



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS

Departamento de Educação Especial

Transição para a Vida Pós Escolar - Respostas comunitárias

Celso Robalo de Sousa

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

Orientadora

Professora Especialista Maria Leonor Marinheiro

Odivelas, outubro de 2014

Agradecimentos

Gostaria de apresentar os meus agradecimentos à minha orientadora, a Professora Especialista Leonor Marinheiro, pela disponibilidade, atenção e espírito de partilha de saberes, que me acompanhou durante todo este processo.

Gostaria, igualmente, de agradecer a todos aqueles que, direta ou indiretamente, permitiram que este estudo chegasse a termo.

Aos meus pais e à minha irmã por terem contribuído para esta nova etapa de conhecimento no meu percurso de vida.

À Sara que esteve presente comigo nos momentos bons e nos menos bons desta longa caminhada, dando-me o apoio e o incentivo tão preciosos para terminar este desafio.

Resumo

Neste estudo, denominado “Transição para a Vida Pós Escolar – respostas comunitárias” focámos a aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente, nomeadamente com Deficiência Intelectual, da escola para o mundo do trabalho. No suporte teórico, para uma melhor compreensão, fizemos uma contextualização social e legislativa da Educação Especial, das Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente, da Transição para a Vida Pós Escolar e de outros conceitos relativos ao estudo.

Através deste projeto fundamentado nos pressupostos de investigação pretendemos saber da existência de respostas comunitárias face à Transição para a Vida Pós Escolar dos referidos alunos em colaboração com os Agrupamentos de Escolas sob a forma de parcerias ou protocolos de cooperação nas escolas do ensino básico do 2º e 3º ciclo da zona oriental do concelho de Loures.

Elaborámos uma entrevista semiestruturada, onde foram entrevistados os coordenadores do departamento de Educação Especial de seis Agrupamentos de Escolas, um técnico superior do Instituto de Emprego e Formação Profissional e a vereadora da Educação da Câmara Municipal de Loures de forma a responderem às questões colocadas. Foi ainda realizada uma análise de conteúdo aos documentos estruturantes no processo de Transição para a Vida Pós Escolar dos alunos estudados, nomeadamente o Programa Educativo Individual, o Currículo Específico Individual e o Plano Individual de Transição.

Relativamente ao estudo empírico, iniciámos a apresentação do mesmo com a problemática, sendo definida a questão de investigação e traçados os objetivos, assim como os procedimentos metodológicos, a seleção dos participantes e os instrumentos utilizados.

Procedemos à apresentação e discussão dos resultados onde aferimos que a maioria dos Agrupamentos de Escolas possui respostas colaborativas por parte da comunidade, empresas ou instituições que possibilitam a realização de estágios na comunidade.

Palavras-Chave: Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente, Deficiência Intelectual, Transição para a Vida Pós Escolar, Plano Individual de Transição, Respostas Comunitárias.

Abstract

In the present study called “School-to-Work Transition – Community Answers” we focused on the learning process of students with long-term special needs, namely with intellectual disability, from school to the labour world. In the theoretical support, in order to provide a better understanding of it, we carried out a social contextualization and legislative framework of Special Education Needs (SEN), Long-Term Special Education Needs, School-to-Work Transition and other concepts related to the present study.

In this project, based on the grounds of investigation we intend to know the existence of community answers towards the School-to-Work Transition of the previously mentioned students in collaboration with schools by means of the establishment of partnerships and cooperation protocols with elementary schools of the oriental zone of Loures,

We elaborated a semi-structured interview, for which the Heads of the Special Education Needs Departments of six schools, one Senior Technician of the Employment and Vocational Training Institute and the Executive City Councillor of Education of the City Council of Loures were interviewed in order to answer to the specific questions. A content analysis of the structuring documents of the School-to-Work Transition process of the students taking part in the present research was also held, namely the Individual Education Plan, Specially Designed Instruction and Individual Transition Plan.

Regarding the empirical study, we started its presentation based on the problem area, with the definition of the matter of investigation and later on by outlining the goals, as well as its methodological procedures, the selection of the investigation participants and the instruments applied to the investigation.

We proceeded to the presentation and discussion of the results from which we assessed that most schools have collaborative answers from the community, companies or institutions which make it possible for traineeship to happen within the social community.

Keywords: Long-Term Special Education Needs, Intellectual disability, School-to-Work Transition, Individual Transition Plan, Community Answers.

Índice

Índice de Quadros	7
Índice de Figuras	8
1. Introdução	1
2. Fundamentação Teórica	4
2.1 Contextualização Histórica e Legislativa da Educação Especial em Portugal	4
2.2 Conceito de Educação Especial	7
2.2.1 Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente – NEECP.	11
2.3 Deficiência Intelectual	15
2.3.1. Sistemas de Classificação da Deficiência Intelectual.	18
2.3.2. Etiologia.	21
2.3.3 Intervenção Pedagógica.	23
2.4 O currículo	25
2.4.1 Definição de Currículo.	25
2.4.2 Currículo Regular <i>versus</i> Currículo Especial.	27
2.4.3 Programa Educativo Individual (PEI).	31
2.4.4 Currículo Específico Individual (CEI).	35
2.4.5 Plano Individual de Transição (PIT).	38
2.4.5.1 Plano Individual de Trabalho <i>versus</i> Programa Educativo Individual.	43
2.5 A Transição para a Vida Pós Escolar	45
3. Metodologia	57
3.1 Formulação do Problema	58
3.2 Objetivos de Estudo – Geral e Específico	59
3.3 Tipo de Estudo	60
3.4 Sujeitos / Amostra / Participantes	62
3.5 Instrumentos / materiais	74

3.6 Procedimentos	78
4. Resultados	84
4.1 Descrição dos resultados	84
4.1.1 Das entrevistas aos Participantes	85
4.1.2 Análise Documental	92
4.1.2.1 Análise do Processo Individual do Aluno	92
4.1.2.2 Análise ao Programa Educativo Individual	95
4.1.2.3 – Análise de conteúdo ao Plano Individual de Transição	97
4.1.2.4 Análise do Relatório Circunstanciado	101
4.2 Discussão dos Resultados	102
5. Conclusão	110
6. Referências Bibliográficas	116
7. Glossário	126
8. Anexos	128
Anexo A - Validação da Entrevista através de um pré teste	129
Anexo B - Entrevistas aos Coordenadores de departamento de EE dos Agrupamentos de Escolas A, B, C, D, E, F	133
Anexo C - Entrevista ao Técnico Superior do IIEFP	162
Anexo D - Entrevista à Vereadora da Educação da Câmara Municipal de Loures	166
9. Apêndices	170
Apêndice A - Autorizações para a realização do estudo	171
Apêndice B - Guião da entrevista aos Coordenadores do departamento de EE	180
Apêndice C - Guião da entrevista ao Técnico Superior do Instituto de Emprego e Formação Profissional e à Vereadora da Educação da Câmara Municipal de Loures	183
Apêndice D - Guião da entrevista aplicado aos Coordenadores do departamento de EE (A a F)	186

Apêndice E - Guião da entrevista aplicado ao Técnico Superior do IEFP (G) e à Vereadora da Educação da CM Loures (H)	189
Apêndice F - Pré-Teste da Entrevista	191
Apêndice G - Análise de conteúdo da entrevista aos participantes no estudo.	195
Apêndice H - Análise de conteúdo do PIT	206

Índice de Quadros

Quadro 1 – Nº de alunos com NEECP com CEI/PIT por Agrupamento de Escolas	64
Quadro 2 - Caraterização dos Participantes do Estudo.....	65
Quadro 3 - Habilitações Académicas dos Coordenadores.....	68
Quadro 4- Codificação dos PIT estudados	84
Quadro 5 – Documentos que constam no Processo Individual de cada aluno	92
Quadro 6 – Local de aplicação do Protocolo na Comunidade	93
Quadro 7 – Local de aplicação do plano em ambiente protegido e responsáveis	94
Quadro 8 – Síntese dos dados do PEI.....	95
Quadro 9 - Síntese dos elementos constitutivos do PEI que constam nos alunos estudados	96
Quadro 10 - Análise da Categoria “Oferta Formativa / Parcerias”	196
Quadro 11 - Análise da categoria “Projetos / Interesse dos Alunos”	199
Quadro 12 - Análise da categoria “Implementação do PIT”	200
Quadro 13 - Análise da categoria “Comunidade / Colaboração”	202
Quadro 14 - Análise da categoria “Alunos / Estágio”	204
Quadro 15 – Análise da categoria “Identificação”	207
Quadro 16 – Análise da categoria “Operacionalização”	209
Quadro 17 – Análise da categoria “Articulação”	210
Quadro 18 – Análise da categoria “Avaliação da Implementação do PIT”	210
Quadro 19 – Análise da categoria “Responsáveis e intervenientes”	211

Índice de Figuras

Figura 1 – N.º de alunos por Agrupamento de Escola.....	63
Figura 2 – Sexo dos Participantes do Estudo	65
Figura 3 – Sexo dos Coordenadores	66
Figura 4 – Idade dos Participantes do estudo	66
Figura 5 - Idade dos Coordenadores.....	67
Figura 6 – Situação Profissional dos Coordenadores	68
Figura 7 – Tempo de Serviço Total dos Coordenadores	69
Figura 8 – Tempo de Serviço dos Coordenadores em EE.....	70
Figura 9 – Tempo de Serviço dos Coordenadores de EE.....	71

1. Introdução

Segundo a Unesco:

Um dos maiores problemas que o mundo enfrenta, hoje em dia, é o crescente número de pessoas que são excluídas da participação activa na vida económica, social, política e cultural das suas comunidades. Uma sociedade assim não é nem eficaz nem segura. (2003, p.3)

A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso, quer nos resultados por parte de todos os alunos. Fazer da escola um lugar que oferece à diversidade dos alunos a possibilidade de crescer e aprender, respeitando, aceitando e potencializando as diferenças de todas as crianças.

A Educação Especial (EE), neste novo paradigma de inclusão, preocupa-se em dar respostas à problemática da Transição para a Vida Pós Escolar (TVPE). É com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que emerge a obrigatoriedade da elaboração do Plano Individual de Transição (PIT), processo que se inicia três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória, o que veio colmatar uma lacuna a nível legislativo.

Os programas educativos e de formação que são propostos nem sempre correspondem aos seus interesses e necessidades. Deve ser prioritário tornar os programas educacionais mais relevantes e adaptados aos alunos para solucionar os problemas que surgem, incluindo aqueles com que se confrontam na fase de transição.

Preparar para a vida ativa ou pós escolar é uma tarefa complexa, aliada ao facto de se tratarem de jovens com Deficiência Intelectual (DI). Jovens estes que não se podem sentir desprestigiados nem postos à margem do processo de passagem para o mundo do trabalho.

O interesse por esta temática da TVPE de alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente (NEECP) decorre da motivação profissional, fruto do trabalho específico nesta área, aliado à necessidade de implementar os PIT a jovens nestes níveis de escolaridade nas escolas básicas do 2º e 3º ciclo do concelho de Loures.

Existem alunos com limitações significativas permanentes que os impedem de adquirir aprendizagens e competências definidas no currículo regular e na vida pós escolar. Nestes casos a escola deve desenhar um Programa Educativo Individual (PEI) e instruir um PIT (respetivamente Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, art.º 8º e art.º 14), para promover a

capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária, ou seja, preparar a transição do jovem para a vida pós escolar, outrora transição para a vida ativa.

Pois como sugerem Sanches e Teodoro (2006) e Antunes (2012) a escola tem de abarcar todos os alunos, implicando assim, uma visão mais global da mesma e da própria sociedade, pressupondo alterações metodológicas e organizacionais muito relevantes, nomeadamente a implementação de um PIT, contribuindo definitivamente para a eficácia da TVPE.

A Declaração de Salamanca (Unesco) afirma que:

os jovens com necessidades educativas especiais devem ser ajudados para fazerem uma efetiva transição da escola para a vida adulta. As escolas devem apoiá-los a tornarem-se economicamente ativos e dotá-los com as competências necessárias à vida diária, oferecendo formação em competências que respondam às exigências sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta. (1994, p.34)

Neste contexto, resolvemos questionar se as escolas do 2º e 3º ciclo do ensino básico encontram respostas comunitárias para a população sujeita a um programa específico individual com plano individual de transição.

Com a nossa investigação procuramos aferir se existem respostas por parte da comunidade local, empresas ou instituições, agindo como participantes num processo de parcerias ou de protocolos de cooperação com a escola, numa interação positiva e funcional de máxima importância, com vista à realização de estágios por parte dos alunos com NEECP.

Como diz Carneiro (1999) é-nos transmitido que a escola tem que ir à comunidade: aprender com ela, com a autarquia, com a instituição cultural, com a fundação, com a empresa, aprender essas diferentes maneiras de criar saber, de criar conhecimentos e de os partilhar. É pois, o tempo das parcerias, das alianças novas, das responsabilidades partilhadas, a escola terá que chamar a si os parceiros da comunidade.

A nossa pesquisa está organizada em quatro capítulos. No primeiro através da fundamentação teórica abordamos a temática das NEECP, do Currículo e da TVPE.

No segundo capítulo apresentamos e justificamos o desenho metodológico desta investigação. No terceiro capítulo procedemos à apresentação e discussão dos resultados.

A terminar, apresentamos as conclusões que nos parecem pertinentes resultantes da realização do estudo.

2. Fundamentação Teórica

2.1 Contextualização Histórica e Legislativa da Educação Especial em Portugal

Os primeiros passos dados pela EE, em Portugal, iniciam-se com a reforma do sistema educativo na década de 70 pelo Ministro da Educação Veiga Simão, que se baseava na divisão do ensino especial e na conceção de diversas classes do ensino regular através da Lei n.º 5/73, de 25 de julho.

Apesar de a educação ser um direito fundamental de todos os seres humanos e ter o dever de proporcionar a todos a igualdade de oportunidades e uma verdadeira participação na vida social e escolar, este princípio nem sempre o foi garantido às crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Segundo Costa (1999), depois do 25 de Abril de 1974, esta reforma juntamente com a Constituição de 1976, formam determinadas linhas de orientação sobre as bases legais que administram a EE em Portugal, desenvolvendo, desta forma, uma política de educação integrativa com a constituição de Equipas de Ensino Especial, através dos professores itinerantes.

Com os art.º 71.º e 74.º, da Constituição da República de 1976, é salvaguardado os direitos dos cidadãos com deficiência pois é estabelecido que o ensino básico se torne universal, obrigatório e gratuito, onde o direito ao ensino deve ser usufruído por todos os cidadãos assim como o acesso aos seus graus mais elevados.

No Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio e na Lei n.º 66/79, de 30 de março, foram estabelecidos os princípios orientadores da EE, tanto ao nível dos objetivos a seguir, como na organização da estrutura que a iria sustentar. No entanto, esta Lei tornou-se ineficaz, o que levou à criação de uma rede paralela de instituições organizadas como Cooperativas de Educação e Reabilitação (CERCI's), como forma de resposta pedagógica e social aos utentes.

O Decreto-Lei nº 147/77, de 12 de abril, compôs a primeira etapa legislativa pertinente, pois pretendia assegurar as condições necessárias à integração dessas crianças.

A publicação da Lei de Bases n.º 46/86, de 14 de outubro, define o Sistema Educativo (LBSE), como um conjunto de recursos para se efetivar o direito à educação. Com este

sistema foi possível nobilitar-se determinadas referências, integrando decisivamente a EE no sistema regular de ensino. A escolaridade obrigatória passa a ser de nove anos, através desta lei, assim como também emerge a preocupação de serem certificadas condições adequadas ao desenvolvimento das crianças com NEE, passando estas a ter o direito de frequentar os estabelecimentos regulares de ensino.

Partilhando da opinião de Correia (2007, cit. Camacho) que um dos objetivos da educação será:

fundamental a preparação do aluno para um dia poder participar e contribuir activamente para a sociedade onde se vier a inserir. Assim sendo, uma das grandes preocupações nacionais deve ser a de se implementar um sistema educativo que permita, dentro do princípio da igualdade de oportunidades, o acesso a uma educação de qualidade para todos os alunos (2007, p.9).

Brennan (1988, cit. por Correia), refere-se ao conceito de NEE da seguinte forma:

há necessidade educativa especial quando um problema (físico, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especificamente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno” (1997, p.48)

Surgiu posteriormente a Lei n.º 9/89, de 2 de maio, onde no artigo 9º é evidenciada a Lei de Bases de prevenção, reabilitação e integração das pessoas com deficiência, sendo a EE descrita como:

uma modalidade de educação que decorre em todos os níveis do ensino público, particular e cooperativo e que visa o desenvolvimento integral da pessoa com necessidades educativas específicas, bem como a preparação para uma integração plena na vida activa, através de acções dirigidas aos educandos, às famílias, aos educadores, às instituições educativas e às comunidades.

A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990), determina, no ponto n.º 5, do art.º 3º, a necessidade de se conceberem medidas para assegurar a igualdade de oportunidades de acesso à educação a todos os alunos com deficiência.

O Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, determina que o acompanhamento feito ao aluno, durante o processo educativo deve ser assegurado pelos Serviços de Psicologia e Orientação Escolar (SPO).

A promoção do sucesso escolar, o pleno acesso à educação e a sua obrigatoriedade foram visados no Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro.

Com o Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de maio, são desenvolvidos os SPO, com particularidades no âmbito da avaliação e apoio psicopedagógico a crianças com NEE.

Segundo Correia (1997), o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, “vem preencher uma lacuna legislativa, há muito sentida, no âmbito da educação especial, actualizando, alargando e precisando o seu campo de acção” (p. 29). Neste decreto são delimitados os princípios por que se orienta a EE, podendo resumir-se em três direitos fundamentais da criança com deficiência: a) O direito à educação; b) O direito à igualdade de oportunidades; c) O direito de participar na sociedade. Pretende-se também adotar medidas que conjeturem um conhecimento o mais completo possível da situação de cada aluno, no seu contexto escolar e sociofamiliar; a participação dos pais no desenvolvimento de todo o processo educativo e, por fim, que todos os profissionais da escola regular fossem abrangidos na intervenção junto destes alunos.

Como refere Correia (1997), o mesmo Decreto define as medidas educativas especiais, os equipamentos especiais de compensação, as adaptações materiais e curriculares, entre outras, e especifica os elementos obrigatórios do (PEI) e do Programa Educativo (PE).

O Ministério da Educação, no início do século XXI, adota como referencial teórico a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), com o intuito de identificar as NEE dos alunos, para a realização de um modelo de avaliação sistémico e ecológico e para se poder caracterizar o aluno e a sua funcionalidade.

Em 2006, o Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro, veio introduzir novas regras nos concursos para a EE, onde professores especializados iriam estar no campo para possibilitar uma resposta adequada a todas as crianças com NEE.

O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, é posteriormente revogado pelo Decreto- Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, com as alterações efetuadas pela Lei n.º 21/08, de 12 de maio. Com este diploma é criado e estabelecido um conjunto de propósitos concetuais e

organizacionais para determinarem a construção de uma escola de qualidade baseada num modelo democrático e inclusivo, para todos os alunos com NEECP.

O Decreto-Lei 3/2008 revoga entre outros, o Decreto-Lei 319/91, e restringe as medidas educativas quanto às NEECP, que, de acordo com a CIF recaem, somente, nos alunos que apresentam limitações significativas decorrentes de alterações funcionais e estruturais nas áreas: sensoriais, da comunicação/linguagem, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Explicita ainda a obrigatoriedade da elaboração de um PEI para os alunos com NEECP. O decreto-lei mencionado evidencia também o princípio da confidencialidade, obrigando os profissionais ao sigilo profissional e à confidencialidade de dados. Consagra a obrigação de qualquer escola (pública, privada ou no âmbito da solidariedade social) aceitar a matrícula dos alunos com NEECP e reconhecer a prioridade de matrícula para estes alunos.

Institui legalmente as unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo (UEEA) e as unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência (UAM). São criadas ainda superiormente escolas de referência para a educação de alunos cegos e surdos.

Assim sendo, o Estado tem como função definir orientações e metas para que uma criança com NEE desenvolva todas as suas capacidades e a sua personalidade e aprenda regras de socialização entre pares que fortaleçam a sua integração e a sua autonomia.

2.2 Conceito de Educação Especial

Sanches e Teodoro (2006) afirmam que é por volta do final dos anos 70 que começaram a delinear-se novas representações da sociedade encarando de outro modo a pessoa diferente. É nesta altura segundo Rodrigues (2001) que o conceito de EE sofre uma evolução e começa a ser definido como um conjunto de adaptações e apoios que o sistema educativo regular necessita de possuir para ajudar os alunos no seu processo de ensino e aprendizagem.

Devido à chamada “revolução silenciosa” da Lei Americana – Public Law (P.L.) 94-142 de 1975, que veicula os direitos iguais para todos os cidadãos em matéria de educação e que teve repercussões no mundo inteiro.

Segundo Bautista (1997), “a educação especial poderá ser entendida como um estudo especializado da educação, sobretudo quando ele diz respeito a pessoas com dificuldades extremas por excesso ou por defeito”(p.21).

Ainda Moltó (2005), define a EE como “o estudo das diferenças e semelhanças, o estudo científico da educação das pessoas que pelas suas capacidades ou condições pessoais e ambientais precisam de ajudas e serviços adicionais do que necessitam a maioria para se desenvolver plenamente” (p.110).

O conceito de EE esteve sempre associado à diferença, quer das pessoas, das atitudes e dos métodos utilizados. O termo tem sido vulgarmente utilizado para designar uma atividade educativa diferente da exercida no sistema educativo geral ou normal, na opinião de Lopes (1997) “configura-se como a modalidade educativa dedicada àquelas pessoas que não podem seguir transitoriamente ou permanentemente o sistema educativo em condições normais” (p.34).

A EE pretende ser a combinação de currículo, ensino, apoio e condições de aprendizagem, fulcrais para satisfazer as necessidades educativas especiais do aluno, de forma adequada e eficaz. Nesta perspetiva, a EE pode ser entendida como um serviço de apoio à educação geral, que estuda de maneira global e inclusiva os processos de ensino e aprendizagem, definindo os apoios necessários com o fim de lograr o máximo desenvolvimento pessoal e social das pessoas em idade escolar (Monroy, 2003).

A este propósito Lopes (1997) refere-nos que, a EE “é um processo integrador, flexível e dinâmico nas orientações, actividades e atenções, que na sua aplicação individualizada compreende os diferentes níveis e graus nas suas respetivas modalidades e que, os alunos são encaminhados a conseguir a integração social” (p.34).

Esta nova concetualização da EE para Strubbs (2008) significa “uma resposta à diversidade em todas as suas formas e cria um sistema educativo que se adapte a todos” (p.24).

A Declaração de Salamanca é inspirada no princípio de inclusão e no reconhecimento da necessidade de se atingir o objetivo da ‘escola para todos’. Aceita as diferenças e apoia a aprendizagem de forma a dar respostas às necessidades de cada um. Este documento ressalva ainda o facto de serem as escolas a moldarem-se e a adaptarem-se a todos os alunos, e não o processo contrário, independentemente das suas condições. Dessa forma a Declaração de Salamanca (Unesco) enuncia que:

estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-os aos vários estilos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades (1994, p.3).

As tendências atuais em EE apostam na educação integrada afastando um tipo de educação institucionalizada. Uma integração baseada no princípio de normalização implica o princípio da individualização, o que significa que o aluno com NEE deve desenvolver o seu processo educativo num ambiente não restritivo e tão normalizado quanto possível, devendo ajustar-se às características e particularidades de cada um, promovendo os recursos, apoios ou serviços necessários (Bautista, 1997).

Antes de ser deficiente, diferente, ele é uma pessoa com direitos e deveres iguais aos demais seres humanos, precisando que lhe sejam oferecidas as mesmas condições de vida.

Para Mikkelsen (1998, cit. por Pereira):

normalizar não significa tornar o excepcional normal, mas que a ele sejam oferecidas condições de vida idênticas as que outras pessoas recebem. Devem ser aceitas com suas deficiências, pois é normal que toda e qualquer sociedade tenha pessoas com deficiências diversas. Ao mesmo tempo é preciso ensinar o deficiente a conviver com sua deficiência. Ensiná-lo a levar uma vida tão normal quanto possível, beneficiando-se das ofertas de serviços e das oportunidades existentes na sociedade em que vive (1998, p.43).

Neste sentido, Correia (1997) refere que “é da nossa responsabilidade fazer com que toda a criança com NEE, independentemente da sua problemática, receba uma educação apropriada, pública e gratuita de acordo com as suas características e necessidades específicas” (p.15).

Sassaki salienta que:

a inclusão social é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos), equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também do próprio portador de necessidades especiais. (1999, p.42).

Para o Correia, os serviços de EE são:

o conjunto de serviços de apoio especializados (do foro educacional, terapêutico, psicológico, social e clínico) destinados a responder às necessidades especiais dos alunos com base nas suas características, capacidades e necessidades 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, para que possa receber uma educação apropriada às suas capacidades e necessidades. (2003, p.17)

Segundo Costa:

partindo do princípio, hoje largamente, difundido, de que as necessidades especiais se relacionam fundamentalmente com as necessidades do sistema educativo e que este tem de se tornar mais capaz de responder à diversidade e promover o desenvolvimento e a educação para todos. (2002, p.223)

Assim teremos uma escola inclusiva, que coloca de lado o estigma da diferença, e permite “a inserção do aluno com NEE, em termos físicos, sociais e académicos nas escolas regulares onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com o apoio apropriado (outros profissionais, pais...)” (Correia, 2003, p.13).

A EE e a inclusão devem caminhar lado a lado, não só para assegurar os direitos fundamentais dos alunos com NEE, mas também para lhes facilitar as aprendizagens, que um dia os conduzirão a uma inserção, harmoniosa, produtiva e independente na sociedade.

Segundo Bautista (1997), a EE deve ser vista como: “um conjunto de recursos humanos e materiais postos à disposição do sistema educativo, para que este possa responder adequadamente às necessidades que, de forma transitória ou permanente, possam apresentar alguns dos alunos” (p.10).

Sanches e Teodoro (2006) entendem que a EE corresponde a um determinado conjunto de meios colocados ao serviço das crianças e jovens com NEECP para que tenham acesso às aprendizagens.

Apesar de todas as ideias, o que se pretende com a EE é a inclusão das crianças/jovens com NEE em escolas e em turmas ditas “regulares”, pois, como afirma a alínea 2 do art.º 1º do Dec. Lei nº 3/ 2008, a EE “promove (...) a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso

educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades para as crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais”.

2.2.1 Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente – NEECP.

A partir dos anos 60 e especialmente na década de 70, surgiu um movimento de enorme força, que impulsionou uma profunda alteração na conceção da deficiência e da EE. Embora o conceito de NEE se tenha começado a utilizar nos anos 60, este não foi capaz de modificar a conceção dominante, a de deficiência e da EE.

Segundo Azevedo (2007), aparece pela primeira vez no relatório Warnock Report – Special Educational Needs em 1978 o conceito de NEE e é entendido não no sentido de uma incapacidade específica que se pode atribuir à criança, mas ligado a tudo o que lhe diz respeito, tanto às suas capacidades como às suas incapacidades, ou seja, a todos os fatores que determinam a sua progressão no plano educativo.

De acordo com este mesmo relatório, Azevedo (2007) refere ainda que existe uma Necessidade Educativa Especial (NEE), quando qualquer incapacidade (física, sensorial, intelectual, emocional, social ou outra combinação destas), afeta a aprendizagem a tal ponto, que são necessários alguns ou todos os meios de acesso ao currículo (especial ou adaptado), isto é, condições de aprendizagem adequadas para que o aluno possa beneficiar de uma educação eficaz.

Em 1981, inspirado por este relatório surge a nova Lei de Educação, na Grã-Bretanha. De acordo com esta lei surge um novo conceito de NEE, isto é, uma criança precisa de educação se tiver algum tipo de dificuldade de aprendizagem que exija uma medida educativa especial (Bautista, 1997). De acordo com Correia (2003), Mary Warnock é conhecida como a mentora do termo NEE.

Este conceito abarca todos os alunos que exigem recursos ou adaptações especiais no processo de ensino/aprendizagem não comuns à maioria dos alunos da mesma idade, por apresentarem dificuldades ou incapacidades, que se refletem numa ou mais áreas de aprendizagem.

Por sua vez o Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto, surge da necessidade de atualizar conceitos (surge pela primeira vez a designação – NEE) e de alargar o âmbito das práticas educativas relativamente aos alunos com deficiências, atribui à escola regular a

responsabilidade de integrar não apenas os alunos portadores de deficiência, mas também os alunos com dificuldades de aprendizagem.

No entender de Correia (2008a), a expressão NEE reflete a progressão na democratização das sociedades e a filosofia da integração, tendo em vista a igualdade de direitos relativamente à não discriminação, tendo em consideração as características intelectuais, sensoriais, físicas e socio-emocionais da criança e do adolescente em idade escolar.

Com a revogação do Decreto- Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, que introduziu em Portugal o conceito de NEE, substituindo a categorização de foro clínico até então utilizada, surge uma nova conceção, que embora não seja clara, define que resultam “de limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas”.

O conceito de NEE é retomado na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) e redefinido como abrangente de todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiência ou dificuldades escolares e, conseqüentemente, precisam de respostas diferenciadas num determinado momento da sua escolaridade, incluindo nesta definição as “crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (p.6).

Por seu lado, Correia (1997), refere-se ao conceito de NEE, dizendo que este não se aplica somente a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais, mas também a alunos com dificuldades de aprendizagem derivadas de fatores orgânicos ou ambientais. Os autores Marchasi e Martin (1990, cit. por Correia, 1997) também o afirmam ao referirem-se aos alunos com NEE como sendo aqueles que “apresentam um problema de aprendizagem, durante o seu percurso escolar, que exige uma atenção mais específica e uma gama de recursos educativos diferentes daqueles necessários para os seus companheiros da mesma idade (p.47).

Segundo Pereira (1998) o conceito de NEE não se relaciona com as patologias, relacionando-se diretamente com as diferentes necessidades de atendimento e intervenção educativa, ou seja, no âmbito das atividades escolares ou outras que de alguma forma participem na educação da criança.

Armstrong e Barton (citado por Sanches & Teodoro, 2006) defendem que as NEE dizem respeito a alunos que têm dificuldades de aprendizagem, muito ligeiras ou mais graves, do foro intelectual ou no domínio da escrita e da leitura. A maioria destes alunos tem insucesso nas aprendizagens básicas. Muitos deles são jovens que têm perturbações afetivas ou do comportamento, mais ou menos graves, de origem diversa.

A 7 de Janeiro é publicado o Decreto-Lei nº 3/2008 (revogando o Decreto-Lei nº 319 de 1991) e define os apoios especializados a prestar aos alunos, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às NEE dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

O Dec.Lei nº 3/ 2008 na alínea 1 do artigo 1º define as NEE como:

limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Do acima exposto poder-se-á então concluir que, sempre que uma criança/jovem apresente necessidades no seu processo de aprendizagem que requeiram medidas educativas especiais, está-se em presença de uma Necessidade Educativa Especial.

Correia refere que as NEE podem ser classificadas, dando ênfase ao tipo e grau de problemas de aprendizagem que a criança/jovem apresenta, em permanentes ou temporárias, consoante as condições específicas de cada indivíduo:

NEE permanentes: são aquelas em que a adaptação do currículo é generalizada e objecto de avaliação sistemática, dinâmica e sequencial de acordo com os progressos do aluno no seu percurso escolar. Neste grupo, encontramos as crianças e adolescentes cujas alterações significativas no seu desenvolvimento foram provocadas, na sua essência, por problemas orgânicos, funcionais e, ainda, por défices socioculturais e económicos graves. Abrangem, portanto, problemas de foro sensorial, intelectual, processológico, físico, emocional e quaisquer outros problemas ligados à saúde do indivíduo (2001, p.49).

Para a CIF que resultou da revisão da anterior Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (International Classification of Impairments, Disabilities

and Handicaps - ICIDH), versão experimental publicada em 1980 pela OMS e cuja versão portuguesa foi publicada em 1989 (Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens, estes conceitos apresentam-se com outra dimensão, outra extensão e outro enquadramento, quiçá mais social e menos médico. Com esta adoção passa-se de uma classificação de "consequência das doenças" (versão de 1980) para uma classificação de "componentes da saúde" (CIF), sendo decisivo o seu papel na consolidação e operacionalização de um novo quadro da funcionalidade, da incapacidade humana e da saúde.

Segundo o Decreto-Lei 3/2008, do processo de avaliação, resultará um relatório técnico – pedagógico obtido por referência à CIF. A CIF é um novo modelo de classificação da funcionalidade, incapacidade e saúde, mais dinâmico, interativo e multidimensional. Esta classificação pertence à família das Classificações Internacionais da Organização Mundial de Saúde (OMS).

Para Vygotsky (1991), há potencialidade e capacidade nas pessoas com deficiência, mas entende que, para estas poderem desenvolvê-las, devem ser lhes oferecidas condições materiais e instrumentais adequadas. Com isso, deve-se oferecer a tais pessoas uma educação que lhes propicie a apropriação da cultura histórica e socialmente construída, para melhores possibilidades de desenvolvimento.

No entender de Correia e Serrano:

à escola cabe criar condições necessárias para a integração das crianças com NEE e também transmitir valores como a diversidade, o respeito, a solidariedade, a justiça para que todos os membros da comunidade escolar os possam viver tanto dentro como fora da escola, envolvendo igualmente pais, professores, funcionários, técnicos, pessoal administrativo e de gestão escolar, numa “atitude de crença (2000, p.31).

Todos os alunos podem e devem aprender juntos nas turmas do ensino regular, num “ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos” (Rodrigues, 2001, p.10).

Também Fonseca refere a importância de olhar para a criança como um indivíduo com características próprias, características essas que têm de ser tidas em conta em sala de aula.

Ou seja:

objectivo é encontrar um pensamento educacional para uns casos e um pensamento preventivo para outros. Desta base, nasce a necessidade de materializar a tendência mais

actual da integração do deficiente, conferindo-lhe as mesmas condições de realização e de aprendizagem sócio-cultural, independentemente das condições, limitações ou dificuldades que o ser humano manifeste. (1989, p.11).

2.3 Deficiência Intelectual

A deficiência intelectual (DI) caracteriza-se por um funcionamento intelectual geral abaixo da média e é definido como resultado de Coeficiente de Inteligência (QI) abaixo dos 70 ou 75, baseado numa avaliação realizada através de testes de inteligência geral desenvolvidos para a avaliação do funcionamento intelectual.

O próprio conceito de DI tem variado no decorrer dos anos, passando por várias terminologias para a caracterizar, tais como: Oligofrenia, Retardo Mental, Atraso Mental e por último Deficiência Mental (DM). De acordo Krynski et al. (1983), esse tipo de deficiência é um vasto complexo de quadros clínicos, produzidos por várias etiologias e que se caracteriza pelo desenvolvimento intelectual insuficiente, em termos globais ou específicos.

Foi através da iniciativa da aplicação dos testes de Standford Binet que surgiu a primeira tentativa de classificação da DM, e segundo Morato e Santos (2007), a referência ao comportamento adaptativo, aparece a partir de 1959, como fator importante para a definição da DM apresentada pela Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR).

Segundo essa Associação e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), Deficiência Intelectual ou Deficiência Mental (como anteriormente era designada) é o estado de redução notável do funcionamento intelectual, significativamente abaixo da média, oriundo no período de desenvolvimento, e associado há limitações de pelo menos dois aspetos do funcionamento adaptativo ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade em comunicação, cuidados pessoais, competências domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho.

Rodrigues e Cação (cit. por Martins) afirmam que entre pessoas com DM a formação profissional e o emprego não devem ser equacionados separadamente, mas sim trabalhados como das fases de um mesmo processo. Deste modo, predizem que:

o processo de formação profissional/emprego deve ser previsto para obtenção do equilíbrio entre o perfil de entrada do candidato à formação e o perfil de saída, resultante da formação, o qual se deve ajustar às exigências do desempenho profissional, no qual seja salvaguardado o respeito do indivíduo como cidadão com direito à diferença. (2001, p.153)

Nos dias de hoje, o sistema de classificação da Deficiência Intelectual reflete uma tendência de equilíbrio entre as medidas não sociais como é o caso do Q.I. e as medidas sociais, tais como o comportamento adaptativo para a sua definição.

Ocorre desta forma aquando do diagnóstico da deficiência um acontecimento simultâneo de um funcionamento intelectual claramente abaixo da média e de um défice no comportamento adaptativo.

As limitações intelectuais coexistem com as limitações nas capacidades adaptativas, em duas ou mais áreas do comportamento adaptativo: lazer, saúde, segurança, trabalho, comunicação, auto ajuda, determinação, vida no lar, adaptação social, funções académicas ou uso de recursos da comunidade.

Para Albuquerque:

a deficiência mental passou assim então a ser perspectivada como um défice intelectual, de que o QI era a expressão numérica de natureza individual e etiologia orgânica, imutável e incurável. O comportamento dos deficientes mentais era atribuído ao seu baixo QI. (1996, p.15)

Ocorreu uma mudança do paradigma e da própria nomenclatura da deficiência intelectual vista também como uma tentativa internacional de organizar a linguagem universal para redefinir a deficiência agora de uma categoria biomédica.

Segundo Morato e Santos (2007), a terminologia de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID) ainda não é utilizada, com unanimidade, no contexto científico. Na perspectiva do recurso ao termo Intelectual, é de facto bastante premente e consensual, uma vez que a avaliação efetuada é incidente nos fatores intelectuais, subjacentes à génese do funcionamento do intelecto, muito mais passível de ser analisado quando comparado ao mental.

A Associação Americana de Deficiências Intelectual e do Desenvolvimento (AADID) propôs a mudança do termo em cima descrito, acrescentando que “as limitações nos dois

critérios QI e Comportamento Adaptativo (CA) são expressas ao nível das habilidades conceptuais, sociais e práticas” (Santos, 2010, p.3)

Como consequência, e em associação, o termo Desenvolvimental, em coligação com Dificuldades Intelectuais conduz a uma maior objetividade, dada a sua abrangência e relação com os fatores adaptativos, seja em termos de interação da pessoa, envolvimento na diversidade contextual e ou validade ecológica (Morato e Santos, 2007).

Apresenta uma inovação na introdução do critério de déficit no CA como um critério de diagnóstico para a DI.

Belo e Oliveira (2007), afirmam que, “a grande modificação nesta definição relaciona-se com o sistema de classificação a ser utilizado que, em vez de graus de deficiência intelectual” (p.6), contemplam a necessidade dos apoios para o funcionamento no meio envolvente.

O importante desta nova definição referem Batista e Mantoan (2006) é que ela destaca “o funcionamento global da pessoa em relação aos factores contextuais e do meio, resituando-a entre as demais e rompendo o seu isolamento” (p.11).

Segundo a OMS (2004), “a funcionalidade é como um termo genérico indicador dos aspectos positivos da interação entre o indivíduo e factores contextuais e a incapacidade como um conjunto de aspectos negativos desta interacção” (p.186). Ou seja, as componentes da funcionalidade podem, então, ser expressas de duas maneiras: para indicar problemas (incapacidade, limitação da atividade e restrição na participação designadas pelo termo genérico de deficiência) e outra para aspetos não problemáticos sob o termo de funcionalidade.

Também no anexo 5 da CIF (OMS, 2004) explicita-se que: em vez de se referir uma pessoa mentalmente incapacitada, a classificação utiliza a frase: pessoa com um problema de aprendizagem.

De acordo com Santos (2010), as alterações significativas, no atendimento especializado aos alunos com DID, incluem: a passagem dos serviços para os apoios; a programação de oportunidades do desenvolvimento das potencialidades; o olhar o indivíduo com DID como ativo em todo o processo; a valorização do contexto ecológico dos comportamentos; a classificação assente nas necessidades de apoio e o incentivo à autonomia/independência, promovendo uma sociedade que inclua os cidadãos com DID.

Capucha et al. (2008) refere que a CIF-CJ representa um progresso no campo da intervenção em reabilitação e especificamente na educação especial. Considera que superando o reducionismo do “paradigma individualista” (p.9) e do “paradigma social” (p. 9), a CIF-CJ chama a atenção para os problemas das pessoas e para os obstáculos existentes no meio envolvente, “propondo assim que se trabalhe simultaneamente a capacitação dos indivíduos e as acessibilidades (em sentido amplo) aos recursos de instituições que deverão adaptar-se às necessidades de todos” (p.9).

Além disso, acrescenta Capucha et al. (2008), colocando o acento não nas deficiências mas nas capacidades das pessoas e nos obstáculos que enfrentam, a Classificação Internacional da Funcionalidade: Crianças e Jovens (CIF-CJ) “exige uma avaliação mais fina e ajustada, fazendo com que os apoios cheguem a quem deles mais necessita” (p.9).

Ao analisar as diferentes traduções utilizadas em Português, é fácil perceber a inexistência de uma coerência, dado utilizarem-se diferentes palavras para a mesma palavra original (*Intellectual Disability* é traduzida como Deficiência Intelectual e *Learning Disability* como Dificuldades de Aprendizagem).

Tendo em consideração que em todos os documentos analisados ao longo deste estudo a nomenclatura usada pelos Agrupamentos de Escolas é a de DI, procederemos à descrição e classificação da mesma.

2.3.1. Sistemas de Classificação da Deficiência Intelectual.

Existem vários sistemas de classificação para a DI: os comportamentais, os etiológicos e os educacionais. Serão abordadas classificações de acordo com a dependência da criança, de acordo com a capacidade funcional e adaptativa, e ainda de acordo com a gravidade da deficiência.

De acordo com a dependência, que seria o grau de apoio que o indivíduo necessita em um ambiente particular, o comprometimento pode ser classificado, segundo Winnick (2004), como:

1. Intermitente: apoios de curto prazo se fazem necessários durante as transições da vida, como por exemplo, na perda do emprego ou fase aguda de uma doença, esse apoio pode ser de alta ou de baixa intensidade;

2. Limitado: apoio regular durante um período curto. Nesse caso incluem-se deficientes que necessitam de um apoio mais intensivo e limitado, como por exemplo, o treinamento do deficiente para o trabalho por tempo limitado ou apoios transitórios durante o período entre a escola, a instituição e a vida adulta;
3. Extensivo: apoio constante, com comprometimento regular; sem limite de tempo. Nesse caso não existe uma limitação temporal para o apoio, que normalmente se dá em longo prazo;
4. Generalizado: apoio constante e de alta intensidade, possível necessidade de apoio para a manutenção da vida. Estes apoios generalizados exigem mais pessoal e maior intromissão que os apoios extensivos ou os de tempo limitado.

Já no que diz respeito à capacidade funcional e adaptativa, a DI classifica-se em:

- a. Dependentes: Geralmente QI abaixo de 25, casos mais graves, nos quais é necessário o apoio por instituições. Há poucas, pequenas, mas contínuas melhoras quando a criança e a família estão bem assistidas;
- b. Treináveis: QI entre 25 e 75, são crianças que são colocadas em classes especiais, poderão treinar várias funções como disciplina, hábitos higiénicos, *etc.* Poderão aprender a ler e escrever em ambientes sem hostilidade, recebendo muita compreensão e afeto, com metodologia de ensino adequada;
- c. Educáveis: QI entre 76 e 89, a inteligência é dita “limítrofe ou lenta” e estas crianças conseguem adaptar-se no ensino regular (ainda que com dificuldades, visto o sistema de ensino atual, não proporcionar o apoio efetivamente necessário), embora necessitem de acompanhamento psicopedagógico especial.

