboral	Mais jovens	50	4,1018	,39462
	Idade mais avançada	50	3,9091	,46897
Pessoal	Mais jovens	50	4,2673	,40838
	Idade mais avançada	50	4,1236	,42907

Observamos que o grupo dos “Mais jovens” são mais exigentes, valorizam mais as competências, Por outro lado o grupo de “Idade mais avançada” com mais de 41 anos é mais tolerante e, no geral, valorizam menos a importância das competências na TVA. Quando observamos o Desvio Padrão verificamos que o grupo dos “Mais jovens” tem consistentemente um valor menor que o grupo de “Idade mais avançada”, revelando-se uma tendência de os jovens terem em conjunto uma posição mais definida e “unânime” que os mais de “Idade mais avançada”, que demonstra uma maior diferenciação na graduação das competências.

O quadro 34 apresenta os dados estatísticos do teste de Levene e do teste t para apurar a existência de diferenças significativas, tendo a idade como variável independente de acordo com a divisão em dois grupos (de idade) acima referido.

Quadro 34 - Dados estatísticos referentes ao teste de Levene e teste “t” para o fator grupo etário

Competências	Teste de Levene para a igualdade de valores			Teste t- para a igualdade das médias			
		F	Sig.	t	df	Sig. (bilateral)	Diferença de médias
Social	Há igualdade das variâncias	2,068	,154	1,944	98	,055	,16727
	Não há igualdade das variâncias			1,944	95,619	,055	,16727
Académica	Há igualdade das variâncias	,478	,491	1,711	98	,090	,18909
	Não há igualdade das variâncias			1,711	95,199	,090	,18909
Laboral	Há igualdade das variâncias	1,201	,276	2,223	98	,028	,19273
	Não há igualdade das variâncias			2,223	95,218	,029	,19273
Pessoal	Há igualdade das variâncias	1,247	,267	1,715	98	,090	,14364
	Não há igualdade das variâncias			1,715	97,762	,090	,14364

Pelo teste de Levene concluímos que em todas as competências os grupos apresentam homogeneidade das variâncias. Verificamos que o grupo etário apresenta uma diferença significativa na competência Laboral ($p=0,028$). Nas restantes competências, os valores aproximam-se da “significatividade”.

11.3.1 A relevância da idade no subgrupo dos empresários

O gráfico 35 apresenta valores estatísticos para as diferentes competências e grupo etário, restritos ao grupo profissional dos empresários.

Quadro 35 - Média e Desvio Padrão do grupo dos empresários, por competência e grupo etário

Competências	Idades	N	Media	Desvio padrão
Social	Mais jovem	15	4,3394	,23921
	Idade mais avançada	17	4,2406	,40521
Académica	Mais jovem	15	3,9333	,49133
	Idade mais avançada	17	3,6150	,73471
Laboral	Mais jovem	15	4,0788	,42344
	Idade mais avançada	17	3,9305	,47296
Pessoal	Mais jovem	15	4,2667	,34269
	Idade mais avançada	17	4,2086	,46772

Os 32 empresários estão divididos em 15 “Mais jovens” e 17 de “Idade mais avançada”. Verificamos que o grupo dos empresários com “Idade mais avançada” dá menos importância ou regista com menor valor a importância das diferentes competências, com diferenças mais ou menos acentuadas. Já no que se refere ao desvio padrão, a tendência que se observa em todas as competências é a de que o grupo etário de “Idade mais avançada” apresenta uma maior dispersão, enquanto os “Mais jovens” têm uma posição conjunta mais concentrada e uniforme.

O quadro 36 apresenta-nos os dados estatísticos do teste de Levene e do teste t para avaliar a existência de diferenças significativas entre os dois grupos etários nas diferentes competências, dentro do subgrupo dos empresários.

Quadro 36 - Dados estatísticos referentes ao teste de Levene e teste “t” – grupos etários no subgrupo empresários

Competências	Teste de Levene para a igualdade de valores			Teste t- para a igualdade das médias			
		F	Sig.	t	df	Sig. (bilateral)	Diferença de médias
Social	Há igualdade das variâncias	11,841	,002	,825	30	,416	,09875
	Não há igualdade das variâncias			,851	26,424	,403	,09875
Académica	Há igualdade das variâncias	1,658	,208	1,420	30	,166	,31836
	Não há igualdade das variâncias			1,455	28,084	,157	,31836
Laboral	Há igualdade das variâncias	,018	,894	,929	30	,360	,14831
	Não há igualdade das variâncias			,936	29,989	,357	,14831
Pessoal	Há igualdade das variâncias	2,971	,095	,396	30	,695	,05811
	Não há igualdade das variâncias			,404	29,087	,689	,05811

Conforme se observa, nenhum valor indicia existirem diferenças significativas entre os grupos etários dos empresários nas diferentes competências em apreço.

11.3.2 A relevância da idade nos professores de educação especial

Os dados para a variável idade no subgrupo dos professores de educação especial, nas diferentes competências, encontram-se ilustrados no Quadro 37.

Quadro 37 - Média e Desvio Padrão do grupo dos Professores de educação especial, por competência e grupo etário

Competências	Idades	N	Média	Desvio padrão
Social	Mais jovens	12	4,2576	,49768
	Idade mais avançada	22	4,1488	,44584
Académica	Mais jovens	12	3,8258	,61956
	Idade mais avançada	22	3,7851	,51924
Laboral	Mais jovens	12	4,1439	,36458
	Idade mais avançada	22	3,9298	,41416
Pessoal	Mais jovens	12	4,1136	,52600
	Idade mais avançada	22	4,0992	,37526

O grupo dos professores de educação especial ficou subdividido em 12 professores “Mais jovens” e 22 professores de “Idade mais avançada”. Da observação do quadro podemos verificar que se a perceção do grupo de professores de educação especial de “Idade mais avançada” apresenta valores mais ou menos inferiores nas diferentes competências, em relação aos apresentados pelo grupo dos “Mais jovens”. No que se refere à concentração ou dispersão das respostas destes dois subgrupos podemos verificar que os “Mais jovens” apresentam uma disparidade maior entre si na apreciação das competências (social, académica e pessoal), ao contrário do que se verifica na competência laboral.

O Quadro 38 apresenta dados estatísticos do teste de Levene e teste t para avaliar a existência de diferenças significativas entre os dois grupos etários do subgrupo dos professores de educação especial, nas quatro competências em estudo.

Quadro 38 - Dados estatísticos referentes ao teste de Levene e teste “t” – grupos etários no subgrupo professores de educação especial

Competências	Teste de Levene para a igualdade de valores	Teste t- para a igualdade das médias					
		F	Sig.	t	df	Sig. (bilateral)	Diferença de médias
Social	Há igualdade das variâncias	,345	,561	,653	32	,518	,10882
	Não há igualdade das variâncias			,632	20,664	,535	,10882
Académica	Há igualdade das variâncias	,943	,339	,204	32	,840	,04063
	Não há igualdade das variâncias			,193	19,541	,849	,04063
Laboral	Há igualdade das variâncias	,680	,416	1,500	32	,143	,21419
	Não há igualdade			1,559	25,355	,131	,21419

	das variâncias						
Pessoal	Há igualdade das variâncias	1,484	,232	,093	32	,926	,01446
	Não há igualdade das variâncias			,084	17,259	,934	,01446

Conforme se observa, nenhum valor indicia existirem diferenças significativas entre os grupos etários dos professores de educação especial nas diferentes competências em apreço.

11.3.3 A relevância da idade nos professores do ensino regular

Os dados do estudo para a variável idade, no grupo dos professores de ensino regular, em cada uma das competências são apresentados no quadro 39.

Quadro 39 - Média e Desvio Padrão do grupo dos Professores de ensino regular, por competência e grupo etário

Competências	Idades	N	Média	Desvio padrão
Social	Mais jovens	23	4,3399	,42923
	Idade mais avançada	11	4,0248	,58223
Académica	Mais jovens	23	3,9802	,45780
	Idade mais avançada	11	3,8430	,53023
Laboral	Mais jovens	23	4,0949	,40608
	Idade mais avançada	11	3,8347	,59310
Pessoal	Mais Jovens	23	4,3478	,37247
	Idade mais avançada	11	4,0413	,48509

Dos 34 professores do ensino regular inquiridos, 23 fazem parte do grupo “Mais jovem” (N=23) e 11 do grupo “Idade mais avançada”. (N=11).

Verificamos que os professores de ensino regular mais novos dão mais ou menos importância à aprendizagem das quatro competências do que os seus colegas com “Idade mais avançada”. Consideram que as competências mais importantes para a sua vida futura são as competências pessoais, seguindo-se as competências sociais, depois as competências laborais e por fim as competências académicas. Os dois subgrupos etários valorizaram, porém, as mesmas competências pela mesma ordem de preferência. A média que mais se aproxima da perceção dos dois grupos é a média académica. No que concerne à dispersão, o subgrupo etário dos “Mais jovens” apresenta sistematicamente valores inferiores, denotando uma tendência para uma maior concentração das respostas em torno da média do grupo, em relação a maior dispersão do subgrupo dos professores de ensino regular com “Idade mais avançada”.

O Quadro 40 apresenta os valores do teste de Levene e do teste t para avaliar a existência de diferenças estatisticamente significativas nas diversas competências e no grupo dos professores de ensino regular, tendo em consideração o fator grupo etário.

Quadro 40 - Dados estatísticos referentes ao teste de Levene e teste “t” – subgrupos etários no grupo professores de ensino regular

Competências	Teste de Levene para a igualdade de valores			Teste t- para a igualdade das médias			
		F	Sig.	t	df	Sig. (bilateral)	Diferença de médias
Social	Há igualdade das variâncias	1,382	,248	1,782	32	,084	,31513
	Não há igualdade das variâncias			1,599	15,401	,130	,31513
Académica	Há igualdade das variâncias	,116	,736	,777	32	,443	,13726
	Não há igualdade das variâncias			,737	17,397	,471	,13726
Laboral	Há igualdade das variâncias	2,605	,116	1,502	32	,143	,26015
	Não há igualdade das variâncias			1,315	14,652	,209	,26015
Pessoal	Há igualdade das variâncias	1,998	,167	2,034	32	,050	,30650
	Não há igualdade das variâncias			1,851	15,861	,083	,30650

Dos valores obtidos, verifica-se a existência de diferença significativa entre os dois grupos etários de professores do ensino regular na competência pessoal. Esta diferença vai no sentido de o grupo dos professores de ensino regular “Mais jovens” expressarem valores médios mais elevados sobre a importância desta competência que o grupo dos professores de ensino regular de “idade mais avançada”.

11.4 Experiência profissional

Conforme o efetuado para a variável género e idade, considerámos pertinente explorar a importância da variável experiência profissional. Para o efeito, com base no valor da mediana, dividimos a nossa amostra (N=100) em dois grupos, o primeiro constituído pelos 52 indivíduos com “Menor experiência” (0 aos 15 anos de serviço), e o segundo com 48 indivíduos com “Maior experiência” (<15 anos de serviço).

Parte II – Planificação e Organização do Estudo

No quadro 41, apresentamos a média e o desvio padrão das competências por cada subgrupo da variável experiência profissional (obtidos dos 100 sujeitos da amostra).

Quadro 41 - Média e Desvio Padrão por competência e experiência profissional.

Competências	Experiência profissional	N	Media	Desvio padrão
Social	Menor experiência	52	4,3199	,40315
	Maior experiência	48	4,1458	,45657
Académica	Menor experiência	52	3,9598	,51972
	Maior experiência	48	3,6989	,57163
Laboral	Menor experiência	52	4,0892	,43561
	Maior experiência	48	3,9148	,43514
Pessoal	Menor experiência	52	4,2850	,39072
	Maior experiência	48	4,0985	,43893

Verificámos que o grupo com “Menor experiência” tem uma perceção mais exigente das competências, ou seja, dá-lhe um valor médio mais elevado e, por isso, uma importância maior que o grupo com “Maior experiência”. A média da sua resposta situa-se entre o muito importante para todas as competências à exceção das competências académicas, cujo valor da média é inferior, não atingindo o muito importante.

No que se refere à dispersão das repostas em relação ao valor médio o subgrupo com “Menor experiência” apresenta valores menores e, por isso, uma “consonância” maior na valoração das diferentes competências, com exceção da competência laboral em que praticamente um “empate” entre os grupos.

