

**SOFIA ALEXANDRA VERÍSSIMO MARTINS**

**TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS – ESCOLAR  
BARREIRAS E POSSIBILIDADES**



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

**Escola Superior de Educação e Comunicação**

**2020**

**SOFIA ALEXANDRA VERÍSSIMO MARTINS**

**TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS – ESCOLAR  
BARREIRAS E POSSIBILIDADES**

**Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor**

**Trabalho efetuado sob a orientação de:**

**Professor Doutor Marco Jorge António Corriente Rosa e**

**Professora Doutora Cláudia Cristina Guerreiro Luísa**



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

**Escola Superior de Educação e Comunicação**

**2020**

**TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS – ESCOLAR**  
**BARREIRAS E POSSIBILIDADES**

**Declaração de autoria do trabalho**

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

---

(Sofia Alexandra Veríssimo Martins)

Copyright - \_\_\_\_\_

“A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos”.

## **Dedicatória**

Para os meus pais,

Tudo o que alcancei até hoje foi graças a vocês, não existem palavras para descrever tamanha gratidão.

Obrigada de coração por tornarem sempre tudo possível.

## **Agradecimentos**

Não foi fácil ultrapassar esta grande etapa. O “desistir” passou-me muitas vezes pela cabeça, mas graças às pessoas maravilhosas que tenho a meu lado foi mais fácil superar este processo que simboliza, para mim, o fim de uma jornada muito importante na minha vida. Começo por agradecer aos meus orientadores, Professor Doutor Marco Rosa e Professora Doutora Cláudia Luísa, pelo apoio prestado durante todo o processo. Aos meus queridos avós, Isabel e José, pela preocupação, carinho e apoio incondicional. Ao Diogo, o meu amor, pela paciência, motivação e persistência. Sem ti nada disto seria possível. Obrigada por existires na minha vida. Quero agradecer também aos pais do Diogo, Inês e Manuel, pela preocupação, apoio e disponibilidade durante a realização do trabalho. Agradeço aos meus amigos, pela motivação e companheirismo constante ao longo desta fase. Por último, gostava de agradecer a todos os profissionais intervenientes no estudo, pela disponibilidade e acessibilidade que tiveram para comigo durante a realização da dissertação.

## **Resumo**

Esta investigação tem como tema “O processo de transição para a vida pós-escolar – barreiras e possibilidades”. O estudo desenvolveu-se de forma a perceber o trabalho que é realizado com os alunos com necessidades específicas de educação, no âmbito da transição para a vida pós escolar (TVPE), tendo em conta o quadro legislativo em vigor . A metodologia de investigação utilizada no estudo foi a qualitativa. Como instrumento de pesquisa privilegiou-se a entrevista semiestruturada. Neste caso foram realizadas seis entrevistas aos professores de educação especial e respetivas lideranças de escolas selecionadas no Algarve (Portugal).

Os principais resultados sugerem que os participantes deste estudo destacam alguns indícios relativamente à dificuldade de aceitação da nova legislação relacionada com a introdução da educação inclusiva, no entanto demonstram bastante conhecimento sobre o assunto. É também considerado que o trabalho desenvolvido no domínio da TVPE é positivo, ainda que seja demonstrado um pequeno impasse no que diz respeito à colaboração das entidades envolvidas, tanto dentro como fora do contexto escolar.

**Palavras-chave: Inclusão; Transição para a vida pós escolar; Barreiras; Possibilidades.**

## **Abstract**

This investigation has as its theme the Transition process for the after-school life - barriers and possibilities. The study is developed in the context of understanding the work that is currently being done with pupils who have learning difficulties, as part of the transition to post-school life, taking into account the new legislation, the introduction of inclusive education considering barriers and possibilities faced by the school regarding the theme. The research methodology used in the study was qualitative. As a research instrument, it has been favored the semi-structured interview. In this case, six interviews were conducted with teachers of special education and the respective leaders of selected schools in the Algarve (Portugal).

The main results suggest that the participants of this study show some evidence regarding the difficulty of accepting the new legislation related to the introduction of inclusive education, however, they demonstrate a great knowledge about the subject. It is also considered that the work carried out in the field of transition to after-school life is positive even if a small impasse is shown regarding the collaboration of the entities involved, both inside and outside the school context.

**Keywords: Inclusion; Transition to post-school life; Barriers; Possibilities.**

## Índice

Dedicatória.....	iv
Agradecimentos .....	v
Resumo.....	vi
Abstract. ....	vii
Índice .....	viii
Índice de tabelas.....	x
Índice de figuras.....	x
Siglas e abreviaturas.....	x
<b>Introdução</b> .....	1
<b>Capítulo I - Enquadramento teórico</b> .....	2
1. Rumo à educação inclusiva.....	2
1.1 Educação inclusiva.....	5
1.2 Contexto legislativo da educação inclusiva na atualidade.....	8
1.3 Desenho universal de aprendizagem - desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.....	13
2. Transição para a vida pós-escolar.....	18
2.1 Conceito e desenvolvimento de um plano Individual de transição (PIT).....	22
2.2 Barreiras e facilitadores do processo de transição .....	26
<b>Capítulo II - Metodologia</b> .....	29
1. Justificação da investigação.....	29
2. Objetivos e perguntas de investigação.....	30
2.1 Objetivo geral.....	30
2.2 Objetivos específicos.....	31
2.3 Pergunta de investigação.....	31
3. Natureza do estudo .....	31
3.1 Os procedimentos éticos.....	33
4. Técnica de recolha de dados.....	34
4.1. Entrevista semiestruturada .....	34
5. Tratamento dos dados das entrevistas .....	37
<b>Capítulo III – Análise e interpretação dos resultados da investigação</b> .....	41

1. Análise das entrevistas.....	41
1.1 Caracterização profissional dos participantes.....	41
1.1.1 Género, Idade, Formação inicial, Cargo na direção e o tempo de execução de cargos diretivos.....	41
1.2 Perspetivas sobre educação inclusiva.....	42
1.3 Impacto do DL nº54/2018.....	42
1.3.1 Opinião relativamente ao novo Decreto-Lei nº54/2018.....	42
1.3.2 Aceitação da nova legislação na escola.....	44
1.3.3 Principais resistências/ barreiras em relação à escola inclusiva.....	45
1.4 Processo de transição para a vida pós escolar (TVPE).....	47
1.4.1 A importância do processo de TVPE.....	47
1.4.2 Desenvolvimento dos PIT.....	48
1.4.3 A importância da participação dos alunos no processo de TVPE.....	50
1.4.4 Feedback após a realização dos PIT.....	51
1.4.5 Envolvimento das famílias no processo TVPE.....	52
1.4.6 Participação da direção no desenvolvimento no processo de TVPE.....	53
1.4.7 Apoios fornecidos pela direção.....	54
1.4.8 Melhoramento dos apoios da direção.....	56
1.5 Barreiras e possibilidades.....	57
1.5.1 Principais barreiras da escola tendo em vista o processo de TVPE.....	57
1.5.2 Facilitadores no desenvolvimento do processo de TVPE.....	60
1.6 Contributos de melhoria.....	61
1.6.1 Sugestões ou recomendações para melhorar o processo de TVPE.....	61
<b>Capítulo IV - Discussão de resultados.....</b>	<b>62</b>
<b>Conclusões.....</b>	<b>68</b>
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>71</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>77</b>
Apêndice I - Guião de entrevistas aos docentes.....	77
Apêndice II - Guião de entrevistas às lideranças.....	79
Apêndice III - Análise de conteúdo das entrevistas.....	81
Apêndice IV - Entrevista ao Docente EAP1.....	106
Apêndice V - Entrevista ao Docente EAP2.....	111
Apêndice VI - Entrevista à Liderança EAL1.....	115

Apêndice VII - Entrevista ao Docente EBP1.....	121
Apêndice VIII - Entrevista ao Docente EBP2.....	131
Apêndice IX - Entrevista à Liderança EBL2.....	135

### **Índice de Tabelas**

<b>Tabela 2.1</b> - Resumo das categorias analisadas por participantes.....	38
<b>Tabela 2.2</b> - Entrevista aos Professores e às Lideranças.....	40
<b>Tabela 3.3</b> - Caracterização profissional dos participantes.....	41

### **Índice de Figuras**

<b>Figura 1.1</b> - Medidas de suporte à aprendizagem e à Inclusão.....	12
---	----

### **Siglas e Abreviaturas**

**CAST** - Center for Applied Special Technology

**DL** - Decreto-Lei

**DUA** - Desenho Universal para a Aprendizagem

**EADSNE** - European Agency for Development in Special Needs Education

**IDEA** - Individuals With Disabilities Education Act

**NEE** - Necessidades Educativas Especiais

**ONU** - Organização das Nações Unidas

**PIT** - Plano Individual de Transição

**TVPE** - Transição para a Vida Pós-Escolar

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

## **Introdução**

A inclusão dos alunos com necessidades específicas de educação numa vida ativa e profissional é, sem dúvida, uma fase bastante importante das suas vidas, a qual, por norma, apresenta algumas incertezas e dificuldades no seu decorrer, o que, por sua vez, implica um envolvimento e apoio ativo, não só da família, mas principalmente por parte da escola, mais propriamente por parte dos profissionais que trabalham com estes alunos para que o processo de transição para a vida pós-escolar seja cuidado e bem-sucedido.

A estrutura deste trabalho é composta por várias partes distintas. Iniciamos com a introdução, onde se encontra um enquadramento ao tema em estudo e a conteúdo de cada capítulo.

No Capítulo I apresenta-se o enquadramento teórico onde são fundamentadas temáticas relacionadas com o estudo, nomeadamente a educação inclusiva, tal como o contexto legislativo da educação Inclusiva na atualidade, subtemas que se traduzem no processo TVPE, como a realização dos planos de transição (PIT) e o seu desenvolvimento, o papel do desenho universal para a aprendizagem onde se retrata o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e serão também sublinhadas algumas das barreiras e facilitadores presentes num processo de transição.

No Capítulo II encontra-se a metodologia, onde indicamos a natureza do estudo, os objetivos, a questão de investigação bem como os procedimentos metodológicos. Optou-se por um estudo de natureza qualitativa cujo objetivo geral consiste em conhecer o processo de implementação dos PIT e compreender as barreiras e possibilidades com que a escola se depara no seu desenvolvimento, tendo em vista a TVPE dos alunos com necessidades específicas de educação. A questão de partida visava conhecer quais as barreiras e possibilidades que podem estar presentes no desenvolvimento da escola tendo em vista a TVPE dos alunos com necessidades específicas de educação. De forma a alcançar os objetivos delineados recorreu-se à realização de entrevistas semiestruturadas com docentes de educação especial e docentes com responsabilidades de liderança das escolas selecionadas para a investigação. A recolha de dados para a investigação durou alguns meses, tendo-se iniciado em novembro de 2018 e terminado em maio de 2019.

Os resultados desta investigação são apresentados no Capítulo III, onde são descritas as declarações dos participantes que serão analisadas e interpretadas. Por fim no Capítulo IV são discutidos os principais resultados.

Nas conclusões, irão ser sintetizados todos os aspetos estudados, no sentido de responder às questões que foram inicialmente definidas. É também importante refletir sobre todas as barreiras e possibilidades detetadas pelos participantes, não esquecendo de todas as suas sugestões e recomendações, que poderão minimizar certos problemas com que se depara a escola, tendo em vista a temática do estudo. Assim as principais conclusões que se evidenciam no estudo são fundamentalmente a falta de formação dos professores do ensino regular, o tempo de trabalho dos mesmos, que se torna escaço para responder adequadamente às dificuldades dos jovens com necessidades específicas de educação, a resposta das empresas ao processo de transição que poderá ser favorável ou não. Outras das conclusões que mais se destacam no estudo, é a preocupação da criação de novas estratégias, tendo em vista a integração social destes alunos dentro e fora do ambiente escolar e a necessidade de melhorar a capacidade de adaptação e de mudança tanto dos professores nesta fase de transição da legislação como também da comunidade em geral.

## **Capítulo I – Enquadramento teórico**

### **1. Rumo à educação inclusiva**

De acordo com Rosa e Trindade (2020), a educação inclusiva, vista como modelo educativo, em termos históricos, é referida pelo seu progresso, no que diz respeito à mudança de atitudes, no exercício de direitos, na cultura e no desenvolvimento de políticas concretas que possibilitaram a construção de novas práticas e realidades sociais tendo em vista a solidariedade, a equidade e a eliminação de barreiras.

Numa clarificação terminológica muito breve, os mesmos autores destacam o impacto que teve o contributo do Warnock Report (1978) no paradigma da educação especial, isto é, Helen Mary Warnock contribuiu para que se comesçasse a operar uma mudança de mentalidades e posturas, em contexto educativo, relativamente à forma como são encaradas as deficiências, as diferenças e as problemáticas entre as crianças e jovens, com a introdução da terminologia Necessidades Educativas Especiais (NEE). O Warnock Report (1978) desvalorizou o

paradigma médico, que se traduzia na classificação da deficiência e defendia que se valorizasse o paradigma educativo. Este consiste na identificação, descrição e avaliação das NEE, de modo a garantir sucesso e uma total integração nas escolas regulares, através de técnicas e métodos de ensino adotados, modificações arquitetónicas e eliminação de barreiras, que, conseqüentemente, implicaria uma instituição escolar mais flexível e professores mais sensibilizados e familiarizados com o paradigma. (Rosa & Trindade, 2020)

Importa realçar que, nesta perspetiva, a conceptualização de NEE abarcava os alunos com deficiências, mas também, aqueles que, ao longo do seu percurso escolar, apresentassem certas dificuldades de aprendizagem. Neste sentido, surge também a chamada de atenção, para os períodos pré e pós-escolares, designadamente a intervenção precoce e a transição para a vida pós-escolar. A intervenção precoce destina-se a crianças em idade pré-escolar e com menos de três anos de idade, que nascem com algum tipo de deficiência, ou que apresentam vulnerabilidades, e que precisam de apoios especializados. A transição para a vida pós-escolar coloca-se no caso dos jovens com NEE que terminam a escolaridade obrigatória, com algum comprometimento das suas aptidões, da sua capacidade de autonomia e da sua plena integração social, que se podem desenvolver em contexto escolar e extracurricular, através de atividades que possam vir a ser relevantes para consolidar as suas aprendizagens e desenvolver outras capacidades.

Em Portugal foi publicado o DL nº 46/86 (Lei de Base do Sistema Educativo) que aplicava o termo Necessidades Educativas Específicas, para definir a criança portadora de deficiência, e outras leis como o DL nº319/91, que operacionalizou a referida lei de bases, iniciando a integração dos alunos com NEE no ensino regular, substituindo, ao mesmo tempo, diferentes categorias de foro médico-clínico, onde estas se apoiavam, por critérios pedagógicos, passando a ser a escola a responsável pela resposta educativa para os alunos com NEE ou com dificuldades de aprendizagem, dando corpo a uma escola de massas, uma escola para todos, como referem Rosa e Trindade (2020).

A dinâmica da educação inclusiva evoluiu significativamente com a Declaração de Salamanca, em 1994. O aparecimento deste paradigma no contexto educativo traduziu-se na integração física de alunos com NEE nas escolas públicas, no envolvimento académico e no acesso ao currículo, sendo estes beneficiados com intervenções e interações com os docentes e participação ativa na comunidade escolar. Conseqüentemente, pretendeu-se que todos os alunos

aprendessem juntos, respeitando a diversidade e fazendo com que esta fosse um fator de desenvolvimento para todos.

Posteriormente, com a publicação do DL n° 3/2008, que veio revogar o DL n° 319/91, a conceção de educação inclusiva é finalmente introduzida, no entanto, segundo Rosa e Trindade (2020), embora se reforce a promoção e a melhoria da qualidade do ensino, este DL representou um retrocesso ao ultrapassado paradigma médico, representando um passo atrás no processo da educação inclusiva, pois também trouxe consigo o conceito de escolas de referência, por categoria de deficiências, tendo sido avaliado, no âmbito da ratificação de Portugal, em 2009<sup>1</sup>, do texto aprovado em 2006, na Organização das Nações Unidas (ONU), da Convenção sobre os Direitos da pessoa com Deficiência, que passa a ter toda a legitimidade enquanto lei nacional. A referida convenção, no artº 24 (1), reconhece explicitamente “o direito das pessoas com deficiência à educação. Com vista ao exercício desse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes asseguram um sistema de educação inclusiva e uma aprendizagem ao longo da vida (...)” (p.11).

No âmbito da referida avaliação, levada a cabo por especialistas internacionais, que decorreu da ratificação da convenção das nações unidas sobre os direitos da pessoa com deficiência, foi aportado um novo olhar em relação à abordagem que vinha sendo feita pelo do DL 3/2008, merecendo destacar cinco dimensões que são referidas e que estiveram na origem de um novo paradigma.

Estas cinco dimensões categorizam-se em aspetos positivos, designadamente a primeira, (i) que se refere à presença de alunos com deficiência na escola pública, e as restantes, por aspetos a melhorar, respetivamente, (ii) medidas de austeridade, (iii) discriminação e segregação, (iv) condições de igualdade e (v) cultura inclusiva e de confiança para todos.

Podemos dizer que esta chamada de atenção é um momento marcante, a partir do qual se desencadeia o movimento embrionário para aquele que viria a ser o Regime Legal da Educação Inclusiva, que verá a luz do dia no dia 6 de julho de 2018, com a publicação em Diário da República do DL n° 54/2018.

---

<sup>1</sup> Foi ratificado pela Resolução da Assembleia da República n° 56/2009 e por Decreto do presidente da República, n°71/2009.

Assim, o DL nº54/2018 é o mais recente normativo legal em Portugal que assume a Educação Inclusiva enquanto imperativo ético de uma educação que se afirma enquanto direito humano.

Nas palavras do Secretário de Estado da Educação do IX Governo Constitucional da República Portuguesa, referido por Pereira et al (2018, p.4)

O compromisso com a construção de uma escola inclusiva, uma escola na qual todos os alunos têm oportunidade de realizar aprendizagens significativas e na qual todos são respeitados e valorizados, uma escola que corrige assimetrias e que desenvolve ao máximo o potencial de cada aluno, é um desígnio nacional e um desafio para o qual estamos TODOS convocados.

## **1.1 Educação inclusiva**

Desde o início que a estrutura das sociedades incapacitou todos aqueles que eram pessoas com deficiência, sendo que os discriminava e privava de qualquer tipo de liberdade (Maciel, 2000).

Sublinhando o facto de não existir conhecimento algum na sociedade acerca do tema, Maciel (2000) afirma que a deficiência era considerada uma doença crónica, um peso ou até um problema. Assim, a ideia que se tinha acerca da deficiência, de certo modo, é grave e transforma todos aqueles com qualquer tipo de dificuldade, seja ela qual for, em indivíduos incapazes, vulneráveis, sem qualquer tipo de direitos e sempre deixados para trás na ordem das coisas, sendo fundamental que exista um grande esforço para que este estigma seja superado. Posto isto, é necessário lembrar que, para que exista uma sociedade inclusiva, é imprescindível que as necessidades de todos os indivíduos sejam atendidas.

Seguindo a linha de pensamento do mesmo autor, para que a inclusão aconteça, é essencial alterar a visão da sociedade, através de um processo de sensibilização constante e permanente. Esta seria realizada por grupos e instituições relacionadas com a inclusão de indivíduos, tendo em conta o apoio especializado de profissionais de todas as áreas, que levem em conta a elaboração de projetos adaptados, a modernização do atendimento e a divulgação da Declaração de Salamanca, assim como a legislação e outros documentos relacionados.

Todos estes fatores, segundo o autor, contribuirão para que todos os indivíduos, tendo ou não algum tipo de dificuldade, participem ativamente na sociedade.

De acordo com Rocha (2011), a educação inclusiva, através da Declaração de Salamanca, ganhou uma grande importância. Vários países e organizações internacionais juntaram-se, acordaram os princípios fundamentais da educação inclusiva e comprometeram-se a implementá-los, visando o sucesso pessoal e académico de todos os alunos. Este documento advoga muito claramente que:

As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, o que conduziu ao conceito da escola inclusiva. O desafio com que se confronta esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, suscetível de as educar a todas com sucesso” (UNESCO, 1994, p. 6) e define ainda “como princípio fundamental das escolas inclusivas o facto de todos os Alunos aprenderem juntos, independentemente das dificuldades e das diferenças, perspectiva a criação de educação para todos (UNESCO, 1994, p. 11).

Stubbs (2008) afirma que a educação inclusiva se baseia numa panóplia de estratégias, atividades e processos que procuram fazer do direito do indivíduo uma realidade relevante que se possa refletir na educação. A autora defende que a aprendizagem deve começar logo após o nascimento, tornando-se contínua ao longo da vida do indivíduo. Este processo inclui aprender em casa, com a comunidade e com as várias situações que possam surgir ao longo do tempo, sendo estas formais, informais ou não-formais. É também um processo ativo que se encontra sempre em desenvolvimento, tendo em conta a cultura e o contexto do sujeito, ou seja, um sistema que procura possibilitar às comunidades combater a discriminação, promover a participação de todos e ultrapassar as barreiras da aprendizagem.

Para que exista uma educação inclusiva, Stubbs (2008) afirma ainda que todas as nossas diferenças devem ser respeitadas, ou seja, todas as formas de diferenciação individual (idade, género, etnia, linguagem, situação de saúde, situação económica, religião, deficiência, estilo de vida, etc.) devem promover o desenvolvimento para a inclusão, na medida em que o objetivo é criar uma sociedade tolerante, onde se usem recursos sustentáveis, em que haja justiça social e onde as necessidades básicas e os direitos para todos se reúnam. Por último, a autora afirma que, em contexto escolar, se trata essencialmente de alterar o sistema educativo com o objetivo

de se adaptar ao aluno, isto é, atender às necessidades, e promover o desenvolvimento e aprendizagem do mesmo.

Freire (2008) afirma que a inclusão é um ato educativo, social e político que defende o direito de todos os indivíduos participarem empenhadamente numa sociedade, de forma responsável e consciente, de serem aceites e respeitados, independentemente das diferenças de cada um. Relativamente à educação, vem também defender o direito de todos os alunos crescerem e realizarem os seus objetivos, assim como desenvolverem as capacidades que lhes permitam exercer os seus direitos na sociedade, proporcionando-lhes uma educação de qualidade, atendendo às suas necessidades, interesses e características.

Segundo Sanches e Teodoro (2006), numa escola inclusiva tem de existir uma educação inclusiva, isto é, que a diversidade não seja considerada um problema mas sim um impulso à criatividade dos profissionais do âmbito escolar, podendo criar e mudar mentalidades, práticas e políticas educativas de forma orientada.

Quando falamos de educação inclusiva, falamos principalmente em dar voz aos mais vulneráveis, isto é, segundo o referencial adotado pela Conferência Mundial em Educação para Todos, tentar responder às necessidades básicas da educação, exigindo que esta seja para todos aqueles que vivem em desvantagem (Ainscow & Ferreira, 2003). Os autores referem ainda que, neste contexto, é também importante alertar os governos dos Estados-membros da ONU para reformarem o sistema de ensino, isto é, que este seja para todas as crianças e não somente para as crianças com dificuldades mais profundas, pensar em criar uma nova sociedade, que os direitos sejam para todos, e não apenas para aqueles que já possuem privilégios.

Costa (2006) reforça a ideia de que, com objetivos, a educação inclusiva procura alcançar uma educação que garanta princípios de imparcialidade e de qualidade, avançar com projetos educativos e curriculares que promovam o desenvolvimento na base da inclusão, na igualdade e na convivência democrática, envolvendo toda a comunidade escolar, ou seja, professores, alunos, assim como a família e a comunidade social. Outros dos objetivos que a mesma autora refere vão ao encontro da necessidade de desenvolver uma escola para todos em que os apoios, dentro ou fora da escola, sejam mais competentes e eficazes nas respostas, tendo em conta a diversidade de alunos, fazer com que todos estes participem nas atividades em sala de aula e no âmbito extraescolar, de forma a obterem conhecimento e experiência. Por último, sugere reforçar os processos de ensino e de aprendizagem, para que estes sejam mais ativos,

através da criação de recursos por parte da escola e da comunidade, assim como aproveitar todas as oportunidades dadas pelas tecnologias de informação e de comunicação.

O princípio fundamental da escola inclusiva, segundo a Declaração de Salamanca, consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades (UNESCO, 1994 pp. 11,12).

Uma escola inclusiva terá de se adequar a uma nova realidade, respeitando principalmente o conceito de diferença, sendo fundamental que a escola possua recursos, técnicas e materiais, para que possa apoiar as crianças de forma ativa e especializada (Cardoso, 2011). Segundo a autora é também importante existir uma preocupação no que diz respeito aos diversos níveis de evolução académica, socioemocional e pessoal do aluno. A escola inclusiva é também um agente importante relativamente à inclusão social, pois combate as atitudes discriminatórias e cria comunidades de acolhimento.

Como indica o Conselho Nacional de Educação (1999), a escola, sendo organizada, pretende estar integrada no meio ambiente, arranjar parcerias com várias instituições locais em todos os níveis, isto é, educativas, culturais, económicas e administrativas, traçar estratégias juntamente com a participação de toda a comunidade. O mesmo relatório menciona ainda que a escola inclusiva é também responsável por promover a cidadania garantindo o acesso escolar, e o mais importante, garantir o sucesso de todos os alunos, de modo a desenvolver nos mesmos competências académicas e sociais, proporcionando-lhes futuramente qualidade de vida.

## **1.2 Contexto legislativo da educação inclusiva na atualidade**

No âmbito do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016 constituiu princípios fundamentais para impulsionar um ensino de qualidade para todos, o combate ao insucesso escolar, tendo em vista a valorização e

igualdade de oportunidades e o aumento da eficiência e competência das instituições educativas.

De acordo com esta política, a aplicação desses princípios dependeu do envolvimento ativo das diferentes entidades responsáveis pelo setor de educação, principalmente as escolas e os professores, sendo que era necessário adotar uma nova estratégia no sistema educativo, desenhado pelas entidades educativas de cada localidade, pois eram estas que reconheciam melhor as dificuldades e potencialidades dos seus alunos. O Ministério de Educação deu o seu devido apoio às escolas e aos docentes, especialmente no que toca à dinamização de planos de formação contínua com o intuito de melhoria do trabalho pedagógico em sala de aula.

A este respeito, pretendeu-se reforçar o papel da escola, dos seus profissionais e de toda a comunidade e entidades educativas, tendo em especial atenção a promoção do sucesso escolar e a valorização da aprendizagem.

No seguimento desta perspetiva, no sentido de criar condições para uma educação mais inclusiva e acessível a todos os alunos, no dia 6 de julho de 2018, foi publicado o novo DL nº 54/2018, que se aplica aos agrupamentos de escolas, escolas não agrupadas, às escolas profissionais, às instituições da educação pré-escolar, ensino básico e secundário das redes privada, cooperativa e solidária.

Nesta legislação, aposta-se numa escola inclusiva que determine que todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, descubram respostas que lhes facilitem a aquisição de um nível de educação e formação conducente a uma plena inclusão social. Este princípio vem disponibilizar o direito a uma educação inclusiva a todos os alunos, de forma a responder às suas “potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo, assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social” (2018 p.2918) conforme o seu preâmbulo.

O DL nº 54/2018 tem como principal foco que todas as escolas reconheçam o valor da diversidade dos seus alunos e encontrem maneiras de lidar com tal diferença. Indica também que é preciso adequar os processos de ensino a cada característica e condição individual dos mesmos, recrutando ao mesmo tempo todos os apoios que as escolas disponibilizam para que todos participem ativamente na comunidade educativa. Para que isto aconteça, de acordo com

o DL nº54/2018, sugere-se apostar na autonomia das escolas e dos seus profissionais, nomeadamente através de uma intervenção dos docentes de educação especial, tendo em conta que são estes que trabalham ativamente no que diz respeito à definição de estratégias e ao acompanhamento da diversificação curricular.

No DL nº54/2018, afirma-se que o governo pretende criar condições para que as escolas possam melhorar a qualidade das diversas ofertas de educação e formação. Sendo assim, cabe a todas as escolas definir o melhor processo se eventualmente o aluno apresentar barreiras à aprendizagem, dando especial atenção aos casos em que se identificam maiores dificuldades de participação no currículo, devendo arriscar em diversas estratégias para ultrapassá-las, dando garantias que todos e cada aluno irá ter acesso ao currículo e às aprendizagens, onde estes possam ser potenciados até ao máximo as suas capacidades.

Ao contrário do anterior DL 3/2008, o presente DL desvaloriza a ideia de que é necessário categorizar para se proceder à intervenção. Este afirma oferecer uma abordagem integrada e contínua do trajeto escolar de cada aluno, garantindo uma educação de qualidade ao longo da escolaridade obrigatória, pretendendo assegurar que os alunos, ao saírem da mesma, sejam acolhidos por toda a comunidade, apesar de terem seguido caminhos diferentes, que a sociedade permita a cada um deles progredir no currículo tendo em vista o seu sucesso educativo.

O recente DL nº54/2018 visa igualmente uma abordagem educativa, integrada e contínua que pretende contribuir para a melhoria do processo de avaliação e de apoio à aprendizagem, considerando os aspetos académicos, comportamentais, sociais e emocionais do aluno, assim como fatores ambientais, uma vez que desse processo resulta toda a dinâmica e desenvolvimento da intervenção.

As funções das equipas multidisciplinares são também reformuladas relativamente ao sistema de identificação das medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, tendo em conta todas as características de cada aluno, reforçando o acompanhamento, a supervisão da eficiência da aplicação dessas mesmas medidas, e envolver mais os docentes, os técnicos, os pais ou encarregados de educação e o próprio aluno.