Em relação à gravidade da deficiência, de acordo com a classificação da Organização Mundial da Saúde – Classificação Internacional de Doenças (CID-10) é baseada no critério quantitativo e pode ser:

1. Profunda: São pessoas com uma incapacidade total de autonomia, apresentando dependência completa e limitações extremamente acentuadas de aprendizagem, inclusive aquelas que vivem num nível vegetativo. Por isso recomenda-se uma intervenção realizada no contexto domiciliar;

2. Grave ou Severa: Fundamentalmente necessitam que se trabalhe alguns hábitos de autonomia, já que há probabilidade de adquiri-los. A sua capacidade de comunicação é muito primária. Podem aprender de uma forma linear, são crianças que necessitam de revisões constantes;
3. Moderado: São pessoas que podem ser capazes de adquirir hábitos de autonomia e, inclusive, podem realizar certas atividades bem elaboradas. Em adultos, podem frequentar lugares ocupacionais;
4. Leve ou Limítrofe: Podem chegar a realizar tarefas mais complexas com supervisão. São os casos mais favoráveis.

A escola é, por exemplo, um meio de estimulação social, motor e cognitivo, no qual a criança tem maiores possibilidades de ampliar seu desenvolvimento global. Tratando-se da inclusão de uma criança com DI é preciso que não só a instituição esteja preparada, mas também os funcionários e os próprios alunos da escola.

Após a década de 90 intensificou-se, o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Entende-se que o movimento de inclusão, não se restringe à inserção de alunos com deficiências nas escolas regulares, mas visa criar também condições necessárias para que todos os alunos tenham acesso e permaneçam neste tipo de ensino ao longo dos anos escolares.

Nas NEE de caráter intelectual encontram-se principalmente os alunos com problemas acentuados no seu funcionamento intelectual e CA.

As pessoas com deficiência intelectual ou cognitiva costumam apresentar dificuldades para resolver problemas, compreender ideias abstratas (como as metáforas, a noção de tempo e os valores monetários), estabelecer relações sociais, compreender e obedecer a regras, e realizar atividades quotidianas - como, por exemplo, as ações de autocuidado.

A capacidade de argumentação desses alunos também pode ser afetada e precisa ser devidamente estimulada para facilitar o processo de inclusão e fazer com que a pessoa adquira independência nas suas relações com o mundo.

2.3.2. Etiologia.

Muitas são as causas e os fatores de risco que podem levar ao alerta de diagnóstico da DI. É importante esclarecer que nalguns casos não se chega a aferir com clareza a causa da Deficiência Intelectual.

Segundo a OMS - CID 10, reuniram-se alguns fatores de risco e causas:

Os fatores genéticos que atuam antes da gestação, ou seja, a origem da deficiência já está determinada pela herança genética. Podendo ser de dois tipos: genopatias que são alterações genéticas que produzem metabopatias ou alterações de metabolismo; e cromossomopatias que são síndromes devido a anomalias ou alterações nos cromossomas.

Os fatores extrínsecos que incidirão desde a concepção até o início do trabalho de parto, e podem ser: desnutrição materna; má assistência à gestante; doenças infecciosas: sífilis, rubéola, toxoplasmose; fatores tóxicos: alcoolismo, consumo de drogas, efeitos colaterais de medicamentos, poluição ambiental, tabagismo.

Os fatores perinatais e neonatais são os que incidirão do início do trabalho de parto até o 30º dia de vida do bebê, e podem ser: má assistência ao parto e traumas de parto; hipoxia ou anoxia (oxigenação cerebral insuficiente); prematuridade e baixo peso, icterícia grave do recém-nascido.

Os fatores de risco pós natais são os que incidirão do 30º dia de vida até o final da adolescência e podem ser: desnutrição, desidratação grave, carência de estimulação global; infecções: meningoencefalites, sarampo, intoxicações exógenas (envenenamento): remédios, inseticidas, produtos químicos (chumbo, mercúrio, *etc.*); acidentes: trânsito, afogamento, choque elétrico, asfixia, quedas.

Em termos de diagnóstico, este, é baseado no atraso no desenvolvimento neuro-psicomotor (a criança demora em firmar a cabeça, sentar, andar, falar) e na dificuldade de aprendizagem (dificuldade de compreensão de normas e ordens, dificuldade nas aprendizagens escolares), mas existem ou critérios para o diagnóstico:

- Funcionamento intelectual significativamente inferior à média;
- *Déficits* ou prejuízos concomitantes no funcionamento adaptativo atual;
- Início no período de desenvolvimento até os 18 anos;

- Diversidades culturais e linguísticas, assim como as diferenciadas formas de comunicação e comportamentos;
- Limitações nas áreas adaptativas de acordo com as exigências de cada meio, idade e necessidade de suportes individualizados;
- Capacidades específicas sempre coexistem com outras habilidades adaptativas.

É preciso que haja uma série de sinais associados para que se suspeite de deficiência. Um único aspeto não pode ser considerado como indicativo de qualquer deficiência. O diagnóstico da DI deve ser feito por uma equipa multidisciplinar, composta pelo menos por um assistente social, um médico e um psicólogo. Para diagnosticar a DI, os profissionais estudam as capacidades mentais da pessoa e as suas competências adaptativas. Estes dois aspetos fazem parte da definição de atraso cognitivo comum à maior parte dos cientistas que se dedicam ao estudo da DI.

A avaliação da pessoa deve ser feita considerando-se a sua totalidade. Isso significa que o assistente social, por exemplo, através do estudo e do diagnóstico familiar, da dinâmica de relações, da situação do deficiente na família, aspetos de aceitação ou não das dificuldades da pessoa, *etc.*, analisará os aspetos socioculturais.

O médico, por sua vez, procede ao exame físico e recorre a avaliações laboratoriais ou de outras especialidades. Nesse caso, são analisados os aspetos biológicos e psiquiátricos. Finalmente o psicólogo, através da aplicação de testes, provas e escalas avaliativas específicas, avalia os aspetos psicológicos e o nível de DI.

Mesmo assim, o diagnóstico de DI é muitas vezes difícil. Inúmeros fatores emocionais, alterações de certas atividades nervosas superiores, alterações específicas de linguagem ou dislexia, psicoses, baixo nível socioeconómico ou cultural, carência de estímulos podem estar na base da impossibilidade do ajustamento social adaptativo adequado, sem que haja necessariamente DI.

2.3.3 Intervenção Pedagógica.

No momento de planificar e organizar uma intervenção educativa, devemos pensar nas dificuldades e nas limitações desses mesmos alunos para encontrar o programa mais adequado.

A inclusão parte do mesmo pressuposto da integração, ou seja, do direito da pessoa com deficiência à igualdade de acesso ao espaço comum da vida em sociedade (Aranha, 2001).

Embora existam ainda muitos equívocos em relação aos conceitos, a grande diferença entre os termos integração e inclusão está no facto de que, no primeiro, procura-se investir na adaptação e desenvolvimento do sujeito para a vida na comunidade e, no segundo, além de se investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, procura-se a criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária, por meio da provisão de suportes ou apoios

Os objetivos educativos devem ser bem delineados para não se tornarem demasiado exigentes ao ponto de não serem atingidos pelo aluno e de não favorecerem e o estimulem ao máximo o desenvolvimento das potencialidades.

No geral, a DI traz mais dificuldades para que a criança interprete os conteúdos abstratos. Isso exige estratégias diferenciadas por parte do professor, que diversifica os modos de exposição nas aulas, relacionando os conteúdos curriculares a situações do quotidiano, e a mostra de exemplos concretos para ilustrar as ideias mais complexas.

As crianças com atraso cognitivo podem precisar de mais tempo para aprender a falar, a caminhar e a aprender as competências necessárias para cuidar de si, tal como vestir-se ou comer com autonomia. É natural que enfrentem dificuldades na escola. No entanto aprendem, mas necessitam de mais tempo.

Havendo uma clara dificuldade de comunicação, esta faz com que o tipo de educação deva basear-se numa série de estratégias que permitam educar a perceção, a motricidade e a linguagem.

Nesse sentido, segundo Oliveira et al. (2003) o apoio assegurado deve estabelecer um plano de intervenção adequado, tendo em consideração o indivíduo enquanto produto do desenvolvimento de processos físicos e mentais, cognitivos e afetivos, internos.

O papel da escola, na orientação e encaminhamento dos jovens, especialmente os jovens portadores de DI é crucial, e pode influenciar todo o ciclo de uma vida.

É o papel de preparar o jovem para a vida adulta participativa, que não tem êxito se não for trabalhada a formação pessoal, as atitudes, responsabilidade da família, escola e de todos os que com o jovem interagem no seu quotidiano.

As aprendizagens sociais terão que se tornar mais concretas, sistemáticas, repetitivas e diferenciadas de forma a permitir a criança através das diferenciações e estruturações, que estas possam revestir-se de significado concreto.

Segundo Reis e Peixoto (1999), devemos procurar efectuar uma “previsão correta e mais realista possível daquilo que, na vida adulta, aquele indivíduo vai necessitar para usufruir por inteiro, da sua condição de cidadão e membro da sociedade” (p.69).

Assim, “falar de competências sociais significou concretizar e sequencializar os conteúdos de treino ou educação, e concretizar e sequencializar também as técnicas de intervenção” (Verdugo, 2001).

Sempre que o aluno apresente NEECP, e esteja integrado no Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, que o impeça de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum, deve a escola, complementar o PEI do aluno com um PIT que promova a TVPE, que capacite o aluno para uma atividade profissional, promova a aquisição e competências sociais e promova uma adequada inserção social, familiar ou ocupacional.

Algumas políticas sociais integradoras, perspetivam cada vez mais a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade. Hoje em dia as pessoas aceitam o conceito de deficiência como um produto de consciência social, socialmente constituído e socialmente “aprendido”.

2.4 O currículo

2.4.1 Definição de Currículo.

O vocábulo currículo concentra em si várias definições e significados, pois o seu conceito ambíguo não permite um consenso generalizado. Sendo que existem umas definições de currículo mais abrangentes que outras, é um termo muito utilizado na linguagem educativa. No entender de Rodrigues (2001): currículo é “todo o conjunto de experiências planeadas proporcionadas a um indivíduo ou grupo, tanto em actividades académicas como noutros contextos habilitativos, com vista a melhorar a sua inclusão social e a sua qualidade de vida” (p.29).

Através da noção que propôs Pacheco (1996): “O lexema currículo, proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajectória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos” (p.15).

Para Silva (2010) o currículo é frequentemente relacionado com o processo da identidade pois “no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos” (p.15).

Podendo ser igualmente encarado por Pacheco (1996), como sendo um “processo contínuo de decisões, uma construção que ocorre em diversos contextos a que correspondem diferentes fases e etapas de concretização entre as perspectivas macro e micro curricular”. (p.68).

Roldão (1999), por sua vez, entende currículo como “o corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias, sejam elas de natureza científica, pragmática ou humanística, cívica, interpessoal ou outras” (p.57). A autora acrescenta ainda que o currículo é de uma forma simplificada “o que se pretende que o aluno aprenda, adquira e interiorize ao longo da sua passagem pelo sistema educativo e a escolha e aplicação dos meios para o conseguir” (p.41).

O termo currículo é diversas vezes utilizado por professores, políticos, encarregados de educação, *etc.*, sem que o seu significado seja muitas vezes esclarecido, gerando a discussões teóricas sobre questões curriculares e a sua prática na resolução de enigmas e eleição de alternativas.

Quando se aborda a temática do currículo, por vezes o pensamento remete para a ideia de um plano rígido, fechado e estanque constituído por um conjunto de disciplinas. O currículo hoje em dia é visto como algo mais amplo, integrador e socializador.

Sintetizando de forma breve as classificações dos autores (Gimeno-Sácristan, 1991; Pacheco, 1996) relativamente às concepções curriculares, podemos distinguir: a concepção técnica, na qual o currículo é perspectivado essencialmente como um produto (o currículo formal); a concepção prática, na qual o currículo surge como um processo (incluindo, portanto, o currículo real), que implica a reconstrução do currículo pelo coletivo dos professores, a partir da problematização e questionamento deste.

O currículo sofre a influência da comunidade escolar pois são estes que, pela experiência quotidiana, trabalham sob a concepção dos *curricula* vividos e experimentados.

Assim, por currículo, Pacheco (1996) explica que pode ser o programa de disciplina, o plano de estudos de um curso académico, ou até mesmo uma série estruturada de objetivos e de aprendizagens que se concretizam através da sequência progressiva entre ciclos de escolaridade e em que cada um deles tem por função completar e alargar o ciclo anterior.

A estas diferentes concepções de currículo, correspondem diferentes modelos de desenvolvimento curricular: assim, à concepção técnica corresponde o modelo centrado nos objetivos, a concepção prática dá origem ao modelo centrado no processo e a concepção sócio crítica indicia um modelo centrado na situação (Brennan, 1985; Pacheco, 1996).

Atualmente, no âmbito da autonomia escolar, dilui-se a concepção de um currículo igual que abrange todos os alunos de igual forma.

Costa et al. (2006) consideram que “o currículo deve ser estruturado e flexível, acessível a todos os alunos, organizando-se na base de uma gestão colaborativa e participativa, de forma a proporcionar a todos o desenvolvimento dos conhecimentos, competências e valores, que a sociedade espera que os seus cidadãos adquiram” (p.14).

Pensar no currículo como um processo flexível, dinâmico e aberto é admitir também um processo reforçado pelos seus diferentes participantes. A melhoria do sucesso das crianças, não somente enquanto alunos mas também enquanto cidadãos, poderá depender da forma como o currículo está organizado.

Como referiu Alonso (1999), “a qualidade da educação passa pela capacidade que a escola tem de organizar-se para oferecer a cada aluno um currículo adequado às suas necessidades específicas, no contexto do currículo de escola e do currículo nacional” (p.60).

Terá que se entender o conceito de um currículo assente num projeto flexível e aberto em vez do conceito de um único currículo nacional.

Para Roldão (1999) “o currículo tenderá a incluir cada vez mais (...) as competências cognitivas de convivência e colaboração social indispensáveis ao equilíbrio a vida colectiva” (p.62).

Ultimamos que o currículo emerge como uma construção social e educativa que se vai adaptando aos interesses e necessidades dos alunos num processo inacabado. No entanto, a sua implementação exige a mudança de algumas práticas por parte dos docentes.

Segundo Tilstone et al. (2003) “as escolas têm de analisar os conteúdos de cada disciplina de forma a adaptá-los cuidadosamente às necessidades de cada aluno”(p.58) acrescenta ainda que os professores que “trabalham para desenvolver um currículo que corresponda às necessidades de todos os alunos estão a desenvolver um veículo para a inclusão” (p.63).

O que se pretende é que os alunos possam usufruir do mesmo currículo que os restantes colegas, apesar de por vezes ser necessário adaptá-lo para satisfazer as necessidades de aprendizagem de cada aluno. Assim, na visão da Unesco (1994), “os currículos devem ser adaptados às necessidades dos alunos e não o inverso. As escolas devem, portanto, oferecer oportunidades que se adaptam a alunos com diferentes interesses e capacidades” (p.47).

Compete à escola, e aos seus atores, organizarem uma resposta educativa válida e de acordo com dois princípios fundamentais, se por um lado a escola tem de possibilitar aos alunos com necessidades educativas especiais o acesso ao currículo igual ou idêntico aos dos outros alunos, por outro tem de o moldar às suas necessidades específicas.

2.4.2 Currículo Regular *versus* Currículo Especial.

Na década de 90, surge o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, que apresenta uma visão muito ampla e concisa da situação da pessoa portadora de deficiência uma vez que responsabiliza a escola regular pela educação desta franja da população “numa perspectiva de escola para todos”. Este Decreto exigia a elaboração de PEI e de PE onde deveriam ser

definidas as necessidades específicas da criança/jovem e as respostas educativas mais adequadas.

O sistema Educativo vem assim determinar a função do currículo como algo interativo e dinâmico e que se concretiza num PE.

Por sua vez, a elaboração de *curricula* especiais torna-se imprescindível face a crianças com dificuldades significativas na aprendizagem devido a situações de imaturidade intelectual, social e emocional. Logo, a escola enquanto instituição veiculadora de atitudes e valores deverá desenvolver processos de reflexão sobre o currículo oculto existente, uma vez que algumas das dificuldades na aprendizagem podem estar associadas a relações sociais fraturantes e a um clima de escola que não respeita a individualidade e a singularidade do aluno.

Posterior e atualmente, através da Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto a escolaridade obrigatória passa para os dezoito anos de idade, cessando com a obtenção do diploma de curso conferente do nível secundário independentemente da obtenção do diploma de qualquer ciclo ou nível de ensino, no momento do ano escolar em que o aluno perfaça 18 anos. Esta Lei é também aplicável aos alunos abrangidos pelo disposto no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, respondendo às NEE de alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais ou estruturais de carácter permanente.

A relação da escola e dos professores com o currículo sofreu alterações significativas nas últimas décadas, alterações decorrentes, em grande parte, da expansão da escolaridade obrigatória, a qual obrigou ao questionamento das finalidades e dos conteúdos curriculares, mas também das representações sociais e pedagógicas do aluno.

Os PE vigentes propõem caminhos radicalmente diferentes que visam a preparação dos alunos para uma vida autónoma e regrada. Quando se trata de alunos com NEECP, os objetivos traduzem-se em conseguir que possam vir a ter uma vida com qualidade, funcionando da forma mais autónoma e integrada que for possível.

O indivíduo é visto globalmente, os materiais, e atividades de aprendizagem respeitam os interesses próprios do seu nível etário, e os pré-requisitos motores, sensoriais, sociais ou

cognitivos não são trabalhados isoladamente. Tudo está interligado quer a tarefa a ser executada como a competência pronta a ser demonstrada.

Flexibilizar o currículo, segundo Leite, in Sim-Sim (2005), consiste em abrir o currículo às aprendizagens que uma determinada sociedade considera pertinentes para nela se inserirem todos os indivíduos que a constituem. Quer isto dizer que, tendo como pano de fundo o currículo nacional o vamos reajustar às necessidades de aprendizagem da realidade social e escolar de cada região. No entanto, para Roldão (1999) indica que “flexibilizar o currículo não significa libertá-lo de balizas; muito pelo contrário, só é possível flexibilizar dentro de um quadro referencial muito claro” (p.54)

O currículo faz parte integrante do universo escolar, da experiência do aluno bem como da sociedade e da cultura onde está inserido logo, deve ir ao encontro de todas estas vertentes de modo a dar a melhor resposta possível às necessidades reais do público com NEE.

O que é natural que seja feito é a seleção e aplicação de diferentes adaptações ou modificações curriculares, sejam mais habituais ou específicas e que funcionem como um fio condutor desde o currículo regular até ao currículo específico.

O Currículo não deve ser visto como um fim em si mas como um contexto através do qual a escola pode proporcionar um veículo de aprendizagem. (Tilstone et al., 2003).

Os *curricula* adaptados são necessários face a dificuldades de aprendizagem de múltiplas origens e correspondem a adequações do currículo comum; já os *curricula* especiais são exceções que se tornam necessárias perante quadros de dificuldades graves no desenvolvimento e na aprendizagem, sobretudo quando afetam a autonomia e/ou a socialização.

Pretende-se que a educação de jovens com deficiência intelectual vise a sua máxima autonomia e integração social. Na ideia do autor, Falvery (1989) os *curricula* funcionais têm por objetivo facilitar o desenvolvimento das competências essenciais à participação numa variedade de ambientes integrados.

Segundo os autores Susan e William Stainback (1999) “nem todos os alunos aprendem as mesmas coisas ou têm o mesmo nível de conhecimento nas áreas académicas, qualquer coisa que seja adquirida, pelos alunos com necessidades educativas especiais de Carácter permanente é válida e importante” (p.248).

Um currículo funcional deve promover a aquisição de competências de ordem prática, necessárias para um funcionamento independente e eficiente do aluno com deficiência intelectual nos vários ambientes em que diariamente se movimenta. Deve ainda contribuir para que o aluno venha a usufruir dos mesmos recursos que a comunidade faculta à restante população. Tem que reunir condições para permitir a integração do aluno em atividades recreativas ou de lazer que contribuam para uma melhor qualidade de vida.

Para atingir as metas no currículo funcional, torna-se importante a participação da família e à interação amistosa entre o professor e o aluno que são os agentes do processo ensino-aprendizagem.

Miranda (2000), também salienta que a participação dos pais deve ser assegurada, pois tem conhecidos efeitos positivos no desenvolvimento educativo de alunos com NEE.

Também González (2002) destaca a necessidade de um currículo em que a flexibilidade, a abertura, a autonomia e a adequação configuram-se como os seus aspetos definidores. Em relação à EE, um currículo delineado por essas características deverá: contemplar as necessidades educativas dos alunos; dar atenção à diversidade na aula; estimular a heterogeneidade; favorecer a individualização e a socialização do ensino; potencializar processos de colaboração reflexiva entre os profissionais; desenvolver intervenções pedagógicas para os alunos com NEE em uma dimensão mais cognitiva e adaptar o currículo às necessidades educativas dos alunos.

Como explicitam Manjón, Gil Garrido (1997), o mesmo aluno, perante duas respostas escolares diferentes, apresentará um grau diferente de necessidades educativas, uma vez que, quanto mais segregadora, fechada e inflexível for a resposta considerada, maior necessidade teremos de recorrer à atribuição de meios suplementares e a planos curriculares divergentes do normal.

Como princípios que regem as intervenções neste campo deve-se considerar: estruturar de forma ativa experiências e interações de maneira que sejam recíprocas; ajustá-las ao gosto e interesses das crianças; reforçar os comportamentos sociais; ter presente que as atividades mais importantes no desenvolvimento social são a resolução de problemas e a programação de atividades para generalização. Não esquecendo que terá sempre que ter um carácter integrador e individualizado, adequado à idade cronológica dos jovens e permitir que as aprendizagens realizadas possam ser praticadas fora do ambiente escolar.

No que respeita à idade, segundo Costa et al., (2006), estes *curricula* podem ser aplicados desde os primeiros anos de escolaridade até à idade adulta. Os conteúdos curriculares dos programas individuais vão sendo adaptados de forma a tornarem-se relevantes em determinadas fases da vida dos alunos. Costa (2002) refere que:

no entanto, as grandes áreas em que se desenvolve a vida dos alunos: casa, comunidade, trabalho e recreação e lazer podem, elas todas, ser abordadas em todas as idades, desde que o sejam de modo a corresponder, em cada momento às capacidades e às características da criança, do jovem ou do adulto” (p.39).

Na área que estamos a trabalhar ao longo deste projeto, a área trabalho, pretende-se que o aluno, ao atingir a idade de ingresso no mundo do trabalho, tenha já adquirido comportamentos e atitudes necessárias à sua inserção social no meio laboral, independentemente da competência profissional. Desenvolver programas que o habilitem a atuar com comportamentos adequados e exigidos futuramente numa situação de emprego. Quanto mais próximo estiver o aluno da idade terminal da escolaridade mais importante se torna esta área curricular (Costa et al., 1996).

Desta forma há que procurar formas de proporcionar a estes alunos, com Currículo Específico Individual (CEI), uma variada gama de atividades equilibradas em termos de conteúdos de modo a que aquilo a que a escola oferece possa ser entendido como um currículo. Segundo Correia (2008a), a escola deve facultar a estes alunos um maior número de conteúdos apreendidos em conjunto com os seus pares mas também tudo aquilo que responda às suas necessidades proporcionando autoestima, autonomia pessoal e social, preparação para uma atividade laboral e a participação na vida cívica usufruindo dos bens e serviços que a comunidade põe ao dispor de todos os cidadãos.

2.4.3 Programa Educativo Individual (PEI).

Podemos entender como PEI o conjunto de decisões gerais sobre as respostas educativas mais adequadas para determinado aluno, tendo em conta os resultados da avaliação especializada, a qual decorre, por sua vez, da avaliação dos docentes em sala de aula, que dá origem ao processo de referenciação ou sinalização. Para a elaboração do PEI confluem vários fatores, entre os quais os resultados da avaliação inicial, a história pessoal e familiar da criança e os apoios humanos e materiais com que é possível contar, a nível da escola, da

família e da comunidade. É um documento que assume a maior importância para os alunos com NEECP.

Correia (2008b) refere que para se alcançar o objetivo de “proporcionar uma educação apropriada, a inclusão, também ela, deve admitir um contínuo educacional em que a modalidade de atendimento mais adequada para o aluno com NEE deverá ser determinada pelo Programa Educativo Individual (PEI), caso exista” (p.13).

O Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, fixa a elaboração do PEI, que fundamenta os apoios e as formas de avaliação no caso dos jovens cujas necessidades educativas os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo normal, implementa-se um CEI e introduz-se o PIT que apoia o aluno na transição da escola para a vida ativa.

De acordo com Capucha et al. (2008), o PEI constitui um documento que assume a maior importância para os alunos com NEECP, bem como para todos os intervenientes no seu processo educativo, na medida em que responde à especificidade das necessidades de cada aluno.

Segundo a DGIDC (2008), o PEI constitui um documento que assume a maior importância para os alunos com NEECP, bem como para todos os intervenientes no seu processo educativo. Responde à especificidade das necessidades de cada aluno, é um instrumento fundamental no que se refere à operacionalidade e eficácia da adequação do processo de ensino e de aprendizagem.

O PEI, segundo o art.º 9º do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro e como referem Capucha et al. (2008), deve incluir, obrigatoriamente, informações relativas à identificação do aluno; o resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes; os indicadores de funcionalidade e fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem; a definição das medidas educativas a implementar; a discriminação dos conteúdos, dos objetivos gerais e específicos a atingir; a definição das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar; o nível de participação do aluno nas atividades educativas da escola; a distribuição horária das diferentes atividades previstas; a identificação dos profissionais responsáveis; a definição do processo de avaliação da implementação do PEI; e a data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

Nele se fixam e fundamentam as respostas educativas e respetivas formas de avaliação (Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, art.º 8º). É um instrumento fundamental no que se refere à operacionalização e eficácia da adequação do processo de ensino e de aprendizagem uma vez que documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo.

Assim, referem Capucha et al. (2008), o PEI é um instrumento de trabalho que descreve o perfil de funcionalidade por referência à CIF-CJ do aluno, que estabelece as respostas educativas específicas requeridas por cada um em particular, e é o documento formal que garante o direito à equidade educativa dos alunos com NEECP.

Este documento responsabiliza a escola e os encarregados de educação pela implementação de medidas educativas que promovam a aprendizagem e a participação dos alunos com NEECP, pelo que é considerado um instrumento dinâmico que deve ser regularmente revisto e reformulado, uma vez que se fundamenta numa avaliação compreensiva e integrada do funcionamento do aluno, passível de sofrer alterações (Capucha et al., 2008).

Blasco, Hernández e Sampedro (1997), Cerro e Troncoso (2005), Nunes (1996), Palha e Pinto (2001) e Pueschel (1993) referem a importância da participação da família, considerando os pais os principais agentes da intervenção educativa, pelo que se deve ter em conta as suas opiniões na elaboração e implementação dos PEI.

Segundo o Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, art.º 12º, constitui o “único documento válido para efeitos de distribuição de serviço docente e não docente e constituição de turmas, não sendo permitida a aplicação de qualquer adequação no processo de ensino e de aprendizagem sem a sua existência”.

Relativamente à elaboração do PEI, é feita referência no art.º 10º do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro onde se menciona que é organizado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente responsável pelo grupo ou turma ou pelo diretor de turma, dependendo do nível de educação ou ensino que o aluno frequenta, pelo docente de educação especial e pelo encarregado de educação. Conforme referem Capucha e colaboradores (2008), “por quem melhor conhece o aluno e por quem trabalha directamente com ele” (p.26).

Também Correia (2008a) refere que “a interação profissional entre os professores do ensino regular e os professores de educação especial é um dos assuntos que tem recebido uma maior atenção por parte dos especialistas” (p.114).

O PEI não pode ser concebido, segundo a opinião de Fonseca (1997), de uma forma rígida e fixa mas deve ser aberto a novas alternativas, permitir o recurso a diagnósticos mais aprofundados de especialistas, ou seja, deve ser modificado sempre que seja necessário satisfazer as necessidades específicas da criança.

Relativamente à coordenação do PEI, refere-se no art.º 11º, que é da responsabilidade do educador de infância, do professor titular de turma ou do diretor de turma a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno frequenta.

No que respeita ao acompanhamento e avaliação do PEI, refere-se no art.º 13º complementado pelo contributo de Capucha e colaboradores (2008) que, a avaliação deve assumir um carácter de continuidade, devendo ser utilizadas diversas estratégias.

No art.º 13º do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, refere-se ainda que a avaliação dos resultados obtidos pelo aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no PEI tem, obrigatoriamente, de ser realizada em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola e consubstanciada, no final do ano letivo, num relatório circunstanciado.

Assim, segundo o Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, art.º 13º, o relatório circunstanciado deverá ser elaborado “conjuntamente pelo educador de infância, professor do 1.º ciclo ou diretor de turma, pelo docente de educação especial, pelo psicólogo e pelos docentes e técnicos que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno”.

Neste documento, referem Capucha e colaboradores (2008), que deverá constar a avaliação do nível de eficácia das medidas de apoio desenvolvidas com o aluno e definidas no PEI, assim como as propostas das medidas educativas a aplicar no ano letivo seguinte.

O relatório circunstanciado é aprovado pelo conselho pedagógico e pelo encarregado de educação e constitui parte integrante do PI do aluno (Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, art.º 13º). Por último, refere-se ainda no art.º 13º que, o relatório circunstanciado deve ter anexado o PEI e “obrigatoriamente ser disponibilizado ao estabelecimento de ensino que receba o aluno, para prosseguimento de estudos ou em resultado de processo de transferência”.

Segundo Costa et al. (1996):

além da articulação do trabalho a desenvolver dentro e fora da sala de aula, é também importante que no PEI esteja especificada a forma como a perspectiva funcional pode imbuir os conteúdos do currículo que os alunos poderão partilhar com os restantes colegas da turma para que o “processo educativo não se divida entre duas facetas distintas e que nada têm em comum: o ensino académico da sala de aula e a aprendizagem de tarefas funcionais fora desta mesma sala (p.48).

Tem que se encarar o PEI como sendo um documento dinâmico que pode e deve ser revisto e reformulado de forma regular pois é passível de sofrer alterações mediante o dia-a-dia no terreno com os alunos.

2.4.4 Currículo Específico Individual (CEI).

A adequação do processo de ensino e de aprendizagem, no âmbito do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, “integra medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente” (art.º 16º). Deste conjunto de seis medidas destacámos a alínea e) Currículo Específico Individual (CEI), pelo interesse que tem para o nosso estudo e sobre a qual apresentaremos uma breve abordagem.

O currículo não deve ser concebido de maneira a ser o aluno quem se adapte aos moldes que oferece, mas como um campo aberto à diversidade. Segundo Pastor (1995), tal diversidade não deve ser entendida no sentido de que cada aluno poderia aprender coisas diferentes, mas sim de diferentes maneiras.

No art.º 21º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro refere-se que o CEI, no âmbito da EE, é aquele que “mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino”. Refere-se ainda que este currículo pressupõe alterações significativas ao currículo comum, em função da funcionalidade do aluno e deve incluir conteúdos “conducentes à autonomia pessoal e social do aluno” (art.º 21º), dando prioridade ao desenvolvimento de “actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida” (art.º 21º), na comunicação e na organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

Inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, passando pela comunicação e organização do processo de transição para a vida pós escolar.

Refere-se ainda no Dec. Lei n.º 3/ 2008, de 7 de janeiro, relativamente ao CEI que “compete ao conselho executivo e ao respectivo departamento de educação especial orientar e assegurar o desenvolvimento dos referidos currículos” (art.º 21º).

Deve, no entanto, ser aplicado como último recurso para o aluno a quem já foram aplicadas outras medidas menos restritivas, não tendo o mesmo conseguido corresponder.

O currículo organiza-se através de centros de interesse do aluno enfatizando-se aqueles que podem ser usados fora do contexto escolar e partindo-se do princípio que o interesse pela atividade assegura a aprendizagem dos conhecimentos, capacidades e atitudes essenciais.

Neste sentido, a organização da resposta educativa para alunos com NEECP deve ser encarada no âmbito de uma gestão curricular flexível que permita uma progressiva adequação do currículo nacional ao contexto de cada escola, de cada turma e de cada aluno em particular, devendo ter sempre por base os dados obtidos através de uma avaliação abrangente, compreensiva e fundamentada dessas mesmas NEE.

Pretende-se que estes *curricula* tenham um cariz funcional com atividades úteis e significativas para o dia-a-dia do aluno, as competências selecionadas e aplicadas têm que ser dirigidas para os diferentes contextos de vida do aluno.

Em termos muito genéricos, a maior parte das adequações curriculares constantes nos PEI inscrevem-se numa abordagem técnica e de instrução, regida pela definição de objetivos mínimos, o que implica a redução curricular de objetivos e conteúdos, raramente especificando diferenciação de estratégias (Jorge, 2009; Cunha, 2010); já nos CEI constantes nos PEI, encontramos quer planeamentos curriculares muito estruturados, delineados com base na identificação de objetivos ao nível da autonomia e socialização, quer planeamentos curriculares de cariz mais experiencial e processual, nos quais nem sempre é visível a progressão esperável das aprendizagens.

Correia (2001), numa perspetiva da educação apropriada considera que o currículo desenvolvido com o aluno com NEE deverá ser o mesmo desenvolvido com todos os outros alunos, com as devidas adaptações e reforços. No entanto, acrescenta que a

metodologia e a didática é que podem ser diferenciadas, com atividades bem contextualizadas, vivenciadas e com apoio de recursos complementares, se necessário.

Na perspectiva de Rodrigues (2001) o currículo é efetivamente o ponto de convergência e de aplicação de toda a informação, metodologias, oportunidades e intervenções de habilitação, pois “a elaboração de um currículo sintetiza, organiza e distribui no tempo todo o conjunto de situações e oportunidades proporcionadas pelos agentes habilitativos da educação da criança” (p.29).

Segundo referem Capucha e colaboradores (2008), “é o nível de funcionalidade do aluno que vai determinar o tipo de modificações a realizar no currículo” (p.37). Este tipo de *curricula* assentam numa perspectiva curricular funcional e tem por objetivo facilitar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e a autonomia do aluno, aspetos essenciais à sua participação numa variedade de contextos de vida.

Vários autores (Costa, 1999; Rodrigues, 2001, 2003; Pereira e Vieira, 1996) defendem os *curricula* funcionais, que, segundo as suas perspectivas se destinam a desenvolver competências que permitam ao aluno funcionar de forma autónoma e eficaz, nos diferentes ambientes significativos em que se insere. Pereira e Vieira acrescentam que:

se o funcionamento da pessoa na escola, na família e na comunidade pode ser melhorado, desde que lhe sejam proporcionados os apoios necessários, temos, então a sustentação e a exigência de um ensino funcional, no qual todas as pessoas com interação com o aluno são educadores cuja acção importa potencializar e desenvolver (1996, p.47).

Neste sentido, segundo Capucha et al. (2008), as atividades propostas assim como a seleção das competências a desenvolver, “deve ter como critério a sua aplicabilidade nos diferentes contextos reais por forma a dar-lhes significado; as actividades devem estar relacionadas, na medida do possível, com a idade cronológica e com os interesses do aluno” (p.37).

A avaliação do aluno com CEI deve ser realizada pelos profissionais em EE em colaboração com o diretor de turma e os conselhos de turma, constando a mesma, do PI do aluno, nos documentos orientadores do seu percurso e não nas pautas de classificação.

No domínio da TVPE, o Decreto-Lei nº 3/ 2008, de 7 de janeiro estabelece a obrigatoriedade, para todos os alunos com NEECP, a elaboração e implementação de um

PIT, no caso de jovens cujas necessidades educativas os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum.

A aprendizagem de muitas competências essenciais ao seu percurso escolar tem que ser adquirida em espaços externos à sala de aula, tais como em casa, na comunidade ou em espaços de tipo laboral. Estas atividades realizadas no exterior deverão dar início à preparação para a transição da escola para a vida ativa, assumindo o caráter tipo laboral em locais de trabalho na comunidade, realçando que não se trata de atividades propriamente profissionais mas sim de ações de caráter pedagógico (Costa et al., 1996).

O CEI visa a preparação do aluno para o seu futuro para lá dos portões da escola, desenvolvendo competências essenciais à participação num grande número de ambientes diversificados e integrados. O Ministério da Educação - DGEBS indica que:

ao longo da escolaridade, a resposta às necessidades educativas especiais dos alunos pode levar a uma maior especificidade das áreas curriculares e a uma maior ênfase na preparação para a vida pós escolar, podendo esta preparação assumir a forma de estágio em situação laboral (1992, p.21).

2.4.5 Plano Individual de Transição (PIT).

Decorrente da heterogeneidade do público escolar atual, a necessidade de diferenciar para adequar o currículo e potenciar o sucesso educativo de todos os alunos sustenta a existência de um PIT.

Inscrito na filosofia de escola inclusiva e de diferenciação curricular, emerge, em 2008, o PIT, instrumento destinado a promover a TVPE e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de caráter ocupacional (Art.º 14º, ponto 1, Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro).

De uma maneira geral, a TVPE ou ativa, na comunidade decorre durante a adolescência. Há alguma dificuldade em definir cronologicamente o grupo etário correspondente à passagem para vida adulta e a entrada no mundo do trabalho. Normalmente é o período respeitante aos últimos anos da escolaridade obrigatória (14-18 anos) com ou sem período intermédio de preparação para o emprego.

Este enquadramento legislativo, posteriormente alterado pela Lei nº12/2008, de 21 de maio, prevê que a EE participe, entre outros, na preparação para o prosseguimento de

estudos, na adequada preparação para a vida profissional ou na transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com NEE. Como verificámos no ponto anterior, a escola ficou profundamente implicada com a publicação deste normativo. Na nossa investigação, centrámo-nos na transição para o exercício de uma atividade profissional, na medida em que o estágio corresponde à situação aplicada ao aluno do estudo.

Recentemente, a Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro, complementou, no seu preâmbulo, a ação do CEI e do PIT, devendo os mesmos espelhar uma forte componente funcional, no sentido de visar sobretudo a aquisição de competências que possibilite uma vida o mais autónoma possível e com a máxima integração familiar, social e profissional. Este normativo prevê ainda a categoria de mediador (art.º 5º), correspondente a um profissional que tem a seu cargo a concretização prática e a supervisão do PIT, competindo-lhe articular com os restantes elementos da equipa e assegurar a tutoria individual do processo, sendo igualmente responsável pela ligação entre a Instituição, a Escola e a Comunidade. O documento introduz alterações significativas, na medida em que, por um lado, evocando a Lei nº 85/ 2009, de 27 de agosto (alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos), assim como o Decreto-Lei nº 3/ 2008, de 7 de janeiro, situa o início do PIT três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, o que na prática reporta agora um possível estágio para os quinze anos de idade. Por outro lado, a figura de “mediador” do processo do PIT poderá não corresponder ao coordenador do mesmo (diretor de turma), legitimando assim a prática de mediação, comumente assumida pelo docente de EE.

Segundo Cónego (1999) na altura em que se elabora os *curricula* adequados a cada um dos jovens com NEE, deve-se tentar prever o seu futuro, atendendo às capacidades individuais e às potencialidades do meio.

Em Educação Especial. Manual de Apoio à Prática publicado pela DGIDC, o PIT encontra-se caracterizado:

- Consubstancia o projeto de vida do aluno, para uma vida em sociedade com adequada inserção social e familiar ou numa instituição que desenvolva atividades 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 à 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 participam na sua elaboração, bem como pelos pais ou encarregado de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno (2008, p.30).

Segundo Guichard (1995) no momento da transição o aluno deve ter uma série de conhecimentos, atitudes e habilidades que lhe possibilitem o acesso ao mundo do trabalho e à sua participação na vida social.

O PIT corresponde portanto a uma resposta educativa possível para o ingresso na vida laboral do jovem com NEE. Segundo a *International Labour Office* essa transição:

requer uma mudança no relacionamento, nas rotinas e na auto imagem. Para garantir uma transição mais suave da escola para o trabalho, os jovens com necessidades educativas especiais necessitam de definir metas e de identificar o papel que querem desempenhar na sociedade (1998, p.5).

Um Plano Individual de Transição é antes de mais um instrumento, uma ferramenta sob a forma de documento, no qual é registado o passado, o presente e o futuro desejado para os jovens.

Piaget e Inhelder (1979) referem que o adolescente (15-18 anos) é capaz de se preocupar com a escolha de uma carreira profissional que corresponda à vocação e lhe permita satisfazer as necessidades de reformulação social e a criação de ideias novas.

Três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, as escolas passam então a ter a obrigatoriedade de preparar a TVPE, elaborando um PIT para alunos com NEE que manifestamente não desenvolveram as competências do currículo comum, desencadeando para tal os procedimentos e parcerias necessários

O PIT corresponde então a um documento contratual (escola-jovem-família-instituição) que regista o percurso escolar do aluno, o futuro desejado e tem por objetivo identificar oportunidades e experiências significativas que ajudem o jovem a preparar melhor a sua vida de adulto. O grande objetivo destes planos, nestas idades, é o de experienciar situações de trabalho reais, de forma a promover a autoconfiança e a autonomia, e a possibilitar decisões futuras sobre as suas preferências dos alunos, face às possibilidades de mercado existentes, considerando igualmente a hipótese de continuidade, no local de estágio, com a sua integração profissional.

Para os jovens com deficiência intelectual, assim como para as restantes pessoas com deficiência, põe-se o problema: conseguir efetuar a TVPE com o máximo de autonomia e responsabilidade possível. Para isso estes jovens, assim como todos os restantes, na opinião de Martins, “têm de estar dotados das competências necessárias para decidir, o mais autonomamente possível, sobre o seu futuro, onde se inclui a profissão, de acordo com as suas aptidões, interesses, necessidades, motivação, entre outros aspectos que os rodeiam” (2001, p.111).

O PIT deve incluir informação sobre os contextos da vida do jovem: condições familiares, história médica, tempos livres, valores e *background* cultural, escolar e formação. À formação profissional deverá anteceder uma orientação vocacional, que caracterize o perfil do aluno e procure respeitar as suas escolhas. Do mesmo devem constar as áreas e subáreas que constituem esses currícula, as competências gerais e específicas a atingir, as estratégias e os recursos humanos e materiais a utilizar, e a modalidade de avaliação.

Nos estágios na comunidade o aluno passa algumas horas por semana em contexto real de trabalho com a empresa, em que o docente de EE por vezes acompanha os alunos da escola para o local de estágio. Na empresa são acompanhados por um funcionário responsável da mesma que atua como monitor. Para que todo este processo se desencadeie, é necessário e obrigatório que a empresa/instituição firme um protocolo de cooperação com a escola, uma vez que estes estágios ficam registados no seu PIT e para que o seguro escolar cubra todos os possíveis acidentes.

Ao estabelecermos este tipo de programa, há a considerar alguns aspetos formais a ter em conta:

A anuência dos encarregados de Educação, o estabelecimento de protocolos entre a escola e a empresa onde se irá prestar o estágio laboral, a articulação entre os mediadores de

estágio e todos os recursos existentes na comunidade, tendo em vista a continuidade do trabalho iniciado: envolver os Centros de Emprego e Formação Profissional, escolas profissionais, centros de reabilitação. Segundo Matos, esta continuidade implica “ações contínuas e complementares, da avaliação diagnóstica à obtenção e à manutenção de um posto de trabalho nos locais menos restritivos” (2000, p.954).