O quadro, 42 apresenta os valores do teste de Levene e do teste t para avaliar a existência de diferenças estatisticamente significativas nas diversas competências entre os subgrupos definidos pelo grau de experiência profissional.

Quadro 42 - Dados estatísticos referentes ao teste de Levene e teste “t” – subgrupos do grau de experiência

Competências	Teste de Levene para a igualdade de valores			Teste t- para a igualdade das médias			
		F	Sig	t	df	Sig. (bilateral)	Diferença de médias
Social	Há igualdade das variâncias	1,244	,267	2,025	98	,046	,17410
	Não há igualdade das variâncias			2,015	94,086	,047	,17410
Académica	Há igualdade das variâncias	,039	,845	2,391	98	,019	,26093

Parte II – Planificação e Organização do Estudo

Competências	Teste de Levene para a igualdade de valores			Teste t- para a igualdade das médias			
		F	Sig	t	df	Sig. (bilateral)	Diferença de médias
	Não há igualdade das variâncias			2,382	95,076	,019	,26093
Laboral	Há igualdade das variâncias	,034	,853	2,001	98	,048	,17439
	Não há igualdade das variâncias			2,001	97,380	,048	,17439
Pessoal	Há igualdade das variâncias	2,709	,103	2,247	98	,027	,18648
	Não há igualdade das variâncias			2,237	94,371	,028	,18648

A prova de Levene revela que há igualdade nas variâncias. Os valores de t revelam que em todas as competências há diferença significativa entre o grupo com mais e o grupo com menos experiência profissional, ou seja, competência social ($p=0,046$, académica ($p=0,019$), laboral ($p=0,048$) e pessoal ($p=0,027$).

11.4.1 A relevância da experiência profissional no subgrupo dos empresários

Procuramos indagar como se “comportava” a variável experiência profissional em cada um dos grupos profissionais, no que se refere as competências em apreço.

Seguindo a sequência usada anteriormente, os dados da variável experiência profissional para o grupo profissional empresários encontram-se ilustrados no quadro 43 onde se observa o valor médio e o desvio padrão.

Quadro 43 - Média e Desvio Padrão do grupo dos empresários, por competência e experiência profissional

Competências	Experiência Profissional	N	Média	Desvio Padrão
Social	Menor experiência	17	4,2834	,32442
	Maior experiência	15	4,2909	,36070
Académica	Menor experiência	17	3,8075	,57395
	Maior experiência	15	3,7152	,73121
Laboral	Menor experiência	17	4,0053	,51070
	Maior experiência	15	3,9939	,38641
Pessoal	Menor experiência	17	4,2513	,37141
	Maior experiência	15	4,2182	,45945

Os empresários com “Menor experiência” e com “Maior experiência” não apresentam diferenças nítidas relativamente à importância das aprendizagens que os alunos devem

Parte II – Planificação e Organização do Estudo

fazer, com exceção da competências académica em que o grupo com “Maior experiência” apresenta um valor médio ligeiramente menor (3,71) que o grupo com “menor experiência” (3,81). No que se refere à dispersão o grupo com “Maior experiência” apresenta valores relativamente maiores em todas as competências, exceto na competência laboral em que se verifica o oposto.

No quadro 44 apresentamos os valores do teste de Levene e do teste t para avaliar a existência de diferenças estatisticamente significativas nas diversas competências entre os subgrupos definidos pelo grau de experiência profissional no grupo dos empresários.

Quadro 44 - Dados estatísticos referentes ao teste de Levene e teste “t” – grau de experiência do subgrupo empresários

Competências	Teste de Levene para a igualdade de valores			Teste t - para a igualdade das médias			
		F	Sig.	t	df	Sig. (bilateral)	Diferença de médias
Social	Há igualdade das variâncias	,441	,512	-,062	30	,951	-,00749
	Não há igualdade das variâncias			-,061	28,440	,951	-,00749
Académica	Há igualdade das variâncias	,301	,587	,400	30	,692	,09234
	Não há igualdade das variâncias			,394	26,505	,697	,09234
Laboral	Há igualdade das variâncias	1,646	,209	,070	30	,944	,01141
	Não há igualdade das variâncias			,072	29,368	,943	,01141
Pessoal	Há igualdade das variâncias	1,498	,231	,226	30	,823	,03316
	Não há igualdade das variâncias			,223	26,957	,826	,03316

Conforme se observa, nenhum valor indicia existirem diferenças significativas entre os níveis de experiência dos empresários nas diferentes competências em apreço.

11.4.2 A relevância da experiência profissional no subgrupo dos professores de educação especial

O Quadro 45 apresenta as médias e desvios padrão das competências relativamente à variável experiência profissional, no grupo dos professores de educação especial.

Quadro 45 - Média e Desvio Padrão do grupo dos professores de educação especial, por competência e experiência profissional

Competências	Experiência Profissional	N	Média	Desvio padrão
Social	Menor experiência	11	4,3802	,45603
	Maior experiência	23	4,0949	,44238
Académica	Menor experiência	11	3,9917	,57990
	Maior experiência	23	3,7075	,51932
Laboral	Menor experiência	11	4,1818	,35906
	Maior experiência	23	3,9209	,40591
Pessoal	Menor experiência	11	4,2314	,49017
	Maior experiência	23	4,0435	,38945

Dos 24 professores de educação especial, 11 compreendem o grupo de “menor experiência” e 23, o grupo de “maior experiência”.

Os professores de educação especial com “Menor experiência” dão maior importância ou revelam-se como mais exigentes em todas as competências, quando comparados com os de “Maior experiência”. No que se refere à dispersão do grupo em relação ao valor médio das respostas, existem algumas diferenças no sentido de o grupo de “Menor experiência” suplantar o de “maior experiência” em todas as competências, exceto na competência laboral, em que verifica o oposto.

O quadro 46 apresenta os dados da estatística do teste de Levene e t relativos ao apuramento de diferenças significativas entre os subgrupos com “Maior” e “Menor” “experiência”, no grupo profissional dos professores de educação especial.

Quadro 46 - Dados estatísticos referentes ao teste de Levene e teste “t” – grau de experiência do subgrupo professores de educação especial

Competências	Teste de Levene para a igualdade de valores			Teste t- para a igualdade das médias			
		F	Sig.	t	df	Sig. (bilateral)	Diferença de médias
Social	Há igualdade das variâncias	,034	,856	1,742	32	,091	,28530
	Não há igualdade das variâncias			1,723	19,254	,101	,28530

Parte II – Planificação e Organização do Estudo

Competências	Teste de Levene para a igualdade de valores		Teste t- para a igualdade das médias				
		F	Sig.	t	df	Sig. (bilateral)	Diferença de médias
Académica	Há igualdade das variâncias	,402	,531	1,438	32	,160	,28423
	Não há igualdade das variâncias			1,382	17,942	,184	,28423
Laboral	Há igualdade das variâncias	,723	,401	1,816	32	,079	,26087
	Não há igualdade das variâncias			1,898	22,192	,071	,26087
Pessoal	Há igualdade das variâncias	,594	,447	1,210	32	,235	,18793
	Não há igualdade das variâncias			1,114	16,275	,281	,18793

Conforme se observa, nenhum valor indicia existirem diferenças significativas entre os níveis de experiência dos professores de educação especial nas diferentes competências em apreço.

11.4.3 A relevância da experiência profissional no subgrupo dos professores do ensino regular

O Quadro 47 apresenta as médias e desvios padrão das competências relativamente à variável experiência profissional, no grupo dos professores do ensino regular.

Quadro 47 - Quadro Relativo à Média e ao Desvio Padrão do grupo dos professores de ensino regular, relativamente à variável experiência profissional

Competências	Experiência Profissional	N	Media	Desvio padrão
Social	Menor experiência	24	4,3182	,44049
	Maior experiência	10	4,0455	,59575
Académica	Menor experiência	24	4,0530	,44368
	Maior experiência	10	3,6545	,46116
Laboral	Menor experiência	24	4,1061	,41674
	Maior experiência	10	3,7818	,56886
Pessoal	Menor experiência	24	4,3333	,36528
	Maior experiência	10	4,0455	,52179

Dos 34 professores do ensino regular, 24 ficaram integrados no grupo de “Maior experiência” e 10 no grupo com “Menor experiência”.

Da análise do quadro com os dados descritivos verificamos uma tendência sistemática das médias das competências do grupo com “Menor experiência” serem algo mais elevadas

que as do grupo com “Maior experiência”. Os professores do ensino regular com “Menor experiência” valorizam com maior ênfase as competências em apreço do que os seus colegas com “Maior experiência”.

Também no que se refere à dispersão em relação aos valores médios se verifica uma tendência consistente nas quatro competências em jogo, ou seja, os professores do ensino regular com “Maior experiência” apresentam valores mais altos e, por isso, mais dispersos ou diversificados em relação ao valor médio do que os seus colegas com “Menor experiência”.

O quadro 48 apresenta os dados da estatística do teste de Levene e t relativos ao apuramento de diferenças significativas entre os subgrupos com “Maior” e “Menor” “experiência”, no grupo profissional dos professores de educação regular.

Quadro 48 - Dados estatísticos referentes ao teste de Levene e teste “t” – grau de experiência do subgrupo professores de educação regular

Competências	Teste de Levene para a igualdade de valores			Teste t- para a igualdade das médias			
		F	Sig.	t	df	Sig. (bilateral)	Diferença de médias
Social	Há igualdade das variâncias	2,825	,103	1,481	32	,148	,27273
	Não há igualdade das variâncias			1,306	13,297	,214	,27273
Académica	Há igualdade das variâncias	,316	,578	2,360	32	,025	,39848
	Não há igualdade das variâncias			2,321	16,330	,034	,39848
Laboral	Há igualdade das variâncias	1,991	,168	1,854	32	,073	,32424
	Não há igualdade das variâncias			1,629	13,217	,127	,32424
Pessoal	Há igualdade das variâncias	3,063	,090	1,842	32	,075	,28788
	Não há igualdade das variâncias			1,590	12,841	,136	,28788

Verificamos a partir dos valores do quadro que apenas na competência académica evidencia uma diferença significativa ($p=0,025$). Essa diferença vai no sentido se poder considerar que os docentes de ensino regular com “Menor experiência” valorizarem mais a competência académica do que os seus colegas de “Maior experiência”.

11.5 Comparação entre os grupos profissionais.

Depois de analisar diferentes variáveis para avaliar a sua influência nas diferentes competências em função de diferentes características (género, grupo etário experiência profissional) dos três grupos profissionais, vamos, agora, analisar e comparar estes mesmos grupos. No teste t, para avaliar a existência de diferenças significativas entre médias, optamos pela comparação de dois grupos de cada vez, uma vez que temos em confronto três grupos profissionais (empregadores, professores do ensino especial e professores do ensino regular).

No quadro 49 podemos observar elementos que descrevem por cada competência e por cada grupo profissional o valor de N a média e desvio padrão. Observamos, ainda que os valores médios mais elevados se situam nas competências sociais, grupo dos empresários (4,29), grupo de professores do ensino regular (4,25) e grupo de professores do ensino regular (4,24). Os valores médios mais baixos se encontram nas competências académicas, grupo de professores do ensino regular (3,94), professores de educação especial (3,80) e grupo dos empresários (3,76). Em termos de dispersão das respostas os valores mais baixos e por isso revelando uma maior agregação junto ao valor médio encontramos o grupo de empresários nas competências sociais (0,34) e pessoais (0,41) e no grupo de professores de educação especial, nas competências laborais (0,41). No sentido oposto, revelando-se uma maior dispersão entre os sujeitos encontram-se as competências académicas, grupo de empresários (0,64) e professores de educação especial (0,55) e competências sociais, grupo dos professores de ensino regular (0,50).

Quanto às competências sociais, estas são as mais valorizadas pelos três grupos. A diferença entre as opiniões é diminuta. No entanto, salienta-se o grupo de professores de educação especial que, apesar de lhes atribuir o valor mais alto de todas as competências, apresenta um valor inferior em relação aos outros dois grupos profissionais.

Relativamente às competências académicas os professores de ensino especial consideram estas competências mais importantes do que os outros dois grupos, que possuem praticamente a mesma opinião.

No que concerne, às competências laborais, os empresários são o grupo que menos valoriza estas competências.

Em relação às competências pessoais a opinião dos empresários e dos professores de ensino regular é muito semelhante. Os professores de educação especial valorizam menos a competências pessoais.