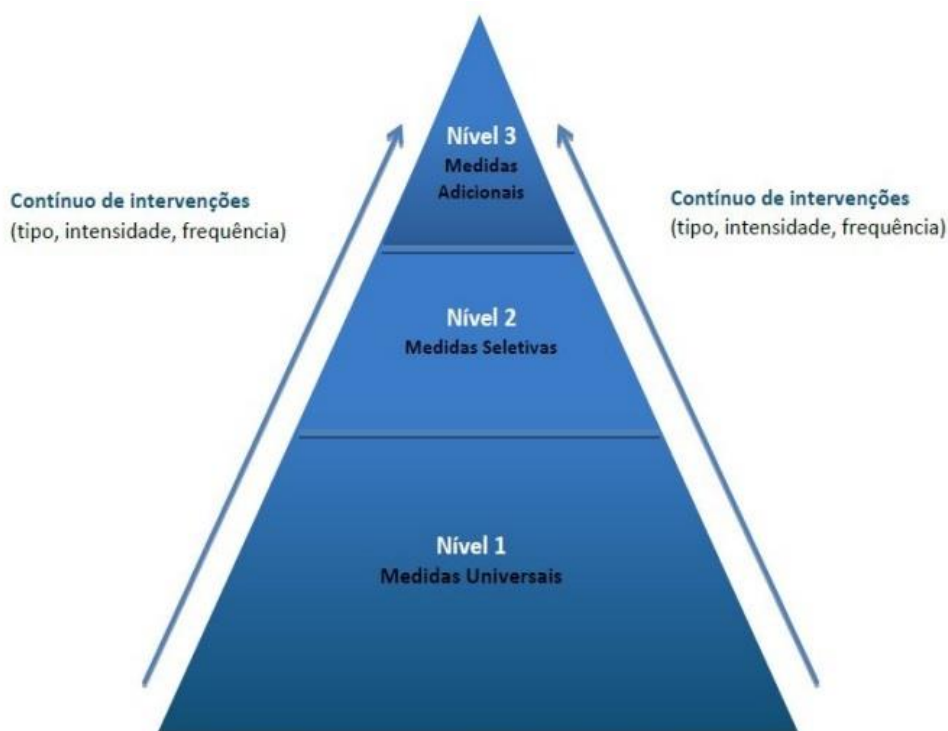
São feitas alterações no que diz respeito à forma como a escola e as estruturas de suporte se mostram organizadas, para identificarem, nomeadamente, as medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão ao longo da escolaridade obrigatória. Modifica-se também o modelo

de Unidade Especializada, passando a prevalecer o modelo de Centro de Apoio à Aprendizagem, ou seja, uma estrutura agregadora dos recursos humanos e materiais, conduzindo para a diferenciação e adequação de respostas educativas, tendo em consideração os saberes e as experiências de todos.

Uma nota imprescindível e incontornável é o reforço do importantíssimo papel dos pais ou encarregados de educação, concedendo-lhes todos os direitos e deveres relativamente ao seu envolvimento em todo o processo educativo dos seus filhos, isto é, estes terão direito a participar nas reuniões da equipa multidisciplinar, na elaboração e na avaliação do programa educativo individual, poderão pedir a revisão do programa educativo individual, terão, portanto, acesso a todo o processo individual e informação dos seus filhos. Quando eventualmente os pais ou encarregados de educação não pratiquem os seus deveres de participação, cabe então à escola propor as medidas mais apropriadas em função das necessidades educativas do aluno.

Este DL apresenta um conjunto de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, respondendo às diversas necessidades e potencialidades de todos e de cada aluno ao longo do seu percurso escolar. Segundo o artigo 7º do DL 54/2018, estas medidas são organizadas em três níveis de intervenção: as universais, as seletivas e as adicionais. A prática de cada medida é decidida ao longo do percurso escolar do aluno, tendo em consideração as suas necessidades educativas. Estas podem ser aplicadas em simultâneo, com base em evidências, através de uma supervisão controlada, de uma avaliação sistemática e da eficácia das medidas na resposta às necessidades de cada aluno.

**Figura 1.1:** Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão



Fonte: Cardoso S. (2018)

Tal como podemos observar na figura 1.1, o primeiro nível corresponde às medidas universais. Estas referem-se aos serviços disponibilizados que têm como objetivo promover a aprendizagem e sucesso de todos os alunos, porém, estes não dependem da identificação de necessidades específicas de intervenção. Estas são medidas generalizadas, ou seja, para todos os alunos. As avaliações tipo rastreio, que podem ser feitas no início ou a qualquer momento do ano letivo, estão associadas a estas medidas. Esta ação é feita para auxiliar a definir as áreas prioritárias de intervenção para todos e cada aluno, assim como também são aplicadas para ajudar a identificar os alunos em risco, que por sua vez poderão necessitar de intervenções mais intensas. Neste nível, estão definidas as seguintes medidas: a diferenciação pedagógica, as acomodações curriculares, o enriquecimento curricular, a promoção do comportamento pro-social, a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.

O segundo nível dá lugar às medidas seletivas, onde inclui práticas relacionadas com os alunos em situação de insucesso escolar elevado ou alunos que demonstrem necessidade de um apoio suplementar, tendo em conta a resposta às intervenções do primeiro nível. As medidas que lhe estão associadas são as seguintes: os percursos curriculares diferenciados, as adaptações

curriculares não significativas, o apoio psicopedagógico, a antecipação e o reforço das aprendizagens, o apoio tutorial (DL nº54/2018 artigo 9º).

Por último, o terceiro nível apresenta as medidas adicionais. Estas referem-se a intervenções mais intensivas e frequentes, atendendo às necessidades e potencialidades de cada aluno. São implementadas individualmente ou em pequenos grupos, normalmente de longa duração. Este nível de intervenção, por vezes, exige a realização de avaliações mais específicas. As medidas reunidas neste nível são: a frequência do ano de escolaridade por disciplinas, as adaptações curriculares significativas, o plano individual de transição, o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social. (DL nº54/2018 artigo 10º).

Esta legislação oferece uma abordagem completa e contínua do percurso escolar de cada aluno, pretendendo-se que garanta uma educação de qualidade ao longo da escolaridade obrigatória.

Com o objetivo de uma maior clarificação quanto à implementação deste DL, o Ministério da Educação e a Direção Geral da Educação (DGE), publicaram um manual de apoio à prática, de forma a explicar as opções metodológicas deste novo DL, assim como a devida aplicação das medidas, a exemplificação de situações práticas e a inclusão de documentos para autorreflexão e autoavaliação da escola e do professor, tais como grelhas de observação e exemplos de modelos/formulários que os profissionais de educação poderão utilizar e adotar.

### **1.3 Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)**

O DL nº 54/2018 indica, no seu preâmbulo, que as opções metodológicas na abordagem ao currículo assentam,

no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e na abordagem multinível no acesso ao currículo. Esta abordagem baseia -se em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemáticas da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir

uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses (p. 2919).

De acordo com Nunes e Madureira (2015), no âmbito de uma abordagem educativa que respeite a diversidade e que se encontre ao serviço de todos, realça-se um conceito que tem como objetivo intervir e facilitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. A esse conceito dá-se o nome de DUA. Esta conceção permite identificar e estabelecer medidas apropriadas no plano de intervenção pedagógica, de forma a garantir o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos.

Segundo Edyburn, (2010), Rose e Gravel (2010), o DUA resulta da origem da acessibilidade utilizado por arquitetos, ou seja, o facto de envolver desenhar ambientes que proporcionem o acesso a todos, independentemente das suas necessidades físicas e cognitivas.

Inicialmente, o DUA focalizou-se mais no uso da tecnologia como recurso facilitador, tendo em vista a inclusão académica de alunos com algum tipo de incapacidade. Isto é, as tecnologias surgiram de modo a envolver esses alunos, proporcionando-lhes oportunidades de se envolverem e interessarem-se pelo que estão a aprender. Neste sentido, hoje em dia, o DUA tem como função incutir as práticas pedagógicas que, por sua vez, devem ser analisadas de maneira a permitir que todos os alunos, independentemente das suas capacidades, possam fazer parte da aprendizagem comum, não tendo a necessidade de procurar programas específicos (King-Sears, 2009; Quaglia, 2015; Rose & Mayer, 2002).

O DUA desenvolve-se através de uma planificação da intervenção pedagógica, que tenha em linha de conta as informações que a neuroeducação nos fornece, sobre a complexidade da aprendizagem nos seres humanos. Desta forma, pretende-se frisar a necessidade e a relevância de desenvolver sistemas de planificação que disponibilizem diversas formas de motivação e envolvimento dos alunos, que avaliem quais os melhores procedimentos para apresentar os conteúdos a aprender e, por último, que proporcionem a utilização de diversas maneiras de atuação e manifestação por parte dos alunos (Nunes & Madureira, 2015).

Segundo Nunes e Madureira (2015), o conceito de DUA corresponde a um conjunto de princípios e estratégias ligadas ao desenvolvimento curricular que tem como objetivo reduzir as barreiras ao ensino e à aprendizagem (Domings, Crevecœur & Ralabate, 2014; Rapp, 2014). De acordo com o *Center for Applied Special Technology (CAST)* (2014) e King-Sears (2014), estes princípios e estratégias possibilitam aos professores definir os objetivos de ensino, criar

diversas formas de avaliação e materiais de trabalho que se adaptem a todos os alunos, de maneira a que estes possam aprender e levar um rumo comum na sua educação. Outra das metas deste conjunto de princípios é também garantir a todos os alunos grandes expectativas quanto ao seu desenvolvimento, inclusive os alunos com NEE. (Rapp, 2014). CAST (2012) e Quaglia (2015), afirmam então que o DUA tem como fim desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem o acesso ao currículo, assim como promover a participação ativa e a evolução de todos os alunos, independentemente das suas aptidões. Posto isto, através do DUA, é proporcionado aos professores uma forma de intervenção que auxilia a compreender como se consegue criar um currículo que se relacione com as necessidades de todos os alunos (*National Center on Universal Design for Learning, 2014 (NCUDL); Quaglia, 2015*).

Nunes e Madureira (2015) realçam que o DUA se trata, portanto, de uma abordagem curricular que tem como fim reduzir os fatores de carácter pedagógico que eventualmente poderão impossibilitar o processo de ensino e de aprendizagem, garantindo então o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos.

De acordo com King-Sears (2009) citado por Nunes e Madureira (2015), é importante “reconhecer a necessidade de criar oportunidades para que todos os alunos possam ser incluídos no currículo comum e em atividades realizadas no ensino regular, implica desenvolver práticas que permitam múltiplos meios de envolvimento, de representação e de expressão.” (p.132). Neste sentido, Domings, Crevecoeur e Ralabate (2014) acrescentam que o DUA considera a diversidade como uma mais-valia para o progresso que procura essencialmente ajudar todos os alunos a definir os seus próprios objetivos, desenvolvendo a sua autonomia e retroalimentando esse processo que, supostamente, levará ao sucesso nas aprendizagens significativas através de vivências de grande qualidade.

Nunes e Madureira (2015) afirmam que, tendo em conta a incompatibilidade entre a diversidade de alunos que frequenta atualmente a escola e o currículo que visa ser único, isto é, um currículo para todos os alunos e que determina a intervenção pedagógica em diversas circunstâncias educativas, poderá eventualmente tornar-se importante introduzir uma nova abordagem ao currículo. Posto isto, o DUA pode ser visto como uma solução, uma vez que “facilita o acesso ao currículo, a atividades de aprendizagem e à vida social da sala de aula a todos os alunos” (Katz, 2012, p.25). Portanto, podemos dizer, concordando com Nunes e Madureira (2015, p.133), que

esta é uma abordagem curricular que procura minimizar as barreiras à aprendizagem e maximizar o sucesso de todos os alunos e, nessa medida, exige que o professor seja capaz de começar por analisar as limitações na gestão do currículo, em vez de sublinhar as limitações dos alunos.

A transição de um currículo que não resulta para um currículo acessível relaciona-se com a formação especializada que os professores deverão ter, ou seja, estes deverão desenvolver, no âmbito do seu processo de desenvolvimento profissional, novos conhecimentos científicos sobre o processo de aprendizagem, requerendo, assim, alguma disponibilidade e tempo para os adquirirem. Uma vez que o DUA é uma competência a desenvolver por parte dos professores, dá-se importância à necessidade de ser abordado, na sua formação, temas como a relação entre os objetivos, as características do aluno, as estratégias facilitadoras da aprendizagem e as tecnologias educativas. (Edyburn, 2010)

Portanto, o DUA permite ao professor desenvolver planos de trabalho que levem em consideração a diversidade dos alunos, tendo em conta o que aprendem, a forma como aprendem e por que aprendem (Rapp, 2014). É também importante refletir sobre o acesso aos recursos que os alunos necessitam para aprender (CAST, 2014).

Rapp (2014) e Edyburn (2010) defendem que, através de decisões flexíveis e adequadas às necessidades individuais, o DUA permite estabelecer objetivos educativos e analisar estratégias, materiais e formas de avaliação apropriadas para todos os alunos, de modo a irem ao encontro das características e necessidades dos mesmos. Para que este postulado se concretize, Katz (2014) afirma que os professores deverão mostrar uma certa flexibilidade na maneira como motivam os alunos nas situações de aprendizagem, na forma como expõem a informação e no modo como os avaliam, possibilitando que as competências e os conhecimentos que estes venham a adquirir possam ser expressos de maneira diferente.

Para a implementação do DUA em sala de aula, de acordo com o *National Center on Universal Design for Learning* (2014), existem quatro princípios, que ajudam a gerar ambientes de aprendizagem que irão tornar os alunos mais envolvidos e ativos no seu desenvolvimento, tendo em consideração esses princípios na planificação das aulas. Deverão, então, fazer parte integrante os elementos básicos do currículo, a saber, os objetivos, as estratégias de ensino, os materiais e recursos e a avaliação.

Nunes e Madureira (2015) afirmam que os objetivos têm a ver com o conhecimento que os alunos devem adquirir, assim como as competências e atitudes que são necessárias desenvolver. Torna-se também essencial definir os objetivos de forma geral e flexível para garantir que todos os alunos realizem as aprendizagens e desenvolvam as suas capacidades que são fundamentais à sua participação nos vários contextos de vida. Neste sentido, o professor deverá identificar claramente o que pretende que os alunos aprendam e dispor alternativas que facilitem a aprendizagem dos mesmos, e por último, identificar e respeitar a volubilidade dos seus alunos (Hitchcock, Meyer, Rose & Jackson, 2002).

Hitchcock et al. (2002), referem que os alunos conseguem atingir a maior parte dos objetivos se estes forem definidos de uma forma geral e abrangente, isto é, pensando em todos os alunos de uma turma ou grupo, demonstrando várias formas de adquirir conhecimentos, capacidades e atitudes.

Os mesmos autores afirmam que as estratégias de ensino no DUA devem ser flexíveis e distintas, de forma a oferecerem experiências de aprendizagem adequadas e desafiantes para todos os alunos. Neste sentido, é bastante importante conhecer profundamente os alunos e os contextos onde se desenvolve o processo de ensino e de aprendizagem. O *National Center on Universal Design for Learning* (2014) dá relevância ao papel do professor, ou seja, indica que este deve atender às diferentes maneiras de como os alunos se envolvem e executam as tarefas que são propostas, atender aos recursos sociais e emocionais a que recorrem, à avaliação do progresso dos alunos e ao ambiente em sala de aula.

Relativamente aos materiais e recursos que serão usados, devem ser flexíveis e em grande variedade, tendo como objetivo disponibilizar todos os meios e apoios necessários para que os alunos possam aceder e trabalhar devidamente os conteúdos aprendidos, demonstrando o seu entendimento relativamente ao estudo. (NCUDL, 2014).

No mesmo sentido, também se preconiza que a avaliação das aprendizagens deve ser flexível, de forma a permitir uma recolha contínua e clara de informação sobre a evolução dos alunos. Hitchcock, et al. (2002) referem que é essencial compreender o desenvolvimento de cada aluno e recolher informação que auxilie os professores a adaptarem o seu ensino, para que a aprendizagem seja bem sucedida. O importante é que se demonstre, através da avaliação do trabalho individual do aluno, que as aprendizagens foram as desejadas, independentemente do processo usado para tal (Nunes & Madureira, 2015).

Pode-se então dizer que o DUA é uma nova abordagem que reúne o conhecimento clássico sobre aprendizagem, aportado por autores como Vigotsky (1988), Ausubel (1978), Bloom (1973), Piaget (1976), Bruner (1987), referenciados por entre outros, validados pelos conhecimentos mais recentes na área das neurociências e que se sistematizam, na sua planificação, orientados para mobilizar diversos meios de envolvimento e motivação, diversas formas de apresentação e representação dos conteúdos e das tarefas de aprendizagem e, por fim, diversas formas de expressão, através dos quais os alunos podem expressar as suas aprendizagens com o devido respeito pelas suas características individuais, identificando-se em cada momento as barreiras à aprendizagem, mobilizando-se os facilitadores para superar essas mesmas barreiras.

Para concluir, uma vez mais, Nunes e Madureira (2015), ao mencionarem a virtuosidade dessa ferramenta, afirmam que as propostas educativas fundamentadas no DUA promovem o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

## **2. Transição para a vida pós-escolar (TVPE)**

Para compreendermos o que é a TVPE, é necessário que entendamos primeiramente o que é, por si só, um processo de transição.

Segundo Soriano (2002), no conceito de transição dos alunos com dificuldades educativas para a vida pós-escolar, conhecido como transição para o emprego, é refletida a ideia de que se trata de um longo e complexo processo, pelo qual o indivíduo passa, através da orientação social, e que implica a alteração de estatuto e a mudança de papel na sociedade. Esse processo deve ter início tão precocemente quanto possível, pelo que não deve ser trabalhado somente no fim da escolaridade obrigatória.

Em quase todas as definições estão presentes três pressupostos:

Processo - no sentido do trabalho prévio requerido e do período necessário para a transição;

Transfer - na passagem de um nível educacional ou de um estágio de vida para outro;

Mudança - em termos das situações pessoal e profissional (Soriano, 2002 citado por Mota, 2012, p.17).

Por sua vez, em conformidade com a Declaração de Salamanca, no Artigo E - Áreas Prioritárias – no do tema “preparação para a vida adulta”, é referido que:

Os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz da escola para a vida ativa. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se ativos economicamente e proporciona-lhes as competências necessárias na vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação na vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência direta em situações reais fora da escola. O currículo dos alunos com necessidades educativas especiais que se encontram nas classes terminais deve incluir programas específicos de transição, apoio à entrada no ensino superior, sempre que possível, e treino vocacional subsequente que os prepare para funcionar, depois de saírem da escola, como membros independentes e ativos nas respetivas comunidades (UNESCO, 1994, p.34).

De acordo com o *International Labour Office* (1998) citado por Mota (2012), a transição é definida como,

um processo de orientação social central para a integração na sociedade, que implica mudanças de estatuto e de papel (ex. de estudante para formando, de formando para trabalhador e da dependência para a independência), mudanças no relacionamento, nas rotinas e na auto-imagem (p.18).

Para garantir uma transição mais serena da escola para o trabalho, os alunos inseridos neste processo precisam naturalmente de definir metas e de identificar que papel querem desempenhar na sociedade. (*International Labour Office*, 1998).

Mota (2012) afirma que o conceito de transição introduzido no *Individuals With Disabilities Education Act* (IDEA) apresenta a importância de um processo apontado para os resultados, baseado nas necessidades do aluno, isto é, tendo em conta os seus gostos e

interesses, realçando, simultaneamente, a natureza multidimensional do ajustamento pós-escolar.

Baseado nos estudos desenvolvidos pela *European Agency for Development in Special Needs Education* (EADSNE) (2006) e Mota (2012) reconhecem que a transição para o mercado de trabalho surge como parte de um processo moroso e complexo, que abrange todas as fases da vida de um indivíduo que, nomeadamente, precisa de ser orientado da maneira mais eficaz.

Segundo Mota (2012), a transição está relacionada com seis pontos-chave, presentes no estudo produzido pela EADSNE (2006). Estes indicam que este processo deve ser apoiado por medidas políticas encontradas na legislação, isto é deve assegurar que o aluno é participante ativo neste processo e que devem ser respeitadas as suas escolhas, formalizando mais tarde um plano individual, em conjunto com os profissionais destacados e respetiva família, que, posteriormente, servirá de apoio a qualquer mudança necessária na situação escolar do aluno. A transição deve envolver a cooperação de todas as partes integrantes, assim como também exige uma pouca da colaboração entre escolas e as empresas, para que garanta, ao aluno, boas condições no trabalho desejado. Por último, a transição apresenta-se como uma parte bastante importante do longo processo de preparação do aluno para a entrada na vida ativa. (Soriano, 2002, 2006, citado por Mota, 2012).

O principal objetivo de planear a transição dos alunos com dificuldades educativas é identificar oportunidades e experiências durante a escolaridade que possibilitem aos mesmos uma transição mais favorável para a vida adulta, isto é, no que diz respeito à aquisição de emprego, na continuação dos estudos ou na experiência com a sociedade (*Ministry of Children and Family Development*, 2005).

Costa (2006) afirma ainda que, através de uma perspetiva educativa funcional, procura-se possibilitar o maior desenvolvimento de competências possíveis e essenciais aos alunos tendo, ao mesmo tempo, uma participação ativa em vários ambientes, capacitá-los quanto ao desenvolvimento pessoal e social e quanto à adaptação ao meio laboral, para que possam responder futuramente aos desafios duma vida autónoma.

Costa (2004) realça a ideia de que se deve envolver os alunos ao longo de todo o processo de transição, respeitando as suas escolhas, não só relativamente à sua futura vida profissional, como também aos aspetos familiares, ou seja, apoiá-los no que diz respeito à legislação, no aspeto afetivo, na inserção na sociedade e nos seus tempos livres. De uma forma

geral, a curto, a médio e a longo prazo, deve-se enquadrar os diversos aspetos da vida futura, como, por exemplo, a vida social, a educação, a preparação profissional e o trabalho.

Atualmente, a integração socioprofissional de indivíduos com dificuldades de aprendizagem revela ser um fator pertinente relativamente ao contexto da construção de uma sociedade que pretende ser cada vez mais imparcial, solidária, sem estabelecer barreiras, tendo como principal objetivo garantir a igualdade entre todos e as mesmas oportunidades de participar ativamente na sociedade. Para além disso, tanto o indivíduo como a sociedade poderão funcionar num mutualismo benéfico para ambos.

Esta situação vai muito ao encontro da abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner. De acordo com Bronfenbrenner (1993), citado por Collodel Benetti et al. (2013), “é um contexto caracterizado por qualquer evento ou condição fora do organismo que pode influenciar ou ser influenciado pela pessoa em desenvolvimento” (p.93).

Esta abordagem encontra-se organizado em quatro subsistemas que interagem entre si e que determinam fatores do desenvolvimento do indivíduo. A influência multidirecional e complexa entre o Microssistema, o Mesossistema, o Exossistema e o Macrossistema, da maneira como estão dispostos, ajudam a descrever e a analisar as circunstâncias da vida, sejam elas próximas ou distantes, tendo em conta o desenvolvimento do indivíduo. Este raciocínio, tem por objetivo realçar o quão importante é este contexto na vida do indivíduo. Segundo os mesmos autores,

o ambiente ecológico é concebido por ele como um conjunto de estruturas concêntricas, a exemplo das matrioscas – bonecas russas, que se encaixam umas dentro das outras, na ordem da maior (exterior) até a menor – e que se movem do nível mais interno para as superfícies externas (mais amplas). É importante salientar que esses quatro sistemas envolvem a pessoa em crescimento (Bronfenbrenner, 1993, citado por Collodel Benetti et al., 2013, p.93).

Bronfenbrenner (1986) apresenta também o conceito de cronossistema, que dá ênfase ao aspeto temporal relacionado com as transições vida. De acordo com o autor, existem dois tipos de transições, as normativas (eventos esperados na vida como por exemplo a entrada na escola e a puberdade) e não-normativas (eventos não esperados, como por exemplo o divórcio, mudanças de residência). Estas transições são relevantes no sentido em que ao causar a

mudança, essa mesma poderá afetar ou não o desenvolvimento do jovem. Este ao ingressar num novo contexto, pode alterar as suas atitudes, expectativas ou o relacionamento familiar.

O Macrossistema, visto como um contexto mais abrangente e o que mais se relaciona com o conceito de cronossistema e com a transição para a vida pós escolar constitui todos os modelos globais dos restantes subsistemas, fazendo parte das principais culturas, crenças, valores e costumes da sociedade, em conjunto com os sistemas sociais, políticos e económicos, assim como também incluem os recursos, riscos, oportunidades, opções e estilos de vida, padrões de permuta social, fatores estes influentes numa cultura, que, por sua vez, amparam os comportamentos da rotina do indivíduo, estando estes incluídos em cada um desses sistemas, podendo, ao mesmo tempo, influenciar os sistemas nele envolvidos. (Bronfenbrenner, 1993)

### **1.1 Conceito e Desenvolvimento de um Plano Individual de Transição (PIT)**

Nos dias que correm, a transição para a vida pós-escolar deve ser vista na escola como um processo contínuo, ou seja, durante o percurso escolar do aluno devem ser desenvolvidas ações que promovam a autonomia, a autodeterminação, desenvolvendo diversas competências que, por consequência, irão possibilitar uma melhor qualidade de vida dos alunos com necessidades específicas de educação, permitindo que estes façam as suas próprias escolhas durante este processo. Estes dois aspetos são essenciais para facilitar o desenvolvimento social e o bem-estar pessoal do aluno.

A autonomia destaca-se por ser a base para a melhoria da autodeterminação dos alunos, é fundamental para o sucesso dentro e fora da escola e é um dos principais fatores que influencia a motivação do aluno para o desenvolvimento de atividades (Deci & Ryan, 1985).

Segundo Wehmeyer (2003), a autodeterminação refere-se a ações por livre-arbítrio que permitem ao aluno fazer as suas escolhas e, por sua vez, manter ou melhorar a sua qualidade de vida. Este fator permite, ainda, desenvolver aptidões sociais, educacionais e emocionais.

Seguindo esta linha de pensamento, Heller, et al. (2011) afirmam que a aprendizagem e o desenvolvimento de competências incluídas na autodeterminação devem começar cedo e prolongar-se durante toda a vida, sendo que estas competências possibilitam que os alunos

desenvolvam atitudes e crenças que lhes permitam participar ativamente nas decisões, resolução de problemas, definir objetivos, caminhando para a qualidade de vida.

O PIT não é um termo que seja utilizado em todos os países. Noutros países são usados termos como Programa educativo individual, Projeto de integração individual, Plano educativo, Plano de intervenção individualizada, Plano de carreira individual, entre outros. Estas diversas terminologias realçam ligeiramente pequenas diferenças. Contudo, existe unanimidade entre os países em relação às necessidades e ao benefício que este instrumento de trabalho poderá proporcionar, sendo este visto como uma espécie de *retrato individual*, onde são registados todas as aptidões e progressos na educação e na formação do jovem (EADSNE,2006).

A EADSNE (2006) faz um apanhado exaustivo às questões que se prendem com a transição para um processo de vida autónoma, de entre as quais irão ser destacadas aquelas que se considerou mais relevantes e que se aplicam à nossa realidade.

Um PIT é considerado um instrumento, na forma de um documento, onde é registado o passado, o presente e o futuro ambicioso dos jovens. Neste, deve-se incluir informação sobre o contexto da vida do jovem, isto é, as suas condições familiares, história médica, tempos livres, valores e cultura, assim como também deve conter informação sobre a sua educação e formação. Estes requisitos permitirão ao jovem atingir resultados como: aumentar a probabilidade de estes conseguirem um trabalho sustentável, estudar e analisar quais os seus interesses, desejos, motivações, competências, atitudes e aptidões, tendo em consideração todas as exigências do mercado de trabalho. Este plano permitirá também ao jovem melhorar a sua capacidade de autonomia, a sua motivação, a autoestima e a autoconfiança, assim como também lhe dará a oportunidade de sucesso, tanto para ele, como para aqueles com quem trabalha.

O plano de transição está profundamente relacionado com o plano educativo, havendo assim a necessidade de ser preparado o mais rápido possível, antes da escolaridade obrigatória terminar, e o principal objetivo é pôr fim ao impasse que existe entre a escola e o emprego.

O PIT proporciona um enquadramento, que tem por fim assegurar uma melhor entrada no emprego. Este requer que seja um processo proativo, que inclui as características dos alunos, como, por exemplo, as competências ou capacidades e as exigências dos empregadores, assim como a revisão permanente de um plano de ação.

Para o desenvolvimento do plano individual da transição ser eficiente, é necessário seguir certos princípios que vão ao encontro dos seus objetivos, considerando, nomeadamente, as diferenças, as características e valores das famílias. Este é um processo que pode ser moroso, isto é, dependendo das necessidades e das possibilidades do indivíduo. Posto isto, a referida agência nomeia os princípios básicos orientadores do planeamento de um PIT, ou seja, estes indicam especificamente que um aluno com necessidades especiais deve ter uma participação dinâmica no planeamento do seu PIT, assim como a respetiva família. Os intervenientes devem manter uma cooperação e colaboração entre si e deverá ser um planeamento flexível para, posteriormente, responder às mudanças de valores e experiências do aluno.

Um PIT deve garantir ao aluno todos os apoios que precisar antes, durante e depois do período de transição, assim como as famílias que poderão necessitar de certos parceiros, como, por exemplo, advogados e profissionais que os acompanhem em algumas situações específicas (valores culturais e recursos).

A EADSNE (2006) resume três etapas que devem ser integradas e realizadas no processo do PIT. A primeira é uma etapa de informação, de observação e orientação, designada como uma fase preparatória a ter lugar enquanto o plano educativo individual está a ser organizado e o seu objetivo é ajudar o aluno a escolher a sua ocupação e a encontrar um lugar de formação adequado. A segunda fase é de formação e qualificações. Esta focaliza-se, principalmente, nas tarefas a desenvolver durante o processo de formação. Quanto ao aluno, o objetivo aqui é obter qualificações, competências e a suposta certificação. A terceira fase é de apropriação, emprego e acompanhamento. Esta fase foca-se nos resultados pretendidos e o seu objetivo é que o aluno consiga e mantenha um trabalho, atingindo uma boa qualidade de vida.