Nos 2º e 3º ciclo há a necessidade de efetuar uma aproximação laboral e ocupacional destes jovens, proporcionando-lhes experiências significativas, num meio real. No entanto, por norma as experiências desenvolvidas nestes ciclos, por falta de recursos financeiros e materiais e falta de sensibilização da sociedade, limitam-se na sua grande maioria a protocolos elaborados com instituições de EE, limitando muito o verdadeiro acesso destes alunos ao mundo laboral. As escolas e o mercado de trabalho têm de aumentar a cooperação entre si.

No final de cada período letivo dever fazer-se a avaliação de todo o processo, procedendo caso seja necessário, à sua reformulação. Tendo como principal objetivo perceber se a aprendizagem/trabalho se adequa ao aluno e se este último tem as características e capacidades necessárias para exercer essa aprendizagem. Pretende-se verificar a compatibilidade entre o posto de trabalho e o aluno.

No que respeita às escolas, elas necessitam de acompanhar os desenvolvimentos e as mudanças ocorridas no mercado de trabalho.

Nesta matéria, perfilhamos a opinião de Bénard da Costa (2004) que reitera que a escola desempenha um papel fulcral (ainda que partilhado) a nível do desenvolvimento de competências de: autonomia pessoal e social; de carácter académico funcional; de inclusão social e profissional, na preparação atempada e pertinente destes jovens para a sua entrada no mercado do trabalho. No entender de Costa (1996), quanto mais próximo estiver o aluno da idade terminal da escolaridade mais importante se torna esta área curricular.

A escola tem, como constatamos, um papel central na elaboração do PIT, nomeadamente na orientação vocacional; na concertação de interesses, na definição de necessidades e capacidades; na promoção da cooperação entre os membros da equipa pluridisciplinar, na articulação com parceiros locais ou sociais, na avaliação e supervisão do processo. A falta de articulação entre Ministérios (Educação e Ciência/ Trabalho e Solidariedade Social) podem evidentemente comprometer uma ação concertada para educar, formar, incluir social e profissionalmente todos os cidadãos.

2.4.5.1 Plano Individual de Trabalho versus Programa Educativo Individual.

É preciso fazer uma distinção entre um PEI e um PIT ou um equivalente. Importa referir que, tal como no caso do PIT, os países usam diferentes termos para definir o desenvolvimento de um documento educativo individual que corresponde em termos gerais segundo o Department for Education and Employment (1995), 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 na criança. O PEI deve registar apenas o que é adicional ao currículo ou diferente do plano curricular previsto para todas as crianças.

Um PEI pode ser descrito como um vasto documento que cobre todos os aspetos relacionados com a educação do aluno (estratégias, recursos, resultados), com enfoque específico na educação. Os aspetos pessoais e sociais nem sempre desempenham um papel importante, mas devem ser levados em consideração, o professor é o profissional-chave responsável pela elaboração do PEI, em estreita cooperação com o aluno, a sua família e com todos os outros profissionais envolvidos.

Um PIT é um instrumento diferente e pode ser descrito como um documento que está estreitamente relacionado com um PEI, precisa de ser preparado dois ou três anos antes do fim da escolaridade obrigatória e 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 e fornece uma análise clara das possibilidades do jovem e um consequente plano de carreira. Prepara-o para uma situação real de emprego.

Os professores de todos os níveis de ensino, em conjunto com o jovem, a família e outros profissionais externos, são envolvidos no seu desenvolvimento, pois o PIT precisa ainda de incluir ferramentas e métodos que assegurem um processo individual de transição e que facilitem a apropriação por parte do jovem.

O referido documento necessita de garantir a igualdade de oportunidades no que respeita ao sexo, à cultura e à localização geográfica; precisa de garantir um processo de avaliação, através de um profissional designado para o efeito.

Conforme disciplinado na Lei, através do Dec. Lei nº 3/ 2008 de 7 de janeiro, o PIT é indissociável do PEI (art.º 8º e 14º):

CAPÍTULO III

Programa educativo individual e plano individual de transição

Artigo 8.º

Programa educativo individual

1 — O programa educativo individual é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação.

2 — O programa educativo individual documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo.

3 — O programa educativo individual integra o processo individual do aluno.

Artigo 14.º

Plano individual de transição

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

Ambos os instrumentos apresentam algumas características comuns, tais como: os dois colocam o aluno/estudante no centro do processo; podem ser dirigidos a todos os alunos/estudantes, ou apenas aos que apresentam necessidades especiais; precisam de ser permanentemente revistos de acordo com os resultados e os progressos do jovem; necessitam de usar uma terminologia clara e acessível a todas as partes envolvidas, com especial atenção para os pais e ao próprio jovem; tanto o PEI como o PIT devem ser documentos abrangentes na medida em que devem incluir todas as áreas a trabalhar ou a discutir com os alunos/estudantes, pais e profissionais.

Importa referir que o propósito de um PIT, e também o de um PEI, não é duplicar documentos, ou aumentar o número de tarefas administrativas dos profissionais. Pelo contrário, ambos os documentos devem ser usados para registar e para manter:

2.5 A Transição para a Vida Pós Escolar

O jovem com NEE deve ter um papel ativo na sua própria escolha quer na sociedade, quer no mercado de trabalho e em qual o lugar que consegue conquistar.

Para Costa et al. (2004), existindo uma preocupação generalizada com a qualidade de vida das pessoas, os fatores essenciais dos apoios que a sociedade assegura às pessoas com deficiência, devem ser validados em função da qualidade de vida que lhes proporcionam e não em função de qualquer outro critério.

A International Labour Office (1998) advoga que a transição da escola para o trabalho não é um processo linear e que a saída da escola não é necessariamente seguida do início de uma tarefa laboral no mercado de trabalho. Compreendeu-se então que, para que a inserção na vida ativa fosse plenamente conseguida, o processo de transição tinha de começar na escola.

O Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto, gerou, porém, oscilações nas práticas desenvolvidas pela escola. Assim, apesar do esforço da escola em preparar os seus alunos para a vida ativa e adulta, nem sempre foi bem-sucedida, fracassando no desenvolvimento de competências necessárias ao desempenho de tarefas específicas esperadas no local de trabalho.

Com vista a minimizar o fosso entre a escola e o mercado de trabalho, a Agência Europeia para o Desenvolvimento em NEE (Soriano, 2006) recomendou que o PEI fosse complementado com um PIT, sugestão que se concretizaria dois anos mais tarde com a publicação do Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro, que implicaria profundamente a escola: “Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição”.

Portanto, até ao Congresso realizado em Salamanca, poucas referências existiam, em contexto nacional, quanto ao conceito de TVPE. Contudo, o Decreto-Lei nº 247/89, de 5 de agosto já enunciavam uma preocupação visível com a inserção social e profissional das pessoas portadoras de deficiência. A escola não estava, porém, envolvida no processo, que se iniciava a partir dos dezasseis anos, mediante a intervenção do IIEFP.

A recomendação da UNESCO (1994) reforça a convicção de que é necessário proporcionar aos jovens uma experiência profissional em situação real de trabalho, que o prepare para melhor se adaptar às exigências do mundo após a escola e dentro da mesma, fornecendo um conteúdo útil e funcional no ensino.

O Enquadramento de Salamanca para a Acção, UNESCO, estabelece que:

os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazerem uma transição eficaz da escola para a vida activa, quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se activos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessárias à vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta (1994, p.34).

Através do Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro, a TVPE começou a ganhar maior relevância e as escolas passaram a ter a obrigatoriedade de elaborar, para os alunos que dadas as suas limitações não conseguem acompanhar o currículo comum, um plano de transição.

A transição é descrita em outros documentos, por exemplo Helios, como:

um processo contínuo de adaptação, envolvendo diferentes variáveis ou factores. É um processo que acontece permanentemente ao longo da vida de um indivíduo em momentos críticos como a entrada no jardim de infância, o fim da escolaridade obrigatória ou a mudança de ciclo de ensino (1996, p.4).

Segundo a European Agency for Development in Special Needs Education (2002), “a transição para o emprego surge como parte de um longo processo, que cobre todas as fases da vida de uma pessoa e que necessita de ser orientada da forma mais apropriada” (p.10).

Para Soriano (2006), a transição para a vida adulta implica três ideias básicas: é um processo que requer um período de tempo necessário para que se desenvolva um trabalho prévio para a transição; implica a passagem de um nível educacional ou de um estágio de vida para outro e implica uma mudança em termos de situação pessoal e profissional.

Reis e Peixoto (1999) afirmam que ao preparar a vida ativa de um jovem portador de deficiência intelectual, devemos ter subjacente a necessidade de haver reajustamentos que permitam uma diversidade de percursos e dos *curricula*, no sentido de permitir a cada um a “construção de um projecto de vida ajustado à sua realidade concreta” (p.93).

O processo de TVPE implica, ainda, transferir, a passagem de uma situação existente para uma outra que se prevê que venha a existir. Encarar a aprendizagem bem como a estrutura curricular que a compõe com base no pressuposto de que a pessoa com NEE, como qualquer pessoa seja, o mais possível, funcionalmente autónoma e independente.

Na realidade preparar para a vida pós escolar é preparar para a efetiva inclusão do indivíduo na sociedade, onde terá que desempenhar diferentes papéis sociais incluindo o de trabalhador, é preparar o jovem para desenvolver uma atividade produtiva útil, torna-lo membro ativo da sociedade.

O desafio coloca-se na forma de repensar os modelos de vida ativa e profissional de forma a financiar o emprego e a atividade profissional desse setor na sociedade.

Cação (2007) defende que a transição para a vida adulta e a empregabilidade no mercado de trabalho de pessoas com DM, requer a participação do próprio indivíduo na definição dos percursos, estratégias, competências e objetivos a atingir.

Em Portugal, atualmente, a escola ainda não prepara os jovens adequadamente para a vida ativa e as respostas da sociedade ainda são muito limitadas, sendo por isso que uma das maiores preocupações dos pais é a incerteza acerca do futuro dos seus filhos deficientes pois a escola não é capaz por si só de dar resposta.

Segundo a European Agency for Development in Special Needs Education (2002), ao nível das políticas a serem exercidas no seio das escolas, destaca-se a clara intenção de assegurar que um plano de transição esteja incluído no programa educativo individual dos alunos.

Se refletirmos sobre o problema, concluímos que já existem dispositivos legais que apontam claramente para a elaboração dos referidos programas de TVPE as escolas estão munidas de maior autonomia para tal.

É através de uma opção curricular aberta, flexível e que potencialize a individualidade de cada aluno significa uma plataforma adequada para ajudar a encontrar e a resolver as necessidades de cada um.

Para Fânzeres (2007), a saída da escola e a inserção profissional é hoje um problema de todos, inclusive de todos os que acabam a frequência universitária. Assim, as barreiras de inserção profissional daqueles que não concluem com eficácia a escolaridade básica estará indubitavelmente mais comprometida.

A TVPE terá que ser um processo conjunto, que carece da articulação da Escola, do Instituto de Emprego e Formação Profissional e das Entidades empregadoras, através do seu estudo, Kaehne e Beyer (2009) afirmam que deve haver colaboração para que esta possa contribuir para o processo de transição, sejam elas organizações de serviço social, emprego protegido ou formação profissional.

Na opinião de Fânzeres (2007), a escola não pode arranjar empregos, mas sim tomar um conjunto de medidas, nomeadamente adaptando os PE e articulando os Planos Curriculares, de forma a possibilitar aos alunos com NEECP um ensino adequado às suas particularidades, para além da escolaridade tradicional, exigindo-se uma complementaridade de contextos de formação e medição entre os agentes envolvidos. Pretende-se então uma relação mais abrangente de ambientes de formação e regulação entre os vários setores envolvidos.

Nota e Soresi (2009), afirmam que para se atingir os objetivos de inclusão, para além do envolvimento e desenvolvimento do indivíduo, é necessária uma rede de contextos familiares, sociais, de saúde e de emprego, e uma rede de ajudas e apoios económicos e sociais.

É opinião de Fânzeres (2007) que encontrar nos ambientes naturais pessoas que possam constituir um apoio não profissional para as crianças e jovens, tem um inegável interesse para os alunos na sua aprendizagem, mas é importante para a modificação das atitudes das pessoas em relação à população com esta problemática. A Comunidade Educativa tem de organizar-se partindo do princípio que é sua obrigação assegurar a todos os alunos e a cada um deles o PE adequado às suas necessidades.

Assim, como preconiza Fânzeres (2007), desenvolver atividades pré-profissionais em ambientes naturais, tem um inegável interesse para os jovens na sua preparação e qualificação, funcionando esta interação como forma de ligação à comunidade, desenvolvendo esta, uma nova forma de ver e inter-relacionar-se com este tipo de população.

Ferreira (2008) indica que cabe às escolas dinamizar mecanismos que facilitem a articulação com entidades formadoras, consolidar protocolos com instituições locais e estabelecer parcerias com associações da comunidade, visando a integração social dos alunos que se aproximam do termo da escolaridade obrigatória.

Para Fânzeres (2007), o processo de TVPE a partir da escola deverá concretizar a realização, na medida do possível, dos projetos de vida de cada jovem em articulação com as entidades que possibilitem a continuidade, antecipando a resolução de alguns problemas que possam surgir no futuro.

O emprego é um elemento central da vida numa sociedade moderna. É frequente, as pessoas com deficiência encontrarem-se excluídas do mercado de trabalho. É vital que as pessoas com NEECP tenham direitos e oportunidades no desempenho de uma profissão.

Um programa de orientação profissional pode ter características muito diferentes. Fânzeres (2007) refere que, no processo de escolha vocacional, assim como a possibilidade de desenvolvimento de uma carreira, a informação profissional desempenha um papel importante, em que se problematizam aspetos como as potencialidades académicas, o mercado de trabalho, as possibilidades de formação e principalmente as capacidades técnicas do aluno, bem como o envolvimento efetivo do aluno e da família em todo o processo.

Uma preparação adequada para assumir uma profissão implica necessidades complementares de formação capazes de oferecer a estas pessoas ferramentas adequadas.

Todo este processo implica três percursos fundamentais:

- Avaliação vocacional: abrangendo qualquer atividade destinada a delinear capacidades, motivações e aptidões do indivíduo bem como as possibilidades de formação;
- Orientação profissional: processo de preparação para a formação profissional mediante as oportunidades, motivações e aptidões;
- Desenvolvimento de parcerias: permite o trabalho em colaboração entre a escola e outro tipo de comunidades educativas e/ou profissionais (centros de formação, centros vocacionais, empresas, *etc.*).

Barreiro (2005) é da opinião que dado que cada caso é um caso, com todas as suas especificidades, capacidades e limitações, meio envolvente e valores, torna-se necessário “ajudar” cada um dos nossos jovens a construir o seu projeto de vida num processo tão complexo como é o da transição para a vida ativa. Nesta perspetiva, a transição para a vida ativa já não deve ser encarada como um acontecimento ocasional, pois segundo Mendes (2004), este não se esgota num único ato de escolha, mas deve ser encarado como um

processo que se desenrola ao longo do ciclo da vida do indivíduo, o que implica considerar os projetos de vida como estando em permanente construção.

Neste momento, o apoio aos alunos com NEE está regulamentado pelo Decreto-Lei 3/ 08 de 7 de Janeiro, no qual se definem as diferentes medidas de apoio e estabelece as regras para a EE. Visa a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida.

Dessa forma, a inserção dos que têm necessidades educativas especiais é uma tarefa fulcral para a continuidade do seu processo de desenvolvimento da autonomia.

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

A escola terá de se organizar, partindo do princípio que é sua obrigação assegurar a todos, e a cada um dos alunos, o programa educativo adequado às suas necessidades. Se essas necessidades precisarem de ser satisfeitas fora da escola, a escola terá de se organizar para lhes responder.

Carneiro (1999) transmite a ideia que a escola tem de ir à comunidade: aprender com ela, com a autarquia, com a instituição cultural, com a fundação, com a empresa, aprender essas diferentes maneiras de criar saber, de criar conhecimento e de os partilhar, afirma ainda, que este é, pois, o tempo das parcerias, das alianças novas, das responsabilidades partilhadas, a escola terá que chamar a si os parceiros da comunidade, nomeadamente a autarquia, dinamizar estratégias e criar condições para juntos funcionarem de forma eficaz e útil às necessidades da população com necessidades educativas especiais de Carácter permanente.

Para Belo e Oliveira (2007) o desenvolvimento pessoal e a orientação vocacional não podem ser considerados de forma independente. Numa sociedade que preconiza a inclusão, é importante flexibilizar o conceito de emprego e ajustar os mecanismos para que se potenciem todas as possibilidades de inserção

Mas as escolas não podem, nem devem entrar nesse processo isoladamente, devendo procurar apoios noutras organizações da comunidade. Em Portugal, os serviços e organizações que podem colaborar com as escolas são, segundo Belo e Oliveira (2007):

- Empresas; Outras escolas; Organizações não-governamentais de Solidariedade Social; Organizações de Educação Especial, Reabilitação e Formação Profissional; Centros de Emprego; sindicatos; Organizações Empresariais; Autarquias e Serviços Públicos; Estabelecimentos de Ensino Profissional; Centros de Formação Profissional do IEFP ou protocolares (...).

Ao nível da legislação no que se refere a uma possível colaboração com os trabalhadores deficientes, tem-se que o IEFP:

De acordo com o Dec. Lei nº 247/ 89 de 5 de agosto,

Pode conceder às pessoas deficientes que pretendam exercer uma actividade por conta própria economicamente viável um subsídio destinado a cobrir as despesas estritamente necessárias de primeiro estabelecimento, designadamente as de aquisição de equipamento, matérias-primas, adaptação ou construção de instalações ou pagamento do preço de trespasse directo do local de trabalho.

Outro dos intervenientes relevantes no processo de TVPE é a própria comunidade, que desempenha um papel social fundamental no desenvolvimento da transição como já tivemos oportunidade de referir em pontos anteriores. Neste âmbito, a EADSNE (Soriano, 2006) reconhece às empresas o desenvolvimento de competências sociais. De facto, sem o seu acolhimento os alunos com NEE em processo de TVPE não teriam a possibilidade de interagir em ambientes naturais, de constante imprevisibilidade, logo riquíssimos em aprendizagens significativas. Esta abordagem, defendida por diversos autores (Ferreira, 2008; Alves, 2009; Antunes, 2012) revela que afigura-se imprescindível e desejável desenvolver parcerias entre as escolas e as empresas da comunidade, facto que é corroborado em vários estudos recentes.

Para Mendes (2004) todo o sistema de ensino e formação profissional é ainda insuficiente e o que existe é pouco aberto à entrada de alunos com deficiência. A alternativa tem sido recorrer a centros de formação profissional para pessoas com deficiência criados por entidades privadas, no âmbito de programas apoiados pelo Fundo Social Europeu e pelo IEFP mas que não cobrem todo o país e têm uma capacidade de atendimento limitada pois apenas intervêm quando a escolaridade obrigatória termina e a escola cessa o seu trabalho. O único serviço que assegura a cobertura generalizada de todo o território são, as escolas e por isso são estas que no futuro, terão de assumir a condução deste processo, pois será a única forma de generalizar os apoios a todos e em todo o país.

A transição é feita por uma equipa composta por elementos da estrutura de orientação educativa da escola, docente ou técnico, um elemento do Conselho Pedagógico, o Diretor de Turma, ou um elemento do SPO.

Todo o processo deve estar articulado com as famílias dos alunos e com o próprio aluno, estando contemplado nos horários dos professores e/ou restantes técnicos que compõem esta equipa. Se existirem os SPO, estes devem dar apoio e coparticipar nesta equipa, nomeadamente nos processos de avaliação psicológica e pedagógica, incluindo capacidades e interesses dos alunos, na definição e prestação das medidas de apoio e no desenvolvimento e estreitamento das relações da comunidade educativa.

A figura de mediador de transição tornará o processo mais eficaz, sendo da sua responsabilidade fazer a ligação da escola com os locais exteriores onde decorram os estágios, supervisionar esses estágios, sugerir adaptações curriculares que acharem convenientes em função das necessidades e estabelecer os contactos com os outros organismos (Centros de Formação, Escolas Profissionais, Centros de Emprego, empresas, *etc.*), perspetivando soluções de continuidades após a saída da escola.

O processo de TVPE, a partir da escola, tendo sempre como perspetiva a realização dos projetos de vida de cada jovem, em articulação com os organismos que possam garantir a continuidade deste processo, pode antecipar a resolução de muitos obstáculos que atualmente existem.

Também Ferreira (2008) no seu estudo afirma que cabe às escolas dinamizar esses mesmos mecanismos que facilitem a articulação com as entidades, consolidando protocolos com instituições locais, explicita que poderão ser centrados na comunidade e na aceitação destes alunos, no envolvimento da família nos processos de transição e nos próprios alunos. Também Simeonsson e Ferreira (2010) focam-se essencialmente na perceção dos pais/encarregados de educação relativamente à funcionalidade dos jovens e um distanciamento entre a escola e a família. No seu estudo Alves (2009) reconhece como barreiras para a implementação do processo, a falta de flexibilidade em propor diferenciadas metodologias de ensino/aprendizagem, o acesso ao mercado de trabalho, uma diminuta participação da família no processo e ainda aponta constrangimentos legais que dificultam a articulação com o mercado de trabalho.

No que se refere a fatores que poderão facilitar e melhorar o processo de transição, Ferreira (2008) sugere um maior apoio financeiro às empresas, sensibilização das mesmas, criação

de redes de apoio pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional, os alunos deveriam estar mais tempo no local de estágio, os pais deveriam ir com regularidade aos locais de estágio e haver uma maior disponibilidade por parte do responsável no local de estágio para acompanhar o aluno. Também Simeonsson e Ferreira (2010) indicam que o entendimento dos pares/colegas/amigos poderá ser um fator de maior facilidade para a implementação do processo de transição para a vida pós escolar.

A própria EADSNE (2002) no seu estudo realizado refere que a necessidade de se providenciarem recursos às escolas para um trabalho efetivo com o aluno e família, num processo de constante colaboração é primordial para que tudo o que se desenvolveu e atingiu ao longo do percurso de TVPE para estes alunos que por motivos de vária ordem não possam estar a realizá-lo na comunidade, não se extinga nem retroceda. Também Brown (2002), afirma que dadas as devidas instruções e um apoio personalizado de longo termo, os indivíduos com necessidades especiais conseguem envolver-se, com sucesso e de forma segura, em enquadramentos vocacionais integrados. Sendo o ambiente na escola, um ambiente de mais fácil relacionamento e comodidade para estes alunos com NEECP, é uma ajuda para que os objetivos da medida do estágio, em ambiente protegido, seja bem-sucedidos. Brown, Shiraga e Kessler (2006), indicam que o ambiente de integração origina um aumento da moral e a sensação de vida mais preenchida por parte dos alunos.

Crockett e Hardman (2010), afirmam que o principal objetivo destas abordagens é o desenvolvimento de relações recíprocas e de respeito entre indivíduos com e sem necessidades especiais.

Para Jameson e McDonnel (2010), os alunos marcam a sua presença e provam através dos próprios contributos quer para a vida na escola quer para o seu próprio enriquecimento, que possuem capacidades para ir ao encontro das necessidades da vida diária, influenciando a forma como são percebidos pelos outros, sejam eles, pais, professores, pares ou membros da comunidade.

Hoje, a seleção e acompanhamento têm que ser cada vez mais exigente nos objetivos e nos pressupostos profissionais. Segundo Costa et al. (2004), esta exigência tem que ser sentida pelos formandos, pois têm que sentir que o mundo laboral é a interação de vários fatores: a responsabilidade, a motivação, o empenho, os hábitos e as regras de trabalho. Mendes (2004) é da opinião que os nossos empresários não podem olhar para os nossos formandos como pessoas sem capacidades, mas sim como indivíduos capazes de realizarem as mais

variadas tarefas.

Para potenciar a inserção profissional, a formação académica tem de ser complementada pela profissional, que com o PIT é desenvolvida e treinada em situação real de aprendizagem. De realçar que durante muito tempo, a formação profissional foi realizada em ambiente artificial, especialmente concebido em instituição, reforçando a exclusão e desvirtuando assim os princípios atuais da TVPE. O PIT veio defender a prática laboral em contexto real.

Os *curricula* baseiam-se no princípio de que as pessoas com deficiência intelectual têm direito a uma vida de qualidade e que seja garantida a sua autodeterminação e integração família, social e laboral.

Como é preconizado por Goupil, Tassé, Garcin e Doré (2002), compete à escola não só desenvolver as competências académicas dos alunos com NEE, mas também as competências adaptativas que lhes permitirão a sua participação plena na vida da comunidade.

O aluno com NEECP deve ser o percussor do seu próprio percurso académico, não só participando no seu próprio projeto de vida mas também sentir que as suas escolhas são respeitadas de forma a garantir o seu processo de decisão.

Para Costa (1999), em relação ao aluno com NEECP indica que “o seu currículo passa nesta fase, pelo desenvolvimento de competências relacionadas com “actividades de teor laboral em serviços da comunidade”, que lhe proporcionem posteriormente a “desejável inserção profissional da forma mais integrada e normalizada possível” ou seja, o desenvolvimento de uma actividade pré-profissionalizante (p.30).

Segundo um estudo desenvolvido pelos autores Kaehne e Beyer (2009), indicam-nos que a transição de alunos com NEECP ocorre na interseção de vários serviços e organizações, apresentando-se como um desafio organizacional para todas as partes envolvidas.

Também Alves (2009) no seu estudo efetuado reitera que a escola deverá promover a preparação para a vida pós escolar assumindo a forma de estágio em situação laboral.

Como é preconizado por Matos (2000), a orientação, a nível da transição para a vida adulta, tem por grande objetivo a plena inclusão social da pessoa deficiente, constituindo-se como “eixo provisor de actuações futuras que indicará as acções a pôr em prática para a consecução dos objectivos propostos” (p.949).

Até ao culminar do fim da escolaridade obrigatória, é de intenção da escola proporcionar ao aluno experiências diversificadas de forma a atingir uma orientação profissional que encaminhe o aluno para uma posterior formação profissional permitindo-lhe assim uma integração sócio laboral.

É imprescindível e desejável desenvolver e dinamizar parcerias entre as escolas e as empresas da comunidade, ideia que é defendida por vários autores (Ferreira, 2008; Alves, 2009; Antunes, 2012).

Percebendo-se que é fulcral o trabalho em parceria entre a escola e as entidades que possuem essas mesmas respostas com vista à integração social dos alunos com NEECP que se aproximam do termo da escolaridade obrigatória.

É pedida a participação da comunidade educativa e o envolvimento do setor do emprego e da ação social, assim como de entidades de relevância para este processo, para se conseguir juntos criar trilhos de mecanização e planificação sustentada, assegurando que o processo de TVPE é realizado e cumprida no seu propósito, o que ainda não acontece na generalidade dos casos.

Neste âmbito, a EADSNE (Soriano, 2006) reconhece às empresas o desenvolvimento de competências sociais. De facto, sem o seu acolhimento os alunos com NEE em processo de TVPE não teriam a possibilidade de interagir em ambientes naturais, de constante imprevisibilidade, logo riquíssimos em aprendizagens significativas. Assim, afigura-se imprescindível e desejável desenvolver parcerias entre as escolas e as empresas da comunidade, opinião partilhada por vários autores (Ferreira, 2008; Alves, 2009; Antunes, 2012).

Também a EADSNE (2002) refere que as empresas locais, por se encontrarem mais próximas das realidades oferecem menos constrangimentos para cooperar na implementação destes projetos. Acrescenta ainda referindo que estas relações devem passar por visitas a empresas, organização de reuniões com as mesmas e com outros serviços do sector empregador, convites, por parte dos profissionais, ao sector empregador para contextos educativos de forma a contactarem com os alunos e a equipa da escola.

Segundo Santos (1991), a preparação de jovens portadores de deficiência deve contar com uma fase pré-profissional e uma fase de formação profissional. Na primeira fase, o jovem fica a conhecer o meio laboral fazendo visitas às instalações e culminando com a

realização de um estágio, com vista à apropriação do ambiente que o rodeia e das possíveis competências que deverá desenvolver. Também deverá estar contemplado neste programa, uma cuidada planificação das visitas, do estágio em si e da sua conseqüente avaliação.

O estágio em contexto real de trabalho é um dos grandes impulsionadores da TVPE, uma vez que existe a possibilidade dos alunos ficarem na empresa/instituição após o término do estágio. O contacto direto entre as empresas e os alunos com necessidades educativas especiais de Carácter permanente é sempre benéfico para ambas as partes pois incrementa uma posição de colaboração e reduz a relutância face a uma possível contratação.

A preparação para a vida sócio profissional, segundo Reis e Peixoto (1999) implica que aquando da elaboração da estrutura curricular da formação profissional, dever-se-á atender, num primeiro momento, ao desenvolvimento das competências sociais (preparar a pessoa), num segundo momento, serão as competências técnicas que deverão ser privilegiadas (preparar a pessoa profissionalmente), para finalmente e num terceiro momento, apoiar a pessoa com deficiência durante a e pós contratação.

Segundo Soriano (EADSNE, 2006), no que concerne aos estágios e considerado que “a formação prática em empresas durante o tempo escolar é a melhor opção pois permite aos alunos um real contacto com as empresas e com o mercado de trabalho” (p.28), pensamos existir já um conhecimento mútuo e uma partilha de objetivos entre o contexto escolar e o contexto empresarial.

Melo e Froes (2001) afirmam que as empresas ganham com tais práticas o reconhecimento social, melhoria da sua imagem e ainda vantagens financeiras e fiscais. Também Gonçalves (2012) concluiu que as entidades empregadoras têm consciência de que, ao receber pessoas com NEECP, estão a contribuir para a promoção da igualdade e para uma valorização da imagem externa da empresa, entrando na área da responsabilidade social.

Assim, a disseminação da informação a uma audiência mais abrangente é uma estratégia que vai ao encontro da recomendação da EADSNE (2002) para que se crie uma rede local na qual todos os parceiros (serviços de emprego, sociais, educacionais e famílias) estejam representados, de forma a discutir, planear e implementar a política nacional. A transição de alunos com NEE segundo Kaehne e Beyes (2009) ocorre na interseção de vários serviços e organizações, apresentando-se como um desafio organizacional para todas as partes envolvidas.

3. Metodologia

No presente capítulo, será apresentada, de forma detalhada, a metodologia adotada para a construção desta investigação.

É portanto aqui, que se formula o problema desta investigação, onde se traça os objetivos e o tipo de estudo, de forma a dar resposta à questão de partida, através da descrição dos participantes, da recolha de dados fornecidos pelos instrumentos utilizados na pesquisa e explicitam-se os procedimentos utilizados.

Como preconizam Lakatos e Marconi (1995), “a metodologia é o conjunto de regras lógicas necessárias a uma seleção e a uma interpretação objectiva de dados pertinentes, para dar respostas às questões que se propõe resolver” (p.123).

A presente investigação apresenta-se como um estudo revelador de grande pertinência nos dias que correm, pois a TVPE para os alunos com NEECP é de extrema importância para a criação de bases para um futuro profissional na sociedade e para a sua inserção enquanto cidadãos.

Pretende-se, com este estudo, aferir de que forma a TVPE está a ser aplicada nos agrupamentos de escolas e qual ou quais as respostas comunitárias para a sua execução na sociedade.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998) “a investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (p.31).

De acordo com Gil (1999) “o objectivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (p.42).

Numa investigação, segundo Quivy e Campenhoudt (1998), o investigador “deve obrigar-se a escolher rapidamente um primeiro fio condutor tão claro quanto possível, de forma que o seu trabalho possa iniciar-se sem demora e estruturar-se com coerência” (p.32).

3.1 Formulação do Problema

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998) é de extrema importância “procurar enunciar o projecto de investigação na forma de uma pergunta de partida, através da qual o investigador tenta exprimir o mais exactamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor” (p.32).

O problema a investigar representa o ponto de partida da pesquisa e para o qual se vai procurar encontrar resposta. Um problema de investigação deve constituir uma questão formulada claramente e sem ambiguidades, para que seja facilmente inteligível e admita somente uma interpretação.

Quivy e Campenhoudt (1998), acrescentam ainda que “a pergunta de partida constitui normalmente um primeiro meio para pôr em prática uma das dimensões essenciais do processo científico: a ruptura com os preconceitos e as noções prévias” (p.34). Acrescentam ainda que a pergunta de partida é “o fio condutor que deve ser tão claro quanto possível”, que serve para “enunciar o projecto de investigação”, sendo através dela que “o investigador tenta exprimir o mais exactamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor” (p.30).

Os alunos ao abrigo da medida art.º 21º do capítulo IV do Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro, currículo específico individual no âmbito do seu programa educativo individual, devem beneficiar da vertente de aprendizagem pós-escolar 3 anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória.

Reis e Peixoto (1999) referem a necessidade da “actuação dos centros de educação especial funcionar como um centro de recursos que apoiariam a organização de respostas em articulação quer com o sistema de ensino quer como o sistema de formação” (p.51).

O grande objetivo destas parcerias segundo Pereira (2002) é colmatar a falta de recursos, de forma a proporcionar a estes jovens o “contacto com o mundo de trabalho e o encaminhamento para acções de formação profissional ou mesmo para o mercado de emprego” (p.12)

Face a esta situação coloca-se a seguinte questão de partida:

Será que as escolas do 2º e 3º ciclo do ensino básico encontram respostas comunitárias para a população sujeita a um programa específico individual com plano individual de transição?

Como referem Quivy e Campenhoudt, (1998), a pergunta de partida é aqui formulada enquanto pergunta aberta. Formular uma pergunta de tal género “significa que devem ser encaradas *a priori* várias respostas diferentes e que não se tem a certeza de uma resposta preconcebida” e que esta, em suma, “abordará o estudo do que existe ou existiu (visando) um melhor conhecimento dos fenómenos estudados e não apenas a sua descrição” (p.32).

3.2 Objetivos de Estudo – Geral e Específico

Esta problematização levou à definição do objetivo geral e específico deste estudo:

Objetivo Geral

Verificar se a comunidade está aberta no apoio à medida da Transição para a Vida Pós Escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente a frequentar as escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico na zona oriental do concelho de Loures.

Objetivos Específicos

- ✓ Verificar se existem respostas comunitárias para responder às necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais de Caráter permanente que beneficiem da medida de transição para a vida pós escolar.
- ✓ Verificar em ambiente protegido se existem respostas aos alunos com necessidades educativas especiais de Caráter permanente que beneficiem da medida de transição para a vida pós escolar.
- ✓ Aferir a participação da autarquia, vista através dos projetos que oferece à população com necessidades educativas especiais com Caráter permanente que necessita de respostas comunitárias para a aprendizagem pós escolar.
- ✓ Aferir a participação do Instituto de Emprego e Formação Profissional, vista através dos projetos que oferece à população com necessidades educativas especiais de

Carácter permanente que necessita de respostas comunitárias para a aprendizagem pós escolar.

3.3 Tipo de Estudo

O trabalho de investigação que nos propormos desenvolver incide numa investigação do tipo qualitativo, pois permite-nos fazer um trabalho descritivo, rigoroso e ajustado ao tipo de estudo a efetuar.

Como preconizam Carmo e Ferreira:

a investigação qualitativa é “descritiva”. A descrição deve ser rigorosa e resultar directamente dos dados recolhidos. Os dados incluem transcrições de entrevistas, registos de observações, documentos escritos (pessoais e oficiais), fotografias e gravações de vídeos. Os investigadores analisam as notas tomadas em trabalho de campo, os dados recolhidos, respeitando, tanto quanto possível, a forma segundo a qual foram registados ou transcritos (2008, p.198).

Outro motivo pelo qual escolhemos fazer uma investigação do tipo qualitativo deve-se ao facto de melhor poder assegurar a validade do trabalho, pois, parafraseando Carmo e Ferreira (1998) “neste tipo de investigação tenta-se que os dados recolhidos estejam de acordo com o que os indivíduos dizem e fazem” (p.190). Dando-se muita importância à validade do trabalho realizado.

No entender de Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa preocupa-se com uma realidade que não pode ser quantificada, respondendo a questões muito particulares, trabalhando um universo de significados, crenças, valores que correspondem a um espaço muito profundo das relações, dos fenómenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Uma pesquisa qualitativa proporciona uma relação mais estreita entre o pesquisador e o objeto do seu estudo, pelo que esta proximidade poderá enriquecer toda a vertente social deste mesmo estudo e resultar numa recolha de informações vantajosas para as práticas educativas da nossa realidade. Ao apreender as perspetivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica das situações, que é, por vezes, invisível para o observador exterior. A análise qualitativa não exclui toda e qualquer forma de

quantificação da informação recolhida pois a natureza do material a ser utilizado é que influencia na escolha do tipo de medida.

Para Paton (cit. por Carmo e Ferreira, 2008), “a investigação qualitativa tipicamente focaliza-se em amostras relativamente pequenas, ou mesmo casos únicos, seleccionados intencionalmente” (p.191). Podendo ser utilizadas as técnicas mais frequentes tais como a entrevista e a análise documental.

O estudo qualitativo permite, pois, uma flexibilidade que se traduz num maior aprofundamento e detalhe de dados que buscam, essencialmente, os significados das realidades sociais que os sujeitos constroem intencionalmente ou não. É uma interação com as pessoas. Nos seus próprios locais de trabalho e através da sua própria linguagem.

Segundo a autora Minayo (2001) esta pesquisa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenómenos” (p.17).

A análise de dados para as medidas qualitativas permite uma análise de conteúdo determinando comportamentos tipo, temas e relações que, de seguida, são classificados com a ajuda do processo de análise síntese segundo as finalidades e os objetivos do estudo.

Segundo o autor Vilelas (2009) “quanto à pesquisa qualitativa, ela procura, a partir de observações e de análises abertas, descobrir as tendências e os processos que explicam o porquê das coisas” (p.115).

A principal fonte de informação é a conversa e a análise dos documentos pois o investigador torna-se no veículo preferencial de receção de informação. O investigador tem que estudar a realidade onde os participantes estão envolvidos procurando dar sentido às informações recolhidas, inserindo-as no contexto natural e interpretando os significados que estas têm para as pessoas envolvidas.

Ao escolher-se esta metodologia teve-se o intuito de através da recolha de dados, permitir evidências ricas em pormenores descritivos e as questões que privilegiam a compreensão de comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

O investigador examina os dados, organiza-os e tenta perceber realmente o seu significado, estando os dados coligados no decurso das entrevistas sendo constantemente estudados a fim de determinar se há necessidade de explorar novas questões com os participantes.

Por fim, Goetz e Lecompte (cit. por Estrela & Ferreira, 1996) referem que a investigação qualitativa não visa a generalização dos resultados para grupos não investigados, mas apenas a comparação desses resultados, que consideram fundamentais para a sua legitimação.

Bell (2004) conclui que numa investigação, “os investigadores que adoptam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo, procuram compreensão, em vez de análise estatística.” (p.20).

3.4 Sujeitos / Amostra / Participantes

Um dos objetivos da presente investigação é estudar a existência de respostas comunitárias nos Agrupamentos de Escolas na zona oriental do concelho de Loures, que possuam alunos com NEECP que beneficiem da medida de TVPE a frequentar os mesmos, ficou definido esse critério como sendo fulcral e imperativo. Quanto à delimitação geográfica tal deveu-se a ser neste concelho que já exercemos a nossa docência e também considerarmos que, face ao tempo disponível para esta investigação, seria irrealista querer entrevistar um número mais elevado de Agrupamentos de Escolas. Foi também, condição para esta escolha, o facto de nestas escolas existirem jovens com deficiência intelectual a beneficiar da medida, CEI, ao abrigo da Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, para os quais teria sido elaborado um PIT.

Com vista a proceder-se à recolha de dados e informações necessárias para o estudo, procurou-se obter informações junto dos Agrupamentos de Escolas selecionados com o objetivo de encontrar possíveis intervenientes cujos testemunhos pudessem servir aos propósitos da investigação.

Nos estudos qualitativos segundo Albarello et al. (2005), o número de entrevistados é reduzido pois “a questão da representatividade, no sentido estatístico não se coloca. O critério que determina o valor da amostra passa a ser a sua adequação aos objectivos da investigação, tomando como princípio a diversificação das pessoas interrogadas” (p.103).

Inicialmente seriam oito Agrupamentos de Escola na zona oriental do concelho de Loures mas apenas sete obedeciam aos critérios necessários para o estudo, tendo em consideração que um dos Agrupamentos se recusou a colaborar e levantou imensos entraves à investigação, restaram seis Agrupamentos para a realização do presente estudo. Os

Agrupamentos estudados foram codificados por letras de A e F para garantir a confidencialidade das informações e ser mais fácil o tratamento de dados.

Nos seis Agrupamentos restantes procedeu-se ao pedido de autorizações à direção do Agrupamento para a realização das entrevistas ao coordenador(a) do departamento de EE, autorizações essas que foram concedidas sem qualquer tipo de entrave (ver Apêndice A).

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998), o campo de análise deve ser bem circunscrito tendo em conta as hipóteses de trabalho e o que elas ditam relativamente ao campo a analisar; os objetivos da investigação; a margem de manobra do investigador relativamente a prazos, recursos, contactos e informações.

A partir dos dados recolhidos, podemos verificar que nestes seis Agrupamentos de Escolas o número de alunos com NEECP e de alunos abrangidos por um CEI/PIT é variável, como se apresenta na Figura 1.

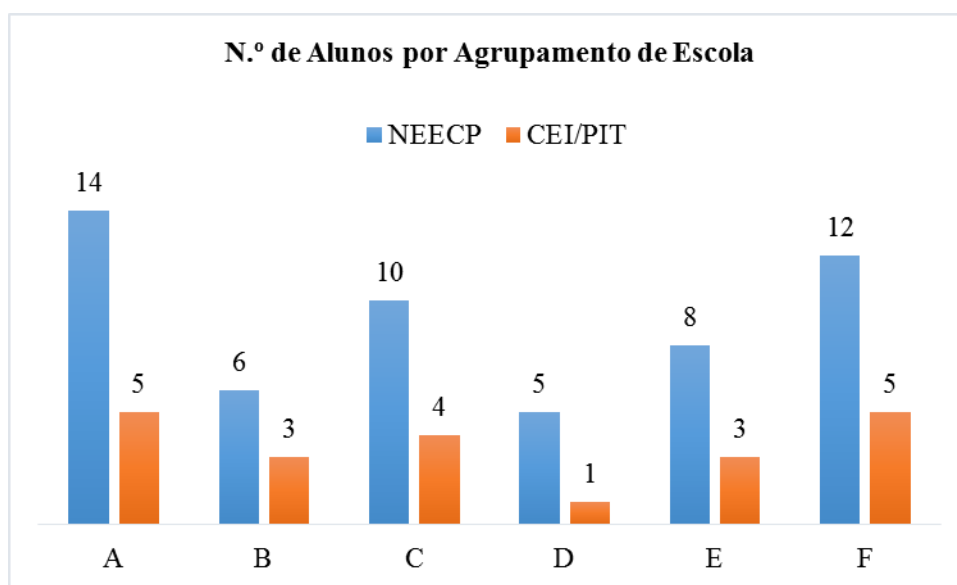


Figura 1 – N.º de alunos por Agrupamento de Escola

Sendo que o número de alunos com NEECP oscila entre um mínimo de cinco alunos no Agrupamento de Escolas D e um máximo de 14 alunos no Agrupamento de Escolas A. Também o número de alunos com CEI/PIT é variável nos diferentes Agrupamentos oscilando entre um mínimo de um aluno no Agrupamento de Escolas D e um máximo de cinco alunos nos Agrupamentos de Escolas A e F, a beneficiar desta medida.

