

**Universidade do Porto**  
**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação**

**A Transição para a Vida Pós Escolar de Jovens com Necessidades Educativas  
Especiais – a Visão da Escola**

**Ana Paula Corrêa de Menezes**

Outubro, 2018

Dissertação apresentada no Mestrado em Temas de Psicologia,  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade  
do Porto, orientada pela Professora Doutora *Teresa Maria Pinto da  
Cruz Barreiros Leal* (FPCEUP).

## AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações da autora no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, a autora declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. A autora declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade intelectual.

## **Agradecimentos**

Quero deixar aqui expresso o meu reconhecimento e agradecimento a todos aqueles que trilharam este caminho a meu lado, acreditaram em mim, incentivando e tornando, assim, possível este trabalho.

Aos meus pais, por serem os primeiros a acreditarem em mim, por serem minha base e meu suporte. Devo parte do que sou, a minha eterna gratidão.

À Professora Doutora Teresa Leal, minha orientadora, pela competência e profissionalismo na orientação empenhada nesta dissertação. Obrigada pelos conhecimentos transmitidos e esclarecimentos pertinentes, pela disponibilidade e toda atenção direcionada.

Ao Agrupamento e às profissionais que participaram deste estudo. Sem elas não teria sido possível, ficar-vos-ei eternamente agradecida pelas partilhas.

Ao Pedro, pelo apoio, pela grande e inabalável paciência, parceria, amor e dedicação, que tornaram esse desafio mais leve e suportável.

A todos os novos amigos e velhos amigos que me incentivaram a seguir forte e firme meus propósitos.

O meu mais sincero agradecimento a todos, sem vocês não teria conseguido.

## **Resumo**

O presente estudo tem como objetivo compreender como está organizado o processo de Transição para a Vida Adulta de Jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) num agrupamento de escolas da cidade do Porto. Pretendeu-se identificar barreiras, mas também facilitadores e práticas bem sucedidas existentes nesse contexto.

Começou por se abordar historicamente o percurso da Integração à Inclusão. Abordou-se ainda o conceito de transição, os obstáculos ao processo de transição para a vida pós-escolar, bem como recomendações e facilitadores. Situou-se o processo de Transição no contexto português, salientando-se o papel do Plano Individual de Transição (PIT), bem como dos intervenientes no processo de transição.

Tendo em conta a temática e objetivos em estudo, optou-se por um estudo de natureza qualitativa e de carácter exploratório, do tipo estudo de caso. Participaram no estudo nove profissionais que fazem parte da equipa e apoiam jovens com NEE em processo de transição.

Para a recolha de dados recorreu-se a entrevistas semiestruturadas seguindo um guião previamente definido. As entrevistas foram gravadas, transcritas na íntegra, e sujeitas a uma análise de conteúdo temática.

De acordo com os dados obtidos pode concluir-se que o processo de transição neste agrupamento enfrenta algumas dificuldades, na medida em que os entrevistados identificam um grande número de barreiras e poucos facilitadores. O estudo reforça a complexidade de que se reveste o processo de Transição e a importância do papel de cada interveniente no referido processo.

***Palavras-Chave:*** Processo de Transição; Plano Individual de Transição; Necessidades Educativas Especiais;

## **Abstract**

This study aims to understand how the process of Transition to Adult Life of Young People with Special Educational Needs (SEN) is organized in a grouping of schools in the city of Porto, Portugal. The study intends to identify barriers, but also facilitators and successful practices already in place in this context. The dissertation began by approaching historically the path from Integration to Inclusion. The concept of transition, the obstacles to the transition process to post-school life, as well as recommendations and facilitators were also discussed. The process of Transition in the Portuguese context was described, stressing the role of the Individual Transition Plan (ITP), as well as the role of the different stakeholders involved in this process. Given the subject and objectives of the study, a qualitative and exploratory case study was conducted. Nine professionals who were part of the education team and supported young people with SEN in the transition process participated in the study. Semi-structured interviews following a previously defined script were used. The interviews were recorded and transcribed. A thematic content analysis of the complete transcriptions was conducted.. According to the data obtained, it can be concluded that the transition process in these schools faces major difficulties, as the participants identified a large number of obstacles and only a few facilitators. The study points out the complexity of the Transition Process and the importance of the individual role of each participant in the process

**Key words:** process of transition ; individual transition plan; special education needs

## **Résumé**

La présente étude vise à comprendre le processus de transition vers la vie adulte des jeunes avec des Besoins Educatifs Particuliers (BEP) dans un regroupement d'écoles de la ville de Porto. L'objectif était d'identifier les obstacles, mais aussi les facilitateurs et les pratiques efficaces dans ce contexte. On a commencé par aborder historiquement le chemin de l'intégration à l'inclusion. On a approché le concept de transition, les obstacles au processus de transition vers la vie post-scolaire, ainsi que les recommandations et les facilitateurs. Le processus de transition se situe dans le contexte portugais, mettant l'accent sur le rôle du plan de transition individuelle (PTI), ainsi que sur les impliqués dans le processus de transition. Compte tenu de la thématique et des objectifs étudiés, nous avons choisi une étude qualitative et exploratoire du type d'étude de cas. Neuf professionnels faisant partie de l'équipe qui soutient les jeunes avec BEP dans le processus de transition ont participé à l'étude. Pour la collecte de données, des entretiens semi-structurés ont été utilisés suivant un script préalablement défini. Les entretiens ont été enregistrés, transcrits intégralement et soumis à une analyse du contenu thématique. Selon les données obtenues, on peut conclure que le processus de transition dans ce groupe se heurte à des difficultés, car les personnes interrogées identifient un grand nombre d'obstacles et peu de facilitateurs. L'étude renforce la complexité du processus de transition et l'importance du rôle de chaque acteur dans le processus.

**Mots-clés:** processus de transition; Plan individuel de transition; Besoins éducatifs particuliers

## Índice

<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I. Enquadramento Teórico .....</b>	<b>4</b>
1.1-Da Integração à Inclusão.....	4
1.2- Transição.....	7
1.3- Obstáculos no Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar.....	9
1.4- Recomendações / Facilitadores.....	11
1.5- Contexto Português.....	12
<b>Capítulo II. O Plano Individual de Transição (PIT) como ferramenta do Processo de Transição.....</b>	<b>13</b>
2.1- Papel dos Intervenientes no Processo de Transição.....	13
2.1.1- Papel da Escola no Processo de Transição.....	15
2.1.2- O Papel da Família no Processo de Transição.....	16
2.1.3 -O papel da Comunidade no Processo de Transição .....	17
<b>Capítulo III. Estudo Empírico.....</b>	<b>20</b>
3.1- Enquadramento e objetivos do Estudo.....	20
3.2-Método.....	20
3.2.1- Participantes.....	20
3.2.2- Instrumentos.....	21
3.2.3- Procedimento de recolha de dados.....	22
3.2.4- Procedimento de análise de dados.....	22
<b>Capítulo IV: Resultados.....</b>	<b>24</b>
4.1- Apresentação dos Resultados.....	24
4.2 -Discussão dos Resultados.....	33
<b>Capítulo V: Considerações Finais.....</b>	<b>38</b>
Referências Bibliográficas.....	39
Anexos.....	44

## Índice de Abreviaturas

<b>AEDNEE</b>	Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais
<b>CEI</b>	Currículo Específico Individual
<b>DGIDC</b>	Direcção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
<b>DL</b>	Decreto de Lei
<b>EADSNE</b>	European Agency for Development in Special Needs Education.
<b>ME</b>	Ministério da Educação
<b>NEE</b>	Necessidades Educativas Especiais
<b>PEI</b>	Plano Educativo Individual
<b>PIT</b>	Plano Individual de Transição



## Índice de Anexos

<b>Anexo A</b>	Consentimento Informado	58
<b>Anexo B</b>	Guião Psicóloga	60
<b>Anexo C</b>	Guião Coordenadora de Educação Especial	62
<b>Anexo D</b>	Guião Professores	64
<b>Anexo E</b>	Guião Direção	65
<b>Anexo F</b>	Manual de codificação	66

## Introdução

Os objetivos globais da educação são similares para todos alunos. Independentemente do nível das suas capacidades intelectuais, espera-se que todos atinjam o seu máximo potencial, se tornem pessoas produtivas da sociedade, promovam a sua cultura e os seus valores morais e se tornem cidadãos responsáveis. Mas para os jovens com necessidades educativas especiais o processo de transição para vida ativa/ adulta necessita de ser planeado e trabalhado, preparando os alunos para melhor responder aos desafios de uma vida autónoma e integrada quanto possível, tanto no presente quanto para o no futuro (Costa, 2006). Esse futuro muitas vezes é condicionado pelo conjunto de oportunidades, académicas e formativas, a que o jovem teve oportunidade de aceder, nem sempre representando sua liberdade de escolha, mas sim a escolha face à oferta disponível e acessível (Fernandes, 2007).

A Declaração de Salamanca 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).

A preparação vocacional não está, na maior parte das vezes, relacionada com as reais práticas de emprego. Muitas vezes são oferecidas oportunidades em espaços segregados e nem sempre é orientada para profissões e atividades complexas. As pessoas com alguma necessidade específica não recebem as qualificações requeridas para o emprego e a formação necessita de ser mais adequada e ajustada às atuais exigências do mercado de trabalho (ILO cit. por Agência Europeia, 2002).

As expectativas e as atitudes são questão relevante. Pais, professores, empregadores e público em geral subestimam as capacidades das pessoas com alguma necessidade específica. Deveria haver cooperação entre todas partes envolvidas, para desenvolver uma visão realista das competências dos alunos na educação e durante a transição para o trabalho.

Para Fânzeres (2007), o processo de Transição para a Vida Adulta 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 e que possam surgir no futuro.

De acordo com o Manual de Apoio à Prática da DGIDC (2008), o Plano Individual de Transição (PIT) é um documento que sintetiza o projeto de vida de cada aluno com Necessidades Específicas de Educação (NEE) para uma vida social adequada, com inclusão

efetiva no meio envolvente (social, familiar ou numa instituição), que promova atividades de carácter ocupacional e, preferencialmente, o exercício de uma atividade profissional. É um processo dinâmico, a curto, médio e/ou longo prazo, com o propósito de desenvolver a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária. Este instrumento de construção flexível permite atender a mudanças de valores e experiências e responder ainda às expectativas dos encarregados de educação sobre o futuro dos seus educandos e aos desejos, interesses, aspirações e competências do próprio jovem.

Cabe ressaltar que o enquadramento teórico bem como o estudo a seguir descrito foram realizados num período anterior ao aparecimento do novo Decreto-Lei n.º 54/2018 que vem substituir o Decreto-Lei 3/2008 que regulamentou a educação especial em Portugal durante 10 anos. Na discussão dos resultados serão abordadas algumas medidas propostas pelo novo decreto.

O processo de Transição para a vida Ativa/ Adulta é de extrema relevância, pois o meio laboral persiste como uma das áreas onde a exclusão das pessoas com alguma necessidade específica é mais notória, sendo a sua integração na sociedade feita de forma inexpressiva e encontrando ainda diversos obstáculos que impedem a sua efetiva inserção, não só no mercado de trabalho, mas também na sociedade. A inserção no mercado de trabalho constitui um momento importante para a participação ativa na sociedade por parte dos indivíduos, pois contribui de modo significativo para os “processos básicos das relações sociais, de desenvolvimento da identidade social, níveis de rendimento, padrões de consumo, reconhecimento social, referenciais de participação cívica e política” (Casanova, 2008, p.8).

Partindo destas considerações sobre a Transição para a vida Ativa/Adulta para alunos com Necessidade Específicas de Educação (NEE), definimos como objetivo deste estudo compreender como está organizado o processo de Transição para a vida Ativa/ Adulta num agrupamento de escolas da cidade do Porto, pretendendo-se identificar barreiras, mas também facilitadores e práticas bem-sucedidas existentes nesse contexto.

Estruturalmente, o presente trabalho encontra-se organizado em cinco capítulos principais. O primeiro e o segundo capítulos dizem respeito à contextualização e ao enquadramento teórico, em que se procede à revisão dos conceitos de Integração, Inclusão e Transição para a vida pós-escolar. São referidos os obstáculos e facilitadores no Processo de Transição de jovens com NEE e realiza-se uma breve caracterização do contexto português. No segundo capítulo aborda-se o Plano Individual de Transição (PIT) como ferramenta do Processo de Transição e o papel dos diferentes intervenientes. No capítulo três apresenta-se o enquadramento e os objetivos do estudo empírico, bem como os participantes, instrumentos, e

procedimentos de recolha e análise dos dados. No capítulo quatro são apresentados e discutidos os resultados. Por último, no quinto capítulo são enunciadas as considerações finais, analisadas as limitações do estudo e propostas recomendações para futuras pesquisas ou investigações.

## Capítulo I. Enquadramento Teórico

### 1.1-Da Integração à Inclusão

Historicamente as sociedades olharam e prestaram apoio assistência à pessoa com deficiência. A pessoa deficiente era escondida em asilos ou instituições especiais para não ‘envergonhar’ a sua família e a própria sociedade. Posteriormente passou-se a uma outra fase, em que o reconhecimento dos direitos humanos, e, portanto, também da pessoa com deficiência, levou as sociedades a legislar e a propor políticas de integração em que se reconhecia o direito à igualdade de oportunidades (Morato; Santos, 2002).

A evolução das políticas e das abordagens teóricas e de intervenção da deficiência iniciou-se através de um modelo médico. Este modelo, como refere Maria Emília Ribeiro dos Santos (2006), fixou-se sobretudo a partir da segunda metade do século XIX, sendo um importante contributo para todos os profissionais da área da saúde e dos serviços sociais e humanos, pois, a saúde tem um impacto direto no bem-estar do indivíduo e influencia a sua forma de estar diante dos que o rodeiam, e o modo como os outros o percebem e veem.

O modelo médico percebe a pessoa com deficiência portadora de uma patologia. Ou seja, primeiramente está a deficiência da pessoa, e ela é relegada a um papel passivo de paciente. É um modelo de deficiência que busca um “padrão de normalidade” de funcionamento físico, intelectual e sensorial. Este modelo indica que a pessoa com deficiência será dependente enquanto se busca a cura, o que pode nunca acontecer. O modelo vê a deficiência como um estado trágico que ninguém, em sã consciência, gostaria de preservar, sem considerar as barreiras sociais, atitudinais e ambientais que envolvem essa condição (Bonfim, 2009. p. 41).

Em Portugal, o movimento de integração teve início no fim dos anos 70 e em 1988 criaram-se Equipas de Educação Especial, com professores de Educação Especial (Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE, de 17/08), bem como um regime educativo para crianças e alunos com Necessidades Educativas Especiais (Decreto 319/91, de 23 de Agosto). Estas medidas foram necessárias para que houvesse uma mudança na política da educação especial.

O documento mais significativo da integração em Portugal foi o DL 319/91, de 23 de Agosto, regulamentado, posteriormente, pelo Despacho 173/ ME/91, de 23 de Outubro. À semelhança do Warnok Report introduziu o conceito de necessidades educativas especiais, permanentes ou temporárias, que substituiu as categorizações do foro médico até então utilizadas. Responsabilizou a escola do ensino regular pela educação de todos os alunos, e

atribuiu um papel mais explícito aos pais na orientação educativa dos seus filhos. Este documento definiu, pela primeira vez, um conjunto de medidas a aplicar aos alunos com necessidades educativas especiais, as quais deveriam ser expressas num Plano Educativo Individual que, nas situações mais complexas, remetia para a medida “ensino especial” e para um Programa Educativo. O encaminhamento para uma instituição de educação especial, também previsto, era o último dos recursos e só deveria ter lugar quando a escola comprovadamente não tivesse capacidade de resposta.

O conceito Integração refere-se à tentativa de adaptação a um contexto social, bem como a criação de laços com aqueles que os rodeiam. O conceito de integração para Pereira (1990), é uma das consequências fundamentais do princípio de normalização: “Normalização é objetivo. Integração é processo. Integração é fenômeno complexo que vai muito além de colocar ou manter excepcionais em classes regulares”. É, portanto, parte fundamental de todo o processo educacional.