No contexto destas três fases do desenvolvimento do PIT, todos os intervenientes terão papéis e tarefas a realizar neste processo de transição, ou seja, não só o aluno como também os profissionais da escola, os profissionais dos serviços da comunidade e os empregadores. No que diz respeito ao aluno, de acordo com a primeira fase (informação, observação e orientação), este irá receber primeiro a informação sobre o PIT, identificar os pontos fortes, os fracos e quais são os seus desejos através de algumas reuniões com os profissionais envolvidos (a equipa nomeada) e a família, cujo apoio, neste processo, será fundamental para o aluno. Neste seguimento, este terá também de adquirir experiência de trabalho para poder dizer qual a sua escolha final, participando, assim, na assinatura do contrato de trabalho. Relativamente aos profissionais da escola, nesta fase, terão o papel de conhecer e avaliar as possibilidades do

aluno, motivá-lo, preparar um plano de formação, nomear um responsável pelo desenvolvimento do aluno ao longo de todo o processo de transição, assegurar os recursos/procedimentos financeiros necessários, isto é, é fundamental esclarecer e acordar sobre a estimativa de custos e de cargos financeiros (quanto irá custar e quem irá pagar) e participar igualmente na assinatura do contrato com a empresa. Os profissionais dos serviços da comunidade, neste sentido, terão a tarefa de informar sobre as necessidades e possibilidades de trabalho. Já os empregadores terão de receber e dar informação, apoiar a pouca prática dos alunos e estarem presentes na assinatura do contrato.

Relativamente à fase da formação e qualificação, o aluno deve passar pelo processo de aprendizagem e de formação de uma forma geral e flexível, assim como deve avaliar o seu processo na escola e no trabalho através de um *feedback* e refletir sobre os seus resultados. Os profissionais da escola, nesta fase, devem coordenar o processo, criar um programa de formação, ser responsável por todas as necessidades relacionadas com o mercado de trabalho e avaliar esta fase. Aqui os profissionais dos serviços da comunidade terão somente o papel de apoiar o aluno e a escola na procura das oportunidades de formação. Já os empregadores deverão oferecer oportunidades de formação e participar na avaliação do aluno.

Na terceira e última fase (apropriação, emprego e acompanhamento), o aluno terá a responsabilidade de garantir um contrato de trabalho e um salário, ser bem-sucedido na altura de adaptação ao trabalho, sentir-se integrado pelos colegas da empresa e ter sucesso na parte da inclusão. Os profissionais na escola, nesta etapa, devem assegurar a inserção no local de trabalho, preservar o acordo com o empregador, garantir a orientação vocacional, isto é, informar o aluno sobre os conteúdos de formação, sobre o emprego, sobre os serviços sociais, entre outros e nomear um profissional que o acompanhe no processo de preparação para situações reais e exigentes no mercado de trabalho. Os profissionais dos serviços da comunidade, nesta etapa, têm o papel de mediadores na procura do trabalho e os empregadores o papel de o oferecerem ao aluno e avaliá-lo.

Relativamente às três fases anteriormente descritas, a EADSNE (2006) considera três níveis de avaliação importantes neste processo, ou seja, a avaliação inicial que está principalmente relacionada com as capacidades e expectativas do aluno, a avaliação de objetivos e de ações, em que devem ser validadas todas as propostas de ação, até que o objetivo final seja alcançado, isto é, encontrar e garantir um bom emprego. Por último, a avaliação dos resultados atingidos, uma avaliação que convém ser feita por todos os intervenientes de todo o processo onde se deve ter

em consideração dois aspetos: o tempo que o aluno precisou para adquirir a informação, a experiência nos diversos locais de trabalho e as capacidades educativas para poder tomar corretamente as suas decisões. O outro aspeto que se deve ter em conta é o apoio que se deu ao plano de transição que, por sua vez, deverá continuar, no mínimo, até que o primeiro emprego esteja garantido.

São desejáveis também três competências adquiridas através do PIT que devem ser consideradas importantes na aquisição do primeiro emprego, ou seja, as competências académicas (o currículo que o jovem segue na escola), as competências vocacionais (a obtenção dos conhecimentos e competências essenciais à realização de uma tarefa vocacional). Neste caso, estas competências podem ser demonstradas de modo diferente, isto é, dependendo do emprego escolhido. Entretanto também são competências que se relacionam diretamente com a experiência de trabalho. Por fim, são mencionadas as competências pessoais (realizações individuais do aluno a nível pessoal e social). Estas são competências bastante importantes, pois servirão de apoio à autonomia e à aquisição de competências por parte do aluno. Nestas são ainda parte integrante os aspetos emocionais e sociais, como o ser independente, seguir regras, ser pontual, o saber relacionar-se com os outros, fazer apresentações e o ser capaz de antecipar e planear projetos.

## **2.2 Barreiras e facilitadores do processo de transição**

De acordo com Soriano (2002), a EADSNE indica possíveis fatores que se apresentam como barreiras e facilitadores de um processo de transição bem-sucedido. Para tal, o autor tem em conta aspetos como a existência e a implementação de medidas políticas e práticas, a participação dos alunos e o respeito pelas suas escolhas pessoais, o desenvolvimento de um programa educativo individual adequado, o envolvimento e a cooperação entre todos os elementos envolvidos, a necessidade de uma forte ligação entre os serviços da educação e do emprego e a transição para o emprego, que é parte de um longo processo. Posto isto é mencionado as barreiras e facilitadores encontrados em cada um destes princípios segundo a autora.

Relativamente à premissa da existência e implementação de medidas de políticas e práticas, Soriano (2002) identifica que a legislação, sendo orientadora das medidas políticas e práticas,

é totalmente necessária para apoiar a implementação de um processo de transição bem-sucedido e proteger os direitos dos alunos. Porém, o autor afirma que se torna, por vezes, difícil implementá-las devido a barreiras como a falta de coordenação entre os diversos setores e o facto de as políticas serem passivas, podendo restringir as iniciativas autónomas por parte do aluno relativamente ao emprego. No entanto, neste princípio, Soriano (2002) encontra facilitadores do processo de transição como, por exemplo, o facto das políticas legislativas serem flexíveis, assim como as suas medidas, o facto as normas serem nacionais invés das iniciativas serem locais ou através da própria escola, haver apoio a projetos locais que se encontram mais próximos da realidade em termos práticos e de situações particulares, o facto de informarem os empregadores sobre os seus direitos de acordo com a legislação e, por fim, haver várias organizações de voluntariado.

Para facilitar a participação do aluno, implica que o mesmo, a sua família e os profissionais trabalhem em conjunto para ser elaborado o seu plano de transição, propondo um plano que, obviamente, respeite as preferências do aluno e que lhe dê todas as oportunidades possíveis. Neste sentido, o aluno e sua família precisam de sentir que fazem efetivamente parte do planeamento do processo de transição (Soriano, 2002).

A autora refere as capacidades e os desejos dos alunos, assim como as suas necessidades previamente estabelecidas, facilitam o início do planeamento de transição. Existe também a preocupação de documentar as capacidades dos alunos, o que requer o envolvimento dos mesmos na identificação das suas aptidões. O aluno deve também ter acesso ao maior número de oportunidades possíveis, no que diz respeito às experiências práticas nas várias áreas profissionais, de maneira a conhecerem melhor as suas competências. A informação sobre os planos de transição é também prestada tanto ao aluno como à sua respetiva família, de modo a fazerem as escolhas mais acertadas para a sua vida futura. (Soriano, 2002).

A autora encontra apenas uma barreira neste fator, ou seja, haver demasiada proteção dos alunos o que poderá limitar as escolhas dos mesmos.

Em relação ao envolvimento entre todos os profissionais neste processo, Soriano (2002) afirma que a cooperação entre todas as entidades envolvidas (família, escolas, empregadores, sindicatos, serviços de apoio, entre outros) é de grande importância e como tal, menciona como barreiras a falta de formação dos professores (não estão preparados para a colaboração e partilha), a ausência de regras explícitas, a falta de comunicação, mais precisamente com os

pais, o que poderá tornar-se um problema grave no sentido de as suas expectativas não serem compatíveis com as da escola. É também afirmado que é preciso estabelecer métodos mais eficazes de comunicar e de partilhar a informação, assim como também se sente a ausência de uma linguagem comum, isto é, as definições para indicar quem tem qualificação para apoiar o processo de transição, que são diferenciadas pelos serviços da escola.

Por outro lado, para simplificar e beneficiar o trabalho entre os profissionais de educação, Soriano (2002) sugere haver a existência de uma rede de apoio que certifica a colaboração entre as organizações e serviços envolvidos, em que haja uma liderança por parte de um destes e a definição de tarefas, em que cada um dos intervenientes tem o seu papel no processo de transição. As famílias devem também ser aconselhadas e informadas sobre os benefícios sociais ou sobre outras questões. A formação suplementar dos profissionais integrantes no processo também é realçada como sendo um benefício, assim como o empenho por parte dos empregadores e organizações de emprego no envolvimento do processo de transição. (Soriano, 2002).

Quanto ao relacionamento entre a escola e o mercado de trabalho, Soriano (2002) afirma que é necessário que os alunos conheçam realmente o mundo do trabalho, tendo como principal objetivo promover a autoconfiança e a autonomia, assegurando-lhes futuros empregos. É também proposto que a formação prática em empresas seja feita durante o tempo escolar, possibilitando aos alunos um verdadeiro contato com as empresas e com o mercado de trabalho, sendo que é exigido que este e as escolas aumentem a cooperação entre si.

Encontra-se também a construção de redes, de modo que a ligação entre a escola e as empresas seja melhor; a definição de medidas dinâmicas, tendo como objetivo encontrar meios e estratégias para ultrapassar o pessimismo no mercado de trabalho e harmonizar a teoria na escola com a prática nas empresas (sistema dual eficaz); a demonstração de uma organização flexível e a imposição de medidas de formação por parte da escola; a melhoria da comunicação entre a escola e as empresas de modo a convidar as pessoas do mercado de trabalho a irem à escola para falar com os alunos e profissionais acerca dos possíveis empregos. Outro facilitador é o acompanhamento, ou seja, os alunos requerem um acompanhamento específico por parte da escola quando entram na vida ativa, podendo ser este usado como um género de instrumento de avaliação que proporciona às escolas e às redes a informação necessária para adaptar os seus planos. A avaliação dos resultados alcançados pelos alunos e a qualidade do trabalho desenvolvido também se mostra flexível no sentido de poder influenciar a decisão das empresas.

É também necessário recursos pessoais, materiais, financeiros e técnicos para poderem dar apoio às empresas e também aos empregadores.

Neste campo, as barreiras observadas por Soriano (2002) são as escolas terem ideais e métodos de trabalho diferentes das empresas, a educação escolar ter as possibilidades (ou seja, de trabalho), já predefinidas.

Relativamente à transição da escola para o emprego, esta é vista como a parte mais complexa do processo. O mesmo precisa de ser organizado de maneira acessível, permitindo que os alunos progridam nessa transição, ou seja, da educação para o emprego, sendo que é necessário identificar as dificuldades do aluno, tentando ultrapassá-las da melhor maneira.

Para simplificar esse processo de transição, a autora afirma que o processo este deve ser precoce, ou seja, as escolas precisam de planeá-lo o quanto antes para preparar os alunos para a vida ativa; a sua orientação ser adequada; haver um apoio flexível respondendo às necessidades individuais do aluno prolongando-se até à vida pós-escolar; terem uma pessoa específica e exemplar que apoie durante todo o processo de transição e que haja um acompanhamento após terminarem o ensino obrigatório.

No entanto, Soriano (2006) afirma que, apesar destes aspetos serem apresentados em separado, poucos correspondem a situações reais, em que apenas um aspeto constitui uma barreira ou um facilitador. A maioria representa situações complexas e interrelacionadas.

No processo de transição da escola para o emprego Soriano (2002) identifica os procedimentos de avaliação como inflexíveis; a fraca coordenação entre escolas, sendo mais tarde com o emprego, o que impossibilita um processo de transição favorável; as disposições instáveis de financiamento e administrativas do sistema educativo; a competição; a ausência de cooperação entre serviços; os diversos sistemas legislativos na educação ou a legislação contraditória que direciona vários serviços.

Afonso (2005) acrescenta ainda que é essencial ultrapassar as barreiras e realçar os aspetos facilitadores, receando que um investimento feito numa escola, sendo esta efetivamente inclusiva, não valha a pena por falta de acompanhamento ou de compatibilidade com o período pós-escolar, ou seja, na realidade todos temos o direito de ter uma vida dita normal, independentemente de qualquer característica ou diferença.

Foram então mencionados alguns dos fatores que influenciam o ambiente escolar, tendo em conta o processo de transição, sendo eles benéficos ou não. O principal foco é o bem-estar do aluno, tendo como objetivo identificar e combater qualquer obstáculo que possa surgir no seu percurso educativo.

## **Capítulo II - Metodologia**

### **1. Justificação da Investigação**

Em relação à escolha desta temática, para a realização deste estudo, os meus pontos de interesse traduziram-se através de unidade curricular que decorreu no primeiro ano do mestrado que se denominava Currículos Funcionais e transição para a vida pós-escolar. Não tinha conhecimento sobre este processo e o facto de perceber que este poderia ser um marco na vida destes jovens com dificuldades específicas, no que diz respeito à inserção na sociedade tanto a nível pessoal como principalmente profissional, acreditei que poderia dar o meu contributo futuramente para proporcionar a estes jovens essa mesma qualidade de vida. Interessei-me pelo trabalho desenvolvido neste âmbito, querer conhecer melhor a forma como se processava a transição para a vida pós-escolar, mais numa perspetiva de enriquecimento profissional, ou seja, com o intuito de aprender, de entender como trabalham os profissionais das escolas tendo em vista o sucesso dos alunos na vida pós-escolar, de conhecer na prática a elaboração e implementação dos PIT, por exemplo, e descobrir principalmente as práticas, estratégias, medidas, expectativas, opiniões e propostas de mudança dos respetivos profissionais, tendo em conta um adequado processo de transição para a vida pós-escolar que proporcione o desenvolvimento de competências destes alunos, possibilitando – lhes a inclusão plena na sociedade.

### **2. Objetivos e Perguntas de Investigação**

#### **2.1 Objetivo geral**

O objetivo geral deste estudo consiste em conhecer o processo de implementação dos PIT e compreender as limitações e possibilidades com que a escola se depara no seu

desenvolvimento, tendo em vista a TVPE dos alunos com necessidades específicas de educação.

## **2.2 Objetivos Específicos**

Os objetivos específicos desta investigação consistem em:

- Conhecer o entendimento dos participantes sobre educação inclusiva;
- Aprender os principais impactos do DL 54/2018 na vida da escola;
- Saber a importância do processo de TVPE para as lideranças das escolas e para os professores de E.E;
- Aprender os processos que as instituições escolares desenvolvem com vista à implementação dos PIT;
- Compreender as principais barreiras e possibilidades com que a escola se confronta nos processos de TVPE;
- Contribuir com sugestões de melhoria para superar as barreiras e constrangimentos identificados.

## **2.3 Pergunta de investigação**

Quais as limitações e possibilidades que podem estar presentes no desenvolvimento da escola tendo em vista a TVPE dos alunos com necessidades específicas de educação?

## **3. Natureza do Estudo**

A metodologia de investigação escolhida para o estudo é a metodologia qualitativa, que, como afirma Coutinho (2014), neste tipo de investigação, o que está em causa são as intenções e as situações, e não os comportamentos. Trata-se de investigar conceitos/ideias e descobrir significados, tanto individualmente como socialmente, a partir da perspectiva dos indivíduos intervenientes.

A investigação qualitativa tem como base o método indutivo, tal como afirma Pacheco (1993), uma vez que o que interessa ao investigador é desvendar a intenção e o propósito da ação em si.

Este estudo procura descrever e interpretar o trabalho que é desenvolvido por parte dos profissionais que abordam esta temática. Neste sentido, para esta investigação, o tipo de estudo mais adequado é o descritivo e interpretativo. Segundo Sellitz et al. (1965), o tipo descritivo tem como principal objetivo descrever um fenómeno ou uma situação, nomeadamente o que surge no momento, permitindo abranger, com precisão, as características de um indivíduo, uma situação, ou um grupo, bem como demonstrar a relação entre os acontecimentos. De acordo com Santos (2000), o interpretativo pretende reforçar e aprofundar o conhecimento de um certo contexto e procura compreender o comportamento dos participantes no seu contexto.

Neste estudo, pretende-se ter a cooperação dos profissionais que trabalham neste processo da transição, procedendo-se à recolha de dados através da realização de várias entrevistas. Este método de recolha de dados é caracterizado por uma conversa entre duas pessoas, em que o objetivo é recolher informação que será útil para a realização do estudo. (Fraser & Gondim, 2004).

Para a recolha de dados recorreremos às entrevistas semiestruturadas. De acordo com Boni e Quaresma (2005), estas reúnem perguntas abertas e fechadas, onde o entrevistado tem a possibilidade de dissertar sobre o tema proposto.

A análise e tratamento dos dados são elaborados inicialmente através da tradução da entrevista visto que Pereira (2001) afirma que

a tradução significa sempre a produção de algo que transcende a nossa individualidade e a dos outros, por isso ela nunca é exata (...) Trata-se de perceber não a linguagem, mas o que lhe está associado, como as formas de vida e o seu sentido (p.59).

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo é determinada através de um conjunto de técnicas de análise de informação, que inclui processos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mesma. Porém, Leandro (2006) afirma que ainda não existe um modelo exato para proceder à análise de conteúdo, isto é, para tal são consideradas somente algumas regras básicas, pois a mesma tem de ser constantemente refutada, tendo em consideração os imprevistos que poderão acontecer e os objetivos esperados. Portanto, existem algumas regras no que diz respeito aos cuidados a ter quando se usa a entrevista como técnica de recolha de dados, para que a interpretação não ponha em risco a investigação.

Numa segunda fase da análise e tratamento de dados, de acordo com Leandro (2006), é elaborada uma grelha, onde se deve ter em conta a construção das categorias de classificação e

a escolha da unidade de análise. Segundo a autora, estas podem ser determinadas antes ou depois da entrevista. Permitem também simplificar o conteúdo analisado e facilitar a sua compreensão. Esta etapa torna-se bastante significativa, pois a sistematização da informação recolhida e a elaboração das conclusões dependem dessa definição. (Leandro, 2006).

As entrevistas do estudo eram compostas por seis blocos de A a F, cada um com o seu respetivo objetivo, ou seja, Bloco A com o objetivo de legitimar a entrevista e motivar o entrevistado, Bloco B que correspondia à Recolha de dados Biográficos do entrevistado, Bloco C incluía as perspetivas sobre educação inclusiva ou seja, conhecer o entendimento das lideranças sobre educação inclusiva, Bloco D Impacto do DL nº54/2018 com o objetivo de saber os principais impactos do DL nº 54/2018 na vida da escola, Bloco E correspondente ao Processo de TVPE com o objetivo de entender a importância do processo de TVPE para as lideranças, conhecer os processos que as instituições escolares desenvolvem com vista à implementação dos PIT e compreender as principais barreiras e possibilidades com que a escola se confronta nos processos de TVPE e por último, Bloco F que representa os contributos de melhoria, com o objetivo de contribuir com sugestões de melhoria para superar as barreiras e constrangimentos identificados.

### **3.1 Os procedimentos éticos do estudo**

Dias (2014) afirma que a ética, “indica os comportamentos que numa sociedade, na sua sabedoria e experiência, considera positivos para a ordem social, para o progresso e o aumento do bem-estar de todos.” (p.94).

Neste sentido, é necessário salientar que, relativamente aos procedimentos éticos, teve-se o cuidado de esclarecer o objetivo do estudo e garantir a confidencialidade e o sigilo profissional sobre a autoria dos participantes e a informação recolhida para a elaboração do estudo. Esta informação foi devidamente comunicada aos intervenientes numa atitude de respeito mútuo para facilitar a relação entre a investigadora e os entrevistados e para que estes manifestassem uma certa abertura e à-vontade para a realização da entrevista.

## **4. Técnicas de Recolha de dados**

Para a recolha de dados, foi utilizada a pesquisa e análise bibliográfica/documental de vários artigos sobre temáticas relevantes para o estudo, a Entrevista, neste caso semiestruturada e o caderno de campo para apoiar na realização e na organização da mesma caso houvesse algo pertinente a acrescentar.

### **4.1 Entrevista semiestruturada**

A entrevista é vista como uma forma de interação entre dois ou mais indivíduos, isto é, trata-se de uma conversa em que o objetivo é recolher informação pertinente para uma investigação. Esta dá a oportunidade que o entrevistado fale abertamente no momento da interação com o entrevistador, partilhando a informação que achar mais conveniente (Fraser & Gondim, 2004).

Para a recolha de dados do estudo, decidiu-se fazê-lo através de entrevistas semiestruturadas, sendo estas mais adequadas para a realização da investigação, uma vez que estas possibilitam que as respostas dos entrevistados sejam espontâneas, assim como também dá a oportunidade de formular questões de reforço, que objetivem clarificar e explicar conceitos ou ideias.

Segundo Boni e Quaresma (2005), as entrevistas semiestruturadas caracterizam-se por combinar perguntas abertas e fechadas, onde o entrevistado tem a possibilidade de falar e desenvolver o tema proposto.

Neste tipo de recolha de dados, o entrevistador deve reunir um conjunto de questões previamente definidas, porém assemelhando-se a uma conversa informal com o outro. O mesmo deve ficar atento para que, no momento oportuno, possa intervir e questionar sobre o assunto que lhe interessa, fazendo, se for necessários, perguntas adicionais para esclarecer questões que não ficaram claras ou até mesmo lembrar qual o contexto da pergunta, caso o indivíduo entrevistado tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades em expressar-se. Este tipo de entrevista é bastante utilizado, quando se pretende delimitar a quantidade de informação, para especificar melhor o tema para que todos os objetivos sejam alcançados (Boni & Quaresma, 2005).

Boni e Quaresma (2005) afirmam também a principal vantagem da entrevista semiestruturada é que é capaz de fornecer quase sempre uma excelente amostra da população de interesse. Selltiz et al. (1987) realçam ainda que a entrevista tem um índice de respostas muito mais abrangente, uma vez que é mais fácil que as pessoas aceitem falar sobre certos assuntos.

A entrevista semiestruturada tem também como vantagem a sua flexibilidade, no que diz respeito à sua duração, ou seja, permite que haja uma exploração mais profunda sobre o tema, e para além disso a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece as respostas espontâneas, possibilita uma abertura e proximidade maior entre os mesmos, o que permite ao entrevistador falar de assuntos mais complexos e delicados, ou seja, isto significa que, quanto menos estruturada a entrevista for, maior afetividade haverá entre as duas partes (Selltiz et al., 1987).

Selltiz et al. (1987) realçam o facto de as respostas espontâneas do entrevistado e o à-vontade que surge, podem fazer com que originem questões inesperadas ao entrevistador que, por sua vez, poderão ser úteis para o seu estudo. Os mesmos autores afirmam ainda que, neste tipo de recolha de dados, temos a oportunidade de utilizar recursos visuais, como cartões, fotografias, entre outros, o que realmente poderá deixar a pessoa entrevistada desinibida e fazê-la lembrar-se de acontecimentos que poderão ser importantes, o que num questionário, por exemplo, não seria possível.

As entrevistas que foram efetuadas foram dirigidas a partir de um guião, que consta no apêndice I, onde se encontravam as questões que foram exploradas mediante as respostas dadas pelos entrevistados. Através das entrevistas, foi possível conhecer a importância atribuída ao tema em estudo, assim como conhecer mais intensivamente o trabalho que é desenvolvido, tendo em conta a nova legislação e o processo de TVPE.

No total foram feitas seis entrevistas, que tiveram origem em dois guiões diferentes, adaptados aos entrevistados, ao momento do estudo e aos objetivos pretendidos.

Os critérios de seleção dos participantes no presente estudo assumem um sentido muito particular, pois procurou-se conhecer o máximo do trabalho que é desenvolvido pelos participantes (professores de educação especial e respetivos diretores dos agrupamentos) tendo em vista o tema do estudo. A escolha dos entrevistados e dos agrupamentos de escolas, foi por conveniência, dependeu da área geográfica, o que facilitava o deslocamento às entidades participantes para a realização das entrevistas.

No que diz respeito aos guiões de entrevista, estes foram elaborados consoante o tema, os pontos importantes e os objetivos deste estudo.

Os critérios estabelecidos para a seleção dos intervenientes foram os seguintes: que tivessem experiência e informação não só ao que diz respeito à educação especial como também que fossem entendidos relativamente ao processo de transição e ao plano individual de transição, de forma a compreender o desenvolvimento, limitações e possibilidades das escolas atualmente tendo em vista esse processo. Relativamente às lideranças, a intenção era entrevistar o diretor de cada agrupamento e conhecer o seu contributo, tendo em conta o tema de investigação.

No que diz respeito à produção dos guiões, foram construídos 6 blocos, denominados por A, B, C, D, E e F de forma gradual, como já referido anteriormente de modo a responder às temáticas que, por sua vez, são o objeto do presente estudo.

- **Bloco A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado**

Tem por objetivo legitimar a entrevista e motivar as pessoas entrevistadas, informando-as sobre a origem e objetivos da investigação, explicando-lhes a importância de contribuírem para este voluntariamente e garantir-lhes a confidencialidade das informações dispensadas, ou seja, manter o anonimato.

- **Bloco B – Recolha de dados biográficos**

Pretende-se conhecer alguns pormenores do percurso de vida profissional de modo a caracterizá-los.

- **Bloco C – Perspetivas sobre educação inclusiva**

Pretende-se conhecer o entendimento dos professores de E.E. e lideranças sobre a educação inclusiva.

- **Bloco D – Impacto do DL nº54/2018**

Pretende-se conhecer os principais impactos do DL nº 54/2018 na vida da escola.

- **Bloco E – Processo de TVPE e barreiras e possibilidades**

Pretende-se conhecer a importância do processo de TVPE para os docentes de EE e para as lideranças, assim como conhecer os processos que as instituições escolares desenvolvem

com vista à implementação dos PIT e compreender as principais barreiras e possibilidades com que a escola se confronta nos processos de TVPE.

- **Bloco F – Contributos de melhoria**

Pretende-se contribuir com sugestões de melhoria para superar as barreiras e constrangimentos identificados.

Apesar de as entrevistas terem sido aplicadas a professores de educação especial e outros, com responsabilidades de liderança, os cuidados no trato e na preparação foram idênticos para ambos. De seguida, será apresentada uma breve descrição dos aspetos mais relevantes que envolveram as mesmas, ou seja, o período em que foram feitas, o seu agendamento, entre outros aspetos.

As entrevistas aos docentes e às lideranças foram gravadas em registo áudio, devidamente autorizadas pelos entrevistados entre os períodos de 28/11/2018 a 13/05/2019, tempo este correspondente à primeira e sexta entrevista, atendendo à disponibilidade dos participantes.

As horas e locais foram todas na própria escola e o horário variou consoante a disponibilidade de quem foi entrevistado, ou seja, após o fim das aulas ou em períodos entre aulas. Sendo eu a principal interessada em realizar as entrevistas, senti a obrigação de estar à inteira disposição da pessoa entrevistada. Na realização, houve a preocupação de seguir o guião devidamente preparado, claramente de forma a facilitar o discurso do interveniente, indo, assim, ao encontro dos objetivos.

A duração das entrevistas foi variável, isto é, em média atingiram os 20 minutos de duração, aproximadamente.

O ambiente em que decorreram as entrevistas foi agradável, demonstrou-se uma empatia, entre mim e os entrevistados, houve sempre um discurso fluido e o à-vontade a responder às questões foi também visível.

## **5. Tratamento dos dados das entrevistas**

Após a conclusão das entrevistas, procedeu-se à sua transcrição de forma fidedigna, respeitando o discurso oral dos intervenientes. Posteriormente foram codificadas por EAP (Escola A Professor) e EAL (Escola A Liderança), EBP (Escola B Professor) e EBL (Escola

B Liderança), ou seja, correspondentes às entrevistas dos professores e dos diretores do primeiro e segundo agrupamento de escolas. Consoante fosse um professor ou liderança, acrescentou-se à frente o número da entrevista, por exemplo EAP1, que corresponde à entrevista do primeiro professor do agrupamento A. Esta codificação foi feita através da data de realização. Foram obtidas 6 transcrições completas, 2 aos docentes (alguns com responsabilidade de liderança) de cada agrupamento (A e B) e às suas respetivas lideranças. As transcrições completas constam no apêndice I, devidamente diferenciadas.

Seguidamente, procedeu-se à análise de conteúdo da recolha de dados, que incluiu uma leitura das transcrições integrais, de maneira a identificar as partes mais importantes para definir as categorias. A maior parte delas foram retiradas do próprio guião, previamente construídas; outras resultaram da informação recolhida através das entrevistas considerada relevante para o estudo. As categorias foram estabelecidas num processo dedutivo, devido ao facto de conhecer relativamente a realidade do estudo e de surgir o interesse em saber mais profundamente sobre o desenvolvimento dos processos relacionados com o tema. Posto isto, as entrevistas foram os instrumentos de recolha de dados mais adequados para proceder com a investigação. Apesar de semiestruturadas, possuíam suficientemente um bom grau de estruturação, para definir que esta categorização fosse estabelecida por dedução.

Os dados foram tratados com o programa informático MAXQDA, que permitiu definir as categorias e agrupar partes do discurso dos entrevistados. O aspeto gráfico deste programa pode ser observado na figura abaixo representada.

A aplicação deste programa facilitou na análise de informação, permitiu seleccionar as partes do discurso dos entrevistados mais relevantes para o estudo, colocando-os na respetiva categoria. Também tornou possível transferir a informação desejada para formato Word a qualquer momento. Permitiu também seleccionar o/s entrevistado/s dos quais se pretende obter os dados, assim como a/s categoria/s em análise.

Nas tabelas apresentadas abaixo, podemos ver o sistema de categorização e a indicação (com x) dos pontos que foram tratados nessa mesma categoria, pois é dessa forma que os resultados se encontram apresentados no Capítulo III (Análise e interpretação dos resultados da investigação - O processo de implementação dos PIT e compreensão das limitações e possibilidades no desenvolvimento da escola, tendo em vista a TVPE.)

**Tabela 2.1:** Quadro resumo das categorias analisadas por participantes

Categorias	P	L
------------	---	---

Educação inclusiva	x	X
Opinião quanto ao decreto-lei 54/ 2018	x	X
Aceitação da legislação na escola	x	X
Principais resistências/Barreiras na escola inclusiva	x	X
Importância do processo TVPE		X
Desenvolvimento dos PIT	x	
Importância da participação dos alunos no processo	x	X
Feedback após a realização dos PIT	x	
Envolvimento das famílias e parcerias no TVPE	x	
Participação da direção no desenvolvimento dos PITs		X
Apoio por parte da direção para o desenvolvimento do processo	x	X
Melhorar o apoio da direção	x	X
Principais barreiras da escola quanto ao desenvolvimento do processo TVPE	x	X
Facilitadores encontrados no desenvolvimento da TVPE	x	X
Sugestões para facilitar os processos de TVPE	x	X

P-Professores; L- Lideranças

A tabela seguinte refere-se a uma organização mais pormenorizada do sistema de categorização, ilustrado com exemplos de partes discursivas, referentes aos professores e às lideranças.