Quadro 49 – Média e desvio padrão por competência e grupo profissional

Competências	Grupo	N	Média	Desvio Padrão
Sociais	Empresários	32	4,2869	0,33630
	P. Educação Especial	34	4,1872	0,46026
	P. Ensino Regular	34	4,2380	0,49794
Académicas	Empresários	32	3,7642	0,64318
	P. Educação Especial	34	3,7995	0,54764
	P. Ensino Regular	34	3,9358	0,47871
Laborais	Empresários	32	4,0000	0,44953
	P. Educação Especial	34	4,0053	0,40529
	P. Ensino Regular	34	4,0107	0,48144
Pessoais	Empresários	32	4,2358	0,40843
	P. Educação Especial	34	4,1043	0,42648
	P. Ensino Regular	34	4,2487	0,43009

11.5.1 Comparação entre os grupos profissionais - empresários/professores de educação especial

Na comparação entre os dois grupos para avaliar a existência de diferenças estatisticamente significativas nas perceções da importância das competências, começamos pelo grupo dos empresários e professores de educação especial., quanto à percepção da importância das competências.

No Quadro 50 apresentam-se os valores da prova de Levene para analisar a homogeneidade de variâncias entre o grupo dos empresários e o grupo dos professores de educação especial.

Quadro 50 - Dados estatísticos referentes ao teste de Levene e teste “t” – subgrupo empresários vs professores de educação especial

Competências	Teste de Levene para a igualdade de valores			Teste t- para a igualdade das médias			
		F	Sig	t	df	Sig. (bilateral)	Diferença de médias
Sociais	Há igualdade das variâncias	3,094	,083	1,000	64	,321	,09977
	Não há igualdade das variâncias			,010	60,376	,317	,09977
Académica.	Há igualdade das variâncias	,383	,538	-,240	64	,811	-,03526

Parte II – Planificação e Organização do Estudo

Competências	Teste de Levene para a igualdade de valores			Teste t- para a igualdade das médias			
		F	Sig	t	df	Sig. (bilateral)	Diferença de médias
	Não há igualdade das variâncias			-,239	61,041	,812	-,03526
Laborais	Há igualdade das variâncias	,089	,766	-,051	64	,960	-,00535
	Não há igualdade das variâncias			-,051	62,315	,960	-,00535
Pessoais	Há igualdade das variâncias	,071	,790	1,278	64	,206	,13152
	Não há igualdade das variâncias			1,280	63,979	,205	,13152

Observando os dados verificamos que não existe diferença estatisticamente significativa em nenhuma das competências entre o grupo de empresários e professores de ensino especial.

11.5.2 Comparação entre os grupos profissionais – empresários/professores de educação regular

Passamos à comparação do grupo de empresários com os professores de educação regular, no sentido de verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre estes dois grupos profissionais.

No quadro 51 podemos observar os elementos estatísticos que nos permitem verificar o comportamento destes 2 grupos profissionais em relação às diferentes competências que temos vindo a analisar.

Quadro 51 - Dados estatísticos referentes ao teste de Levene e teste “t” – subgrupo empresários vs professores de educação regular

Competências	Teste de Levene para a igualdade de valores			Teste t- para a igualdade das médias			
		F	Sig.	t	df	Sig. (bilateral)	Diferença de médias
Social	Há igualdade das variâncias	6,082	,016	,465	64	,643	,04896
	Não há igualdade das variâncias			,471	58,188	,640	,04896
Académica	Há igualdade das variâncias	1,915	,171	-1,235	64	,221	-,17162

Parte II – Planificação e Organização do Estudo

Competências	Teste de Levene para a igualdade de valores			Teste t- para a igualdade das médias			
		F	Sig.	t	df	Sig. (bilateral)	Diferença de médias
	Não há igualdade das variâncias			-1,224	57,157	,226	-,17162
Laboral	Há igualdade das variâncias	,411	,524	-,093	64	,926	-,01070
	Não há igualdade das variâncias			-,093	63,997	,926	-,01070
Pessoal	Há igualdade das variâncias	,041	,839	-,124	64	,901	-,01287
	Não há igualdade das variâncias			-,125	63,994	,901	-,01287

Observando os dados verificamos que não existe diferença estatisticamente significativa em nenhuma das competências entre o grupo de empresários e professores de ensino especial.

11.5.3 Comparação entre os grupos profissionais - professores de educação especial/professores de educação regular

Por último vamos analisar a relação entre o grupo de profissionais professores de educação especial e ensino regular, procurando identificar diferenças significativas entre estes dois grupos de profissionais nas diferentes competências em apreço.

Observando o quadro 52, nele encontramos os valores resultantes da comparação entre os grupos profissionais referidos.

Quadro 52 - Dados estatísticos referentes ao teste de Levene e teste “t” – subgrupo professores de ensino especial vs professores de educação regular

Competências	Teste de Levene para a igualdade de valores			Teste t- para a igualdade das médias			
		F	Sig.	t	df	Sig. (bilateral)	Diferença de médias
Social	Há igualdade das variâncias	416	,521	-437	66	,664	-,05080
	Não há igualdade das variâncias			-437	55,,96	,664	-,05080
Académica	Há igualdade das variâncias	742	,392	-1,093	66	,278	-,13636
	Não há igualdade das variâncias			-1,093	64,841	,278	-,13636

Parte II – Planificação e Organização do Estudo

Competências	Teste de Levene para a igualdade de valores			Teste t- para a igualdade das médias			
		F	Sig.	t	df	Sig. (bilateral)	Diferença de médias
Laborais	Há igualdade das variâncias	1,027	,315	-,050	66	,961	-,00535
	Não há igualdade das variâncias			-,050	64,135	,961	-,00535
Pessoal	Há igualdade das variâncias	,003	,955	-1,390	66	,169	-,14439
	Não há igualdade das variâncias			-1,390	65,995	,169	-,14439

Observando os dados, verificamos que não existe diferença estatisticamente significativa em nenhuma das competências entre o grupo de professores de ensino regular e professores de ensino especial.

Parte III - Percurso de Vida de um Aluno com NEE

Capítulo – 12 Breve apresentação do percurso de um aluno com NEE na TVA

No sentido de documentar com um exemplo elucidativo alguns aspetos da intervenção educativa orientada numa perspetiva funcional e apoiada num currículo funcional apresento o caso de um aluno, que frequentou até ao ano letivo transato uma das escolas, onde o nosso estudo foi realizado. O caso foi escolhido, visto ser o mais característico e representativo, no que se refere às alterações na aprendizagem e no próprio modo de vida do aluno em causa, motivados por uma atitude e atuação muito positiva de todos os intervenientes (professores, encarregado de educação, entidade empregadora). Os professores do aluno orientaram o currículo do aluno para uma perspetiva funcional.

Não é nossa intenção com a apresentação do percurso de vida deste aluno, transportar este caso para outras situações. Contudo, a riqueza dos pormenores e o tipo de atitudes e estratégias utilizadas permite dar ideias e sugerir atitudes e estratégias de atuação, que podem servir de exemplo, a alguns casos, de alguma maneira semelhantes. Este é considerado um caso de sucesso e retrata algumas das conclusões do nosso estudo.

12.1 Caracterização do aluno

O aluno, a quem chamamos “Zé” nasceu a 18/04/92 (18 anos à data do final da escolaridade obrigatória, 9º ano do ano letivo 2009/2010).

O Zé é uma criança com Paralisia Cerebral, diplegia espástica com componente de atáxia, que iniciou o atendimento na APC de Évora, sensivelmente aos vinte meses de idade. Atendimento que mantém até à atualidade. Os seus problemas residem sobretudo na motricidade fina, nos movimentos individualizados da mão, punho e dedos.

O aluno é muito tímido e só se manifesta em ambientes restritos e conhecidos.

O seu aspeto físico é normal. A sua aparência é cuidada e apresenta-se, geralmente, limpo e asseado. O aluno tem autonomia funcional razoável na alimentação, higiene pessoal, vestuário e uso de transportes, necessitando de apoio em locais não suficientemente conhecidos.

A comunidade onde o aluno vive é uma vila com 2758 habitantes, dedicada a agropecuária, dispondo de infraestruturas sanitárias e de conforto e razoáveis vias de acesso à capital do distrito (Évora). O aluno mostra muito interesse em colaborar com os vizinhos em tarefas de manejo do gado e, no clube de futebol da localidade, mostra-se satisfeito em colaborar

na distribuição e recolha do material usado pelos jogadores (equipamentos, bolas, etc.); frequentar regularmente os cafés da sua localidade.

Vive com a mãe e o pai, em casa própria numa pequena vila a 31 quilómetros de Évora.

Frequentou o Jardim de Infância da sua terra entre os 4 e os 7 anos. Frequentou a escola do primeiro ciclo, na área da sua residência, dos 7 aos 12 anos. Integrou o regime Educativo Especial (decreto lei 319/91 de 31 de agosto) a partir do ano letivo 2000/2001, dado o atraso manifestado pelo aluno. Beneficiava de apoio da equipa de Educação Especial Integrada. Aparentemente, o aluno não conseguiu adquirir nenhuma aptidão de tipo académico nas áreas da leitura, escrita e cálculo em todo o tempo que esteve no 1º ciclo. No ano letivo 2005/2006 ingressou o 2º ciclo na Escola E.B.I / J.I. da localidade em que vive, passou a beneficiar de alínea i) do decreto – lei 319/91 de 31 de agosto - Currículo Alternativo”. Frequentava as disciplinas de Educação Física, Educação Musical, Educação Visual e Tecnológica, integrado na turma e desenvolvia um currículo funcional com a professora de educação especial, desenvolvia também atividades de caráter funcional nos espaços exteriores da escola, fazendo parte de um projeto existente na escola de hortofloricultura. O aluno apresenta um nível de aprendizagem escolar, nas áreas académicas, praticamente nulo. Mesmo em relação a noções mais elementares ele mostra dificuldades. Em relação à sua orientação no tempo, consegue situar na semana algumas atividades mais relevantes, como, por exemplo, o dia em que há o treino de futsal da escola; na maioria dos acontecimentos, apenas consegue situar os de hoje, ontem e amanhã. Na orientação no espaço, consegue mover-se em espaços bastante conhecidos, como a sua localidade e a deslocação à escola, nos restantes espaços, só com acompanhamento de outras pessoas.

A sua linguagem expressiva é minimamente compreensível, se bem que se expresse mais frequentemente por palavras, frases e ideias simples, não sendo capaz de encadear um discurso de várias ideias seguidas. A fala é um pouco defeituosa, seja na correta articulação das palavras, seja na construção de frases; sendo a expressão oral muito limitada, tem tendência a complementá-la com gestos. A expressão oral parece melhorar nas situações em que se encontra mais motivado e interessado, tornando-se mais extrovertido. A insistência dos docentes em promover a correção da expressão oral menos própria não parece surtir efeito, já que o aluno reage negativamente aos reparos lhe são feitos e, na maioria das vezes, retrai-se e deixa de responder.

Utilizando a metodologia de avaliação CIF e, segundo os indicadores de funcionalidade e/ou incapacidade, o aluno apresenta problemas graves nas estruturas e funções do corpo, em termos da atividade e participação no ambiente escolar, sobretudo, nas áreas que envolvem leitura, escrita e cálculo, e sobretudo problemas graves ao nível da motricidade, revela problemas graves nas suas funções. Nomeadamente, nas funções da atenção que exigem concentração. Também apresenta alguns problemas emocionais relacionados com a componente afetiva e da motivação que condicionam os seus desempenhos académicos. O “ZÉ” apresenta problemas moderados nas funções relacionadas com a psicomotricidade, mais propriamente na articulação do punho e mão que condiciona a motricidade fina, sendo também um motivo de exigência de maior esforço que lhe retira a capacidade de concentração.

Na atividade e participação encontram-se algumas dificuldades na motivação, sobretudo quando é confrontado com novas situações. É preciso sentir que consegue realizá-las com êxito para corresponder às expectativas, pelo que necessita de estímulo e apoio individualizado e, sobretudo, desenvolver a capacidade de concentração nas tarefas escolares. Integrou o regime educativo especial Decreto - Lei nº 3 de 2008, de 7 de Janeiro, usufruindo de medida e) Currículo Específico Próprio, frequentou as seguintes disciplinas: Música, TIC, Formação Cívica, Língua Portuguesa, Matemática funcional e Educação Física, não frequentava Inglês, Ciências Naturais, Ciências Físico Químicas, Francês, Geografia e História, nestas horas realizava as atividades funcionais.