O termo “integração”, originado do conceito de “normalização”, aproxima-se muito ao conceito de “meio menos restritivo possível” que é usado em sentido lato para referir a prática de integrar – física, social e pedagogicamente –, na máxima medida do possível, a criança com NEE na escola do regular. Entendemos por “meio menos restrito possível” o ambiente educativo que é proporcionado ao aluno, dando-lhe boas oportunidades de progredir, e permitindo ao professor do ensino regular atuar de forma adequada com todos os alunos da turma, promovendo a sociabilidade entre alunos com NEE e aqueles que não as têm (Bautista, 1997). Podemos, pois, dizer que a integração escolar não é apenas o contacto físico-social das crianças com NEE com as outras ditas normais na escola do regular, já que pressupõe a transformação da escola e do seu envolvimento, criando uma articulação cada vez mais próxima da educação especial e da educação em geral (Santos, 2007). Essa integração escolar é extensiva a toda a sociedade e seus contextos com o envolvimento social, escolar e familiar em que a criança está inserida, numa perspetiva de ser ativo e participante com um projeto de vida. Dessa forma, a escola integrativa, embora tenha alertado a escola tradicional para a questão das diferenças, não conseguiu alcançar o objetivo de integração de todos os alunos, apesar de obter resultados positivos em alunos com alguns tipos de deficiência.

O movimento a favor da inclusão foi fortemente impulsionado pela Declaração de Salamanca, aprovada pelos representantes de vários países e organizações internacionais, em 1994, a que já nos referimos atrás. Defendendo que escola regular deve ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, isto é, crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças

de populações imigradas ou nômadas, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (UNESCO, 1994, p. 6).

A palavra inclusão, é oriunda do latim, do verbo *includere* e significa “colocar algo ou alguém dentro de outro espaço”, “entrar num lugar até então fechado”. É a junção do prefixo *in* (dentro) com o verbo *cludo* (*cludere*), que significa “encerrar, fechar, clausurar”. O termo, cada vez mais, é aplicado não apenas para questões das necessidades especiais, como também para construir discursos de acessibilidade a quaisquer indivíduos que estão excluídos de determinados espaços e situações (Ferreira, 1999).

A inclusão enquanto processo social tem ganho enfoque no mundo nas últimas duas décadas, porém, muito se tem a evoluir principalmente no aspecto educacional. A inclusão é assim vista como um processo de resposta e resposta à diversidade de necessidades de todas as crianças, jovens e adultos através de uma participação crescente na aprendizagem, nas culturas e nas comunidades e na redução e eliminação da exclusão dentro e fora da educação. Envolve mudanças e modificações no conteúdo, abordagens, estruturas e estratégias, com uma visão comum que abrange todas as crianças da faixa etária apropriada e uma convicção de que é responsabilidade do sistema regular educar todas as crianças (UNESCO, 2003).

A inclusão trata de envolver um indivíduo numa atividade ou assunto, buscando a melhoria na qualidade de vida de todos os tipos de pessoas com ou sem deficiência. Numa sociedade devemos levar em conta que as diferenças e convivências com cada um nos leva a refletir sobre a valorização da diversidade buscando preparar-se para uma mudança. (Soler, 2005).

No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como se apropriarem das competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características. Dessa forma a importância da Educação Inclusiva, é um processo de fortalecimento da capacidade do sistema educacional para chegar a todos os alunos e, portanto, pode ser entendida como a estratégia-chave. Como princípio geral, deve orientar todas as políticas e práticas educacionais, partindo do fato de que a educação é um direito humano básico e o fundamental de uma sociedade mais justa e igualitária. O maior impulso para a educação inclusiva foi dado na Conferência Mundial sobre Educação em Necessidades Especiais, realizada em Salamanca, Espanha, em junho de 1994. Mais de 300 participantes representando 92 governos e 25 organizações internacionais consideraram as mudanças políticas fundamentais necessárias para promover a Abordagem da Educação Inclusiva, capacitando as escolas para servir todas as

crianças, particularmente aquelas com necessidades educacionais especiais.

Na opinião de Marques (2000), a escola inclusiva é um conceito que designa um programa educativo escolar em que o planeamento é realizado tendo em consideração o sucesso de todas as crianças, independentemente dos seus estilos cognitivos, dificuldades de aprendizagem, etnia ou classe social. É necessário instituir uma metodologia cooperativa, isto é, aceitar as diferenças (tomá-las como sendo vantagens) e responder às necessidades individuais.

Na perspectiva de escola inclusiva, a diferença assume maior amplitude. No entanto, para muitas crianças e jovens que frequentam a escola, tal como a alcançamos atualmente, a sensação de que a escola parece ter sido feita à medida de outros, baseada numa cultura muito afastada daquela em que se inserem, é uma constante. (César, 2003).

Segundo Correia (2008) o conceito de educação inclusiva assume uma filosofia no processo de educação, principalmente dos alunos com NEE, em alguns princípios, baseados na igualdade de direitos e oportunidades. Assim todos os alunos, independentemente da sua raça, condição linguística ou económica, sexo, orientação sexual, idade, capacidades de aprendizagem, estilos de aprendizagem, etnia, cultura e religião, têm o direito a ser educados em ambientes inclusivos; todos os alunos são capazes de aprender e de contribuir para a sociedade onde estão inseridos; todos os alunos devem ter oportunidades iguais de acesso a serviços de apoio especializados, quando deles necessitarem, que se traduzam em práticas educativas ajustadas às suas capacidades e necessidades; todos os alunos devem ter a oportunidade de trabalhar em grupo e de participar em atividades extraescolares, sociais e recreativas e todos os alunos devem ser ensinados a apreciar as diferenças e similaridades do ser humano.

## **1.2- Transição**

O importante Relatório de Warnock (1978) propõe que se abandone o paradigma médico, se adote o paradigma educativo (identificação, descrição e avaliação das necessidades educativas especiais), de forma a garantir sucesso e uma plena integração em escolas regulares, sendo o objetivo da educação apoiar todas as crianças a superar as suas dificuldades, sejam de carácter temporário ou permanente, através de múltiplos meios ou técnicas especiais, métodos de ensino especializado para que o aluno possa aceder ao currículo normal, modificação do currículo e adaptação às suas necessidades, apoio educativo e materiais específicos face à problemática apresentada, modificações arquitetónicas, redução do número de alunos por turma, possibilidade do aluno frequentar a tempo parcial uma instituição de ensino especial, o



que exige uma mudança e flexibilidade das escolas regulares e da formação dos professores. O Relatório chama a atenção para a necessidade de se intervir com crianças em idade pré-escolar com menos de três anos de idade que nascem com deficiência ou a desenvolvem após o nascimento, a chamada intervenção precoce. O Relatório chama igualmente a atenção para os jovens com Necessidades Educativas Especiais que terminam a escolaridade obrigatória sem terem desenvolvido as competências necessárias à sua autonomia e plena integração social, para que possam continuar no meio escolar e assim consolidem aprendizagens e desenvolvam outras, ao mesmo tempo que frequentam/desenvolvem atividades fora da escola, na chamada —**transição para a vida ativa/adulta**. (Warnock, 1978).

Na Declaração de Salamanca (1994), referencia-se a novamente o mundo laboral, as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. Os seus pressupostos marcaram decisivamente uma nova atitude responsabilizando a escola pelo ensino de todas as crianças, incluindo as que apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE), e também na transição efetiva destes jovens da escola para o mundo laboral.

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

A Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação por Soriano (2006), considera que a transição para o emprego surge como parte de um longo e complexo processo, que cobre todas as fases da vida de uma pessoa e que necessita de ser orientada da forma mais apropriada. “Uma vida boa para todos” bem como “um bom trabalho para todos” são os fins últimos de um processo de transição bem-sucedido. A transição da escola para o emprego deve implicar uma contínua participação do aluno, o envolvimento das famílias, a coordenação entre todos os serviços envolvidos e uma estreita colaboração com o sector do emprego.

A transição para a vida adulta para Soriano (2002), compreende três ideias básicas: é um processo que exige um período de tempo necessário para que se desenvolva um trabalho

prévio para a transição; implica a mudança de um nível educacional ou de um estágio de vida para outro; origina alterações em termos de situação pessoal e profissional.

Vieira e Pereira (2003) consideram serem três as linhas de força determinantes no processo de transição de pessoas com NEE: a integração, no sentido do derrube das barreiras que ainda se levantam às pessoas com deficiência; a individualização do ensino, na lógica das necessidades educativas do aluno; a funcionalidade dos currículos, no sentido de ser, cada vez mais, considerado como um instrumento construído em função das necessidades dos alunos, tendo como primeira finalidade a sua adaptação às condições de vida próprias do seu meio sociocultural.

Soriano (2006) descreve seis aspectos chave relacionados com o conceito de Transição para a Vida Pós-Escolar:

- Transição é um Processo que deve ser apoiado pela existência e implementação de legislação e também por medidas políticas;
- A Transição deve garantir a participação do Aluno e ter respeito por suas escolhas pessoais; o jovem, a sua família e os profissionais devem trabalhar em conjunto;
- A Transição necessita da implementação de um Plano Educativo Individual focalizado no progresso do Aluno e em quaisquer mudanças a introduzir na situação escolar;
- A Transição deve ser baseada no envolvimento e na cooperação de todas as partes envolvidas;
- Transição requer estreitar a colaboração entre Escolas e mercado de trabalho, para que o Aluno tenha experiências efectivas nas condições de trabalho;
- A Transição faz parte de um longo e complexo processo de preparação do Aluno para a entrada na vida económica e na vida de adulto.

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

### **1.3- Obstáculos no Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar**

No âmbito da mesma linha de acção, um estudo português, publicado pelo Ministério da Educação (Bénard da Costa, 2004), reconhece que são muitas as dificuldades que envolvem

o Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar e apresenta-as por grau de importância:

- Dificuldades de aceitação de estágios pelas Empresas e encontrar emprego;
- Dificuldades inerentes aos Alunos, tais como: falta de competências para actividades laborais, falta de habilitações, pouca autonomia, deficiências intelectuais, motoras, ou de comunicação, entre outras;
- Dificuldades inerentes ao sistema educativo, realçando a falta de recursos humanos, bem como a dificuldade das Escolas em organizarem programas de formação laboral e de Transição, e em se articularem com serviços e instituições que possam colaborar na Transição dos Alunos;
- Dificuldades inerentes à formação laboral;
- Dificuldades inerentes ao local de residência, que compreendem as atitudes de não aceitação destes jovens por parte da população e os obstáculos relativos à falta de transportes;
- Dificuldades inerentes à Família, principalmente as baixas expectativas dos Pais em relação aos seus filhos, não aceitação de programas de cariz funcional e a falta de colaboração na sua educação; como obstáculos menos relevante surgem as condições deficitárias de ordem sócio económica das Famílias;
- Dificuldades de enquadramento dos jovens quando saem da Escola, falta de apoio dos serviços oficiais e instituições privadas a estes Alunos e suas Famílias, assim como de emprego protegido ou outras alternativas ao emprego normal;
- Legislação que abranja a Transição e a inserção sócio-laboral destes Alunos ou a não aplicação da Legislação existente.

De acordo com Azevedo (2005), podemos encontrar uma série de obstáculos no acesso ao emprego por parte das pessoas com deficiência e que se poderiam resumir em: falta de flexibilidade no ajustamento dos postos de trabalho e nos horários de trabalho; falta de informação e de visão dos empresários acerca da importância e das possibilidades de emprego das pessoas com deficiência; relutância em investir nas adaptações necessárias à promoção do emprego das pessoas com deficiência; · falta de apoio financeiro aos empregadores para adaptar as instalações e criar os lugares de trabalho adequados; o desemprego em geral que tende a remeter as pessoas com deficiência ainda mais para a margem; desconhecimento acerca dos sistemas de incentivos à contratação de pessoas com deficiência e à adaptação de postos de trabalho; desconhecimento acerca dos benefícios fiscais articulados ao emprego de pessoas com deficiência.

#### **1.4- Recomendações / Facilitadores**

A European Agency for Development in Special Needs Education ( 2002), realizou um levantamento dos principais obstáculos, questões e opções enfrentadas pelos alunos com NEE em 16 países Europeus, e após a análise do resultado do trabalho desenvolvido pelos profissionais dos vários países envolvidos no projeto foram levantados alguns aspetos-chave facilitadores no processo de transição:

1. Existência e implementação de medidas políticas e práticas – a sugestão da promulgação de legislação específica que permita uma melhor orientação para as boas práticas educativas e para a adoção de medidas e regulamentação nacional mais flexíveis, podendo atuar ao nível da (melhor) coordenação dos diferentes sectores e da supressão de políticas passivas, bem como de todo o processo de monitorização;
2. Participação ativa dos alunos e respeito pelas suas escolhas pessoais que deverão ser (bem) representadas no perfil de competências a definir, com oportunidade no acesso a experiências práticas em diferentes campos profissionais; a EADSNE refere a necessidade de se providenciarem recursos às escolas para um trabalho efetivo com o aluno e família, num processo de constante colaboração;
3. Desenvolvimento de um programa educativo individual adequado não só no âmbito académico, mas englobando uma série de qualificações socioprofissionais, apostando na produtividade e desempenho concreto e real de todos os estudantes; neste ponto deve incluir ainda, a avaliação regular e a abordagem transdisciplinar;
4. Envolvimento e cooperação entre todos os elementos envolvidos: família, profissionais e serviços para um processo de transição válido e contextualizado e onde a definição das tarefas e a participação de todos seja uma realidade, com a definição clara e inequívoca das responsabilidades de cada um na organização e implementação do processo, e onde a avaliação permite o ajuste às mudanças, sendo ainda sugerida a implementação de medidas de incentivo à contratação de jovens com NEE, por parte das entidades promotoras de emprego;
5. Necessidade de uma forte ligação entre os serviços da educação e do emprego onde a experiência no real, através de formações flexíveis e diferenciadas – i.e., estágios, se ergue como um dos principais objetivos a fomentar (combinação da teoria escolar com a prática empresarial).

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

## 1.5- Contexto Português

Até 2008, em contexto português, a escola não tinha a obrigação de assegurar a transição para a vida ativa/ adulta dos seus jovens com NEE. Contudo, sem estar legitimada, a prática era já exercida por iniciativa de docentes, que se esforçavam procurando uma resposta ocupacional, social e profissional para os seus alunos. A publicação do Decreto-Lei 3/ 2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei 21/ 2008, de 12 de maio, preenche essa lacuna legislativa, implicando a escola. A prática torna então obrigatória, consubstanciando-se num documento específico – o Plano Individual de Transição (Camarano, 2006).

Em Portugal, relacionados com a Transição Para a Vida Pós-Escolar destacam-se os seguintes documentos legislativos: a Lei de Bases do Sistema Educativo e a Lei n.º46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto; Estas medidas legislativas redefinem os apoios especializados a prestar na educação Pré-escolar e nos Ensinos Básico e Secundário dos sectores público, particular, cooperativo ou solidário, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo dos Alunos com NEE, bem como reforçam a importância da Transição para a Vida Pós-Escolar, tornando obrigatória a elaboração de Planos Individuais de Transição.

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

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

assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, o que inclui os pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, o próprio aluno.

## **Capítulo II. O Plano Individual de Transição (PIT) como ferramenta do Processo de Transição**

O Plano Individual de Transição (PIT) é percebido como um instrumento destinado a promover a transição para a vida pós –escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional. Neste sentido, será necessário promover a “(...) aquisição de competências que possibilitem uma vida o mais autónoma possível e com a máxima integração familiar, social e profissional” (Portaria 275-A/ 2012, de 11 de setembro).