**Tabela 2.2** Entrevista aos Professores e às Lideranças

<b>Cód.</b>	<b>Categorias</b>	<b>Exemplos</b>
EAP1	Ed. inclusiva	“(…) é proporcionar a todos os alunos o sentir-se bem na escola…”
EBP1	Opinião decreto-lei 54/ 2018	“(…) eu tenho uma ideia positiva do 54, apesar de ainda estar muito desorganizado porque está no início, é normal…”
EAL1	Aceitação da legislação na escola	“(…) as pessoas estão a tentar fugir à essência do diploma, estão adaptados um bocado ao antigo quer dizer, no conforto do anterior, no conforto das práticas que já estão montadas.”
EAP1		“(…) a primeira grande barreira é ,acima de tudo, a motivação. “

	Principais resistências/Barreiras na escola inclusiva	
EAP2	Importância do processo TVPE	(...) nos alunos são a parte fundamental neste processo...”
EBP2	Desenvolvimento dos PIT	“(...) a escola tem de estabelecer um protocolo e aí quem tem de dar a cara, digamos, à empresa, digamos em termos de protocolo quem assina é o diretor da escola...”
EBL2	Participação da direção no desenvolvimento dos PITs	“(...) a forma de estar é sempre disponível.”
EAP1	Importância da participação dos alunos no processo	“(...) são eles que determinam digamos assim qual a área onde eles desejam começar esta atividade pré-laboral. “
EBP1	Apoio por parte da direção para o desenvolvimento do processo	“A direção não faz nada. Não faz nada porque não tem poder para isso.”
EBL2	Melhorar o apoio da direção	“(...) era muito importante nós termos tempo para atribuir aos alunos...”
EAP2	Principais barreiras da escola quanto ao desenvolvimento do processo TVPE	“A principal barreira são mesmo as pessoas de fora que às vezes não se dispõem á aplicação desse processo.”
EAP1	Facilitadores encontrados no desenvolvimento da TVPE	“(...) esta ligação com a direção, com os encarregados de educação...”
EAL1	Sugestões para facilitar os processos de TVPE	“(...) eu acho que o processo de transição para a vida ativa devia ser mais rápido e mais profundo. Ser mais horas, ser mais desenvolvimento profissional...”
EBP1	Envolvimento das famílias e parcerias no TVPE	“(...) não tem um contexto familiar que lhe diga que tem de ter boas notas, por vezes não têm tempo para estudar as coisas pronto, há miúdos que tratam dos irmãos e nem sequer em casa têm sítio onde estudar e não têm ninguém que lhes diga que têm de estudar, estão entregues a eles próprios.”
EAP2	Feedback após a realização dos PIT	“Nós estamos a trabalhar com uma população com défice mental e com dificuldades cognitivas e por vezes os meninos têm uma grande imaturidade.”

Após feita a estruturação de todos os dados por categorias, apresentados no apêndice II, efetuou-se a análise dos dados, através de exportação para formato Word, adequadamente organizado por categorias (de acordo com a codificação apresentada) e identificando os participantes e os seus segmentos discursivos.

Na análise interpretativa dos dados recolhidos através das entrevistas, procurou-se destacar os significados mais importantes, presentes nas mesmas, através de um método dedutivo, atribuindo valor aos dados a partir do discurso de cada participante, comparando-os para encontrar temas comuns e diferentes, para proceder à demonstração dos resultados da investigação.

### Capítulo III - Análise e interpretação dos resultados da investigação

#### 1. Análise das entrevistas

##### 1.1 Caracterização profissional dos participantes

###### 1.1.1. Género, idade, formação inicial, cargo na direção e o tempo de execução de cargos diretivos

Nesta caracterização, consta uma leitura de alguns dados que caracterizam os docentes e diretores participantes nas entrevistas.

**Tabela 3.3:** Caracterização profissional dos participantes

Participante	Género	Idade	Formação inicial	Cargo na direção	Tempo de execução
EAP1	M	40	Educação Física	-	-
EAP2	F	43	Português/Inglês	-	-
EAL1	M	56	Educação Física	Diretor	1 Ano
EBP1	M	43	Matemática	Subdiretor	11 Anos
EBP2	F	60	Pré-escolar	-	-
EBL2	M	57	Educação Tecnológica	Diretor	8 anos

## **1.2. Perspetivas sobre educação inclusiva**

Neste aspeto, foi expressa a opinião tanto dos docentes como dos diretores sobre educação inclusiva na atualidade. Os participantes descrevem este tema como “o acesso para todos”, ou seja, que todos os alunos sejam tratados de forma igualitária, que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e a mesma qualidade de ensino, assim como também realçam a ideia de que a escola deve ser organizada de modo a responder as todas as necessidades dos alunos. Na generalidade, todos os participantes tiveram o mesmo discurso no que diz respeito à inclusão para todos. Neste sentido, como exemplo, o testemunho do EAL1, EAP2 e do EBP1, EBL2 comprovam esse mesmo facto, sendo estes professores e diretores de escolas diferentes (A e B).

“Educação inclusiva, para mim é qualidade de ensino” (EAL1).

“É a possibilidade de todos terem de uma forma a equidade e o acesso à educação.” (EAP2)

“A educação inclusiva é aquilo que a escola devia sempre fazer. É organizar-se de modo a que consiga responder aos perfis e necessidades de cada um.” (EBP1)

“A educação inclusiva é o acesso para todos, ou seja, igualdade e oportunidades para todos.” (EBL2).

## **1.3 Impacto do Decreto-Lei nº54/2018**

### **1.3.1 Opinião relativamente ao novo Decreto-Lei nº54/2018**

Nesta categoria, pretende-se analisar as opiniões que os participantes têm acerca do novo Decreto-Lei nº54/2018.

Apurou-se que têm uma ideia positiva, isto é, de acordo com o discurso do EBL2,

É positiva. Porque vem dar muito maior abertura à igualdade e oportunidades para todos.

O EBP1 também afirma ser positiva a sua implementação, no entanto ainda tem de ser trabalhado.

Tenho uma ideia positiva do 54, apesar de ainda estar muito desorganizado porque está no início, é normal...

É também comparado o Decreto-Lei nº54/2018 com o antigo Decreto-Lei nº3/2018, ou seja, é afirmado de forma positiva que a nova legislação trouxe a ideia de acabar com a classificação e diferenciação dos alunos nas escolas que se traduzia no anterior decreto-lei. São realçados os benefícios desta nova lei, assim como a sua implementação que se aproxima realmente da ideia de inclusão.

“(…) tem um bom princípio, o princípio de acabar com a categorização que o anterior decreto de lei tinha” (EAP1).

EBP2 compara também o antigo decreto com o mais recente afirmando:

“Foi interpretado de outra maneira. Acho que não estava a ser implementado como devia. Daí agora ter surgido este novo em que já não se utiliza essa classificação internacional da funcionalidade. Agora onde se tem de trabalhar é no ambiente, é criar estruturas, é criar recursos e derrubar barreiras, digamos assim, que permita ao aluno conseguir aceder ao currículo normal... É um decreto-lei que todo ele veio mesmo assentar o foco na educação inclusiva” (EBP2).

“(…) esta nova lei já não determina idade. Para mim é um benefício porque acho que uma idade podia ter retorto tendo em conta cada aluno, porque pode haver alunos que aos 13 anos já podiam ter uma atividade, não uma atividade a tempo inteiro, mas uma atividade pontual que já promovesse uma pré- especialização laboral” (EBP2).

Neste sentido, o EAP2 fala-nos no desenho universal de aprendizagem, modelo este que vai ao encontro do melhoramento das práticas inclusivas.

“O desenho universal de aprendizagem diz-nos que a aprendizagem é possível para todos, portanto que não há barreiras e o objetivo da educação é emendar as barreiras e esse decreto de lei tem muito esse paradigma. EAP2, remata que o novo decreto de lei veio mudar completamente o paradigma da educação.”

Para o participante EAL1, a nova legislação é também referida como “perfeita”, a sua realização foi bem feita e de forma organizada. O EBP1 acrescenta ainda que a nova legislação procura uma mudança significativa na escola.

“A minha opinião é que é perfeito. É perfeito, foi bem pensado. Agora, vamos ver se o conseguimos aplicar” (EAL1).

“Este decreto-lei não apareceu do nada, há muita coisa, muito trabalho que foi feito, procura mudar a escola, porque a escola está um bocadinho estagnada...” (EBP1).

No entanto EBP1 afirma que esta legislação poderá ser contraditória no que diz respeito às práticas educativas que existem na escola atualmente, devido a esta mudança, e dá a crer que os princípios da lei decretada, na prática, não são aplicados devidamente.

“(…) aqui embatem duas coisas, um embate naquilo que eles não esperavam, coisas que eles previram que se calhar não era bem o que eles pensavam que poderiam funcionar e a outra é o

embate nas práticas pedagógicas que existem que vão contra o próprio decreto-lei 54” (EBP1).

### 1.3.2 Aceitação da nova legislação na escola

A aceitação do novo Decreto-Lei nº54/2018 foi uma questão em que a maior parte das respostas dos entrevistados coincidiram no que diz respeito à dificuldade de aceitação. Esta dificuldade, de acordo com alguns destes, deve-se à mudança e aplicação repentina de novas práticas pedagógicas impostas pela nova legislação. A falta de preparação e de tempo para assimilar os princípios deste decreto também são vistos por alguns participantes como motivos dessa dificuldade em ambos os agrupamentos (A e B).

“Não está a ser fácil, nada fácil” (EAP2).

“ (...) as pessoas estavam formatadas para uma determinada forma de ensinar e agora têm, de repente, de dizer “então, mas o que é que eu faço agora com ele?” (EAP2)

“ (...) com algumas dificuldades, porque a abrangência é muito maior e o espaço que houve para a implementação foi muito rápido” (EBL2).

“Houve pouco tempo, pouca formação, houve pouca preparação. Isto é que é o problema.” (EBD2)

“ (...) esta e outras legislações não são sempre muito bem aceites ao princípio porque é uma mudança e as pessoas não gostam de mudanças, e qualquer mudança traz sempre mais trabalho, mais não seja porque é trabalho diferente...” (EAL1)

“ (...) as pessoas têm rejeitado, mas compreendem a importância e aceitam porque os fundamentos são corretos. As pessoas compreendem que este é o caminho. Não há outro caminho. Agora dá trabalho. As pessoas tentam rejeitar, agarrarem-se sempre ao passado...”(EAL1)

De acordo com os participantes do agrupamento A, a maior dificuldade tem sido sentida pelos professores do ensino regular, no sentido de não terem mesmo um conhecimento mais profundo sobre o assunto e porque ainda estão demasiado vinculados ao decreto anterior que se centrava nas incapacidades e na categorização dos alunos, o que demonstra que esta aceitação não tem sido fácil.

Em relação aos professores, pois vão ter de se adaptar, pois o decreto de lei 54/2018 veio para todos, não é segregador, ele diz que é para toda a gente (EAP2).

“(...) tem havido dificuldade por parte dos professores em apreender...”(EAP1)

“(...) neste momento ainda não há, se calhar, um conhecimento tão completo...”(EAP1)

“(...) as pessoas estão a tentar fugir à essência do diploma, estão adaptados um bocado ao antigo quer dizer, no conforto do anterior, no conforto das práticas que já estão montadas” (EAD1).

EBP1 refere que no agrupamento B a aceitação por parte do corpo docente é um pouco contraditória no sentido da sua aplicação, ou seja, afirma que aceitam os seus princípios, mas, na prática, não os aplicam.

“É muito fácil fundamentar a nova legislação e explicar e mostrar que isto é que está correto, mas nem todos estão de acordo com isso” (EBP1).

“(...) por vezes, as pessoas não têm poder de fundamentação para mostrar que aquilo está errado. Calam-se, dizem que sim, mas depois, na prática, afinal, dizem que não aceitam” (EBP1).

No agrupamento B, EBP2 realça a dificuldade de aceitação por parte dos alunos, pois também estavam adaptados ao Decreto-Lei 3/2003.

“O problema é quando há mudança para os segundo e terceiro ciclos, principalmente para o segundo em que as crianças acabavam por ser metidas nas unidades...” (EAP2)

“ Neste momento, posso dizer que, ao nível dos meninos que estão no 5º ano, está a ser fácil, porque já vieram do 4º ano, já vieram integrados nas turmas...”(EAP2)

“Os meninos que já cá estavam, aí é que está o grande problema, porque estavam habituados já a uma determinada metodologia que era aplicada desde sempre com eles e agora sentem-se um bocadinho perdidos, mas está-se a conseguir.” (EAP2)

### **1.3.3 Principais resistências/ barreiras em relação à escola inclusiva**

As principais barreiras relativamente à implementação de uma escola inclusiva, nomeadas pelos participantes, foram basicamente o tempo atribuído aos professores para poderem aplicar as práticas pedagógicas, a própria comunidade escolar, ou seja, a escola em si e como maior barreira foi considerada a comunidade docente.

A falta de tempo para a aplicação de práticas foi mencionada pelo EBL2, no sentido de serem inexistentes horas disponíveis para os professores prestarem todos os apoios necessários aos alunos com PIT e de ser preciso mais tempo para os professores se prepararem, tendo em conta a implementação da nova legislação.

“Nós temos é a falta de tempo para as pessoas poderem trabalhar porque não existem horas para atribuir aos docentes e muito menos este ano, que foi o ano de implementação deste decreto-lei” (EBL2).

No que diz respeito ao facto de mencionarem a escola, ou seja, a comunidade escolar, como barreira, é na sequência de a falta de meios, recursos humanos, uma equipa multifuncional para acudir às necessidades dos alunos. Esta informação é também atribuída pelo EBL2:

“ (...) a maior barreira prende-se com a falta de meios que as escolas têm, ou seja, não basta ter professores de educação especial, mas é necessário ter uma equipa multifuncional com tempo...”

EBP1 refere-se à escola em si como barreira à implementação de uma escola inclusiva, na medida em que é nela que se criam as desigualdades afirmadas na sociedade em que vivemos, ou seja, realça o facto de as mentalidades serem retrógradas relativamente à premissa da igualdade para todos.

“ (...) a escola, sem dúvida que a escola é o espelho da sociedade em que ela se insere. E na sociedade há desigualdades, e a escola acaba por se refletir nas desigualdades. Esses são os pontos mais negativos, insucesso traz insucesso, isto é, um ciclo.” (EBP1)

A maior barreira identificada pelos participantes de ambos os agrupamentos, como já referida anteriormente, é definitivamente a comunidade de docentes, tanto professores do ensino regular, como professores do ensino especial. O motivo mais mencionado para tal foi precisamente a mudança, ou seja, a renovação de legislação que contém princípios e práticas diferentes comparativamente ao antigo decreto-lei, onde neste os docentes já se encontravam demasiado vinculados.

“As principais barreiras, infelizmente, é mesmo a comunidade docente que aprenderam a ensinar de uma determinada forma e agora vem uma alteração muito grande e isso tudo o que é mudança causa medo às pessoas e apreensão...(EAP2)

A principal barreira tem a ver com os professores de educação especial, que também eles se adaptaram, até porque alguns deles casaram com a educação especial por

conveniência e não por amor...”(EAL1)

“(...) então esta parte que é pedida aos professores... em vez de deixarem de receber alunos, irem á sala de aula intervir, apoiar, ajudar os outros professores, perceber quem é que tem problemas e a escolher medidas, essa tarefa está a ser difícil, isso para eles” (EAD1).

“Os outros professores naturalmente antes, era tudo feito pelos professores de educação especial, que na prática não era feita grande coisa mas era um procedimento burocrático...”(EAL1)

“(...) as pessoas que fazem ainda alguma resistência, porque acham que esses alunos com alguns problemas não devem estar inseridos em sala de aula e portanto às vezes os professores digamos que são os maiores entraves nesse aspeto”(EBP2).

“(...) os professores devem pensar que nem sempre respondem às necessidades do miúdo” (EBP1).

A falta de motivação e de poder de adaptação é também outra das razões pela qual os professores são mencionados pelos participantes, como a principal barreira à escola inclusiva.

“(...) a primeira grande barreira é, acima de tudo, a motivação. A motivação quer dos professores, quer essa mesma motivação que passa para os alunos, ou seja, neste momento por tudo o que é conhecido a nível mesmo da comunicação social”(EAP1).

“(...) as pessoas têm já a sua área de conforto e agora é pedido que os professores de educação especial se levantem e vão trabalhar. É pedido aos professores que deem as aulas de uma forma mais respeitadora das diferenças. Isso tudo custa”(EAL1).

## **1.4 Processo de TVPE**

### **1.4.1 A importância do processo de TVPE**

Neste aspeto, todos os participantes afirmam dar bastante importância ao processo de transição para a vida Pós-Escolar. Referem que este é importante na medida em que apoia os alunos com necessidades específicas de educação na inserção no mercado de trabalho, após o ensino obrigatório.

“Isso é muito importante, é conseguirmos dar um sentido à vida de alunos...”(EBP2)

“Considero muito importante, cada vez mais. É necessário levar os alunos a compreender o espaço exterior” (EBL2).

“Considero extremamente importante” (EAP2).

EAP1 enfatiza o facto de este processo ser “essencial”, reconhecendo que este permite aos alunos obterem certos valores que lhes serão úteis na sua vida futura.

“Considero essencial. Acho que é dos processos mais importantes, já o considerava na antiga legislação, porque achava que era uma grande ajuda, principalmente para os alunos” (EAP1).

“Permite que eles ganhem uma responsabilidade e uma autonomia que lhes é muito boa, que lhes permite, no futuro, serem cidadãos em pleno direito” (EAP1).

O participante EBP1 explica que este processo não só é importante, como é também todo o ambiente escolar, referindo que a escola tem a obrigação de influenciar o ambiente social do aluno para que este, de certa forma, tenha uma vida bem-sucedida.

“ Das duas uma: ou a escola tem um peso social importante, ou não vale a pena existir” (EBP1).

O discurso do participante EAL1 vai muito ao encontro do que afirma o EBP1, ou seja, realça a importância do processo TVPE como também indica que é uma função da escola, um dever que esta tem para com o aluno.

“ É sim. Claro que é importante... é uma função da escola, que antes era uma função das empresas e do comércio etc...Agora é uma função da escola” (EAL1).

#### **1.4.2 Desenvolvimento dos PIT**

Esta categoria foi direccionada somente aos professores de educação especial, pois são estes que estão mais envolvidos com o processo e desenvolvimento dos planos individuais de transição. Nesta questão os mesmos explicam como são desenvolvidos os PIT e todas as etapas necessárias para a sua realização.

Os participantes indicam que, inicialmente, tem de se tomar atenção aos interesses do aluno, ou seja, em que área deseja “trabalhar” ou realizar o estágio.

“(…) cabe-nos a nós, docentes de educação especial, fazer primeiro o levantamento desses interesses dos alunos…”(EAP1)

“(…) nós, professores de educação especial, fazemos primeiro o levantamento do que os alunos gostariam de fazer e depois vamos às instituições, tentar conseguir parcerias com as mesmas para começar a desenvolver esse processo” (EAP2).

“Num PIT, normalmente aquilo que se tenta fazer é saber quais são os interesses do jovem…”(EBP1)

“(…) uma das fases do processo do plano individual de transição tem a ver com eles irem fazer, digamos, um estágio. Nós tentamos escolher uma empresa num determinado setor do interesse do aluno e ele pode desenvolver lá o estágio de transição para a vida ativa”(EBP2).

O segundo passo a dar, de acordo com os entrevistados, é determinar uma parceria, isto é, contactar uma empresa que esteja relacionada com os interesses do aluno, assim como também dizem ser necessária uma pessoa responsável que acompanhe todo o processo do mesmo.

“(…) tens que arranjar um espaço, tens que arranjar alguém que esteja na disposição de receber e acompanhar aquela criança…”(EBP1)

É o professor de educação especial que contacta a empresa, está sempre a ver o que é que se passa, o que é que não se passa, está sempre a interferir com o miúdo…”(EBP1)

“(…) vamos nós dentro da comunidade tentar estabelecer essa parceria e fazemos nós a ligação”(EAP1).

Numa outra fase, os participantes afirmam que, após determinada a empresa, é estabelecido um protocolo entre esta e a escola, em que o responsável pela assinatura do mesmo é a direção, mais propriamente o diretor.

“Depois é a própria direção que assina o protocolo com essa empresa. Acima de tudo, a direção aqui nos PITs, a principal ação é na assinatura dos protocolos” (EAP1).

“A formação do PIT é feita através da direção, fornecendo espaços que nós temos falta, materiais que temos falta, fazendo protocolos com instituições…basta dirigirmo-nos à direção, dizermos que precisamos disto, e eles estão abertos e disponíveis para nos

fornecer o que é necessário” (EAP2).

“(...) a escola tem de estabelecer um protocolo e aí quem tem de dar a cara à empresa, digamos, em termos de protocolo quem assina é o diretor da escola...”(EBP2)

### **1.4.3 A Importância da participação dos alunos no processo de TVPE**

A participação dos alunos, na generalidade, é vista como “essencial”, pois são o principal ator deste processo. São realçadas algumas das etapas por onde estes têm de passar para realizarem o PIT, como, por exemplo, a escolha da área onde gostariam de ingressar, ou seja, a sua opinião tem bastante importância, o conhecimento paternal sobre a empresa e o facto de terem um tempo de experiência para obterem um diagnóstico da atividade.

“A participação dos alunos é essencial, porque são eles que determinam, digamos assim, qual a área onde eles desejam começar esta atividade pré-laboral” (EAP1).

“(...) vão conosco ainda antes de haver o protocolo conhecer o local, para ver se há uma empatia com a entidade paternal...”(EAP1)

“(...) o aluno participa inteiramente desde o início até ao fim em tudo o que tenha a ver com esta atividade...”(EAP1)

“É fundamental... os interesses deles como ponto de partida podem ser fundamentais (EBP2).”

“O aluno também tem que sentir que faz parte dele e digamos que os interesses dele também têm de estar aqui contemplados “(EBP2).

“(...) eles têm depois um período, digamos, de experiência em que eles passam pelos vários cursos numa primeira fase, vão a cada curso para ver quais as apetências deles...”(EBP2)

“(...) eles têm uma importância naquilo que eles desejam ou que vêm lá de fora para poderem desenvolver práticas nas quais se sintam integrados... é importante que eles tenham uma opinião...”(EBD2)

“(...) os alunos têm de participar naturalmente nesse processo. Acabei de te dizer que o PIT deve ir ao encontro da motivação do aluno, daquilo que ele gosta de fazer e também das possibilidades do meio envolvente. Mas o aluno é realmente envolvido no PIT, se

não nem funciona...”(EAL1)

“Aceitam sempre bem o plano, nunca houve nenhuma rejeição de um plano, só se for uma coisa muito estranha, mas, sim, eles participam na elaboração, claro que sim, o aluno é respeitado ...”(EAL1)

No entanto, torna-se relevante o discurso do participante EAP2, em que afirma que é realmente importante este processo de transição, porém acredita que este deveria ser aplicado mais tarde, reconhecendo que existem alunos que não têm “maturidade” para realizá-lo com sucesso.

“Os alunos são a parte fundamental neste processo... fazer um PIT é para os alunos, no entanto o que eu acho é que há meninos que não têm maturidade para aos 15 anos iniciar um PIT” (EAP2).

#### **1.4.4 Feedback dos professores após a realização dos PIT**

Esta é uma categoria que não consta no planeamento inicial dos objetivos, sendo que surgiu durante a análise das entrevistas, o que, por sua vez, se mostrou ser um ponto relevante mencionado por alguns participantes.

Nesta é observado o feedback dos professores no que diz respeito ao desempenho dos alunos após a realização dos PIT. Este ponto é destacado pelos participantes EAP2 e EBP1.

Neste exemplo, o participante EAP2 menciona que existem alunos que não estão preparados para desenvolver um PIT corretamente pois não têm maturidade nem responsabilidade para tal, o que, por vezes, se torna complicado ajudá-los nesse sentido.

“Eu tenho vários alunos nessa situação em que estou a desenvolver PITs, mas de uma forma muito ligeira, porque eles não têm maturidade, eles não têm tempos de atenção e concentração suficientes, não têm responsabilidade para um desenvolvimento de um PIT” (EAP2).

No entanto, o participante realça também pontos positivos observados posteriormente à realização dos PIT. Este dá o exemplo que existe uma “boa integração” dos alunos por parte das empresas, acrescentando que a relação entre os funcionários e os jovens é positiva, o que se torna numa mais-valia para um PIT bem-sucedido.

“Por exemplo, tenho outro aluno que está na junta de freguesia, num protocolo que nós temos, que todos os dias, quando ele vai, telefono. Os funcionários falam bem dele, há

uma boa integração, ajudam, dão-lhe formação, portanto corre sempre bem” (EAP2).

O participante EBP2, neste aspeto, relata também algumas experiências que presenciou com alguns alunos após o cumprimento dos PIT, dando, assim, o seu diagnóstico.

Este afirma que já teve experiências menos boas, mas que, no geral, a avaliação dos alunos é positiva. Menciona ainda que este processo lhes dá o poder de autonomia, o que lhe será muito útil na sua vida adulta.

“(…) já tivemos algumas experiências falhadas. Felizmente, no geral, até temos tido boas experiências, os miúdos até surpreendem, na maior parte das vezes”(EBP1),

“Com muitas dificuldades, nem tudo foi um mar de rosas, houve muitas turras, é uma luta brutal porque estamos a falar de miúdos com um historial complicado, famílias com um historial complicado, e aquilo é feito com muito esforço, com muito carinho, com muita dedicação e com muita dureza, mas acaba por ter bons resultados” (EBP1).

“o facto de eles saírem, terem de ir sozinhos ou não, de transporte, tudo isso são aprendizagens que eles fazem e que vão ser muito importantes na fase adulta deles”(EBP1.)

#### **1.4.5 Envolvimento das famílias no processo TVPE**

Este foi outro dos aspetos que despertou interesse durante a análise dos dados, ou seja, o envolvimento das famílias dos alunos neste processo. Este tópico é destacado pelos professores entrevistados do agrupamento B (EBP1 e EBP2).

EBP1 refere algumas situações de contexto familiar, onde o apoio aos alunos com PIT é insuficiente, sendo que não existe interesse por parte de certos pais de auxiliar ou de incentivar os seus filhos na passagem para a vida ativa, isto em alguns casos. Porém, elogia o trabalho que é desenvolvido pelos profissionais da escola nesse âmbito, realçando que é este o papel da escola.

“(…) não tem um contexto familiar que lhe diga que tem de ter boas notas, por vezes, não têm tempo para estudar as coisas. Há miúdos que tratam dos irmãos e nem sequer em casa têm sítio onde estudar e não têm ninguém que lhes diga que têm de estudar. Estão entregues a eles próprios.” (EBP1)

“(…) do contexto familiar, os pais, por vezes, não têm conhecimentos de os encaminhar, seja academicamente, seja profissionalmente e temos aí professores maravilhosos a

fazer um trabalho extraordinário nesse aspeto, a dar apoios brutais e a ajudá-los muito na passagem para a vida ativa e a escola pode ter um papel nesse sentido” (EBP1).

No caso do participante EBP2, é realçado que a família tem um papel bastante importante neste processo de transição, pois poderá ajudar no sentido de ter conhecimento de empresas que coincidam com os interesses do aluno, e no sentido de dar-lhe todo o apoio necessário em conjunto com a escola.

“(…) tendo em conta a família, neste caso o encarregado de educação, os pais são também um polo muito importante para, junto com a escola, podermos articular e tentarmos um, digamos que uma profissão e aqui temos de ver a nível de empresas, que, às vezes, os pais até podem ter conhecimento e o papel deles é muito importante nisto” (EBP2).

#### **1.4.6 Participação da direção no desenvolvimento no processo de TVPE**

Este aspeto foi apenas direcionado aos diretores dos respetivos agrupamentos (A e B), com o intuito de conhecer como a direção participa no processo de transição para a vida Pós-Escolar.

O diretor do agrupamento A (EAL1), nesta questão, mostra-se bastante atento a este assunto. Dirigiu-se a si mesmo como principal responsável no desenvolvimento deste processo, ou seja, afirma que não só se envolve diretamente na elaboração dos PIT, como também com a área da educação especial, manifestando que esta “tem potencial”. Este realça não só o trabalho que desenvolve individualmente com também elogia o trabalho que é desenvolvido pelos restantes membros diretivos, ou seja, o subdiretor e a colaboradora adjunta da área da educação especial.

“A direção? O diretor. Envolve-se diretamente na elaboração do PIT, envolve-se diretamente na determinação naqueles que são os princípios para que a coisa funcione corretamente” (EAL1).

“Se eu não concordo com um PIT, eu proponho a reformulação do PIT, eu acompanho, numa fase inicial” (EAL1).

“(…) eu envolvo-me diretamente, aliás a educação especial é uma área em que me envolvo, desde a primeira hora que me envolvi, porque acho que tem potencial. Envolve-me diretamente, eu e subdiretor também, a adjunta que está com a área da

educação especial ainda mais e nós falamos muito. Não é uma área que seja secundarizada, é uma área que realmente levamos a sério” (EAL1).

Relativamente ao manifesto do diretor do agrupamento B (EBL2), este dirige-se à direção de um modo mais geral, no entanto mostra-se bastante acessível e disponível na resposta às necessidades e aos apoios que este processo requer.

“A direção envolve-se em tudo o que é necessário, ou seja, tudo o que nos compete angariar para além de tecnicamente deixarmos ao cuidado da equipa multidisciplinar e até do professor que acompanha os alunos, nós procuramos dar resposta com aquilo que nos é possível, até em termos materiais...a forma de estar é sempre disponível” (EBD2).

#### **1.4.7 Apoios fornecidos pela direção para o desenvolvimento do processo de TVPE**

Em referência aos apoios fornecidos pela direção para o desenvolvimento do processo de TVPE, as afirmações diferem um pouco entre os agrupamentos.