Quadro 1 – Nº de alunos com NEECP com CEI/PIT por Agrupamento de Escolas

Agrupamento	NEECP	CEI/PIT
A	14	5
B	6	3
C	10	4
D	5	1
E	8	3
F	12	5
Total	55	21

Relativamente ao Quadro 1, podemos retirar as informações tais que no Agrupamento de Escolas A, existem 14 alunos com NEECP e cinco alunos com CEI/PIT, no Agrupamento de Escolas B existem seis alunos com NEECP e três alunos com CEI/PIT. Relativamente ao Agrupamento de Escolas C, existem 10 alunos com NEECP e quatro alunos com CEI/PIT, no Agrupamento de Escolas D existem cinco alunos com NEECP e um aluno com CEI/PIT. Em relação ao Agrupamento de Escolas E, existem oito alunos com NEECP e três alunos com CEI/PIT e no Agrupamento de Escolas F existem 12 alunos com NEECP e cinco alunos com CEI/PIT.

Assim sendo tem-se um total de 55 alunos com NEECP e 21 alunos com CEI/PIT no conjunto dos seis Agrupamentos de Escolas.

Todos estes alunos são apoiados por professores de ensino regular e professores de EE. Interessa-nos saber as opiniões destes últimos, em cada Agrupamento, nomeadamente dos Coordenadores do departamento, responsáveis pela implementação da medida educativa CEI – PIT. Foram igualmente inquiridos através de uma entrevista um Técnico Superior do Instituto de Emprego e Formação Profissional e a Vereadora da Educação da Câmara Municipal de Loures.

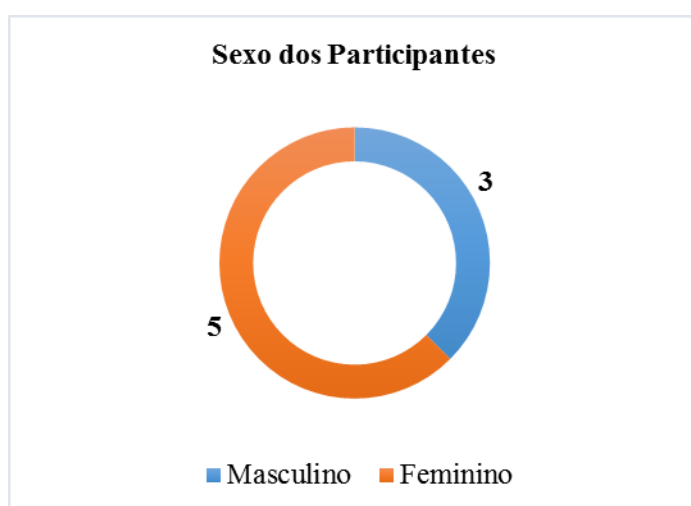
A partir das respostas dadas através da entrevista por nós construída (ver apêndices D e E), pudemos identificar algumas características destes participantes.

Quadro 2 - Caracterização dos Participantes do Estudo

Instituição	Identificação dos participantes
Agrupamento de Escolas A	Coordenador do Departamento de EE
Agrupamento de Escolas B	Coordenadora do Departamento de EE
Agrupamento de Escolas C	Coordenador do Departamento de EE
Agrupamento de Escolas D	Coordenadora do Departamento de EE
Agrupamento de Escolas E	Coordenadora do Departamento de EE
Agrupamento de Escolas F	Coordenadora do Departamento de EE
IEFP	Técnico Superior na área do emprego
Câmara Municipal de Loures	Vereadora da Educação

Relativamente ao Quadro 2, podemos afirmar que seis dos participantes são coordenadores de departamento de EE (A, B, C, D, E, F), um participante é Técnico Superior do IEFP e outro participante é Vereadora da Educação da Câmara Municipal de Loures.

Através da Figura 2, observa-se que participantes do estudo são cinco indivíduos do sexo feminino e três indivíduos do sexo masculino.

*Figura 2 – Sexo dos Participantes do Estudo*

Quanto aos Coordenadores do departamento de EE dos Agrupamentos de Escolas, como se pode ver na Figura 3, são quatro indivíduos do sexo feminino e dois indivíduos do sexo masculino.

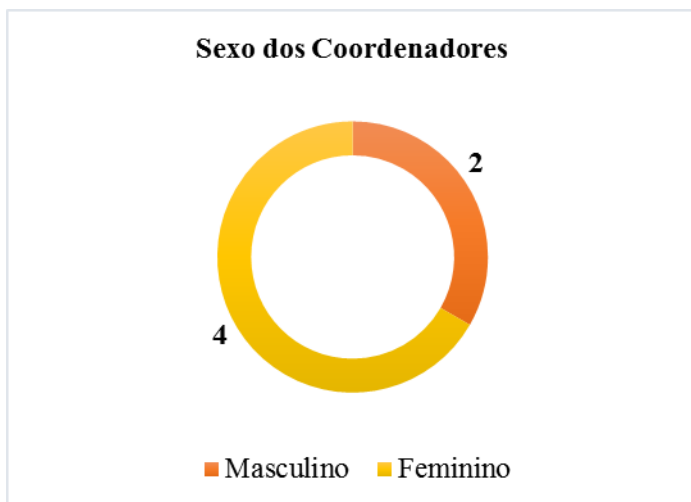


Figura 3 – Sexo dos Coordenadores

Quanto à idade dos participantes do estudo, esta oscila entre os 39 e os 57 anos, conforme a Figura 4.

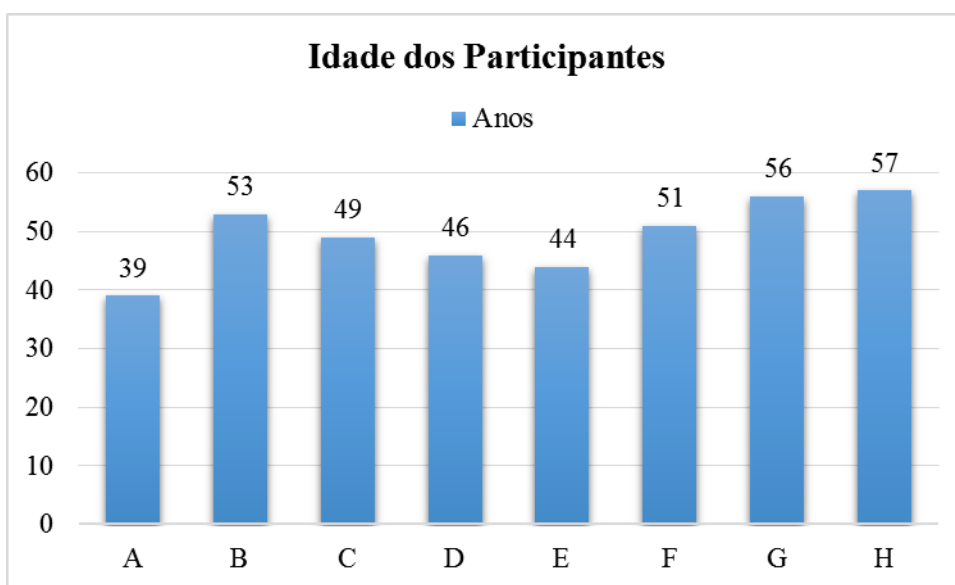


Figura 4 – Idade dos Participantes do estudo

Através das informações retiradas da Figura 4, tem-se que o Coordenador do departamento de EEI do Agrupamento de Escolas A tem 39 anos, a Coordenadora do departamento de

EE do Agrupamento de Escolas B tem 53 anos, o Coordenador do departamento de EE do Agrupamento de Escolas C tem 49 anos, a Coordenadora do departamento de EE do Agrupamento de Escolas D tem 46 anos, a Coordenadora do departamento de EE do Agrupamento de Escolas E tem 44 anos e a Coordenadora do departamento de EE do Agrupamento de Escolas F tem 51 anos. Quanto ao Técnico Superior do IEFEP tem 56 anos e a Vereadora da Educação da Câmara Municipal de Loures tem 57 anos.

Quanto à idade dos Coordenadores do departamento de EE dos Agrupamentos de Escolas estudados, esta oscila entre os 39 e os 53 anos como se pode ver na Figura 5.

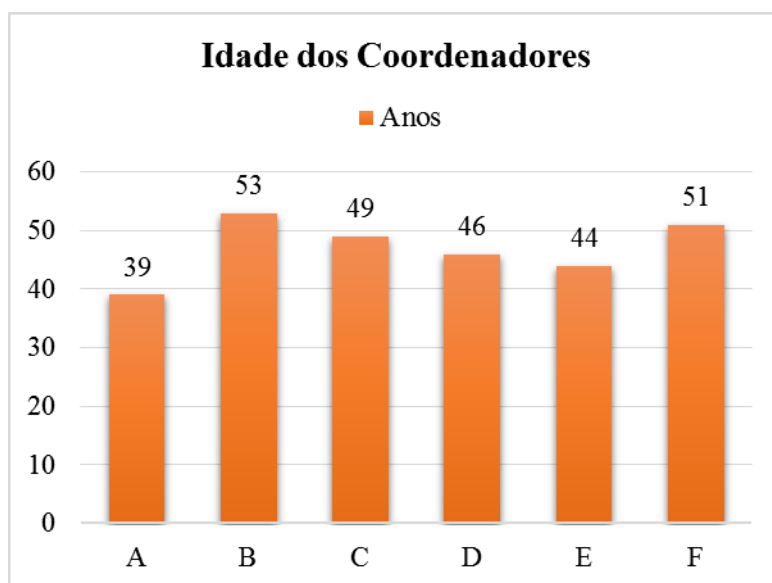


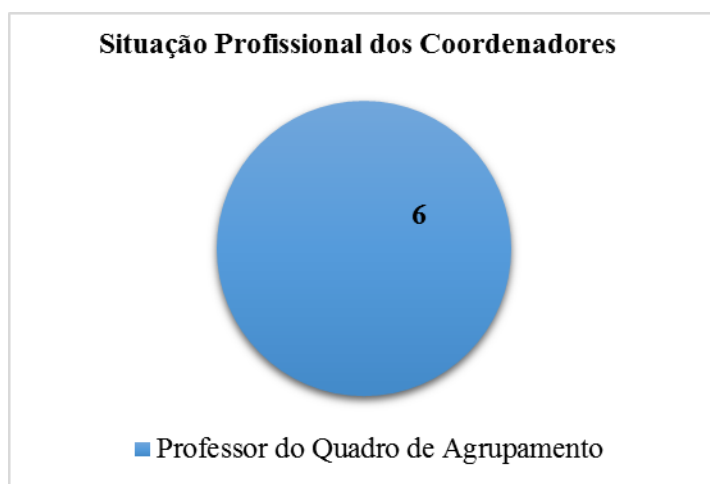
Figura 5 - Idade dos Coordenadores

Assim, através das informações retiradas da Figura 5, observa-se que o Coordenador do departamento de EE do Agrupamento de Escolas A tem 39 anos, a Coordenadora do departamento de EE do Agrupamento de Escolas B tem 53 anos, o Coordenador do departamento de EE do Agrupamento de Escolas C tem 49 anos, a Coordenadora do departamento de EE do Agrupamento de Escolas D tem 46 anos, a Coordenadora do departamento de EE do Agrupamento de Escolas E tem 44 anos e a Coordenadora do departamento de EE do Agrupamento de Escolas F tem 51 anos.

Quadro 3 - Habilitações Académicas dos Coordenadores

Habilitações Académicas	Coordenador
Especialização e Mestrado em Educação Especial	C, F
Especialização em Educação Especial	B, D, E
Mestrado em Educação Especial	A

Relativamente às habilitações académicas dos Coordenadores do departamento de EE dos Agrupamentos de Escolas estudados, como podemos ver no Quadro 3, o Coordenador do departamento de EE do Agrupamento de Escolas C e a Coordenadora do departamento de EE do Agrupamento de Escolas F possuem Especialização e Mestrado em EE – Domínio Cognitivo Motor, a Coordenadora do departamento de EE do Agrupamento de Escolas B, a Coordenadora do departamento de EE do Agrupamento de Escolas D e a Coordenadora do departamento de EE do Agrupamento de Escolas E possuem Especialização em EE. O Coordenador do departamento de EE do Agrupamento de Escolas A, possui Mestrado em EE – Domínio Cognitivo Motor.

*Figura 6 – Situação Profissional dos Coordenadores*

Relativamente à situação profissional dos Coordenadores, como podemos ver na Figura 6 todos os seis Coordenadores do departamento de EE são Professores do Quadro de Agrupamento de Escola (PQA).

No que respeita ao tempo de serviço total dos Coordenadores, este varia entre o mínimo de 14 anos e um máximo de 28 anos conforma consta na Figura 7.

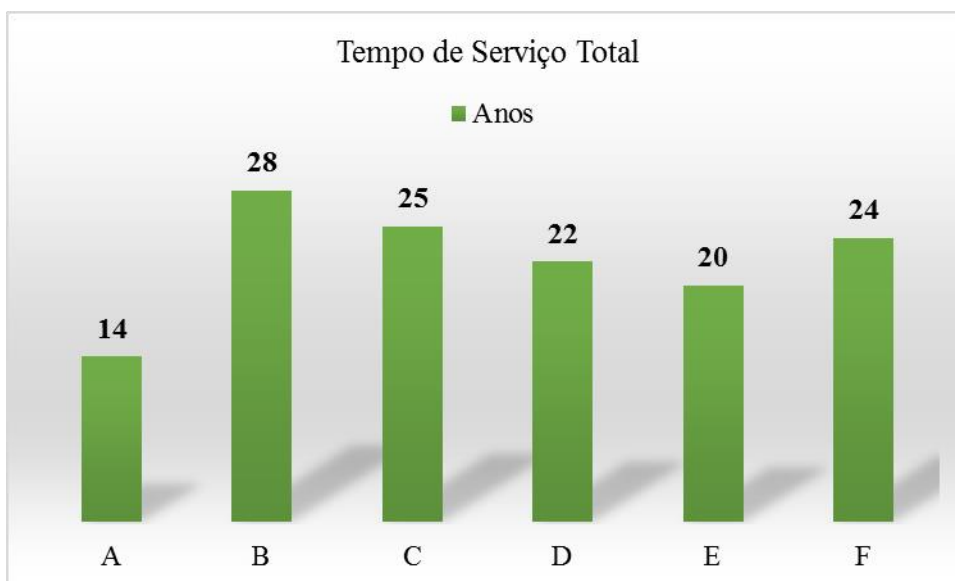


Figura 7 – Tempo de Serviço Total dos Coordenadores

Através das informações retiradas da Figura 7, tem-se que o Coordenador do departamento de EE do Agrupamento de Escolas A tem 14 anos de serviço, a Coordenadora do departamento de EE do Agrupamento de Escolas B tem 28 anos de serviço, o Coordenador do departamento de EE do Agrupamento de Escolas C tem 25 anos de serviço, a Coordenadora do departamento de EE do Agrupamento de Escolas D tem 22 anos de serviço, a Coordenadora do departamento de EE do Agrupamento de Escolas E tem 20 anos de serviço e a Coordenadora do departamento de EE do Agrupamento de Escolas F tem 24 anos de serviço.

No que respeita ao tempo de serviço prestado em EE, este varia entre o mínimo de 10 anos e um máximo de 20 anos de serviço, informações retiradas da Figura 8.

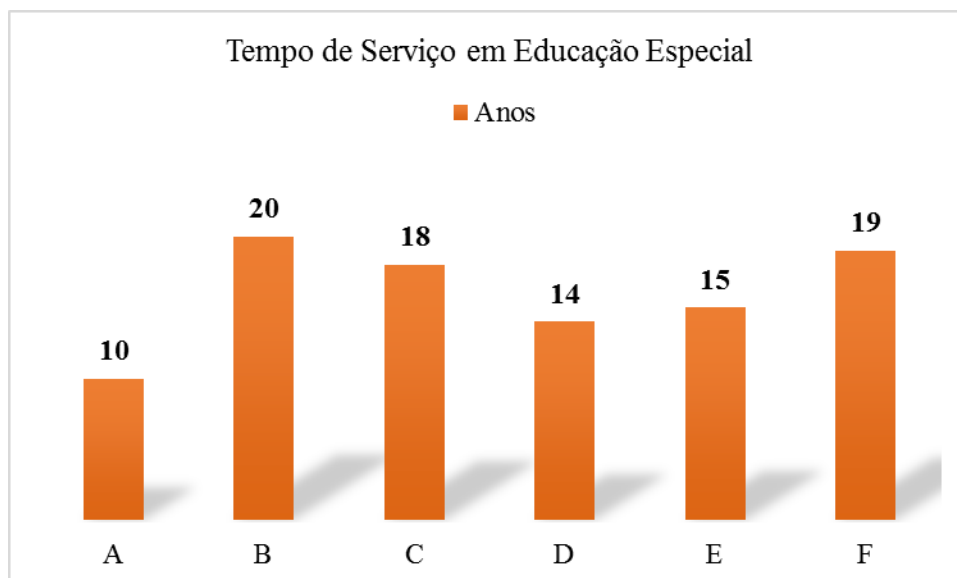


Figura 8 – Tempo de Serviço dos Coordenadores em EE.

Através das informações retiradas do Figura 8, constata-se que o Coordenador do departamento de EE do Agrupamento de Escolas A tem 10 anos de serviço em EE, a Coordenadora do departamento de EE do Agrupamento de Escolas B tem 20 anos de serviço em EE, o Coordenador do departamento de EE do Agrupamento de Escolas C tem 18 anos de serviço em EE, a Coordenadora do departamento de EE do Agrupamento de Escolas D tem 14 anos de serviço em EE, a Coordenadora do departamento de EE do Agrupamento de Escolas E tem 15 anos de serviço em EE e a Coordenadora do departamento de EE do Agrupamento de Escolas F tem 19 anos de serviço em EE.

Relativamente ao tempo de serviço enquanto Coordenador do departamento de EE, este oscila entre os quatro e oito anos de serviço conforme informações presentes na Figura 9.

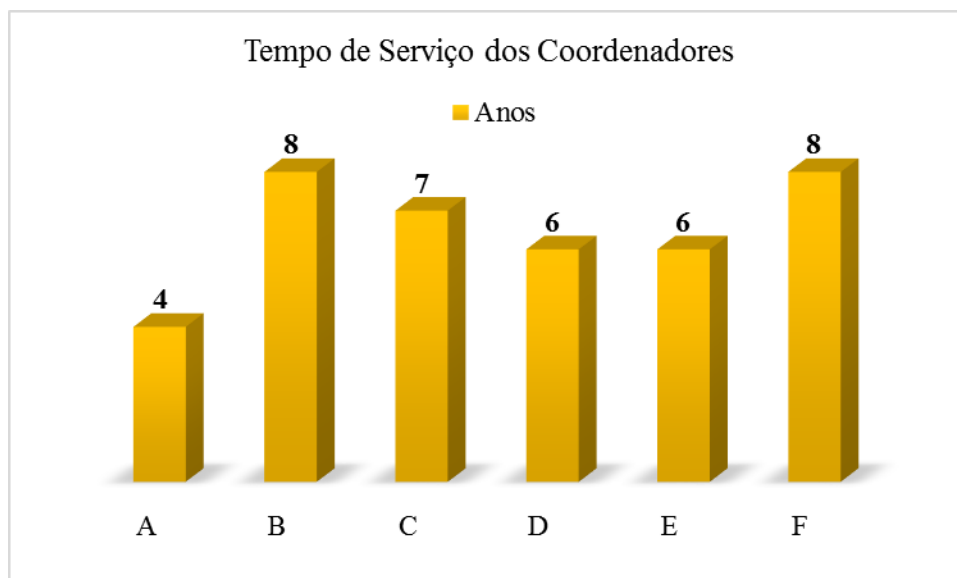


Figura 9 – Tempo de Serviço dos Coordenadores de EE.

Através das informações retiradas do Figura 9, tem-se que o Coordenador do departamento de EE do Agrupamento de Escolas A tem quatro anos de serviço em funções, a Coordenadora do departamento de EE do Agrupamento de Escolas B possui oito anos de serviço em funções, o Coordenador do departamento de EE do Agrupamento de Escolas C tem sete anos de serviço em funções, a Coordenadora do departamento de EE do Agrupamento de Escolas D tem seis anos de serviço em funções, a Coordenadora do departamento de EE do Agrupamento de Escolas F tem oito anos de serviço em funções e a Coordenadora do departamento de EE do Agrupamento de Escolas E tem seis anos de serviço em funções.

O presente estudo foi efetuado nos Agrupamentos de Escolas existentes nas Freguesias de Santa Iria da Azóia, São João da Talha e Bobadela; Sacavém e Prior Velho; Moscavide e Portela; Camarate, Unhos e Apelação, representando a parte oriental do concelho de Loures.

Caraterização do Instituto de Emprego e Formação Profissional

O IEFP é o serviço público de emprego nacional. Tem por missão promover a criação e a qualidade do emprego e combater o desemprego, através da execução de políticas ativas de emprego, nomeadamente de formação profissional.

Promove as seguintes ações para o público:

- A organização do mercado de emprego tendo em vista o ajustamento direto entre a oferta e a procura de emprego.
- A informação, a orientação, a qualificação e a reabilitação profissional, com vista à colocação e progressão profissional dos trabalhadores no mercado de trabalho.
- A qualificação escolar e profissional dos jovens e adultos, através, respetivamente da oferta de formação de dupla certificação e formação profissional certificada, ajustada aos percursos individuais e relevante para a modernização da economia.
- Desenvolvimento dos ofícios e das microempresas artesanais, designadamente enquanto fonte de criação de emprego ao nível local.
- A reabilitação profissional das pessoas com deficiência, em articulação com o Instituto Nacional de Reabilitação, IP.

Dentro dessa área possuem especificamente a Qualificação de Pessoas com Deficiência e Incapacidade. Em que permite a aquisição e o desenvolvimento de competências profissionais orientadas para o exercício de uma atividade no mercado de trabalho, tendo em vista potenciar a empregabilidade das pessoas com deficiência e incapacidade.

Uma outra área específica é a Reabilitação Profissional, em que consiste num conjunto integrado de medidas que visam apoiar a qualificação e o emprego das pessoas com deficiência e incapacidade que apresentam dificuldades no acesso, manutenção e progressão no emprego. Incentiva a inserção profissional dos diferentes públicos através de medidas específicas, em particular para aqueles com maior risco de exclusão do mercado de emprego.

Ao nível do emprego, existe um conjunto de apoios que visam facilitar a integração e manutenção das pessoas com deficiência e incapacidade no mercado de trabalho quando maiores de idade.

Caraterização do Concelho de Loures

O concelho compreende duas cidades: Loures (elevada a cidade em 9 de Agosto de 1990) e Sacavém (elevada a cidade a 4 de Junho de 1997) e sete vilas: Bobadela, Bucelas,

Camarate, Moscavide, Santa Iria de Azóia, Santo António dos Cavaleiros e São João da Talha.

O município está dividido em três grandes áreas: a rural, para o norte (compreendendo Lousa, Fanhões, Bucelas, Santo Antão do Tojal e São Julião do Tojal); a urbana, a sul (Frielas, Loures e Santo António dos Cavaleiros); e a industrializada, a oriente (Apelação, Bobadela, Camarate, Moscavide, Portela, Prior Velho, Sacavém, Santa Iria de Azóia, São João da Talha e Unhos) e conta com cerca de 200 mil habitantes.

No concelho existem treze Agrupamentos de Escolas de entre os quais: o Agrupamento de Escolas de Apelação, o Agrupamento de Escolas da Bobadela, o Agrupamento de Escolas de Bucelas, o Agrupamento de Escolas de Camarate, o Agrupamento de Escolas João Villaret, o Agrupamento de Escolas n.º 1 de Loures, o Agrupamento de Escolas de Portela – Moscavide, o Agrupamento de Escolas de Sacavém – Prior Velho, o Agrupamento de Escolas de São João da Talha, o Agrupamento de Escolas de Santa Iria de Azóia, o Agrupamento de Escolas de Santo António Cavaleiros, o Agrupamento de Escolas General Humberto Delgado e o Agrupamento de Escolas do Catujal – Unhos.

O nosso estudo incidiu sobre a parte oriental do concelho, a parte industrializada e contempla oito Agrupamentos de Escolas.

As unidades de ensino estruturado apresentam-se como um valioso recurso para as escolas, procurando, através do ensino estruturado, encontrar um ambiente para o aluno mais propício à aprendizagem. Neste sentido, esta resposta pretende aumentar o nível de autonomia e de participação na escola, junto dos seus pares. No município de Loures as escolas referenciadas com esta perspetiva de ensino estão presentes em vários Agrupamentos, havendo um predomínio das escolas de ensino básico nomeadamente no 1º ciclo, oito escolas. A nível dos recursos humanos, as unidades são constituídas por professores especializados em educação especial e por auxiliares de sala.

Por norma, estas unidades funcionam num espaço inserido na escola, numa sala de aula. Estas, por seu lado, são dispostas de acordo com o tipo de apoio prestado, no caso específico das unidades para os alunos com perturbações do espectro do autismo, a sala tem uma disposição da sala bastante organizada, baseada no Modelo Teach, onde cada local tem um tipo de atividades específicas de forma a proporcionar ao aluno uma rotina.

No concelho existe ainda um Centro de Recursos TIC para a Educação Especial de Loures que está localizado no Agrupamento de Escolas Portela e Moscavide.

3.5 Instrumentos / materiais

Por dados entende-se as informações recolhidas pelos investigadores e sobre as quais se vão debruçar, ou seja, são os elementos que servem de matéria-prima à análise que vamos efetuar.

Após a definição dos objetivos, no entender de Carmo e Ferreira (2008) “o investigador deverá proceder à recolha dos documentos que vão ser sujeitos à análise” (p.272), ou seja, o material sobre o qual o investigador incidirá a análise de conteúdo.

Opinião referida por Bogdan e Biklen (1994):

os dados incluem materiais que os investigadores registam activamente, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes (...) os dados são simultaneamente as provas e as pistas (...) servem de factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada (p.149).

Assim, para a presente investigação recorreremos à entrevista semiestruturada e à consulta documental facultada pelo(a) Coordenador(a) do departamento de EE dos estabelecimentos de ensino onde lecionam os participantes neste estudo. A estes instrumentos de recolha de dados está associada uma revisão da literatura que se considera crucial para o desenrolar de qualquer estudo de investigação.

O método das entrevistas está sempre relacionado com um método de análise de conteúdo. São uma aplicação dos processos fundamentais de comunicação que quando são corretamente utilizados permitem ao investigador retirar das suas entrevistas elementos de reflexão muito ricos. Nos métodos de entrevista, contrariamente ao inquérito por questionário, há um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores. Esta troca permite ao interlocutor exprimir as suas ideias, enquanto que o investigador, através das suas perguntas, facilita essa expressão e não deixa fugir dos objetivos de investigação.

A recolha de dados assentou na técnica da entrevista semiestruturada realizada aos seis Coordenadores do departamento de EE, a um Técnico Superior do Instituto de Emprego e Formação Profissional e à Vereadora da Educação da Câmara Municipal de Loures, decorrida entre os meses de junho e agosto de 2014.

Todas as entrevistas foram realizadas no estabelecimento de ensino onde os participantes trabalham, nas instalações do Instituto de Emprego e na Câmara Municipal, pois investigadores qualitativos como Bogdan e Biklen (1994), assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre devendo, por isso, os entrevistadores deslocarem-se ao local de estudo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a “entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p.134).

Desta forma, segundo Quivy e Campenhoudt (1998) estabelece-se “uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações e ou as suas experiências” (p.192).

Entendemos por entrevista, tal como Bogdan e Biklen (1994) uma conversa intencional entre duas ou mais pessoas, tendo uma delas o papel de dirigir a mesma, e cujo objetivo é obter informações sobre a/s outra/s. Ainda pode ser encarada segundo Estrela (1994) como “a recolha de dados de opinião, que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo” (p.342).

Optámos por utilizar a entrevista semiestruturada porque nos parece constituir o instrumento de recolha de dados mais adequados para dar resposta aos objetivos a que nos propomos e uma vez que na opinião de Quivy e Campenhoudt (1998), a entrevista está especialmente adequada à “análise de um problema específico: os dados do problema, os pontos de vista presentes, o que está em jogo, os sistemas de relações, o funcionamento de uma organização, etc” (p.193). Para além disto, esta técnica está indicada para a recolha de opiniões, preferências e atitudes sobre aspetos que não poderiam ser recolhidos através da técnica de observação pois permite a captação imediata e corrente da informação desejada.

Na entrevista semiestruturada, o investigador segue um guia com perguntas de cariz aberto a propósito das quais é crucial obter uma resposta da parte do entrevistado. No entanto, não é imperativo seguir rigidamente a ordem das perguntas tal como foram organizadas no guião pré-definido. Segundo Ruquoy (1997 cit. por Almeida), “a entrevista semiestruturada permite estruturar o pensamento em torno do objecto perspectivado, ao mesmo

tempo que delimita o campo de interesse, permitindo ao investigador aprofundar os pontos que pretende clarificar” (2000).

Quivy e Campenhoudt (1998) indica que é extremamente positivo “deixar andar o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier. O entrevistador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objectivos cada vez que o entrevistado deles se afastar” (p.193), ou seja, segundo Albarello et al. (2005), “segue a linha de pensamento do seu interlocutor, ao mesmo tempo que zela pela pertinência das afirmações relativamente ao objecto da pesquisa” (p.95).

O primeiro passo para a aplicação da entrevista foi a construção de um guião. O guião da entrevista semiestruturada foi elaborado com base nas leituras sobre a TVPE. A aplicação das entrevistas foi antecedida e intercalada com pesquisa documental, no âmbito da investigação exploratória, com o objetivo de reunir dados sobre o fenómeno a estudar, de modo a estabelecer uma compreensão geral das diferentes dimensões, decisiva na elaboração do guião da entrevista

Após a elaboração dos guiões das entrevistas (ver Apêndices B e C), foram entrevistadas três professoras que não pertenciam aos participantes com o intuito de preencherem um pré testes das entrevistas, para assim se verificar a adequabilidade das questões, a quantidade das mesmas e o tempo de duração da entrevista (ver Apêndice F).

De acordo com Carmo e Ferreira (2008), quando o investigador opta por este tipo de instrumento na recolha de dados deve ter em linha de conta alguns cuidados para garantir o sucesso da entrevista. Assim, o investigador deve contactar previamente os intervenientes no sentido de garantir a disponibilidade dos mesmos, informá-los sobre o que se espera com a entrevista, explicar-lhes os motivos que estiveram na origem da seleção dos participantes e ainda combinar o dia, a hora e a data para a realização da mesma.

A este propósito, Albarello et al. (2005) referem que os preliminares da entrevista são de grande importância e afiança que:

antes de começar a entrevista, o entrevistador deve pôr o interlocutor à vontade e vencer as suas últimas apreensões. Recorda o acordado: os objectivos da investigação, o quadro institucional, o modo de selecção dos entrevistados, a duração, o papel do entrevistador (...) Globalmente, trata-se de agir de modo que o entrevistado se sinta associado à investigação e compreenda que o seu ponto de vista é importante (p.111).

Para além disso, foi-lhes garantida a sua confidencialidade, bem como a não identificação de instituições ou pessoas nos dados a apresentar, todos os nomes dos participantes são fictícios.

Todas as entrevistas foram gravadas com um gravador áudio (como acordado na reunião informal com os participantes), decorreram sem incidentes e tiveram como apoio o guião previamente efetuado. Feita a recolha de dados procedeu-se à transcrição das mesmas, reproduzindo na íntegra todo o conteúdo gravado.

Para além das entrevistas realizadas sentimos necessidade de proceder à recolha de dados através da análise documental. A fonte utilizada na análise documental foi o PEI e o PIT.

Segundo Hoddler (1994) a análise documental é a interpretação de evidências silenciosas. Neste trabalho de investigação, este tipo de análise incide particularmente os documentos suporte do percurso do aluno na escola. A análise e interpretação do seu PEI é fulcral para perceber se consta todo o processo de TVPE e se responde às necessidades do aluno. Ao nível do PEI, nomeadamente na área da TVPE, se consta toda a documentação respeitante à identificação do aluno, à identificação da modalidade, à identificação do local onde o plano será aplicado e do protocolo vigente. Deverá constar igualmente a descrição das competências, a distribuição horária e a identificação dos profissionais responsáveis envolvidos no estágio. Para o nosso interesse maior, a análise será focalizada no PIT pois é o documento próprio para a medida de transição para a vida pós escolar e do qual queremos retirar informações.

O acesso aos documentos do processo individual do aluno foi facilitado pela cooperação do(a) Coordenador(a) do departamento de EE, em cada Agrupamento que colaborou, mas apenas podendo estes serem consultados no local.

A análise documental permitiu informação pormenorizada e o cruzamento de dados com os que iam surgindo nas entrevistas, favorecendo assim a objetividade da interpretação resultante.

Yin (1989) considera que analisar documentos relacionados com o objeto de estudo, pode vir a tornar-se de uma importância extrema, uma vez que estes são produzidos habitualmente de forma independente dos propósitos da investigação, neste caso, os documentos analisados estão relacionados com todo o percurso escolar do aluno e foram elaborados por pessoas exteriores à investigação. Sendo uma pertinente fonte de recolha de

dados pois permite de forma assertiva corroborar ou não a inferência sugerida por outras fontes de dados.

Num contexto de investigação educacional, podemos afirmar, perfilhando a opinião de Flores (1994) que os documentos são fontes de dados brutos e que a sua análise implica um conjunto de transformações, procedimentos e verificações realizados a partir dos mesmos com a finalidade de lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados é:

o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (p.205).

Esta interpretação de dados é pois “a espinha dorsal do procedimento empírico” (Strauss, 1987, cit. por Flick, 2005).

A recolha de dados através de dados documentais poderá também constituir-se como uma técnica de investigação, pois a análise de documentos pode ser uma forma de retirar informações importantes num determinado processo de investigação. Deste modo, a recolha de dados através de dados documentais torna-se importante, sendo que a intenção do investigador segundo Quivy e Campenhoudt (1998), “incidirá principalmente sobre a sua autenticidade, sobre a exactidão das informações que contêm, bem como sobre as correspondências entre o campo coberto pelos documentos disponíveis e o campo de análise da investigação” (p.203).

Tendo em conta os objetivos propostos e o material a analisar, considerámos que a utilização da técnica de análise de conteúdo seria a mais indicada de forma conseguirmos observar e reconhecer o significado dos elementos em análise e podermos classificá-los adequadamente.

3.6 Procedimentos

Para a realização deste trabalho foi feita uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão, e mais concretamente sobre a TVPE dos alunos com NEECP.

Segundo Sousa e Baptista (2011): “A metodologia da investigação consiste num processo de seleção da estratégia de investigação, que condiciona, por si só, a escolha das técnicas de recolha de dados, que devem ser adequadas aos objetivos que se pretendem atingir” (p.52).

Numa primeira fase do trabalho procede a uma recolha bibliográfica, que sustentasse as leituras e reflexões necessárias à construção de sentido sobre os conceitos estruturantes do trabalho. Segue-se a formulação do problema e a escolha dos objetivos, geral e específicos.

Como resultado de uma reunião com a orientadora, a Professora Especialista Maria Leonor Marinheiro, foram selecionados os instrumentos a aplicar. Estes instrumentos foram a entrevista semiestruturada e a pesquisa documental.

Para uma investigação desta natureza, a recolha de dados requer o prosseguimento de vários passos sequenciais, que passam desde o pedido das autorizações necessárias, à seleção dos participantes, até se chegar à recolha propriamente dita.

Os trabalhos de investigação requerem preparação e cuidado para reunir todas as condições e procedimentos necessários para a sua correta realização. Segundo Quivy e Campenhoudt (1998): “Um procedimento é uma forma de progredir em direcção a um objectivo. Expor o procedimento científico consiste, portanto, em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação” (p.25).

Desta forma, o primeiro contacto foi feito via telefone com a direcção dos Agrupamentos de Escolas que queríamos estudar. Foi entregue em mão ou via correio eletrónico, os pedidos de autorização para a realização do estudo, bem como, foi apresentada a temática, finalidades e metodologia deste estudo.

Após a autorização da direcção contactou-se com os respetivos Coordenadores do departamento de EE para se proceder à marcação da entrevista e combinar o local mais adequado que, na sua totalidade e, por sugestão dos mesmos decorreram nas suas escolas, após o horário laboral estando apenas presentes o investigador e o(a) entrevistado(a). Para as restantes duas entrevistas se poderem realizar, o procedimento usado foi similar, pois entrou-se em contacto com o Instituto de Emprego e Formação Profissional de Lisboa e com a Câmara Municipal de Loures, na área da Vereação da Educação e as autorizações foram entregues e as entrevistas autorizadas e realizadas.

Para a concretização das entrevistas foi necessário, primeiramente, elaborar um guião para cada uma delas. A construção de um guião é extremamente útil para orientar a recolha de dados. O guião pode ser alterado ao longo do processo de investigação, de acordo com a importância das questões para cada entrevistado. Estrela (1994) sugere que deve ser construído um guião com uma estrutura maleável, de forma a permitir a colocação de novas perguntas no decorrer da entrevista, sem nunca esquecer os objetivos da pesquisa.

Importa referir que todos os guiões foram validados, através de três docentes de EE, que se prontificaram a colaborar nesta matéria e foram codificadas como X, Y e Z. As docentes referidas foram professoras de EE noutros Agrupamentos de Escolas. (Ver Anexo A).

A cada entrevista realizada foi atribuído um código que consiste numa letra maiúscula (de A e H) de acordo com a ordem de realização das mesmas, e com o objetivo de assegurar a confidencialidade de todos os participantes.

Foram colocados à disposição do investigador um conjunto de documentos apenas para consulta no local, que puderam ser analisados junto do(a) Coordenador(a), relacionados com o historial do aluno, nomeadamente o seu processo, que inclui tanto o seu historial clínico como o seu percurso escolar, o seu PEI, o seu CEI assim como o PIT, que nos permitiu reunir bastante informação fulcral para encontrarmos a resposta às questões desta nossa investigação.

Após a realização das entrevistas, estas foram transcritas com a máxima fidelidade possível (Ver Anexo B, C e D), procedendo-se, de seguida à sua organização, tratamento e análise. Para a análise das entrevistas e da documentação disponibilizada utilizou-se o procedimento que melhor se adapta que é a técnica da análise de conteúdo.

Na técnica de investigação análise de conteúdo/documental é segundo Carmo e Ferreira (2008), é “necessário a definição de objetivos e um quadro de referência teórico” (p.272).

Neste tipo de análise serão criadas diferentes categorias. As categorias segundo Grawitz (1993, cit por Carmo & Ferreira, 2008) são “rubricas significativas, em função das quais o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado” (p.273).

Em seguida procedeu-se à análise de conteúdo de cada entrevista e dos documentos disponibilizados que achámos relevantes, através de uma tabela matriz, definida por cinco colunas: categorias, subcategorias, indicadores, frequência e total (ver apêndice G).

A seleção das categorias é uma fase muito importante na análise qualitativa na opinião dos autores Carmo e Ferreira (2008), devendo por isso ser: exaustiva, ou seja, todo o conteúdo a classificar deve constar nas categorias; exclusiva, em que os mesmos elementos devem pertencer a uma única categoria e não a várias; objetiva, pois não deve haver ambiguidades na classificação categorial; pertinentes pois devem estar de acordo com os objetivos delineados na investigação.

Na coluna Categorias foram agrupados os temas eixo tratados na entrevista; na coluna Subcategorias foram agrupadas as questões tratadas dentro de cada tema eixo; na coluna Indicadores foram organizados os segmentos de conteúdo a considerar visando a categorização e posterior contagem das frequências; podem-se encontrar as respostas dos entrevistados às perguntas colocadas pelo entrevistador; na coluna Frequência adotou-se a contagem numérica mediante o número de indicadores correspondidos sobre o tema tratado. Finalmente na coluna Total apresenta-se a contagem total referente a cada categoria do tema tratado na entrevista.

Qualquer técnica de análise de dados, em última instância, significa uma metodologia de interpretação. Como tal, possui procedimentos peculiares, envolvendo a preparação dos dados para a análise, visto que esse processo segundo Creswell (2007) “consiste em extrair sentido dos dados de texto e imagem” (p. 194). Contudo, entre as diferentes estratégias analíticas os processos e os termos diferem, e a análise de conteúdo também apresenta peculiaridades.

Na decodificação de um documento pode utilizar-se diferentes procedimentos para alcançar o significado profundo das comunicações nele codificadas. No entender de Chizzotti (2006), a escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador.

Para Flick (2005), a análise de conteúdo, além de realizar a interpretação após a coleta dos dados, desenvolve-se por meio de técnicas mais ou menos refinadas.

Bardin (2006) refere que a análise de conteúdo consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p.38) A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores.

Como afirma Chizzotti (2006), “o objectivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (p.98).

Existem diversas formas de documentação do material coletado, na maioria das vezes constituindo-se de material textual: notas de campo, diário de pesquisa, fichas de documentação, transcrição etc. Entretanto, no entender de Flick (2005), o material também pode ser documentado por meio de fotos, filmes, áudios e outros, pois todas as formas de documentação têm relevância no processo de pesquisa, possibilitando uma adequada análise.

Após a codificação, segue-se para a categorização, a qual consiste na classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. Segundo Bardin (2006), “as categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (p.117).

Outros autores propõem fases semelhantes, apenas com algumas particularidades diferenciais que não alteram o processo em si. A exemplo, cita-se Flick (2005), o qual, com base em Mayring (1983), delinea os seguintes passos para a análise de conteúdo: síntese da análise de conteúdo, por meio da omissão de enunciados; análise explicativa de conteúdo, com o esclarecimento de trechos difusos, ambíguos ou contraditório; por fim, a análise estruturadora de conteúdo, por meio da estruturação no nível formal relativo ao conteúdo.

Vários são os autores que sugerem os procedimentos a seguir para se efetuar a análise de dados, no entanto, na nossa investigação seguimos as etapas propostas por Carmo e Ferreira (2008), designadamente na “definição dos objetivos e do quadro de referência teórico; constituição de um corpus; definição de categorias (que emergiram durante o processo de análise de conteúdo); definição de unidades de análise; quantificação e finalmente interpretação dos resultados obtidos” (p.271).

A descrição do conteúdo também é sistemática, pois o conteúdo é organizado e integrado num sistema de categorização de acordo com os objetivos da investigação. Finalmente, a descrição é quantitativa, uma vez que nas categorias criadas geralmente é calculada a frequência dos elementos considerados relevantes para a investigação.

A triangulação dos dados constitui um meio de aumentar a credibilidade; ela consiste em combinar outros métodos de colheita de dados com o que é empregado de forma a garantir a veracidade e exatidão dos resultados.