Os programas de Transição delineados em acordo firmado entre Professores, Pais e o próprio Aluno, devem estabelecer as principais metas e áreas a desenvolver nos anos terminais de inserção na educação escolar de modo a que isso se articule com o projecto de vida futura. Nessa medida, é necessário um conhecimento muito pormenorizado dos contextos existenciais do aluno (Afonso, 2005).

O Plano Individual de Transição destina-se aos Alunos com Currículo Específico Individual (CEI) e tem como principais objectivos de acordo com Bénard da Costa (2010): Continuar a aperfeiçoar as áreas académicas, ministradas em coordenação com as actividades de treino laboral que o Aluno esteja a realizar, garantindo a funcionalidade das mesmas; Continuar a desenvolver as actividades criativas, recreativas, desportivas e culturais que enriqueçam a vida pessoal e social do Aluno; Ampliar o âmbito das actividades de treino laboral, ao nível do tempo, da complexidade das competências e do nível de autonomia; Introduzir conteúdos funcionais apropriados às idades em causa e necessários ao longo da vida. Conforme o artigo 21.º, n.º3 do Decreto-Lei n.º3/2008, inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal, e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

O PIT está incluído no Programa Educativo Individual (PEI), complementando-o. Importa fazer uma distinção entre um PEI e um PIT ou um equivalente, sendo que o propósito não é duplicar documentos ou apenas aumentar o número de tarefas administrativas dos profissionais. Ambos os documentos devem ser usados para registar e para manter reflexões acerca da situação do aluno/estudante. Definição sobre os objetivos a atingir; estratégias vocacionais estabelecidas e uma perspectiva do progresso do aluno. No entanto, o PIT foca-se

no processo de transição para a vida adulta e o no emprego e o PEI abrange todo o universo escolar (Soriano, 2006).

O PEI é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação, incluindo os dados do processo individual do aluno, conclusões do relatório de avaliação e as adequações no processo de ensino e de aprendizagem a realizar, com indicação das metas, das estratégias, recursos humanos e materiais e formas de avaliação. Integra também os indicadores de funcionalidade, bem como os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à atividade e participação do aluno na vida escolar, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, em termos que permitam identificar o perfil concreto de funcionalidade (Decreto de Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro).

O PIT, neste plano individual, o currículo traçado, procurando responder às escolhas, necessidades e capacidades do jovem, permite desenvolver tarefas hierarquizadas e específicas e assim promover sucessivamente a autonomia. Esta ferramenta procurou ainda contrariar a verificação que assinalava o insucesso no estágio e no emprego como resultantes de dificuldades e falhas mais relacionadas com características pessoais, sociais e interpessoais do jovem do que com a sua incapacidade para executar as tarefas. As competências sociais, claramente mais valorizadas pelos empregadores do que as competências académicas, tornaram-se, pois, essenciais (Soriano, 2006).

A definição, implementação, monitorização e avaliação do PIT implicam uma abordagem centrada e articulada, decorrente em três fases, propostas por Soriano (2006). A para este autor a primeira fase consiste na Observação, Informação, Orientação; a segunda na Formação e terceira no Emprego. Este autor define o PIT como um instrumento, sob a forma de documento, no qual é registado o passado, o presente e o futuro desejado dos jovens com NEE. 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.

De acordo com o disposto no Manual de Apoio à Prática da DGIDC ( Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular), (2008), o PIT é, pois, o documento que sintetiza o projeto de vida de cada aluno com NEE, para uma vida social adequada, com inclusão efetiva no meio envolvente (social, familiar ou numa instituição), que promova atividades de carácter ocupacional e, preferencialmente, o exercício de uma atividade profissional. É um processo dinâmico, a curto, médio e/ou longo prazo, com o propósito de desenvolver a capacitação e a

aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária. Este instrumento de construção flexível permite, atender a mudanças de valores e experiências e responder ainda às expectativas dos encarregados de educação sobre o futuro dos seus educandos e aos desejos, interesses, aspirações e competências do próprio jovem.

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

## **2.1- Papel dos Intervenientes no Processo de Transição**

### **2.1.1- Papel da Escola no Processo de Transição**

A Declaração de Salamanca (1994) afirma que os jovens com necessidades educativas especiais devem ser ajudados para fazerem uma efectiva transição da escola para a vida adulta. As escolas devem apoiá-los a tornarem-se economicamente activos 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.

O sistema escolar proporciona um ambiente multicultural que engloba a construção de laços afetivos entre os professores e alunos e prepara-os para a inserção na sociedade (Oliveira, 2000).

Kim e Yurnbull (2004) reforçam que é durante o período da escolaridade obrigatória que se devem iniciar e desenvolver percursos educativos/formativos que conduzam ao equilíbrio entre a qualidade de vida não só do aluno como da sua família, devendo na fase final deste percurso, o jovem adulto assumir um papel ativo na construção do seu processo formativo.

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



O objetivo último da escola para Barreiro e Gonçalves (2005), 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.

### **2.1.2- O Papel da Família no Processo de Transição**

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo, assim como a legislação posterior relativa à autonomia das escolas, preveem a colaboração dos pais/ encarregados de educação nos órgãos de gestão, através dos seus representantes, e garantem o direito dos seus pais a conhecer e acompanhar o percurso escolar dos seus filhos.

O papel da família é fundamental pois é considerada a primeira instituição social, em conjunto com outras, que procura assegurar a continuidade e o bem-estar dos seus membros e da coletividade, incluindo a proteção e o bem estar da criança. Segundo Kreppner (2000), a família é vista como um sistema social responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias que estão presentes na sociedade. Ela tem uma forte influência no comportamento dos indivíduos, principalmente nas crianças, que aprendem as diferentes formas de existir, de ver o mundo e de construir as suas próprias relações sociais.

Segundo Correia e Serrano (2002), a família é a base da sociedade, ou seja, é um dos principais contextos de desenvolvimento da criança. A família mantém-se como o elemento chave na vida e desenvolvimento da criança. De tal maneira, a escola tem como dever envolver a família nas decisões mais importantes relativamente à criança.

No processo de transição, os Pais deverão ser membros activos na tomada de decisões relativas à vida dos seus educandos, incluindo aqueles que apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE) e aos que desenvolvem um Processo de Transição durante o seu percurso escolar, uma vez que, o futuro de cada um resulta do que foi capaz de obter da sua família e do resultado da sua educação (Sampaio, 1996).

Em um sistema inclusivo centrado no Aluno, proposto por Correia (1999) a Família deve assumir uma série de responsabilidades a vários níveis para que possa desempenhar com êxito o seu papel na educação do Aluno com NEE: Formação que permita o seu desenvolvimento tomando em consideração a planificação e programação educacional para o Aluno; Participação na Escola e na Comunidade que possibilite uma boa comunicação entre Pais, Professores e agentes comunitários; Apoio que permita a inclusão do Aluno na Escola e na Comunidade.

Santos (2007) defendeu é de respponsabilidade dos professores chamarem as famílias, enquanto (principais) responsáveis pela formação e desenvolvimento dos seus filhos, prevendo e aproveitando o sentido de oportunidade de intervenção na vida da escola.

Fialho (2011) diz que compete ao Encarregado de Educação, uma função facilitadora na relação que se estabelece entre a escola e a família da criança, entendendo-se este como o interlocutor privilegiado nessa relação.

Do ponto de vista do enquadramento legal a Declaração de Salamanca consagrou os Pais como parceiros privilegiados da Escola, a educação das crianças com necessidades educativas especiais é uma tarefa compartilhada por pais e por profissionais. Uma atitude positiva por parte dos primeiros favorece a integração social e escolar (UNESCO, 1994, p. 37).

No Plano Individual de Transição, Soriano (2006) identificou os papéis desempenhados pela Família em situações como: Estar totalmente envolvida; expressar expectativas; Estar envolvida activamente e contribuir para um ambiente encorajante; Apoiar o seu filho/filha respeitando a sua autonomia.

Os benefícios da participação familiar são irrefutáveis, já que a investigação tem mostrado uma forte relação entre envolvimento familiar e uma maior frequência escolar nos adolescentes, menor abandono escolar e maior número de alunos a aceder ao ensino superior. Os alunos cujas famílias estão mais envolvidas no seu processo educativo, apresentam melhores resultados e comportamentos, têm melhores notas e têm menor probabilidade de ficar para trás na escola ou no trabalho (Morningstar, 2002), sendo que esta realidade se verifica independentemente do seu estrato socioeconómico ou origem (Henderson & Mapp, 2002).

### **2.1.3 -O papel da Comunidade no Processo de Transição**

A saída da Escola e a inserção profissional dos jovens é hoje uma questão discutida em toda a sociedade e não compete à Escola resolvê-lo isoladamente. Porém é responsabilidade da Escola tomar medidas, adequar os programas educativos e currículos, de modo a possibilitar aos Alunos com NEE um ensino adequado às suas necessidades. Estes Alunos com NEE têm, por vezes, necessidades que exigem a aplicação de medidas fora da Escola o que implica a colaboração de organizações existentes na Comunidade, ou seja, solicita-se um maior envolvimento da Comunidade para, em conjunto, encontrar as soluções mais apropriadas (Bérnard da Costa, 2010).

A Comunidade deve desempenhar um papel relevante na educação e Transição para a Vida Pós-Escolar dos Alunos com NEE. As responsabilidades da Comunidade devem incidir

nos seguintes níveis, segundo Correia (1999):

- Participação – Interligação entre serviços comunitários e a escola para responderem às necessidades específicas do aluno e da família com vista a um desenvolvimento global do aluno;

- Apoio – Criar um conjunto de programas e incentivos que permita ao aluno um desenvolvimento socioemocional e pessoal adequado às suas características (em conjunto com a escola, Estado);

- Formação – Sensibilização para a problemática da inclusão.

Em Portugal, no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 Janeiro, no artigo 30.º, ao defender que «As Escolas ou Agrupamentos de Escolas devem, isolada ou conjuntamente, desenvolver parcerias com instituições particulares de solidariedade social e centros de recursos especializados, ou outras», estas parcerias visam, segundo este Decreto entre outros aspectos a transição para a vida pós –escolar, bem como a a realização de actividades de enriquecimento curricular; O desenvolvimento de acções de apoio à Família; A integração em programas de formação profissional, centros de emprego apoiado, ou centros de actividades ocupacionais;

Soriano (2006) no relatório do estudo elaborado sobre a Transição da Escola para o emprego dos jovens com NEE, envolvendo especialistas de 16 países, identificou como um dos aspectos chaves a ter em consideração o facto de a Transição requerer uma estreita cooperação entre a Escola e o mercado de trabalho:

- Ao nível das políticas os decisores políticos deveriam: Assegurar que todos os jovens experienciem condições reais de trabalho; Garantir o acesso de todos os jovens a qualquer tipo de formação prática, respeitando as suas necessidades; Organizar medidas de formação flexíveis; Promover incentivos formais e informais para as Empresas (reduções fiscais, reconhecimento social, etc.) encorajando-as a proporcionar estágios para jovens; Enfatizar e demonstrar os benefícios mútuos resultantes da avaliação de exemplos de boas práticas de Transição; 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; Reconhecer a necessidade de uma cooperação formal entre os serviços de educação e de emprego; Disponibilizar recursos para a formação profissional e contínua dos Professores.

- Ao nível da prática os profissionais deveriam: Estar abertos e informados acerca das possibilidades do mercado de trabalho; 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; Aproveitar as capacidades da Escola para estabelecer contactos e programas de acção com Empresas; Convidar

profissionais do sector do emprego para contextos educativos, de forma a contactarem com os Alunos e com a equipa de profissionais; Assegurar o acompanhamento dos Alunos depois de abandonarem a Escola.

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

## **Capítulo III. Estudo Empírico**

### **3.1- Enquadramento e Objetivos do Estudo**

O presente estudo é de natureza qualitativa e carácter exploratório, realizado com o objetivo de se obter uma compreensão integral do tema – o processo de transição dos alunos com NEE para a vida pós-escolar num Agrupamento de escolas.

A pesquisa qualitativa não busca enumerar ou medir os eventos estudados, não aplica instrumental estatístico na análise dos dados, mas sim, parte de questões de interesses amplos, que vão se definindo à medida em que o estudo se desenvolve. “Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo” (Godoy, 1995, p. 58).

Trata-se de um estudo de caso, na medida em que a investigação foca o processo de transição num contexto específico – em uma escola. O estudo de caso como método não se refere a uma escolha procedimental apenas, mas à escolha de um determinado objeto a ser estudado, que pode ser uma pessoa, um programa, uma instituição, uma empresa ou um determinado grupo de pessoas que compartilham o mesmo ambiente e a mesma experiência (Stake, 1994).

#### **Objetivos do estudo**

Tendo por base o suporte teórico acedido e as estratégias metodológicas adotadas foram definidos alguns objetivos. O objetivo central deste estudo consiste em realizar um estudo de caso num Agrupamento de escolas na cidade do Porte e compreender o processo de transição de alunos com NEE para a vida pós-escolar.

Os objetivos específicos consistem em analisar:

- A organização do processo de transição nesta escola;
- Barreiras e Facilitadores identificados pela equipa envolvida no processo;
- Práticas bem sucedidas.

### **3.2-Método**

#### **3.2.1 - Participantes**

Participam no estudo nove profissionais que fazem parte da equipa da escola onde o estudo foi realizado: Coordenadora da educação especial, Psicóloga Escolar, Diretora do Agrupamento, Professora de Educação Física, Professora de Educação Musical, Professora de

Trabalhos Manuais/Artesanato, Professora de Artes Visuais, Professora de Português, e Professora de Educação Especial.

A amostra foi construída, por conveniência, com o apoio da coordenadora da Educação Especial que pediu diretamente colaboração dos professores que tivessem contato com alunos da Educação Especial com Currículo Específico Individual (CEI) e em processo de transição para a vida pós-escolar. Foi ainda solicitada uma entrevista à Diretora do agrupamento.

O quadro seguinte apresenta o tempo de experiência na escola dos participantes no estudo.

<b>Profissionais Entrevistados</b>	<b>Tempo de experiência na escola</b>
Artes Visuais	1 ano
Artesanato	18 anos
Coord. Educação Especial	12 anos
Direção	6 anos
Educação Especial	13 anos
Educação Física	37 anos
Educação Musical	2 anos
Português	3 anos
Psicóloga	19 anos

### **3.2.2 Instrumentos**

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, tendo sido previamente desenvolvidos quatro guiões de entrevista (ver em anexos ): Um guião dirigido à Psicóloga ( anexo B), um à Coordenadora de Educação Especial ( anexo C) , um para os professores ( anexo D) e outro para Direção ( anexo E). Os guiões tinham por objetivo recolher dados sobre as percepções destas profissionais sobre o processo de transição dos alunos que apoiam.

Os guiões incluíam questões comuns a todas as profissionais relacionadas com o contexto escola, realidade e aos programas da Educação Especial, PEI, CEI e PIT, ainda questões específicas a cada profissional, conforme responsabilidades e funções exercidas.

Os guiões das entrevistas, foram elaborados após a revisão bibliográfica e focavam, elaborados conforme os objetivos do estudo o conhecimento do contexto do Agrupamento. As primeiras entrevistas correram bem não havendo necessidade de efetuar alterações ao guião.

### **3.2.3- Procedimento de recolha de dados**

Em primeiro lugar, foi realizada uma revisão bibliográfica que permitiu uma melhor compreensão do tema, assim como orientar a investigação e definir o objetivo do estudo. Este procedimento possibilitou, também, a construção do guião de entrevista.

A escolha do agrupamento para realização do estudo teve a ver com o facto de ser uma instituição que disponibiliza estágios curriculares ao Mestrado Integrado em Psicologia e pioneira no desenvolvimento de currículos funcionais na cidade do Porto.