Relativamente a este assunto, segundo o diretor do agrupamento A (EAL1), a direção dá todo o seu contributo no que se refere à educação especial, mostrando-se sempre disponível, assim como a sua equipa.

“A direção sou eu, o subdiretor, uma adjunta que tem a área da educação especial que agora é a educação inclusiva há muitos anos, é uma pessoa muito experiente, dinâmica, e nós estamos todos no espírito de colaborar e sintonizados com a educação especial” (EAL1).

Esse apoio é reconhecido de acordo com as opiniões dos professores entrevistados do mesmo agrupamento (EAP1 e EAP2), ou seja, referem-se a essa questão elogiando o trabalho que é desenvolvido neste âmbito pela direção, é realçada a sua inteira disponibilidade e preocupação relativamente ao desenvolvimento do processo de TVPE, garantindo ainda que apoiam em tudo o que for necessário.

“Felizmente a nossa direção está muito aberta a todas estas atividades, mesmo quando não conseguimos pré-estágios, digamos assim, fora da escola, conseguimos já como pode ver, dentro da escola, criar espaços onde vamos desenvolver essas atividades pré-laborais... nós, quando não há essa resposta, a direção também nos permitiu criar um espaço onde possamos dar essa resposta na escola” (EAP1).

“A direção é o nosso braço direito para o desenvolvimento deste processo”(EAP2).

Em relação ao apoio prestado pela direção do agrupamento B no desenvolvimento deste

processo de transição para a vida ativa, o diretor também se mostra disponível naquilo que for necessário, mas afirma que o trabalho desenvolvido neste âmbito podia ser mais e melhor, acrescentando que poderia ter uma equipa mais envolvida, principalmente com mais tempo para os alunos, para que estes realizem as tarefas obtendo o devido sucesso.

“Eu considero que a direção fornece aquilo que está ao seu alcance. Queríamos ter mais, é evidente que queríamos ter mais, queríamos ter uma equipa envolvida que sentisse com tempo para realizar as tarefas... porque a equipa multidisciplinar que apoia esses alunos, ou que deve apoiar e trabalha, é restrita. Portanto eu gostava de ter muito mais para lhes dar, mas eu acho que damos aquilo que nos é possível” (EBL2).

A opinião do EBP1 vai ao encontro do discurso do diretor, sendo este não só professor de educação especial, como também ocupa o cargo de subdiretor. Por conseguinte, é justificável que tenham a mesma perspetiva. Este também realça o facto de a direção gostar de melhorar os seus serviços, porém aponta que o trabalho em equipa por parte dos professores é precário, titulando este como “muito individual”. Outra das razões que este aponta é o facto de não haver iniciativa por parte dos mesmos na realização dos projetos, afirmando nós estamos mais habituados a ser mandados e devia ser ao contrário.

Ou seja, a partir dos pontos de vista apresentados, podemos absorver que, ao inexistir atitude por parte dos docentes na realização de atividades, o apoio da direção torna-se insuficiente na medida de ser esta a tomar todas as decisões e iniciativas no que diz respeito ao processo de TVPE.

“A direção não faz nada. Não faz nada porque não tem poder para isso... a direção diz “façam isto”, devia ser ao contrário, devia ser “nós gostávamos de fazer isto” e a direção devia apoiar e dar força” (EBL1).

“Nós temos grandes ideias, há um trabalho brutal, mas depois na prática bate ali nos constrangimentos com as pessoas que põem em prática e infelizmente o trabalho do professor hoje em dia ainda é muito individual...”(EBP1)

“o papel da direção é importante, mas nós estamos mais habituados a ser mandados e devia ser ao contrário” (EBP1).

O participante, EBP2 realça simplesmente o papel da direção na execução dos PIT, reconhecendo ser prestável, na medida em que não causa qualquer constrangimento na realização deste processo.

“A direção tenta sempre não nos barrar o desenvolvimento desse processo... E aí a escola tem de estabelecer um protocolo. Quem tem de dar a cara à empresa, digamos, em termos de protocolo, quem assina é o diretor da escola, obviamente, e ele nunca nos

colocou quaisquer entraves” (ABP2).

#### **1.4.8 Melhoramento dos apoios por parte da direção**

De acordo com os discursos dos entrevistados, foram várias as perspetivas observadas no que diz respeito a melhorar os apoios da direção, tendo em vista o processo TVPE.

No agrupamento A, foram poucas as sugestões apontadas nesse sentido, ou seja, o próprio diretor (EAL1) realçou o facto de talvez ser apropriado melhorar setores de apoio à aprendizagem, acrescentando que a relação da escola com a comunidade poderá tornar-se mais próxima estabelecendo mais parcerias.

“(…) talvez ajudar no centro de apoio à aprendizagem, no sentido de criar mais condições para apoiar um maior número de alunos, diversificar o centro de apoio à aprendizagem, aí temos contribuído dentro daquilo que é possível, mas haverá mais possibilidades e eventualmente na relação com a comunidade estabelecermos mais parcerias...”(EAL1)

O professor EAP1 simplesmente acrescentou que deveria haver mais sensibilidade por parte da comunidade, no sentido de receberem os alunos nas suas empresas, criar mais parcerias, o que, por um lado, vai ao encontro da opinião do EAL1. Já o professor EAP2 afirma simplesmente que, na sua ótica, não havia pontos a serem melhorados nesta questão.

“(…) acho acima de tudo a sensibilização da comunidade. Ou seja, isto para nós termos cada vez mais entidades aptas e sensibilizadas a receber estes alunos, creio que é o que falta mais” (EAP1).

“Acho que não há assim nada que possa ser melhorado” (EAP2.)

No agrupamento B, o diretor afirma, mais uma vez, que poderia ser melhorado o tempo atribuído aos professores para apoiarem os alunos em processo de transição, pois realça que alguns dos mesmos estão encarregues de serviços administrativos que, por sua vez, limitam um pouco esse apoio, ou seja, afirma que é necessário haver um equilíbrio entre estes fatores.

“(…) era muito importante nós termos tempo para atribuir aos alunos. Embora a gestão dos meios que a escola tem ou pode usufruir seja mesmo uma gestão numérica (e nós temos créditos atribuídos que temos que gerir e evidentemente a equipa multidisciplinar e os professores de educação especial têm um tempo limitado que se realizarem muito o trabalho administrativo, têm menos tempo para os alunos), a verdade é esta: nem sempre nós podemos dar para tarefas administrativas tanto tempo quanto desejávamos, porque depois ele vai faltar aos alunos e este é o problema. A grande gestão e o grande

equilíbrio, é necessário terem isto” (EBL2).

Nesta questão, o EBP1 salienta que era necessário melhorar o apoio da direção a fim de esta se tornar um facilitador no que toca a realização de projetos apresentados pelos professores e deixar de ser esta a única responsável para tal. Porém afirma que existe uma certa comodidade por parte dos professores no que diz respeito aos feitos da direção, o que torna complicado melhorar esta questão.

“(…) eu acho que a direção deve ser um facilitador e deve servir as pessoas. Facilitar não é uma coisa má, neste sentido, se as pessoas querem fazer e tu facilitas para elas poderem fazer... não aquele facilitar que as pessoas falam que é à balda. E eu acho que o papel da direção devia ser esse sempre, sempre que um professor quisesse fazer algo e tivesse valor, eu acho que a direção devia ajudar e dar toda a força nesse aspeto e deixar de mandar tanto, mas a culpa de mandar não é só da direção. A maior parte dos professores está à espera de ser mandada e foi sempre assim” (EBP1).

O EBP2, neste aspeto, indica que devia ser melhorado o facto de haver mais sensibilidade por parte da direção, em geral, nesta questão da transição dos alunos para a vida ativa, e prestarem mais atenção a estas situações, ou seja, dá a entender que devia haver mais apoios por parte desta no que diz respeito à TVPE.

“(…) eu acho que estas questões também têm muito a ver com as pessoas que estão lá na direção e com a sensibilidade que tenham ou não para este tipo de situações. Estar ou não mais sensibilizado ou que dê atenção mais a estas questões. Uns estão mais que outros, é assim a vida” (EBP2).

## **1.5 Barreiras e Possibilidades**

### **1.5.1 Principais Barreiras da escola tendo em vista o processo de TVPE**

Nesta categoria, é pedido para os participantes nomearem as barreiras com que a escola se deparava relativamente ao desenvolvimento do processo de TVPE. As opiniões, neste aspeto, também divergem um pouco entre os agrupamentos. No entanto, também são observados alguns pontos de vista muito semelhantes, ou seja, analisando o discurso de todos os participantes, é observado que os dois agrupamentos passam pelas mesmas dificuldades.

A barreira mais mencionada é a dificuldade de aceitação dos alunos nas empresas, ou seja, a falta de parcerias.

Este obstáculo é mencionado em ambos os agrupamentos pelos participantes EAP1,

EAP2, EBP1 e EBL2. Os motivos observados para tal são o facto de as empresas não coincidirem com os interesses dos alunos (exemplo do EAP1), a atitude imobilista por parte das mesmas, ou seja, o exemplo dado pelo EBP1 é o facto de se defrontarem com o aluno com dificuldades de aprendizagem e assumirem que este não terá capacidades para colaborar com a empresa ou para trabalhar seja onde for futuramente. O participante EBL2 afirma também que as empresas nem sempre se mostram disponíveis a aceitarem os alunos devido à idade, pois a iniciação dos PIT é a partir dos 15 anos e por vezes indica que se torna complicado, pois são muito novos. A participante EAP2 afirma simplesmente que as pessoas de fora não se dispõem a colaborar com a escola, tendo em vista a realização deste processo.

“Pronto, as principais barreiras são essas mesmas, como eu acabei de dizer que é a dificuldade de encontrar instituições e empresas que recebam os alunos tendo em conta os interesses deles”(EAP1).

“(…) nem sempre é fácil de arranjar um sítio onde possam ir fazer o estágio” (EBP1).

“(…) essa é a maior dificuldade n questão do PIT, é, por vezes conseguirmos responder a essa vontade. Porque ou não há empresas ou não há local onde fazer, ou então não há empresas que estejam interessadas em ter lá um garoto” (EBP1).

“(…) o discurso, “ agora não há emprego porque é que nos estamos com isto tudo…” é um discurso que leva ao imobilismo, pensam “ então não há nada a fazer, não há emprego, porque é que vamos estar com tanto trabalho, porque os miúdos vão para o desemprego, nem vale a pena nos esforçarmos…”(EBP1)

“(…) nós depois temos aqui um obstáculo, que é a idade dos alunos a estarem no exterior. Eu penso que essa é uma inibição, ou seja, não sei agora a que idade mas os alunos antes dos 15 é complicado pô-los a fazer parte do exterior, sobretudo existe muito até aos 16 e nem sempre as empresas, as várias instituições, estão disponíveis para aceitar alunos” (EBL2).

“A principal barreira são mesmo as pessoas de fora que, às vezes, não se dispõem á aplicação desse processo” (EAP2).

Outro dos obstáculos referidos, tendo em vista o processo TVPE, é a falta de recursos humanos na escola. Esta afirmação é feita pelo participante EAP1. São poucos os colaboradores nos setores de intervenção. O EBL2 salienta não haver profissionais capacitados para desenvolver projetos no âmbito da TVPE. Este é dos exemplos observados de que, apesar de serem participantes de agrupamentos diferentes, deparam-se com a mesma dificuldade relativamente a este assunto.

“(...) uma outra dificuldade, que eu acabei por não dizer há bocado, é, às vezes, a falta de recursos humanos, porque nós até temos psicólogos na escola, mas nem sempre conseguem estar disponíveis...” (EAP1)

“Às vezes, os recursos humanos são mais inibidores para o desenvolvimento de um projeto do que até os recursos materiais... nem sempre temos as pessoas capacitadas ou com vontade de desenvolver determinados projetos que poderiam sensibilizar os alunos para a saída para o exterior...”(EBL2)

O participante EAP1 menciona ainda que, por vezes, os pais limitam bastante o cumprimento dos PIT, o que demonstra ser mais uma barreira no que diz respeito à transição para a vida ativa.

“(...) as próprias dificuldades e limitações dos encarregados de educação também nem sempre permitem que os alunos consigam cumprir com um plano individual de trabalho, de transição...”(EAP1)

Outra barreira observada através do discurso do EBL2 é a pouca capacidade de oferta da escola aos alunos. Justifica que o currículo se encontra cada vez mais teórico do que prático, seja pela falta de recursos humanos ou materiais.

“Olha, a primeira barreira é que na escola há pouca capacidade de oferta, porque assim se entende no currículo que é verdade que nós temos um currículo cada vez mais teórico. Pouco virado para a parte prática, quer seja por falta de equipamentos, quer seja por falta até de preparação das pessoas, disponibilidade... Cada vez há menos salas práticas e os alunos não desenvolvem aquilo que deveriam desenvolver...”(EBL2)

Nos testemunhos dos participantes EAL1 e EBP2 também é encontrada uma perspetiva em comum relativamente às barreiras do processo TVPE. Estes afirmam que a legislação não se encontra aberta no sentido de facilitar a inserir os jovens no mercado de trabalho, de incentivar as empresas a empregá-los.

“Eu penso que aqui também uma das coisas importantes será se o estado ou o governo fizesse mais incentivos às empresas para poderem receber alunos com algumas características, com algumas problemáticas... que eles tivessem um incentivo maior, eu penso que seria melhor, se o estado ou o governo legislasse nesse sentido de apoiar mais as empresas para poderem empregar, haver mais divulgação neste sentido” (EBP2).

“(...) terá de haver em termos legislativos uma maior abertura para que o miúdo se entregue no mercado de trabalho, não deixando de estar na escola, portanto, este é o principal constrangimento ao desenvolvimento deste processo” (EAL1).

EAL1 refere ainda que a forma como este processo é aplicado como barreira deveria ser mais rápido, mais intenso e desenvolvido em termos profissionais.

“ Eu acho que processo de transição para a vida ativa devia ser mais rápido e mais profundo. Ser mais horas, ser mais desenvolvimento profissional. Acho que nós, ao considerarmos escolaridade obrigatória, 18 anos e que a partir dos 15 é que eles têm a fase de transição, devia ser muito suave, com uma horinha é insuficiente” (EAL1).

### **1.5.2 Facilitadores no desenvolvimento do processo de TVPE**

Para além das barreiras, foram também analisados os facilitadores, tendo em vista o desenvolvimento do processo de transição para a vida pós-escolar.

Nesta categoria, muitos elogiaram os professores, a direção, a família dos alunos, os funcionários, todos os envolvidos no ambiente educativo estiveram presentes no discurso dos entrevistados. Este foi o aspeto mais apontado, assim como também realçaram a atitude de certas empresas que se encontram sempre disponíveis a receberem e apoiarem os alunos.

“Os facilitadores são sem dúvida as pessoas que se envolvem, seja a família, sejam os miúdos, sejam os profissionais ou os professores...”(EBP1)

“Os facilitadores são principalmente a direção, todos os funcionários que estão envolvidos ajudam bastante... estão sempre disponíveis e são sensíveis à problemática, portanto, sabem o que está a ser desenvolvido” (EAP2.)

“(...) a ligação com a direção, com os encarregados de educação...”(EAP2)

“ Os maiores facilitadores, primeiro foi o trabalho das pessoas que colaboram com a escola, abrangendo na educação inclusiva, nos cursos de educação e formação em que temos tido excelentes experiências nesse aspeto “(EBP1).

“(...) os facilitadores são também certas empresas por estarem sempre disponíveis para receberem estes alunos...”(EBP2)

O participante EBL2 realça o facto de trabalhar em equipa como facilitador deste processo, ou seja, haver várias ideias e perspetivas geridas pelas equipas multidisciplinares, tendo em vista o sucesso e qualidade de vida dos alunos.

“(...) o que facilita o desenvolvimento deste processo é a possibilidade de trabalharmos em equipa. Eu acho que o mais importante nisto tudo é constituir as equipas

multidisciplinares, no fundo, um conjunto de pessoas de várias áreas que vai pensar um pouco na vida dos alunos” (EBL2).

## **1.6 Contributos de melhoria**

### **1.6.1 Sugestões ou recomendações para melhorar o processo de TVPE**

Por último, foram várias as sugestões dadas pelos participantes para melhorar a TVPE, todas tendo em vista o triunfo destes alunos no processo de transição para a vida ativa.

A questão mais referida foi o facto de “mudar mentalidades”, mencionado pelos participantes EBP1 e EBP2. Esta recomendação é dada no sentido de haver uma melhor aceitação e adaptação da sociedade em geral, tendo em conta as pessoas com dificuldades, sejam cognitivas ou motoras.

“Isso tem a ver com mentalidades, sem dúvida... mais que recomendação legal é mesmo a mentalidade das pessoas, serem mais abertos. Em relação à deficiência, esta nova legislação já é mais aberta...”(EBP1)

“Neste caso é mudar um bocadinho as mentalidades das pessoas, porque, quem está, por exemplo, nos cargos de direção, deve ter mais sensibilidade para este tipo de questões (...) não há interesse em fazê-lo. E é mais por aí, é mudar mentalidades, que é muito difícil, às vezes. As pessoas já têm aquela formatação e não é fácil” (EBP2).

O participante EBL2 afirma que seria bom disponibilizar mais recursos para a realização de tarefas, ou contratar mais profissionais para aumentar o apoio ao aluno. Também sugere que seja dada mais atenção ao processo de aprendizagem e que se facilite mais o currículo de cada aluno a fim de tornar os PIT mais viáveis.

“(...) vamos ter em conta e poder disponibilizar mais alguns recursos, e recursos refere-se a tempo, no fundo atribuir às pessoas disponibilidade, horário para poderem exercer essas funções” (EBL2).

“(...) é necessário que os conteúdos que exploramos em cada disciplina, tenham em conta o perfil de cada aluno, ou seja, permitir que os alunos possam usufruir de outros conteúdos fora ou dentro da escola. No fundo, adequar o processo de aprendizagem a cada aluno, sobretudo nestes alunos com educação especial.... Seria importantíssimo levá-los mais ao exterior e procurar parceiros locais... facilitar o currículo...”(EBL2)

EAP2 menciona como recomendação novamente a questão de o PIT se realizar mais

tarde, justificando que os alunos com 15 anos são muito novos para tal. Devia-se ter em conta o facto de o PIT ser avaliado caso a caso, pois afirma que existem alunos que não irão ter possibilidades para exercer no mercado de trabalho e essa questão deveria ser analisada.

“A recomendação que tenho é que, em vez de ser aos 15 anos, ser, se calhar, um bocadinho mais tarde, uma vez que a escola obrigatória vai até aos 18 anos...”(EAP2)

“(…) devia-se avaliar quais são os meninos viáveis para PIT e não todos, porque, se há meninos que vão ser trabalhadores, há outros que não têm possibilidades de virem a ser trabalhadores... O PIT, em si, devia ser avaliado caso a caso e um bocadinho mais tarde...”(EAP2)

O participante EAP1 afirma ainda que era importante e necessário que a escola tivesse mais recursos humanos em termos de psicologia, o que leva a um maior acompanhamento nessa área.

“É preciso um acompanhamento específico a nível de psicologia...”(EAP1)

O participante EAL1 cita novamente a questão de melhorar a forma de aplicar os PIT, ou seja, que poderia ser mais rápido e intenso e na questão da legislação de facilitar o aluno a integrar-se mais no mercado de trabalho.

“(…) eu acho que o processo de transição para a vida ativa devia ser mais rápido e mais profundo. Ser mais horas, ser mais desenvolvimento profissional...”(EAL1)

“É mesmo este aspeto da legislação, e um maior aprofundamento profissional, quer dizer haver possibilidade do miúdo se integrar mais no mercado de trabalho...”(EAL1)

Terminada a análise das entrevistas, pode-se verificar que o discurso dos participantes foi bastante claro e relevante para o estudo, considerando também que os mesmos têm uma noção real e uma opinião transparente acerca dos assuntos tratados.

#### **Capítulo IV - Discussão de Resultados**

A partir da análise qualitativa realizada através dos testemunhos dos entrevistados, e tendo por base os objetivos e questões de pesquisa para a investigação, pretende-se agora refletir e questionar os resultados na sua globalidade, tendo em conta a sua análise interpretativa.

No que diz respeito à questão do conhecimento dos participantes sobre a educação inclusiva, conclui-se que todos têm opiniões formadas e corretas sobre educação inclusiva,

sendo estas muito semelhantes entre si e que posteriormente vão ao encontro do significado definido pelo Programa do XXI Governo Constitucional traduzido no Decreto-Lei nº54/2018:

O Programa do XXI Governo Constitucional estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social (p.2918).

Relativamente à opinião dos participantes sobre o recente Decreto-Lei nº54/2018, entende-se que é positiva, ou seja, praticamente todos estão de acordo com os princípios retratados na nova legislação, no entanto, nota-se a importância de ser trabalhado para que a sua aplicação seja bem-sucedida. É também notória a comparação com a legislação anterior relativamente à educação especial, sendo que esta nova lei trará benefícios relativamente às escolas, tornando-as mais inclusivas. Esta ideia confirma-se efetivamente na legislação, onde se afirma que o governo pretende criar condições para que as escolas possam dar a todos os seus alunos ofertas de educação e formação de qualidade.

Nesta temática, realça-se também a importância do desenho universal para a aprendizagem, na medida em que será também uma vantagem para melhorar as práticas inclusivas. Nomeadamente, esta afirmação reflete-se no preâmbulo do Decreto-Lei nº54/2018, onde se realça o desenho universal para a aprendizagem (DUA) como uma abordagem que se baseia em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemática da eficácia do contínuo das intervenções na opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses.

Ao procurar saber sobre a aceitação do Decreto-Lei nº54/2018 nas escolas, pode-se constatar definitivamente que foi uma aceitação difícil, mais por parte dos professores do ensino regular segundo os entrevistados, ou seja, é referido que houve uma falta de preparação e formação por parte dos professores na generalidade, pois ainda existe uma forte vinculação à antiga legislação da educação especial, sendo esta seguida por muitos anos, para além que os princípios entre ambas as legislações diferem bastante. Um dos participantes mostra-se reticente quanto às práticas educativas da escola com a introdução desta legislação, realçando

a dificuldade na aceitação da mesma. Isto quer dizer que, possivelmente na teoria, os fundamentos desta lei serão assertivos e positivos para a aprendizagem destes alunos, no entanto, na prática, pelo menos nesta fase inicial, esses fundamentos não são aplicados.

Tendo em conta a questão sobre as barreiras detetadas pelos participantes em relação à escola inclusiva, as conclusões são claras, ou seja, os maiores resistentes a esta prática são os professores no geral, precisamente porque grande parte destes não se encontram devidamente formados para trabalhar com alunos com necessidades específicas de educação. Um dos motivos para este facto e também considerada uma barreira pelos participantes, é precisamente a falta de tempo dos professores para trabalhar com estes alunos, para se poderem adaptar de forma a beneficiar a aprendizagem do aluno. com estes. Através dos discursos dos entrevistados, é notório o medo da mudança por parte da comunidade docente, a mudança das práticas de ensino, da postura em sala de aula, das suas rotinas e lidação com os alunos. Todos estes aspetos fazem com que estes saiam da sua zona de conforto o que os torna resistentes a uma escola inclusiva.

Relativamente à importância do processo de transição para a vida pós-escolar (TVPE), percebe-se que é bastante importante, no sentido de ser um suporte para os alunos com necessidades específicas de educação na inserção no mercado de trabalho como na própria sociedade após o término da escolar. Mostra-se ser um processo essencial para o aluno nele inserido para atingir certos valores que lhe serão futuramente úteis na vida ativa.

Estas afirmações vão ao encontro da definição de TVPE dada pela UNESCO:

Os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz da escola para a vida ativa. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se ativos economicamente e proporciona-lhes as competências necessárias na vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação na vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência direta em situações reais fora da escola (UNESCO, 1994, p.34).

É também explícita a forma de como se processa um plano individual de transição (PIT), sendo estes definidos pelos professores de educação especial. Esta explicação, vai ao encontro ao que foi fundamentado de acordo com a *European Agency for Development in Special Needs*

*Education* (EADSNE) (2006), no enquadramento teórico, destacado no Capítulo I do estudo.

Foram mencionadas todas as etapas por onde o aluno passa neste processo, ou seja, inicialmente é importante registar todos os interesses do aluno, para que se possa contactar com as empresas relacionadas com os mesmos e estabelecer protocolos com a direção da escola, sendo também essencial uma pessoa responsável que acompanhe o aluno em todo o processo para que a avaliação seja mais favorável.

A participação dos alunos neste processo mostra-se ser fundamental. Sendo este o principal interessado, a sua opinião é bastante importante, na medida em que é este na maioria das vezes que faz a escolha da área onde gostaria de ingressar. No Capítulo I do estudo, é fundamentado que de acordo com Mota (2012), a transição está relacionada com seis fatores essenciais, apresentados pela EADSNE (2006) em que um deles é assegurar que o aluno é participante ativo neste processo e que devem ser respeitadas as suas escolhas, formalizando mais tarde um plano individual, em reunião com os profissionais destacados e respetiva família.

Este aspeto, apesar de não estar presente nos objetivos iniciais do estudo, através dos testemunhos obtidos, demonstrou-se ser importante sublinhar o facto de haver um feedback por parte de alguns professores, tendo em conta o desempenho dos alunos no processo TVPE. As conclusões retiradas em relação a esta questão são bastante otimistas, sendo que existe uma boa integração dos alunos pela maior parte das empresas. A relação entre estes e os funcionários é positiva. É também realçado o facto de este processo proporcionar aos alunos uma autonomia que os ajudará na vida ativa. Segundo Deci e Ryan (1985) a autonomia é um fator de destaque no que diz respeito à melhoria da autodeterminação dos alunos, é essencial no caminho para o sucesso quer dentro ou fora do ambiente escolar sendo este também um dos principais fatores que influencia a motivação do aluno na realização de atividades.

Outro aspeto relevante, observado através dos dados obtidos, é o envolvimento das famílias dos alunos neste processo. Estes revelam que elas são essenciais. Existem famílias que não demonstram o mínimo apoio ou incentivo aos alunos com PIT, revelando-se a escola a principal envolvida no processo TVPE. Esta ideia sustenta-se nas teorias de Soriano (2002, 2006) citado por Mota (2012), ou seja, este afirma que a família se torna um fator essencial ao apoiar o aluno no procedimento da TVPE, mais especificamente no PIT. Deve-se também manter a colaboração e cooperação entre os profissionais das escolas como das empresas, para que haja a garantia de que o aluno terá boas condições na elaboração do plano de transição. (EADSNE, 2006).

Um dos aspetos apenas é direcionado às lideranças, onde se procurava saber como era que a direção participa no processo TVPE. A preocupação e a acessibilidade de ambas as lideranças sobre esta temática é evidente, no entanto demonstra-se uma proximidade maior de um dos diretores entrevistados, considerando-se como o principal responsável no desenvolvimento deste processo, estando este envolvido diretamente na sua elaboração. Na generalidade, as lideranças mostram-se bastante disponíveis na resposta às necessidades exigidas deste processo.

Falando sobre os apoios fornecidos pela direção relativamente ao desenvolvimento do processo TVPE, verifica-se que as opiniões diferem um pouco embora as duas lideranças demonstrem ser bastante disponíveis, segundo os resultados da investigação, evidencia-se uma colaboração mais ativa por parte de uma das lideranças, sendo esta bastante elogiada pelos respetivos professores no que diz respeito à prestação de apoios. O outro agrupamento distingue-se deste na medida em os serviços prestados poderiam ser melhorados e mais eficazes. Um dos motivos apontados para esse acontecimento é a falta de colaboração em equipa por parte dos professores com a direção e a falta de autonomia destes para realizar projetos de intervenção, sendo a direção a arrecadar com todos os encargos, revelando, assim, ser incapaz de apoiar totalmente o processo de TVPE.

Neste sentido estas declarações vão ao encontro da teoria da EADSNE (2006), que afirma que a escola terá de assegurar os recursos/procedimentos financeiros necessários, neste caso a Direção, ou seja, terá de avaliar e acordar os custos e cargos financeiros (quanto irá custar e quem irá pagar) e estar presente na assinatura do contrato com a empresa.

No que diz respeito a melhorar os apoios da direção tendo em conta este processo, é também evidenciado que existe mais a necessidade de melhorar o apoio das lideranças numa escola que outra. Enquanto numa são apontados poucos fatores a melhorar no âmbito da TVPE, nomeadamente ser necessário haver uma maior sensibilidade por parte da comunidade em geral, tornando a escola mais próxima das empresas, na outra escola são nomeados mais aspetos a melhorar, como ser importante atribuir mais tempo aos professores para auxiliarem os alunos na aprendizagem, que estes tenham mais autonomia e iniciativa para a realização de projetos, por exemplo, e que haja menos comodidade à direção, podendo também esta tornar-se mais sensível e entender melhor o processo TVPE.

Considera-se que são algumas as barreiras deparadas pelos entrevistados na escola relativamente ao desenvolvimento do processo de TVPE. O principal obstáculo observado foi

a dificuldade de aceitação dos alunos nas empresas, a falta de parcerias que preocupa um pouco os participantes, sendo, por vezes, difícil prosseguir com o processo. A falta de recursos humanos também se mostra ser um obstáculo, isto é, verifica-se uma falta de colaboradores nos setores de intervenção e pouca formação de professores do ensino regular no que diz respeito ao processo de TVPE. Outra barreira observada é a pouca capacidade de oferta da escola aos alunos, devido ao currículo ser mais teórico do que prático. É também verificada uma insatisfação de alguns participantes com a legislação no geral, sendo que dificulta a inserção destes jovens no mercado de trabalho, no sentido de não incentivar as empresas a empregá-los.

Algumas destas barreiras são definidas com um dos fundamentos de Soriano (2002), sobre os obstáculos na TVPE, ou seja, o facto de haver falta de coordenação entre os diversos setores, e o facto de as políticas serem pouco ativas, podendo limitar as iniciativas autónomas por parte do aluno relativamente ao emprego.