Em relação à validade da análise de conteúdo, podemos dizer que a categorização adequa-se aos objetivos definidos e a todos os pressupostos da investigação, mostrando-se relevante, pertinente e produtiva. Quanto à fidelidade considerou-se que as categorias foram claramente definidas, satisfazendo os critérios de objetividade e exclusão mútua.

Definidas as unidades de registo há que realizar a interpretação dos resultados, ou seja, segundo Carmo e Ferreira (2008), efetuar a descrição e “possibilitar a compreensão do fenómeno que constitui objecto de estudo” (p.276). Para tal, iniciámos um conjunto de leituras categoriais com o objetivo de organizar os discursos dos entrevistados de forma coerente e definitiva.

Após esta fase, procedeu-se à interpretação dos resultados da análise de conteúdo, através de uma procura de respostas para as objetivos e questões de investigação, tendo sempre presente o enquadramento teórico da investigação, com o intuito de confirmar as teorias já existentes ou de confrontá-las.

4. Resultados

Nesta fase do trabalho descrevemos os resultados obtidos através da análise dos diversos instrumentos utilizados, das entrevistas aplicadas aos Coordenadores de departamento de EE dos Agrupamentos codificados de A a F, assim como ao Técnico Superior do IEFP (G) e à Vereadora da Educação da Câmara Municipal de Loures (H) e da análise documental feita aos PEI e da análise de conteúdo aos PIT dos 21 alunos estudados (A1, A2, A3, A4, A5, B1, B2, B3, C1, C2, C3, C4, D1, E1, E2, E3, F1, F2, F3, F4, F5).

Segundo Fortin (2000), os resultados derivam dos factos observados no decorrer da colheita dos dados; estes são analisados e apresentados de forma a proporcionar uma ligação lógica com o problema da investigação proposto inicialmente.

Os objetivos pretendidos deste estudo motivaram o tratamento e a análise dos dados recolhidos.

4.1 Descrição dos resultados

Visando a operacionalização da presente investigação tomámos como técnica de base para a recolha de dados a entrevista semiestruturada e a análise documental no sentido de proceder a triangulação dos resultados, encontrando assim respostas para o problema que espoletou esta investigação.

Os resultados apresentados foram obtidos através das técnicas anteriormente referidas.

Para melhor compreensão registamos a codificação dos PIT mediante o Agrupamento de escolas pertencente:

Quadro 4- Codificação dos PIT estudados

Identificação do Agrupamento	Identificação do PIT
A	A1, A2, A3, A4, A5
B	B1, B2, B3

C	C1, C2, C3, C4
D	D1
E	E1, E2, E3
F	F1, F2, F3, F4, F5

Através das informações apresentadas pelo Quadro 4, afirma-se que o Agrupamento de Escolas A possui cinco alunos com PIT (A1, A2, A3, A4, A5), o Agrupamento de Escolas B possui três alunos com PIT (B1, B2, B3), o Agrupamento de Escolas C possui quatro alunos com PIT (C1, C2, C3, C4), o Agrupamento de Escolas D possui um aluno com PIT (D1), o Agrupamento de Escolas E possui três alunos com PIT (E1, E2, E3) e o Agrupamento de Escolas F possui cinco alunos com PIT (F1, F2, F3, F4).

4.1.1 Das entrevistas aos Participantes

[Coordenadores de Departamento de Educação Especial (A, B, C, D, E, F), ao Técnico Superior do IIEFP (G) e à Vereadora da Educação da Câmara Municipal de Loures (H)] (ver Anexo B, C e D e Apêndice G).

A categoria com maior frequência foi a categoria “oferta formativa / parcerias”, que obteve 55 registos. Ao nível das suas subcategorias, a que maior frequência obteve foi a “escolha das empresas” com 12 registos. Quando questionados acerca da forma como é feita a escolha das empresas a colaborar com a escola, quatro inquiridos (A, C, E, F) responderam que é da responsabilidade dos “Coordenadores do departamento juntamente com os restantes professores do departamento de educação especial e da direção” da escola, dois inquiridos (B, D) afirmaram que a mesma escolha era feita pelo “coordenador do departamento de educação especial e pelos professores do mesmo departamento”. No que diz respeito à forma como se realizavam os contactos entre a escola e empresa, cinco inquiridos (A, B, D, E, F) afirmaram que “as empresas nunca contactam o Agrupamento” e apenas um inquirido (C) respondeu que as empresas contactavam a escola.

Como segunda subcategoria com maior frequência tem-se a “participantes do processo” com 10 registos. Quando questionados sobre que instituições/empresas colaboravam com o agrupamento, registaram-se três respostas ambas com dois registos cada uma: “Não há

nenhuma a colaborar” (A, D), “associação de bombeiros” (B, E) e “a junta de freguesia” (E, F). Apenas com um registo foram as seguintes respostas: “restaurante” (B), CerciPóvoa (B), “empresa ComuniConcept” (C) e “cabeleireiros” (E).

A subcategoria “protocolos” obteve 9 registos. Quando questionados sobre a existência de protocolos, a resposta com maior frequência, dois registos foi “CerciPóvoa” (C, F). Apenas com um registo cada foram as respostas: “Não existem mais protocolos vigentes no agrupamento” (B), “nível das psicologias, psicomotricidade, terapia da fala, (...) clinica psicológica Vomap” (A), “o jardim-de-infância do Agrupamento” (D), “os bombeiros voluntários” (E), “a Câmara Municipal (...) hidroterapia” (E). Quando questionados sobre que protocolos possuíam para implementar nas escolas, as respostas cada uma com um registo cada, foram: “Não há nada nesse sentido. A escola terá (...) que se organizar e (...) entrar em contacto com o Instituto (...) tem que se criar uma parceria” (G), e “Projeto Hidroterapia nas piscinas municipais”, “todos os pedidos de estágio recebidos quer para a Câmara quer para as autarquias têm sido aceites e realizados” (H).

A subcategoria “processo” obteve 6 registos. Quando questionados sobre como se efetuava a escolha da oferta formativa, a resposta com maior frequência, 2 registos foi: “é trabalhada entre a direção do agrupamento e a coordenadora do departamento da educação especial, depois analisada mediante o perfil dos alunos que beneficiam da medida.” (B, F), com 1 registo cada temos as respostas: “a colaboração com os pais e encarregados de educação.” (D), “articulação com a família e os alunos” (E), “equipa com professores de várias áreas (...) que trabalha juntamente com departamento de educação especial, a CerciPóvoa e o GAAF.” (C) e “Devido ao tipo de alunos (...) este processo está invertido, (...) mediante a personalidade e o perfil destes alunos (...) tenta enquadrá-los (...) oferta formativa existente.” (A).

A subcategoria “recetividade” obteve igualmente seis registos. Foi questionado aos inquiridos se aquando do contacto com as empresas se estas eram recetivas a receberem os alunos e a resposta com maior frequência, cinco registos foi: “as instituições contactadas mostraram-se sempre receptivas” (B, C, D, E, F), ficando apenas uma resposta com um registo, sendo: “alunos são provenientes do bairro quinta da fonte, ficam renitentes e não querem, quando o “desempenho no estágio foi positivo e nessas situações costumam aceitar” (A).

A subcategoria “celebração de protocolos” obteve igualmente seis registos de resposta. Sendo que a resposta foi unânime no que toca à forma como se desencadeia o processo da celebração do protocolo entre a empresa e o Agrupamento de Escolas: “São dados a conhecer todos os documentos, o contrato e o horário de estágio, lidos a ambas as partes (pais, aluno, empresa) e assinado por todos” (A, B, C, D, E, F).

Na subcategoria “bolsa de empresas/incentivos” foram obtidos quatro registos de resposta. Foi questionado aos inquiridos sobre a existência de uma bolsa de empresas para colaborar com as escolas. As respostas cada uma com um registo foram: “Não, não existe nada feito nesse sentido” (G), “É vontade da Câmara fazer a ponte entre as necessidades das escolas (...) as empresas, de alguns estágios quando esses projetos forem postos em prática.” (H). Na questão sobre a existência de incentivos às empresas para o acolhimento dos alunos no processo de TVPE, as respostas cada uma com um registo foram: “Há algumas medidas de incentivo fiscal a nível do Governo Central (...) mas só quando (...) deixa de ser aluno, chegando à idade adulta.” (G), “A Câmara Municipal não tem competências (...) responsabilidade do Governo Central e do Instituto de Emprego e Formação Profissional” (H).

A subcategoria “medidas de apoio aos jovens” obteve apenas dois registos de resposta. Quando questionado os inquiridos acerca da existência de medidas de apoio aos jovens com NEECP e no processo de TVPE, as respostas com um registo cada, foram: “uma vasta área de formação profissional”, “existe uma formação mais especializada e que se dirige basicamente para as pessoas com deficiência intelectual”, “mas o processo educativo tem que findar”, “já chegou ao seu término e o Instituto pode iniciar a sua colaboração fora da escola.” (G) e “o Projeto da Inclusão pela Arte (...) uma parceria com entidades locais na área da música, teatro, dança”, “O Conservatório de Artes de Loures (...) a inclusão através da música” (H).

A segunda categoria com maior frequência foi a categoria “alunos/estágios”, que obteve 27 registos. Ao nível das suas subcategorias, a que maior frequência obteve foi “instituições/estabelecimento comercial” com 11 registos. Quando questionados sobre em que locais os alunos estariam a estagiar, a resposta com maior frequência, três registos, foi: “em oficinas”(C, E, F), com dois registos temos a resposta: “no restaurante” (B, F), as restantes respostas contam todas com um registo cada: “Dois alunos estão em oficinas de pneus” (A), “um aluno numa pastelaria” (C), “um aluno numa padaria” (C), “um aluno está

numa fábrica da Citroen.” (A), “um aluno na associação humanitária dos bombeiros voluntários de Sacavém” (B) e “Uma aluna num cabeleireiro” (E).

A segunda subcategoria com mais registos é “alunos beneficiados” que obteve seis registos. Quando questionados sobre quantos alunos beneficiam da medida do Decreto-Lei 3/2008, artigo 16º e alínea e) CEI no Agrupamento, as respostas que obtiveram igualmente dois registos cada foram: “Existem cinco alunos” (A, F) e “Existem três alunos ao abrigo da medida” (B, E). Com apenas um registo cada temos: “Existem quatro alunos a beneficiar da referida medida” (C) e “É uma aluna de 15 anos” (D).

A subcategoria “alunos/ ambiente protegido” obteve cinco registos de resposta. Questionou-se os inquiridos sobre a existência de algum aluno a realizar essas mesmas atividades da caráter laboral mas em ambiente protegido no Agrupamento. A resposta com maior frequência, dois registos foi. “Existem duas alunas (...) jardim-de-infância do Agrupamento.” e “A aluna (...) jardim-de-infância do agrupamento” (A, D), as restantes respostas, cada com um registo são: “O aluno está no pavilhão desportivo” (B), “O aluno (...) secretaria da escola” (E), “O aluno está no refeitório” (F).

A subcategoria “coordenação” obteve um registo de resposta. Foi questionado aos inquiridos que na existência de programas de apoio aos jovens no processo de TVPE quem os coordenaria ao longo do decorrer do mesmo. A resposta única com um registo foi: “uma Técnica Superior (...) celebração e execução dos protocolos (...) acompanhamento” (H).

A subcategoria “encaminhamento dos alunos” obteve um registo de resposta. Foi questionado aos inquiridos que na existência de programas de apoio aos jovens no processo de TVPE quem os encaminharia ao longo do decorrer do mesmo. A resposta única com um registo foi: “Os alunos são selecionados pelos técnicos e professores das escolas e comunicados através de uma lista à Câmara em que posteriormente procede à distribuição dos alunos pelos serviços” (H).

A subcategoria “seleção dos alunos” obteve um registo de resposta. Questionou-se os inquiridos, na existência de programas de apoio aos jovens no processo de TVPE, quem selecionaria os alunos para poderem usufruírem do programa. A resposta única com um registo foi: “É realizada uma reunião entre a coordenadora da escola e a Técnica Superior onde é planificado todo o processo do estágio e as suas fases de execução” (H).

A subcategoria “acompanhamento dos alunos” obteve um registo de resposta. Foi questionado aos inquiridos que na existência de programas de apoio aos jovens no processo de TVPE quem acompanharia os alunos para poderem usufruir do programa. A resposta única com um registo foi: “É realizado o acompanhamento dos almoços na cantina municipal, assim como a integração dos alunos no serviço a desempenhar. Realiza-se a atribuição dos passes aos alunos, visto que a Câmara contempla esse encargo aquando dos estágios realizados quer na Câmara quer nas autarquias do concelho” (H).

A subcategoria “avaliação” obteve um registo de resposta. Foi questionado aos inquiridos que na existência de programas de apoio aos jovens no processo de TVPE quem avaliaria os alunos no decorrer e no final do programa usufruído. A resposta única com um registo foi: “É realizada pelos vários intervenientes no processo, neste caso concreto a Técnica Superior e a Coordenadora do departamento na escola” (H).

A terceira categoria com maior frequência foi a categoria “implementação do PIT”, que obteve 23 registos. Ao nível das suas subcategorias, a que maior frequência obteve foi “respostas comunitárias” com 14 registos. Foi questionado aos inquiridos se existiam respostas comunitárias suficientes para a implementação do PIT na escola. A resposta com maior frequência, com quatro registos foi “Existem algumas respostas, mas dependendo dos casos” (A, B, C, E). com dois registos foram: “Não, não temos” (D, F). Foi igualmente perguntado a justificação para tais respostas e estas foram cada uma delas com um registo apenas: “Devido à fama do bairro em que a escola está inserida, a resposta de imediato é não. Apenas algumas oficinas aceitam (A), “A oferta formativa que foi conseguida (...) feita a avaliação diagnóstica à aluna (...) não tinha o perfil indicado (...). Mais nenhuma outra oferta formativa foi conseguida.” (D), “o trabalho de campo é muito complexo (...) grande número de horas despendidas (...) nem sempre se tem esse tempo disponível. Em relação às empresas, muitas desconhecem (...) pois muitas delas não são recetivas” (F), “tem havido algumas respostas positivas (...) mas (...) se o número de alunos (...) fosse mais elevado, seria impossível (...) devido à dificuldade (...) não recetivas.” (B), “A oferta formativa (...) doméstica (...) através dos amigos dos pais ou de conhecidos. “meio envolvente é desfavorecido (...) pais ausentes (...) ou não trabalham” (C), “Oferta de empresas em pequeno número devido ao meio onde se insere” (E).

Foi igualmente questionado às duas instituições se as respostas comunitárias que possuíam eram suficientes para dar resposta às escolas. As respostas cada uma com 1 registo cada

foram: “Na escola é praticamente impossível o Instituto “entrar”. “Não há nada nesse sentido.”, “A escola terá (...) que entrar em contacto com o Instituto”, “existir uma intervenção a par entre a escola e o Instituto. Para além de vontade tem que haver programa e orientações políticas.” (G) e “todos os pedidos de estágio recebidos (...) têm sido aceites e realizados” (H).

A subcategoria “obstáculos” obteve a frequência de nove registos. Foi questionado aos inquiridos as razões ou os motivos para que a implementação do PIT não corresse como pretendido. A resposta com maior frequência, quatro registos foi: “O meio envolvente, o meio social, a fama dos habitantes do bairro, “a questão da língua materna deles não ser a língua portuguesa.” (A, C, E, F). A segunda resposta com maior frequência, dois registos foi: “a idade dos alunos (...) instituições não (...) querem (...) menores a desempenhar as tarefas de adultos”, “falta de comportamentos adequados, de comprometimento, de espírito de compromisso e (...) de hábitos de higiene” (D, E). As restantes respostas cada uma com um registo cada foram: “falta de recursos disponíveis”, “A coordenadora (...) gerir tudo e estar presente em todos os processos de acompanhamento (...) ao longo do ano letivo”, “se o número de alunos (...) fosse mais elevado, não seria (...) possível” (B), “funcionárias da escola não estão (...) informadas”, “falta de formação profissional (...) restantes professores (...) e auxiliares”, “era o apoio da câmara municipal (...) horta pedagógica (...) foi requerido (...) terra e esta não foi disponibilizada por razões diversas” (C) e “questão monetária (...) acréscimo de despesas (...) título de transporte ou passe” (F).

A categoria “projetos/ interesse dos alunos” obteve 17 registos de resposta. Ao nível das suas subcategorias, a que maior frequência obteve foi “projetos” com 11 registos. Foi questionado aos inquiridos se a própria escola propunha algum projeto para os alunos ao abrigo da medida de TVPE. As respostas com maior frequência de registos, dois foram: “Existe o projeto da horta pedagógica”(B, E) e “o projeto da música pedagogia.” (E, F). As restantes respostas com apenas um registo foram: “Não temos” (A), “O projeto desenvolvido pelo GAAF (...) trabalho com os alunos e os pais”, “Existe um outro protocolo (...) departamento de educação especial e a professora de cabeleireiro (C), “Existe o projeto Artes e Letras (...) a Hora do Conto” (C), “Existe (...) um projeto de feirinhas de artesanato na escola” (D) e “projeto que alia a físico química com o ambiente (...) relacionando (...) com a saúde” (E).

Foi igualmente perguntado às duas instituições, que projetos possuíam mediante o interesse manifestado pelos alunos através da escola, as respostas cada uma com um registo foram: “Há algum trabalho anterior de articulação a fazer, contornando alguns constrangimentos existentes.” (G) e “pedidos de estágio recebidos quer para a Câmara quer para as autarquias (...) aceites e realizados”, “jardinagem, ATL’s, sinalização na rodovia, limpeza e cantonagem nas ruas” (H).

A subcategoria “avaliação diagnóstica” obteve seis registos de resposta. Foi questionado aos inquiridos como se realizava a avaliação diagnóstica para aferição dos interesses dos alunos e por quem era efetuada nas escolas. A resposta com maior frequência, quatro registos foi: “é realizada pela coordenadora do departamento e também pelos restantes professores que avaliam e têm em conta todos os fatores respeitantes ao aluno, à família, meio envolvente e às expetativas a atingir” (B, D, E, F). As restantes respostas, possuem um registo cada uma: “É feita pela psicóloga do agrupamento.” (A) e “Sim, é realizada uma referenciação pelo coordenador e depois é enviada para os técnicos especializados da empresa e estes fazem uma avaliação” (C).

A categoria “comunidade/colaboração” obteve 16 registos de resposta. Ao nível das suas subcategorias, a que maior frequência obteve foi “pais e associação de pais” com 10 registos. Foi questionado aos inquiridos de que forma se sentia o envolvimento dos pais e da associação de pais na dinâmica da escola e no apoio ao processo de TVPE na escola. A resposta com maior frequência, quatro registos foi: “A associação de pais está mais envolvida ao nível do 1º ciclo, no 2º ciclo nem tanto”, “reuniões, apoio” (B, D, E, F). Com três registos de resposta foi: “colaboração e comunicação escola-casa entre os professores do departamento e os encarregados de educação dos alunos” (A, B, D). As restantes respostas cada uma com um registo foram: “pais não percebem a língua portuguesa” (A), “Tem que existir (...) os alunos são menores e os pais têm que autorizar o que quer que seja” (C) e “participam em formações para pais” (E).

A subcategoria “comunidade local” obteve 6 registos. Foi questionado aos inquiridos de que forma a comunidade local está envolvida no Agrupamento. A resposta com maior frequência, cinco registos, foi “não se sente esse envolvimento mas quando contactados pelo Agrupamento mostram-se disponíveis para colaborar em parcerias.” (A, B, C, E, F) e com um registo foi: “Não está envolvida. Não demonstra interesse.” (D).

4.1.2 Análise Documental

Relativamente aos documentos que nos propomos analisar, pretendemos fazer um estudo como já referimos anteriormente, verificar se preveem respostas adequadas para os alunos ao abrigo da medida TVPE. Para isso, utilizamos grelhas análise de conteúdo das informações relevantes de acordo com os nossos objetivos, que serão alvo de análise e que passamos a apresentar, tais como: ao nível do PEI, nomeadamente na área da TVPE, se consta toda a documentação respeitante à identificação do aluno, à identificação da modalidade, à identificação do local onde o plano será aplicado e do protocolo vigente. Deverá constar igualmente a descrição das competências, a distribuição horária e a identificação dos profissionais responsáveis envolvidos no estágio.

4.1.2.1 Análise do Processo Individual do Aluno

Apresentamos um quadro elucidativo dos documentos relevantes para o processo de TVPE que constam do PI de cada um dos alunos estudados (A1, A2, A3, A4, A5, B1, B2, B3, C1, C2, C3, C4, D1, E1, E2, E3, F1, F2, F3, F4, F5).

Quadro 5 – Documentos que constam no Processo Individual de cada aluno

Categoria	Subcategoria	Frequência
Processo Individual	Programa Educativo Individual (A1, A2, A3, A4, A5, B1, B2, B3, C1, C2, C3, C4, D1, E1, E2, E3, F1, F2, F3, F4, F5)	21
	Plano Individual de Transição (A1, A2, A3, A4, A5, B1, B2, B3, C1, C2, C3, C4, D1, E1, E2, E3, F1, F2, F3, F4, F5)	21
	Protocolo (A1, A2, A3, B1, B2, C1, C2, C3, C4, E1, E2, F1, F2, F3, F4)	15
	Plano Individual de Transição – Registos de avaliação (A1, A2, A3, A4, A5, B1, B2, B3, C1, C2, C3, C4, D1, E1, E2, E3, F1, F2, F3, F4, F5)	21
	Relatório Circunstanciado (A1, A2, A3, A4, A5, B1, B2, B3, C1, C2, C3, C4, D1, E1, E2, E3, F1, F2, F3, F4, F5)	21

No que respeita ao conjunto de documentos que acabamos de enunciar, através do Quadro 5, podemos referir que, relativamente ao Processo Individual do aluno, possui um modelo do PEI, em que este aparece com os documentos em cima citados compilados, isto é, apresenta-se o documento base e outros documentos de registo específicos que os Agrupamentos de Escolas designaram por “anexos do PEI”, como é o caso do “Currículo Específico Individual” e o “Plano Individual de Transição”, que o complementam.

No que respeita aos 21 alunos estudados todos possuem um PEI e o anexo PIT (onde se inclui o CEI do aluno) e o PIT – Registo de Avaliação.

Quanto a este último documento de registo refere-se a atividades desenvolvidas pelos alunos fora do espaço do Agrupamento, ou seja, ou em empresas/instituições na comunidade com quem foram elaborados protocolos no âmbito do PIT, nomeadamente:

Quadro 6 – Local de aplicação do Protocolo na Comunidade

Categoria	Subcategoria	Frequência	Total
Protocolo	Oficina de Pneus (A1, A2)	2	15
	Oficina de Carros (C1, C2, E1, F1, F2)	5	
	Fábrica de Carros (A3)	1	
	Restaurante (B1, F3, F4)	3	
	Bombeiros (B2)	1	
	Pastelaria (C3)	1	
	Padaria (C4)	1	
	Cabeleireiro (E2)	1	

Através das informações retiradas do Quadro 6, apresenta-se os locais onde de realizou um protocolo e os alunos estão a estagiar, tais como: Oficina de pneus com dois alunos (A1, A2); Oficina de carros com cinco alunos (C1, C2, E1, F1, F2); Fábrica de carros com um aluno (A3); Restaurante com três alunos (B1, F3, F4); Bombeiros com um aluno (B2);

Pastelaria com um aluno (C3); Padaria com um aluno (C4) e Cabeleireiro com um aluno (E2).

Para os alunos que realizam essas tarefas de índole laboral fora da sala de aula em ambiente protegido, ou seja, no interior do Agrupamento, igualmente no âmbito do seu PIT, temos no seguinte quadro a informação que foi recolhida.

Quadro 7 – Local de aplicação do plano em ambiente protegido e responsáveis

Categoria	Subcategoria	Frequência	Responsáveis
Ambiente Protegido	Jardim de Infância (A4, A5, D1)	3	Uma educadora de infância e uma assistente operacional / Coordenadora do departamento de Educação Especial
	Pavilhão Desportivo (B3)	1	Uma assistente operacional / Coordenadora do departamento de Educação Especial
	Secretaria (E3)	1	Uma funcionária administrativa / Coordenadora do departamento de Educação Especial
	Refeitório (F5)	1	Uma cozinheira e uma assistente operacional / Coordenadora do departamento de Educação Especial
	Total	6	

Através dos dados fornecidos pelo quadro, temos que os três alunos realizam a sua experiência laboral num Jardim de Infância pertencente ao seu Agrupamento de Escolas (A4, A5 e D1), são monitorizados por uma educadora de infância e uma assistente operacional e pela Coordenadora do departamento de Educação Especial, o aluno que realiza a sua experiência de laboral no Pavilhão Desportivo pertencente ao seu Agrupamento de Escolas (B3) é monitorizado por uma assistente operacional e pela Coordenadora do departamento de Educação Especial. O aluno que realiza a sua experiência laboral na Secretaria do seu Agrupamento de Escolas (E3) tem a monitorização efetuada por uma funcionária administrativa e pela Coordenadora do departamento de

Educação Especial, o aluno que realiza a sua experiência laboral no Refeitório pertencente ao seu Agrupamento de Escolas (F5) tem a monitorização efetuada por uma cozinheira, uma assistente operacional e pela Coordenadora do departamento de Educação Especial.

Verificamos, ainda, a existência de mais um instrumento de avaliação – “Grelha de avaliação de desempenho mensal” – uma grelha de registo a preencher pelo aluno e o(a) responsável pela experiência laboral.

Quanto ao documento “Plano Individual de Transição – Registo de Avaliação” foi encontrado, relativamente ao 1.º, 2.º e 3.º períodos em todos os 21 processos dos alunos com PIT.

Deste conjunto de documentos apresentamos, de seguida, a análise do registo dos documentos que fazem parte do PI do Aluno com relevância para o processo de TVPE.

4.1.2.2 Análise ao Programa Educativo Individual

Da análise resultante ao PEI, foi construído o seguinte quadro que sintetiza os pontos fundamentais constantes no documento que são pertinentes para a investigação.

Quadro 8 – Síntese dos dados do PEI

Categoria	Subcategoria	Frequência
Programa Educativo Individual	“Atualização”	21
	Concordância / assinatura do Encarregado de Educação	21
	Aprovado em Conselho Pedagógico	21
	Homologação pela Direção	21

Através das informações presentes no Quadro 8, podemos constatar que nos 21 PEI houve uma atualização de dados devido ao facto de que este documento ser dinâmico, tal como é da opinião Fonseca (1997) indica que o PEI não pode ser concebido, de uma forma rígida e fixa mas deve ser aberto a novas alternativas, permitir o recurso a diagnósticos mais

aprofundados de especialistas, ou seja, deve ser modificado sempre que seja necessário satisfazer as necessidades específicas da criança.

Referimos ainda que os 21 PEI estão assinados pelos Encarregados de Educação, aprovados em Conselho Pedagógico e homologados pelo Diretor do Agrupamento com a data relativa ao mês de junho.

Seguidamente, passamos a apresentar os resultados obtidos com a análise dos PEI dos 21 alunos.

O estudo deste documento foi feito por etapas, isto é, foram analisados alguns aspetos que consideramos relevantes para o processo de TVPE, através do registo da informação relevante para a nossa análise.

Assim, passamos a apresentar a análise da síntese dos resultados que obtivemos com o Registo dos Elementos que Constituem o PEI.

Quadro 9 - Síntese dos elementos constitutivos do PEI que constam nos alunos estudados

Categorias	Subcategoria	Indicadores	Frequência
PEI	Identificação	Identificação do aluno	21
		Resumo da história escolar e outros antecedentes	21
	Funcionalidade	Caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno	21
		Fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem	21
	Medidas, Conteúdos, Estratégias e Recursos	Definição das medidas educativas a implementar	21
		PIT	21
	Participação e Atividade	Nível de participação do aluno nas atividades educativas	21

	Intervenientes	Distribuição horária das diferentes atividades previstas a apresentar por cada interveniente	21
		Identificação dos responsáveis pelas respostas educativas	21
	Validade e Aplicação	Definição do início da implementação do PEI	21
		Definição do processo de avaliação da implementação do PEI	21
	Responsáveis	Data e assinatura dos participantes na sua elaboração	21
		Data e assinatura dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar	21

Através do Quadro 9, podemos verificar que todos os intervenientes têm o PEI organizado com a mesma estrutura.

4.1.2.3 – Análise de conteúdo ao Plano Individual de Transição

Passamos de seguida a apresentar os resultados obtidos com a análise do registo dos elementos que constituem o PIT, relativamente aos 21 alunos que têm este plano (A1, A2, A3, A4, A5, B1, B2, B3, C1, C2, C3, C4, D1, E1, E2, E3, F1, F2, F3, F4, F5). É de salientar que apenas analisamos e tratamos os dados referentes às categorias que nos pareceram pertinentes e dirigidas para os objetivos do nosso estudo dentro da temática da transição para a vida pós escolar – ver Apêndice H.

A análise ao PIT está dividida em cinco categorias:

A categoria com maior frequência foi a categoria “responsáveis e intervenientes”, que obteve 141 registos. Ao nível das suas sete subcategorias, ambas obtiveram 21 registos cada com exceção de uma subcategoria. Na subcategoria “monitorização” com 21 registos (A1, A2, A3, A4, A5, B1, B2, B3, C1, C2, C3, C4, D1, E1, E2, E3, F1, F2, F3, F4, F5), a informação recolhida foi respeitante aos responsáveis que monitorizavam a experiência

profissional em ambiente protegido e na comunidade “o(a) coordenador(a) do departamento de educação especial e o responsável profissional”.

Na subcategoria “data e assinatura dos participantes na elaboração do PIT” com 21 registros (A1, A2, A3, A4, A5, B1, B2, B3, C1, C2, C3, C4, D1, E1, E2, E3, F1, F2, F3, F4, F5), através da informação recolhida aferiu-se que constavam as assinaturas dos participantes responsáveis “professora de educação especial, psicóloga escolar, diretor de turma” assim como a data em que foi realizada.

Na subcategoria “data e assinatura dos participantes na aplicação do PIT” com 21 registros (A1, A2, A3, A4, A5, B1, B2, B3, C1, C2, C3, C4, D1, E1, E2, E3, F1, F2, F3, F4, F5), através da informação recolhida aferiu-se que constavam as assinaturas dos participantes responsáveis “professor(a) de educação especial, diretor de turma, responsável profissional (ambiente protegido e na comunidade)”, assim como a data em que foi realizada.

Na subcategoria “Assinatura do Encarregado de Educação” com 21 registros (A1, A2, A3, A4, A5, B1, B2, B3, C1, C2, C3, C4, D1, E1, E2, E3, F1, F2, F3, F4, F5), através da informação recolhida aferiu-se que constavam as assinaturas dos “Encarregados de educação”, assim como a data em que foi realizada

Na subcategoria “Assinatura do Aluno” com 21 registros (A1, A2, A3, A4, A5, B1, B2, B3, C1, C2, C3, C4, D1, E1, E2, E3, F1, F2, F3, F4, F5), através da informação recolhida aferiu-se que constavam as assinaturas do “Aluno”, assim como a data em que foi realizada.

Na subcategoria “Aprovação em Conselho Pedagógico”, com 21 registros (A1, A2, A3, A4, A5, B1, B2, B3, C1, C2, C3, C4, D1, E1, E2, E3, F1, F2, F3, F4, F5), através da informação recolhida aferiu-se que a aprovação constava nos PIT dos alunos “aprovação registada, datada e assinada no PIT”.

Na subcategoria “Assinatura do Empresário/Responsável pela experiência laboral” com 15 registros (A1, A2, A3, B1, B2, C1, C2, C3, C4, E1, E2, F1, F2, F3, F4), através da informação recolhida aferiu-se que constavam as assinaturas dos “responsáveis profissionais da experiência laboral na comunidade”.” assim como a data em que foi realizada.

A segunda categoria com maior frequência, foi a categoria “Identificação” com 118 registros. Ao nível das suas subcategorias, a que maior frequência obteve foi “recolha de

dados sobre a motivação e os desejos dos alunos” com 34 registros. Da informação que retiramos e organizamos, ao nível da motivação é da opinião do próprio aluno registada em 9 registros que o aluno está “para aprender a mexer com coisas” (A1, A2, A3, C1, C2, E1, F1, F2, B2), com nove registros de resposta temos também que o aluno “adora máquinas e mexer nos botões” (A1, A2, A3, C1, C2, E1, F1, F2, B2), com cinco registros de resposta temos que o aluno “prefere isto a estar nas aulas” (A2, B1, C3, F1, F2). Com três registros de resposta temos que “adoro crianças e cuidado dos meus irmãos mais novos (A4, A5, D1), também com três registros temos que “gostava de trabalhar na escola” (B3, E3, F5) e igualmente com três registros temos “quero estar num restaurante” (B1, C3, C4). Com um registro de resposta temos “quero aprender a mexer em carros (A3) e também com um registro temos “quero ser igual à minha tia que corta cabelos” (E2).

A segunda subcategoria com maior frequência foi a “recolha de dados sobre as capacidades do jovem”, com 21 registros (A1, A2, A3, A4, A5, B1, B2, B3, C1, C2, C3, C4, D1, E1, E2, E3, F1, F2, F3, F4, F5), em que através da informação que foi recolhida, temos que a “deficiência ligeira ao nível das funções intelectuais, das funções cognitivas básicas, das funções da memória e atenção” (A1, A2, A3, A4, A5, B1), “encontram-se no patamar da deficiência intelectual ligeira”(B2, B3, C1, C2, C3), “défice ligeiro de raciocínio e exatidão numérica e aritmética mental e na expressão de ideias e pensamentos de forma verbal”(C4, D1, E1, E2, E3, F1), “apresenta resultados inferiores aos esperados para a sua idade (...) défice ligeiro de raciocínio (...) deficiência intelectual ligeira”(F2, F3, F4, F5).

A subcategoria “identificação dos intervenientes, seus papéis e responsabilidade” obteve igualmente 21 registros (A1, A2, A3, A4, A5, B1, B2, B3, C1, C2, C3, C4, D1, E1, E2, E3, F1, F2, F3, F4, F5), temos “diretor de turma, professor de educação especial responsável, coordenador do departamento de educação especial, psicólogo, responsável profissional (ambiente protegido e comunidade)”.

A subcategoria “recolha de dados sobre as expectativas dos alunos” obteve igualmente 21 registros. Da informação que retiramos e organizamos, ao nível das expectativas é da opinião do próprio aluno registada em cinco registros que o aluno “gostava de ganhar dinheiro” (D1, E1, E2, E3, F1), com cinco registros igualmente temos que o aluno “quero ter uma profissão” (A2, B1, B3, C1, C2). Com quatro registros de resposta temos que o aluno “quero ir trabalhar” (A1, C4, F2, F3) e igualmente com quatro registros temos que “quero

tirar um curso profissional” (A3, A4, A5, B2). Com três registos de resposta temos que “quero saber coisas para poder ir trabalhar” (C3, F4, F5).

A subcategoria “recolha de dados sobre as expetativas da família” obteve igualmente 21 registos. Da informação que retiramos e organizamos, ao nível das expetativas é da opinião da família registada em cinco registos que “ele não gosta da escola normal, quer aprender coisas para trabalhar” (B3, C1, C2, C3, C4), igualmente com cinco registos temos “ele quer ir trabalhar e ganhar dinheiro” (D1, E1, E2, E3, F1). Com quatro registos de resposta temos “ele tem que tirar um curso profissional” (A3, A4, A5, B2) e “o melhor para ele é entrar no mercado de trabalho” (F2, F3, F4, F5), com três registos temos “ele consegue acabar os estudos” (A1, A2, B1).

A categoria “avaliação da implementação do PIT” obteve 84 registos. Ao nível das suas subcategorias, como subcategoria única, “estabelecimento dos critérios, instrumentos, intervenientes e momentos de avaliação” obteve 84 registos. Através da informação retirada dos documentos, temos com 21 registos “a avaliação é realizada em função das metas e de acordo com os critérios/instrumentos definidos por cada docente do aluno no CEP” (A1, A2, A3, A4, A5, B1, B2, B3, C1, C2, C3, C4, D1, E1, E2, E3, F1, F2, F3, F4, F5). Igualmente com 21 registos temos que a “a avaliação é contínua, sendo que, os resultados da implementação do PIT serão avaliados no final de cada período” (A1, A2, A3, A4, A5, B1, B2, B3, C1, C2, C3, C4, D1, E1, E2, E3, F1, F2, F3, F4, F5). No que respeita à forma de interação entre a coordenadora e o responsável profissional, temos com 21 registos que “a coordenadora de educação especial desloca-se periodicamente ao local do estágio em ambiente protegido ou na comunidade e juntamente com o responsável profissional analisam os elementos de avaliação” (A1, A2, A3, A4, A5, B1, B2, B3, C1, C2, C3, C4, D1, E1, E2, E3, F1, F2, F3, F4, F5). Retirou-se ainda a informação dos documentos com 21 registos de resposta que se “preenche a ficha de avaliação da atividade profissional em ambiente protegido ou na comunidade” (A1, A2, A3, A4, A5, B1, B2, B3, C1, C2, C3, C4, D1, E1, E2, E3, F1, F2, F3, F4, F5).

A categoria “operacionalização” obteve 21 registos de frequência. Ao nível das suas subcategorias, como subcategoria única com 21 registos temos “objetivos a atingir”. Através da informação recolhida dos documentos temos: com cinco registos de resposta “regras de higiene e segurança no trabalho, hábitos e atitudes de trabalho, conhecimentos técnicos na área específica, adaptação a um novo espaço de trabalho” (C1, C2, C3, D1,

E1), com quatro registros de resposta “cumprir regras num ambiente fora da escola, melhorar a comunicação expressiva de uma forma socialmente adequada, adquirir autonomia de transporte” (A4, A5, B1, B2), com três registros de resposta “autonomia, comunicação, socialização, atitudes funcionais” (A1, A2, A3), com três registros de resposta “regras de pontualidade e de assiduidade, aceitar mudanças na sua rotina” (C4, E2, E3), com três registros de resposta “manter limpa e arrumada a sua área de trabalho, criar métodos de utilização dos materiais e lavagem dos mesmos” (F1, F2, F3) e com três registros de resposta “tomar a iniciativa na realização de algumas tarefas que envolvam autonomia” (B3, F4, F5).

Como última categoria com 21 registros de frequência temos “articulação”. Ao nível das suas subcategorias, como subcategoria única com 21 registros temos “elaboração de protocolos com empresas e instituições da comunidade”. Com seis registros temos o protocolo assinado nos próprios agrupamentos de escolas “ambiente protegido – agrupamento de escolas” (A4, A5, B3, D1, E3, F5). Com cinco registros de resposta temos o protocolo assinado “oficina carros” (C1, C2, E1, F1, F2), com três registros temos o protocolo “restaurante” (B1, F3, F4) e com dois registros temos o protocolo “oficina pneus” (A1, A2). Com apenas um registro de resposta temos os protocolos “fábrica de carros” (A3), “bombeiros” (B2), “pastelaria” (C3), “padaria” (C4) e o protocolo “cabeleireiro” (E2).

4.1.2.4 Análise do Relatório Circunstanciado

No seguimento da análise que temos feito de outros documentos, pretendemos, mais uma vez, verificar se há referência aos elementos constitutivos do Relatório Circunstanciado, em concordância com o art.º 13.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, complementado pelo art.º 31.º - Lei n.º 21/2008, de 12 de maio.

No que respeita aos elementos que constituem o Relatório Circunstanciado verificámos que relativamente à “Identificação do Aluno”, à referência à “Melhoria dos resultados escolares e do desenvolvimento biopsicossocial do aluno”, à “Avaliação dos resultados obtidos” relativamente às medidas educativas aplicadas e à “Explicitação da necessidade da continuação das adequações no processo de ensino e de aprendizagem”, são dados que estão presentes em todos os 21 relatórios analisados (A1, A2, A3, A4, A5, B1, B2, B3, C1,

C2, C3, C4, D1, E1, E2, E3, F1, F2, F3, F4, F5). O mesmo se observa quanto à “Assinatura dos intervenientes na elaboração do Relatório” e à “Aprovação do EE”.

Todos Relatórios Circunstanciados tinham a aprovação do Conselho Pedagógico, à data em que foram analisados estes documentos. (A1, A2, A3, A4, A5, B1, B2, B3, C1, C2, C3, C4, D1, E1, E2, E3, F1, F2, F3, F4, F5)

Após a análise efetuada, verifica-se em todos os relatórios a referência aos elementos constitutivos deste documento, em concordância com o art.º 13.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, complementado pelo art.º 31.º - A da Lei n.º 21/2008 de 12 de maio.

4.2 Discussão dos Resultados

Na opinião de Marconi e Lakatos (2003), a discussão dos resultados é o exame, a argumentação e a explicação, onde se discute, fundamenta e enunciam as proposições, considerando também o núcleo da investigação.

Este estudo surgiu com o intuito de responder a questões que se prendem com a capacidade de respostas comunitárias à disposição da escola para a aplicação da medida de TVPE dos alunos com NEECP.

Após a apresentação detalhada dos resultados importa analisá-los de forma global, articulando-os com a questão de partida que previamente considerámos e com o enquadramento teórico deste trabalho.

Através dos participantes estudados obtivemos os dados referentes às escolas do 2º e 3º ciclo da parte oriental do concelho de Loures, com alunos abrangidos pela medida CEI e PIT.

Estamos, no entanto conscientes que esta não é uma amostra significativa de todas as escolas do país e, assim sendo, não podemos extrapolar conclusões generalizáveis ao sistema educativo português.

Para uma interpretação dos dados, que pretendemos mais clara e coerente possível, iremos proceder à sua análise procurando articular os resultados obtidos com o referencial teórico, a questão de partida e com os objetivos por nós definidos, permitindo uma reflexão mais coerente.

Preparar para a vida ativa ou pós escolar é deveras uma tarefa complexa, aliada ao facto de se tratarem de jovens, com deficiência intelectual. Jovens estes que não se podem sentir desprestigiados nem postos à margem do processo de passagem para o mundo do trabalho.

Assim sendo e respondendo à pergunta de partida - Será que as escolas do 2º e 3º ciclo do ensino básico encontram respostas comunitárias para a população sujeita a um programa específico individual com plano individual de transição? – verificámos que na maioria das situações estudadas existem respostas comunitárias com vista ao apoio à TVPE de alunos com NEECP, sendo de facto de primordial importância considerando o preconizado por (Ferreira, 2008; Alves, 2009; Antunes 2012) conclui-se que é imprescindível e desejável desenvolver e dinamizar parcerias entre as escolas e as empresas da comunidade. Percebendo-se que é fulcral o trabalho em parceria entre a escola e as entidades que possuem essas mesmas respostas com vista à integração social dos alunos com necessidades educativas especiais de Carácter permanente que se aproximam do termo da escolaridade obrigatória.

Apesar de ainda existirem obstáculos ao processo de transição para a vida pós escolar, observados e registados no nosso estudo conformamos a posição de Ferreira (2008) que explicita no seu estudo que os obstáculos poderão ser centrados na comunidade e na aceitação destes alunos, no envolvimento da família nos processos de transição e nos próprios alunos. Também Simeonsson e Ferreira (2010) num outro estudo, focam-se essencialmente na perceção dos pais/encarregados de educação relativamente à funcionalidade dos jovens e um distanciamento entre a escola e a família. No seu estudo Alves (2009) reconhece como barreiras para a implementação do processo, a falta de flexibilidade em propor diferenciadas metodologias de ensino/aprendizagem, o acesso ao mercado de trabalho, uma diminuta participação da família no processo e ainda aponta constrangimentos legais que dificultam a articulação com o mercado de trabalho.