No 3º ciclo fez parte da equipa de futsal da escola, no âmbito do Desporto Escolar, demonstrando uma aptidão especial para esta atividade, evidência, também, um grande gosto e prazer no desempenho desta atividade.

Por outro lado, o aluno vinha recentemente a demonstrar bastante desinteresse pela escola, faltando sistematicamente; as faltas deixaram de existir a partir da altura em que o aluno começou a desenvolver uma atividade funcional na localidade onde reside, indo de encontro aos interesses e motivações do aluno. Esta alteração verifica-se, especialmente, a partir do 2º período escolar do 7º ano

O aluno não tinha nem terá hipóteses de ingressar nos cursos de formação profissional, patrocinados pelo I.E.F.P. (Instituto de Emprego e Formação Profissional), devido às exigências de nível intelectual e académico impostas aos alunos para neles ingressar. Por

outro lado, a opção do Centro de Apoio Ocupacional (CAO), não parecia ser suficientemente atraente, uma vez que as tarefas, que nele são aprendidas e executadas, pareciam ficar aquém daquilo que o aluno mostrava ser capaz e tinha interesse, deste modo a escola considerou que um PIT seria o mais adequado para o aluno.

12.2 Desenvolvimento das competências necessárias à TVA,

Como já referimos, o seu relacionamento é tímido e revelador de insegurança particularmente em tarefas que sejam relativamente novas; associado a este facto, também se tem verificado que, embora estabeleça boa relação com as pessoas que habitualmente o rodeiam, por vezes não têm comportamentos adequados em diferentes circunstâncias ou ambientes. Por vezes, pode apresentar comportamentos não ajustados no recreio, sala de aula e nos locais de lazer e convívio. O mais frequente é ter o mesmo comportamento em diferentes contextos, apesar de, nalguns deles, esse comportamento não ser o mais ajustado. Também é de referir que, apesar da sua frequente apatia e timidez, em ambientes que conhece, é capaz de tomar iniciativa em realizar certas tarefas como, por exemplo, ao chegar á empresa de fabrico artesanal de chocalhos, localizada na zona industrial, perto da escola onde realiza a sua atividade funcional, dirige-se à área estipulada no horário previsto e começar a realizar tarefas, amassar o barro, enrolar o chocalho no barro, sem ser necessário a orientação do seu responsável no local de trabalho.

A mãe do aluno refere que o seu filho gosta da escola, ”mas por vezes lhe custa levantar cedo”; refere que, em casa, gosta e faz tarefas domésticas, gosta principalmente de colaborar com a equipa de futebol da localidade (tratar dos equipamentos) nos tempos livres, anda de bicicleta, vai ao café, acompanha o treino da equipa de futebol do clube da vila. Na vida adulta, gostaria que o seu filho fosse integrado numa atividade qualquer e se "desenrascasse" sozinho, o seu objetivo máximo de que ele consiga um emprego estável.

Perante os docentes que com ela contactam mais frequentemente, a mãe, não demonstra uma atitude derrotista, apesar de estar bastante consciente das limitações do seu filho. O contacto é acessível e fácil de estabelecer de uma forma positiva e construtiva.

O próprio aluno refere que gosta de várias atividades da escola, gosta também de ver televisão, andar de bicicleta, tratar de animais e brincar. Tem dificuldades em se pronunciar sobre o futuro, apenas referindo que gostaria de trabalhar "fazer chocalhos".

Aparentemente não relaciona o trabalho como fonte de rendimento e possibilidade de ser autônomo.

12.3 Programa Educativo do aluno - competências que presidiram a elaboração do PIT

O programa está estruturado segundo o modelo proposto por Lou Brown em que se definem e avaliam as atividades e competências pelos grandes Ambientes (espaços onde a criança ou jovem desenvolve a sua atividade: casa, escola, trabalho, comunidade e lazer) e, em cada um deles pelos subambientes (neste caso não utilizados). Não se considerou também, neste caso, a área Recreação/Lazer como necessária no programa, dado o aluno já desenvolver um conjunto de atividades relativamente significativo nesta área, como frequentar os cafés da localidade.

A área da Casa tinha por objetivo responder a preocupações da mãe de fazer tarefas em casa. Como os professores sabiam que ele fazia muitas destas tarefas na escola, procurou-se proporcionar a sua transferência para o ambiente da sua casa de uma forma mais independente e adulta.

Na área da Escola procurou-se promover objetivos que incidissem em aspetos em que o aluno desenvolvesse competências essencialmente sociais, de comportamento e relação com os outros, aspeto considerado importante para a sua integração sócio laboral.

Na área da Comunidade procurou-se estabelecer algumas competências (sociais e pessoais) que visassem a melhoria do seu comportamento de relação em diferentes ambientes e subambientes, já que o aluno mostrava, por vezes, não se aperceber que o mesmo comportamento pode ser tolerado num dado local, mas não ser admissível noutros.

Na área do Trabalho procurou-se que as competências a serem adquiridas pelo aluno lhe proporcionassem uma melhoria na adaptação a situações menos habituais, em que o aluno, não reagindo negativamente, mostrava, contudo, desconforto e retraimento, nomeadamente ao aparecimento de pessoas estranhas e a introdução de tarefas novas.

Assim, de um modo geral, os dois aspetos principais do programa são

- a) o da transferência de algumas competências pessoais, sociais académicas e laborais de algumas aprendizagens do ambiente escola para o de casa e de futuro trabalho;

Percurso de Vida de um Aluno com NEE.

- b) o desenvolvimento das competências sociais e pessoais no relacionamento social e de autoconfiança, já que, sob o ponto de vista da qualidade da execução, as preocupações são menores.

O aluno deslocava-se de casa para a escola e para o local da atividade funcional a pé e sozinho. Desde que iniciou esta atividade funcional o aluno passou a evidenciar progressos, especialmente a partir da altura em que começou a repartir a sua atividade entre a escola e o desenvolvimento da atividade funcional, na empresa de “Chocalhos Pardalinho”.

Em aprendizagens instrumentais específicas dessas áreas, que não foram explicitamente propostas no programa, poderá dizer-se que, em todas as áreas, preferia as atividades que requeriam o uso de máquinas, aliás como os restantes alunos.

Quadro 53- Competências a considerar no PIT do aluno com NEE

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DO PROGRAMA EDUCATIVO	Grau de sucesso
ÁREA: CASA	-
1. Faz a cama;	Parcial
2. Lava a loiça à mão e arruma-a;	Total
3. Põe a mesa;	Parcial
4. Cuida das plantas da casa;	Total
ÁREA: ESCOLA	-
1. Cumprimenta adequadamente os colegas e pessoal da escola;	Total
2. Comporta-se correctamente e usa uma linguagem adequada;	Parcial
3. Exprime as suas ideias e opiniões de um modo claro e construtivo;	Não atingido
4. Partilha tarefas, numa base de intercâmbio mútuo;	Não atingido
ÁREA: COMUNIDADE	-
1. Comporta-se de modo socialmente aceitável e usa uma linguagem adequada;	Total
2. Apresenta-se quando é oportuno;	Total
3. Apresenta-se vestido e arranjado de modo adequado à situação;	Total

Percurso de Vida de um Aluno com NEE.

4. Identifica e mantém uma relação adequada com os membros da família, parentes, amigos, vizinhos e conhecidos;	Total
5. Interage de forma adequada com pessoas de diferentes profissões dos serviços da comunidade;	Parcial
ÁREA: TRABALHO	-
1. Cumprimenta adequadamente aqueles com quem convive;	Total
2. Comporta-se correctamente e usa uma linguagem adequada;	Total
3. Reconhece e aceita a autoridade de supervisores;	Total
4. Pede ajuda nas suas actividades laborais, se necessário;	Total
5. Mantém uma conversa e exprime a suas ideias e opiniões de forma socialmente aceite;	Parcial
6. Respeita as regras que lhe são impostas;	Parcial
7. Evita comportamentos que incomodem ou ofendam os outros;	Parcial
8. Aceita a crítica ou sugestões feitas ao seu trabalho;	Total
9. Ajuda na limpeza e arrumação do local de trabalho;	Total
10. Varre o local de trabalho	Total
11. Identifica o nome dos utensílios necessários	Total
12. Ajuda o responsável pela actividade fazendo-lhe chegar os utensílios	Total
13. Amassa o barro	Total
14. Derrega o barro	Total
15. Faz a moinha	Parcial
16. Coloca badalos	Parcial
17. Faz céus	Parcial
18. Coloca céus	Parcial
19. Faz asas	Total
20. Pule um chocalho	Total
21. Faz o corpo de um chocalho.	Parcial

(Retirado do PIT do aluno)

Os recursos principais a que se recorreu no desenvolvimento do programa foram os docentes da escola, a mãe e elementos empregados e os donos da empresa, de referir que esta empresa é considerada uma empresa familiar todos os elementos evidenciaram disponibilidade e compreensão para o problema e permitiram que o aluno fosse gradualmente passando mais tempo nas atividades dependentes deste serviço, apesar de se manter uma ligação à escola e esta fizesse a supervisão do trabalho desenvolvido no local.

Os aspetos que facilitaram o trabalho foram, assim, a atitude positiva de todos os elementos que constituíam o grupo de trabalho da empresa (tanto por parte dos seus trabalhadores, como, especialmente pelo empresário, que mostrou uma disponibilidade e exerceu um papel de supervisão a todos os títulos louvável), Pode também referir-se como aspeto facilitador o papel colaborante da mãe, sem, no entanto, se intrometer nos trabalhos desenvolvidos pela escola.

Desde o início da atividade que os professores perceberam a existência de um clima favorável para que empresário contratasse o “Zé” depois do aluno concluir a escolaridade obrigatória.

No final do 3º ciclo o aluno obteve um certificado de frequência, onde constam as competências que desenvolveu durante o 2º e 3º ciclo .

12.4 Transição da escola para a Vida Ativa do aluno

As mudanças mais significativas na vida do aluno desde que iniciou a sua atividade em contexto de trabalho foram:

- a. Ter passado a desempenhar tarefas semelhantes a uma atividade profissional real, já que o aluno se encontrava numa situação de aluno da escola, sob a supervisão desta, embora num contexto de trabalho;
- b. Concomitantemente, o ter deixado de ser sujeito a um peso, possivelmente excessivo, de exigências de natureza “académica”, bem como a uma dispersão de atividades propostas pelos professores;
- c. Alteração no tipo de atividades exigidas ao aluno, passando a haver maior peso em atividades relacionadas com a sua idade. Tanto quanto se pode verificar no final do ano letivo 2009/2010 em entrevistas ao encarregado de educação, ao próprio aluno e em contactos com os intervenientes, fica-se com a ideia de haver satisfação pelas

alterações introduzidas no “mapa de vida” do aluno, provavelmente maior, do que com a progressão nas aprendizagens propostas no programa. Também, foi notado uma melhoria na autoimagem do aluno; começou a ter a noção que trabalhar fora da escola num local em que havia outros adultos a trabalhar lhe conferia um estatuto mais elevado.

Como manifestação desta melhoria de imagem refira-se, o modo positivo e insistente como os colegas da turma do 9º ano se relacionavam com ele. Por outro lado, os professores que o acompanhavam na escola notaram uma melhoria no comportamento, seja na forma, mais madura e adulta, seja na maior assiduidade com que eram por ele contactados.

Contudo, durante o tempo em que estas alterações consideradas positivas se foram desenvolvendo, a partir do 2º período do 7º ano, até ao 9º ano, sucederam alguns episódios

que, não pondo em risco a sua integração sócio laboral, indicam a necessidade de um acompanhamento cuidadoso por parte dos adultos que com ele conviviam.

Em termos de perspetiva para o futuro, deste jovem deixou-se de perspetivar uma resposta do tipo CAO. O aluno desde setembro de 2010 que trabalha na empresa referida, com um vencimento mensal, que



apesar de não ser elevado lhe possibilita a oportunidade de levar uma vida minimamente digna dentro das suas expectativas e possibilidades.

Figura 7 e Figura 8- O aluno está a construir as “asas” do Chocalho



Parte IV - Discussão dos Resultados

Capítulo – 13 Discussão dos Resultados

Este estudo foi conduzido de modo a investigar as percepções dos empresários, professores de educação especial e professores de ensino regular relativamente às competências que devem ser ensinadas na escola para que os jovens com NEE se tornem bons profissionais.

No que se refere à fidelidade da escala o coeficiente Alpha de Cronbach para os 44 itens, do questionário é suficientemente elevada para revelar uma consistência interna aceitável em cada uma das quatro subescalas.