Num primeiro momento foi agendada uma reunião na escola com a Psicóloga e a Coordenadora da Educação Especial, a orientadora da dissertação e a mestranda. Nesta reunião foi descrito o objetivo do estudo e obteve-se o interesse na pesquisa. Foi então elaborado um e-mail solicitando a aprovação da direção do agrupamento para a realização da pesquisa. Obtida a aprovação da direção foi elaborada a declaração de consentimento para os participantes do estudo informando-os acerca do objetivo do estudo, do tipo de procedimento, da natureza voluntária da participação, e da existência de confidencialidade (ver Anexo A) . - Termo de Consentimento Informado). Seguidamente, foram agendadas as entrevistas com a Psicóloga e Coordenadora da Educação Especial e posteriormente com os professores com a ajuda, no agendamento, da Coordenadora de educação especial. As entrevistas decorreram entre os meses de fevereiro e março de 2018 e foram realizadas numa das salas da escola. Antes do início de cada entrevista foi apresentado e assinado o consentimento informado por ambos os intervenientes, isto é participante e investigador. As entrevistas foram realizadas com uma duração variável entre 30 minutos e 45 minutos, procedendo-se ao seu registo em formato áudio para possibilitar uma posterior transcrição e análise do conteúdo das entrevistas.

Ao longo das entrevistas por vezes foi necessária a reformulação e explicitação de algumas perguntas, e foram acrescentadas outras perguntas, sempre que a entrevistadora considerou pertinente. Procurou-se sempre manter o carácter aberto das questões, de modo a que as respostas resultassem de uma reflexão que desenvolvesse o tema de cada questão. A grande maioria das participantes mostrou-se colaborante e com interesse em participar.

### **3.2.4 Procedimento de análise de dados**

As entrevistas foram áudio gravadas e transcritas na íntegra para posterior análise dos dados e categorização.

A análise de conteúdo foi a técnica adotada para o processo de elaboração dos dados com vista a transformá-los em informação esclarecedora. A análise de conteúdo é entendida,

segundo a definição de Bardin (1995), como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos objetivos sistemáticos e de descrição do conteúdo de mensagens. A Análise dos dados gerou o Manual de Codificação ( anexo F).

Optou-se a análise de conteúdo mista, neste tipo de análise, as categorias emergem das respostas às questões formuladas na entrevista, bem como da revisão da literatura já existente sobre o tema. A informação teórica é articulada com os resultados da análise indutiva (Lemos, 1993). Foram analisadas as respostas individuais dos entrevistados e procedeu-se ao agrupar de respostas semelhantes que originaram as categorias e subcategorias apresentadas nos resultados.

Já um procedimento de categorização, isto é, o exame das unidades de registo para encontrar determinados componentes que permitam a sua ligação a uma determinada categoria de conteúdo (Gómez, 1995). De acordo com este autor, a categorização consiste, assim, em separar distintas unidades de significado, correspondentes a determinados fragmentos de texto, a agrupá-las de acordo com a sua afinidade.



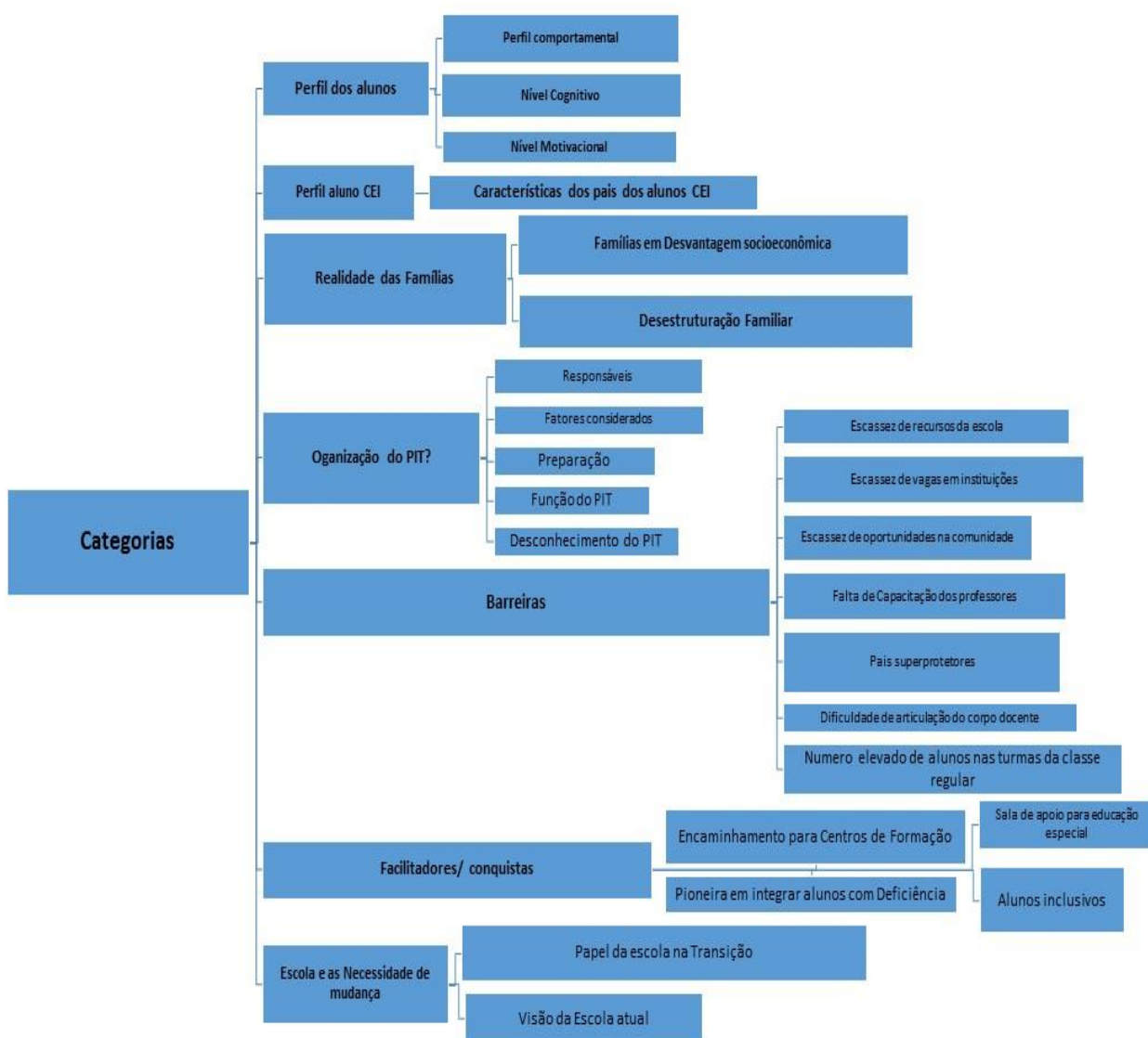
## Capítulo IV: Resultados

### 4.1- Apresentação dos Resultados

Esta secção tem por finalidade apresentar os resultados obtidos neste estudo. Utilizou-se o método de análise de conteúdo a partir da transcrição e análise das entrevistas. A organização e a sequência dos assuntos apresentados terão em conta a ordem pela qual foram construídos o instrumento de recolha de dados e os objetivos propostos para o estudo.

As categorias emergentes resultam de processo analítico que agrupam as unidades de um *corpus* de análise, isto é, dos dados coletados na pesquisa.

Tabela das categorias emergentes:



**Categoria Perfil dos Alunos,** esta categoria nos permite perceber como os profissionais descrevem às características dos alunos da escola. O perfil dos alunos foi definido em 3 subcategorias tal como foram referidas pelas entrevistadas.

**Subcategoria Perfil comportamental:** Nesta subcategoria os alunos são descritos como agitados, agressivos, intolerantes, conflituosos, como ilustrado pelo seguinte excerto: *(De uma forma geral, e no contexto desta escola eu descrevo o perfil dos alunos como sendo alunos muito agitados, alguns bastante agressivos, pouco tolerantes).* Desrespeitam regras da escola e regras sociais, chegando a serem violentos, *(miúdos conflituosos, desrespeitam as regras normais de funcionamento da escola e não só da escola, mas regras sociais... um bocadinho de violência).*

**Subcategoria Perfil Cognitivo:** Nesta subcategoria a capacidade cognitiva dos alunos é vista como baixa e inferior aos alunos de outras escolas portuguesas: *(Se fossemos estabelecer um perfil de aluno médio na escola portuguesa eu acho que os alunos estariam um bocadinho aquém desse perfil).* Apresentam dificuldades em aprender, são devagar e exigem dos professores mais estímulos e mais dedicação: *(são miúdos, portanto fracos, aprendem com dificuldade, ou seja, aprendem devagar, precisam muito mais de estímulos, entre aspas, perdemos muito mais tempo com eles).*

**Subcategoria Nível Motivacional:** Esta Subcategoria refere-se como os professores percebem o nível motivacional e de interesse pela escola manifestado pelos alunos. Os alunos são percebidos como desmotivados e que não ambicionam um futuro, *(Que é uma coisa que também é curiosa nesta escola os alunos não terem aquela motivação, para dizer, “eu quero ser aquilo”, ou aquela ambição de querer ser qualquer coisa ou...)* A escola é pouco valorizada pelos pais e pelos alunos: *(é um contexto um bocado desfavorecido e em que a valorização da escola é muito reduzida, quer a valorização, a apreciação que os alunos tem do que é a escola e qual que é a mais valia da escola, quer mesmo da apreciação que os pais têm do que a escola pode ser para seus filhos).*

**Categoria Perfil aluno CEI:** Esta Subcategoria refere-se à descrição das características dos alunos que possuem um currículo Específico Individual. Tal como referido pelas professoras o perfil dos alunos que possuem currículo específico é descrito como lentos, limitados aprendem com dificuldade e não conseguem guardar o que aprender, assim como retrata essa professora:

*(Não são rápidos, aprendem com alguma dificuldade, é preciso repetir várias vezes, o que sabem hoje se calhar amanhã já não sabem, e, portanto, há esta limitação).. Em geral possuem déficit cognitivo, (Déficit cognitivo, bastante. Não são capazes de acompanhar os outros colegas, vão a turma só nas disciplinas mais práticas, não é? Nas teóricas não, eles têm dificuldade em passar...).* Tendo em conta que uma parcela destes alunos se encontra institucionalizado, *(há aqueles que relativamente tem problemas profundos e graves esses geralmente estão no CEI, então podem estar institucionalizados e estão naquele programa CEI, não é?)*

Para essa categoria foi aberta uma subcategoria:

**Característica dos pais de alunos CEI:** Esta subcategoria apresenta a percepção dos professores em relação aos pais de alunos com currículo CEI. Não são vistos muito diferentes de seus filhos como ilustrado a seguir: *(é verdade que estavam nas reuniões, agora se eles percebiam alguma coisa, eu acho que não, porque eles não eram muito melhores que ele (ALUNO), não é?).* Os pais possuem pouca formação e essa cultura se perpetua na família, *(Os próprios pais não têm muita formação e, portanto, para eles é normal que o filho também não goste por exemplo muito de estudar e isso é mesmo lá está, o lado cultural pesa sempre um bocadinho, “ pouco cultas, com pouca educação).*

**Categoria Realidade das famílias:** Esta categoria refere-se como é descrita a realidade das famílias dos alunos que frequentam a escola. A realidade familiar dos alunos foi analisada em duas subcategorias.

**Subcategoria Desestruturação Familiar:** Esta subcategoria refere-se como os professores percebem a condição familiar dos alunos. Família percebidas sem estrutura e desorganizadas como mostra a seguir: *(e há ali toda uma problemática que também tem a ver com a família com a desestruturação da família, toxicodpendência)* Envolvimento com o uso de drogas, familiares presos e em situação de risco: *(Pessoas que tem problemas desde alcoolismo a maus comportamentos, pessoas, pais que são presos, mães que são presas, mães que são espancadas por traficantes e, portanto, isso é um mundo muito, muito difícil em geral).*

**Subcategoria Famílias em Desvantagem Socioeconômica:** Esta subcategoria refere-se ao contexto sócio econômico das famílias dos alunos. O contexto sócio econômico é percebido como difícil, famílias desfavorecidas, residentes de bairros, retratado por esta professora: *(escola que se insere num contexto social e econômico difícil, recebe essencialmente alunos*

*de alguns bairros aqui circundantes, é uma escola que tem vindo a ganhar alguma homogeneidade nivelada por baixo). Família de Pais em condição de desemprego, ou que ocupem funções de remuneração baixa pela baixa escolaridade e que recebem rendimento social de inserção, como dizem essas duas profissionais: (temos pais desempregados, mas temos seguramente uma percentagem muito grande, temos uma percentagem muito grande de pais que recebem rendimento social de inserção. E temos uma percentagem muito grande de quantos trabalham, um número significativo que trabalham em empresa de limpeza); (É uma escola em que a grande percentagem dos alunos tem escalão A, em que os pais têm habilitações escolares básicas).*

**Categoria Organização do PIT:** Esta categoria refere-se como os profissionais que trabalham na escola descrevem a organização o plano Individual de Transição ( PIT). Esta categoria é constituída por 6 subcategorias conforme resposta das entrevistas.

**Subcategoria Responsáveis:** Esta subcategoria é apresentada os responsáveis pela organização e elaboração do documento PIT, essa equipa seria o Psicólogo e a Educação Especial como corresponsáveis e o diretor de turma como Coordenador de todo o processo, embora identificado alguma dificuldade pelo diretor de turma assumir o processo, como retratado na fala dessa profissional: *(Educação Especial, Psicólogo e o diretor de turma que deveria ser o coordenador efetivamente. O diretor de turma em termos de legislação deveria ser o coordenador de todo o processo, o que é verdade que depois há uma dificuldade dos diretores de turma serem os coordenadores desse processo porque estão poucos habituados a linguagem, porque não conhecem...).*

**Subcategoria Fatores Considerados:** Esta subcategoria refere-se aspectos que são levados em consideração no momento de planear a transição do aluno com currículo CEI e elaborar o PIT. Os aspectos são descritos como as motivações do aluno e suas características pessoais, *(quando nós encaminhamos os alunos para esse tipo de formação é levada em consideração as motivações do aluno, procuramos ajustar um bocadinho as características dos alunos, e aquilo que eles gostam de fazer, não é?),* também é preciso verificar as oportunidades disponíveis para poder sugerir quando necessário, *(Olha vamos ver as opções que temos e vamos tentar aqui direcionar os alunos para as opções que nós temos),* verificar se são autônomos, *(implica que os alunos sejam autônomos em termos de deslocação, porque a deslocação daqui para escola exige alguma autonomia).* E avaliar se esse aluno é funcional,

*(Isso quando elas são, quando elas têm funcionalidades que lhes permitem fazer esse tipo de tarefa).*

**Subcategoria Preparação:** Esta subcategoria refere-se o que antecede o PIT, foi evidenciado nas entrevistadas, a preparação para o PIT inicia-se já no terceiro ciclo, onde algumas competências começam a ser trabalhadas como vemos a seguir: *(passam ao terceiro ciclo nós começamos logo a pensar em termos do que que será ... começamos a pensar em termos de Plano individual de transição. Estamos tentando trabalhar competências que os capacitem para algum tipo de atividade para ter depois alguma possibilidade de fazer algo, de ser integrado a alguma instituição).* A equipa inicia um diálogo com os pais com objetivo de indicar instituições onde o aluno possa ser integrado posteriormente, *(aos 16 anos são encaminhados, nós vamos conversando com os pais, vamos indicando instituições onde eles podem ser integrados, que eles devem contactar no sentido de ver se daqui 3 anos conseguem uma colocação para aquele jovem).*

**Subcategoria Função do PIT:** Esta subcategoria refere-se ao papel que os profissionais que trabalham na escola atribuem ao PIT. A função do PIT é percebida como importante porque possibilidade de sentar, pensar e conversar com a família sobre o futuro do aluno, ilustrado a seguir: *(É uma coisa importante, é ótimo porque nos falamos com a família e conversamos e sentamos todos e começamos a pensar...)* Também *(alerta os pais sobre o fim da idade obrigatória escolar e sobre as responsabilidades da escola até os 18 anos) (é importante que é para alertar que está a chegar o momento em que a escola não vai oferecer mais nada e que eles vão ter que ocupar os filhos de alguma forma, não é? Portanto vão ter que começar a pensar em situações futuras não tanto nós escola).* Mais um excerto: *(eu acho que muito importante porque vão ter uma realidade, que aos 18 anos a escola deixou-os de receber)* e no processo de pensar também agir na busca por uma instituição e garantir vaga, *(não é assim tu queres aquilo mas se não houver vagas não podes ir, como não podes ir vai ter que antecipadamente pensar, garantir vaga).*

**Subcategoria Desconhecimento do PIT:** Esta subcategoria refere-se a resposta dos professores revelando desconhecimento sobre o Plano Individual de Transição. Seguem os excertos: *(Plano Individual de Transição? Confesso que não. Confesso que não sei muito bem); (não faço ideia, não tenho noção de qual a que será... de como é que, como é que... é feito essa transição, portanto não tenho noção sequer).* E o desconhecimento pelo fato de que seria

responsabilidade do Diretor de turma e da Psicóloga, *(quem trata isso depois é a diretora de turma e a psicóloga. São orientados, geralmente são. Sair da escola para cursos, são para vários, não é?)*

**Categoria Barreiras:** Esta categoria foi dividida em 7 subcategorias e inclui possíveis obstáculos que impedem ou dificultam a realização do processo de transição de jovens com currículo específico.