Relativamente à posição da Câmara Municipal de Loures verificou-se que está a criar mecanismos dentro dos seus recursos disponíveis para a realização de um levantamento sobre o tecido empresarial do concelho com vista à criação de uma rede de empresas que estejam aptas e disponíveis a colaborar com os Agrupamentos de Escolas, corroborando com Ferreira (2008) que sugere um maior apoio financeiro às empresas, uma sensibilização das mesmas, a criação de redes de apoio pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional, os alunos deveriam estar mais tempo no local de estágio, os pais

deveriam ir com regularidade aos locais de estágio e haver uma maior disponibilidade por parte do responsável no local de estágio para acompanhar o aluno. Através do estudo realizado, as informações recolhidas apontam no sentido de que ficou deliberado pelo Agrupamento de Escolas que seria o Coordenador do departamento de EE a acompanhar todos os alunos no processo de TVPE. A nível legal, não existe a obrigação que tenha que ser apenas a Coordenadora a acompanhar todos os alunos com PIT ao longo do seu percurso de TVPE, pois a lei é omissa nesse sentido. As indicações fornecidas pelos Coordenadores participantes no estudo vão no sentido de que tem realizar um planeamento entre o Agrupamento e o departamento de EE no sentido de distribuir os alunos e monitoriza-los através dos professores responsáveis que os acompanham diariamente nas turmas, que o façam igualmente na situação de estágio na comunidade, corroborando com Simeonsson e Ferreira (2010) que indicam que o entendimento dos pares/colegas/amigos poderá ser um fator de maior facilidade para a implementação do processo de transição para a vida pós escolar.

Seguidamente e respondendo aos objetivos propostos para este estudo - verificar se existem respostas comunitárias para responder às necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais de Carácter permanente que beneficiem da medida de transição para a vida pós escolar – através da investigação realizada concluímos que em todos os Agrupamentos de Escolas com alunos ao abrigo da medida de TVPE, essas mesmas respostas existem e foram criadas mediante a oferta existente na comunidade local e tomando em consideração as motivações/expetativas dos alunos.

O estágio em contexto real de trabalho é um dos grandes impulsionadores da transição para a vida pós escolar, uma vez que existe a possibilidade dos alunos ficarem na empresa/instituição após o terminar do estágio. O contacto direto entre as empresas e os alunos com NECP é sempre benéfico para ambas as partes pois incrementa uma posição de colaboração e reduz a relutância face a uma possível contratação. Esta abordagem, é defendida por diversos autores (Soriano, 2006; Ferreira, 2008; Alves, 2009; Antunes, 2012) que reconhecem às empresas a importância do desenvolvimento de competências sociais.

No decorrer do estudo as opiniões dos participantes foram no sentido de responsabilizarem o Coordenador do departamento de EE de afetar a ponte entre os alunos no processo de TVPE e a comunidade. É sua responsabilidade estabelecer contactos com as empresas e

instituições locais desenvolvendo as diligências necessárias para a possibilidade da realização de parcerias e firmando os respectivos protocolos de estágio, confirmando a opinião de Alves (2009) que no seu estudo efetuado reitera que a escola deverá promover a preparação para a vida pós escolar assumindo a forma de estágio em situação laboral. Também o estudo realizado por EADSNE (2002) refere que as empresas locais, por se encontrarem mais próximas das realidades oferecem menos constrangimentos para cooperar na implementação destes projetos.

Através da inserção dos alunos nos estágios cria-se o sentimento de que é através do trabalho que se possibilita uma via aberta para a cidadania, é igualmente acerca do processo de escolarização e da sua credibilização que se conseguirá alcançar a profissionalização das pessoas com deficiência e a sua inclusão na sociedade.

Focando agora sobre outro objetivo proposto no estudo - verificar em ambiente protegido se existem respostas aos alunos com necessidades educativas especiais de Carácter permanente que beneficiem da medida de transição para a vida pós escolar. – podemos através dos resultados alcançados destacar sem dúvida a importância do estágio em ambiente protegido realizado nas escolas para a continuação do desenvolvimento integral do aluno. Nos Agrupamentos de Escolas estudados, foram encontradas respostas para esta população na medida dos recursos disponíveis nos mesmos, confirmando o que é preconizado por Goupil, Tassé, Garcin e Doré (2002), que compete à escola não só desenvolver as competências académicas dos alunos com NEE, mas também as competências adaptativas que lhes permitirão a sua participação plena na vida da comunidade.

Para (McDonnell 2010; Benz, Lindstrom & Yovanoff 2000 cit. por Kohler & Field 2003), a ideia da realização de atividades de carácter laboral realizadas em ambiente protegido é referida como uma experiência estruturada de trabalho, tendo-se revelado como um dos melhores preditores de uma adaptação de sucesso ao emprego após a formação académica

No nosso estudo é presente que os alunos que por algum motivo não possam realizar o estágio na comunidade, realizam-no no interior do Agrupamento. Foi opinião comum por parte dos participantes do estudo que ao departamento de EE devem ser atribuídos mais recursos físicos e logísticos para um melhor acompanhamento das tarefas de carácter laboral realizadas por estes alunos no Agrupamento, indo ao encontro do que é defendido por EADSNE (2002) que no seu estudo realizado refere que a necessidade de se

providenciarem recursos às escolas para um trabalho efetivo com o aluno e família, num processo de constante colaboração.

Os participantes do estudo são da opinião de que a realização de atividades de caráter laboral no interior da escola torna mais fácil o relacionamento e a comodidade para estes alunos com NEECP, é uma ajuda para que os objetivos da medida TVPE em ambiente protegido seja bem-sucedida, corroborando com o preconizado por Brown, Shiraga e Kessler (2006), que afirmam que o ambiente de integração origina um aumento da moral e a sensação de vida mais preenchida por parte dos alunos.

Estabelecendo assim desta forma relações de maior proximidade tão necessárias a esta população existente na escola, podendo desta forma prosseguirem o seu próprio trilho e percurso na transição para a vida pós escolar.

Como referem Crockett e Hardman (2010), afirmando que o principal objetivo destas abordagens é o desenvolvimento de relações recíprocas e de respeito entre indivíduos com e sem necessidades especiais.

Assim, os alunos marcam a sua presença e provam através dos próprios contributos quer para a vida na escola quer para o seu próprio enriquecimento, que segundo Jameson e McDonnel (2010) possuem capacidades para ir ao encontro das necessidades da vida diária, influenciando a forma como são percecionados pelos outros, sejam eles, pais, professores, pares ou membros da comunidade.

Através de outro objetivo específico a atingir no presente estudo — Aferir a participação da autarquia, vista através dos projetos que oferece à população com necessidades educativas especiais com Carácter permanente que necessita de respostas comunitárias para a aprendizagem pós escolar - constatámos que os apoios existentes eram pouco expressivos, não estando presentes de igual forma nos Agrupamentos estudados através dos dados recolhidos nas entrevistas realizadas aos Coordenadores do departamento de EE e à Vereadora da Camara Municipal de Loures.

Segundo opiniões recolhidas através da entrevista realizada, as intenções e as necessidades dos Agrupamentos de Escolas não foram transmitidos à vereação da educação, demonstrando falta de comunicação e de proatividade entre as duas. A escola tem que ter um papel mais ativo na criação bases de parcerias com empresas, com instituições e com a própria autarquia, com a qual pontualmente colabora em determinados projetos de índole

nacional ou regional, concordando com a opinião dos autores Ferreira (2008) e Carneiro (1999) que afirmam que cabe às escolas dinamizar mecanismos que facilitem a articulação com entidades formadoras, consolidar protocolos com instituições locais e estabelecer parcerias com associações da comunidade, visando a integração social dos alunos que se aproximam do termo da escolaridade obrigatória.

A escola tem que ir à comunidade: aprender com ela, com a autarquia, aprender essas diferentes maneiras de criar saber, de criar conhecimento e de os partilhar, pois é tempo de parcerias, de criar alianças novas, chamando a si os parceiros e juntos criarem condições de resposta úteis e eficazes à população com NEECP.

Segundo os autores Kaehne e Beyer (2009), a transição de alunos com NEECP ocorre na interseção de vários serviços e organizações, apresentando-se como um desafio organizacional para todas as partes envolvidas. A articulação eficaz entre a escola, a família, a comunidade e a sociedade, constrói-se estabelecendo, sempre que oportuno, parcerias, através de uma rede de tecido empresarial de ramos diversificados, disponível para receber os jovens com NEECP.

Quando questionada acerca da existência de uma rede de empresas no concelho, a Vereadora esclareceu que essa, é uma vontade do atual executivo, ao criar condições dentro das possibilidades e competências legais atribuídas às Camaras. Com o objetivo de fortalecer e fidelizar o tecido empresarial como parceiro de colaboração através da atribuição de ajudas e apoios económicos na eventualidade da atribuição de fundos monetários através de algum programa de desenvolvimento do Governo, indo ao encontro do que defendem os autores Nota e Soresi (2009), que nos seus estudos concluíram que para se atingir os objetivos de inclusão, para além do envolvimento e desenvolvimento do indivíduo, é necessária uma rede de contextos familiares, sociais, de saúde e de emprego, e uma rede de ajudas e apoios económicos e sociais.

Como último objetivo específico a atingir no presente estudo - Aferir a participação do Instituto de Emprego e Formação Profissional, vista através dos projetos que oferece à população com necessidades educativas especiais de Carácter permanente que necessita de respostas comunitárias para a aprendizagem pós escolar – através dos dados recolhidos quer nas entrevistas aos coordenadores quer ao próprio técnico superior do IEFP, constatámos que faltará uma adaptação à realidade e uma atuação no local mais ativa e eficaz no que toca às reais necessidades destes alunos.

Dos seis agrupamentos de escolas estudados, nenhum apresentou como parceiro o IEFP nem sentiu nenhuma aproximação quer legal quer intencional do mesmo Instituto. Quando questionado acerca da possível colaboração com os Agrupamentos, o Técnico do IEFP afirmou que primeiramente a escola teria que se organizar enquanto estrutura base de formação de alunos com NEECP e posteriormente entrar em contacto com IEFP para juntos analisarem a abrangência dos casos e delinear linhas de ação.

Os Coordenadores de departamento participantes no estudo referem que precisam da colaboração do IEFP mas têm presente de que não há nada nesse sentido.

Concordam que a TVPE tem que ser um processo conjunto, que carece da articulação da Escola, do IEFP e das entidades empregadoras, opinião que confirma o que foi preconizado por diversos autores (Kaehne e Beyer, 2009; Belo e Oliveira, 2007) que afirmam que é importante a colaboração, devendo esta existir para que possa contribuir ativamente para o processo de transição, sejam elas organizações de serviço social, emprego protegido ou formação profissional, as escolas não podem entrar neste processo de TVPE isoladamente.

O IEFP efetivamente possui uma diversidade de apoios às pessoas com deficiência mas todo esse apoio só pode ser acionado quando o jovem perfizer os 18 anos de idade e já não estiver sob a responsabilidade da Escola enquanto entidade de formação.

Pela informação retirada das entrevistas tem-se que o Técnico do IEFP afirma que existe uma vasta área de formação especializada para pessoas com deficiência intelectual mas o processo educativo tem que findar e chegar ao seu término, por sua vez a Escola tem que dar por encerrado o processo de formação e só posteriormente o IEFP poderá agir em conformidade na valorização do processo de TVPE, opinião que é reforçada pelo autor Mendes (2004) que concluiu que todo o sistema de ensino e formação profissional é ainda insuficiente e o que existe é pouco aberto à entrada de alunos com deficiência tendo uma capacidade de atendimento e de atuação limitadas visto que apenas intervêm quando a escolaridade obrigatória termina e a escola cessa o seu trabalho.

Ao nível da legislação no que se refere a uma possível colaboração e apoio aos trabalhadores deficientes, o IEFP através do Dec. Lei nº 247/ 89, artº 36º:

pode conceder às pessoas deficientes que pretendam exercer uma actividade por conta própria economicamente viável um subsídio destinado a cobrir as despesas estritamente

necessárias de primeiro estabelecimento, designadamente as de aquisição de equipamento, matérias-primas, adaptação ou construção de instalações ou pagamento do preço de trespasse directo do local de trabalho.

A transição para a vida pós escolar é um processo que deve ser apoiado através da existência e da implementação de legislação e de medidas políticas

Na lei estão estabelecidas um conjunto de medidas que tem por objetivo melhorar a situação desta franja da população, mas na verdade não parece ter a aplicabilidade desejada.

Mesmo o próprio IEFP fala na intenção de assegurar a criação de redes locais, que envolvam todos os parceiros, de forma a implementar a política nacional mas através dos dados retirados da entrevista acerca da criação de uma bolsa de empresas aptas a trabalhar juntamente com as Escolas, a resposta foi que não, não havia nada criado nesse sentido, opinião que vai ao encontro da recomendação da EADSNE (2002) para que se crie uma rede local na qual todos os parceiros (serviços de emprego, sociais, educacionais e famílias) estejam representados, de forma a discutir, planear e implementar a política nacional.

A posição do IEFP recolhida no nosso estudo, é de alguma expectativa no que se refere a uma futura legislação mais esclarecida e dinâmica dentro do raio de ação do Instituto, pois atualmente para os jovens em idade escolar, não há interação nem colaboração ao nível empresarial. Igualmente acerca da existência de um programa de incentivos fiscais às empresas que recebam alunos com NEECP nas suas instalações através da entrevista ao técnico do IEFP, as informações recolhidas apontam para a existência desses mesmos incentivos fiscais ao nível do Governo mas mais uma vez com o público-alvo a ser maior de idade, ou seja, só depois de deixar de ser aluno. Opinião que vai corroborar o estudo realizado pelos autores (Melo e Froes, 2001; Gonçalves et al, 2012) em que as empresas saem favorecidas desta parceria quer a nível da melhoria da sua imagem e do seu papel social como financeiramente através de incentivos fiscais.

Mesmo havendo vontade política em certos parâmetros da lei, não basta legislar, é fundamental que se esta se aplique e seja posta em prática, enfatizando e demonstrando os benefícios da sua correta aplicação.

5. Conclusão

Como afirmam Quivy e Campenhoudt (1998), as conclusões de uma pesquisa devem fazer uma retrospectiva das grandes linhas orientadoras adotadas na pesquisa e as considerações de ordem prática.

Como resultado deste estudo, verificámos a necessidade de se desenvolver e implementar estratégias para formar os jovens em situações reais de emprego três anos antes do fim da escolaridade obrigatória e estabelecer contacto com empregadores e empresas dando formação prática nos locais de estágio/trabalho.

A Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto é igualmente aplicável aos alunos abrangidos pelo disposto no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, respondendo às NEE de alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais ou estruturais de carácter permanente. Através da construção de um CEI e conseqüentemente de um PIT, segue-se a orientação da referida Lei, ou seja, sempre que o aluno apresente necessidades que o impeçam de adquirir as aprendizagens e as competências definidas no currículo, deve então a Escola complementar o PEI, com um plano individual de transição.

No decorrer do estudo ficou presente os benefícios proactivos para os alunos a usufruírem de um PEI visto que as práticas diferenciadas mobilizam os conteúdos curriculares para uma perspetiva funcional, que é a mais indicada para este tipo de alunos.

Todos os alunos são diferentes e possuem capacidades diferentes e dificuldades diversas pelo que o currículo deve ter em atenção as várias necessidades dos alunos de forma a garantir o sucesso para todos.

Dessa forma, as respostas educativas a implementar devem ser muito bem pensadas e delineadas, tendo em vista o sucesso educativo desta população, visto que o grande desafio que se coloca hoje à escola é o de encontrar formas de responder, efetivamente, às necessidades educativas de uma população escolar cada vez mais heterogénea, de construir uma escola mais inclusiva e uma escola que a todos aceite e trate de forma diferenciada.

Os programas educativos vigentes propõem caminhos radicalmente diferentes que visam a preparação dos alunos para uma vida autónoma e regrada. Quando se trata de alunos com

NEECP, os objetivos traduzem-se em conseguir que possam vir a ter uma vida com qualidade, funcionando da forma mais autónoma e integrada que for possível.

Porque a transição é um processo longo e abrangente, o trabalho colaborativo é fundamental para um serviço prestado com qualidade e que vá ao encontro dos interesses e necessidades do aluno.

O professor de EE assume um papel de destaque no acompanhamento dos alunos a fim de melhorar as competências e o desempenho destes jovens, treinando um aspeto muito importante que é o desenvolvimento pessoal. É essencial dotar estes jovens com NEECP, de conhecimento e competências que lhes permitam uma participação mais significativa no seu próprio processo de TVPE.

Com a análise de conteúdo realizada aos documentos estruturantes do processo de TVPE, tais como o Processo Individual do Aluno, o PEI, o CEI e o PIT, concluímos que estes estavam em conformidade com as diretrizes legais segundo a DGIDC.

Para que a TVPE se realize com sucesso, conclui-se que a Escola deve formar uma equipa multidisciplinar, não sendo apenas o(a) Coordenador(a) do departamento de EE o responsável por todo o processo, que terá entre outros objetivos, que promover nos jovens com deficiência intelectual diversas formas de aquisição de competências, avaliando as suas áreas vocacionais/funcionais. É ainda, fulcral a necessidade de uma maior formação da comunidade educativa da Escola e uma participação mais concisa e contínua da Sociedade. A Sociedade, apesar da sua evolução histórica, no nosso entender ainda não é o suficientemente inclusiva.

Nos Agrupamentos de Escolas estudados concluiu-se que na sua maioria existiam respostas por parte da comunidade em número suficiente para satisfazer as necessidades da população ao abrigo da medida TVPE, presente no Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, mas ficou presente que se a realidade desta população se alterasse no seu número de alunos, os Agrupamentos não teriam a capacidade para estabelecer parcerias ou protocolos de colaboração. Todo esse processo é monitorizado pelo(a) Coordenador(a) do departamento de EE e no que respeita à pesquisa de empresas/instituições disponíveis para colaborar com o Agrupamento, esta é morosa e muito dispendiosa em termos de tempo para a sua realização.

Assim, na generalidade dos casos registado nestes Agrupamentos estudados, a iniciativa de uma possível parceria, salvo casos pontuais de colaboração institucional, resulta quase sempre da exclusiva responsabilidade do(a) Coordenador(a).

As atividades realizadas fora do Agrupamento de Escolas, devem visar a preparação para a TVPE, pois assumem um carácter de tipo laboral em locais de trabalho, mas não devem ser entendidas como atividades propriamente profissionais mas sim como ações de carácter pedagógico.

No que se refere às atividades tipo laboral realizadas no interior do Agrupamento mas fora da sala de aula, a realidade encontrada no estudo realizado foi que os Agrupamentos mediante a população que têm nesta situação, conseguem criar condições para a realização de atividades de carácter laboral em ambiente protegido no interior das suas instalações. Mais uma vez ficou registado que se o número desta população aumentasse, a qualidade e a sua efetiva realização ficariam em causa pois os Agrupamentos de Escolas não possuem de recursos humanos suficientes para tal, visto que todos os processos de TVPE em ambiente protegido e na comunidade são da responsabilidade do(a) Coordenador(a) do departamento de EE, que alegam não possuírem horário disponível/compatível com um maior número de alunos nessas circunstâncias.

Tendo como premissas teóricas, uma maior envolvência e uma proximidade dos alunos com a comunidade escolar, estes sentem-se mais acompanhados e o processo de TVPE poder-se-á realizar de forma mais moralizadora e originando a sensação de vida mais preenchida.

O que verificamos é que muitas escolas organizam as respostas educativas em função dos recursos existentes, dando respostas às necessidades detetadas, em cada momento, e não tendo por base uma planificação pensada a longo prazo.

Após uma análise dos dados recolhidos ao longo de toda a investigação, pode concluir-se que os objetivos propostos foram atingidos. Deste modo a aplicação da entrevista, bem como a análise de conteúdo realizada aos documentos estruturantes do processo de TVPE dos alunos com NEECP nomeadamente com Deficiência Intelectual, permitiram encontrar elementos essenciais para dar resposta não só à pergunta de partida mas também aos objetivos inicialmente propostos.

Sendo que o tamanho reduzido de participantes utilizados neste estudo, dá apenas uma panorâmica da realidade estudada pelo que, falar-se de conclusões, é uma mera formalidade que neste estudo se encontra limitada a uma parte do concelho de Loures, localizado num quadro de um sistema nacional mais vasto. Ao nível da participação no processo de TVPE por parte da autarquia e do IEF, através dos resultados obtidos ao longo do estudo concluiu-se que há ainda um longo caminho a percorrer para uma efetiva e real colaboração destas entidades. Por parte da autarquia existe uma pequena colaboração com projetos destinado realmente a esta população de alunos com NEECP mas não no âmbito da TVPE.

Através da entrevista realizada à mesma entidade, concluímos que existe vontade para a criação de uma rede de empresas municipais e privadas que possam vir desempenhar um papel mais ativo e produtivo ao nível dos resultados para além das intenções de vontade política em futuras parcerias manifestados atualmente. Com o IEF, através da realidade encontrada nos Agrupamentos de Escolas a através da entrevista realizada, deparámo-nos com um deserto de ideias e de intenções, escudando-se na falta de vontade política ou falta de diretrizes por parte do Governo neste sentido. O IEF apenas menciona que na eventualidade da criação de um programa de fundos de apoio a esta causa, as verbas serão utilizadas para a dinamização do tecido empresarial, conjuntamente com a participação da Câmara Municipal.

Após a reflexão do estudo realizado, seria, em nosso entender, desejável o alargamento, nas mais diversas formas, da rede de contactos entre os Agrupamentos de Escolas e as entidades/empresas existentes na Comunidade Educativa para um melhor e mais eficaz agilização do processo de TVPE desta população que tanto necessita.

Assim sendo, para a realização de um PIT, concluímos ser necessário uma grande equipa multidisciplinar que, entre outros salientamos, além obviamente do aluno, dos professores de EE e de ensino regular, dos encarregados de educação, a participação e empenhos permanente dos terapeutas da fala e ocupacional, dos psicólogos; técnicos dos centros de recursos e centros ocupacionais; técnicos dos centros de emprego; técnicos das Juntas de Freguesia e Câmaras Municipais; educadores sociais e representantes das empresas.

Os Agrupamentos de escolas deverão realizar esforços para obterem toda a informação, estratégias e competências necessárias, de forma a implementarem a legislação existente e a assegurarem-se de que existe uma metodologia adequada para a pôr em prática.

Temos consciência que o nosso estudo foi restrito, limitando-se a estudar os Agrupamentos de Escolas de uma parte do concelho de Loures, não sendo assim possível tirar conclusões generalizáveis, contudo e tal como foi o nosso objetivo inicial, pretendíamos identificar algumas tendências, descortinar alguns constrangimentos e apontar alguns caminhos rumo ao sucesso do processo de TVPE.

Como sugestão para futuros estudos propomos que se analise que tipo de formação possuem os profissionais no local de estágio quando recebem os alunos.

Pretendemos, propor também algumas sugestões práticas que poderão contribuir para um melhor funcionamento dos processos de TVPE nas comunidades educativas e no sistema de ensino nacional através da criação de um plano de ação que permita:

- Dotar as escolas com os recursos necessários que garantam o desenvolvimento dos programas educativos individuais. Em particular, os professores e coordenadores do departamento de Educação Especial deveriam ter o tempo necessário e receber orientação para as suas tarefas;
- Convidar profissionais do setor do emprego para contextos educativos, de forma a contactarem com os alunos e com a equipa de profissionais;
- Ter tempo para visitar empresas, para organizar reuniões com elas e com outros serviços do sector empregador, facultar meios para a organização de períodos de formação de professores nas empresas de forma a mantê-los em contacto com a prática diária.
- Estabelecer todas as medidas necessárias de forma a assegurar um processo de transição com sucesso, identificando e superando as barreiras e dificuldades neste processo;
- Criação de uma rede local na qual todos os parceiros (serviços de emprego, sociais, educativos e famílias) estejam representados, de forma a discutirem, planearem e implementarem a política nacional;
- Organizar medidas de formação flexíveis, por exemplo, criando períodos de preparação antes da formação no emprego;

- Promover incentivos formais e informais para as empresas (ex. reduções fiscais, reconhecimento social, etc.) encorajando-as a proporcionar lugares de estágio para jovens;
- Envolver os empregadores neste tipo de iniciativas, em cooperação com os serviços de emprego, através de campanhas de informação, de redes de empregadores e dos sindicatos.

6. Referências Bibliográficas

- Albarelo, L., Digneffe, F. Hirnaux, J.P., Maroy, C. & Ruquoy, D. (2005). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva
- Albuquerque, M.C.P., 2000, *A criança com deficiência mental ligeira*, Lisboa: Coleção Livros SNR
- Almeida, A. (2000). *As relações entre pares em idade escolar*. (Coleção Infans). Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Alves, F. (2009). *Transição da escola para a vida adulta: experiências de aprendizagem integrada*. Dissertação para grau de Mestre, Universidade Portucalense Infante D. Henrique: Porto
- Antunes, E. (2012). *Impacto do PIT na qualidade de vida de uma jovem com dificuldade intelectual e desenvolvimental*. Dissertação para grau de Mestre, Escola Superior de Educação: Castelo Branco.
- Aranha, M.S.F. (2001). *Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência*. Revista do Ministério Público do Trabalho, XI (21).
- Azevedo, J. (2007). *Ambientes inclusivos: as pessoas com deficiência e as empresas in Actas do encontro Internacional Educação Especial. Diferenciação: Do Conceito à Prática*. Porto: ESE de Paula Frassinetti.
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo* (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70.
- Barreiro, E. & Gonçalves, F. (2005). *Formar e integrar – uma vocação.*, Revista Diversidades, 8. Funchal.
- Barreiro, E. (2005). *Acreditar num projeto*. Revista Diversidades, 8. Funchal
- Batista, C., & Mantoan, M. (2006). *Educação inclusiva. Atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. São Paulo: MEC
- Bautista, R (1997). Uma escola para todos: integração escolar. In Bautista R. *Necessidades educativas especiais*. (pp 21-35). Lisboa: Dinalivro:
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva
- Belo, C. & Oliveira, M. (2007). *Desenvolvimento pessoal e orientação vocacional*. Revista Diversidades, 16. Funchal.

- Bénard da Costa, A. M. (2004). *A educação inclusiva dez anos após salamanca: reflexões sobre o caminho percorrido*. In D. Rodrigues, D. (ed.) *Educação inclusiva: Estamos a fazer progressos?* Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Blasco, G., Hernández, A., & Sampedro, M. (1997). *A criança com síndrome de down*. In R. Bautista (Org.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 225-248). Lisboa: Dinalivro.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Coleção ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Brennan, W.K. (1985). *Curriculum for special needs*. Milton Keynes: Open University Press
- Brown, L. (2002). *Educação e transição para a vida adulta de crianças e jovens com deficiência intelectual acentuada*. Conferência .Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Brown, L., Shiraga, B., & Kessler, K. (2006). *The quest for ordinary lives: The integrated post-school vocational functioning of 50 workers with significant disabilities*. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31, 93 - 121.
- Cação, R. (2007). *Integração das pessoas com deficiência*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Camacho, M. (2007). *A igualdade de oportunidades e as necessidades de educativas especiais*. *Diversidades – Nas teias da inclusão*, 17, Serviços da Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação.
- Capucha, L., Pereira, F., Crespo, A., Correia, C., Cavaca, F., Croca, F., & Micaelo, M. (2008). *Educação especial. Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação – Guia para a autoaprendizagem*. (2.^a ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, R. (1999), *Debates presidência da república – A educação e o futuro*. Lisboa: INCM
- Cerro, M., & Troncoso, M. (2005). *Síndrome de down: leitura e escrita – Um guia para pais, educadores e professores*. Porto: Porto Editora
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais* (8a ed.). São Paulo: Cortez.

- Cónego, P. (1999), *Integração profissional de jovens com deficiência mental* – Dissertação de Mestrado em Ativação do Desenvolvimento Psicológico, Universidade de Aveiro.
- Correia, L. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto, Porto Editora.
- Correia, L. (2001). *Educação inclusiva ou educação apropriada?* In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença - valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 125-142). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008b). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE – Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. & Serrano, J. (2000). Reflexões para a construção de uma escola inclusiva. *Inclusão*, 1, 31-35
- Correia, L. M. (2003). *Educação especial e inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2008a). *Inclusão e necessidades educativas especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora
- Costa, A. (1999). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Costa, A. (2002). *Dossier branco*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Costa, A. et al (2004). *Educação e transição para a vida pós-escolar de alunos com deficiência intelectual acentuada: caracterização das respostas educativas proporcionadas aos alunos dos 2º e 3º ciclos com currículos alternativos ao abrigo do DL 319/91*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Costa, A., Leitão, F., Santos, J., Pinto, J., & Fino, M. (1996). *Currículos funcionais* – Vol. I: Sua Caracterização. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Costa, A.M.B., Leitão, F.R., Morgado, J. & Pinto, J.V. (2006). *Promoção da educação inclusiva em Portugal*. In Ciências da Educação em Portugal. Porto: Edições ASA.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (2a ed., L. de O. Rocha, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Crocket, M.. & Hardman, M. L. (2010). *Expected outcomes and emerging values*. In McDonnell & M. L. Hardman, *Successful transition Programs*, 2nd ed. (pp.25-42). Los Angeles: Sage Publishing

- Cunha, C. (2010). *O currículo e as necessidades educativas especiais – Práticas de adequação curricular no terceiro ciclo*. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa: Lisboa
- Declaração Mundial sobre Educação para todos. (1990). *Plano de acção para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Tailândia.
- Department for Education and Employment (1995) *Individual education plan (IEP)*. London.
- DGEBS (Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário). 1992. *Educação especial*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DGIDC (2008). *Educação especial. Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Estrela, A. & Ferreira, J. (1996). *Métodos e técnicas de investigação científica em educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática da observação de classes* (4ª edição). Porto: Porto Editora
- Falvery, M. (1989). *Community-based curriculum: Instructional strategies for students with severe handicaps* (2ª edição) Batimore: Brookes.
- Fânzeres, L. (2007). *Alunos com dificuldades de aprendizagem e a transição para o mercado de trabalho*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho: Braga
- Ferreira, S. (2008). *Transição para a vida pós-escolar de alunos com necessidades educativas especiais*. Viseu, Psicosoma.
- Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos – Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU
- Fonseca, V. (1989). *Educação especial: Programa de estimulação precoce*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor
- Fonseca, V. (1997) - *Dificuldades de aprendizagem*, Âncora editora, Lisboa
- Fortin, M. (2000). *O processo de investigação da concepção à realização*. Loures, Lusociência.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (5.ª ed.). São Paulo: Editora Atlas S.A.

- Jimeno-Sacristán, J. (1991). *Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: Nóvoa, A (Org.). *Profissão: Professor*. Porto: Porto Editora
- Gonçalves, J. et al. (2012). *O emprego das pessoas com deficiências ou incapacidade - uma abordagem pela igualdade de oportunidades*. Lisboa, Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.
- González, J. A.T. (2002) *Educação e diversidade: Bases didáticas e organizativas*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED.
- Goupil, G., Tassé, M. J., Garcin, N., & Doré, C. (2002). *Parent and teacher perceptions of individualised transition planning*. *British Journal of Special Education*, 29, 127-136.
- Guichard, J. (1995) *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Alertes.
- Helios (1996) *Transition through the different levels of education*. Brussels: European Commission
- Hodder, I. (1994). *The interpretation of documents and material culture*. In Dezin, N. & Lincoln, Y. (Eds.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.
- International Labour Office (1998). *Education, employment and training policies and programmes for youth with disabilities in four European countries*. Geneva: International Labour Office.
- Jameson, J. M., & McDonnell, J. (2010). *Home and community*. In J. McDonnell & M. Hardman (Eds.). *Successful transition programs: Pathways for students with intellectual and developmental disabilities* (pp. 203-217). Sage: Thousand Oaks, CA. Published.
- Jorge, C. (2009). *A Gestão do Currículo nos Cursos de Educação e Formação que integram alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação: Lisboa.
- Kaehne, A., & Beyer, S. (2009). *Transition partnerships: the views of education professionals and staff in support services for young people with learning disabilities*. *British Journal of Special Education* , 36 (2), 112-119.
- Kohler, P. D., & Field, S. (2003). *Transition-focused education: Foundation for the future*. *The Journal of Special Education*, 37, 174-183.
- Krynski, S., (1983) *Novos rumos da deficiência mental*, São Paulo. Sarver.

- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (1995). *Metodologia de trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações de trabalho científicos*. São Paulo: Editora Atlas.
- Lopes, M. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM.
- Manjón, D.G; Gil, J.R. e Garrido, A.(1997). *Adaptações curriculares*. In: Bautista Jimenez (Org.). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro
- Marconi, M. & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Martins, M. A. D. (2001). *Deficiência mental e desempenho profissional*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Matos, A. J. (2000). *Enciclopédia Geral da Educação Oceano, Educação Especial*. (Vol. 4)., Porto: Liarte.
- Mayring, P. (1983). *“Feminists” knowledge and the knowledge of feminisms: epistemology, theory methodology, and method*. In T. May & M. Williams (Eds.), *Knowing the social world*. Buckingham: Open University Press.
- Melo, F. & Froes, C. (2001). *Gestão da responsabilidade social corporativa. O caso brasileiro*. Rio de Janeiro: Qualitymark
- Mendes, N. (2004). *Transição para a vida adulta - Percursos de vida*. Felgueiras: ISCE.
- Minayo, M. C. S. (2001) *Pesquisa social; teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Miranda, T. G. (2000) *A Educação especial no marco do currículo escolar*. UFBA, Salvador: Faculdade de Educação.
- Moltó, M. (2005). *Diversidad y educación inclusiva*. Madrid: Prentice Hall.
- Monroy, A. (2003). *Práticas educativas para a educação do jovem com deficiência mental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Morato, P. P., & Santos, S. (2007). *Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. A mudança de paradigma na concepção da deficiência mental*. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 14.
- Nota, L., & Soresi, S. (2009) *Ideas na thoughts of italian teachers on the professional future of persons with disability*. *Journal of Intellectual Research*, 53, 65-77.
- Nunes, L. (1996). *Síndrome de down - Cuidados preventivos de saúde. Núcleo de genética e diagnóstico pré-natal*. Lisboa: Direcção Geral da Saúde.
- Oliveira, Marta Kohl et al. (2003) *Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afecto*. In ARANTES, Valéria Amorim (org.) *Afetividade na escola*. São Paulo. Summus Editorial.

- OMS (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde: classificação detalhada com definições: todas as categorias com as suas definições, inclusões e exclusões*. Lisboa: DGS.
- Pacheco, J.A. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Palha, M., & Pinto, M. (2001). *Trissomia 21*. Boletim T21, 7, 2-3.
- Pastor, G. C. *Uma escola comum para ninos diferentes: La integracion escolar*. Barcelona: EUB, 2 ed revisada e atualizada, 1995.
- Pereira, M. (1998). *Transição para a vida adulta*. Ministério da Educação, Lisboa: DEB
- Pereira, M. (2002). *Caminhos e processos com alguns sucessos*. Oliveira de Frades. ASSOL.
- Pereira, M., & Vieira, E. (1996). *Se houvera quem me ensinara... a educação de pessoas com deficiência mental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1979) *A psicologia da criança*. Lisboa: Moraes Editores.
- Pueschel, S. (1993). *Os Anos Escolares*. S. Pueschel (Org.), *Síndrome de down – Guia para pais e educadores* (pp. 177-182). São Paulo: Papyrus Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (1998) *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, J. A. & Peixoto, L. (1999) *A deficiência mental – Causas, características, intervenção*. Braga: Edições APPACDM – Distrital de Braga.
- Rodrigues, D. (2001). *A educação e a diferença*. In D. Rodrigues (org.) *Educação e diferença – Valores e práticas para uma escola inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. C. (1999) *Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada*. Revista da ESES, v. 9, p. 79-87.
- Sanches, I. e Teodoro, A. (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. Revista Lusófona de Educação, 8, 63-83.
- Santos, A. J. (1991). *Transição para a vida activa – Projecto*. In Joaquim Bairrão (org.). IV Encontro Nacional de Educação Especial “Comunicações” (pp.209-214). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação Lisboa.
- Santos, S. (2010), *A DID (Dificuldade intelectual e desenvolvimental) na Actualidade*. Educação inclusiva, 1 (2), (Supl. 1).
- Sassaki, R.K. (1999). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA

- Silva, M.I.F. (2010). *Exigências Educativas e Formativas nos alunos com atraso mental em processo de transição para a vida ativa*. Tese de Doutoramento. Universidad de Granada: Granada.
- Simeonsson, R., Ferreira, M., Maia, M., Pinheiro, S., Tavares, A., & Alves, S. (2010). *Projecto da avaliação externa da implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Sim-Sim, I. (Coordenação). (2005). *Necessidades educativas especiais: Dificuldades da criança ou da escola?* Lisboa: Texto Editores.
- Soriano, V. (2006). *Planos individuais de transição. Apoiar a transição da escola para o emprego*. Middelfart, European Agency for Development in Special Needs Educations. [EADSNE]
- Sousa, M. J., Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Pactor –Lisboa: Edições de Ciências Sociais e Política e Contemporânea.
- Stainback, Susan e Stainback, William (organizadores) (1999) *Inclusão*. Porto Alegre: ARTMED
- Strubbs, S. (2008). *Educação inclusiva onde existem poucos recursos*. Oslo: Ingrid Lewis.
- Tilstone, Chistina, Florian, Lami, Rose, Richard. (2003). *Promover a educação inclusiva*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- UNESCO (2003). *Superar a exclusão através de abordagens inclusivas na educação: um desafio & e uma visão*. Paris: UNESCO
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Verdugo, M. A. & Bermejo, B. G. (2001) *Atraso mental: Adaptação social e problemas de comportamento*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Silabo.
- Vygotsky, Lev S. (1991) *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes,
- Winnick, J. P. (2004) *Educação física e esportes adaptados*. Barueri: Manole.
- YIN, Robert K. (1989) - *Case Study Research - Design and Methods*. USA: Sage Publications Inc.

Legislação consultada

Constituição da República Portuguesa 2 de abril de 1976

Decreto-Lei n.º 147/77 de 2 de maio de 1977. *Diário da República* n.º 261 - 1.ª Série

Decreto-Lei n.º 174/77 de 2 de maio de 1977. *Diário da República*, n.º 101 - 1.ª Série.

Ministério da Educação e Investigação Científica. Lisboa

Decreto-Lei n.º 20/2006 de 31 de janeiro de 2006. *Diário da República*, n.º 22 - 1.ª Série.

Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei n.º 247/89 de 5 de agosto de 1989. *Diário da República*, n.º 179 - 1.ª Série.

Ministério do Emprego e da Segurança Social. Lisboa

Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de agosto de 1989. *Diário da República*, n.º 198 - 1.ª Série.

Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro de 2008. *Diário da República*, n.º 4 - 1.ª Série.

Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto de 1991. *Diário da República*, n.º 193 - 1.ª Série.

Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei n.º 35/90 de 25 de janeiro de 1990. *Diário da República*, n.º 21 - 1.ª Série.

Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei n.º 190/91 de 17 de maio de 1991. *Diário da República*, n.º 113 - 1.ª Série.

Ministério da Educação. Lisboa

Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986.

Diário da República, n.º 237 - 1.ª Série. Assembleia da República. Lisboa

Lei n.º 12/2008 de 21 de maio de 2008. *Diário da República*, n.º 40 - 1.ª Série. Assembleia da República. Lisboa

Lei n.º 21/2008 de 12 de maio de 2008. *Diário da República*, n.º 91 - 1.ª Série. Assembleia da República. Lisboa

Lei n.º 5/73 de 25 de julho de 1973. *Diário da República*, n.º 173 - 1.ª Série. Presidência da República. Lisboa

Lei n.º 66/79 de 30 de março de 1979. *Diário da República*, n.º 230 - 1.ª Série. Assembleia da República. Lisboa

Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto de 2009. *Diário da República*, n.º 166 - 1.ª Série.

Assembleia da República. Lisboa

Lei n.º 9/89 de 2 de maio de 1989. *Diário da República*, n.º 100 - 1.ª Série. Assembleia da República. Lisboa

Portaria n.º 275-A/2012 de 11 de setembro de 2012. *Diário da República*, n.º 176 - 1.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa

7. Glossário

AADD – Associação Americana de Deficiências Intelectual e do Desenvolvimento

AAMR – Associação Americana de Deficiência Mental

ATL – Atividades de Tempos Livres

CA – Comportamento Adaptativo

CEI – Currículo Específico Individual

CERCI – Cooperativa de Educação para a Reabilitação de Cidadãos com Incapacidades

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CIF-CJ – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde de Crianças e Jovens

DGEBS – Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário

DGIDC – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DID - Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

DM - Deficiência Mental

DSM-IV – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

EADSNE - European Agency for Development in Special Needs Education

EE – Educação Especial

GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

ICIDH - International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NEECP – Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente

OMS – Organização Mundial de Saúde

PEI – Programa Específico Individual

PI – Processo Individual

PIT – Plano Individual de Transição

QAE – Quadro de Agrupamento de Escola

QI – Quociente de Inteligência

SPO – Serviços de Psicologia e Orientação

TVPE - Transição para a Vida Pós Escolar

UAM – Unidades de Apoio especializado para alunos com Multideficiência

UEEA – Unidades de Ensino Estruturado para a educação de alunos com Autismo

UNESCO - United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

8. Anexos

Anexo A -
Validação da Entrevista através de um pré teste

Pré-Teste da professora X

Entrevista aos participantes do Estudo (Coordenadores do Departamento de Educação Especial, Técnico Superior do IEFP e Vereadora da Educação da Câmara Municipal de Loures.

1 – Considera a linguagem compreensível?

Sim Não

2 – Considera a ordem das questões aceitável?

Sim Não

3 – A dimensão da entrevista está adequada?

Sim Não

4 – Considera que a entrevista serve os objetivos da investigação?

Sim Não

5 – Efetuava alguma alteração ou sugestões?

Sim Não

5.1 – Se sim, qual?

Grato pela colaboração.

Celso Robalo de Sousa

Pré-Teste da professora Y

Entrevista aos participantes do Estudo (Coordenadores do Departamento de Educação Especial, Técnico Superior do IEFP e Vereadora da Educação da Câmara Municipal de Loures.

1 – Considera a linguagem compreensível?

Sim Não

2 – Considera a ordem das questões aceitável?

Sim Não

3 – A dimensão da entrevista está adequada?

Sim Não

4 – Considera que a entrevista serve os objetivos da investigação?

Sim Não

5 – Efetuava alguma alteração ou sugestões?

Sim Não

5.1 – Se sim, qual?

Grato pela colaboração.

Celso Robalo de Sousa

Pré-Teste da professora Z

Entrevista aos participantes do Estudo (Coordenadores do Departamento de Educação Especial, Técnico Superior do IEFP e Vereadora da Educação da Câmara Municipal de Loures.

1 – Considera a linguagem compreensível?

Sim Não

2 – Considera a ordem das questões aceitável?

Sim Não

3 – A dimensão da entrevista está adequada?

Sim Não

4 – Considera que a entrevista serve os objetivos da investigação?

Sim Não

5 – Efetuava alguma alteração ou sugestões?

Sim Não

5.1 – Se sim, qual?

Grato pela colaboração.