Quanto às correlações entre os itens, estas são no geral elevadas em cada subgrupo ou competência. No entanto, na perspectiva de um futuro estudo seria desejável a redução do número de itens com recurso a análise fatorial. Os valores obtidos indiciam também que, eventualmente, alguns itens poderiam ter uma redação mais aproximada com o grupo de fatores a que supostamente pertenciam. Ainda, numa primeira análise, um ou outro item seria suscetível de se integrar melhor noutro fator/competência, ou então de ser excluído.

A análise dos questionários proporcionou-nos os indicadores sobre as posições dos três grupos em estudo, obtivemos informações pertinentes sobre o que pensam os professores e os empregadores sobre as competências a adquirir pelos alunos, com NEE na escola.

Estes indicadores possibilitaram uma recolha de informação para o desenvolvimento de futuras metas a contemplar nos Programas Educativos e nos Programas Individuais de Transição dos alunos com NEE.

Acreditámos que este estudo não apresenta uma tendência para a generalidade das conclusões obtidas, os dados apresentados deverem ser percebidos e comparados com a realidade em que foram estudadas. Contudo, pensamos que as nossas conclusões possam apoiar outros profissionais, envolvidos no processo de ensino aprendizagem, de modo a melhor desenvolverem o seu trabalho.

De seguida faremos uma breve apresentação dos resultados obtidos e por nós considerados mais importantes:

13.1 Influência da variável gênero

Tomando em consideração toda a amostra (N=100), observamos que, no geral, o gênero feminino é mais exigente em relação às aprendizagens das competências dos alunos com NEE na escola. São menos tolerantes, consideram que os itens propostos para as quatro competências são muito importantes e devem ser ensinados na escola, de modo a proporcionar ao aluno uma futura inserção no mundo do trabalho. Verificamos que as médias são mais altas para o gênero feminino, ou seja, o gênero feminino considera que as competências mais importantes são as competências sociais, seguidas das competências pessoais em terceiro lugar as laborais e em quarto e último lugar as competências acadêmicas.

Considerando especificamente o subgrupo dos empresários, continua a existir uma diferença significativa entre o gênero feminino e o masculino. Apesar da ordem de prioridades das competências não se ter alterado, continua a existir uma maior exigência por parte do gênero feminino, em relação ao masculino.

Relativamente ao subgrupo dos professores de educação especial continua a verificar-se que as competências sociais são consideradas mais importantes que as acadêmicas. Podemos referir que as diferenças entre as médias são significativas, sendo que os valores mais altos pertencem ao grupo feminino. As competências pessoais são as que apresentam valores mais distantes, entre os gêneros.

13.2 Influência da variável idade

Os três grupos (empregadores, professores de educação especial e professores do ensino regular) têm a mesma percepção seguindo a mesma ordem de prioridades (as competências sociais, as competências pessoais, seguidas das laborais e por fim as acadêmicas). Contudo o grupo dos inquiridos “Mais jovens” valorizam mais as competências, (no geral consideram que as competências são mais importantes) do que o grupo de “Idade mais avançada”, que apresenta valores de média mais baixos. Na sua opinião as competências laborais e acadêmicas, apesar de serem importantes, não o são tão importantes como as competências sociais e pessoais.

O grupo dos empresários “Mais jovens” continua a considerar as competências mais importantes, (apresentando valores de média mais elevados para cada competência), com

uma diferença significativa ao nível das competências académicas. A diferença entre a média das competências sociais e pessoais é muito ligeira.

Segundo a opinião do grupo dos professores de educação especial, os “Mais jovens” continuam a valorizar mais o conjunto das quatro competências, contudo a diferença de valores é muito pequena entre os dois grupos de professores de educação especial.

Relativamente às perceções do subgrupo de professores do ensino regular (3º ciclo), podemos concluir que os “mais jovens” consideram as competências pessoais mais importantes que as competências sociais, apesar de ser uma diferença pequena de 0,0079 entre as médias (quadro 47). Também o grupo de “Idade mais avançada” considera as competências pessoais mais importantes que as sociais. As competências menos valorizadas são as académicas. De salientar que o grupo dos “Mais jovens” apresentam valores de média ligeiramente mais elevados.

13.3 Influências da variável experiência profissional

Os resultados apresentados revelam que as opiniões dos profissionais envolvidos no estudo consideram as competências sociais como as mais importantes, seguidas das competências pessoais, das laborais e por fim as académicas. De salientar que as diferenças entre o grupo com “Mais experiência” e o grupo com “Menos experiência” é mínima, no entanto salienta-se mais nas competências académicas, o grupo com “Menos experiência” valoriza mais estas competências.

Relativamente ao grupo dos empresários, verifica-se que os de “Menor experiência” percecionam as competências pessoais, laborais e académicas como mais importantes do que os com “Maior experiência”, no entanto estes consideram as competências sociais mais importantes.

Quanto ao subgrupo dos professores de educação especial o grupo “com menos experiência” valoriza mais todas as competências do que o grupo de “Maior experiência”, mantendo-se a ordem de prioridades.

No que concerne ao grupo dos professores de ensino regular, a diferença entre as médias dos dois grupos (menor experiência e maior experiência) é bastante significativa. O grupo de “Menor experiência” valoriza mais as competências sociais, pessoais, laborais e académicas, mantendo-se a ordem de prioridades.

13.4 Comparação entre os subgrupos profissionais

As opiniões são muito semelhantes entre os três grupos, não existem diferenças significativas entre os valores das médias das competências. A ordem das prioridades dadas às competências é muito semelhante. No entanto, verificam-se algumas tendências, quando observamos os resultados obtidos.

A tendência é para os empresários valorizarem menos as competências acadêmicas, este grupo valoriza em primeiro lugar as competências sociais, em segundo lugar as competências pessoais em terceiro lugar as competências laborais e por último as competências acadêmicas. Verificamos que as competências sociais e pessoais são consideradas muito significativas pelos três grupos com uma diferença mínima de valores entre elas, o que pode significar que ambas são fundamentais para que o aluno com NEE adquira o máximo de autonomia possível. No entanto onde o grupo dos empresários e dos professores de ensino regular se afastam mais é nas competências sociais e pessoais.

No geral os professores de educação especial apresentam valores inferiores para todas as competências relativamente aos professores do regular, no entanto mantêm-se a ordem das prioridades.

Os empresários, os professores de educação especial e professores do ensino regular, aparentemente tem uma percepção muito semelhante. À exceção das competências acadêmicas, na qual os empresários apresentam um valor ligeiramente superior ao valor apresentado pela média dos professores de ensino regular e dos professores de educação especial. As opiniões dos empresários aproximam-se das opiniões dos professores de educação especial. Nas restantes competências (sociais, pessoais e laborais) nota-se uma diferença significativa em relação as opiniões destes dois grupos comparativamente com os professores do ensino regular, os valores deste grupo são mais elevados, denotam preocupação em valorizar todas as competências, talvez pela insuficiente prática de trabalho com alunos com NEE.

Verificamos que existe uma preocupação por parte dos professores tanto de educação especial, como do ensino regular de centrar a sua atuação na aquisição de competências de desenvolvimento social (ter um relacionamento social correto; saber cumprimentar; obedecer aos professores e empregadores; não utilizar a violência física nem verbal...), pessoal, (autonomia, socialização, etc.), mais do que em competências acadêmicas,

verificamos existir, por parte dos empresários inquiridos, uma preocupação idêntica, no sentido de desenvolverem competências pessoais e sociais facilitadoras da integração e do sucesso profissional dos jovens com NEE.

O grupo dos empresários apresenta valores mais baixos nos valores das médias laborais.

Os professores de educação especial e ensino regular distanciam-se mais nas competências pessoais.

Parte V - Conclusões

Capítulo – 14 Conclusões

A maior parte dos assuntos que poderemos introduzir neste título, foram sendo abordadas ou na fundamentação teórica ou na discussão dos dados. Deste modo, apresentaremos de forma breve e resumida as conclusões mais importantes.

Uma primeira conclusão, se quisermos introdutória, referimos o processo da TVA, nas nossas escolas. Em termos globais podemos afirmar que os jovens com NEE, em fase de TVA, defrontam-se com os mesmos problemas que os restantes jovens em geral sem NEE, mas num grau mais elevado, acrescidos de dificuldades inerentes às suas próprias limitações e aos obstáculos existentes no meio ambiente e social, quer de natureza física, quer psicológica.

Ao longo das suas vidas, os indivíduos com NEE, enfrentam sucessivas transições. A TVA é um dos períodos mais importantes na sua vida. Uma vez que, implica a preparação dos jovens para a vida pós escolar.

À escola cabe a tarefa de iniciar este processo, no sentido de ir dotando os jovens com NEE de competências que lhe permitam ultrapassar as dificuldades da adaptação à TVA, sendo por isso responsável pelo futuro dos seus educando. A escola deve preparar os alunos para a sua vida profissional.

Os professores têm deste modo um grande desafio, a sua função consiste em relacionar o que ensinam nas escolas com o que é exigido pelos empregadores num local de trabalho, o recente Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, artº8 foi um passo bastante importante na consciencialização de que a TVA é uma necessidade premente na vida dos alunos com NEE, refere que o PIT deve fazer parte integrante do Programa Educativo do aluno e deve ser elaborado consoante a motivação e desejos do aluno, para dar viabilidade ao PIT é necessário haver uma maior coordenação entre o local de experiência laboral e a escola, de forma a maximizar o seu desenvolvimento pessoal.

Os estudos nacionais existentes acerca da TVA de alunos com NEE são poucos, dificultando, algum tipo de comparação. No entanto algumas informações resultantes do relatório elaborado pela, *European Agency for Development in Special Needs Education* e referido por Soriano (2002), esclarece-nos que, a nível escolar, existe uma elevada percentagem de abandono no ensino secundário, verificando-se um elevado número de

alunos com NEE que não atinge os objetivos educativos previstos, o que significa que as escolas continuam sem conseguir dar resposta a esses alunos.

No mesmo relatório é referido o facto das estatísticas europeias argumentarem que os indivíduos com NEE se encontram em desvantagem no mercado de trabalho, sobretudo através do baixo nível de acesso à educação e à formação. O mesmo relatório refere ainda, que a formação profissional por vezes não se encontra relacionada com a prática, na medida em que seria necessária mais informação sobre as competências exigidas pelos empregadores e neste sentido, a preparação profissional deveria ter lugar em espaços reais de trabalho.

Acreditámos, que esta situação está a mudar, na nossa sociedade, este estudo demonstrou que é possível a escola e as entidades empregadoras caminharem lado a lado para potencializar o desenvolvimento dos jovens com NEE. Os empresários estão recetivos há cooperação realizada entre a escola e as empresas.

De acordo com o problema e os objetivos desta investigação, constatou-se que as perceções existentes entre os três grupos (empresários, professores de educação especial e professores de ensino regular (3º ciclo) relativamente às competências para a TVA são semelhantes com algumas diferenças ou tendências, quando se analisam os subgrupos organizados em função do género, idade e experiência profissional.

Os resultados revelam uma unânime dos três grupos profissionais em afirmar que as competências sociais são as competências consideradas mais importantes para os jovens com NEE em fase de TVA, seguidas das competências pessoais, com uma diferença muito reduzida. Uma das explicações para esta constatação pode ser a larga investigação realizada por autores como Caldarella e Merrell (1997), Costa et al., (1996), L. Brown (1991), que consideram que os alunos com NEE dependem mais da aquisição destas duas competências (sociais e pessoais) do que propriamente das competências técnicas (académicas e laborais), para estarem integrados e funcionarem nos seus ambientes de vida.

Outra explicação poderá ser a natureza das aprendizagens académicas. As aprendizagens académicas, são ainda hoje percecionadas pelos empregadores e por alguns professores como aprendizagens de carácter abstrato de difícil compreensão e sem aplicação prática na vida destes alunos. E deveriam ser percecionadas como aprendizagens académicas

funcionais contextualizadas e relacionadas com a sua vida. Nomeadamente, as aprendizagens das tarefas funcionais, que não forem realizadas pelo aluno, alguém as terá que realizar por ele.

Em suma, os resultados são consistentes e indicam que os três grupos concordam com o facto de serem as competências sociais as mais valorizadas, seguidas das competências pessoais, com uma ligeira diferença, em terceiro lugar as competências laborais e em quarto e último lugar as competências académicas. Verificando-se a solução para a primeira hipótese do nosso estudo. “Será que os professores e as entidades empregadoras têm a mesma perceção em relação às competências que os alunos com NEE devem possuir para serem bons profissionais?”