**Subcategoria Escassez de Recursos na Escola:** Esta subcategoria os recursos da escola são vistos como poucos, limitados e frágeis, não há ferramentas nem instrumentos, ilustrado nestas palavras: *(“Há, os recursos que também existem são recursos muito poucos, não é? Se fores à sala de apoio há uma tentativa de construir agora uma zona de cozinha, mas que tem sido feita, até por iniciativa da própria equipa que tem arranjado algum dinheiro para comprar os armários, portanto as coisas são muito frágeis do ponto de vista dos próprios recursos materiais que existem para fazer uma implementação de um PIT, né? De um verdadeiro PIT. Não temos ferramentas, não temos instrumentos). Na escola sede não há condições de receber os alunos da educação especial em fase de transição, ( Na escola sede que funciona com o secundário, mas na escola sede não tem espaço físico, não tem condições para receber aluno nesta situação...) As implementação do PIT é feita com os poucos recursos, atividades na cantina, *(não temos grande oferta para dar, é o grande problema também é isso, não há nada aliciante, não é? .... Fazemos com a prata da casa, bar, cantina, muitas vezes..., )* e por vezes atividades não tem continuidade *( Às vezes tem se tentado ir ao infantário, mas depois também não há continuidade, quer dizer fazemos porque é preciso, não é?)**

**Subcategoria Escassez de oportunidades na Comunidade:** Está subcategoria refere-se à pouca e limitadas oportunidades disponíveis no contexto exterior, mas próximo da escola e que poderão ser utilizadas para a elaboração e a implementação do PIT. As oportunidades no exterior são poucas e limitadas, são descritos como ambientes nada diversificado e com pouco movimento, *(há uma limitação grande em termos das instituições que nós temos aqui a beira. Também não é nada diversificado, portanto que neste raio ou mais próximo o que nós temos é uma confeitaria, é o Continente, depois são meia dúzia de mercearias, ou um talho ou alguma coisa..., mas são tudo ambientes muito parados).*

**Subcategoria Escassez de vagas em Instituições:** Esta subcategoria refere-se às poucas vagas

em instituições que oferecem algum tipo de resposta para alunos com Currículo CEI e têm como objetivo a sua integração na sociedade.

As instituições que acolhem os alunos do currículo CEI, que podem dar algum tipo de resposta em termos ocupacionais, em termos de atividade são poucas e estão lotadas como relata a entrevistada: *(ora agora vamos pensar uma instituição para esse jovem”, porque as instituições que recebem alunos com necessidades educativas especiais estão super lotadas aquelas que podem dar alguma resposta quer em termos ocupacionais, quer em termos de atividade produtiva mais protegida... está toda superlotadas, há poucas instituições, há poucas vagas..).*

**Subcategoria Necessidade de Capacitação dos Professores:** Esta subcategoria refere-se à necessidade de formação e capacitação dos professores para darem respostas a alunos com Necessidades Específicas de Educação. Foi salientado no discurso das entrevistadas que os professores não se capacitam para essa experiência, quando se deparam com alguma situação ligadas ao ensino especial e não sabem que respostas dar, ilustrado a seguir: *(Já percebemos que há colegas que vêm de fora que as vezes vem... ah! esse aluno não sabe ler esta aqui, esta no sétimo ano? Como isto pode ser, não é?...); (Cada vez menos mas não capacitaram para esse experiência); “(sobre PEI, CEI E PIT) de nome porque nós ouvimos, não tenho, não tinha conhecimento do que significava.... não tinha tanto contato como tenho aqui com alunos com necessidades educativas por isso é mais experiência daqui do que outro lado quaisquer). E alguns professores reconhecem essa necessidade como revela esta professora, *(E acho que assim que devia haver professores mais especializados nas várias áreas do ensino especial).**

**Subcategoria Número elevado de alunos nas turmas:** Esta subcategoria refere-se ao elevado número de alunos na classe regular. *(Não se pode dar atenção a um e largar 20, não é? 19 ou 20, ele acaba por ficar um bocado entregue a si próprio, porque a escola não tem meios de ter em cada aula em que o aluno está com a turma um professor assessor, portanto um professor que pudesse dar uma atenção individualizada para ele, para poder progredir mais, poder participar mais na aula.; acaba por ser bastante mais complicado...também um bocadinho devido ao facto das turmas serem bastante grandes...)*

**Subcategoria Pais superprotetores:** Esta subcategoria segundo os profissionais entrevistados foi referido pais de alunos CEI, super protegem seus filhos. Não estimulam o desenvolvimento da autonomia, o que seria importante para fazerem suas próprias deslocações sozinhos e para

fazerem as tarefas domésticas: *(os pais percebam que ela já tem 17 anos que a partida deveriam também eles estimular a autonomia da jovem que ela pudesse fazer as deslocações casa escola, escola casa sozinha ainda que com algum supervisão mas pronto); (Eles são, continuam a ser tratados como o meu menino a minha menina, super protegidos, não os deixam fazer quase nada, não incentivam que eles façam as suas tarefas de casa, o fazer a cama, o pôr a mesa, arrumar a mesa, lavar a loiça, o ser capaz de aquecer a comida no micro-ondas, portanto os pais fazem tudo por eles, o que se traduz depois por uma grande falta de autonomia.)* Essa superproteção dos pais acaba por restringir a evolução dos filhos como conclui essa professora, *(Portanto há uma proteção um pouco exagerada dos filhos e, portanto, quando nós tentamos estabelecer uma estratégia tanto dos pais como nossa para que o aluno possa desenvolver suas capacidades globais os pais de certa forma acabam por restringir um bocadinho a evolução).*

**Subcategoria Dificuldade de articulação do corpo docente:** Nesta subcategoria foi referida a dificuldade de articulação entre os professores, *(Sentimos às vezes alguma dificuldade em articular, não são todos os professores, mas alguns professores que fazem, principalmente...); (a coordenadora, tenta, portanto, a Coordenadora de Educação Especial tenta ligarmos a todos que estão envolvidos nesta, neste tipo de educação especial, mas as vezes acho que não consegue chegar a todos).* Algumas profissionais responsabilizam somente a equipe de educação especial pelas ações e atividades por serem da área *(a maior parte eu acho que o geral é deixar os colegas da educação especial, é com eles).*

**Categoria Facilitadores/ Conquistas:** Esta categoria foi dividida em 4 subcategorias e refere-se recursos e práticas de sucesso, bem como facilitadores e recursos no processo de Transição e na implementação do PIT.

**Subcategoria Encaminhamento para Centro de Formação:** Nesta subcategoria foi referida uma prática bem-sucedida referida pelas entrevistadas é que a escola vem conseguindo articular com instituições exteriores, cursos de formação para pessoas com necessidades educativas especiais. *(Tentamos sempre que possível articular com outras instituições exteriores no sentido de no nono ano, final do nono ano elas possam ser encaminhadas para cursos de formação para pessoas com necessidades educativas especiais); (Nós temos conseguido fazer o encaminhamento aos 16 anos destes alunos para um centro de formação para pessoas com deficiência para pessoas com dificuldades... portanto nós estamos conseguindo encaminhar os alunos para essa formação e acabamos por não ter tanta necessidade de desenvolver o PIT*



*aqui na escola nos últimos anos).*

**Subcategoria Pioneira em integrar alunos com deficiência:** Nesta subcategoria foi referido um aspecto facilitador, a escola ter sido uma das primeiras a integrar alunos com incapacidades nas turmas regulares, como relata esta entrevistada: *(foi a primeira escola a integrar alunos deficientes, no segundo ciclo ao nível do Porto. Portanto foi a primeira escola que abriu uma sala de apoio, para alunos do segundo ciclo quando ainda não era obrigatório que os alunos tivessem entrada nas escolas, não é?!)*

**Subcategoria Sala de apoio para educação especial:** Esta subcategoria refere-se a conquista da sala de apoio a educação especial, *(a princípio era não ter uma sala onde pudéssemos realizar atividades mais práticas com os alunos, mas nesse momento essa barreira está praticamente ultrapassada.)*

**Subcategoria Alunos inclusivo:** Nesta subcategoria os alunos são vistos como familiarizados com a diversidade: incluem, convivem bem com a diferença, como referido por essa professora, *(os alunos entre si por exemplo estão muito habituados a terem... portanto, incluem não são mal formados a esse nível, portanto convivem francamente bem com a diferença. Nunca senti nas turmas que tive alunos com necessidades educativas que houvesse uma rejeição ou um gozar com o outro).*

**Categoria Escola e as Necessidade de Mudança:** Esta categoria emergiu da análise das entrevistas e refere-se à forma como a escola atual é vista e às necessidades de mudança sentidas por alguns profissionais. Esta categoria deu origem a duas subcategorias:

**Subcategoria Visão da Escola atual:** Esta subcategoria refere-se a forma como a escola no momento atual é vista pelos professores. Vista como muito escolar, proporcionando pouca diversidade a nível das atividades, como mencionado por essa entrevistada, *(Nós somos muito escolares, muito escolares, muito papel e lápis, quase só papel e lápis. E as escolas são muito pobres a oferecer outras atividades diferentes, uma diversidade, pronto).*

**Subcategoria papel da escola na Transição:** Esta subcategoria ilustra o papel da escola na transição para a vida pós escolar dos alunos em geral. A escola nesse processo serve para pensar e perspectivar o futuro desse jovem com a família, as possibilidades de integra-lo e o que pode

oferecer ao aluno antes dos 18 anos, como foi referido por essa entrevistada, (portanto *aquilo que nós fazemos é enquanto eles estão na escola nós tentamos pensar no futuro desse jovem, pensar no futuro desse jovem com a família e pensar o que eles podem vir a fazer? Onde é que o podemos integrar? O que podemos fazer por eles? Porque não é assim aos 18 anos que vamos pensar*). Como uma forma de facilitar esse processo deveria estar ligada a prática, mas, sabendo isso acabam por se intitular como omissos, (*a escola tinha que se reorganizar para estar mais ligada a prática, não era só para os alunos da educação especial era para muitos outros, não é? Nós temos uma escola completamente teórica, e tão teórica que nós cada vez mais vamos nos omitindo dessa, dessa responsabilidade...*); (*Vamos nos omitindo dessa responsabilidade de fazer esse encaminhamento, no fundo para sermos realistas, arranjam os umas instituições que façam isso por nós...*). Na visão dessa entrevistada as escolas portuguesas estão voltadas de costas para o mercado de trabalho (*As escolas estão um pouquinho voltadas, de costas voltadas, em Portugal as escolas secundárias estão um bocadinho voltadas de costas para o mercado de trabalho*).

#### **4.2 -Discussão dos Resultados**

Após a apresentação dos resultados obtidos nas entrevistas realizadas, torna-se importante discutir os mesmos, articulando-os com os objetivos previamente estabelecidos e com o enquadramento teórico que alicerça o estudo.

No que concerne à questão de investigação: Como está organizado o processo de transição nesta escola? Os resultados obtidos afirmam que grande parte dos professores desconhecem a operacionalização do processo Transição para a vida Ativa/Adulta para alunos da Educação Especial. Outro aspeto considerado de destaque prende-se com os responsáveis pela coordenação do processo de transição. Pelos resultados obtidos conclui-se que é dada uma elevada relevância aos professores de educação especial e a Psicóloga na condução do referido processo, parece-nos que é destas profissionais a total responsabilidade pelos alunos da educação especial bem como o Plano de Transição para a vida Ativa/Adulta desses alunos, como referido pelas entrevistadas, “quem trata isso depois é a psicóloga”, “não sei, fica com a psicóloga”.

No entanto, a Psicóloga e a Coordenadora de Educação Especial já esperam e aceitam essa atitude por parte dos professores, como observado nesses discursos, “do universo que conheço dos diretores de turma há muito poucos que assumem efetivamente essa coordenação no sentido de assumirem a responsabilidade”, “depois a professora de educação especial quer

ter mais coisas resolvidas na área e acaba ser nós a fazer”. Portanto essa postura de ambas as partes não favorece e nem ajuda que professores se responsabilizem e entendam do processo de Transição de alunos com NEE.

Assim como no antigo Decreto-Lei n.º 3/2008 e com reforço novo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, “O docente de educação especial, no âmbito da sua especialidade, apoia, de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, os demais docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão”.

As únicas pessoas capazes de responder como está organizado o processo de transição nesta escola foram a Psicóloga e Coordenadora de Educação Especial, através do discurso de ambas emergiu as subcategorias para a Categoria Organização do PIT: Responsáveis pelo Processo e Desconhecimento do PIT; Fatores considerados, que são aspectos levados em consideração no momento de planejar a transição do aluno; Preparação, a preparação para o PIT inicia-se já no terceiro ciclo, onde algumas competências começam a ser trabalhadas; e Função do PIT, percebida como importante porque possibilita sentar, pensar e conversar com a família sobre o futuro do aluno.

Ainda, o Processo de Transição nesta escola foi apresentada através de barreiras. Relativamente as barreiras, foram consideradas a vários níveis: a nível de organizacional, Escassez de Recursos na Escola: “Não temos ferramentas, não temos instrumentos”; Falta e capacitação dos professores, “o que é verdade que depois há uma dificuldade dos diretores de turma serem os coordenadores desse processo porque estão poucos habituados a linguagem, porque não conhecem”, “Nós fazemos um PIT com base em que? Não temos ninguém lá fora que os aceite, não é? Fazemos com a prata da casa, bar, cantina, muitas vezes”; Escassez de instituições para onde encaminhar os alunos com NEE, foi referido poucos locais para onde encaminhar e limites de vagas; Dificuldade e articulação do Corpo docente, que reforça a dificuldade de integrar os professores no Processo de Transição, situação que naturalmente compromete um trabalho colaborativo, potenciador de desenvolvimento pessoal, profissional e ainda melhoria do processo.

Nível familiar, pais superprotetores. De um modo geral as barreiras referidas pelas entrevistadas vão de encontro alguns factores enumerados por Bénard da Costa (2004), anteriormente referidos no enquadramento teórico. Um fator a ressaltar como dificuldades inerentes à Família, principalmente as baixas expectativas dos Pais em relação aos filhos, a superproteção como referido pelas entrevistadas, “há uma proteção um pouco exagerada dos filhos”, e, “os pais de certa forma acabam por restringir um bocadinho a evolução”.

Há ainda outros dois fatores inerentes a família neste contexto escolar, que na literatura não se refere sistematicamente e está ilustrado na categoria realidade das famílias, são as Subcategorias: Desestruturação Familiar e Subcategoria Famílias em Desvantagem Socioeconômica, que não são apenas para alunos da Educação Especial. O que quer dizer que estes alunos ainda enfrentam uma realidade difícil com suas famílias o que torna ainda maior o obstáculo da aprendizagem, nas palavras da entrevistada“ é uma condição normal da comunidade, não é especialmente esse que esta na rua, mas o primo que até andou cá até o 7º ou outro que fez o 6º que não estava na educação especial e o outro que fez o 8º estão todos na rua, estão todos sem emprego”. O acumular de barreiras pode justificar a não inclusão destes alunos na comunidade envolvente também por parte da família.