No que diz respeito aos facilitadores para desenvolver o processo TVPE, são mencionados fatores, como os professores, as lideranças, a família dos alunos, sendo esta um fator importantíssimo neste processo, e os funcionários que os acompanham muitas vezes nas tarefas. Porém é observado que o aspeto mais referido como um facilitador é o facto de as empresas se encontrarem disponíveis para receberem os alunos e apoiá-los. O trabalho desempenhado pelas equipas disciplinares também é elogiado. Uma observação que é importante referir é o facto de os professores, a colaboração das empresas e o desempenho das equipas multidisciplinares estarem presentes tanto nas barreiras como nos facilitadores, sendo que os discursos dos participantes se contradizem, ou seja, as opiniões diferem bastante no que diz respeito a estes três aspetos.

Neste aspeto, é realçado um facilitador que vai ao encontro dos fundamentos de Soriano (2002), ao haver uma grande colaboração e apoio tanto da parte dos profissionais da escola como das entidades empregadoras, no que diz respeito ao desenvolvimento do plano de transição do aluno, ou seja, verifica-se que este apoio é o principal fator para um plano de transição bem-sucedido.

É observado que são bastantes as sugestões dadas pelos participantes tendo em vista a melhoria do processo TVPE. A mais referida é a questão de a comunidade se tornar mais acessível e mudar a mentalidade, isto é descaracterizar estereótipos, e aceitar a igualdade entre todos.

O facto de a escola disponibilizar mais recursos também seria um ponto a favor no desenvolvimento deste processo, ou seja, adquirir mais profissionais para realizarem as atividades, dando mais atenção aos alunos, principalmente na intervenção psicológica. As outras sugestões são: facilitar mais o currículo de cada aluno tornando os PIT mais viáveis, serem realizados mais tarde, o que significa que a idade estipulada para a aplicação de um PIT é precoce, que este deve ser avaliado caso a caso, sendo que há alunos que devido às suas dificuldades mais profundas não terão de facto a possibilidades de exercer um trabalho que requer algumas habilidades e melhorar a questão da legislação, tendo a responsabilidade de facilitar ao aluno a inserção no mercado de trabalho.

## **Conclusões**

Tendo em consideração o desenvolvimento do processo de investigação, irão ser apresentadas as conclusões do estudo.

Relativamente ao contexto em que foram realizadas as entrevistas, foram feitas num período de transição e adaptação não só para os professores e diretores, como para toda a organização escolar, ou seja, período de aplicação da nova legislação, o Decreto-Lei 54/2018. Sendo este bastante recente e renovador, verificou-se uma certa dificuldade, por parte dos entrevistados, em falar sobre a aplicação deste, caracterizando a sua aplicação como “uma fase inicial” acrescentando que “ainda não há, se calhar, um conhecimento tão completo como poderia haver”. Estas referências foram feitas na primeira fase da realização das entrevistas, ou seja, em meados de novembro /dezembro (2018), sendo esta uma época mais próxima da aprovação do decreto-lei. No entanto, num período mais longínquo dessa aprovação, onde o ambiente escolar poderia estar mais familiarizado com esta mudança, as entrevistas realizadas entre fevereiro e maio revelaram a mesma dificuldade na aceitação e na aplicação da nova legislação, ou seja, sentiram bastante diferença na passagem do Decreto-lei nº 3/2008 para o Decreto-lei nº 54/2018. Por exemplo, um dos entrevistados afirma: “Neste momento ainda estamos muito num processo de transição do modelo anterior para este...”

Na generalidade o tema mais mencionado pelos participantes é mesmo o facto de haver uma mudança significativa no ensino. Verifica-se que a introdução plena da educação inclusiva nas escolas suscitou alguma preocupação, mais propriamente aos professores do ensino regular,

não tendo estes a formação necessária para se adaptarem corretamente à forma de aprendizagem dos alunos com necessidades específicas de educação.

No geral, considera-se que os objetivos definidos para a realização deste estudo foram atingidos.

Esta investigação deixa bastante conhecimento acerca da transição para a vida pós-escolar (TVPE) como também sobre os obstáculos com que a escola, no geral, se defronta, tendo em vista este processo, e as possibilidades de melhoria do mesmo. O desenvolvimento deste processo como o conhecimento das restantes temáticas são bastante visíveis tendo em conta os resultados da investigação. É também importante referir que existe uma preocupação por parte das escolas de criar novas estratégias que incentivem a integração social destes alunos com PIT dentro e fora do ambiente da escolar e que neste aspeto existem muitos pontos a serem melhorados e desenvolvidos no futuro, como a capacidade de adaptação e de mudança tanto dos professores, nesta fase de transição da legislação como de toda a comunidade, para que todos aprendam juntos, num ambiente de diversidade, igualdade de oportunidades e cooperação entre todos os indivíduos, levando ao objetivo principal que é proporcionar a todos uma boa qualidade de vida.

Chegando à fase final desta investigação, é importante referir e explicitar as limitações que se verificaram neste estudo. Neste sentido, verificou-se alguma dificuldade no agendamento das entrevistas, pois alguns dos participantes não se encontravam disponíveis no tempo sugerido para a realização das entrevistas, ou recusaram-se a serem entrevistados, o que dificultou um pouco cumprir o prazo previsto para a obtenção das mesmas, sendo que o previstas 9 entrevistas e somente foram obtidas 6, pois um dos motivos foi a falta de acessibilidade colaboração e resposta por parte das outras escolas selecionadas. O transporte para ir ao encontro dos entrevistados foi também uma dificuldade; pois, não tendo transporte próprio, tinha de me limitar aos transportes públicos e aos seus horários reduzidos.

Dentro da dimensão das aprendizagens, a conclusão deste trabalho é positiva, apesar de ter sido um percurso difícil na minha perspetiva em termos pessoais pois nunca realizei um trabalho desta importância e tão moroso. Foi muito o que tive de aprender para realizar o mesmo em condições favoráveis.

Relativamente a projetos futuros, sugere-se, em função da realização deste estudo, que se promovam mais projetos de inclusão incorporados nas escolas, sendo estes mais dinâmicos e incentivadores para os alunos. Recomenda-se também que haja mais colaboração entre os

profissionais, isto é, trabalho de equipa, que haja mais planos de formação especializada, de modo a que estes estejam preparados para trabalhar adequadamente com estes alunos, promovendo um processo de transição eficaz e participado por toda a comunidade educativa.

## 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, pp. 64-65. (nº 16)
- Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão*. Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora.
- Ausubel, D. P.; Novak, J. & D.; Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: a cognitive view*. Second Edition. New York. USA: Ed. Holt, Rinehart and Winston.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bloom, B.S (1973) *Taxonomia de objetivos educacionais – domínio cognitivo*. Rio Grande Sul: Ed.Globo.
- Boni, V. & Quaresma, S. J. (2005). *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais*. nº 1 (3). Brasil. pp. 68-80 v. 2.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecologia da família como contexto para o desenvolvimento humano: Perspectivas de pesquisa. *Developmental Psychology*, 22 (6), pp. 723–742.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In R. H. Wozniak & K. W. Fischer (Eds.), *The Jean Piaget symposium series. Development in context: Acting and thinking in specific environments* pp. 3-44. Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bronfenbrenner, U. & Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), pp.115-125.
- Bruner, J. (1987). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cardoso, A. C. R. M. (2011). *Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino básico: Perspectivas dos Professores*. Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa.

- Cardoso S. (2018). *Educação Inclusiva: da teoria à prática “Para uma Educação Inclusiva”*  
Acedido no em 27 de fevereiro de 2019 no website <https://esvv.edu.pt/wp-content/uploads/2018/12/Educa%C3%A7%C3%A3o-Inclusiva-PPT.pdf>
- Conselho Nacional de Educação (1999). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*.  
Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Center for Applied Special Technology [CAST]. (2012). Acedido em 27 de fevereiro de 2019  
no website <http://www.cast.org/udl/>.
- Center for Applied Special Technology [CAST]. (2014). Acedido em 28 de fevereiro de  
2019 no website <http://www.cast.org/udl/index.html>.
- Collodel Benetti, I., Vieira, M. L., Crepaldi, A. M. & Ribeiro Schneider, D. (2013).  
Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Pensando Psicologia*,  
9(16), pp. 89-99.
- 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.
- Costa, B. M. A. (2006) *Promoção da educação inclusiva em Portugal – Fundamentos e  
Sugestões*. Lisboa.
- Costa, A. (2006). *Currículo Funcional no Contexto da Educação Inclusiva*. Acedido em 23  
fevereiro de 2019 no website [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_46.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_46.pdf).
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*.  
*New York: Plenum*. Acedido em 16 de outubro de 2019 no website  
<http://www.selfdeterminationtheory.org/theory/>.
- Decreto - Lei nº 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986, Série I. Assembleia  
da República, Lisboa. pp. 3067-3081.
- Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de agosto. Diário da República n.º 193/1991, Série I-A. Ministério  
de Educação, Lisboa. pp. 4389-4393.
- Decreto-Lei nº 3/2008 de 1 de julho. Diário da República n.º 4/2008, Série I. Ministério da  
Educação, Lisboa. pp.154 – 164

- Decreto-Lei nº23/2016 de 4 de novembro. Diário da República nº 70/2016, Série I. Resolução do Conselho de Ministros, Presidência do Conselho de Ministros, Lisboa. pp. 1195 – 1196.
- Decreto - Lei nº 54/2018 de 6 de julho . Diário da República nº 129/2018 - I Série. Ministério da Educação, Presidência do Conselho de Ministros, Lisboa. pp. 2918-2928.
- Dias. O. M. (2014). *Ética, organização e valores ético-morais em contexto organizacional*, Gestão e Desenvolvimento, 22, p. 89-113.
- Domings, Y., Crevecoeur, Y. C., & Ralabate, P. K. (2014). Universal design for learning. Meeting the needs of learners with autism spectrum disorders. In K. I. Boser, M. S. Goodwin & S. C. Wayland (Eds.), *Technology tools for students with autism. Innovations that enhance independence and learning* pp.21-41. Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Edyburn, D. L. (2010). Would you recognize universal design for learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second decade of UDL. *Learning Disabilities Quarterly*, pp. 33, 33-41.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2006). *Planos Individuais de Transição - Apoiar a Transição da Escola para o Emprego*. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. Instituto Superior D. Afonso III. *Revista da Educação*, Vol. XVI, nº 1, pp. 5 –20.
- Fraser, M. T. & Gondim, S. M.(2004). *Da Fala Do Outro Ao Texto Negociado: Discussões Sobre A Entrevista Na Pesquisa Qualitativa*. Universidade Federal da Bahia: Paidéia. pp. 139 -152 v. 14 (28).
- Fernandes, E. M. & Glat, R. (2005). *Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial Brasileira*. Universidade do Rio de Janeiro. Brasil.
- Heller, T., Schindler, A., Palmer, S., Wehmeyer, M., Parent, W., Jenson, R., & O' Hara, D. (2011). Self-determination across the life span: Issues and gaps. In:Exceptionality v. 19 Issue 1.

- Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D., & Jackson, R. (2002). Providing new access to the general curriculum. *Universal Design for Learning. Teaching Exceptional Children*, 35(2), pp. 8-17.
- International Labour Office (1998). *Education, employment and training policies and programmes for youth with disabilities in four European countries*. Geneva:International Labour Office.
- Katz, J. (2012, summer). Re-imagining inclusive education (inclusion). *CAP Journal. The Canadian Resource for School Based Leadership*, pp. 22-25.
- King-Sears, P. (2014). Introduction to learning disability quarterly special series on universal design for learning: Part one of two. *Learning Disability Quarterly*, 37(2), pp. 68–70
- King-Sears, M. (2009). Universal Design for Learning: Technology and pedagogy. *Learning Disabilities Quarterly*, 32, pp. 199-201.
- Leandro, N. R. (2006) *Insucesso Escolar na Matemática: Um (outro) olhar Percepção dos alunos do 6.º ano do Ensino Básico sobre o insucesso escolar na Matemática*, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Braga.
- Maciel. C. R. M. (2000). *Portadores de deficiência – a questão da inclusão social*, Centro de Democratização das Ciências da Informação, São Paulo, pp. 51-56.
- Ministry of Children and Family Development. (2005). *Transition Planning For Youth with Special Needs: A community Support Guide [Manual]*. British Columbia: Ministry 101 of Children and Family Development. Acedido em 23 de Fevereiro de 2019 no website [http://www.mcf.gov.bc.ca/spec\\_needs/pdf/support\\_guide.pdf](http://www.mcf.gov.bc.ca/spec_needs/pdf/support_guide.pdf)
- Mota R. A. P. (2012). *O Processo de Transição dos alunos com Necessidades Educativas Especiais para a vida pós-escolar: Um estudo de caso no Centro de Recursos para Inclusão do concelho de Guimarães*. Instituto superior de educação e ciências. Guimarães.
- Nacional Center on Universal Design for Learning [NCUDL]. (2014). *UDL Guidelines — Version 2.0*. Acedido em 28 de fevereiro de 2019 no website <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines>
- Nunes, C. & Madureira, I., (2015) Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas, *Da Investigação às Práticas*, 5(2), pp. 126 - 143.

- Pacheco, J. A., de Brito. (1993). *O pensamento e a acção do professor em formação*. Dissertação de Doutoramento. Universidade do Minho.
- Pereira, M. F. (2001). *Transformação Educativa e Formação Contínua de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. p.59.
- Pereira, F. et al. (2018). *Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE
- Piaget, Jean. (1976). *A equilibração das Estruturas Cognitivas-Problema Central do Desenvolvimento*. Zahar Editores, Rio de Janeiro.
- Quaglia, B. W. (2015). *Planning for student variability: Universal design for learning in the music theory classroom and curriculum*. *A Journal of the Society for Music Theory*, 21(1), pp. 1-21.
- Rapp, W. H. (2014). *Universal design for learning in action: 100 ways to teach all learners*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age*. Alexandria, VA: ASCD. Acedido em 1 de março de 2019 no website <http://www.cast.org/teachingeverystudent/ideas/tes/>
- Rocha, A. M, F (2011). *O processo de transição para a vida pós-escolar de alunos com necessidades educativas especiais*. Dissertação de Mestrado em necessidades educativas especiais – área de especialização em cognição e motricidade. Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa.
- Rosa, M. & Trindade, A. (2020). Educação Inclusiva – percursos normativos e (des)continuidades conceptuais. In Luísa, C. & Borges, M. (Coord.). *Construindo a Educação Inclusiva: Teoria e Prática*. pp. 23-36. Lisboa: Papa-letras.
- Rose, D. H., & Gravel, J. W. (2010). *Technology and learning: Meeting special student's needs*. National Center on Universal Design for Learning. Acedido em 1 de março de 2019 no website <http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/TechnologyandLearning.pdf>
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação* (8). pp.63-83.
- Selltiz, C.; Wrightsman, L. S.; Cook, S. W. (1965) *Métodos de pesquisa das relações sociais*. São Paulo: Herder.

- Selltiz, Claire et al. (1987). *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. Tradução de Maria Martha Hubner de Oliveira. 2a edição. São Paulo.
- 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.
- Special Education Journal – Special Issue on Self-Determination, 19(1), pp.31-45. Acedido em 16 de outubro de 2019 no website <http://dx.doi.org/10.1080/09362835.2011.537228>
- Stubbs, S. (2008). *Educação Inclusiva: Onde existem poucos recursos*. (revisão e actualização da primeira edição publicada em 2002) Ingrid Lewis, Oslo, Noruega.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Warnock Report (1978). *Special Education Needs: Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Vygotsky, L. S. (1988). *A Formação Social da Mente*. São Paulo. Martins Fontes editora.
- Wehmeyer, M. L (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three years after high school: the impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(2), pp. 131-144.

## APÊNDICES

### Apêndice I

#### GUIÃO DA ENTREVISTA (Para os Docentes do E.E)

##### II – Objetivo Geral

O objetivo geral deste projeto consiste em conhecer o processo de implementação dos PIT e compreender as limitações e possibilidades com que a escola se depara no seu desenvolvimento, tendo em vista a TVPE.

Blocos	Objectivos específicos	Questões	Observações
BLOCO A Legitimação da entrevista.	- Legitimar a entrevista:	Informar o entrevistado sobre: - o tema e objetivos gerais da entrevista; - a confidencialidade das declarações prestadas; - a garantia do anonimato da entrevista.	
Motivação do entrevistado	- Motivar o entrevistado:	Solicitar a sua colaboração: - referir a importância da entrevista; - pedir para gravar em áudio; - informar sobre a intenção de partilhar as conclusões.	
BLOCO B Recolha de dados Biográficos	- Conhecer os seus dados biográficos	- Inquirir sobre dados de carácter biográfico: - idade; - tempo de serviço na docência; - tipo de vínculo profissional; - qual a sua formação inicial.	Pode ser diretamente registado em suporte de papel
BLOCO C perspetivas sobre educação inclusiva	- Conhecer o entendimento dos docentes sobre educação inclusiva	- O que é para si a educação inclusiva?	
BLOCO D Impacto do DL nº54/2018	- Conhecer os principais impactos do DL nº 54/2018 na vida da escola	- Qual a sua opinião relativamente ao novo decreto de lei (nº54/2018)?  - Como é que sente que tem sido a aceitação desta nova legislação na escola, de uma forma geral?  - Na sua opinião, onde se encontram as principais	

		resistências/barreiras em relação à escola inclusiva?	
BLOCO E Processo de TVPE	- Conhecer a importância do processo de TVPE para os docentes de EE.	- Considera importante o processo de TVPE?	
	- Conhecer os processos que as instituições escolares desenvolvem com vista à implementação dos PIT	- Pode descrever de forma sucinta como é que se desenvolve um PIT?  - Na sua perspetiva, que importância tem a participação dos alunos nesse processo?  - Considera que tem os apoios necessários por parte da direção da escola para o desenvolvimento desse processo?  - O que é que considera que podia ser feito no sentido de melhorar esse apoio?	
Barreiras e possibilidades	- Compreender as principais barreiras e possibilidades com que a escola se confronta nos processos de TVPE.	- Quais as principais barreiras com que se confronta a escola tendo em vista o desenvolvimento de processos de TVPE?  - Quais os facilitadores (possibilidade) que encontra no desenvolvimento desse processo?	
BLOCO F Contributos de melhoria	- Contribuir com sugestões de melhoria para superar as barreiras e constrangimentos identificados.	- Que sugestões ou recomendações faria no sentido de facilitar os processos de TVPE?	

## Apêndice II

### GUIÃO DA ENTREVISTA

(Para os Diretores)

#### II – Objetivo Geral

O objetivo geral deste projeto consiste em conhecer o processo de implementação dos PIT e compreender as limitações e possibilidades com que a escola se depara no seu desenvolvimento, tendo em vista a TVPE.

Blocos	Objetivos específicos	Questões	Observações
BLOCO A Legitimação da entrevista.	- Legitimar a entrevista:	Informar o entrevistado sobre: - o tema e objetivos gerais da entrevista; - a confidencialidade das declarações prestadas; - a garantia do anonimato da entrevista;	
Motivação do entrevistado	- Motivar o entrevistado:	Solicitar a sua colaboração: - referir a importância da entrevista; - pedir para gravar em áudio; - informar sobre a intenção de partilhar as conclusões.	
BLOCO B Recolha de dados Biográficos	- Conhecer os seus dados biográficos	- Inquirir sobre dados de carácter biográfico: - idade; - qual a sua formação inicial (o que é que lecionava); - que cargo ocupa na direção; - há quanto tempo exerce cargos diretivos.	Pode ser diretamente registado em suporte de papel
BLOCO C perspetivas sobre educação inclusiva	- Conhecer o entendimento das lideranças sobre educação inclusiva	- O que é para si a educação inclusiva?	
BLOCO D Impacto do DL nº54/2018	- Conhecer os principais impactos do DL nº 54/2018 na vida da escola	- Qual a sua opinião relativamente ao novo decreto de lei (nº54/2018)?  - Como é que sente que tem sido a aceitação desta nova legislação na escola, de uma forma geral?  - Na sua opinião, onde se encontram as principais	

		resistências/barreiras em relação à escola inclusiva?	
BLOCO E Processo de TVPE	- Conhecer a importância do processo de TVPE para as lideranças	- Considera importante o processo de TVPE?	
	- Conhecer os processos que as instituições escolares desenvolvem com vista à implementação dos PIT	- Pode descrever de forma sucinta como é que a direção participa no desenvolvimento dos PITs?  - Na sua perspetiva, que importância tem a participação dos alunos nesse processo?  - Considera que a direção fornece os apoios necessários para o desenvolvimento desse processo?  - O que é que considera que podia ser feito no sentido de melhorar esse apoio?	
Barreiras e possibilidades	- Compreender as principais barreiras e possibilidades com que a escola se confronta nos processos de TVPE.	- Quais as principais barreiras com que se confronta a escola, tendo em vista o desenvolvimento de processos de TVPE?  - Quais os facilitadores (possibilidade) que encontra no desenvolvimento desse processo?	
BLOCO F Contributos de melhoria	- Contribuir com sugestões de melhoria para superar as barreiras e constrangimentos identificados.	- Que sugestões ou recomendações faria no sentido de facilitar os processos de TVPE?	

## Apêndice III

### Análise de conteúdo através do programa MAXQDA 2018 (segmentos codificados)

A educação inclusiva é aquilo que a escola devia sempre fazer. É organizar-se de modo a que consiga responder aos perfis e necessidades de cada um.

Código: ● ed. inclusiva Resultado do peso: 0  
entrevista prof. 1 ag. B Posição: 2 - 2

todos têm o direito a estar na escola e a estar efetivamente na escola, não é só estar de corpo presente.

Código: ● ed. inclusiva Resultado do peso: 0  
entrevista prof. 1 ag. B Posição: 2 - 2

Este decreto-lei não apareceu do nada, há muita coisa, muito trabalho que foi feito, procura mudar a escola, porque a escola está um bocadinho estagnada

Código: ● opinião decreto-lei 54/ 2018 Resultado do peso: 0  
entrevista prof. 1 ag. B Posição: 4 - 4

54 vem dizer aquilo que deverá ser feito mas embate nas práticas pedagógicas que depois acontecem.

Código: ● opinião decreto-lei 54/ 2018 Resultado do peso: 0  
entrevista prof. 1 ag. B Posição: 4 - 4

eu tenho uma ideia positiva do 54, apesar de ainda estar muito desorganizado porque está no início, é normal,

Código: ● opinião decreto-lei 54/ 2018 Resultado do peso: 0  
entrevista prof. 1 ag. B Posição: 4 - 4

aqui embatem duas coisas, uma embate naquilo que eles não esperavam, coisas que eles previram que se calhar não era bem o que eles pensavam que poderiam funcionar e a outra embate nas práticas pedagógicas que existem que vão contra o próprio decreto-lei 54.

Código: ● opinião decreto-lei 54/ 2018 Resultado do peso: 0  
entrevista prof. 1 ag. B Posição: 4 - 4

Em termos gerais eu acho que o 54 era necessário

Código: ● opinião decreto-lei 54/ 2018 Resultado do peso: 0  
entrevista prof. 1 ag. B Posição: 4 - 4

É muito fácil fundamentar a nova legislação e explicar e mostrar que isto é que está correto mas nem todos estão de acordo com isso.

Código: ● aceitação da legislação na escola Resultado do peso: 0  
entrevista prof. 1 ag. B Posição: 6 - 6

por vezes as pessoas não têm poder de fundamentação para mostrar que aquilo está errado, calam-se, dizem que sim, mas depois na prática afinal dizem que não aceitam.

Código: ● aceitação da legislação na escola Resultado do peso: 0  
entrevista prof. 1 ag. B Posição: 6 - 6

São as práticas sem dúvida.

Código: ● principais resistências/Barreiras na escola inclusiva Resultado do peso: 0  
entrevista prof. 1 ag. B Posição: 8 - 8

a escola sem dúvida que a escola, é o espelho da sociedade em que ela se insere. E na sociedade há desigualdades, e a escola acaba-se por se refletir as desigualdades.

Código: ● principais resistências/Barreiras na escola inclusiva Resultado do peso: 0  
entrevista prof. 1 ag. B Posição: 8 - 8

,os professores devem pensar que nem sempre respondem às necessidades do miúdo.

Código: ● principais resistências/Barreiras na escola inclusiva Resultado do peso: 0  
entrevista prof. 1 ag. B Posição: 8 - 8

Esse são os pontos mais negativos, insucesso trás insucesso, isto é um ciclo e na escola por mais que não seja calmamente ir mudando mentalidades

Código: ● principais resistências/Barreiras na escola inclusiva Resultado do peso: 0  
entrevista prof. 1 ag. B Posição: 8 - 8

se calhar a escola não tem de ser sempre igual para todos, não tem de ser normativa, não têm de estar todos a aprender o mesmo, não têm de estar todos no mesmo espaço, não era mais uma questão de haver turmas, de não haver turmas, há muita coisa que nos depois achamos normal, foi sempre assim, mas não tem de ser sempre assim.

Código: ● principais resistências/Barreiras na escola inclusiva Resultado do peso: 0  
entrevista prof. 1 ag. B Posição: 8 - 8

Das duas uma ou a escola tem um peso social importante, ou não vale a pena existirem.

Código: ● principais resistências/Barreiras na escola inclusiva\importância do processo TVPE Resultado do peso: 0

entrevista prof. 1 ag. B Posição: 10 - 10

do contexto familiar, os pais por vezes não têm conhecimentos de os encaminhar seja academicamente, seja profissionalmente e temos aí professores maravilhosos a fazer um trabalho extraordinário nesse aspeto, a dar apoios brutais e a ajuda-los muito na passagem para a vida ativa e a escola pode ter um papel nesse sentido. / ./ não tem um contexto familiar que lhes diga que tem de ter boas notas, por vezes não têm tempo para estudar as coisas pronto, há miúdos que tratam dos irmãos e nem sequer em casa têm sítio onde estudar e não têm ninguém lhes diga que têm de estudar, estão entregues a eles próprios.

Código: ● possíveis códigos Resultado do peso: 0

entrevista prof. 1 ag. B Posição: 10 - 10

Um PIT normalmente aquilo que se tenta fazer é saber quais são os interesses do jovem

Código: ● desenvolvimento dos PIT Resultado do peso: 0

entrevista prof. 1 ag. B Posição: 12 - 12

a dificuldade por vezes e essa é a maior dificuldade na questão do PIT, é por vezes conseguirmos responder a essa vontade. Porque ou não há empresas ou não há local onde fazer,

FAMÍLIAS E PARCERIAS ENTREVISTA prof. 1 ag. B Posição: 12 - 12

primeiro tens e arranjar um espaço, tens de arranjar alguém que esteja na disposição de receber aquela criança

Código: ● desenvolvimento dos PIT Resultado do peso: 0

entrevista prof. 1 ag. B Posição: 12 - 12

quando falamos no PIT, falamos de miúdos eu têm segundo a nova terminologia, são miúdos que têm necessidades significativas, miúdos com dificuldade de aprendizagem enormes, são miúdos que alguns deles não são autónomos, a maior parte deles têm pouca autonomia...

Código: ● feedback após a realização dos PIT Resultado do peso: 0

entrevista prof. 1 ag. B Posição: 12 - 12

já tivemos algumas experiências falhadas, felizmente no geral até temos tido boas experiências, os miúdos até surpreendem na maior parte das vezes,

Código: ● desenvolvimento dos PIT\feedback pós realização dos PIT Resultado do peso: 0

entrevista prof. 1 ag. B Posição: 12 - 12

Éo professor de educação especial que contacta a empresa, está sempre a ver o que é que se passa, o que é que não se passa, está sempre a interferir com o miúdo

Código: ● desenvolvimento dos PIT Resultado do peso: 0  
entrevista prof. 1 ag. B Posição: 12 - 12

vamos falar de uma empresa, na Tavira Verde, temos tido um excelente relacionamento com eles, eles tem sido extraordinários, tanto ali nos jardins, nas estufas, na oficina, têm sido fabulosos, e para esses miúdos

Código: ● desenvolvimento dos PIT Resultado do peso: 0  
entrevista prof. 1 ag. B Posição: 12 - 12

o facto de eles saírem, terem que ir sozinhos ou não, de transporte, tudo isso são aprendizagens que eles fazem eu vão ser muito importantes na fase adulta deles

Código: ● desenvolvimento dos PIT\feedback pós realização dos PIT Resultado do peso: 0  
entrevista prof. 1 ag. B Posição: 12 - 12

## Éfundamental

Código: ● importância da participação dos alunos no processo Resultado do peso: 0  
entrevista prof. 1 ag. B Posição: 14 - 14

os interesses deles como ponto de partida podem ser fundamentais.

Código: ● importância da participação dos alunos no processo Resultado do peso: 0  
entrevista prof. 1 ag. B Posição: 14 - 14

se queremos que os miúdos sejam mais ativos, e mais autónomos, temos de os incentivar a irem procurar sozinhos.

Código: ● sugestões para facilitar os processos de TVPE Resultado do peso: 0  
entrevista prof. 1 ag. B Posição: 14 - 14

A direcção não faz nada. Não faz nada porque não tem poder para isso.

Código: ● apoios por parte da direcção para o desenvolvimento do processo Resultado do peso: 0  
entrevista prof. 1 ag. B Posição: 16 - 16

Nos temos grandes ideias, há um trabalho brutal mas depois na prática bate ali nos constrangimentos com as pessoas que põem em prática e infelizmente o trabalho do professor hoje em dia ainda é muito individual,

Código: ● apoios por parte da direcção para o desenvolvimento do processo Resultado do peso: 0  
entrevista prof. 1 ag. B Posição: 16 - 16

as pessoas juntaram-se, só que eu depois senti que não havia força de vontade para o concretizar. Porque depois o projeto tinha um plano e as pessoas começavam a fazer outra coisa em vez de seguir o plano. Ou seja por isso é que eu digo que o papel da direção tem este senão.

Código: ● apoios por parte da direção para o desenvolvimento do processo Resultado do peso: 0  
entrevista prof. 1 ag. B Posição: 16 - 16

a direção diga “façam isto”, devia ser ao contrario, devia ser “nós gostávamos de fazer isto” e a direção devia apoiar e dar força.

Código: ● apoios por parte da direção para o desenvolvimento do processo Resultado do peso: 0  
entrevista prof. 1 ag. B Posição: 16 - 16

o papel da direção é importante mas nós estamos mais habituados a ser mandados e devia ser ao contrário.