Não se confirma, neste estudo, a segunda hipótese “As competências académicas serão consideradas extremamente importantes pelos profissionais de educação para que os alunos com NEE tenham um bom desempenho profissional?” O que se observa é que as competências académicas são percecionadas pelos três grupos como sendo as competências menos valorizadas.

Uma primeira explicação para este facto pode estar ligada com a natureza do meio envolvente em que as escolas se situam. Como podemos verificar na caracterização da amostra, a maior parte das empresas da área de influencia das duas das escolas situam-se em meios rurais, (apesar de uma das escolas se situar em meio urbano, este não é muito desenvolvido). O que significa que os empresários inquiridos fazem parte de micro empresas, empresas familiares ou oficinas (carpintaria, padaria, pastelaria...). Acreditámos, ser essa uma das razões pela desvalorização das competências académicas em relação às outras competências. Uma vez, que as necessidades dos empresários para as atividades que realizam não exigem propriamente o conhecimento das competências académicas. Num meio mais industrializado é possível que os empresários valorizem mais as competências académicas. Outra explicação poderá prender-se com a explicação anterior de que as competências académicas ainda são consideradas muito abstratas e pouco funcionais para os alunos com NEE

Outras das razões da desvalorização das competências académicas prende-se com o facto dos alunos com NEE aprendem menos competências do que 99% de todas as outras pessoas. Se à partida os professores têm conhecimento que o aluno com NEE irá adquirir

um menor número de competências do que os outros alunos, ao longo do seu percurso escolar, é crucial que as competências selecionadas sejam realmente as mais pertinentes e as mais necessárias, para este aluno específico, poder desempenhar as suas funções em casa, no trabalho e na comunidade em que vive. O que torna as competências académicas, pela sua natureza mais abstrata e sem aplicação imediata sejam preteridas por competências de natureza mais concreta e de aplicação prática.

Apercebemo-nos que, geralmente os trabalhos realizados pelos indivíduos com NEE, pouco ou nada têm a ver com as aprendizagens “ditas” académicas tradicionais. Por outro lado supõe-se que os indivíduos revelem um comportamento social correto para com os empresários, clientes e colegas de trabalho, autonomia e responsabilidade e capacidade para realizar a sua atividade o mais autonomamente possível.

Neste âmbito, o estudo desenvolveu-se em redor de um objetivo fulcral, nomeadamente, determinar quais as competências que são percecionadas como as mais significativas. Segundo o que constatamos, devem privilegiar-se as competências sociais e pessoais, contemplando também as competências laborais e dando menos atenção as competências académicas no currículo.

Os três grupos profissionais não se comportam linearmente, a sua perceção em relação à importância das competências não é homogénea. Fatores como género, idade e experiência profissional alteram o peso relativo com que avaliam a importância nas competências na TVA.

No caso do género, manteve-se a mesma ordem na prioridade das competências tanto para o género masculino como para o género feminino, mas no geral, o género feminino apresenta uma maior exigência na aprendizagem de todas as competências. Cujo valor de médias é superior, especialmente no grupo dos professores de educação especial, no qual a diferença entre as médias do género masculino e do género feminino é muito significativa. As professoras do ensino regular também revelam uma diferença significativa em relação aos professores, apesar de mais pequena. No grupo dos empresários a diferença apesar de existir é uma diferença mínima.

Admitindo numa primeira hipótese que existem mais alunos do género masculino do que do género feminino, os professores do género feminino são menos tolerantes e mais

exigentes com os alunos do sexo masculino (considerando que a população de alunos com NEE é maior no género masculino.)

Não encontramos uma explicação possível para esta diferença de valores entre as perceções dos professores e das professoras, nas investigações que consultamos, e seria interessante investigar se os valores por nos encontrados numa amostra relativamente pequena e circunscrita se confirmam num estudo de maior amplitude dirigido a este tema.

Relativamente à idade, no geral mantém-se esta tendência, mais visível para os profissionais mais jovens, que valorizam mais as competências do que os profissionais de idade mais avançada, à exceção do grupo dos professores de educação especial, no subgrupo de idade mais avançada que valorizam mais as competências laborais.

O grupo profissional dos professores do ensino regular, exceccionalmente considera as competências pessoais mais importantes do que as competências sociais.

Admitindo, que o grupo de “idade mais avançada” valoriza um número menor de competências e faz uma melhor seleção das mesmas, assente na experiência que possui, Referindo L. Brown os alunos com NEE aprendem um menor número de competências comparativamente com os colegas, deste modo as competências a aprender devem ser as mais pertinentes para o seu percurso de TVA. O grupo “mais jovem” devido à sua inexperiência tem tendência para considerar que os alunos estarão melhor preparados para integrar uma profissão e integrar uma vida social com autonomia se dominarem um maior número de competências.

Segundo a experiência profissional, a tendência continua a ser a valorização das competências por parte do subgrupo de “menor experiência”, no entanto a diferença não é significativa à exceção das competências académicas, cujos valores das médias se distanciam nos dois subgrupos. Considerando que uma das razões desta perceção possa ser o facto dos anos de experiência facilitar a escolha e o poder de decisão dos profissionais. Outra das razões pode prender-se com a inexperiência, nos profissionais com “menos anos de experiência” que por demonstrarem mais insegurança, em relação aos conteúdos curriculares a ensinar, os leva a optar por hipervalorizar as competências que os alunos devem aprender, como salvaguarda. Deste modo, procuram ensinar um maior número de competências.

No grupo dos empresários a tendência continua a manifestar-se no subgrupo de “Menor experiência” que apresenta valores mais elevados para as competências, à exceção das competências sociais que são mais valorizadas pelo subgrupo de “Maior experiência”. Supondo que os empresários com “Maior experiência” empregaram nas suas empresas um maior número de indivíduos com Necessidades Especiais, a sua prática proporciona-lhe uma percepção mais significativa, das necessidades destes indivíduos na TVA.

No grupo dos professores de ensino regular continua a manifestar-se a mesma tendência. Os valores das médias das competências académicas revelam uma diferença significativa mais acentuada para o subgrupo de “Menor experiência”.

Como hipótese que justifique estes dados, podemos referir que a valorização das competências por parte do grupo dos professores de ensino regular, no subgrupo dos “Menos experientes” pode ser devido à inexperiência já referida ou então poderá ser devido à sua formação académica recente, proporcionar-lhes a necessidade de tornarem importantes as aprendizagens académicas, que são relativizadas com a experiência.

Em suma, os professores perceberam que seria necessário ensinar competências com um carácter mais funcional. Desde muito cedo os profissionais da educação especial se aperceberam da fraca generalidade e relevância das aprendizagens académicas tradicionais para alunos com NEE e passaram a preocupar-se com as competências pessoais, sociais e laborais que fazem parte de um conjunto de competências funcionais, cuja aprendizagem implica a utilidade, que a realização dessa competência tem para alguém ou para algo.

Os três grupos são unânimes em concluir que é significativo para os alunos com NEE adquirirem competências relacionadas com as áreas social e pessoal, de vida do dia a dia, e de integração sócio profissional, ou seja o conteúdo do Programa Educativo e do PIT deve incidir no conhecimento de competências necessárias para que o aluno consiga viver de forma mais autónoma possível em casa, na escola, no emprego e na comunidade.

O nosso estudo vai ao encontro do projeto de Educação Vocacional Centrado na Vida Real (Brolin, 1992 cit. por Gary M. & Clark 2007), considerado o melhor exemplo de um modelo compreensivo de currículo funcional, abrangendo todas as idades e considerado como o mais completo para apoiar os docentes das escolas.

Este modelo está organizado em 22 competências que são necessárias para a vida adulta, estas competências estão agrupadas em três domínios básicos pela mesma ordem que são registadas as perceções dos três grupos inquiridos nossa investigação, competências; sociais, pessoais e de orientação e preparação vocacional, ou seja laboral estas competências fazem parte das metas e objetivos específicos dos programas educativos.

Neste âmbito apraz-nos referir que tanto os professores como os empregadores percebem as quatro competências, pela mesma ordem de prioridades, ou seja a escola neste momento caminha lado a lado com as empresas com o objetivo de formar indivíduos com capacidade para desempenharem com sucesso uma atividade profissional, pelo que podemos considerar que as conclusões do nosso estudo estão dentro dos moldes que o referido relatório considera necessário.

De modo a clarificar o enquadramento teórico do nosso estudo, assim como os resultados obtidos com a investigação, apresentamos um breve estudo de caso que justifica o facto da escola cada vez mais se preocupar em ensinar competências funcionais. Os professores devem optar por ensinar as competências nos ambientes em que o aluno com NEE está inserido, procurando situações concretas de aprendizagem, do que criar em sala de aula ambientes hipotéticos de futuros cenários profissionais. O percurso do aluno referido foi considerado um caso de sucesso, na medida em que o aluno aprendeu a desempenhar a sua atividade no ambiente trabalho. Aprendeu e desenvolveu as competências que necessitava para desempenhar corretamente as suas tarefas. Dando prioridade ao ensino das competências sociais e pessoais tendo cada vez mais o discernimento de verificar quais as competências que são realmente úteis para cada individuo. As competências sociais e pessoais e laborais mais do que na sala de aula devem ser desenvolvidas em contexto real de trabalho, em interação com os colegas e chefes.

No caso apresentado, o facto de o aluno revelar muitas dificuldades em adquirir, as competências académicas não impossibilitou a sua integração com profissionalismo e sucesso numa empresa. O que nos permite concluir que as competências sociais e pessoais são mais importantes do que as académicas para este grupo de indivíduos.

Considerámos que a TVA é uma problemática que deve ser desenvolvida em estudos empíricos que permitam conhecer e sustentar vários aspetos que no nosso estudo não nos permitiu desenvolver, como a participação dos pais no processo de TVA. Temos a noção

de que o nosso estudo carece de continuidade e replicação a mais escolas e empresas, no sentido de percebermos se as práticas escolares ao nível da transição são as mais adequadas para que os alunos com NEE se tornem bons profissionais.

O desafio de elaborar este projeto foi grande, mas muito significativo na medida em que correspondeu a um tempo de crescimento pessoal e profissional. Exigiu de nós um grande esforço, mas gratificante.

Estamos conscientes do enriquecimento pessoal conseguido com a elaboração deste estudo, não só devido a toda a pesquisa bibliográfica, mas também pela aquisição de conhecimentos acerca de uma realidade desconhecida para grande parte das pessoas.

O aluno com NEE só se tornará um cidadão de pleno direito se a escola e a sociedade civil o dotar de competências para tal.

Reiteramos a ideia de que a escola tem um papel fundamental, no futuro dos alunos com NEE ao construir os caminhos que os podem ou não levar ao SUCESSO.

Parte VI - Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas

Albuquerque, C. (2005). *Deficiência Mental Ligeira Funcionalidade e Transição Para a Vida Pós-Escolar*. Revista Portuguesa de Pedagogia Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. (pp. 89-110). Coimbra: Universidade de Coimbra,

Bairrão, J. (2004). *Prefácio In Pereira (2004) Políticas e Práticas Educativas*. O Caso da Educação Especial e do Apoio Sócio Educativo nos anos 2002, a 2004. Lisboa: Liga Portuguesa de Deficientes Motores.

Bairrão, J. F. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: CNE.

Barroso, J. (1995). *Os Liceus Organização Pedagógica e Administração Pedagógica*. Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian.

Barros, A. F. (2010). *Desafios da Psicologia Vocacional: modelos e intervenções na era da incerteza*. Revista Brasileira de orientação profissional. São Paulo, (Vol. 11, n. 2, dez. 2010). Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php>. obtido em 29 set. 2010

Bautista, J. R. (1997). *Uma Escola para Todos a Integração Escolar* (coord) Necessidade Educativa Especial. Lisboa: Dinalivro.

Boekaers M., & Roder, I. (1999). *Stress, Coping and Adjustment in Children with a Chronic Disease: a Review of Literature*. Disability and Rehabilitation (Vol. 21, nº 7, pp. 311-337). Netherlands: Leiden University.