Celso Robalo de Sousa

Anexo B -
Entrevistas aos Coordenadores de departamento de EE dos
Agrupamentos de Escolas A, B, C, D, E, F

Entrevista A

Aplicada ao Coordenador de departamento de Educação Especial do Agrupamento de Escolas A.

Bloco A – Explicações sobre a entrevista**Bloco B** – No que respeita à oferta formativa / parcerias

1. Como se processa a escolha da oferta formativa para os alunos que beneficiam da medida do Decreto-Lei nº 3/2008, artigo 16º e alínea e) Currículo Específico Individual?
 - Devido ao tipo de alunos presentes na escola, este processo está invertido, ou seja, mediante a personalidade e o perfil destes alunos é que se tenta enquadrá-los nalguma possível oferta formativa existente.
2. Quais as entidades/instituições que colaboram com o Agrupamento?
 - Não há nenhuma a colaborar.
3. Em termos de legislação quais os protocolos que possuem?
 - Protocolos a nível das psicologias, psicomotricidade, terapia da fala, através do projeto mais, contam com a colaboração da clinica psicológica Vomap.
4. Quem é que escolhe as empresas?
 - Quando há hipótese de proporcionar algum estágio aos alunos, a escolha das empresas é feita pelo coordenador e pelos restantes professores do departamento.
5. São elas que vos contactam ou é o Agrupamento?
 - As empresas nunca contactam o agrupamento, tem que ser o coordenador a tentar contactar e a insistir de forma a conseguir algum resultado.
6. As empresas são recetivas à realização de parcerias?
 - Na maior parte dos casos quando tomam conhecimento que os alunos são provenientes do bairro quinta da fonte ficam renitentes e não querem receber os

alunos. Casos há em que essas empresas já tiveram outros alunos do bairro e o desempenho no estágio foi positivo e nessas situações costumam aceitar novamente, mas sempre mediante o perfil do aluno.

7. Como é que se desencadeia o processo da celebração do protocolo entre a empresa e o Agrupamento de escolas?

- São dados a conhecer todos os documentos, o contrato e o horário de estágio, lidos a ambas as partes (pais, aluno, empresa) e assinado por todos.

Bloco C – No que respeita aos projetos / interesse dos alunos

8. Enquanto Agrupamento propõem algum projecto para os alunos que beneficiam da medida do Decreto-Lei nº 3/2008, artigo 16º e alínea e) Currículo Específico Individual?

- Existe o projeto da horta pedagógica pronto a ser posto em execução mas é preciso a autorização e o apoio da câmara municipal para se poder ter um bocado de terra. A câmara respondeu que não tinha terra disponível nem um funcionário para arranjar e preparar a terra.

9. Existe uma avaliação diagnóstica para aferição dos interesses dos alunos?

- Sim, existe.

10. Em caso afirmativo, quem a realiza?

- É feita pela psicóloga do agrupamento.

Bloco D – No que respeita à Implementação do PIT

11. Existem respostas comunitárias suficientes para a implementação do PIT?

- Sim, algumas.

12. Justifique a resposta.

- Devido à fama do bairro em que a escola está inserida, a resposta de imediato é não. Quando se fala nos estágios, à partida até acham curiosidade e alguma receptividade, mas assim que se fala no nome do bairro a resposta é não. Apenas algumas oficinas aceitam.

13. Existem obstáculos à implementação do PIT?

- Sim, existem.

14. Justifique a resposta.

- O meio envolvente, o meio social, a fama dos habitantes do bairro e a questão da língua materna deles não ser a língua portuguesa.

Bloco E – No que respeita comunidade / colaboração

15. De que forma a comunidade local está envolvida no Agrupamento?

- Não está envolvida. Não demonstra interesse.

16. Existe trabalho de colaboração entre a escola e os pais na Transição para a Vida Pós Escolar?

- A associação de pais está mais envolvida ao nível do 1º ciclo, no 2º ciclo nem tanto, há um desligar por parte dos mesmos em relação aos alunos.

Depende muito dos pais, há sempre pais preocupados em por os filhos a pé e encaminha-los para a escola, ou os irmãos mais velhos. Mas a maioria dos pais nem sequer percebem a língua portuguesa, por muito que o coordenador explique o que é um currículo específico individual, não vão perceber e depois não entendem o porquê dos filhos irem estagiar e terem um horário diferente.

Outra questão prende-se com o facto destes alunos no final do 9º ano não terem um certificado de habilitações mas sim um certificado de equivalência à frequência do 9º ano, pois os pais estando ausentes ou alheados da realidade do percurso escolar dos filhos só quando confrontados com esta situação é que tomam consciência.

Bloco F – No que respeita aos alunos / estágio

17. Quantos alunos s beneficiam da medida do Decreto-Lei nº 3/2008, artigo 16º e alínea e) Currículo Específico Individual com Plano Individual de Transição no Agrupamento?

- Existem 5 alunos nesta situação.

18. Em que instituição/estabelecimento comercial se encontram os alunos a estagiar através do protocolo?

- Dois alunos estão em oficinas de pneus e um aluno está numa fábrica da Citroen.

19. Existe algum aluno a realizar essas tarefas de carácter laboral em ambiente protegido no Agrupamento?

- Sim, existem duas alunas.

20. Em caso afirmativo, onde estão?

- Existem duas alunas que estão ao abrigo de um protocolo interno com o jardim-de-infância do agrupamento.

Deseja expor algum assunto que seja pertinente e oportuno para a investigação?

- Não é necessário.

Entrevista B

Aplicada à Coordenadora do departamento de Educação Especial do Agrupamento de Escolas B

Bloco A – Explicações sobre a entrevista**Bloco B** – No que respeita à oferta formativa / parcerias

1. Como se processa a escolha da oferta formativa para os alunos que beneficiam da medida do Decreto-Lei nº 3/2008, artigo 16º e alínea e) Currículo Específico Individual?
 - A oferta formativa é trabalhada entre a direção do agrupamento e a coordenadora do departamento da educação especial, depois analisada mediante o perfil dos alunos que beneficiam da medida.

2. Quais as entidades/instituições que colaboram com o Agrupamento?
 - A associação humanitária dos bombeiros voluntários de Sacavém e um restaurante na região.

3. Em termos de legislação quais os protocolos que possuem?
 - Não existem mais protocolos vigentes no agrupamento.

4. Quem é que escolhe as empresas?
 - É a coordenadora e a professora que está responsável pelos alunos em causa.

5. São elas que vos contactam ou é o Agrupamento?
 - É a coordenadora que tenta estabelecer contactos com algumas instituições ou com o comércio local.

6. As empresas são recetivas à realização de parcerias?
 - Até à data e já em anos anteriores, as instituições contactadas mostraram-se sempre recetivas e os protocolos foram celebrados.

7. Como é que se desencadeia o processo da celebração do protocolo entre a empresa e o Agrupamento de escolas?

- Primeiro faz-se todo o processo de levantamento, apresentação à empresa do protocolo e do que é que se pretende com o estágio, dentro do currículo do aluno e da elaboração do PIT, o que é que a empresa terá que fazer e quem é que ficará responsável pelo aluno durante as horas que estará na empresa. A coordenadora tem que definir os objetivos juntamente com a pessoa encarregue pelo aluno e que o irá acompanhar, vai ainda acompanhando o aluno nos vários momentos de avaliação que este vai tendo durante o estágio.

Na assinatura do protocolo, são dados a conhecer e lidos a ambas as partes (pais, aluno, empresa) os direitos e deveres quer da empresa quer do aluno, os contornos do estágio e assinado por todos

Bloco C – No que respeita aos projetos / interesse dos alunos

8. Enquanto Agrupamento propõem algum projecto para os alunos que beneficiam da medida do Decreto-Lei nº 3/2008, artigo 16º e alínea e) Currículo Específico Individual?

- Existe o projeto da horta pedagógica em que os alunos dinamizam e tomam conta da mesma e realizam uma feira com os produtos cultivados na horta durante o ano letivo.

9. Existe uma avaliação diagnóstica para aferição dos interesses dos alunos?

- Sim, claro.

10. Em caso afirmativo, quem a realiza?

- É realizada na escola pela coordenadora. Perante o currículo de cada aluno, perante aquilo que está na lei, ou seja a partir dos 15 anos, é dito aos pais que o aluno vai ter um PIT. É tudo falado e informado no conselho de turma, fica em ata, a celebração os contratos e os documentos ficam todos anexos à ata.

Bloco D – No que respeita à Implementação do PIT

11. Existem respostas comunitárias suficientes para a implementação do PIT?
- Existem algumas respostas.

12. Justifique a resposta.
- Até à data tem havido algumas respostas positivas, mas temos consciência que se o número de alunos com PIT fosse mais elevado, seria impossível ter respostas comunitárias suficientes devido à dificuldade e à complexidade das empresas se mostrarem recetivas.

13. Existem obstáculos à implementação do PIT?
- Sim, há.

14. Justifique a resposta.
- No que diz respeito à falta de recursos disponíveis por parte do departamento da educação especial. A coordenadora tem que gerir tudo e estar presente em todos os processos de acompanhamento de estágios ao longo do ano letivo. Há a percepção de que se o número de alunos nestas condições fosse mais elevado, não seria humanamente possível com os recursos existentes no agrupamento.

Bloco E – No que respeita comunidade / colaboração

15. De que forma a comunidade local está envolvida no Agrupamento?
- Não se sente esse envolvimento mas quando contactados pelo agrupamento mostram-se disponíveis para colaborar em parcerias.

16. Existe trabalho de colaboração entre a escola e os pais na Transição para a Vida Pós Escolar?
- De certa forma, sente-se o apoio da associação de pais na escola. Têm conhecimento dos horários destes alunos, estão presentes nas reuniões intercalares. Sabendo que existe a unidade de ensino estruturado na escola, apercebem-se que há

alunos que a frequentam no agrupamento. Depois por vezes de modo informal surgem conversas sobre algum familiar que tem um estabelecimento comercial e que até pode estar recetivo a receber algum aluno naquelas condições da parceria.

17. Quantos alunos s beneficiam da medida do Decreto-Lei 3/2008, artigo 16º e alínea e) Currículo Específico Individual com Plano Individual de Transição no Agrupamento?

- Existem 3 alunos ao abrigo da medida.

18. Em que instituição/estabelecimento comercial se encontram os alunos a estagiar através do protocolo?

- Existe um aluno na associação humanitária dos bombeiros voluntários de Sacavém e um aluno no restaurante O jardim na Bobadela.

19. Existe algum aluno a realizar esse mesmo estágio mas em ambiente protegido no Agrupamento?

- Existe um aluno

20. Em caso afirmativo, onde estão?

- O aluno está no pavilhão desportivo acompanhado por um funcionário, onde realiza tarefas de limpeza e de registo escrito da ocupação dos recintos desportivos.

Deseja expor algum assunto que seja pertinente e oportuno para a investigação?

- Não, penso que está tudo.

Entrevista C

Aplicada ao Coordenador de departamento de Educação Especial do Agrupamento de Escolas C

Bloco A – Explicações sobre a entrevista**Bloco B** – No que respeita à oferta formativa / parcerias

1. Como se processa a escolha da oferta formativa para os alunos que beneficiam da medida do Decreto-Lei 3/2008, artigo 16º e alínea e) Currículo Específico Individual?
 - Há uma equipa com professores de várias áreas com várias valências que trabalha juntamente com departamento de educação especial, a CERCIPÓVOA e o GAAF (gabinete de apoio ao aluno e à família).
2. Quais as entidades/instituições que colaboram com o Agrupamento?
 - É a CERCIPÓVOA, a empresa ComuniConcept (empresa de Prestação de serviços de saúde, nomeadamente terapia da fala, psicologia, terapia ocupacional e psicomotricidade, entre outras
3. Em termos de legislação quais os protocolos que possuem?
 - Existe um protocolo com a CERCIPÓVOA e a empresa ComuniConcept.
4. Quem é que escolhe as empresas?
 - É a coordenador do departamento juntamente com os restantes professores da educação especial e a direção da escola.
5. São elas que vos contactam ou é o Agrupamento?
 - Normalmente as empresas é que contactam a direção do agrupamento e depois dão a conhecer ao departamento.

6. As empresas são recetivas à realização de parcerias?
- Sim, são. Também dá-se o facto de as empresas precisarem de emprego e de prestarem serviços, sendo por isso que também em grande parte são elas que procuram o agrupamento para darem a conhecer os seus serviços.
7. Como é que se desencadeia o processo da celebração do protocolo entre a empresa e o Agrupamento de escolas?
- Através da legislação, seguindo os critérios, são dados a conhecer e lidos a ambas as partes (pais, aluno, empresa) e assinado por todos

Bloco C – No que respeita aos projetos / interesse dos alunos

8. Enquanto Agrupamento propõem algum projecto para os alunos que beneficiam da medida do Decreto-Lei nº 3/2008, artigo 16º e alínea e) Currículo Específico Individual?
- O projeto desenvolvido pelo GAAP que tem uma psicóloga e duas assistentes sociais a trabalhar, que serve de retaguarda no trabalho com os alunos e os pais. Existe um outro protocolo que foi desenvolvido entre o departamento de educação especial e a professora de cabeleireiro, que que foi criado um cabeleireiro dentro da escola para os alunos poderem treinar e aperfeiçoar as técnicas de corte. Existe o projeto Artes e Letras que engloba entre outras atividades, a Hora do Conto em que participam todos os alunos que se queiram inscrever.
9. Existe uma avaliação diagnóstica para aferição dos interesses dos alunos?
- Sim, é realizada uma referenciação e depois é enviada para os técnicos e estes fazem uma avaliação. Porque grande parte dos alunos no agrupamento possuem problemas de aprendizagem são derivados dos problemas comportamentais que advêm dos problemas emocionais e familiares.

10. Em caso afirmativo, quem a realiza?

- A avaliação diagnóstica é feita pela empresa ComuniConcept através dos seus técnicos especializados depois da referência feita no agrupamento por parte do coordenador.

Bloco D – No que respeita à Implementação do PIT

11. Existem respostas comunitárias suficientes para a implementação do PIT?

- Sim, mas dependendo dos casos.

12. Justifique a resposta.

- A oferta formativa neste agrupamento é mais doméstica, ou seja, através dos amigos dos pais ou de conhecidos. Pois o meio envolvente é desfavorecido e os pais ausentes pois trabalham longe ou não trabalham.

13. Existem obstáculos à implementação do PIT?

- Sim, alguns.

14. Justifique a resposta.

- Um fator que pode ser determinante é sem dúvida o número de alunos que estão abrangidos pela medida educativa do currículo específico individual, pois este processo é moroso e mediante os casos que se tenham em mãos, as coisas podem arrastar-se no tempo e a sua aplicação ficar comprometida.

Por vezes é difícil dar a entender aos pais dos alunos que o estágio não é remunerado e que o mesmo é uma parte fundamental do processo de aprendizagem para o aluno.

Visto grande parte dos pais não trabalhar, estes não vêm grande jeito em que os seus filhos o façam.

As próprias funcionárias da escola não estão devidamente informadas e não compreendem o contexto deste tipo de alunos e por vezes são um entrave quando deviam ser parceiras do departamento. Há falta de formação profissional quer aos restantes professores do agrupamento quer às auxiliares.

Um outro fator que podia estar a favor dos alunos era o apoio da câmara municipal nomeadamente ao dar seguimento ao projeto da horta pedagógica em que foi requerido apenas uma quantidade de terra e esta não foi disponibilizada por razões diversas. Ficou assim inviabilizado um projeto muito querido pelos alunos e com importância relevante.

Bloco E – No que respeita comunidade / colaboração

15. De que forma a comunidade local está envolvida no Agrupamento?

- Podia estar mais envolvida, a partir do momento em que o agrupamento deixou de ter associação de pais o envolvimento foi se extinguindo. Havia associação de pais mas deixou de haver. A comunidade local é problemática e a existência de uma associação de pais era benéfica no sentido de congregar os pais e todos os agentes educativos. Não se envolvem muito, mas quando são chamados a colaborar, fazem-no.

16. Existe trabalho de colaboração entre a escola e os pais na Transição para a Vida Pós Escolar?

- Tem que existir pois os alunos são menores e os pais têm que autorizar o que quer que seja. Mesmo antes do encaminhamento dos alunos para a CERCI, os pais têm que ser esclarecidos e autorizar.

Bloco F – No que respeita aos alunos / estágio

17. Quantos alunos s beneficiam da medida do Decreto-Lei 3/2008, artigo 16º e alínea e) Currículo Específico Individual com Plano Individual de Transição no Agrupamento?

- Existem 4 alunos a beneficiar da referida medida.

18. Em que instituição/estabelecimento comercial se encontram os alunos a estagiar através do protocolo?

- Dois alunos a estagiar em oficinas diferentes, um aluno numa pastelaria e outro numa padaria.

19. Existe algum aluno a realizar essas tarefas de caráter laboral em ambiente protegido no Agrupamento?

- Não, não há nenhum aluno.

20. Em caso afirmativo, onde estão?

Deseja expor algum assunto que seja pertinente e oportuno para a investigação?

- Acho que não haverá mais nada a acrescentar.

Entrevista D

Aplicada à Coordenadora do departamento de Educação Especial do Agrupamento de Escolas D

Bloco A – Explicações sobre a entrevista**Bloco B** – No que respeita à oferta formativa / parcerias

1. Como se processa a escolha da oferta formativa para os alunos que beneficiam da medida do Decreto-Lei 3/2008, artigo 16º e alínea e) Currículo Específico Individual?
 - É tentado sempre a colaboração com os pais e encarregados de educação para aferir-se se conhecem algumas empresas ou estabelecimentos comerciais de confiança.
2. Quais as entidades/instituições que colaboram com o Agrupamento?
 - Nenhuma.
3. Em termos de legislação quais os protocolos que possuem?
 - Apenas um protocolo interno com o jardim-de-infância do agrupamento.
4. Quem é que escolhe as empresas?
 - É a coordenadora do departamento juntamente com os restantes professores da educação especial
5. São elas que vos contatam ou é o Agrupamento?
 - A Coordenadora do departamento é que faz diligências e procura possíveis colaborações.
6. As empresas são recetivas à realização de parcerias?
 - De certa forma sim.

7. Como é que se desencadeia o processo da celebração do protocolo entre a empresa e o Agrupamento de escolas?

- Reúne-se com os responsáveis da empresa, os pais do aluno, o aluno e a coordenadora do departamento. É lido, esclarecido e assinado por todos.

Bloco C – No que respeita aos projetos / interesse dos alunos

8. Enquanto Agrupamento propõem algum projecto para os alunos que beneficiam da medida do Decreto-Lei 3/2008, artigo 16º e alínea e) Currículo Específico Individual?

- Para esses alunos criou-se um protocolo interno para a parceria de estágio de uma aluna no Jardim de Infância pertencente ao Agrupamento. No ano letivo anterior para essa mesma aluna tinha-se criado uma parceria interna com a papelaria da Escola sede de Agrupamento.

Existe igualmente um projeto de feirinhas de artesanato na escola em que a aluna cria peças de artesanato para depois poder vender-se. Existe outro projeto no agrupamento direcionado para estes os alunos chamado: Nunca Desistas. O projeto consiste na projeção de um filme motivacional, reflexão e debate sobre o mesmo com a apresentação das conclusões no expositor na escola.

9. Existe uma avaliação diagnóstica para aferição dos interesses dos alunos?

- Sim, existe.

10. Em caso afirmativo, quem a realiza?

- A avaliação diagnóstica é feita pela coordenadora do departamento de educação especial.

Bloco D – No que respeita à Implementação do PIT

11. Existem respostas comunitárias suficientes para a implementação do PIT?

- Neste caso da aluna em causa, não, não existem.

12. Justifique a resposta.

- A oferta formativa que foi conseguida pela coordenadora dizia respeito a uma oficina e depois de feita a avaliação diagnóstica à aluna acerca dos seus interesses e motivações conclui-se que esta não tinha o perfil indicado para tal. Mais nenhuma outra oferta formativa foi conseguida.

13. Existem obstáculos à implementação do PIT?

- Sim, alguns.

14. Justifique a resposta.

- Um fator que pode ser determinante é sem dúvida o número de alunos que estão abrangidos pela medida educativa do currículo específico individual, pois este processo é moroso e mediante os casos que se tenham em mãos, as coisas podem arrastar-se no tempo e a sua aplicação ficar comprometida. A Direção do Agrupamento tem um papel importante mediante a “importância” que confere ao departamento e os recursos que disponibiliza, quer de ordem pessoal como logística. Outro fator que condiciona é a idade dos alunos, pois certas instituições não se querem ver a braços com menores a desempenhar as tarefas de adultos e é por vezes difícil conseguir explicar toda a mecânica e operacionalização do estágio. Assim como a falta de comportamentos adequados, de comprometimento, a falta de espírito de compromisso e a falta de hábitos de higiene por parte dos alunos são fatores que podem representar claros entraves à realização do protocolo.

Bloco E – No que respeita comunidade / colaboração

15. De que forma a comunidade local está envolvida no Agrupamento?

- A comunidade local não está marcadamente colaborante com o Agrupamento. Realizam-se algumas atividades conjuntas nomeadamente datas comemorativas de algumas instituições. Quando são chamados a colaborar, fazem-no.

16. Existe trabalho de colaboração entre a escola e os pais na Transição para a Vida Pós Escolar?

- Não, pois os pais da aluna em causa estão ausentes do país e a mesma está entregue aos cuidados de uma tia que possui um défice cognitivo.

Bloco F – No que respeita aos alunos / estágio

17. Quantos alunos s beneficiam da medida do Decreto-Lei 3/2008, artigo 16º e alínea e) Currículo Específico Individual com Plano Individual de Transição no Agrupamento?

- É uma aluna de 15 anos.

18. Em que instituição/estabelecimento comercial se encontram os alunos a estagiar através do protocolo?

- Nenhum aluno.

19. Existe algum aluno a realizar essas tarefas de carácter laboral em ambiente protegido no Agrupamento?

- Sim, uma aluna.

20. Em caso afirmativo, onde estão?

- A aluna está a desempenhar funções num jardim-de-infância do agrupamento, nomeadamente à hora das refeições e da sesta. É acompanhada pela coordenadora do jardim-de-infância e uma auxiliar, em determinados momentos conta com a presença da coordenadora do departamento de educação especial.

Deseja expor algum assunto que seja pertinente e oportuno para a investigação?

- Não.

Entrevista E

Aplicada à Coordenadora do departamento de Educação Especial do Agrupamento de Escolas E.

Bloco A – Explicações sobre a entrevista**Bloco B** – No que respeita à oferta formativa / parcerias

1. Como se processa a escolha da oferta formativa para os alunos que beneficiam da medida do Decreto-Lei 3/2008, artigo 16º e alínea e) Currículo Específico Individual?

- Tem por base um trabalho em articulação com a família e os alunos ao nível das suas próprias expectativas, os diferentes contextos de vida e tendo em conta algumas atividades funcionais que os alunos já desenvolveram no espaço escolar. Não é igual para todos os alunos, pois depende sempre do seu interesse, embora pontualmente possa ser igual mas tenta-se que não seja colocado no mesmo espaço, mas se tiver que ser, que o seja em dias diferentes. Vamos alargando o período de estágio, pois começa se por uma manhã ou uma tarde e não logo por dois dias ou três. Mediante a avaliação vai se percebendo se se justifica aumentar ou manter o período no exterior da escola.

2. Quais as entidades/instituições que colaboram com o Agrupamento?

- É conforme, pois depende das respostas que se tenha na zona envolvente. Já se teve a colaboração da junta de freguesia na área da limpeza urbana e na jardinagem, dos bombeiros voluntários, dos cabeleireiros, marcenaria, num lar de 3ª idade. Mas de momento nenhuma.

3. Em termos de legislação quais os protocolos que possuem?

- Existem protocolos de colaboração com os bombeiros voluntários e com a camara municipal, nomeadamente o projeto de hidroterapia em que a câmara fornece o transporte dos alunos até à piscina municipal e a frequência da mesma.

4. Quem é que escolhe as empresas?

- A escolha das mesmas é quase sempre da responsabilidade dos professores do departamento de educação especial, aferindo se alguém conhece alguma empresa pequena, pois há oficinas que não interessam devido ao ambiente existente. Embora a escola tenha sempre um papel proactivo nessa escolha e é preponderante a sua avaliação e decisão final, surgem por vezes sugestões por parte de familiares dos alunos ou de amigos que conhecem lojas ou estabelecimentos comerciais de conhecidos.

5. São elas que vos contatam ou é o Agrupamento?

- É sempre o agrupamento a ir à procura das empresas.

6. As empresas são recetivas à realização de parcerias?

- Sim, regra geral estão pois já há estabelecimentos comerciais que colaboram há alguns anos e pretendem renovar com os mesmos alunos ou com outros diferentes.

7. Como é que se desencadeia o processo da celebração do protocolo entre a empresa e o Agrupamento de escolas?

- Faz-se o contato inicial entre a escola e empresa através de uma reunião formal, dessa reunião ficam logo assentes as características do aluno, o local, o horário. Faz-se o protocolo de colaboração que é lido e assinado por todos. A escola possui um *dossier* com a documentação da empresa e do protocolo e a empresa possui igualmente um *dossier* com os dados e os documentos todos constantes no processo do aluno e o protocolo anexado.

Fica logo bem definido em que o aluno não vai receber nada pelo estágio, pois as famílias perguntam de imediato assim que sabem que o aluno vai para algum sítio estagiar.

Bloco C – No que respeita aos projetos / interesse dos alunos

8. Enquanto Agrupamento propõem algum projeto para os alunos que beneficiam da medida do Decreto-Lei 3/2008, artigo 16º e alínea e) Currículo Específico Individual?

- Procuramos que as atividades e os conteúdos abordados na escola possam responder o mais possível às necessidades do aluno na empresa, nomeadamente através da matemática ao nível das medidas e das medições que possam ser necessárias, também ao nível da língua portuguesa, deverá ser trabalhado a expressão escrita e oral para que o aluno consiga ter um discurso apropriado ao sítio onde está a estagiar. Assim como a dinamização de projetos para a aquisição de competências básicas essenciais à realização do estágio em que se enquadra.

São comemoradas datas importantes, que todos os anos vão mudando para abarcar mais datas comemorativas não tão conhecidas.

Existe um projeto que alia a físico-química com o ambiente em que os alunos fazem um trabalho acerca do som, da visão, relacionando diretamente com a saúde.

O projeto da horta pedagógica tem um grande sucesso aqui no agrupamento, assim como o projeto da musico-pedagogia.

9. Existe uma avaliação diagnóstica para aferição dos interesses dos alunos?

- Sim, existe.

10. Em caso afirmativo, quem a realiza?

- É realizada pela coordenadora e também pelos restantes professores do departamento avaliando e tendo em conta todos os fatores respeitantes ao aluno, à família, meio envolvente e expectativas a atingir.

Bloco D – No que respeita à Implementação do PIT

11. Existem respostas comunitárias suficientes para a implementação do PIT?

- No meio envolvente limita um bocado a oferta, pois tem sido um pouco difícil arranjar essas mesmas respostas.

12. Justifique a resposta.

- O que se tem tentado fazer é alargar a outros locais, nomeadamente na área de residência de alunos que vivam noutras sítios. Pois no meio envolvente à escola dos poucos estabelecimentos comerciais existentes são pastelarias e um ou outro cabeleireiro e uma oficina.

13. Existem obstáculos à implementação do PIT?

- Existem vários.

14. Justifique a resposta.

- Começando pelo meio envolvente e a cultura de não trabalhar e de desemprego que é patente nestes bairros envolventes, os alunos não são muito encorajados a prosseguir os estudos.

Outro fator a ter em conta é a questão da oferta formativa no caso das pastelarias ou cabeleireiros não se poder colocar um aluno que tenha problemas de higiene pessoal.

A grande parte dos alunos tem lacunas na parte da sua autonomia e o número de horas insuficiente para trabalhar com estes anos compromete muito o trabalho desenvolvido no PIT. Tem que haver um trabalho muito grande anteriormente para os alunos conseguirem trabalhar e atingir essas valências e estarem aptos a realizar um estágio.

Para se tentar minimizar esta falta de competências, coloca-se um tutor dentro da empresa permitindo o trabalho ser a pares, havendo uma maior presença. A situação ideal seria haver um contato semanal e de um apoio direto no local mas não há horas disponíveis para tal. A educadora social do agrupamento faz esse trabalho mas não consegue dar resposta a todos os casos. Há falta de recursos humanos, o número de horas é que é diminuto para poder dar um acompanhamento apropriado a estas situações.

Bloco E – No que respeita comunidade / colaboração

15. De que forma a comunidade local está envolvida no Agrupamento?

- É difícil o enquadramento mediante o contexto socioeconómico envolvente da escola, mesmo a própria associação de pais colabora pontualmente.

16. Existe trabalho de colaboração entre a escola e os pais na Transição para a Vida Pós Escolar?

- Há sempre muita colaboração e comunicação escola-casa entre os professores do departamento e os encarregados de educação dos alunos. É trabalhado junto dos pais as expectativas e uma espécie de formação para pais juntamente com uma associação exterior à escola Pais.net que realizam sessões de esclarecimento sobre estes alunos, quer ao nível da legislação e das saídas profissionais existentes, parecerias e protocolos.

Bloco F – No que respeita aos alunos / estágio

17. Quantos alunos s beneficiam da medida do Decreto-Lei 3/2008, artigo 16º e alínea e) Currículo Específico Individual com Plano Individual de Transição no Agrupamento?

- Há 3 alunos ao abrigo do decreto-lei.

18. Em que instituição/estabelecimento comercial se encontram os alunos a estagiar através do protocolo?

- Uma aluna num cabeleireiro e outro aluno numa oficina

19. Existe algum aluno a realizar essas tarefas de carácter laboral em ambiente protegido no Agrupamento?

- Sim, existe um aluno.

20. Em caso afirmativo, onde estão?

- O aluno está a colaborar com a secretaria da escola juntamente com os funcionários em tarefas de receção e abertura do correio diário.

Deseja expor algum assunto que seja pertinente e oportuno para a investigação?

- Não, acho que as suas perguntas foram abrangentes e oportunas para a sua investigação.

Entrevista F

Aplicada à Coordenadora do departamento de Educação Especial do Agrupamento de Escolas F.

Bloco A – Explicações sobre a entrevista**Bloco B** – No que respeita à oferta formativa / parcerias

1. Como se processa a escolha da oferta formativa para os alunos que beneficiam da medida do Decreto-Lei 3/2008, artigo 16º e alínea e) Currículo Específico Individual?
 - A oferta formativa é analisada entre a direção do agrupamento e a coordenadora do departamento da educação especial, depois é enquadrada mediante o perfil dos alunos que beneficiam da medida.

2. Quais as entidades/instituições que colaboram com o Agrupamento?
 - A junta de freguesia colabora com o agrupamento através de um protocolo ao nível da jardinagem

3. Em termos de legislação quais os protocolos que possuem?
 - Existe um protocolo com a CerciPóvoa através das parcerias em rede, tem se acesso ao apoio terapêutico prestado pelo centro de recursos.

4. Quem é que escolhe as empresas?
 - É o departamento de educação especial juntamente com a direção da escola que analisam as propostas existentes e através de um maior conhecimento do perfil e do processo dos alunos, se adequar o estágio ao aluno.

5. São elas que vos contatam ou é o Agrupamento?
 - São os professores do departamento da educação especial que tentam o contato direto com os estabelecimentos comerciais ou através de conhecidos que possam ter algum estabelecimento na região. As empresas muitas delas ou mesmo a grande

maioria desconhece a existência deste programa e/ou porque também não têm nenhum benefício em ter um aluno estagiário.

6. As empresas são recetivas à realização de parcerias?

- De certa forma sim, as empresas em Moscovide têm sido acessíveis e um bom relacionamento dá sempre frutos e proporciona outras vagas futuras.

7. Como é que se desencadeia o processo da celebração do protocolo entre a empresa e o Agrupamento de escolas?

- Faz-se o contato inicial entre a escola e empresa através de uma reunião formal, dessa reunião ficam logo assentes as características do aluno, o local, o horário. Faz-se o protocolo de colaboração que é lido e assinado por todos

Tem que ficar logo bem definido que o aluno não vai receber nada pelo estágio, porque várias famílias perguntam logo que sabem que o aluno vai para algum sítio estagiar.

Bloco C – No que respeita aos projetos / interesse dos alunos

8. Enquanto Agrupamento propõem algum projeto para os alunos que beneficiam da medida do Decreto-Lei 3/2008, artigo 16º e alínea “) Currículo Específico Individual?

- São comemoradas datas importantes, que todos os anos vão mudando para abarcar mais datas comemorativas não tão conhecidas.

O agrupamento estabeleceram uma parceria monetariamente suportada pela associação de pais para o acesso à terapia de musicoterapia.

9. Existe uma avaliação diagnóstica para aferição dos interesses dos alunos?

- Sim, existe.

10. Em caso afirmativo, quem a realiza?

- Essa avaliação é realizada pela coordenadora do departamento e também pelos restantes professores que avaliam e têm em conta todos os fatores respeitantes ao aluno, à família, meio envolvente e às expetativas a atingir.

Bloco D – No que respeita à Implementação do PIT

11. Existem respostas comunitárias suficientes para a implementação do PIT?

- Não, não existem suficientes.

12. Justifique a resposta.

- Porque o trabalho de campo é muito complexo e é necessário um grande número de horas despendidas por parte do professor ou professores responsáveis e nem sempre se tem esse tempo disponível. Em relação às empresas, muitas desconhecem sequer que existam estes protocolos e é difícil dar-lhes a conhecer as situações pois muitas delas não são recetivas a estas “modernices” como lhes costumam chamar.

13. Existem obstáculos à implementação do PIT?

- Sim, há vários.

14. Justifique a resposta.

- Por vezes os encarregados de educação bloqueiam o avançar do PIT pois desconhecem do que se trata mas logo à partida negam essa possibilidade. Nas famílias monoparentais destaca-se a dificuldade de decisão e de consenso entre ambos para o aprovar da situação, nas famílias com pais ausentes há também o registo de falta do cumprimento de regras, valores e atitudes.

A existência de uma ideia preconcebida por parte dos encarregados de educação que os alunos só podem ir para esses estágios se receberem dinheiro. Há ainda a questão monetária com um possível acréscimo de despesas se o aluno precisar de título de transporte ou passe e que a família pode não conseguir suportar.

Bloco E – No que respeita comunidade / colaboração

15. De que forma a comunidade local está envolvida no Agrupamento?

- A comunidade local de certa forma está inserida no que toca à organização de festas e de apoio por parte das entidades às atividades do agrupamento no geral.

16. Existe trabalho de colaboração entre a escola e os pais na Transição para a Vida Pós Escolar?

- No que toca ao apoio destes alunos, a situação já não é a mesma pois a maioria dos pais desconhece até a existência destas situações de estágios, na procura de soluções ou de facilitar o processo.

A associação enquanto entidade de parceria que se centre nestas questões não há nada digno de registo.

É muito difícil levar as coisas à sua realização pois as coisas junto da associação de pais tem que ser de uma forma leve, com calma, é preciso é não desistir.

Bloco F – No que respeita aos alunos / estágio

17. Quantos alunos s beneficiam da medida do Decreto-Lei 3/2008, artigo 16º e alínea e) Currículo Específico Individual com Plano Individual de Transição no Agrupamento?

- São 5 alunos beneficiados.

18. Em que instituição/estabelecimento comercial se encontram os alunos a estagiar através do protocolo?

- Dois deles estão num restaurante e outros dois numa oficina.

19. Existe algum aluno a realizar essas tarefas de carácter laboral em ambiente protegido no Agrupamento?

20.

- Sim, há 1 aluno.

21. Em caso afirmativo, onde estão?

- O aluno está no refeitório com as tarefas de limpeza das mesas e tabuleiros e varrer o chão.

Deseja expor algum assunto que seja pertinente e oportuno para a investigação?

- Não, acho que no decorrer da entrevista foram abordados os temas principais há investigação.

Anexo C -
Entrevista ao Técnico Superior do IEFP

Entrevista ao Técnico Superior do Instituto de Emprego e Formação Profissional (G)**Bloco A – Explicações sobre a entrevista****Bloco B – No que respeita às medidas de apoio a jovens**

1. Com base na legislação existem medidas no apoio aos jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente?

- No panorama geral pode-se indicar uma vasta área de formação profissional. Neste caso, mais indicada para o mercado de trabalho será para as pessoas que de certa forma não possam cumprir aquilo que são as exigências de uma formação profissional, existe uma formação mais especializada e que se dirige basicamente para as pessoas com deficiência intelectual.

Existem igualmente de medidas chamadas de aproximação ao emprego, com duração de 12 meses. É muito importante para as pessoas com deficiência para ir fazendo uma aprendizagem de pequenas tarefas rotineiras ou de execução fácil e direta, permitindo ao empregador ir conhecendo a pessoa e o grupo de trabalho ir se entrosando com o trabalhador. Estes estágios podem ser a porta de entrada para o emprego.

Ao nível das CERCI's há um apoio na formação profissional para a deficiência intelectual. As pessoas com deficiência intelectual moderada não acedem a grande parte da formação.

A CERCI tem a possibilidade de desenvolver a componente profissional juntamente com as empresas.

O sentimento que existe é de alguma abertura mas o processo educativo tem que findar, a escola tem que tomar uma decisão em que tudo o que podia ser feito pelo aluno já chegou ao seu término e o Instituto pode iniciar a sua colaboração fora da escola.

Bloco C – No que respeita às bolsas de empresas / incentivos

2. Existe alguma bolsa de empresas disponível para colaborar no processo de transição para a vida pós escolar destes alunos?

- Não, não existe nada feito nesse sentido. O Instituto nunca pretende substituir-se à competência das escolas.

3. Existem incentivos às empresas para o acolhimento desta população aquando do processo de transição para a vida pós escolar?

- Há algumas medidas de incentivo fiscal a nível do Governo Central mas só na situação de quando o sujeito deixa de ser aluno, chegando à idade adulta.

Bloco D – No que respeita aos projetos destinados à transição para a vida pós escolar

4. Existem projetos específicos destinados à transição para a vida pós escolar de alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado?

- No interior da escola é praticamente impossível o Instituto “entrar”. Não há nada nesse sentido. A escola terá à partida que se organizar e se houver interesse terá que entrar em contacto com o Instituto e ver-se as respostas que podem surgir e adequar-se.

Teria que existir uma intervenção a par entre a escola e o Instituto. Para além de vontade tem que haver programa e orientações políticas.

Para o Instituto poder intervir tem que se criar uma parceria, tinha que ser formalmente estruturado programas de formação entre o Instituto e o Ministério da Educação.

Há algum trabalho anterior de articulação a fazer, contornando alguns constrangimentos existentes. Cada entidade tem formas e modelos diferentes de organização e planificação das linhas de ação.

4.1. Em caso afirmativo, quem os coordena?

- Não existe.

4.2. Como são encaminhados os alunos para usufruírem destes projetos?

- Não existe.

4.3. Como é realizada a seleção?

- Não existe.

4.4. Como é feito o acompanhamento?

- Não existe.

4.5. Como é realizada a avaliação?

- Não existe.

Deseja expor algum assunto que seja pertinente e oportuno para a investigação?

- Não, penso que não há mais nada a dizer.

Anexo D -
Entrevista à Vereadora da Educação da Câmara Municipal
de Loures

Entrevista à Vereadora da Educação da Câmara Municipal de Loures (H)**Bloco A – Explicações sobre a entrevista****Bloco B – No que respeita às medidas de apoio a jovens**

1. Com base na legislação existem medidas no apoio aos jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente?

- Até ao momento todos os apoios pontuais solicitados pelos agrupamentos foram na medida do possível contemplados. Mais pelo motivo que como já estavam traçados os planos de ação quando a este executivo tomou posse na Câmara, foram poucos pedidos a chegar.

Mediante a legislação existente, a Câmara tem à disposição dos agrupamentos através do Projeto Hidroterapia nas piscinas municipais do concelho, disponibilizando também o transporte gratuito para essas crianças.

No ano passado, a Câmara iniciou um projeto que vai ser desenvolvido também ao longo deste ano que se chama: o Projeto da Inclusão pela Arte. Fazendo com que nalgumas unidades possa existir uma parceria com entidades locais na área da música, teatro, dança. Para que através dessas áreas de expressão possa haver um processo de inclusão.

O Conservatório de Artes de Loures começou no ano passado a trabalhar com algumas unidades para a inclusão através da música.

A nossa atitude é: quem tem a responsabilidade, o saber e a competência para o desenvolvimento do trabalho com todos os alunos e especificamente com estes, são sem dúvida as escolas. A Câmara deve proporcionar um conjunto de apoios que vão ao encontro daquilo que é traçado pelas escolas e pelas suas necessidades detetadas. Não temos a ideia que a Câmara se deve sobrepor à dinâmica da escola. As escolas é que sabem, são os técnicos especialistas presentes na escola que conhecem os alunos, que traçam os planos e a Câmara deve ter um conjunto de projetos e de apoios que permitirão a realização daquilo que foi planeado pelos agrupamentos.

A Câmara possui um conjunto de pistas que gostaria que as escolas desenvolvessem até porque foram construídas a partir das reuniões constantes das reuniões com as escolas e criar o próprio município um conjunto de técnicos, de projetos e apoios que possam aprofundar os próprios currículos individuais quer funcionais.

Bloco C – No que respeita às bolsas de empresas / incentivos

2. Existe alguma bolsa de empresas disponível para colaborar no processo de transição para a vida pós escolar destes alunos?

- Não existe no município esse tipo de mecanismo, mas há vontade para criar uma bolsa de empresas, levar à sensibilização das mesmas para a questão principal.

É vontade da Câmara fazer a ponte entre as necessidades das escolas e mediante o conhecimento que a Câmara tem das empresas, de alguns estágios quando esses projetos forem postos em prática.

3. Existem incentivos às empresas para o acolhimento desta população aquando do processo de transição para a vida pós escolar?

- A Câmara Municipal não tem competências pois isso é da responsabilidade do Governo Central e do Instituto de Emprego e Formação Profissional.

Bloco D – No que respeita aos projetos destinados à transição para a vida pós escolar

4. Existem projetos específicos destinados à transição para a vida pós escolar de alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado?

- Sim, todos os pedidos de estágio recebidos quer para a Câmara quer para as autarquias têm sido aceites e realizados.

Têm ocorrido nas áreas da jardinagem, ATL's, sinalização na rodovia, limpeza e cantonagem nas ruas.

4.1. Em caso afirmativo, quem os coordena?

- Dentro de departamento de educação, a Câmara possui uma técnica superior que é parte integrante na celebração e execução dos protocolos e faz o acompanhamento nos estágios destes alunos.

4.2. Como são encaminhados os alunos para usufruírem destes projetos?

- Os alunos são selecionados pelos técnicos e professores das escolas e comunicados através de uma lista à Câmara em que posteriormente procede a distribuição dos alunos pelos serviços.

4.3. Como é realizada a seleção?

- É realizada uma reunião entre a coordenadora da escola e a técnica superior da Câmara onde é planificado todo o processo do estágio e as suas fases de execução.

4.4. Como é feito o acompanhamento?

- É realizado o acompanhamento dos almoços na cantina municipal, assim como a integração dos alunos no serviço a desempenhar. É ainda função da técnica superior fazer a atribuição dos passes aos alunos, visto que a Câmara contempla esse encargo aquando dos estágios realizados quer na Câmara quer nas autarquias do concelho.