Código: ● apoios por parte da direção para o desenvolvimento do processo Resultado do peso: 0  
entrevista prof. 1 ag. B Posição: 16 - 16

Ora bem, o que é um gestor? O que é que um gestor tem de fazer? A questão é esta. Deve mandar ou deve servir as pessoas? Eu quando estou ali, eu estou ali para servir as pessoas, eu ajudo, eu apoio.

Código: ● melhorar o apoio da direção Resultado do peso: 0  
entrevista prof. 1 ag. B Posição: 18 - 18

eu acho que a direção deve ser um facilitador e deve servir as pessoas. Facilitar não é uma coisa má, neste sentido, se as pessoas querem fazer e tu facilitas para elas poderem fazer

Código: ● melhorar o apoio da direção Resultado do peso: 0  
entrevista prof. 1 ag. B Posição: 18 - 18

. E eu acho que o papel da direção devia ser esse sempre, sempre que um professor quisesse fazer algo e tivesse valor, eu acho que a direção devia ajudar e dar toda a força nesse aspeto

Código: ● melhorar o apoio da direção Resultado do peso: 0  
entrevista prof. 1 ag. B Posição: 18 - 18

nem sempre é fácil de arranjar um sítio onde possam ir fazer o estágio.

essa é a maior dificuldade n questão do PIT, é por vezes conseguirmos responder a essa vontade. Porque ou não há empresas ou não há local onde fazer, ou então não há empresas que estejam interessadas em ter lá um garoto.( família e parcerias EBP1)

Código: ● principais barreiras da es. quanto ao desenvolvimento do p.TVPE Resultado do peso: 0  
entrevista prof. 1 ag. B Posição: 20 - 20

o discurso, “ agora não há emprego porque é que nos estamos com isto tudo...” é um discurso que leva ao imobilismo, pensam “ então não há nada a fazer, não há emprego, porque é que vamos estar com tanto trabalho, porque os miúdos vão para o desemprego, nem vale a pena nos esforçarmos...”

Código: ● principais barreiras da es. quanto ao desenvolvimento do p.TVPE Resultado do peso: 0  
entrevista prof. 1 ag. B Posição: 20 - 20

Nós temos é de tentar dar as ferramentas aos miúdos porque permitam que eles façam uma transição para a vida ativa como deve ser. Agora a escola prepara-os para a transição, a transição propriamente dita ai a escola já sai fora. Ou seja as barreiras surgem posteriormente e ai quem vive essas barreiras é a família e os miúdos.

Código: ● principais barreiras da es. quanto ao desenvolvimento do p.TVPE Resultado do peso: 0  
entrevista prof. 1 ag. B Posição: 20 - 20

Os maiores facilitadores, primeiro foi o trabalho das pessoas que **colaboram** com a escola, abrangendo na educação inclusiva, nos cursos de educação e formação em que temos tido excelentes experiências nesse aspeto.

Código: ● facilitadores encontrados no desenvolvimento da TVPE Resultado do peso: 0  
entrevista prof. 1 ag. B Posição: 22 - 22

ficaram lá a trabalhar o resto das férias de verão nas instituições onde estavam porque gostaram realmente deles e o trabalho da escola, o trabalho da família em colaboração com a escola foi muito bom.

Código: ● facilitadores encontrados no desenvolvimento da TVPE Resultado do peso: 0  
entrevista prof. 1 ag. B Posição: 22 - 22

Com muitas dificuldades atenção, nem tudo foi um mar de rosas, houve muitas turras, é uma luta brutal porque estamos a falar de miúdos com um historial complicado, famílias com um historial complicado, e aquilo é feito com muito esforço, com muito carinho, com muita dedicação e com muita dureza mas acaba por ter bons resultados.

Código: ● desenvolvimento dos PIT\feedback pós realização dos PIT Resultado do peso: 0  
entrevista prof. 1 ag. B Posição: 22 - 22

Os facilitadores são sem dúvida as pessoas que se envolvem, seja a família, sejam os miúdos, sejam os profissionais ou os professores,

Código: ● facilitadores encontrados no desenvolvimento da TVPE Resultado do peso: 0  
entrevista prof. 1 ag. B Posição: 22 - 22

tem a ver com mentalidades sem dúvida.

Código: ● sugestões para facilitar os processos de TVPE Resultado do peso: 0  
entrevista prof. 1 ag. B Posição: 24 - 24

é um decreto-lei que todo ele veio mesmo assentar o foco na educação inclusiva.

Código: ● opinião decreto-lei 54/ 2018 Resultado do peso: 0  
entrevista prof.2 ag. B Posição: 2 - 2

eles consideram que a educação inclusiva neste momento é cada criança ter acesso ao currículo. Agora, o meio, a escola é que tem de permitir e dar ferramentas estratégicas para que esses alunos consigam todos aceder ao currículo e ter portanto lugar na vida ativa.

Código: ● ed. inclusiva Resultado do peso: 0  
entrevista prof.2 ag. B Posição: 2 - 2

por isso é que veio agora o 54, esse modelo pronto, foi interpretado consoante os agrupamentos e as pessoas que trabalhavam, foi interpretado de outra maneira acho que não estava a ser implementado como devia. Dai agora ter surgido este novo em que já não se utiliza essa classificação internacional da funcionalidade, e agora onde se tem de trabalhar portanto é no ambiente, é criar estruturas, é criar recursos e derrubar barreiras digamos assim, que permita ao aluno conseguir aceder ao currículo normal.

Código: ● opinião decreto-lei 54/ 2018 Resultado do peso: 0  
entrevista prof.2 ag. B Posição: 4 - 4

como qualquer nova que permite uma mudança, sabes que as pessoas têm sempre resistência à mudança, há sempre aquela rejeição de ir, de mudar para outra coisa porque nunca se sabe bem como é que é. Neste momento ainda estamos muito num processo de transição do modelo anterior para este, do decreto-lei nº3/2008 para agora para este 54.

Código: ● aceitação da legislação na escola Resultado do peso: 0  
entrevista prof.2 ag. B Posição: 6 - 6

que tem-se de criar uma equipa multidisciplinar composta por vários técnicos, e depois é a partir dessa equipa que se faz portanto a análise dos processos dos vários alunos e se faz a nova transição para este novo modelo do 54.

Código: ● desenvolvimento dos PIT Resultado do peso: 0  
entrevista prof.2 ag. B Posição: 6 - 6

às vezes os professores digamos que são os maiores entraves nesse aspeto.

Código: ● principais resistências/Barreiras na escola inclusiva Resultado do peso: 0  
entrevista prof.2 ag. B Posição: 8 - 8

Isso é muito importante, é conseguirmos dar um sentido à vida de alunos

Código: ● principais resistências/Barreiras na escola inclusiva\importância do processo TVPE Resultado do peso: 0

entrevista prof.2 ag. B Posição: 10 - 10

conta a família, neste caso o encarregado de educação, os pais, são também um polo muito importante para junto com a escola poder mos articular e tentarmos um digamos que uma profissão e aqui temos de ver a nível de empresas

Código: ● FAMILAAA E PARCERIAS NA PERGUNTA DOS PIT Resultado do peso: 0

entrevista prof.2 ag. B Posição: 12 – 12

Depois a dificuldade por vezes e essa é a maior dificuldade n questão do PIT, é por vezes conseguirmos responder a essa vontade. Porque ou não há empresas ou não há local onde fazer, ou então não há empresas que estejam interessadas em ter lá um garoto.( família e parcerias EBP1)

ir a instituições com os encarregados de educação ver se o encarregado de educação conhece alguém que tenha essa empresa, neste caso o exemplo que estava a dar essa oficina auto que tenha a ligação,( família e parcerias EAP1)

às vezes os pais até podem ter conhecimento e o papel deles é muito importante nisto

Código: ● possíveis codigos Resultado do peso: 0

entrevista prof.2 ag. B Posição: 12 - 12

O aluno também tem que sentir que faz parte dele e digamos que os interesses dele também têm de estar aqui contemplados.

Código: ● importância da participação dos alunos no processo Resultado do peso: 0

entrevista prof.2 ag. B Posição: 14 - 14

eles têm depois um período digamos de experiência em que eles passam pelos vários cursos numa primeira fase, vão a cada curso para ver quais as apetências deles

Código: ● importância da participação dos alunos no processo Resultado do peso: 0

entrevista prof.2 ag. B Posição: 14 - 14

tenta sempre não nos barrar o desenvolvimento desse processo.

Código: ● apoios por parte da direção para o desenvolvimento do processo Resultado do peso: 0

entrevista prof.2 ag. B Posição: 16 - 16

numa das fases do processo do plano individual de transição tem a ver com eles irem fazer

digamos um estágio, nos tentamos escolher uma empresa num determinado setor do interesse do aluno e eles podem desenvolver lá o estágio de transição para a vida ativa.

Código: ● desenvolvimento dos PIT Resultado do peso: 0

entrevista prof.2 ag. B Posição: 16 - 16

a escola tem de estabelecer um protocolo e ai quem tem de dar a cara digamos á empresa, digamos em termos de protocolo quem assina é o diretor da escola,

Código: ● desenvolvimento dos PIT Resultado do peso: 0

entrevista prof.2 ag. B Posição: 16 - 16

estabelecer um protocolo e ai quem tem de dar a cara digamos á empresa, digamos em termos de protocolo quem assina é o diretor da escola, obviamente e ele nunca nos colocou quaisquer entraves.

Código: ● apoios por parte da direção para o desenvolvimento do processo Resultado do peso: 0

entrevista prof.2 ag. B Posição: 16 - 16

eu acho que estas questões também têm muito a ver com as pessoas que estão lá na direção e com a sensibilidade que tenham ou não para este tipo de situações.

Código: ● melhorar o apoio da direção Resultado do peso: 0

entrevista prof.2 ag. B Posição: 18 - 18

Estar ou não mais sensibilizado ou que dê atenção mais a estas questões. Uns estão mais que outros, é assim a vida.

Código: ● melhorar o apoio da direção Resultado do peso: 0

entrevista prof.2 ag. B Posição: 18 - 18

Eu penso que aqui também uma das coisas importantes será se o estado ou o governo, fizesse mais incentivos às empresas para poderem receber alunos com algumas características, com algumas problemáticas

Código: ● principais barreiras da es. quanto ao desenvolvimento do p.TVPE Resultado do peso: 0

entrevista prof.2 ag. B Posição: 20 - 20

ue eles tivessem um incentivo maior, eu penso que seria melhor, se o estado ou o governo legisse nesse sentido de apoiar mais as empresas para poderem empregar, haver mais divulgação neste sentido.

Código: ● principais barreiras da es. quanto ao desenvolvimento do p.TVPE Resultado do peso: 0

entrevista prof.2 ag. B Posição: 20 - 20

os facilitadores também são sempre as empresas por estarem sempre disponíveis para

receberem estes alunos,

Código: ● facilitadores encontrados no desenvolvimento da TVPE Resultado do peso: 0  
entrevista prof.2 ag. B Posição: 22 - 22

neste caso é mudar um bocadinho as mentalidades das pessoas, porque quem está por exemplo nos cargos de direção, terem um bocadinho de mais sensibilidade para este tipo de questões

Código: ● sugestões para facilitar os processos de TVPE Resultado do peso: 0  
entrevista prof.2 ag. B Posição: 24 - 24

não há interesse em fazer-lo. E é mais por ai, é mudar mentalidades que é muito difícil às vezes, as pessoas já têm aquela formatação e pronto não é fácil.

Código: ● sugestões para facilitar os processos de TVPE Resultado do peso: 0  
entrevista prof.2 ag. B Posição: 24 - 24

A educação inclusiva é o acesso para todos, ou seja igualdade e oportunidades para todos.

Código: ● ed. inclusiva Resultado do peso: 0  
Diretor ag. B Posição: 2 - 2

É positiva. Porque vem dar muito maior abertura à igualdade e oportunidades para todos.

Código: ● opinião decreto-lei 54/ 2018 Resultado do peso: 0  
Diretor ag. B Posição: 4 - 4

com algumas dificuldades, porque a abrangência é muito maior e o espaço que houve para a implementação foi muito rápido.

Código: ● aceitação da legislação na escola Resultado do peso: 0  
Diretor ag. B Posição: 6 - 6

Houve pouco tempo, pouca formação, houve pouca preparação. Isto é que é o problema.

Código: ● aceitação da legislação na escola Resultado do peso: 0  
Diretor ag. B Posição: 6 - 6

a maior barreira prende-se com a falta de meios que as escolas têm,

Código: ● principais resistências/Barreiras na escola inclusiva Resultado do peso: 0  
Diretor ag. B Posição: 8 - 8

nós temos é a falta de tempo para as pessoas poderem trabalhar porque não existem horas para atribuir aos docentes e muito menos este ano que foi o ano de implementação deste decreto-

lei.

Código: ● principais resistências/Barreiras na escola inclusiva Resultado do peso: 0

Diretor ag. B Posição: 8 - 8

vamos ter em conta e poder disponibilizar mais alguns recursos, e recursos refere-se a tempo, no fundo atribuir às pessoas disponibilidade, horário para poderem exercer essas funções.

Código: ● sugestões para facilitar os processos de TVPE Resultado do peso: 0

Diretor ag. B Posição: 8 - 8

Considero muito importante, cada vez mais. É necessário levar os alunos a compreender o espaço exterior.

Código: ● principais resistências/Barreiras na escola inclusiva\importância do processo TVPE Resultado do peso: 0

Diretor ag. B Posição: 10 - 10

A direção envolve-se em tudo o que é necessário, ou seja tudo o que nos compete angariar para além de tecnicamente deixarmos ao cuidado da equipa multidisciplinar e até do professor que acompanha os alunos, nós procuramos dar resposta com aquilo que nos é possível até em termos materiais

Código: ● participação da direção no desenvolvimento dos PIT Resultado do peso: 0

Diretor ag. B Posição: 12 - 12

a forma de estar é sempre disponível.

Código: ● participação da direção no desenvolvimento dos PIT Resultado do peso: 0

Diretor ag. B Posição: 12 - 12

eles têm uma importância naquilo que eles desejam ou que vêm lá de fora para poderem desenvolver práticas nas quais se sintam integrados,

Código: ● importância da participação dos alunos no processo Resultado do peso: 0

Diretor ag. B Posição: 14 - 14

É importante que eles tenham uma opinião

Código: ● importância da participação dos alunos no processo Resultado do peso: 0

Diretor ag. B Posição: 14 - 14

Eu considero que a direção fornece aquilo que está ao seu alcance. Queríamos ter mais, é evidente que queríamos ter mais, queríamos ter uma equipa envolvida que sentisse com tempo para realizar as tarefas,

Código: ● apoios por parte da direção para o desenvolvimento do processo Resultado do peso: 0

Diretor ag. B Posição: 16 - 16

era muito importante nós termos tempo para atribuir aos alunos,

Código: ● melhorar o apoio da direção Resultado do peso: 0

Diretor ag. B Posição: 18 - 18

nós podemos dar para tarefas administrativas tanto tempo quanto desejávamos, porque depois ele vai faltar aos alunos e este é o problema.

Código: ● melhorar o apoio da direção Resultado do peso: 0

Diretor ag. B Posição: 18 - 18

É um equilíbrio que é sempre necessário

Código: ● melhorar o apoio da direção Resultado do peso: 0

Diretor ag. B Posição: 18 - 18

a primeira barreira é que na escola há pouca capacidade de oferta,

Código: ● principais barreiras da es. quanto ao desenvolvimento do p.TVPE Resultado do peso: 0

Diretor ag. B Posição: 20 - 20

nós temos um currículo cada vez mais teórico. Pouco virado para a parte prática, quer seja por falta de equipamentos, quer seja por falta até de preparação das pessoas, disponibilidade.

Código: ● principais barreiras da es. quanto ao desenvolvimento do p.TVPE Resultado do peso: 0

Diretor ag. B Posição: 20 - 20

Cada vez á menos salas práticas e os alunos não desenvolvem aquilo que deveriam desenvolver,

Código: ● principais barreiras da es. quanto ao desenvolvimento do p.TVPE Resultado do peso: 0

Diretor ag. B Posição: 20 - 20

Principal obstáculo, eu acho que o ensino está demasiado teórico

Código: ● principais barreiras da es. quanto ao desenvolvimento do p.TVPE Resultado do peso: 0

Diretor ag. B Posição: 20 - 20

às vezes os recursos humanos são mais inibidores para o desenvolvimento de um projeto do que até os recursos materiais.

Código: ● principais barreiras da es. quanto ao desenvolvimento do p.TVPE Resultado do peso: 0

Diretor ag. B Posição: 20 - 20

nem sempre temos as pessoas capacitadas ou com vontade de desenvolver determinados projetos que poderiam sensibilizar os alunos para a saída para o exterior

Código: ● principais barreiras da es. quanto ao desenvolvimento do p.TVPE Resultado do peso: 0

Diretor ag. B Posição: 20 - 20

o que facilita ao desenvolvimento deste processo é a possibilidade em trabalharmos em equipa, eu acho que o mais importante nisto tudo é constituir as equipas multidisciplinares no fundo um conjunto de pessoas de várias áreas que vai pensar um pouco na vida dos alunos.

Código: ● facilitadores encontrados no desenvolvimento da TVPE Resultado do peso: 0

Diretor ag. B Posição: 22 - 22

é necessário que os conteúdos que exploramos em cada disciplina, tenham em conta o perfil de cada aluno, ou seja, permitir que os alunos possam usufruir de outros conteúdos fora ou dentro da escola. No fundo adequar o processo de aprendizagem a cada aluno sobretudo nestes alunos com educação especial.

Código: ● sugestões para facilitar os processos de TVPE Resultado do peso: 0

Diretor ag. B Posição: 24 - 24

Seria importantíssimo leva-los mais ao exterior e procurar parceiros locais,

Código: ● sugestões para facilitar os processos de TVPE Resultado do peso: 0

Diretor ag. B Posição: 24 - 24

nós depois temos aqui um obstáculo, que é a idade dos alunos a estarem no exterior. Eu penso que essa é uma inibição, ou seja não sei agora a que idade mas os alunos antes dos 15 é complicado pô-los a fazer parte do exterior sobretudo existe muito até aos 16 e nem sempre as empresas, as várias instituições, estão disponíveis para aceitar alunos.

Código: ● principais barreiras da es. quanto ao desenvolvimento do p.TVPE Resultado do peso: 0

Diretor ag. B Posição: 24 - 24

facilitar o currículo, isso é importantíssimo,

Código: ● sugestões para facilitar os processos de TVPE Resultado do peso: 0

Diretor ag. B Posição: 24 - 24

é a possibilidade de todos terem de uma forma a equidade o acesso á educação

Código: ● ed. inclusiva Resultado do peso: 0

entrevista prof.2 ag. A Posição: 2 - 2

Pretende-se que os alunos , todos eles cada uma á sua maneira aprendam objetivos diferentes, métodos de aprendizagens diferentes, todos eles com a cesso á aprendizagem e ao ensino, de certa forma para desenvolver competências e isso tudo é possível dentro das limitações de cada um.

Código: ● ed. inclusiva Resultado do peso: 0  
entrevista prof.2 ag. A Posição: 2 - 2

o novo decreto de lei, veio mudar completamente o parardigma da educação.

Código: ● opinião decreto-lei 54/ 2018 Resultado do peso: 0  
entrevista prof.2 ag. A Posição: 4 - 4

se procura realmente que as crianças se incluam na escola e não se excluam porque no antigo decreto havia a questão das unidades de certa forma era uma medida segregadora porque eles iriam às aulas só a algumas muito especiais por pouco período de tempo

Código: ● opinião decreto-lei 54/ 2018 Resultado do peso: 0  
entrevista prof.2 ag. A Posição: 4 - 4

veio fazer isto ao trazer para a escola, para a educação esta coisa do desenho universal de aprendizagem.

Código: ● opinião decreto-lei 54/ 2018 Resultado do peso: 0  
entrevista prof.2 ag. A Posição: 4 - 4

O desenho universal de aprendizagem diz-nos que a aprendizagem é possível para todos, portanto que não há barreiras e o objetivo da educação é emendar as barreiras e esse decreto de lei tem muito esse paradigma.

Código: ● opinião decreto-lei 54/ 2018 Resultado do peso: 0  
entrevista prof.2 ag. A Posição: 4 - 4

Não está a ser fácil, nada fácil.

Código: ● aceitação da legislação na escola Resultado do peso: 0  
entrevista prof.2 ag. A Posição: 6 - 6

o problema é quando á mudança para os segundo e terceiro ciclo, principalmente para o segundo em que as crianças acabavam por ser metidas nas unidades

Código: ● aceitação da legislação na escola Resultado do peso: 0  
entrevista prof.2 ag. A Posição: 6 - 6

as pessoas estavam formatadas para uma determinada forma de ensinar e agora tem de repente de diz “então mas o que é que eu faço agora com ele?”

Código: ● aceitação da legislação na escola Resultado do peso: 0  
entrevista prof.2 ag. A Posição: 6 - 6

Neste momento posso dizer que ao nível dos meninos que estão no 5º ano está a ser fácil, porque já vieram do 4º ano, já vieram integrados nas turmas

Código: ● aceitação da legislação na escola Resultado do peso: 0  
entrevista prof.2 ag. A Posição: 6 - 6

Os meninos que já cá estavam, ai é que está o grande problema, porque estavam habituados já a uma determinada metodologia que era aplicada desde sempre com eles e agora sentem-se um bocadinho perdidos mas está-se a conseguir.

Código: ● aceitação da legislação na escola Resultado do peso: 0  
entrevista prof.2 ag. A Posição: 6 - 6

Em relação aos professores, pois vão ter de se adaptar, pois o decreto de lei 54/2018 veio para todos, não é segregador, ele diz que é para toda a gente.

Código: ● aceitação da legislação na escola Resultado do peso: 0  
entrevista prof.2 ag. A Posição: 6 - 6

As principais barreiras, infelizmente é mesmo a comunidade docente que aprenderam a ensinar de uma determinada forma e agora vêem uma alteração muito grande e isso tudo o que é mudança causa medo às pessoas e apreensão

Código: ● principais resistências/Barreiras na escola inclusiva Resultado do peso: 0  
entrevista prof.2 ag. A Posição: 8 - 8

Considero extremamente importante.

Código: ● principais resistências/Barreiras na escola inclusiva\importância do processo TVPE Resultado do peso: 0  
entrevista prof.2 ag. A Posição: 10 - 10

A formação dos PIT é feita através da direção fornecendo espaços que nós temos falta, materiais que temos falta, fazendo protocolos com instituições...

Código: ● desenvolvimento dos PIT Resultado do peso: 0  
entrevista prof.2 ag. A Posição: 12 - 12

basta-nos dirigir-nos á direção, dizermos que precisamos disto, e eles estão abertos e disponíveis para nos fornecer o que é necessário.

Código: ● desenvolvimento dos PIT Resultado do peso: 0  
entrevista prof.2 ag. A Posição: 12 - 12

nós, professores de educação especial, fazemos primeiro o levantamento do que os alunos gostariam de fazer e depois vamos às instituições, tentar conseguir parcerias com as mesmas para começar a desenvolver esse processo.

Código: ● desenvolvimento dos PIT Resultado do peso: 0  
entrevista prof.2 ag. A Posição: 12 - 12

os alunos são a parte fundamental neste processo,

Código: ● importância da participação dos alunos no processo Resultado do peso: 0  
entrevista prof.2 ag. A Posição: 14 - 14

Nós estamos a trabalhar com uma população com défice mental e com dificuldades cognitivas e por vezes os meninos têm uma grande imaturidade.

Código: ● desenvolvimento dos PIT\feedback pós realização dos PIT Resultado do peso: 0  
entrevista prof.2 ag. A Posição: 14 - 14

A direção é o nosso braço direito para o desenvolvimento deste processo.

Código: ● apoios por parte da direção para o desenvolvimento do processo Resultado do peso: 0  
entrevista prof.2 ag. A Posição: 16 - 16

Acho que não há assim nada que possa ser melhorado.

Código: ● melhorar o apoio da direção Resultado do peso: 0  
entrevista prof.2 ag. A Posição: 18 - 18

A principal barreira são mesmo as pessoas de fora que às vezes não se dispõem á aplicação desse processo.

Código: ● principais barreiras da es. quanto ao desenvolvimento do p.TVPE Resultado do peso: 0  
entrevista prof.2 ag. A Posição: 20 - 20

Os facilitadores são principalmente a direção, todos os funcionários que estão envolvidos ajudam bastante,

Código: ● facilitadores encontrados no desenvolvimento da TVPE Resultado do peso: 0  
entrevista prof.2 ag. A Posição: 22 - 22

estão sempre disponíveis e são sensíveis à problemática portanto, sabem o que está a ser desenvolvido

Código: ● facilitadores encontrados no desenvolvimento da TVPE Resultado do peso: 0  
entrevista prof.2 ag. A Posição: 22 - 22

Por exemplo tenho outro aluno que está na junta de freguesia num protocolo que nós temos que todos os dias quando ele vai telefone, os funcionários falam bem dele, há uma boa integração, ajudam, dão-lhe formação portanto corre sempre bem.

Código: ● desenvolvimento dos PIT\feedback pós realização dos PIT Resultado do peso: 0  
entrevista prof.2 ag. A Posição: 22 - 22

A recomendação que tenho é que, em vez de ser aos 15 anos, ser se calhar um bocadinho mais tarde, uma vez que a escola obrigatória vai até aos 18 anos,

Código: ● sugestões para facilitar os processos de TVPE Resultado do peso: 0  
entrevista prof.2 ag. A Posição: 24 - 24

devia-se avaliar quais são os meninos viáveis para PIT e não todos, porque se há meninos que vão ser trabalhadores há outros que não têm possibilidades de virem a ser trabalhadores,

Código: ● sugestões para facilitar os processos de TVPE Resultado do peso: 0  
entrevista prof.2 ag. A Posição: 24 - 24

O PIT em si, devia ser avaliado caso a caso e um bocadinho mais tarde,

Código: ● sugestões para facilitar os processos de TVPE Resultado do peso: 0  
entrevista prof.2 ag. A Posição: 24 - 24

proporcionar a todos os alunos o sentir-se bem na escola

Código: ● ed. inclusiva Resultado do peso: 0  
entrevista prof.1 ag. A Posição: 2 - 2

é os alunos terem prazer e sentirem-se bem no espaço escolar.

Código: ● ed. inclusiva Resultado do peso: 0  
entrevista prof.1 ag. A Posição: 2 - 2

tem um bom princípio

Código: ● opinião decreto-lei 54/ 2018 Resultado do peso: 0  
entrevista prof.1 ag. A Posição: 4 - 4

princípio de acabar com a categorização, que o anterior decreto de lei tinha,

Código: ● opinião decreto-lei 54/ 2018 Resultado do peso: 0  
entrevista prof.1 ag. A Posição: 4 - 4

agora há uma legislação que é para todos

Código: ● opinião decreto-lei 54/ 2018 Resultado do peso: 0  
entrevista prof.1 ag. A Posição: 4 - 4

tem havido dificuldade por parte dos professores em apreender,

Código: ● aceitação da legislação na escola Resultado do peso: 0  
entrevista prof.1 ag. A Posição: 6 - 6

neste momento ainda não há se calhar um conhecimento tão completo

Código: ● aceitação da legislação na escola Resultado do peso: 0  
entrevista prof.1 ag. A Posição: 6 - 6

a primeira grande barreira é a acima de tudo, a motivação.

Código: ● principais resistências/Barreiras na escola inclusiva Resultado do peso: 0  
entrevista prof.1 ag. A Posição: 8 - 8

motivação quer dos professores, quer essa mesma motivação que passa para os alunos,

Código: ● principais resistências/Barreiras na escola inclusiva Resultado do peso: 0  
entrevista prof.1 ag. A Posição: 8 - 8

Considero essencial

Código: ● principais resistências/Barreiras na escola inclusiva\importância do processo TVPE Resultado do peso: 0  
entrevista prof.1 ag. A Posição: 10 - 10

é dos processos mais importantes,

Código: ● principais resistências/Barreiras na escola inclusiva\importância do processo TVPE Resultado do peso: 0  
entrevista prof.1 ag. A Posição: 10 - 10

grande ajuda, principalmente para os alunos

Código: ● principais resistências/Barreiras na escola inclusiva\importância do processo TVPE Resultado do peso: 0  
entrevista prof.1 ag. A Posição: 10 - 10

é uma mais-valia muito grande,

Código: ● principais resistências/Barreiras na escola inclusiva\importância do processo TVPE Resultado do peso: 0

entrevista prof.1 ag. A Posição: 10 - 10

permite que eles ganhem uma responsabilidade e uma autonomia que lhes é muito boa, que lhes permite no futuro serem cidadãos em pleno direito.

Código: ● principais resistências/Barreiras na escola inclusiva\importância do processo TVPE Resultado do peso: 0

entrevista prof.1 ag. A Posição: 10 - 10

é a direção quem assume a elaboração dos protocolos,

Código: ● desenvolvimento dos PIT Resultado do peso: 0

entrevista prof.1 ag. A Posição: 12 - 12

cabe-nos a nós docentes de educação especial fazer primeiro o levantamento desses interesses dos alunos

Código: ● desenvolvimento dos PIT Resultado do peso: 0

entrevista prof.1 ag. A Posição: 12 - 12

ir a instituições com os encarregados de educação ver se o encarregado de educação conhece alguém que tenha essa empresa

Código: ● desenvolvimento dos PIT Resultado do peso: 0

entrevista prof.1 ag. A Posição: 12 - 12

vamos nós dentro da comunidade tentar estabelecer essa parceria e fazemos nós a ligação.

Código: ● desenvolvimento dos PIT Resultado do peso: 0

entrevista prof.1 ag. A Posição: 12 - 12

é essencial

Código: ● importância da participação dos alunos no processo Resultado do peso: 0

entrevista prof.1 ag. A Posição: 14 - 14

são eles que determinam digamos assim qual a área onde eles desejam começar esta atividade pré-laboral.

Código: ● importância da participação dos alunos no processo Resultado do peso: 0

entrevista prof.1 ag. A Posição: 14 - 14

eles têm uma participação desde o início do processo até ao final.