Brandão, T. (2007). *A Intervenção Precoce e a Criação de Oportunidades para a Igualdade das Crianças em Diversas Situações de Risco*. Comunicações Apresentadas na Audição Parlamentar. Obtido em 16 de Abril de 2010, de http://www.anip.net/noticiasdoc/apres.AP_TBrandão_07.pdf

Bronfenbrenner, U. (1997). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*: Cambridge Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1992). *Ecological System Theory*. In Ross, Vasta. *Six Theories of Child Development: revised formulations and Current issues*, (pp. 187-249). London: Jessica Knigsley Publisher.

- Brown, L. (2005). *The Stories of Lou Brown*. Bloomington: University of Indiana.
- Brown, . L. (1991). *Longitudinal Transition Plans in Programs for Severely Handicapped Students*. *Exceptional Children*, (documentos policopiados)
- Canha L., & Neves, S. (2008). *Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais-Desenvolvimento de um Modelo Adaptado a Crianças e Jovens com Deficiência*. Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação.
- Carvalho, L. R. (2006). *Deficiência Mental e Aprendizagem*. (Vol. 33, n.5/6, 473-486). Goiânia: Estudos
- Claudino, A. (1997). *Orientação para a Formação Profissional de Jovens com Deficiência Intelectual*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Coelho, J. P., Cunha M., & Martins. I. (2008). *Inferência Estatística com Utilização do SPSS e G*power*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Conceição, L. R., & Dantas D. (1996). *Reabilitação, Sistema Complexo*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (1997). *Dificuldades de Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A Leitão F., Santos J., Pinto J. & Fino M., (2000). *Educação e Transição Vida pós Escolar de alunos com Deficiência Intelectual Acentuada. Caracterização das respostas Educativas proporcionadas aos alunos de 2º e 3º ciclos com Currículos Alternativos ao abrigo do Dl. 319/91*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Costa, A., Leitão F., Santos J., Pinto J. & Fino M. (1996a). *Currículos Funcionais, sua Caracterização* (Vol. 1). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Costa, A., Leitão F., Santos J., Pinto J. & Fino M. (1996b). *Currículos Funcionais Instrumentos para Desenvolvimento e Aplicação* (Vol. 2). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cunha. (2003). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: RH Editores.
- DeSeco. (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies Executive Summary*. OCDE.
- Declaração de Dakar. (2000). *Educação para Todos: Atingindo os nossos Compromissos Coletivos*. Cúpula Mundial de Educação Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000 <http://www.mp.ma.gov.br/site/centrosapoio/DirHumanos/decDakar.htm> obtido em 6 de janeiro de 2010
- DGIDC. (2008). *Educação Especial Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: ME
- DGIDC.DGIDC. (2006). *Centro de Recursos*. Obtido em 20 de Novembro de 2010, de DGIDC: <http://www.dgicd.min-edu.pt/especial/PDF/DocreconversaoEscolasEspeciais.pdf>
- Dias, J., & Santos S. (2006). *Comportamento Adaptativo e Qualidade de Vida- Emprego Protegido na Deficiência Mental*. Revista de Educação Especial e Reabilitação (Vol.13, pp. 46-67). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana Edições.
- Dias, M., & Soares M. (2007). *Expectativas sobre o Planeamento de Carreira: Uma experiência na Universidade*. (Vol.4, n.1, pp.1-24). PSI- Revista Psicologia & Sociedade: Instituto de Psicologia, Londrina, PR.
- Edwards-Beckrtt J. (1995). *Parental Expectations on Child's self- Concept in Spina Bifida Children's Heath Care*. Lawrence: Eribaum Associates.
- Everson M & Ph. (1992). *Youth with disabilities strategies for Interagency Transition*. Boston: Helen Keller National Center Andover Medical Publishers.
- Fenacerci Movimento CERCI. (2007). *Fenacerci, Movimento CERCI em Portugal*. Obtido em 5 de Janeiro de 2011, de Movimento CERCI: <http://www.fenacerci.pt/canal0B_movimento_AsCercis3.htm>
- Ferreira, Sofia. S. (2008). *Transição para a Vida Pós Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Viseu: Psicossoma.

- Fonseca A. M. (1994). *Personalidades e Projectos Vocacionais e Formação Pessoal e Social*. Porto: Porto Editora.
- Gary & Clark (2007). *Assesement for Transitions Planning*. Amazon: Pro- Ed; (2ed).
- Genelioux, M. M. (2005). *Emprego Apoiado e Satisfação A Perspectiva de Pessoas Integradas em Mercado de Trabalho*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Gilly, M. (1995). *Approches Socio-Constructives du Développement Cognitif*. In D. Golder (Eds), *Profession Enseignant: Manuel de Psychologie por L'enseignement*. Paris: Hachette.
- Ginger, Patton R.& Blalock. (1996). *Transisition and Students with Learning Disabilities. Facilitating the Movement from school to Adult Life*. Texas: Pro - ed.
- Guterres, M. C. (2002). *Suporte Social e Qualidade de Vida em Pessoas com Perturbações Mentais Crónicas Apoiadas por Serviços Comunitários*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula. Como Efectuar Alterações Curriculares para todos os Alunos*. Porto: Porto Editora LDA.
- Heward W. & Orlansky. (1988). *Special Education; Handicapped Education; United States. 3rd edition*. Columbus: Merrill Pub. Co.
- Hill, Manuela M. & Hill Andrew. (2008). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo (2 ed).
- INE. (2002,2005) Ficheiros Unidades Estatísticas Anuário Estatístico da Região do Alentejo.
- Jardim, J., & Pereira.(2006). *Competências Pessoais e Sociais- Guia Prático para a Mudança Positiva*. Porto: Edições ASA.
- Jardim, J. (2010). *Programa de Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kohler & Field, S. *Transition- Focused Education*. Foundations for the Future (Vol. 37, pp. 174-183). *Jornal of Special Education*.

- Liga Portuguesa dos Deficientes Motores. (2010). *Instituição de recursos, da Fundação, Estudo de Caso de uma organização. Programa Operacional Ciência e Inovação*. Lisboa: Ministério da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior.
- Lima, L. (2000). *Atitudes Estrutura e Mudança*. In Vala & M.B. Monteiro (Eds) *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian.
- Littlejohn W., K. R., & Wade, J. (1989). *Guideliness for Integration of Learners with Severe Handicaps*. Indiana: State University.
- Lopes, M. (2007). *Sementes de Inclusão: Um estudo de caso*. In Rodrigues (org) *Investigação Inclusiva*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana Edições.
- Lopes, J. R. (2006). *Competências Sociais: Aspectos Comportamentais, Emocionais e de Aprendizagem*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Lopes, J., Helena Franco, L. M., & Bailador, &. N. (2000). *Manual de Transição para a Vida Activa*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, LDA (2 ed).
- Martins, M. (2001). *Deficiência Mental e Desempenho Profissional*. Lisboa: SNRIPD.
- Ministério da Educação. (1998). *Transição da Escola para a Vida Adulta de Jovens com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica Ministério da Educação - NOEE.
- Ministério da Educação. (1998). *Transição da Escola para a Vida Adulta - Jovens com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Ministério da Educação NOEE.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação Um Desafio para os Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, V. (2001). *Transition from School to Work and Adult Life (eds), Special Neds Educations*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Mrug, S. &. Wallander. (2002). *Self Concept of youg People with Physical Disabilities: does integration play a role?* *International Journal of Disability Development and Education*.
- OMS. (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade e Saúde (CIF) (trad. Amélia Leitão)*. Lisboa: Direcção Geral de Saúde.

- OMS. (1989). *Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (Handicaps)* (Trad. Secretariado Nacional de Reabilitação). Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Patton, G. R. (1996). *Transition of the Students with Learning Disabilities Facilitating the Movement from School to Adult Life*. Texas: Pro-Ed.
- Pereira, M. (2002). *Caminhos e Progressos com Alguns Sucessos*. Oliveira de Frades: Assol.
- Perez, T. (1998). *Insercion Social y Laboral de Jóvenes Manual para Mediadores Sociales*. *Projecto Insol*. Comunidade Madrid: Consejería de Sanidad y Servicios Sociales.
- Perrenoud. (1995). *La Pedagogie à L"école des Différences: Fragments d'une Sociologie de L'echec*. Paris: E.S.F.
- Quivy & Campinhoudt. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Rieser, R. (2006). *Inclusive Education or Special Needs: Meeting the Challenge of Disability Discrimination in School*. In Cole, M (Ed.) *Education Equality and Human rights*. (Charpter 8) London: Routledge.
- Rodrigues, D. (2007). *Notas sobre a investigação em Educação Inclusiva (Vol. 1)*. Lisboa: FEEI.
- Rodrigues. (2006). *Notas sobre a Investigação em Educação Inclusiva I*. Cruz Quebrada: Faculdade Motricidade Humana Edições.
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e Educação para todos Parceiros Necessários na Educação Inclusiva*. Cruz Quebrada: Edições Faculdade de Motricidade Humana Edições.
- Rodrigues, D. (2001) *A Educação e a Diferença* in David Rodrigues (org) *Educação e Diferença*. Porto Editora: Porto
- Rodrigues, D. (2000). *Paradigma da Educação Inclusiva*. In D. Rodrigues(ed) *Educação Inclusiva Estamos a fazer progressos?* Cruz Quebrada: Edições Faculdade de Motricidade Humana Edições.

- Rojo, V., & Pastor. (1997). *Orientación Vocacional de Jóvenes con Necesidades Especiales. Programs de Transición a la Vida Adulta*. Madrid: Editorial EOS.
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As Questões dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença (5ed).
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular e Inclusão*. In David Rodrigues (org)(2003) *Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2000). *Educação Escolar e Currículo*. In *currículo: Gestão Diferenciada e Aprendizagens de Qualidade*. Lisboa: AEEP.
- Rosenthal R. & Jacobson L. (1968) *Pymalion in the classroom: Teacher expectation and pupil's intellectual development*. New York 240 P.: Harvard. Univer: Boston obtido 6 de fevereiro 2010 www.garfielglibrary.upenn.edu/
- Santos S. & Morato, P. (2002). *Comportamento Adaptativo Colecção Educação Especial*. Porto: Porto Editora.
- Santos, S., & Santos S. (2007). *Comportamento Adaptativo e Qualidade de Vida nas Crianças com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento*. Revista de Educação Especial e Reabilitação (Vol.14, pp. 57-61). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana Edições.
- Santos, S. (2002). *Comportamento Adaptativo Qualidade de Vida e Self Advocacy*. Revista de Educação Especial e Reabilitação (Vol. 9 nº 1, pp. 53-63). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana Edições.
- Schlossberg, W. & Goodma. (1995). *Early Childhood Intervention the Evolution of a Concept*. New York Cambrigde: University Press.
- Sergio, Manuel. (2005). *Motricidade Humana Qual o futuro?* Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana Edições.
- Soriano, V. (2006). *Planos Individuais de Transição. Apoiar a Transição da Escola para o Emprego*. Middelfart: Europeans Agency for Development in Special Needs Educations.

- Soriano, V. (2002). *Transição da Escola para o Emprego. Principais Problemas, Questões e Opções enfrentadas pelos Alunos com Necessidades Educativas Especiais em 16 países Europeu. Relatório Síntese (trad. Agência Europeia)*. Middelfart: Europeans Agency for Development in Special Needs Educations.
- Tavares. (2007). *Em torno de um novo Paradigma Sócio Epistemológico*. Revista Lusófona de Educação nº 10. Obtido em 12 de Maio de 2011, de <<http://www.scielo.cres.mates.pt/scielophp?script=sci>
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Area das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Profissional.
- Vasques C., Bautista. Rublescky A. (2003). *Educação e Transtornos Globais do Desenvolvimento: em Busca de Possibilidades*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Verdugo, M. (2003). *P.H.S. Programa de Habilidades Sociais*. Amorú: Edições Salamanca.
- Verdugo, A. (1995). *El Cambio de Paradigma en la Concepcion del Retraso Mental. La nueva Definición de La AAMR*. (Vol.25, pp. 5-24). Lisboa: Siglo Cero.
- Vieira, F., & Pereira, M. (1994). *"Se Houvera quem me Ensinara" A Educação de Pessoas com Deficiência Mental*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian .
- Wang M. (1994). *Atendendo Alunos com NEE: Equidade e Acesso. Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. XXV (pp. 287-297). Salamanca: Instituto de Inovação Educacional.
- Wang, M., Ainslow M., & Porter. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Wehman, P. (1996). *Life Beyond the Classroom. Transition Strategies for Young People with Disabilities*. London Paul H. Brookers (2 ed.).