Nível social, falta de oportunidades na Comunidade; A inexistência da proximidade com a comunidade torna-se alarmante, pois como ilustra Soriano (2006), devem ser envolvidos no desenvolvimento do PIT: os professores de todos os níveis de ensino e outros profissionais da escola (Professores, psicólogos, pedagogos, conselheiros de orientação vocacional, tutores/formadores, administradores), em conjunto com o jovem, a família e outros profissionais externos, não necessariamente relacionados com a escola, como profissionais de serviços da comunidade (técnicos de serviço social, profissionais de saúde, representantes do mercado de trabalho e especialistas de diferentes agências) e empregadores (incluindo especialistas dos serviços de emprego e outros). O que na realidade foi referido pelas entrevistadas, “não, não existe essa rede de relacionamento”, “a comunidade não está muito sensibilizada para receber esses meninos eles são vistos quase como um fardo um empecilho”, “não, acho que não há, não tenho percebido que haja aqui grande inter-relação”.

As escolas podem desenvolver parcerias entre si, com as autarquias e com outras instituições da comunidade que permitam potenciar sinergias, competências e recursos locais, promovendo a articulação das respostas. O desenvolvimento de parcerias entre escolas e instituições para promover a transição para a vida pós-escolar está, no entanto, prevista por lei (Lei nº 21/ 2008, de 12 de maio, Artº 30º), no entanto não acontece nesta escola.

Estas parcerias visam, designadamente, os seguintes fins: a) A implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão; b) O desenvolvimento do programa educativo individual e do plano individual de transição; c) A promoção da vida independente; d) O apoio à equipa multidisciplinar; e) A promoção de ações de capacitação parental; f) O desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular; g) A orientação vocacional; h) O acesso ao ensino superior; i) A integração em programas de formação profissional; j) O apoio no domínio das condições de acessibilidade; (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho)

Nível Legal, número de alunos nas turmas da classe regular. “Não se pode dar atenção a um e largar 20”. A este nível reforça a necessidade de Capacitação dos professores para lidarem com alunos da Educação Especial e poderem na prática atender as exigências legais.

A concepção das entrevistadas com relação ao futuro dos alunos da Educação Especial é pessimista e desacreditada, como observado no discurso de uma das entrevistadas quanto a expectativa de um aluno da Educação especial: “Oh querida, para isso tens que ir para a faculdade, vais ter dificuldade de ir para a faculdade, não estas a ter as aulas dos teus colegas”. Não foi percebido entre estes profissionais planos de mudanças ou novas iniciativas afins de tentar alterar o cenário. Isto ainda aliado novamente a falta de capacitação dos professores para lidar com situações relativas a Educação Especial tornam a situação ainda mais delicada. Para Esteban (1989), “a concepção que o professor tem de mundo e de homem tem relação com sua concepção sobre o processo de alfabetização, assim como a leitura que faz do desenvolvimento da criança tem relação com a qualidade da sua intervenção” (p. 77).

Carvalho (2001), revela que há uma tendência em se considerar a pessoa com necessidades educacionais especiais tendo baixas perspectivas de aprendizagem, de escolarização e com total nível de dependência por toda a vida.

Cabe salientar que nomeadamente pelos órgãos diretivos parece haver uma desvalorização quanto ao PIT e a realidade que a escola enfrenta, pois, os alunos com NEE em fase de Transição são vistos como casos residuais. Outras respostas foram obtidas com relação a fase de Transição, mas não para alunos com NEE. Também não foram encontrados controlos e indicadores que pudessem monitorar os resultados e eficácia dos programas e práticas utilizadas atualmente. Quando perguntado sobre metas existentes e controlos as respostas foram estas: “eu não sei, mas julgo que não”; “não há nenhuma estatística porque são casos residuais”.

Como facilitadores emergiram 4 subcategorias e refere-se recursos e práticas de sucesso: Encaminhamento para Centro de Formação: embora as entrevistas expõem as dificuldades com relação as poucas vagas parece ainda ser uma opção viável e bem-sucedida, “Nós temos conseguido fazer o encaminhamento aos 16 anos destes alunos para um centro de formação para pessoas com deficiência para pessoas com dificuldades”.

As Subcategoria Pioneira em integrar alunos com deficiência e Subcategoria Alunos inclusivos se complementam, o facto da escola ter sido pioneira em integrar alunos na classe regular cria na escola e entre os alunos a possibilidade de conviver com a diversidade e aceitá-la. Integrar alunos com deficiência, ter alunos que convivem bem com a diferença é um fator bastante positivo, os alunos da Educação Especial e alunos da classe regular aprendem em

harmonia, “tratam perfeitamente como colegas”, “convivem francamente bem com a diferença”. A “escola inclusiva” visa responder às necessidades individuais de todos os alunos e promover o sucesso escolar de cada um, independentemente das suas dificuldades e das suas limitações. Aqui, o aluno com NEE não é igual aos outros, pelo contrário, afirma-se pela sua diferença, a qual, não se constitui como uma desigualdade. A aceitação dessa diferença, a assunção da diversidade e a heterogeneidade de características dos alunos auxilia e muito no desenvolvimento de uma cultura de escola cujo objetivo é assegurar o sucesso educativo, bem como o desenvolvimento global e harmonioso de todos os alunos.

A última subcategoria diz respeito a uma conquista da escola e consiste na Sala de Apoio para a Educação Especial. Segundo uma das entrevistadas, embora ainda faltem muitas coisas na sala, já conseguiram conquistar o espaço. Aos poucos irão evoluindo e adquirindo as ferramentas necessárias para a prática dos alunos da Educação Especial.

Um fator que não fazia parte dos objetivos, mas que emergiu da análise dos discursos foi a Categoria Escola e as Necessidade de Mudança, portanto muita das barreiras organizacionais encontradas também é fruto da natureza dessa escola. Esta Categoria deu origem a duas subcategorias Subcategoria Visão da Escola atual e O papel da escola na Transição: refere-se a forma como a escola no momento atual é vista pelas entrevistadas e ilustra o papel da escola na transição para a vida pós escolares dos alunos em geral. A escola atual é vista pouco ligada a prática e por vezes omissa as necessidades reais dos alunos, como observado nesses excertos: “As escolas estão um pouquinho voltadas, as escolas secundárias estão um bocadinho voltadas de costas para o mercado de trabalho.”; “Nós temos uma escola completamente teórica, e tão teórica que nós cada vez mais vamos nos omitindo dessa, dessa responsabilidade”; “arranjamos umas instituições que façam isso por nós”; “as escolas são muito pobres a oferecer outras atividades diferentes , uma diversidade”. E dessa forma evidencia a necessidade de mudança e reformulação não só no pensamento, mas na prática docente.

## V. Considerações Finais

O presente estudo permitiu compreender a realidade de uma escola com relação ao Processo de Transição para a vida Ativa/Adulta, evidenciando, desde logo, que o processo ainda não é de domínio de todos os profissionais entrevistados e precisa ultrapassar inúmeras barreiras como apresentado.

Aqui já é pertinente referir uma limitação ao presente estudo, não foram escutados os demais intervenientes no Processo de Transição, familiares, comunidade/ empresários e alunos sobre o tema, embora o objetivo do estudo fosse verificar a visão da escola. Mas entendemos que para que haja uma revolução todos os intervenientes precisam ocupar seu espaço e responsabilidade no processo de Transição.

Houve uma tentativa de entrevistar duas alunas que estão em fase de Transição e portanto tem um PIT, mas as entrevistas não conseguiram obter informações relevantes sobre a escola e o Processo de Transição. As alunas apresentavam limitações cognitivas acentuado e a situação em que ocorreram as entrevistas podem ter interferido na execução e respostas. Ambiente com ruídos e aparente imposição para participar da entrevista. Portanto optou-se não se utilizar as entrevistas mas seria um aspeto relevante para estudos futuro, entendendo a necessidade que um rapport inicial fosse construído com os alunos antecedendo o momento de entrevista.

No que concerne a sugestões para trabalhos futuros, sugerimos a elaboração de um Programa de Intervenção para professores tendo como objetivo o apoio a prática. Outra sugestão seria o desenvolvimento de um estudo mais alargado de possibilidade de auxiliar as famílias desses alunos que vem de uma contexto desfavorecido a diversos níveis, com a finalidade de ajudarem seus filhos no processo de Transição e conquista da sua autonomia.

Sendo a transição de alunos com NEE para vida pós-escolar, uma temática menos valorizada e explorada no plano educativo atual, esperamos ter dado um contributo importante para esse conhecimento, apelando à continuidade de futuros aprofundamentos.

## Referências Bibliográficas

- Afonso, C. (2005). Inclusão e mercado de trabalho: Papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE. *Revista Saber e Educar*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 10, 64-65. (no 16)
- Azevedo, Joaquim (2005). Ambientes inclusivos: as pessoas com deficiência e as empresas in *Actas do Encontro Internacional "Diferenciação: do Conceito à Prática"*. (no prelo)
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreiro, E. & Gonçalves, F. (2005). Formar e Integrar – uma vocação. *Revista Diversidades*. Funchal. ISSN 1646-1819. Ano 2 - Abril, Maio e Junho, 2005 - n.º 8.
- Bautista, R. (coord.). (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bénard da Costa, A. M. (2004). *Educação e Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Deficiência Intelectual Acentuada*. Lisboa: Ministério da Educação. de <http://inclusaoaquilino.blogspot.com/2007/11/educacao-e-transio-para-vida-pseudcolar.html>
- Bénard da Costa, A. M. (Org.) (2010). *Transição para a Vida Adulta, Jovens com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Bonfim, Symone M. M. (2009). *A luta por reconhecimento Das pessoas com deficiência: Aspectos teóricos, históricos e legislativos*. Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro.
- Camarano, A.A.(2006). *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* Rio de Janeiro: Ipea
- Carvalho, R. E. (2001). A incorporação das tecnologias na educação especial para a construção do conhecimento. Em S. Silva & M. Vizim (Orgs.), *Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados* (pp. 57-84). Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB.
- Casanova, José Luís (2008), "Pessoas com deficiências e incapacidades - um inquérito nacional", VI Congresso Português de Sociologia - *Mundos Sociais: Saberes e Práticas*, Lisboa.
- César, M. (2003). *A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos*. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.



- Correia, L. M. & Serrano, A.M. (2002). *Parcerias pais-professores na educação de crianças com NEE. Inclusão*. Braga: Quadrado Azul Editora.
- Roque, P. (2013). *Percursos formativos ao longo da vida: Três percursos, três histórias de vida*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto Superior de Educação e Ciências. Lisboa. Retirado de <http://hdl.handle.net/1040.26/8762>
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores (2ª edição)*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (2006). *Currículo Funcional no Contexto da Educação Inclusiva*. Acedido em 21 de Maio de 2012, em: [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_46.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_46.pdf)
- Costa, A. (Coord.). (2004). *Educação e Transição para a Vida Pós-escolar de Alunos com Deficiência Intelectual Acentuada: Caracterização das Respostas Educativas Proporcionadas aos Alunos dos 2º e 3º Ciclos com Currículos Alternativos ao Abrigo do DL 319/91*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994). Unesco. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> [Consultado a 05/ 10/ 2018].
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. Diário da República n.º 4 - I Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Diário da República n.º 166 - I Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, Diário da República n.º 129/2018, Série I. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 319/ 91, de 23 de agosto. Diário da República, 1.ª série A— N.º 4389. Regula a integração de alunos com deficiência nas escolas regulares.
- Despacho 173 /ME/ 91, de 23 de outubro. Diário da República, II.ª série — N.º 244. Clarifica o Decreto-Lei n.º 319/ 91, de 23 de agosto, reafirmando a necessidade de potenciar aos alunos com necessidades educativas especiais condições de frequência próximas das existentes no regime educativo comum.

Despacho Conjunto nº 36/ SEAM/ SERE/ 88, de 29 de julho. Diário da República, 1ª série — N.º189. Define as equipas de Educação Especial. Este normativo foi revogado pelo Despacho

DGIDC (2008). Educação Especial. Manual de Apoio à Prática. Lisboa: Ministério da Educação.

Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC]. (2008). Educação Especial - Manual de Apoio à Prática. Lisboa: Ministério da Educação.

Esteban, M. T.(1989). *Repensando o fracasso escolar*. Caderno de Pesquisa – CEDES. 28, 73-86.

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

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

Fânzeres, L. (2007). Alunos com dificuldades de aprendizagem e a transição para o mercado de trabalho. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de Mestrado

Fernandes, C. (2007). *Empregabilidade e Diversidade no Mercado de Trabalho – A Inserção Profissional de Pessoas com Deficiência*. Cadernos Sociedade e Trabalho, 8, 101-113.

Fialho, A. J. (2011). *O Papel e a Intervenção da Escola em Situações de Conflito Parental*. *verbojuridico.net*, 1-40. Recuperado em 29 de Setembro, 2011, de [http://www.verbojuridico.com/doutrina/2011/antoniojosefialho\\_papelintervencoescola.pdf](http://www.verbojuridico.com/doutrina/2011/antoniojosefialho_papelintervencoescola.pdf)

Godoy, A. S.(1995). Pesquisa qualitativa - tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35(3), 20-29.

Gómez, A. P. (1995). O Pensamento Prático do Professor. In Nóvoa, A. Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Henderson, A., & Mapp, K. (2002). A New Wave of Evidence—In Short. In A. Henderson, & K. Mapp, A New Wave of Evidence The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement (pp. 7-8). Austin: National Center for Family and Community Connections with Schools.

- Inclusão. In: Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- International Labour Office (1998) Education, Employment and Training Policies and programmes for Youth with Disabilities in four European Countries. Geneva: ILO.
- Kim, K.H., & Turnbull, A. (2004). Transition to adulthood for students with severe intellectual disabilities: Shifting toward person-family interdependent planning. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29, 53-57.
- Kreppner, K. (2000), The child and the family: Interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Vol.16 no.1 Brasília.
- Lei nº21/ 2008, de 12 de maio. Diário da República, 1.ª série — N.º 91. Procede a alteração ao Decreto-Lei nº3/ 2008, de 7 de janeiro.
- Lei nº46/ 86, de 14 de outubro. Diário da República, 1.ª série — N.º237. Define o quadro geral do sistema educativo (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Lemos, M. S. (1993). A motivação no processo de ensino/ aprendizagem, em situação de aula. Tese de doutoramento. Porto, FPCEUP
- Marques, M. (2000). O Partenariado na Escola. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ministério da Educação & Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2008). Educação Especial: Manual de apoio à prática. Lisboa: Ministério da Educação e Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministry of Children and Family Development. (2005). Transition Planning For Youth with Special Needs: A community Support Guide [Manual]. British Columbia: Ministry
- Morningstar, M. (2002). *The Role of Families of Adolescents with Disabilities in Standards-Based Educational Reform and Transition*. In C. Kochhar-Bryant, & D. Bassett, *Aligning Transition and Standards-Based Education: Issues and Strategies* (pp. 125-156). Arlington: Council for Exceptional Children.
- Oliveira, Z. M. R. (2000), Interações sociais e desenvolvimento: A perspetiva socio histórica. Caderno do CEDES.
- Pereira, O. S. (1990). Educação integrada: somos todos responsáveis. *Revista Integração*, 3(6), 16-17.
- Portaria nº 275-A/ 2012, de 11 de setembro. Diário da República, 1.ª série — N.º 176. Regula o ensino de alunos com currículo específico individual (CEI), em processo de transição para a vida pós-escolar, definindo uma matriz curricular para o CEI.