4.5. Como é realizada a avaliação?

- É realizada pelos vários intervenientes no processo, neste caso concreto a técnica superior e a coordenadora do departamento na escola.

Deseja expor algum assunto que seja pertinente e oportuno para a investigação?

- Não, penso que esteja tudo.

9. Apêndices

Apêndice A -
Autorizações para a realização do estudo

**Pedido de Autorização ao Agrupamento**

*Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento
de Escolas da Apelação*

Eu, Celso Robalo de Sousa, aluno de mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, no Instituto Superior de Ciências Educativas, em Odivelas, encontro-me neste momento, a realizar a dissertação intitulada “Os Currículos Específicos Individuais - Transição para a vida pós-escolar”, sob a orientação da Professora Especialista Maria Leonor Marinheiro.

Assim, na medida em que se perspetiva que os resultados da presente investigação poderão constituir matéria de grande importância, venho por este meio solicitar a V. Ex^a autorização para a realização duma entrevista ao coordenador(a) da educação especial do Agrupamento assim como o acesso ao programa educativo individual dos alunos abrangidos pela modalidade de currículo específico individual e que beneficiem também da medida de Transição para a Vida Pós-Escolar.

Os dados recolhidos são confidenciais e, em momento algum, o(a) professor(a) participante será identificado(a), acrescentando ainda sob compromisso de honra que o funcionamento do Agrupamento não será posto em causa.

Em caso de dúvida, estou disponível para qualquer esclarecimento.

Agradecendo antecipadamente toda a atenção dispensada.

Subscrevo-me com a mais elevada consideração,

Celso Robalo de Sousa

P.S. Contacto pessoal para qualquer eventualidade:

mat.celso@gmail.com – 919367041



Pedido de Autorização ao Agrupamento

*Exma. Sra. Diretora do Agrupamento
de Escolas da Bobadela*

Eu, Celso Robalo de Sousa, aluno de mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, no Instituto Superior de Ciências Educativas, em Odivelas, encontro-me neste momento, a realizar a dissertação intitulada “Os Currículos Específicos Individuais - Transição para a vida pós-escolar”, sob a orientação da Professora Especialista Maria Leonor Marinheiro.

Assim, na medida em que se perspetiva que os resultados da presente investigação poderão constituir matéria de grande importância, venho por este meio solicitar a V. Ex^a autorização para a realização duma entrevista ao coordenador(a) da educação especial do Agrupamento assim como o acesso ao programa educativo individual dos alunos abrangidos pela modalidade de currículo específico individual e que beneficiem também da medida de Transição para a Vida Pós-Escolar.

Os dados recolhidos são confidenciais e, em momento algum, o(a) professor(a) participante será identificado(a), acrescentando ainda sob compromisso de honra que o funcionamento do Agrupamento não será posto em causa.

Em caso de dúvida, estou disponível para qualquer esclarecimento.

Agradecendo antecipadamente toda a atenção dispensada.

Subscrevo-me com a mais elevada consideração,

Celso Robalo de Sousa

P.S. Contacto pessoal para qualquer eventualidade:

mat.celso@gmail.com – 919367041

**Pedido de Autorização ao Agrupamento**

*Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento
de Escolas de Camarate*

Eu, Celso Robalo de Sousa, aluno de mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, no Instituto Superior de Ciências Educativas, em Odivelas, encontro-me neste momento, a realizar a dissertação intitulada “Os Currículos Específicos Individuais - Transição para a vida pós-escolar”, sob a orientação da Professora Especialista Maria Leonor Marinheiro.

Assim, na medida em que se perspetiva que os resultados da presente investigação poderão constituir matéria de grande importância, venho por este meio solicitar a V. Ex^a autorização para a realização duma entrevista ao coordenador(a) da educação especial do Agrupamento assim como o acesso ao programa educativo individual dos alunos abrangidos pela modalidade de currículo específico individual e que beneficiem também da medida de Transição para a Vida Pós-Escolar.

Os dados recolhidos são confidenciais e, em momento algum, o(a) professor(a) participante será identificado(a), acrescentando ainda sob compromisso de honra que o funcionamento do Agrupamento não será posto em causa.

Em caso de dúvida, estou disponível para qualquer esclarecimento.

Agradecendo antecipadamente toda a atenção dispensada.

Subscrevo-me com a mais elevada consideração,

Celso Robalo de Sousa

P.S. Contacto pessoal para qualquer eventualidade:

mat.celso@gmail.com – 919367041



Pedido de Autorização ao Agrupamento

*Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento
de Escolas de Sacavém*

Eu, Celso Robalo de Sousa, aluno de mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, no Instituto Superior de Ciências Educativas, em Odivelas, encontro-me neste momento, a realizar a dissertação intitulada “Os Currículos Específicos Individuais - Transição para a vida pós-escolar”, sob a orientação da Professora Especialista Maria Leonor Marinheiro.

Assim, na medida em que se perspetiva que os resultados da presente investigação poderão constituir matéria de grande importância, venho por este meio solicitar a V. Ex^a autorização para a realização duma entrevista ao coordenador(a) da educação especial do Agrupamento assim como o acesso ao programa educativo individual dos alunos abrangidos pela modalidade de currículo específico individual e que beneficiem também da medida de Transição para a Vida Pós-Escolar.

Os dados recolhidos são confidenciais e, em momento algum, o(a) professor(a) participante será identificado(a), acrescentando ainda sob compromisso de honra que o funcionamento do Agrupamento não será posto em causa.

Em caso de dúvida, estou disponível para qualquer esclarecimento.

Agradecendo antecipadamente toda a atenção dispensada.

Subscrevo-me com a mais elevada consideração,

Celso Robalo de Sousa

P.S. Contacto pessoal para qualquer eventualidade:

mat.celso@gmail.com – 919367041



Pedido de Autorização ao Agrupamento

*Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento
de Escolas do Catujal*

Eu, Celso Robalo de Sousa, aluno de mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, no Instituto Superior de Ciências Educativas, em Odivelas, encontro-me neste momento, a realizar a dissertação intitulada “Os Currículos Específicos Individuais - Transição para a vida pós-escolar”, sob a orientação da Professora Especialista Maria Leonor Marinheiro.

Assim, na medida em que se perspetiva que os resultados da presente investigação poderão constituir matéria de grande importância, venho por este meio solicitar a V. Ex^a autorização para a realização duma entrevista ao coordenador(a) da educação especial do Agrupamento assim como o acesso ao programa educativo individual dos alunos abrangidos pela modalidade de currículo específico individual e que beneficiem também da medida de Transição para a Vida Pós-Escolar.

Os dados recolhidos são confidenciais e, em momento algum, o(a) professor(a) participante será identificado(a), acrescentando ainda sob compromisso de honra que o funcionamento do Agrupamento não será posto em causa.

Em caso de dúvida, estou disponível para qualquer esclarecimento.

Agradecendo antecipadamente toda a atenção dispensada.

Subscrevo-me com a mais elevada consideração,

Celso Robalo de Sousa

P.S. Contacto pessoal para qualquer eventualidade:

mat.celso@gmail.com – 919367041



Pedido de Autorização ao Agrupamento

*Exma. Sra. Diretora do Agrupamento
de Escolas da Portela Moscavide*

Eu, Celso Robalo de Sousa, aluno de mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, no Instituto Superior de Ciências Educativas, em Odivelas, encontro-me neste momento, a realizar a dissertação intitulada “Os Currículos Específicos Individuais - Transição para a vida pós-escolar”, sob a orientação da Professora Especialista Maria Leonor Marinheiro.

Assim, na medida em que se perspetiva que os resultados da presente investigação poderão constituir matéria de grande importância, venho por este meio solicitar a V. Ex^a autorização para a realização duma entrevista ao coordenador(a) da educação especial do Agrupamento assim como o acesso ao programa educativo individual dos alunos abrangidos pela modalidade de currículo específico individual e que beneficiem também da medida de Transição para a Vida Pós-Escolar.

Os dados recolhidos são confidenciais e, em momento algum, o(a) professor(a) participante será identificado(a), acrescentando ainda sob compromisso de honra que o funcionamento do Agrupamento não será posto em causa.

Em caso de dúvida, estou disponível para qualquer esclarecimento.

Agradecendo antecipadamente toda a atenção dispensada.

Subscrevo-me com a mais elevada consideração,

Celso Robalo de Sousa

P.S. Contacto pessoal para qualquer eventualidade:

mat.celso@gmail.com – 919367041

**Pedido de Autorização ao IEFP**

Exmo. Senhor

Técnico Superior do IEFP

Eu, Celso Robalo de Sousa, aluno de mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, no Instituto Superior de Ciências Educativas, em Odivelas, encontro-me neste momento, a realizar a dissertação intitulada “Os Currículos Específicos Individuais - Transição para a vida pós-escolar”, sob a orientação da Professora Especialista Maria Leonor Marinheiro.

Assim, na medida em que se perspetiva que os resultados da presente investigação poderão constituir matéria de grande importância, venho por este meio solicitar a V. Ex^a autorização para a realização duma entrevista ao coordenador(a) da educação especial do Agrupamento assim como o acesso ao programa educativo individual dos alunos abrangidos pela modalidade de currículo específico individual e que beneficiem também da medida de Transição para a Vida Pós-Escolar.

Os dados recolhidos são confidenciais e, em momento algum, o(a) professor(a) participante será identificado(a), acrescentando ainda sob compromisso de honra que o funcionamento do Agrupamento não será posto em causa.

Em caso de dúvida, estou disponível para qualquer esclarecimento.

Agradecendo antecipadamente toda a atenção dispensada.

Subscrevo-me com a mais elevada consideração,

Celso Robalo de Sousa

P.S. Contacto pessoal para qualquer eventualidade:

mat.celso@gmail.com – 919367041

**Pedido de Autorização à Câmara Municipal de Loures**

Exma. Senhora

Vereadora da Educação da Câmara Municipal de Loures

Eu, Celso Robalo de Sousa, aluno de mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, no Instituto Superior de Ciências Educativas, em Odivelas, encontro-me neste momento, a realizar a dissertação intitulada “Os Currículos Específicos Individuais - Transição para a vida pós-escolar”, sob a orientação da Professora Especialista Maria Leonor Marinheiro.

Assim, na medida em que se perspetiva que os resultados da presente investigação poderão constituir matéria de grande importância, venho por este meio solicitar a V. Ex^a autorização para a realização duma entrevista ao coordenador(a) da educação especial do Agrupamento assim como o acesso ao programa educativo individual dos alunos abrangidos pela modalidade de currículo específico individual e que beneficiem também da medida de Transição para a Vida Pós-Escolar.

Os dados recolhidos são confidenciais e, em momento algum, o(a) professor(a) participante será identificado(a), acrescentando ainda sob compromisso de honra que o funcionamento do Agrupamento não será posto em causa.

Em caso de dúvida, estou disponível para qualquer esclarecimento.

Agradecendo antecipadamente toda a atenção dispensada.

Subscrevo-me com a mais elevada consideração,

Celso Robalo de Sousa

P.S. Contacto pessoal para qualquer eventualidade:

mat.celso@gmail.com – 919367041

Apêndice B -

Guião da entrevista aos Coordenadores do departamento de
EE

Guião da entrevista aos Coordenadores do departamento de EE

Objetivo Geral: Verificar se a comunidade está aberta no apoio à medida da Transição para a Vida Pós Escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente a frequentar as escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico na zona oriental do concelho de Loures.

Designação dos Blocos	Objetivos	Questões previstas
<p><u>Bloco A</u> Explicações sobre a entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar ao entrevistado o objetivo da entrevista; - Garantir a confidencialidade; - Valorizar o contributo do entrevistado. 	<p>Diálogo de esclarecimento sobre os seguintes aspetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do entrevistador/ entrevistado; - Âmbito do trabalho para o qual é realizado a entrevista; - Objetivo da entrevista; - Respeito pela confidencialidade dos dados obtidos e seu anonimato; - Importância da ajuda do entrevistado, uma vez que a colaboração contribuirá para o êxito do trabalho de investigação.
<p><u>Bloco B</u> Oferta formativa / Parcerias</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher informações sobre a oferta formativa para alunos ao abrigo do currículo específico individual. - Aferir que instituições colaboram com os agrupamentos. - Verificar os protocolos de colaboração existentes. - Aferir da disponibilidade e recetividade das empresas para a realização de parcerias. - Conhecer o processo de celebração do protocolo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como se processa a escolha da oferta formativa para os alunos que beneficiam da medida do Decreto-Lei 3/2008, artigo 16º e alínea e) Currículo Específico Individual? - Quais as entidades/instituições que colaboram com o Agrupamento? - Em termos de legislação quais os protocolos que possuem? - Quem é que escolhe as empresas? - São elas que vos contactam ou é o Agrupamento? - As empresas são recetivas à realização de parcerias? - Como é que se desencadeia o processo da celebração do protocolo entre a empresa e o

		Agrupamento de escolas?
<u>Bloco C</u> Projetos / Interesse dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher informações sobre os projetos propostos pelo agrupamento. - Perceber se é realizada uma avaliação diagnóstica para aferição dos interesses. 	<ul style="list-style-type: none"> - Enquanto Agrupamento propõem algum projeto para os alunos que beneficiam da medida do Decreto-Lei 3/2008, artigo 16º e alínea e) Currículo Específico Individual? - Existe uma avaliação diagnóstica para aferição dos interesses dos alunos? - Em caso afirmativo, quem a realiza?
<u>Bloco D</u> Implementação do PIT	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher informações acerca da existência de respostas comunitárias. - Aferir a existência de obstáculos para a implementação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Existem respostas comunitárias suficientes para a implementação do PIT? - Justifique a resposta. - Existem obstáculos à implementação do PIT? - Justifique a resposta.
<u>Bloco E</u> Comunidade / Colaboração	<ul style="list-style-type: none"> - Aferir o envolvimento da comunidade local. - Perceber a existência de trabalho de colaboração. 	<ul style="list-style-type: none"> - De que forma a comunidade local está envolvida no Agrupamento? - Existe trabalho de colaboração entre a escola e os pais na Transição para a Vida Pós Escolar?
<u>Bloco F</u> Alunos / Estágio	<ul style="list-style-type: none"> - Quantificar os alunos beneficiados pela medida de transição para a vida pós escolar. - Aferir os locais de estágio. - Quantificar os alunos em ambiente protegido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quantos alunos s beneficiam da medida do Decreto-Lei 3/2008, artigo 16º e alínea e) Currículo Específico Individual no Agrupamento? - Em que instituição/estabelecimento comercial se encontram os alunos a estagiar através do protocolo? - Existe algum aluno a realizar essas tarefas de carácter laboral em ambiente protegido no Agrupamento? - Em caso afirmativo, onde estão?
<u>Bloco G</u> Dados complementares	<ul style="list-style-type: none"> - Dar oportunidade ao entrevistado para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos; - Agradecer cordialmente o contributo prestado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Deseja expor algum assunto que seja pertinente e oportuno para a investigação? - Agradecer aos Professores.

Apêndice C -

Guião da entrevista ao Técnico Superior do Instituto de
Emprego e Formação Profissional e à Vereadora da
Educação da Câmara Municipal de Loures

Guião da entrevista ao Técnico Superior do I.E.F.P e à Vereadora da Educação da Câmara Municipal de Loures

Objetivo Geral: Verificar se a comunidade está aberta no apoio à medida da Transição para a Vida Pós Escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente a frequentar as escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico na zona oriental do concelho de Loures.

Designação dos Blocos	Objetivos	Questões previstas
<u>Bloco A</u> Explicações sobre a entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar ao entrevistado o objetivo da entrevista; - Garantir a confidencialidade; - Valorizar o contributo do entrevistado. 	<p>Diálogo de esclarecimento sobre os seguintes aspetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do entrevistador/ entrevistado; - Âmbito do trabalho para o qual é realizado a entrevista; - Objetivo da entrevista; - Respeito pela confidencialidade dos dados obtidos e seu anonimato; - Importância da ajuda do entrevistado, uma vez que a colaboração contribuirá para o êxito do trabalho de investigação.
<u>Bloco B</u> Medidas de apoio a jovens	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as medidas de apoio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Com base na legislação existem medidas no apoio aos jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente?
<u>Bloco C</u> Bolsa de empresas / incentivos	<ul style="list-style-type: none"> - Aferir a existência da bolsa. - Conhecer que incentivos às empresas existem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Existe alguma bolsa de empresas disponível para colaborar no processo de transição para a vida pós escolar destes alunos? -- Existem incentivos às empresas para o acolhimento desta população aquando do processo de transição para a vida pós escolar?
<u>Bloco D</u> Projetos destinados à transição para a vida pós escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Aferir a existência de projetos. - Compreender o processo de: Coordenação, seleção, acompanhamento e avaliação 	<p>Existem projetos específicos destinados à transição para a vida pós escolar de alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado?</p> <p>Em caso afirmativo:</p>

		<ul style="list-style-type: none">- Quem os coordena?- Como são encaminhados os alunos para usufruírem destes projetos?- Como é realizada a seleção?- Como é feito o acompanhamento?- Como é realizada a avaliação?
<u>Bloco E</u> Dados complementares	<ul style="list-style-type: none">- Dar oportunidade ao entrevistado para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos;- Agradecer cordialmente o contributo prestado.	<ul style="list-style-type: none">- Deseja expor algum assunto que seja pertinente e oportuno para a investigação?- Agradecer ao entrevistado.

Apêndice D -
Guião da entrevista aplicado aos Coordenadores do
departamento de EE (A a F)

Guião da entrevista aplicado aos Coordenadores do departamento de EE (A a F)**Bloco A** – Explicações sobre a entrevista**Bloco B** – No que respeita à oferta formativa / parecerias

1. Como se processa a escolha da oferta formativa para os alunos que beneficiam da medida do Decreto-Lei 3/2008, artigo 16º e alínea e) Currículo Específico Individual?
2. Quais as entidades/instituições que colaboram com o Agrupamento?
3. Em termos de legislação quais os protocolos que possuem?
4. Quem é que escolhe as empresas?
5. São elas que vos contactam ou é o Agrupamento?
6. As empresas são recetivas à realização de parcerias?
7. Como é que se desencadeia o processo da celebração do protocolo entre a empresa e o Agrupamento de escolas?

Bloco C – No que respeita aos projetos / interesse dos alunos

8. Enquanto Agrupamento propõem algum projeto para os alunos que beneficiam da medida do Decreto-Lei 3/2008, artigo 16º e alínea e) Currículo Específico Individual?
9. Existe uma avaliação diagnóstica para aferição dos interesses dos alunos?
10. Em caso afirmativo, quem a realiza?

Bloco D – No que respeita à Implementação do PIT

11. Existem respostas comunitárias suficientes para a implementação do PIT?
12. Justifique a resposta.
13. Existem obstáculos à implementação do PIT?
14. Justifique a resposta.

Bloco E – No que respeita comunidade / colaboração

15. De que forma a comunidade local está envolvida no Agrupamento?
16. Existe trabalho de colaboração entre a escola e os pais na Transição para a Vida Pós Escolar?

Bloco F – No que respeita aos alunos / estágio

17. Quantos alunos s beneficiam da medida do Decreto-Lei 3/2008, artigo 16º e alínea e) Currículo Específico Individual com Plano Individual de Transição no Agrupamento?
18. Em que instituição/estabelecimento comercial se encontram os alunos a estagiar através do protocolo?
19. Existe algum aluno a realizar essas tarefas de carácter laboral em ambiente protegido no Agrupamento?
20. Em caso afirmativo, onde estão?

Deseja expor algum assunto que seja pertinente e oportuno para a investigação?

Apêndice E -

Guião da entrevista aplicado ao Técnico Superior do IEFP
(G) e à Vereadora da Educação da CM Loures (H)

Guião da entrevista aplicado ao Técnico Superior do Instituto de Emprego e Formação Profissional (G) e à Vereadora da Educação da Câmara Municipal de Loures (H).

Bloco A – Explicações sobre a entrevista

Bloco B – No que respeita às medidas de apoio a jovens

1. Com base na legislação existem medidas no apoio aos jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente?

Bloco C – No que respeita às bolsas de empresas / incentivos

2. Existe alguma bolsa de empresas disponível para colaborar no processo de transição para a vida pós escolar destes alunos?

3. Existem incentivos às empresas para o acolhimento desta população aquando do processo de transição para a vida pós escolar?

Bloco D – No que respeita aos projetos designados à transição para a vida pós escolar

4. Existem projetos específicos destinados à transição para a vida pós escolar de alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado?

4.1. Em caso afirmativo, quem os coordena?

4.2. Como são encaminhados os alunos para usufruírem destes projetos?

4.3. Como é realizada a seleção?

4.4. Como é feito o acompanhamento?

4.5. Como é realizada a avaliação?

Deseja expor algum assunto que seja pertinente e oportuno para a investigação?

Apêndice F -
Pré-Teste da Entrevista

Pré-Teste da Entrevista

Sou aluno do mestrado em Educação Especial no Instituto Superior de Ciências Educativas, com a entrevista em anexo pretendo obter dados e informações que me possam ajudar a verificar a aferir se a modalidade de transição para a vida pós escolar é aplicada na comunidade de acordo com as necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

Tendo o estudo o objetivo geral de:

Verificar se a comunidade está aberta no apoio à medida da Transição para a Vida Pós Escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente a frequentar as escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico na zona oriental do concelho de Loures.

E os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Verificar se existem respostas comunitárias para responder às necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente que beneficiem da medida de transição para a vida pós escolar.
- ✓ Verificar em ambiente protegido se existem respostas aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente que beneficiem da medida de transição para a vida pós escolar.
- ✓ Aferir a participação da autarquia, vista através dos projetos que oferece à população com necessidades educativas especiais com carácter permanente que necessita de respostas comunitárias para a aprendizagem pós escolar.
- ✓ Aferir a participação do Instituto de Emprego e Formação Profissional, vista através dos projetos que oferece à população com necessidades educativas especiais de carácter permanente que necessita de respostas comunitárias para a aprendizagem pós escolar.

É de salientar que será garantida a confidencialidade e anonimato da informação recolhida, não existindo qualquer forma de identificação.

Após a leitura da entrevista (que não é para preencher), responda por favor às questões que se seguem no Pré-Teste.

Grato pela disponibilidade e colaboração, atenciosamente.

O Professor

(Celso Sousa)

Pré-Teste**Entrevista aos participantes do Estudo (Coordenadores do Departamento de Educação Especial, Técnico Superior do IEFP e Vereadora da Educação da Câmara Municipal de Loures.**

1 – Considera a linguagem compreensível?

Sim Não

2 – Considera a ordem das questões aceitável?

Sim Não

3 – A dimensão da entrevista está adequada?

Sim Não

4 – Considera que a entrevista serve os objetivos da investigação?

Sim Não

5 – Efetuava alguma alteração ou sugestões?

Sim Não

5.1 – Se sim, qual?

Grato pela colaboração.

Apêndice G -
Análise de conteúdo da entrevista aos participantes no
estudo.

Análise de conteúdo da entrevista aos participantes no estudo

Apresentamos uma grelha de análise de conteúdo, relativa ao cruzamento dos dados qualitativos das entrevistas, realizadas aos Coordenadores do departamento de Educação Especial (de A a F), ao Técnico Superior do Instituto de Emprego e Formação Profissional (G) e à Vereadora da Educação da Câmara Municipal de Loures (H).

Nos quadros seguintes é possível verificar-se os indicadores de resposta de todos os intervenientes devidamente codificados, mediante as categorias e subcategorias devidamente contextualizados.

Quadro 10 - Análise da Categoria “Oferta Formativa / Parcerias”

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência	Total
Oferta formativa / Parcerias	Processo	“A oferta formativa é trabalhada entre a direção do agrupamento e a coordenadora do departamento da educação especial, depois analisada mediante o perfil dos alunos que beneficiam da medida.” (B, F)	2	
		“colaboração com os pais e encarregados de educação.” (D)	1	
		“articulação com a família e os alunos “ (E)	1	
		“Há uma equipa com professores de várias áreas (...) que trabalha juntamente com departamento de educação especial, a CerciPóvoa e o GAAF (gabinete de apoio ao aluno e à família).” (C)	1	
		“Devido ao tipo de alunos presentes na escola, este processo está invertido, ou seja, mediante a personalidade e o perfil destes alunos é que se tenta enquadrar-los nalguma possível oferta formativa existente.” (A)	1	

	Medidas de apoio a jovens	“uma vasta área de formação profissional.”, “existe uma formação mais especializada e que se dirige basicamente para as pessoas com deficiência intelectual”, “mas o processo educativo tem que findar”, “ já chegou ao seu término e o Instituto pode iniciar a sua colaboração fora da escola.” (G)	1	
		“o Projeto da Inclusão pela Arte (...) uma parceria com entidades locais na área da música, teatro, dança“, “O Conservatório de Artes de Loures (...) a inclusão através da música.” (H)	1	
	Participantes do processo	“Não há nenhuma a colaborar.” (A, D)	2	
		“A associação humanitária dos bombeiros voluntários de Sacavém” (B, E)	2	
		“um restaurante na região.” (B)	1	
		“É a CerciPóvoa” (C)	1	
		“a empresa ComuniConcept (empresa de Prestação de serviços de saúde, nomeadamente terapia da fala, psicologia, terapia ocupacional e psicomotricidade, entre outras.” (C)	1	
		“a colaboração da junta de freguesia na área da limpeza urbana e na jardinagem” (E, F)	2	
	Protocolos	“dos cabeleireiros.” (E)	1	
		“Não existem mais protocolos vigentes no agrupamento.” (B)	1	
“Protocolos a nível das psicologias, psicomotricidade, terapia da fala, através do projeto mais, contam com a colaboração da clinica psicológica Vomap.” (A)		1		
	“a CerciPóvoa.” (C, F)	2		

		“Apenas um protocolo interno com o jardim-de-infância do agrupamento.” (D)	1	
		“Existem protocolos de colaboração com os bombeiros voluntários” (E)	1	
		“a camara municipal (...) hidroterapia.” (E)	1	
		“Não há nada nesse sentido. A escola terá (...) que se organizar e (...) entrar em contacto com o Instituto (...) tem que se criar uma parceria” “Teria que existir uma intervenção a par entre a escola e o Instituto.”, “tem que se criar uma parceria (...) programas de formação entre o Instituto e o Ministério da Educação.” (G)	1	
		“Projeto Hidroterapia nas piscinas municipais”, “todos os pedidos de estágio recebidos quer para a Câmara quer para as autarquias têm sido aceites e realizados. (...) jardinagem”, “ATL’s”, “sinalização na rodovia”, “limpeza e cantonagem nas ruas.” (H)	1	
	Escolha das empresas e contatos	“É o coordenador do departamento juntamente com os restantes professores da educação especial e a direção da escola.” (A, C, E, F)	4	
		“É a coordenadora do departamento juntamente com os restantes professores da educação especial” (B, D)	2	
		“as empresas é que contactam a direção do agrupamento e depois dão a conhecer ao departamento.” (C)	1	
		As empresas nunca contactam o agrupamento, tem que ser o coordenador a tentar contactar e a insistir de forma a conseguir algum resultado.” (A, B, D, E, F)	5	
	Bolsa de	“Não, não existe nada feito nesse sentido.” (G)	1	

	empresas / incentivos	“É vontade da Câmara fazer a ponte entre as necessidades das escolas (...) as empresas, de alguns estágios quando esses projetos forem postos em prática.” (H)	1	
		“Há algumas medidas de incentivo fiscal a nível do Governo Central (...) deixa de ser aluno, chegando à idade adulta.” (G)	1	
		“A Câmara Municipal não tem competências (...) responsabilidade do Governo Central e do Instituto de Emprego e Formação Profissional.” (H)	1	
	Recetividade	“alunos são provenientes do bairro quinta da fonte ficam renitentes e não querem”, “desempenho no estágio foi positivo e nessas situações costumam aceitar” (A)	1	
		“as instituições contactadas mostraram-se recetivas.” (B, C, D, E, F)	5	
	Celebração do protocolo	“São dados a conhecer todos os documentos, o contrato e o horário de estágio, lidos a ambas as partes (pais, aluno, empresa) e assinado por todos.” (A, B, C, D, E, F)	6	

Quadro 11 - Análise da categoria “Projetos / Interesse dos Alunos”

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência	Total
Projetos / Interesse dos alunos	Projetos	“Não temos.” (A)	1	
		“Existe o projeto da horta pedagógica” (B, E)	2	
		“O projeto desenvolvido pelo GAAF (...) trabalho com os alunos e os pais.”, “Existe um outro protocolo (...) departamento de educação especial e a professora de cabeleireiro” (C)	1	
		“Existe o projeto Artes e Letras (...) a Hora do Conto” (C)	1	

		“Existe (...) um projeto de feirinhas de artesanato na escola” (D)	1	
		“ projeto que alia a físico química com o ambiente (...) relacionando (...) com a saúde.” (E)	1	
		“o projeto da músico pedagogia.” (E, F)	2	
		“Há algum trabalho anterior de articulação a fazer, contornando alguns constrangimentos existentes.” (G)	1	
		“pedidos de estágio recebidos quer para a Câmara quer para as autarquias(...) aceites e realizados.”, “jardinagem, ATL´s, sinalização na rodovia, limpeza e cantonagem nas ruas.” (H)	1	
	Avaliação diagnóstica	“É feita pela psicóloga do agrupamento.” (A)	1	17
		“Essa avaliação é realizada pela coordenadora do departamento e também pelos restantes professores que avaliam e têm em conta todos os fatores respeitantes ao aluno, à família, meio envolvente e às expetativas a atingir.” (B, D, E, F)	4	
		“Sim, é realizada uma referenciação pelo coordenador e depois é enviada para os técnicos especializados da empresa e estes fazem uma avaliação.” (C)	1	

Quadro 12 - Análise da categoria “Implementação do PIT”

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência	Total
Implementação do PIT /	Respostas comunitárias	“Não, não temos.” (D, F)	2	
		“Existem algumas respostas, mas dependendo dos casos.” (A, B, C, E)	4	
		“Devido à fama do bairro em que a escola está inserida, a resposta de imediato é não.” (A)	1	

		“A oferta formativa que foi conseguida (...) feita a avaliação diagnóstica à aluna (...) não tinha o perfil indicado (...) mais nenhuma outra oferta formativa foi conseguida.” (D)	1	
		“o trabalho de campo é muito complexo (...) grande número de horas despendidas (...) nem sempre se tem esse tempo disponível. Em relação às empresas, muitas desconhecem (...) pois muitas delas não são recetivas.” (F)	1	
		“tem havido algumas respostas positivas (...) mas (...) se o número de alunos (...) fosse mais elevado, seria impossível (...) devido à dificuldade (...) não recetivas.” (B)	1	
		“A oferta formativa (...) doméstica (...) através dos amigos dos pais ou de conhecidos (...) meio envolvente é desfavorecido (...) pais ausentes (...) ou não trabalham.” (C)	1	
		“Oferta de empresas em pequeno número devido ao meio onde se insere.” (E)	1	
		“Na escola é praticamente impossível o Instituto “entrar”, “Não há nada nesse sentido”, “A escola terá (...) que entrar em contacto com o Instituto”, “ existir uma intervenção a par entre a escola e o Instituto. Para além de vontade tem que haver programa e orientações políticas.” (G)	1	
		“todos os pedidos de estágio recebidos (...) têm sido aceites e realizados.” (H)	1	
	Obstáculos	“O meio envolvente, o meio social, a fama dos habitantes do bairro”, “ a questão da língua materna deles não ser a língua portuguesa.” (A, C, E, F)	4	

		“falta de recursos disponíveis”, “A coordenadora (...) gerir tudo e estar presente em todos os processos de acompanhamento (...) ao longo do ano letivo”, “ se o número de alunos (...) fosse mais elevado, não seria (...) possível” (B)	1	23
		“funcionárias da escola não estão (...) informadas”, “ falta de formação profissional (...) restantes professores (...) e auxiliares”, “era o apoio da câmara municipal (...) horta pedagógica (...)foi requerido (...) terra e esta não foi disponibilizada por razões diversas.” (C)	1	
		“questão monetária (...) acréscimo de despesas (...) título de transporte ou passe.” (F)	1	
		“a idade dos alunos (...) instituições não (...) querem (...) menores a desempenhar as tarefas de adultos”, “falta de comportamentos adequados, de comprometimento, (...) de espírito de compromisso e (...) de hábitos de higiene.” (D, E)	2	

Quadro 13 - Análise da categoria “Comunidade / Colaboração”

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência	Total
Comunidade / Colaboração	Comunidade local	“Não está envolvida. Não demonstra interesse.” (A,)	1	
		“Não se sente esse envolvimento mas quando contactados pelo agrupamento mostram-se disponíveis para colaborar em parcerias.” (B, C, D, E, F)	5	

	Pais e Associação de Pais	“A associação de pais está mais envolvida ao nível do 1º ciclo, no 2º ciclo nem tanto.”, “ reuniões, apoio” (B, D, E, F)	4	16
		“pais não percebem a língua portuguesa.” (A)	1	
		“Tem que existir (...) os alunos são menores e os pais têm que autorizar o que quer que seja.” (C)	1	
		“colaboração e comunicação escola-casa entre os professores do departamento e os encarregados de educação dos alunos.” (A, B, D)	3	
		“participam em formações para pais.” (E)	1	

Quadro 14 - Análise da categoria “Alunos / Estágio”

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência	Total
Alunos / Estágio	Alunos beneficiados	“Existem 5 alunos.” (A, F)	2	
		“Existem 3 alunos ao abrigo da medida.” (B, E)	2	
		“Existem 4 alunos a beneficiar da referida medida.” (C)	1	
		“É uma aluna de 15 anos.” (D)	1	
	Instituições / estabelecimento comercial	“Dois alunos estão em oficinas de pneus” (A)	1	
		“em oficinas” (C, E, F)	3	
		“no restaurante” (B, F)	2	
		“um aluno numa pastelaria” (C)	1	
		“um aluno numa padaria.” (C)	1	
		“um aluno está numa fábrica da Citroen”. (A)	1	
		“um aluno na associação humanitária dos bombeiros voluntários de Sacavém”. (B)	1	
		“Uma aluna num cabeleireiro”.. (E)	1	
	Alunos/ambiente protegido	“Existem duas alunas (...) jardim-de-infância do agrupamento” (A), “A aluna (...) jardim-de-infância do agrupamento”. (D)	2	
		“O aluno está no pavilhão desportivo” (B)	1	
		“O aluno (...) secretaria da escola” (E)	1	
		“O aluno está no refeitório” (F)	1	
	Coordenação	“uma técnica superior (...) celebração e execução dos protocolos (...) acompanhamento.” (H)	1	

	Encaminhamento dos alunos	“Os alunos são selecionados pelos técnicos e professores das escolas e comunicados através de uma lista à Câmara (...) procede a distribuição dos alunos pelos serviços.” (H)	1	
	Seleção dos alunos	“É realizada uma reunião entre a coordenadora da escola e a técnica superior (...) planificado todo o processo do estágio (...) fases de execução.” (H)	1	
	Acompanhamento dos alunos	“acompanhamento dos almoços na cantina municipal (...) integração dos alunos no serviço a desempenhar (...) atribuição dos passes aos alunos (...) Câmara contempla esse encargo (...) estágios realizados quer na Câmara quer nas autarquias.” (H)	1	
	Avaliação	“ vários intervenientes no processo (...) a técnica superior e a coordenadora do departamento na escola.” (H)	1	

Apêndice H -
Análise de conteúdo do PIT

Análise de conteúdo do PIT

Apresentamos cinco quadros de análise de conteúdo, relativos ao cruzamento dos dados qualitativos referente à análise do PIT dos 21 alunos estudados (A1, A2, A3, A4, A5, B1, B2, B3, C1, C2, C3, C4, D1, E1, E2, E3, F1, F2, F3, F4, F5).

Quadro 15 – Análise da categoria “Identificação”

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência	Total
Identificação	Recolha de dados sobre as capacidades do jovem	“deficiência ligeira ao nível das funções intelectuais, das funções cognitivas básicas, das funções da memória e atenção” (A1, A2, A3, A4, A5, B1)	6	
		“encontram-se no patamar da deficiência intelectual ligeira” (B2, B3, C1, C2, C3)	5	
		“défice ligeiro de raciocínio e exatidão numérica e aritmética mental e na expressão de ideias e pensamentos de forma verbal” (C4, D1, E1, E2, E3, F1)	6	
		“apresenta resultados inferiores aos esperados para a sua idade (...) défice ligeiro de raciocínio (...) deficiência intelectual ligeira” (F2, F3, F4, F5)	5	
	Recolha de dados sobre a motivação e os desejos dos alunos	“prefiro isto a estar nas aulas” (A2 B1, C3, F1, F2)	5	
		“para aprender a mexer com coisas” (A1, A2, A3, C1, C2, E1, F1, F2, B2)	9	
		“adoro máquinas e mexer nos botões” (A1, A2, A3, C1, C2, E1, F1, F2, B2)	9	
		“quero aprender a mexer em carros” (A3)	1	
		“adoro crianças e cuidado dos meus irmãos mais novos” (A4, A5, D1)	3	

		“gostava de trabalhar na escola” (B3, E3, F5)	3	
		“quero estar num restaurante” (B1, C3, C4)	3	
		“quero ser igual à minha tia que corta cabelos” (E2)	1	
	Recolha das expectativas do aluno	“quero trabalhar” (A1, C4, F2, F3)	4	
		“gostava de ganhar dinheiro” (D1, E1, E2, E3, F1)	5	
		“quero tirar um curso profissional” (A3, A4, A5, B2)	4	
		“quero ter uma profissão” (A2, B1, B3, C1, C2)	5	
		“quero saber coisas para poder ir trabalhar” (C3, F4, F5)	3	
	Recolha das expectativas da família	“ele consegue acabar os estudos” (A1, A2, B1)	3	
		“ele tem que tirar um curso profissional” (A3, A4, A5, B2)	4	
		“ele não gosta da escola normal, quer aprender coisas para trabalhar” (B3, C1, C2, C3, C4)	5	
		“ele quer ir trabalhar e ganhar dinheiro” (D1, E1, E2, E3, F1)	5	
		“o melhor para ele é entrar no mercado de trabalho” (F2, F3, F4, F5)	4	
	Intervenientes, seus papéis e responsabilidades	“diretor de turma, professor de educação especial responsável, coordenador do departamento de educação especial, psicólogo, responsável profissional (ambiente protegido e comunidade)” (A1, A2, A3, A4, A5, B1, B2, B3, C1, C2, C3, C4, D1, E1, E2, E3, F1, F2, F3, F4, F5)	21	118

Quadro 16 – Análise da categoria “Operacionalização”

Operacionalização	Objetivos a atingir	“autonomia, comunicação, socialização, atitudes funcionais” (A1, A2, A3)	3	21
		“cumprir regras num ambiente fora da escola, melhorar a comunicação expressiva de uma forma socialmente adequada, adquirir autonomia de transporte” (A4, A5, B1, B2)	4	
		“regras de higiene e segurança no trabalho, hábitos e atitudes de trabalho, conhecimentos técnicos na área específica, adaptação a um novo espaço de trabalho” (C1, C2, C3, D1, E1)	5	
		“regras de pontualidade e de assiduidade, aceitar mudanças na sua rotina” (C4, E2, E3)	3	
		“manter limpa e arrumada a sua área de trabalho, criar métodos de utilização dos materiais e lavagem dos mesmos” (F1, F2, F3)	3	
		“tomar a iniciativa na realização de algumas tarefas que envolvam autonomia” (B3, F4, F5)	3	

Quadro 17 – Análise da categoria “Articulação”

Articulação	Elaboração de protocolos com empresas e instituições da comunidade	“oficina de pneus” (A1, A2)	2	21
		“oficina carros” (C1, C2, E1, F1, F2)	5	
		“fábrica de carros” (A3)	1	
		“restaurante” (B1, F3, F4)	3	
		“bombeiros” (B2)	1	
		“pastelaria” (C3)	1	
		“padaria” (C4)	1	
		“cabeleireiro” (E2)	1	
		“ambiente protegido – agrupamento de escolas” (A4, A5, B3, D1, E3, F5)	6	

Quadro 18 – Análise da categoria “Avaliação da Implementação do PIT”

Avaliação da Implementação do PIT	Estabelecimento dos critérios, instrumentos, intervenientes e momentos de avaliação	“a avaliação é realizada em função das metas e de acordo com os critérios/instrumentos definidos por cada docente do aluno no CEP” (A1, A2, A3, A4, A5, B1, B2, B3, C1, C2, C3, C4, D1, E1, E2, E3, F1, F2, F3, F4, F5)	21	84
		“a avaliação é contínua, sendo que, os resultados da implementação do PIT serão avaliados no final de cada período” (A1, A2, A3, A4, A5, B1, B2, B3, C1, C2, C3, C4, D1, E1, E2, E3, F1, F2, F3, F4, F5)	21	

		“a coordenadora de educação especial desloca-se periodicamente ao local do estágio em ambiente protegido ou na comunidade e juntamente com o responsável profissional analisam os elementos de avaliação” (A1, A2, A3, A4, A5, B1, B2, B3, C1, C2, C3, C4, D1, E1, E2, E3, F1, F2, F3, F4, F5)	21	
		“preenche a ficha de avaliação da atividade profissional em ambiente protegido ou na comunidade” (A1, A2, A3, A4, A5, B1, B2, B3, C1, C2, C3, C4, D1, E1, E2, E3, F1, F2, F3, F4, F5)	21	

Quadro 19 – Análise da categoria “Responsáveis e intervenientes”

Responsáveis e intervenientes	Monitorização	“o(a) coordenador(a) do departamento de educação especial e o responsável profissional (em ambiente protegido e na comunidade)” (A1, A2, A3, A4, A5, B1, B2, B3, C1, C2, C3, C4, D1, E1, E2, E3, F1, F2, F3, F4, F5)	21	141
	Data e assinatura dos participantes na elaboração e aplicação do PIT	“professor(a) de educação especial, psicóloga escolar, diretor de turma” (A1, A2, A3, A4, A5, B1, B2, B3, C1, C2, C3, C4, D1, E1, E2, E3, F1, F2, F3, F4, F5)	21	
	Data e assinatura dos participantes na aplicação do PIT	“professor(a) de educação especial, diretor de turma, responsável profissional (ambiente protegido e na comunidade)” (A1, A2, A3, A4, A5, B1, B2, B3, C1, C2, C3, C4, D1, E1, E2, E3, F1, F2, F3, F4, F5)	21	

Assinatura do Empresário/Responsável pela experiência laboral na comunidade	“responsáveis profissionais em ambiente protegido e na comunidade” (A1, A2, A3, B1, B2, C1, C2, C3, C4, E1, E2, F1, F2, F3, F4)	15	
Assinatura do EE	“assinatura consta no PIT” (A1, A2, A3, A4, A5, B1, B2, B3, C1, C2, C3, C4, D1, E1, E2, E3, F1, F2, F3, F4, F5)	21	
Assinatura do aluno	“assinatura consta no PIT” (A1, A2, A3, A4, A5, B1, B2, B3, C1, C2, C3, C4, D1, E1, E2, E3, F1, F2, F3, F4, F5)	21	
Aprovação em Conselho Pedagógico	“aprovação registada, datada e assinada no PIT” (A1, A2, A3, A4, A5, B1, B2, B3, C1, C2, C3, C4, D1, E1, E2, E3, F1, F2, F3, F4, F5)	21	