Parte VII - Referências Legislativas

Referências Legislativas

Public Law (PL) 94 -142 -The Education for all Handicapped Children Act

Public Law 101-476 *Individuals with Disabilities Education Act* IDEA

PL101-336 -*American with Disabilities-* ADA

PL 102 -569 *Rehabilitation Act Amendments*

Portaria n.º 1102/97, de 3 de novembro e Portaria 1103/97 de 3 de novembro.- As cooperativas e associações de ensino especial sem fins lucrativos corporizam uma importante experiência educativa e podem constituir um recurso valioso no desenvolvimento de uma escola inclusiva para todas as crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.- Estabelece que a educação especial se organiza preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino.

Despacho conjunto n.º 105/97, de 1 de junho.- Funções do professor de Apoio.

Diretiva 2000/78/CE.-Estabelece a igualdade de tratamento no Emprego e na Atividade Profissional

A lei 6/71 de 8 de novembro, da Presidência da República.- Promulgou as bases relativas à reabilitação e integração social de indivíduos deficientes.

Decreto-lei 346/77.- Criou o Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência

Despacho Normativo 388/79 de 31 de dezembro.- Preparação pré-profissional e aprendizagem de jovens deficientes Despacho

Decreto-lei n.º 40/83, de 25 de janeiro.-Estabelece o regime de emprego protegido;

Decreto-lei n.º 299/86, de 19 de setembro. Incentivos às entidades patronais para facilitar a integração dos deficientes

Lei nº 9/89.- Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência.

Decreto-lei 247/89, da Constituição da República Portuguesa.- Consagra, no artigo 71º, o direito das pessoas deficientes à plena participação na vida social e a Igualdade de Direitos.

Decreto-lei 29/2001, de 3 de fevereiro.- O presente diploma estabelece o sistema de quotas de emprego para pessoas com deficiência, com um grau de incapacidade igual ou superior a 60%, nos serviços e organismos da administração central e local, bem como nos institutos públicos que revistam a natureza de serviços personalizados do Estado ou de fundos públicos.

Lei 38/2004, de 18 de agosto de 18 de agosto. - Define as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência.

Lei Constitucional nº 1/2005 de 12 de agosto. - Constituição da Republica Portuguesa. Sétima Revisão Constitucional.

Decreto - lei 3/2008 de 7 de janeiro, Educação Especial.- Define o âmbito da educação especial, assim como o processo referenciação, avaliação e a elegibilidade e a tipologia dos alunos a beneficiarem de educação especial, na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo.

Parte VIII - ANEXOS

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS**

Exmo(a). Senhor(a) Professor (a)/ empregador (a). Solicitamos a sua participação num estudo sobre as atitudes face a Transição para a Vida Ativa de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Este estudo é efetuado no âmbito do Mestrado em Educação Especial. Informamo-lo de que não existem nem boas nem más respostas. Apenas a sua opinião é, para nós, importante. Para o efeito basta que preencha cada item com o nível que melhor corresponde à sua opinião. Desde já agradeço a sua disponibilidade.

Ana Margarida Esteves Vidazinha

1) Dados de Identificação:Género:Feminino: Masculino: **2) Idade, em anos, no final de 2010** **3) Habilitações Literárias:**a) 1º Ciclo (4º Ano) b) 2º Ciclo (6º ano) c) 3º Ciclo (9º Ano) d) Ensino Secundário (12º Ano) .. e) Bacharelato f) Licenciatura g) Técnico Profissionais h) Outra(s): **4) Profissão**a) Tempo, em anos, que a exerce

B -Transição para a Vida Ativa: pedimos que indique o que, no seu entender, é mais ou menos importante para que um aluno com deficiência seja um bom profissional.

Assim, em cada uma das frases assinale, com uma cruz (x), o número correspondente ao **grau ou nível de importância que lhes atribui:**

- | |
|---|
| <p>5 Extremamente Importante</p> <p>4 Muito Importante</p> <p>3 De alguma Importância</p> <p>2 Pouco importante</p> <p>1 Nada importante</p> |
|---|

Nº	Competências	Extremamente importante	Muito Importante	De alguma importância	Pouco importante	Nada importante
01	Reconhecer quando os outros podem estar a aproveitar-se física/emocionalmente dele (a).	5	4	3	2	1
02	Utilizar corretamente os documentos individuais para preencher impressos.	5	4	3	2	1
03	Ter um ritmo de trabalho aceitável relativamente aos índices de produção da empresa.	5	4	3	2	1
04	Utilizar moedas e notas (o dinheiro).	5	4	3	2	1
05	Repudiar comportamentos de mexer e retirar material não autorizado pelos professores e/ou empregadores.	5	4	3	2	1
06	Evitar entrar em confrontos físicos (agressões).	5	4	3	2	1

Nº	Competências	Extremamente importante	Muito Importante	De alguma importância	Pouco importante	Nada importante
		5	4	3	2	1
07	Usar de modo seguro os medicamentos de que necessita.	5	4	3	2	1
08	Adaptar o seu comportamento às diferentes situações e realidades empresariais.	5	4	3	2	1
09	Utilizar os transportes públicos e saber deslocar-se a pé. (percursos de casa para a escola e/ou emprego).	5	4	3	2	1
10	Selecionar a roupa adequada ao clima.	5	4	3	2	1
11	Saber responder às perguntas básicas de uma entrevista de emprego.	5	4	3	2	1
12	Evitar o recurso à mentira ou distorção dos factos	5	4	3	2	1
13	Executar tarefas laborais sem constante supervisão.	5	4	3	2	1
14	Cuidar do seu aspeto e limpeza pessoal.	5	4	3	2	1
15	Ter autonomia pessoal.	5	4	3	2	1
16	Ter um relacionamento social correto	5	4	3	2	1
17	Dominar os conteúdos ensinados na escola. (ler, escrever, contar...)	5	4	3	2	1
18	Obedecer aos professores e/ou empregadores	5	4	3	2	1
19	Levantar-se e arranjar-se a horas.	5	4	3	2	1
20	Ler os rótulos dos produtos embalados (alimentos, medicamentos, por exemplo)	5	4	3	2	1

Nº	Competências	Extremamente importante	Muito Importante	De alguma importância	Pouco importante	Nada importante
		5	4	3	2	1
21	Atravessar as ruas nas passareiras.	5	4	3	2	1
22	Possuir motivação para as atividades laborais que realiza.	5	4	3	2	1
23	Ouvir com atenção quando alguém fala com ele(a).	5	4	3	2	1
24	Evitar o queixume e a comiseração (ninguém gosta de mim).	5	4	3	2	1
25	Evitar agressões diretas ou com objetos aos colegas.	5	4	3	2	1
26	Aceitar as responsabilidades relativas a atividades na escola/emprego	5	4	3	2	1
27	Saber utilizar e gerir o seu dinheiro, cheques e outros instrumentos financeiros.	5	4	3	2	1
28	Escrever em papel seu nome próprio.	5	4	3	2	1
29	Utilizar para cumprimentar as frases usuais (olá, adeus, por favor, obrigado, desculpe)	5	4	3	2	1
30	Utilizar uma linguagem cooperante e não agressiva.	5	4	3	2	1
31	Usar adequadamente os serviços de emergência (utilizar o 112).	5	4	3	2	1
32	Identificar as horas e minutos.	5	4	3	2	1
33	Preencher formulários requeridos em serviços públicos (correios, bancos, seguros, etc.)	5	4	3	2	1

Nº	Competências	Extremamente importante	Muito Importante	De alguma importância	Pouco importante	Nada importante
		5	4	3	2	1
34	Evitar a utilização da violência verbal e física.	5	4	3	2	1
35	Encontrar a informação de que necessita numa lista telefónica.	5	4	3	2	1
36	Demonstrar organização nas atividades laborais realizadas.	5	4	3	2	1
37	Evitar o desencadear de conflitos com professores e/ou empregadores	5	4	3	2	1
38	Escrever pequenas notas, memorandos e e-mail no computador.	5	4	3	2	1
39	Manter a concentração nas tarefas que tem de realizar.	5	4	3	2	1
40	Mostrar respeito pela propriedade alheia	5	4	3	2	1
41	Ler informação em suportes comuns, tais como artigos de jornal, receitas de cozinha, cartas pessoais.	5	4	3	2	1
42	Respeitar as regras estabelecidas pela empresa. (ser pontual, não falar, respeitar os técnicos responsáveis).	5	4	3	2	1
43	Respeitar as normas de segurança no trabalho.	5	4	3	2	1
44	Desempenhar corretamente as atividades exigidas num contexto laboral.	5	4	3	2	1

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

[Início](#) » [Consultar inquéritos](#) » **Ficha de inquérito**

Identificação da Entidade / Interlocutor

Nome da entidade:

Ana Margarida Esteves Vidazinha

Nome do Interlocutor:

Ana Margarida Esteves Vidazinha

E-mail do interlocutor:

anavidazinha@gmail.com

Dados do Inquérito

Número de registo:

0192600001

Designação:

Questionário sobre as atitudes dos professores de Educação Especial, professores do 3º Ciclo e entidades empregadoras, face às competências que a escola deve ensinar para que os alunos com NEE, tenham um bom desempenho profissional.

Descrição:

O presente trabalho de investigação enquadra-se no âmbito do Mestrado em Educação Especial, orientado na escola Superior de Educação João de Deus, pelo Dr. José Vaz Pinto.

O estudo que pretendo realizar prende-se com a problemática da Transição para a Vida Ativa de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Procura analisar as atitudes dos professores de Educação Especial, professores do 3º ciclo e entidades empregadoras, face às competências que os jovens com NEE devem adquirir ao terminar a escolaridade, para terem sucesso na Transição para a Vida Ativa.

Na primeira parte do questionário são recolhidos alguns dados que permitirão caracterizar a amostra. Na segunda parte serão apuradas as competências que os professores (Educação Especial e 3º ciclo) e entidades empregadoras consideram mais importantes.

Os questionários são anónimos e os dados recolhidos destinam-se apenas a tratamento estatístico, sendo assegurado a confidencialidade.

Serão distribuídos pelos 3 Agrupamentos de Escolas 6 questionários para os professores de Educação Especial e 6 questionários para os professores de ensino Regular, 3º Ciclo (2 professores de Matemática, 2 de Língua Portuguesa e 2 de Educação Visual).

As Entidades Empregadoras serão da área de Évora, Viana do Alentejo e Torrão.

Objetivos:

- Identificar quais as competências que os professores de Educação Especial e os professores do 3º ciclo consideram mais importantes para que os alunos com Necessidades Educativas Especiais, tenham um bom desempenho profissional.
- Identificar as atitudes das entidades empregadoras em relação a um perfil de competências esperado para os alunos com Necessidades Educativas Especiais.
- Identificar se existem diferenças nas atitudes dos professores de Educação Especial, dos professores de 3º Ciclo e das entidades empregadoras em relação às competências que a escola deve desenvolver nestes alunos.
- Analisar se o grau de sucesso na Transição para a vida ativa está ou não dependente dos fatores sócio – relacionais.
- Perceber se as competências académicas são consideradas as mais importantes para que um aluno com Necessidades Educativas Especiais tenha sucesso na Transição para a Vida Ativa.
- Verificar as relações existentes em função das variáveis, idade, sexo, tempo de serviço na profissão e habilitações académicas relativamente às atitudes dos inquiridos face às competências destes alunos.
- Identificar os fatores que podem influenciar o sucesso da transição dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Periodicidade:

Pontual

Data do início do período de recolha de dados:

01-03-2011

Data do fim do período de recolha de dados:

01-04-2011

Universo:

30 professores de Educação Especial; 30 professores do 3º Ciclo, 30 Entidades Empregadoras.

Unidade de observação:

Agrupamento de Escolas nº1, nº 2 e nº3 de Évora, A.E d o Torrão, Alcácer do Sal, A. E. de Viana do Alentejo.

Método de recolha de dados:

Questionário

Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:

Não

Inquérito aplicado pela entidade:

Sim

Instrumento de inquirição:

[01926_201102231428_Documento1.pdf](#) (PDF - 355,74 KB)

Nota metodológica:

Outros documentos:

Data de registo:

23-02-2011

Versão:

2 (2)

Dados adicionais

Estado:

Aprovado

Avaliação:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a).Ana Margarida Esteves Vidazinha
Venho por este meio informar que o pedido de realização de questionário em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal devendo, no entanto, ter em atenção as observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos
Isabel Oliveira
Diretora de Serviços de Inovação Educativa
DGIDC