- Rodrigues, M. (2002). *Sociologia das Profissões*. Oeiras: Celta Editora.
- Sampaio, D. (1996). *Inventem-se Novos Pais* (9.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Caminho.
- Santos, B. R. A. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos, Maria Emília (2006), *Serviço Social e a Deficiência Mental – A Perspetiva Subjetiva da Qualidade de Vida*, Dissertação de Mestrado em Serviço Social, Coimbra, Instituto Superior Miguel Torga.
- Santos, S.(2007). *Comportamento adaptativo e qualidade de vida nas crianças com dificuldade intelectual e desenvolvimental*. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, Lisboa, IV série, v. 14, p. 57-67
- Santos, S.; Morato, P. (2002). *Comportamento adaptativo*. Porto: Porto Editora.
- Soler, R.(2005). *Educação física inclusiva: em busca de uma escola plural*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Soriano, V. (Ed.). (2002). *Transição da Escola para o Emprego: Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Soriano, V. (Ed). (2006). *Planos Individuais de Transição: Apoiar a Transição da Escola para o Emprego*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Stake, R. E. (1994). *Case Studies*. In N. Denzin Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Newsbury Park: Sage.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO.
- \_\_\_\_\_. 2003b. *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education. A challenge and a vision*. Paris, UNESCO.
- Vieira, F. & Pereira, M. (coord.) (2003). *Se Houvera Quem Me Ensinará Quem Aprendia Era Eu - A Educação de Pessoas com Deficiência Mental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Warnock, H. M. (1978). *Special Education Needs*. London: HMSO.

## **Anexos**

## Anexo A : Consentimento informado



### **Consentimento informado para um estudo desenvolvido no âmbito do Mestrado em Temas de Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto**

**Objetivo:** O objetivo desta entrevista é compreender a perspectiva dos profissionais que trabalham no agrupamento sobre o processo de transição dos alunos com NEE para a vida pós-escolar.

**Procedimento:** Irá participar numa entrevista semiestruturada que será registada num gravador de voz digital após o seu consentimento. Poderá informar o entrevistador se não quiser responder a qualquer das perguntas ou desejar acabar a entrevista a qualquer momento.

**Natureza voluntária do estudo e confidencialidade:** A participação nesta pesquisa é inteiramente voluntária, podendo assim recusar-se a participar na entrevista a qualquer momento. Informações pessoais assim como o nome não serão associados às suas respostas. Qualquer informação que o(a) possa identificar não será incluída em relatórios ou publicações realizadas no âmbito do estudo. Os dados serão apenas acessíveis aos investigadores que trabalham no projeto e serão mantidos em local seguro.



**Declaração de consentimento:**

Tendo lido as informações acima descritas, declaro que entendo o objetivo do estudo. Coloquei todas as perguntas necessárias acerca do procedimento tendo obtido respostas esclarecedoras. Entendo que tenho o direito de não responder a perguntas se assim o desejar. Entendo, ainda, que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a minha identidade nunca será revelada em qualquer relatório ou publicação, a menos que eu o autorize por escrito. Declaro assim dar o meu consentimento à minha participação neste estudo.

Nome completo do Participante:

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Assinatura do Participante:

\_\_\_\_\_

Nome completo do Investigador:

\_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ Assinatura do Investigador: \_\_\_\_\_

## Anexo B: Guião Psicóloga

1. **Identificação:** Tempo de formação? Tempo nessa escola?
2. Qual é a **realidade da Escola**? Como você descreve essa escola?
3. Educação Especial: Qual a formação Técnica dos profissionais que trabalham na escola com o Programa e na Inclusão? Existe um trabalho em equipe, quais os profissionais envolvidos?
4. Programas existentes, Educação Especial e Transição? PIT ? PEI ( Programa Educativo Individual)? O que marca a diferença entre um plano e outro? Quais as atividades propostas?
5. **Transição para vida Ativa na Escola:** Como está organizado o Processo de Transição para a vida ativa na Escola? Qual a sua responsabilidade nesse processo?
6. **Acessibilidade:** Como avalia a acessibilidade a escola?
7. **Obstáculos:** Principais obstáculos? Desafios? Tentativas? O que falta? Que barreiras encontram a equipa envolvida no processo?
8. **Conquistas:** Principais conquistas? Vantagens percebidas. Que facilitadores encontram a equipa envolvida no processo?
9. **Metas:** Alguma meta para o estabelecimento? Projeto educativo?
10. **Família:** como é o envolvimento da família? Família e Escola?
11. Os pais possuem conhecimento do PEI e PIT? Como é informado aos pais, como é participação deles?
12. **Com**
13. **unidade** com esses alunos? Rede de relacionamento?
14. **Expectativas e participação:** Como lidar com as expectativas dos alunos e pais? A transição necessita de assegurar a participação do aluno e o respeito pela sua escolha pessoal como funciona na escola? Existe? Quais são elas? O que é informado aos pais?
15. **Apoios:** Locais que apoiam? Onde alunos são encaminhados para formação? O que esses serviços oferecem?
16. Relacionamento entre a Escola e o Mercado de Trabalho?



**17.** Acompanhamento após a saída da escola? De quem é esse papel?

## **Anexo C: Guião Coordenadora de Educadora Especial**

1. **Identificação:** Qual a sua formação? Tempo de formação? Tempo nessa escola?
2. Qual é a **realidade da Escola**? Como você descreve essa escola?
3. **Equipe responsável** e suas responsabilidades pela Educação Especial? (**coordenadora Ed. Especial**) Funcionamento? Horários de atendimento: Qual a formação Técnica dos profissionais que trabalham na escola com o Programa e na Inclusão? Existe um trabalho em equipe, quais os profissionais envolvidos? Caracterização destes profissionais:
4. Programas existentes, Educação Especial e Transição? PIT ? PEI ( Programa Educativo Individual)? O que marca a diferença entre um plano e outro? Quais as atividades propostas?
5. **Transição para vida Ativa na Escola:** Como está organizado o Processo de Transição para a vida ativa na Escola? Qual a sua responsabilidade nesse processo?
6. Quantas turmas atualmente? Quantos alunos atendidos? Assiduidade?
7. **Identificação dos alunos:** Quem são os alunos que estão nessa etapa? Quais suas necessidades?
8. **Acessibilidade:** Como avalia a acessibilidade a escola?
9. **Obstáculos:** Principais obstáculos? Desafios? Tentativas? O que falta? Que barreiras encontram a equipa envolvida no processo;
10. **Conquistas:** Principais conquistas? Vantagens percebidas. Que facilitadores encontram a equipa envolvida no processo?
11. **Metas:** Alguma meta para o estabelecimento? Projeto educativo?
12. **Família:** como é o envolvimento da família? Família e Escola?

13. Os pais possuem conhecimento do PEI e PIT? Como é informado aos pais, como é participação deles?
14. **Comunidade** com esses alunos? Rede de relacionamento?
15. **Expectativas e participação:** Como lidar com as expectativas dos alunos e pais? A transição necessita de assegurar a participação do aluno e o respeito pela sua escolha pessoal como funciona na escola? Existe? Quais são elas? O que é informado aos pais?
16. **Apoios:** Locais que apoiam? Onde alunos são encaminhados para formação? O que esses serviços oferecem?
17. Relacionamento entre a Escola e o Mercado de Trabalho?
18. Acompanhamento após a saída da escola? De quem é esse papel?

## Anexo D: Guião Professores

1. **Identificação:** Qual a sua formação? Tempo de formação? Tempo nessa escola?
2. Qual é a **realidade da Escola**? Como você descreve essa escola?
3. Existe um trabalho em equipe, quais os profissionais envolvidos?
4. Tem conhecimento dos Programas existentes, Educação Especial e Transição? PIT ? PEI ( Programa Educativo Individual)? Quais as atividades propostas?
5. **Transição para vida Ativa na Escola:** Como está organizado o Processo de Transição para a vida ativa na Escola? Qual a sua responsabilidade nesse processo?
6. Quantas turmas atualmente? Quantos alunos tem hoje sobre sua responsabilidade?
7. **Identificação dos alunos:** Quem são os alunos que estão nessa etapa? Quais suas necessidades?
8. **Acessibilidade:** Como avalia a acessibilidade a escola?
9. **Obstáculos:** Principais obstáculos? Desafios? Tentativas? O que falta? Que barreiras encontram a equipa envolvida no processo;
10. **Conquistas:** Principais conquistas? Vantagens percebidas. Que facilitadores encontram a equipa envolvida no processo?
11. **Metas:** Alguma meta para o estabelecimento? Projeto educativo?
12. **Família:** como enxerga envolvimento da família? Família e Escola?
13. **Comunidade** com esses alunos? Rede de relacionamento?
14. **Expectativas e participação:** Como lidar com as expectativas dos alunos e pais? A transição necessita de assegurar a participação do aluno e o respeito pela sua escolha pessoal como funciona na escola? Existe? Quais são elas? O que é informado aos pais?
15. Acompanhamento após a saída da escola? De quem é esse papel?

## Anexo E: Guião Direção

- 1- Qual é a **realidade da Escola**? Como você descreve essa escola?
- 2- Educação Especial: como enxerga a educação Especial na escola?
- 3- **Transição para vida Ativa na Escola**: Como está organizado o Processo de Transição para a vida ativa na Escola?
- 4- **Acessibilidade**: Como avalia a acessibilidade a escola?
- 5- **Obstáculos**: Principais obstáculos? Desafios? Tentativas? O que falta? Que barreiras encontram a equipa envolvida no processo?
- 6- **Conquistas**: Principais conquistas? Vantagens percebidas. Que facilitadores encontram a equipa envolvida no processo?
- 7- **Metas**: Alguma meta para o estabelecimento? Projeto educativo?
- 8- **Envolvimento da Comunidade** com esses alunos? Rede de relacionamento? Relacionamento entre a Escola e o Mercado de Trabalho?
- 9- **Apoios**: Locais que apoiam?
- 10- Acompanhamento após a saída da escola? De quem é esse papel?

## Anexo F: Manual de Codificação

### Categoria

**Perfil dos alunos que frequentam a escola:** Refere-se às características dos alunos da escola tal como são percebidas pelos professores.

**Subcategoria Perfil Comportamental:** refere-se como os professores descrevem os comportamentos dos alunos.

*“de uma forma geral, e no contexto desta escola eu descrevo o perfil dos alunos como sendo alunos muito agitados, alguns bastante agressivos, pouco tolerantes”)*

*“miúdos conflituosos, desrespeitam as regras normais de funcionamento da escola e não só da escola, mas regras sociais. Aqui nesta escola porque eu falo com outros colegas pelos vistos é geral, um bocadinho de violência. ”*

*“quem aqui pega na flauta e estuda sem estar loucos?”*

**Subcategoria Perfil Cognitivo:** refere-se como os professores descrevem o perfil cognitivo, capacidade de aprendizagem dos alunos.

*“são miúdos portanto fracos, aprendem com dificuldade ou seja, aprendem devagar, aprende precisam muito mais de estímulos, entre aspas, perdemos muito mais tempo com eles.”*

*“Se fossemos estabelecer um perfil de aluno médio na escola portuguesa eu acho que os alunos estariam um bocadinho aquém desse perfil. ”*

**Subcategoria Nível Motivacional:** refere-se como os professores percebem o nível motivacional e de interesse pela escola manifestado pelos alunos.

*“Que é uma coisa que também é curiosa nesta escola os alunos não terem aquela motivação, para dizer, “eu quero ser aquilo”, ou aquela ambição de querer ser qualquer coisa ou...”*

*“pouca motivação para a escola, portanto motivá-los para as aprendizagens é extremamente complicado neste contexto, que é um contexto um bocado desfavorecido e em que a valorização da escola é muito reduzida, quer a valorização, a apreciação que os alunos tem do que que é a escola e qual que a é a mais valia da escola, quer mesmo da apreciação que os pais tem do que a escola pode ser para seus filhos . E portanto como há uma certa desvalorização eu acho que os alunos não, não se mostram interessados.”*

## **Categoria**

**Perfil aluno CEI:** refere-se à descrição das características dos alunos que possuem um currículo Específico Individual.

*“Não são rápidos, aprendem com alguma dificuldade, é preciso repetir várias vezes, o que sabem hoje se calhar amanhã já não sabem, e, portanto, há esta limitação. ”*

*“Déficit cognitivo, bastante. Não são capazes de acompanhar os outros colegas, vão a turma só nas disciplinas mais práticas, não é? Nas teóricas não, eles tem dificuldade em passar...”*

*“Primeiro porque os alunos são muito fracos, portanto são muito pouco empenhados, muito pouco interessados, mesmo que gostam de música, gostam de colocar a música a tocar e de se abanarem não é do sentido se querer saber quem é o compositor ou como aquela nota vai a frente daquela.”*

*“Complicado, porque as vezes são alunos muito limitados, porque no campo da educação especial existem vários, variações de problemáticas dos miúdos, há aqueles que relativamente tem problemas profundos e graves esses geralmente estão no CEI, então podem estar institucionalizados e estão naquele programa CEI, não é? Pronto.*

*“Temos uma parte dos nossos alunos os que estão em currículo específico se não mais da metade estão institucionalizados...”*

*“Ele tem muitas dificuldades em acompanhar nem é só em conteúdo, mas acompanhar uma conversa do colega”.*

*“Depois também muitos dos nossos alunos do currículo específico acabam por ser alunos com limitações tão grandes que também não lhes é possível integração no mundo do trabalho eles passam muito mais parem serem integrados em instituições ocupações de tempos livres e não tanto serem integrados em trabalho digamos assim.”*

**Subcategoria Característica dos pais de alunos CEI:** Refere-se à capacidade cognitiva dos pais de alunos CEI tal como é percebida pelas entrevistadas.

*“os pais, é verdade que assinaram o documento ( PIT) , é verdade que estavam nas reuniões, agora se eles percebiam alguma coisa, eu acho que não, porque eles não eram muito melhores que ele ( ALUNO), não é? “*

*“Os próprios pais não têm muita formação e, portanto, para eles é normal que o filho também não goste por exemplo muito de estudar e isso é mesmo lá está, o lado cultural pesa sempre um bocadinho. ”*

*“Os pais não valorizam a escolaridade porque eles próprios já vem de uma realidade que também não foi valorizada a deles e portanto é complicado não é?”*

*“Vem de família pouco carenciadas, pouco cultas, com pouca educação. ”*

#### **Categoria:**

**Realidade das famílias:** refere-se como é descrita a realidade das famílias dos alunos que frequentam a escola.

**Subcategoria Desestruturação Familiar:** refere-se como os professores percebem a condição familiar dos alunos.

*“e há ali toda uma problemática que também tem a ver com a família com a **desestruturação da família, toxicodpendência.**”*

*“Pessoas que tem **problemas desde alcoolismo a maus comportamentos**, pessoas, **pais que são presos, mães que são presas, mães que são espancadas por traficantes e**, portanto, isso é um mundo muito, muito difícil em geral. ”*

*“muitos com **uma família desestruturada**, portanto **não tem famílias estruturadas e**, portanto, isso torna difícil até o contato com eles.”*

**Subcategoria Famílias em Desvantagem Socioeconômica:** refere-se ao contexto sócio econômico das famílias dos alunos.

*“é uma realidade um bocadinho complicado, é uma escola que se **insere num contexto social e econômico difícil**, recebe essencialmente alunos de alguns **bairros** aqui circundantes, é uma escola que tem vindo a ganhar alguma **homogeneidade nivelada por baixo**”*

*“eu não sei a porcentagem mas temos **pais desempregados**, mas temos seguramente uma porcentagem muito grande, temos uma porcentagem muito grande de **pais que recebem rendimento social de inserção**. E temos uma porcentagem muito grande de quantos trabalham, um número significativo que **trabalham em empresa de limpeza**. ”*

*“E de facto são alunos que vem de um meio com **alguns problemas, algumas dificuldades econômicas nomeadamente.**”*

*“É uma escola em que a grande porcentagem dos **alunos tem escalão A**, portanto tem **Sas**, tem subsidiada, em que tem muitos alunos com **rendimento social de inserção**, em que os **pais têm habilitações escolares básicas.**”*



## **Categoria**

**Organização do PIT:** refere-se como os profissionais que trabalham na escola descrevem a organização o plano Individual de Transição ( PIT).

**Subcategoria Responsáveis :** refere-se à equipa responsável pela elaboração do documento PIT.

*“Pronto, habitualmente eu sou **Corresponsável** na elaboração do Programa educativo, digamos que o PIT parte integrante do, do... Programa educativo, portanto nós somos **Corresponsáveis, Educação Especial, Psicólogo e o diretor de turma que deveria ser o coordenador efetivamente. O diretor de turma em termos de legislação deveria ser o coordenador de todo o processo, o que é verdade que depois há uma dificuldade dos diretores de turma serem os coordenadores desse processo porque estão poucos habituados a linguagem, porque não conhecem...**”*

**Subcategoria Fatores Considerados:** Refere-se aos aspectos que são levados em consideração no momento de planear a transição do aluno com currículo CEI e elaborar o PIT.

*“Habitualmente, quando nós encaminhamos os alunos para esse tipo de formação é levada em consideração as **motivações do aluno**, procuramos ajustar um bocadinho as **características dos alunos**, e aquilo que eles gostam de fazer, não é? Embora sempre... também **trabalhar as expectativas dos alunos e depois não ter ofertas**, não é? *‘extremamente complicado. Temos sempre a preocupação de direcionar o aluno...*”*

*“é mais nesse sentido do que propriamente... **Olha vamos ver as opções que temos e vamos tentar aqui direcionar os alunos para as opções que nós temos.**”*

*“Depois mais tarde se eles em **termos de funcionalidade** conseguirem dar respostas e serem capazes de fazer essas atividades, há possibilidade de eles irem fazer por exemplo uma manhã ou uma tarde no bar da escola xxxxxx, normalmente ai também implica que os alunos **sejam autônomos em termos de deslocação**, porque a deslocação daqui para escola exige alguma **autonomia.**”*

*“Isso quando elas são, quando elas têm **funcionalidades que lhes permitem fazer esse tipo de tarefa.**”*

**Subcategoria Preparação:** refere-se a ações que antecedem o processo de elaboração do PIT.

*“É assim, o que nós fazemos é normalmente quando **passam ao terceiro ciclo nós começamos logo a pensar** em termos do que que será ... começamos a pensar em termos de Plano individual de transição. Estamos **tentando trabalhar competências que os capacitem para algum tipo de atividade** para ter depois alguma possibilidade de fazer algo, de ser integrado a alguma instituição. ”*

*“Os nossos alunos por norma aos 16 anos são encaminhados, **nós vamos conversando com os pais**, vamos **indicando instituições** onde eles podem ser integrados, que eles devem contactar no sentido de ver se daqui 3 anos conseguem uma colocação para aquele jovem. ”*

**Subcategoria Função do PIT:** Refere-se ao papel que os profissionais que trabalham na escola atribuem ao PIT.

*“É uma coisa importante, é ótimo porque nos **falamos com a família e conversamos e sentamos todos e começamos a pensar...**”*

*“acho que esse Plano Individual de Transição é importante que é para **alertar** que está a chegar o momento em que a **escola não vai oferecer mais nada** e que eles vão ter que ocupar os filho de alguma forma, não é? Portanto vão ter que começar a **pensar em situações futuras não tanto nós escola**, acho que para nós escola não é, acho que para nós não é tão importante, acho que o mais importante e a referência em termos para pais e miúdos, os próprios miúdos, não é?”*

*“eu acho que muito importante porque **vão ter uma realidade, que aos 18 anos a escola deixou-os de receber** e agora o que vamos fazer, ou ficam em casa e algumas famílias optam por isso, não é? “*

*“não é assim tu queres aquilo mas se não houver vagas não podes ir, como não podes ir vai ter que **antecipadamente pensar, garantir vaga**, tentar insistir e várias vezes para ver como as coisas estão para evoluir e depois se não é possível ali vamos tentar outro sítio, se não é possível neste sítio vamos tentar outro portanto tem que ser **um processo feito com alguma antecedência** e nesse aspecto o PIT **ajuda-nos sem dúvida a nós, as famílias e aos jovens.**”*

**Subcategoria: Desconhecimento do PIT:** refere-se a resposta dos professores revelando desconhecimento sobre o Plano Individual de Transição.

*“por acaso **não sei**, nessa área como só estou aqui há um ano é muito difícil”*

*“Plano Individual de Transição? **Confesso que não. Confesso que não sei muito bem.** ”*

*“não faço ideia, não tenho noção de qual a que será... de como é que, como é que... é feito essa transição, portanto não tenho noção sequer.”*

*“quem trata isso depois é a diretora de turma e a psicóloga. São orientados, geralmente são. Sair da escola para cursos, são para vários, não é? “*

## **Categoria**

**Barreiras:** refere-se a possíveis obstáculos que impedem ou dificultam a realização do processo de transição de jovens com currículo específico para uma vida pós escolar.

**Subcategoria Escassez de Recurso na Escola:** Refere-se às poucas e limitadas alternativas utilizadas pela escola para possibilitar a execução do Plano Individual de Transição.

*“Hã, os recursos que também existem são **recursos muito poucos**, não é? Se fores à **sala de apoio** há uma tentativa de construir agora **uma zona de cozinha**, mas que tem sido feita, até por iniciativa da própria equipa que tem arranjado algum dinheiro para comprar os armários, portanto as **coisas são muito frágeis** do ponto de vista dos próprios recursos materiais que existem para fazer uma implementação de um PIT, né? De um verdadeiro PIT. **Não temos ferramentas, não temos instrumentos.** ”*

*“Neste momento **nós temos alguns alunos que não deveriam estar...** esta escola aqui é uma escola básica, vai só até o 9º ano, no entanto nós temos aqui alunos com Currículo específico que deveriam estar no 11º, 10º, pronto, o que acontece?! **Na escola sede que funciona** com o secundário, mas **na escola sede não tem espaço físico, não tem condições para receber aluno nesta situação...**”*

*“**não temos grande oferta para dar**, é o grande problema também é isso, não há nada aliciante, não é? .... Fazemos **com a prata da casa, bar, cantina, muitas vezes...**”*

*“**ah, mas esses meninos na hora do ponta não podem vir complicam**” né? E ficamos mais na hora da retaguarda. As vezes **tem se tentado ir ao infantário, mas depois também não há continuidade**, quer dizer fazemos porque é preciso, não é? “*

**Subcategoria Escassez de oportunidades na Comunidade:** Refere-se às pouca e limitadas oportunidades disponíveis no contexto exterior, mas próximo da escola e que poderão ser utilizadas para a elaboração e a implementação do PIT.

*“há uma **limitação grande em termos das instituições** que nós temos aqui a beira. **Também não é nada diversificado**, portanto que neste raio ou mais próximo o que nós temos é uma*

*confeitaria, é o Continente, depois são meia dúzia de mercearias, ou um talho ou alguma coisa..., mas são **tudo ambientes muito parados***”

**Subcategoria Escassez de vagas em Instituições:** Refere-se às poucas vagas em instituições que oferecem algum tipo de resposta para alunos com Currículo CEI e têm como objetivo a sua integração na sociedade.

*“ora agora vamos **pensar uma instituição** para esse jovem”, porque as instituições que recebem alunos com necessidades educativas especiais estão **super lotadas** aquelas que podem dar alguma **resposta quer em termos ocupacionais, quer em termos de atividade produtiva mais protegida... está toda superlotadas, há poucas instituições, há poucas vagas..**”*

*“Mas eu acho que o grande problema é nós **não termos grande ofertas mesmo.** ”*

**Subcategoria Necessidade de Capacitação dos Professores:** Refere-se à necessidade de formação e capacitação dos professores para darem respostas a alunos com Necessidades Específicas de Educação.

*“Já percebemos que há colegas que vêm de fora que as vezes vem... **“ ah esse aluno não sabe ler esta aqui, esta no sétimo ano? Como isto pode ser, não é?...”** que nunca se provavelmente, cada vez menos mas **não capacitaram para esse experiência**”.*

*“...não sei as vezes essas **burocracias** passam-se um bocado ao lado, porque eles sempre... eu sou de música, não é?”*

*“sobre PEI, CEI E PIT) **“de nome porque nós ouvimos, não tenho, não tinha conhecimento do que significava.... não tinha tanto contato como tenho aqui com alunos com necessidades educativas por isso é mais experiência daqui do que outro lado quaisquer.**”*

*“**Tem que haver uma maior especialização** não de uma forma global mas tem que haver professores que quase que ingressem só em um tipo de carreira da educação especial, porque eu **acho que temos que ser muito específicos** para realmente vermos resultados”.*

*“ E acho que assim que **devíamos haver professores mais especializados nas várias áreas do ensino especial.** ”*

**Subcategoria. Número elevado de alunos nas turmas:** refere-se ao elevado número de alunos na classe regular.

*“**Não se pode dar atenção a um e largar 20, não é? 19 ou 20, ele acaba por ficar um bocado entregue a si próprio,** porque a escola não tem meios de ter em cada aula em que o aluno está com a turma um **professor assessor, portanto um professor que pudesse dar uma atenção***

*individualizada para ele, para poder progredir mais, poder participar mais na aula. ”*

*“a integração, ou a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais no sistema de ensino que nós temos **acaba por ser bastante mais complicado**...também um bocadinho devido ao facto **das turmas serem bastante grandes**...”*

**Subcategoria Pais superprotetores:** Refere-se ao facto de os pais protegerem os filhos com excesso de zelo e cuidado não nos proporcionando a autonomia.

*“O que é sempre aqui **complicado também fazer este corte do cordão umbilical** é que os pais percebem que ela já tem 17 anos que a partida deveriam também eles **estimular a autonomia** da jovem que ela pudesse fazer as **deslocações casa escola, escola casa sozinha** ainda que com algum supervisão mas pronto, nessa fase de transição que isso seria uma coisa muito importante para ela.”*

*“os pais por um lado acabam por os tratar como um bebês, não é? Não, não, eu acho que **eles não olham para eles como meninos que tem potencial** e que é preciso em ensinar para serem capazes de terem uma vida autónoma. ”*

*“Eles são, continuam a ser tratados como o meu menino a minha menina, **super protegidos, não deixam fazer quase nada, não incentivam que eles façam as suas tarefas de casa, o fazer a cama, o pôr a mesa, arrumar a mesa, lavar a loiça, o ser capaz de aquecer a comida no micro-ondas, portanto os pais fazem tudo por eles, o que se traduz depois por numa grande falta de autonomia.** “*

*“Portanto há uma **proteção um pouco exagerada dos filhos** e, portanto, quando nós tentamos estabelecer uma estratégia tanto dos pais como nossa para que o aluno possa desenvolver suas capacidades globais os **pais de certa forma acabam por restringir um bocadinho a evolução.***

**Subcategoria Dificuldade de articulação do corpo docente:** Refere-se à dificuldade, e mesmo à ausência, de trabalho de colaboração entre os professores do ensino regular e os professores da educação especial.

*“Sentimos às vezes alguma **dificuldade em articular**, não são todos os professores, mas alguns professores que fazem, principalmente ...aceitam, tenho certeza que aceitam, mas depois um bocadinho ali na retaguarda, ficam um bocadinho e tal e **nós temos alguma dificuldade em fazer**...não são todos, não é? Mas alguns em, em mexer e que eles interajam. ”*

*“a maior parte eu acho que o **geral é deixar os colegas da educação especial, é com eles, ou melhor conosco, não é? “***

*“a **coordenadora, tenta**, portanto a Coordenadora de Educação Especial tenta ligarmos a*

*todos que estão envolvidos nesta, neste tipo de educação especial, mas as vezes acho que não consegue chegar a todos”*

**Facilitadores/ Conquistas:** refere-se obstáculos superados, recursos e práticas de sucesso apontados pelos profissionais da escola.

**Subcategoria Encaminhamento para Centro de Formação:** refere-se as opções e oportunidades viabilizadas pela escola para o aluno CEI em processo de transição.

*“E depois tentamos sempre que possível **articular com outras instituições exteriores** no sentido de no nono ano, final do nono ano elas possam ser encaminhadas **para cursos de formação para pessoas com necessidades educativas especiais.**”*

*“O que tem acontecido aqui nos últimos anos e **nós temos conseguido fazer o encaminhamento aos 16 anos** destes alunos para um **centro de formação para pessoas com deficiência para pessoas com dificuldades** em que é uma formação que não lhes dá habilitação escola e portanto nós estamos conseguindo **encaminhar os alunos para essa formação e acabamos por não ter tanta necessidade de desenvolver o PIT aqui na escola nos últimos anos.**”*

**Subcategoria Pioneira em integrar alunos com deficiência:** Refere-se a uma prática de integrar alunos com deficiência nas turmas regulares antes da obrigatoriedade por lei.

*“foi a **primeira escola a integrar alunos deficientes**, no segundo ciclo ao nível do Porto. Portanto foi a primeira escola que abriu uma sala de apoio, para alunos do segundo ciclo quando ainda não era obrigatório que os alunos tivessem entrada nas escolas, não é?!”*

**Subcategoria Sala de apoio para educação especial:** Refere-se a conquista da sala de apoio para os alunos da educação especial.

*“a princípio era não ter uma sala onde pudéssemos realizar atividades mais práticas com os alunos mas nesse momento essa **barreira está praticamente ultrapassada.**”*

**Subcategoria Alunos inclusivos :** Refere-se a visão dos professores com relação a aceitação e convivência dos alunos da educação especial e do ensino regular.

*“os alunos entre si por exemplo estão **muito habituados a terem... portanto, incluem não são mal formados** a esse nível, portanto **convivem francamente bem com a diferença.** Nunca senti nas turmas que tive alunos com necessidades educativas que houvesse uma rejeição ou um gozar com o outro”*

*“portanto conseguir com que eles **trabalhem em conjunto** com os outros por exemplo em grupo, pra mim é minha maior conquista, não querem trabalhar isoladamente mas querem trabalhar das atividades em conjunto, por exemplo essa é uma das minha maiores conquistas”*

### **Categoria**

**Escola e as Necessidade de Mudança:** refere-se a forma como a escola atual é vista e às necessidades de mudança.

**Subcategoria Visão da Escola atual:** refere-se a forma como a escola no momento atual é vista pelos professores.

*“Nós somos muito escolares, **muito escolares, muito papel e lápis**, quase só papel e lápis. E as escolas são **muito pobres a oferecer outras atividades diferentes**, uma diversidade, pronto.”*

**Subcategoria papel da escola na Transição:** refere-se a forma como os profissionais descrevem o papel da escola na transição para a vida pós escolares de forma geral.

*“é assim nesse momento a escola não tem grande coisa que possa fazer, depois da saída da escola, depois dos 18 anos ou terminado o 12º ano a escola não tem ã... não tem forma de ajudar, portanto aquilo que nós fazemos é enquanto eles estão na escola nós tentamos pensar no futuro desse jovem, **pensar no futuro desse jovem com a família e pensar o que eles podem vir a fazer? Onde é que o podemos integrar? O que podemos fazer por eles? Porque não é assim aos 18 anos que vamos pensar.**”*

*“eu acho que a escola deveria **ter mais recurso e mais preocupação com isso**. Por um lado, a escola tinha que se reorganizar para estar **mais ligada a prática**, não era só para os alunos da educação especial era para muitos outros, não é? Nós temos uma escola completamente teórica, e tão teórica que nós cada vez mais **vamos nos omitindo dessa, dessa responsabilidade...**”*

*“**Vamos nos omitindo dessa responsabilidade de fazer esse encaminhamento**, no fundo para sermos realistas, **arranjamos umas instituições que façam isso por nós**, se calhar porque estão mais posicionadas, mas porque nós não somos enquanto escola enquanto organização não estamos vocacionados para isso, não assumimos esse papel”*

*“As escolas estão um pouquinho voltadas, **de costas voltadas**, em Portugal as escolas secundárias estão um bocadinho **voltadas de costas para o mercado de trabalho**”.*