Código: ● importância da participação dos alunos no processo Resultado do peso: 0

entrevista prof.1 ag. A Posição: 14 - 14

vão connosco ainda antes de haver o protocolo conhecer o local, para ver se há uma empatia com a entidade paternal,

Código: ● importância da participação dos alunos no processo Resultado do peso: 0  
entrevista prof.1 ag. A Posição: 14 - 14

o aluno participa inteiramente desde o início até ao fim em tudo o que tenha a ver com esta atividade

Código: ● importância da participação dos alunos no processo Resultado do peso: 0  
entrevista prof.1 ag. A Posição: 14 - 14

Sim, completamente. Felizmente a nossa direção esta muito aberta a todas estas atividades

Código: ● apoios por parte da direção para o desenvolvimento do processo Resultado do peso: 0  
entrevista prof.1 ag. A Posição: 16 - 16

nós quando não há essa resposta, a direção também nos permitiu criar um espaço onde possamos dar essa resposta na escola.

Código: ● apoios por parte da direção para o desenvolvimento do processo Resultado do peso: 0  
entrevista prof.1 ag. A Posição: 16 - 16

a sensibilização da comunidade.

Código: ● melhorar o apoio da direção Resultado do peso: 0  
entrevista prof.1 ag. A Posição: 18 - 18

é a dificuldade de encontrar instituições e empresas que recebam os alunos tendo em conta os interesses deles

Código: ● principais barreiras da es. quanto ao desenvolvimento do p.TVPE Resultado do peso: 0  
entrevista prof.1 ag. A Posição: 20 - 20

as próprias dificuldade e limitações dos encarregados de educação também nem sempre permite que os alunos consigam cumprir com um plano individual de trabalho, de transição

Código: ● principais barreiras da es. quanto ao desenvolvimento do p.TVPE Resultado do peso: 0  
entrevista prof.1 ag. A Posição: 20 - 20

é a responsabilidade e autonomia do aluno

Código: ● facilitadores encontrados no desenvolvimento da TVPE Resultado do peso: 0  
entrevista prof.1 ag. A Posição: 22 - 22

alunos com muitas dificuldades de comportamento e défices cognitivos mas às vezes a dificuldade de comportamento nem é sempre em sala de aula, é entre pares.

Código: ● principais barreiras da es. quanto ao desenvolvimento do p.TVPE Resultado do peso: 0  
entrevista prof.1 ag. A Posição: 22 - 22

esta nova lei já não determina idade, para mim é um benefício porque acho que uma idade podia ser retorto tendo em conta cada aluno, porque pode haver alunos que aos 13 anos já podiam ter uma atividade, não uma atividade a tempo inteiro mas uma atividade pontual que já promovesse uma pré- especialização laboral.

Código: ● opinião decreto-lei 54/ 2018 Resultado do peso: 0  
entrevista prof.1 ag. A Posição: 22 - 22

uma outra dificuldade que eu acabei por não dizer á bocado, é às vezes a falta de recursos humanos,

Código: ● principais barreiras da es. quanto ao desenvolvimento do p.TVPE Resultado do peso: 0  
entrevista prof.1 ag. A Posição: 24 - 24

é preciso um acompanhamento específico a nível de psicologia

Código: ● sugestões para facilitar os processos de TVPE Resultado do peso: 0  
entrevista prof.1 ag. A Posição: 24 - 24

sugestoes

quando o trabalho começa a correr bem, vê-se na escola a alteração do comportamento do aluno, quer a nível de autonomia e responsabilidade quer também a nível de deixar de haver tantos conflitos e de deixar de criar tantos atritos por isso tem sido muito positivo

Código: ● desenvolvimento dos PIT\feedback pós realização dos PIT Resultado do peso: 0  
entrevista prof.1 ag. A Posição: 14 - 14

graças a deus temos tido muito sucesso com os nossos alunos.

Código: ● desenvolvimento dos PIT\feedback pós realização dos PIT Resultado do peso: 0  
entrevista prof.1 ag. A Posição: 14 - 14

Educação inclusiva, para mim é qualidade de ensino.

Código: ● ed. inclusiva Resultado do peso: 0  
Diretor ag.A Posição: 2 - 2

Há o respeito pelos alunos, pela diversidade dos alunos e para mim a educação inclusiva é isso mesmo, qualidade de ensino, qualidade das metodologias utilizadas,

Código: ● ed. inclusiva Resultado do peso: 0

Diretor ag.A Posição: 2 - 2

A minha opinião é que é perfeito. É perfeito, foi bem pensado.

Código: ● opinião decreto-lei 54/ 2018 Resultado do peso: 0

Diretor ag.A Posição: 4 - 4

agora vamos ver se o conseguimos aplicar.

Código: ● opinião decreto-lei 54/ 2018 Resultado do peso: 0

Diretor ag.A Posição: 4 - 4

esta e outras, são sempre não muito bem aceites ao principio porque é uma mudança e as pessoas não gostam de mudanças, e qualquer mudança trás sempre mais trabalho, mais não seja porque é trabalho diferente

Código: ● aceitação da legislação na escola Resultado do peso: 0

Diretor ag.A Posição: 6 - 6

as pessoas têm rejeitado mas compreendem a importância e aceitam porque os fundamentos são corretos, as pessoas compreendem que este é o caminho, não há outro caminho, agora dá trabalho, as pessoas tentam rejeitar, agarrarem-se sempre ao passado porque qualquer diploma que já tenha uns anitos

Código: ● aceitação da legislação na escola Resultado do peso: 0

Diretor ag.A Posição: 6 - 6

as pessoas estão a tentar fugir á essência do diploma, estão adaptados um bocado ao antigo quer dizer, no conforto do anterior, no conforto das práticas que já estão montadas.

Código: ● aceitação da legislação na escola Resultado do peso: 0

Diretor ag.A Posição: 6 - 6

A principal barreira tem a ver com os professores de educação especial, que também eles se adaptaram, até porque alguns deles casaram com a educação especial por conveniência e não por amor

Código: ● principais resistências/Barreiras na escola inclusiva Resultado do peso: 0

Diretor ag.A Posição: 8 - 8

então esta parte que é pedida aos professores que é levantar o rabo da cadeira em vez de deixarem de receber alunos, irem á sala de aula intervir, apoiar, ajudar os outros professores,

perceber quem é que tem problemas e a escolher medidas, essa tarefa está a ser difícil, isso para eles.

Código: ● principais resistências/Barreiras na escola inclusiva Resultado do peso: 0

Diretor ag.A Posição: 8 - 8

Os outros professores naturalmente antes, a papinha era feita pelos professores de educação especial, que na prática não era feita grande coisa mas era um procedimento burocrático

Código: ● principais resistências/Barreiras na escola inclusiva Resultado do peso: 0

Diretor ag.A Posição: 8 - 8

as pessoas têm já a sua área de conforto e agora é pedido que os professores de educação especial que se levantem e vão trabalhar, é pedido aos professores que dêem as aulas de uma forma mais respeitadora das diferenças, isso tudo custa.

Código: ● principais resistências/Barreiras na escola inclusiva Resultado do peso: 0

Diretor ag.A Posição: 8 - 8

Ésim. Claro que é importante,

Código: ● principais resistências/Barreiras na escola inclusiva\importância do processo TVPE Resultado do peso: 0

Diretor ag.A Posição: 10 - 10

Mas sim é importante, é uma função da escola, que antes era uma função das empresas e do comércio etc, agora é uma função da escola.

Código: ● principais resistências/Barreiras na escola inclusiva\importância do processo TVPE Resultado do peso: 0

Diretor ag.A Posição: 10 - 10

O director. Envolve-se diretamente na elaboração do PIT, envolve-se diretamente na determinação naqueles que são os princípios para que a coisa funcione corretamente.

Código: ● participação da direção no desenvolvimento dos PIT Resultado do peso: 0

Diretor ag.A Posição: 12 - 12

Se eu não concordo com um PIT, eu proponho a reformulação do PIT, eu acompanho, numa fase inicial

Código: ● participação da direção no desenvolvimento dos PIT Resultado do peso: 0

Diretor ag.A Posição: 12 - 12

eu envolvo-me diretamente, alias a educação especial é uma área que me envolvo, desde da primeira hora que me envolvi porque acho que tem potencial. Envolve-me diretamente, eu e subdiretor também, a adjunta que está com a área da educação especial ainda mais e nós

falamos muito. Não é uma área que seja secundarizada, é uma área que realmente levamos a sério.

Código: ● participação da direção no desenvolvimento dos PIT Resultado do peso: 0

Diretor ag.A Posição: 12 - 12

os alunos têm de participar naturalmente nesse processo, acabei de te dizer que o PIT deve ir ao encontro da motivação do aluno, daquilo que ele gosta de fazer e também das possibilidades do meio envolvente. Mas o aluno é realmente envolvido no PIT, se não nem funciona

Código: ● importância da participação dos alunos no processo Resultado do peso: 0

Diretor ag.A Posição: 14 - 14

Aceitam sempre bem o plano, nunca ouve nenhuma rejeição de um plano, só se for uma coisa muito estranha, mas sim eles participam na elaboração, claro que sim, o aluno é respeitado e ao participar,

Código: ● importância da participação dos alunos no processo Resultado do peso: 0

Diretor ag.A Posição: 15 - 15

nos estamos todos no espirito de colaborar e sintonizados com a educação especial.

Código: ● apoios por parte da direção para o desenvolvimento do processo Resultado do peso: 0

Diretor ag.A Posição: 17 - 17

começamos logo nos próprios a preparar os documentos, o plano de ação inclusiva, portanto não sei o que possa ser feito mais, talvez ajudar no centro de apoio á aprendizagem, no sentido de criar mais condições para apoiar um maior número de alunos, diversificar o centro de apoio á aprendizagem, ai temos contribuído dentro daquilo que é possível

Código: ● melhorar o apoio da direção Resultado do peso: 0

Diretor ag.A Posição: 19 - 19

mas haverá mais possibilidades e eventualmente na relação com a comunidade estabelecermos mais parcerias

Código: ● melhorar o apoio da direção Resultado do peso: 0

Diretor ag.A Posição: 19 - 19

eu acho que processo de transição para a vida ativa devia ser mais rápido e mais profundo. Ser mais horas, ser mais desenvolvimento profissional,

Código: ● sugestões para facilitar os processos de TVPE Resultado do peso: 0

Diretor ag.A Posição: 21 - 21

a partir dos 15 é que eles têm a fase de transição, devia ser muito suave com uma horinha, é insuficiente.

Código: ● principais barreiras da es. quanto ao desenvolvimento do p.TVPE Resultado do peso: 0

Diretor ag.A Posição: 21 - 21

O aluno devia começar efetivamente a fazer uma transição aos 15 anos talvez mais de forma mais intensiva e não muito suave a fazer de conta que faz.

Código: ● sugestões para facilitar os processos de TVPE Resultado do peso: 0

Diretor ag.A Posição: 21 - 21

terá de haver em termos legislativos uma maior abertura para que o miúdo se entregue no mercado de trabalho, não deixando de estar na escola portanto, este é o principal constrangimento ao desenvolvimento deste processo.

Código: ● principais barreiras da es. quanto ao desenvolvimento do p.TVPE Resultado do peso: 0

Diretor ag.A Posição: 23 - 23

É mesmo este aspeto da legislação, e um maior aprofundamento profissional, quer dizer haver possibilidade do miúdo se integrar mais no mercado de trabalho,

Código: ● sugestões para facilitar os processos de TVPE Resultado do peso: 0

Diretor ag.A Posição: 25 - 25

## Apêndice IV

### Entrevista ao Docente EAP1

**Entrevistadora:** 1. O que é para si a educação inclusiva?

**Entrevistado:** A educação inclusiva é o proporcionar a todos os alunos o sentir-se bem na escola. Mais do que as aprendizagens mais do que as dificuldades, é os alunos terem prazer e sentirem-se bem no espaço escolar.

**Entrevistadora:** 2. Qual a sua opinião relativamente ao novo decreto de lei (nº54/2018)?

**Entrevistado:** Acho que tem um bom princípio, que é o princípio de acabar com a categorização, que o anterior decreto de lei tinha, e outro excelente princípio é que ao contrário de anteriormente que havia uma legislação para a educação inclusiva, para a educação especial, agora há uma legislação que é para todos, ou seja, tenha ou não problemas pode ser aplicada a todos. Tenha ou não dificuldades tudo o que esta lá transcrito pode ser aplicado a todos os alunos.

**Entrevistadora:** 3. Como é que sente que tem sido a aceitação desta nova legislação na escola, de uma forma geral?

**Entrevistado:** De uma forma geral, a aceitação não é boa nem é má, ou seja, tem havido dificuldade por parte dos professores em apreender, ou seja, em conhecer bem como essa legislação se processa. Mas isto também é um processo que está muito no início, a legislação saiu em julho, agora estamos em novembro portanto ainda esta tudo muito numa fase inicial. Por isso neste momento ainda não há se calhar um conhecimento tão completo como poderia haver mas creio que com o tempo iremos chegar lá.

**Entrevistada:** 4. Na sua opinião, onde se encontram as principais resistências/barreiras em relação à escola inclusiva?

**Entrevistado:** Bem, as principais barreiras, se calhar a primeira grande barreira é a acima de tudo, a motivação. A motivação quer dos professores, quer essa mesma motivação que passa para os alunos, ou seja, neste momento por tudo o que é conhecido a nível mesmo da comunicação social, o desgaste da carreira docente, o envelhecimento, a não progressão, tudo

isso provoca uma desmotivação na carreira, e muitas vezes essa desmotivação pode levar a que não consigamos atingir a inclusão de forma ideal, é o que eu acho.

**Entrevistadora:** 5. Considera importante o processo de TVPE?

**Entrevistado:** Considero essencial. Acho que é dos processos mais importantes, já o considerava na antiga legislação, porque achava que era uma grande ajuda, principalmente para os alunos e ainda bem que o mantiveram nesta legislação e agora podendo ser para todos os alunos creio que é uma mais-valia muito grande, porque há muitos alunos que no sistema de ensino curricular não lhes diz nada. O facto de poderem começar a terem uma atividade pré-laboral ainda durante o momento escolar, antes de atingir a maioridade, permite que eles ganhem uma responsabilidade e uma autonomia que lhes é muito boa, que lhes permite no futuro serem cidadãos em pleno direito.

**Entrevistadora:** 6. Pode descrever de forma sucinta como é que se desenvolve um PIT?

**Entrevistado:** Nesse processo, é a direção quem assume a elaboração dos protocolos, ou seja, nos temos um aluno que por exemplo tem um interesse por uma oficina auto, cabe-nos a nós docentes de educação especial fazer primeiro o levantamento desses interesses dos alunos e depois ir a instituições com os encarregados de educação ver se o encarregado de educação conhece alguém que tenha essa empresa, neste caso o exemplo que estava a dar essa oficina auto que tenha a ligação, caso o encarregado de educação não conheça, vamos nós dentro da comunidade tentar estabelecer essa parceria e fazemos nós a ligação. Depois é a própria direção que assina o protocolo com essa empresa. Acima de tudo a direção aqui nos PITs, a principal ação é na assinatura dos protocolos.

**Entrevistadora:** 7. Na sua perspetiva que importância tem a participação dos alunos nesse processo?

**Entrevistado:** A participação dos alunos é essencial, porque são eles que determinam digamos assim qual a área onde eles desejam começar esta atividade pré-laboral. Por isso eles têm uma participação desde o início do processo até ao final. Eles participam logo quando nos fazemos

trabalho com eles quer nos professores de educação especial, quer os psicólogos do levantamento dos interesses, depois vão conosco ainda antes de haver o protocolo conhecer o local, para ver se há uma empatia com a entidade paternal, se tudo correr bem, estabelece-se o protocolo, depois os alunos vão e obviamente realizam a atividade no local e há uma avaliação que é feita pelo centro de educação especial, que é feita pelo responsável pela parte laboral e também pelo aluno, ou seja o aluno participa inteiramente desde o início até ao fim em tudo o que tenha a ver com esta atividade, já no sentido de autonomia e responsabilidade.

**Entrevistadora:** 8. Considera que tem os apoios necessários por parte da direção da escola para o desenvolvimento desse processo?

**Entrevistado:** Sim, completamente. Felizmente a nossa direção esta muito aberta a todas estas atividades, mesmo quando não conseguimos pré estágios digamos assim fora da escola conseguimos já como pode ver dentro da escola criar espaços onde vamos desenvolver essas atividades pré-laborais, aqui temos por exemplo uma lavagem auto, que ocorre aqui, em que os professores inscrevem-se, e nos depois com os nossos alunos que não estão a trabalhar fora fazem lavagem auto, temos ali o cantinho da engomadoria, com maquina de secar, com maquina de secar e depois passamos a ferro, o cantinho da culinária pronto, ou seja, nós quando não há essa resposta, a direção também nos permitiu criar um espaço onde possamos dar essa resposta na escola.

**Entrevistadora:** 9. O que é que considera que podia ser feito no sentido de melhorar esse apoio?

**Entrevistado:** O que pode ser feito no sentido de melhorar, acho acima de tudo a sensibilização da comunidade. Ou seja, isto para nós termos cada vez mais entidades aptas e sensibilizadas a receber estes alunos, creio que é o que falta mais. Até agora, não posso dizer nada contra porque todas as pessoas que nos contactamos têm recebido. Mas temos de ser nós a iniciar o processo, e às vezes é preciso um bocadinho de mais sensibilidade mas pronto, acho que estamos num caminho certo.

**Entrevistadora:** 10. Quais as principais barreiras com que se confronta a escola tendo em vista o desenvolvimento de processos de TVPE?

**Entrevistado:** Pronto, as principais barreiras são essas mesmas, como eu acabei de dizer que é a dificuldade de encontrar instituições e empresas que recebam os alunos tendo em conta os interesses deles. Eles às vezes têm um determinado interesse mas nós depois não conseguimos arranjar empresa naquele interesse e depois temos de trabalhar com o aluno ali digamos uma divergência de interesses porque não conseguimos dar resposta, tentamos ir para uma atividade o mais parecida possível claro, mas às vezes não conseguimos. Aí a principal barreira neste momento tem sido essa. E pronto, por vezes também, se encontra barreiras com os encarregados de educação, às vezes as próprias dificuldade e limitações dos encarregados de educação também nem sempre permite que os alunos consigam cumprir com um plano individual de trabalho, de transição mas pronto aqui connosco tem corrido tudo bem.

**Entrevistadora:** 11. Quais os facilitadores (possibilidade) que encontra no desenvolvimento desse processo?

**Entrevistado:** Os facilitadores são precisamente esses, que é a responsabilidade e autonomia do aluno e nota-se muito porque nós aqui trabalhamos com (nesta realidade muito específica) alunos com muitas dificuldades de comportamento e défices cognitivos mas às vezes a dificuldade de comportamento nem é sempre em sala de aula, é entre pares. Têm muita dificuldade de relacionamento entre pares, criam muitos conflitos com os outros e a experiência que nós temos tido é que estes alunos, nós temos estados a coloca-los a trabalhar mais cedo do que a anterior lei dizia, porque antigamente a lei dizia que tinha de ser aos 13 anos obrigatoriamente, esta nova lei já não determina idade, para mim é um benefício porque acho que uma idade podia ser retorto tendo em conta cada aluno, porque pode haver alunos que aos 13 anos já podiam ter uma atividade, não uma atividade a tempo inteiro mas uma atividade pontual que já promovesse uma pré- especialização laboral. Mas é isso a responsabilidade e a autonomia, e eles depois quando passam para este trabalho, quando o trabalho começa a correr bem, vê-se na escola a alteração do comportamento do aluno, quer a nível de autonomia e responsabilidade quer também a nível de deixar de haver tantos conflitos e de deixar de criar tantos atritos por isso tem sido muito positivo nós termos conseguido isso.

**Entrevistadora:** 12. Que sugestões ou recomendações faria no sentido de facilitar os processos de TVPE?

**Entrevistado:** Uma sugestão... bem nós quase vamos sempre bater ao mesmo, uma outra dificuldade que eu acabei por não dizer á bocado, é ás vezes a falta de recursos humanos, porque nós até temos psicólogos na escola mas nem sempre conseguem estar disponível e um psicólogo para estes casos é muito importante inicialmente para o despiste e muitas vezes até para o acompanhamento porque os alunos estão numa atividade laboral exterior e ás vezes também é preciso um acompanhamento específico a nível de psicologia que não somos nós de educação especial embora agente também acompanhe mas é diferente, ai a nível da psicologia é onde seria mais importante e depois claro que também é muito importante esta ligação com a direção, com os encarregados de educação e quando nós conseguimos ultrapassar estas barreiras, sempre todas muito facilitadoras, o que nos ajuda imenso e graças a deus temos tido muito sucesso com os nossos alunos.

## Apêndice V

### Entrevista ao Docente EAP2

**Entrevistadora:** 1. O que é para si a educação inclusiva?

**Entrevistado:** Ora bem, a educação inclusiva para mim, é a possibilidade de todos terem de uma forma a equidade o acesso á educação. Não estou a falar em igualdade porque a igualdade isso não é impossível mas a equidade sim. Pretende-se que os alunos , todos eles cada uma á sua maneira, aprendam objetivos diferentes, métodos de aprendizagens diferentes, todos eles com acesso á aprendizagem e ao ensino, de certa forma para desenvolver competências e isso tudo é possível dentro das limitações de cada um.

**Entrevistadora:** 2. Qual a sua opinião relativamente ao novo decreto de lei (nº54/2018)?

**Entrevistado:** o novo decreto de lei, veio mudar completamente o paradigma da educação. Deixou de ser uma educação em termos de integração mas sim realmente inclusiva. Em que se procura realmente que as crianças se incluam na escola e não se excluam porque no antigo decreto havia a questão das unidades de certa forma era uma medida segregadora porque eles iriam às aulas só a algumas muito especiais por pouco período de tempo, portanto este decreto de lei de certa forma veio aumentar, obrigar a que haja realmente uma inclusão das crianças e veio fazer isto ao trazer para a escola, para a educação esta coisa do desenho universal de aprendizagem. O desenho universal de aprendizagem diz-nos que a aprendizagem diz-nos que a aprendizagem é possível para todos, portanto que não há barreiras e o objetivo da educação é emendar as barreiras e esse decreto de lei tem muito esse paradigma.

**Entrevistadora:** 3. Como é que sente que tem sido a aceitação desta nova legislação na escola, de uma forma geral?

**Entrevistado:** Não está a ser fácil, nada fácil. Isto a nível de primeiro ciclo era fácil e já estava a ser praticado mesmo no 3 já se procurava a inclusão porque os meninos estavam sempre dentro das salas de aula, o problema é quando á mudança para os segundo e terceiro ciclo,

principalmente para o segundo em que as crianças acabavam por ser metidas nas unidades e como eram seis não tinham que ir e as pessoas estavam formatadas para uma determinada forma de ensinar e agora tem de repente de diz “então mas o que é que eu faço agora com ele?”... vamos tentar, vamos eliminar as barreiras, vamos construir juntos um programa educativo mas que não é fácil, não é. são meninos muito diferentes, e que necessitam alguns deles de apoio constante. Neste momento posso dizer que ao nível dos meninos que estão no 5º ano está a ser fácil, porque já vieram do 4º ano, já vieram integrados nas turmas. Os meninos que já cá estavam, ai é que está o grande problema, porque estavam habituados já a uma determinada metodologia que era aplicada desde sempre com eles e agora sentem-se um bocadinho perdidos mas está-se a conseguir. Em relação aos professores, pois vão ter de se adaptar, pois o decreto de lei 54/2018 veio para todos, não é segregador, ele diz que é para toda a gente.

**Entrevistada:** 4. Na sua opinião, onde se encontram as principais resistências/barreiras em relação à escola inclusiva?

**Entrevistado:** As principais barreiras, infelizmente é mesmo a comunidade docente que aprenderam a ensinar de uma determinada forma e agora veem uma alteração muito grande e isso tudo o que é mudança causa medo às pessoas e apreensão, portanto eu acho que é ai a maior barreira.

**Entrevistadora:** 5. Considera importante o processo de TVPE?

**Entrevistado:** Considero extremamente importante. Eu não sei é se deveria ser tão cedo, aos 15 anos. Acho um bocadinho cedo de mais.

**Entrevistadora:** 6. Pode descrever de forma sucinta como é que se desenvolve um PIT?

**Entrevistado:** A formação dos PIT é feita através da direção fornecendo espaços que nós temos falta, materiais que temos falta, fazendo protocolos com instituições... tudo aquilo que é necessário para desenvolver um PIT, portanto basta-nos dirigir-nos á direção, dizermos que precisamos disto, e eles estão abertos e disponíveis para nos fornecer o que é necessário. Na

parte prática do processo de transição, nós, professores de educação especial, fazemos primeiro o levantamento do que os alunos gostariam de fazer e depois vamos às instituições, tentar conseguir parcerias com as mesmas para começar a desenvolver esse processo.

**Entrevistadora:** 7. Na sua perspectiva que importância tem a participação dos alunos nesse processo?

**Entrevistado:** Ora bem, os alunos são a parte fundamental neste processo, fazer um PIT é para os alunos, no entanto o que eu acho é que há meninos que não têm maturidade para aos 15 anos iniciar um PIT. Nós estamos a trabalhar com uma população com défice mental e com dificuldades cognitivas e por vezes os meninos têm uma grande imaturidade. Eu tenho vários alunos nessa situação em que estou a desenvolver PITs mas de uma forma muito ligeira porque eles não têm maturidade, eles não têm tempos de atenção e concentração suficientes, não têm responsabilidade para um desenvolvimento de um PIT mas está na lei pronto.

**Entrevistadora:** 8. Considera que tem os apoios necessários por parte da direção da escola para o desenvolvimento desse processo?

**Entrevistado:** Sem dúvida. A direção é o nosso braço direito para o desenvolvimento deste processo.

**Entrevistadora:** 9. O que é que considera que podia ser feito no sentido de melhorar esse apoio?

**Entrevistado:** Acho que não há assim nada que possa ser melhorado. Eu acho que não é barreira para o desenvolvimento dos Pits e principalmente fora da escola são as próprias pessoas aceitarem, darem oportunidade a crianças com dificuldades. Essa é a principal barreira, aqui na escola não vejo barreiras para os PITs que são desenvolvidos na escola, têm tudo aquilo que é necessário.

**Entrevistadora:** 10. Quais as principais barreiras com que se confronta a escola tendo em vista o desenvolvimento de processos de TVPE?

**Entrevistado:** A principal barreira são mesmo as pessoas de fora que às vezes não se dispõem á aplicação desse processo.

**Entrevistadora:** 11. Quais os facilitadores (possibilidade) que encontra no desenvolvimento desse processo?

**Entrevistado:** Os facilitadores são principalmente a direção, todos os funcionários que estão envolvidos ajudam bastante, por exemplo, por vezes tenho um aluno a fazer um PIT na jardinagem que é o que acontece, peço ao funcionário para o acompanhar para o supervisionar, estão sempre disponíveis e são sensíveis à problemática portanto, sabem o que está a ser desenvolvido. Por exemplo tenho outro aluno que está na junta de freguesia num protocolo que nós temos que todos os dias quando ele vai telefono, os funcionários falam bem dele, há uma boa integração, ajudam, dão-lhe formação portanto corre sempre bem.

**Entrevistadora:** 12. Que sugestões ou recomendações faria no sentido de facilitar os processos de TVPE?

**Entrevistado:** A recomendação que tenho é que, em vez de ser aos 15 anos, se calhar um bocadinho mais tarde, uma vez que a escola obrigatória vai até aos 18 anos, se calhar seria portanto, nós ainda temos meninos que estão no 2º ciclo este tipo de processo em que se calhar seria melhor faze-lo quando chegassem ao secundário, mas tendo em conta que ainda há meninos que têm muitas retenções portanto também temos que ver, isto é devia-se avaliar quais são os meninos viáveis para PIT e não todos, porque se há meninos que vão ser trabalhadores há outros que não têm possibilidades de virem a ser trabalhadores, há meninos que vão ser inseridos em caos, porque a sua capacidade de responsabilidade, não lhes permite ter uma função laboral. O PIT em si, devia ser avaliado caso a caso e um bocadinho mais tarde, não com 15 anos, eu sugeria 16 porque nestas populações, são meninos com muitas dificuldades.

## Apêndice VI

### Entrevista à Liderança EAL1

**Entrevistadora:** 1. O que é para si a educação inclusiva?

**Entrevistado:** Educação inclusiva, para mim é qualidade de ensino. Qualidade de ensino, qualidade em sala de aula. Se acontecer essa qualidade, está a acontecer realmente essa diversificação e por essa via está a ser feita a inclusão. Há o respeito pelos alunos, pela diversidade dos alunos e para mim a educação inclusiva é isso mesmo, qualidade de ensino, qualidade das metodologias utilizadas, respeito pelo outro e é isso basicamente a educação inclusiva. Claro que é um diploma que enquadra todos os aspectos e propõe medidas mas se eu for muito bom professor não preciso que me venham dizer quais são as medidas por que eu já sei quais são as medidas, portanto no fundo a educação inclusiva é uma cábula.

**Entrevistadora:** 2. Qual a sua opinião relativamente ao novo decreto de lei (nº54/2018)?

**Entrevistado:** A minha opinião é que é perfeito. É perfeito, foi bem pensado. Eu acho que a legislação normalmente não é bem feita em Portugal, nos últimos anos é feita á pressa e mal feita talvez por ser feita á pressa, mas este diploma foi bem pensado e elaborado, agora vamos ver se o conseguimos aplicar.

**Entrevistadora:** 3. Como é que sente que tem sido a aceitação desta nova legislação na escola, de uma forma geral?

**Entrevistado:** Bom, esta e outras, são sempre não muito bem aceites ao principio porque é uma mudança e as pessoas não gostam de mudanças, e qualquer mudança trás sempre mais trabalho, mais não seja porque é trabalho diferente e eu tenho que ter mais trabalho para me adaptar portanto mais trabalho para me adaptar não quer dizer que o diploma em si vá dar mais trabalho mas como é uma mudança eu tenho que trabalhar mais pelo menos 1 ano, 2 anos até me adaptar. Portanto as pessoas têm rejeitado mas compreendem a importância e aceitam porque os fundamentos são corretos, as pessoas compreendem que este é o caminho, não há outro caminho, agora dá trabalho, as pessoas tentam rejeitar, agarrarem-se sempre ao passado porque qualquer diploma que já tenha uns anitos as pessoas têm-se adaptado e arranjam também formas ou adaptar-se de forma a fugir á essência do diploma que é o que esta a acontecer com este também, as pessoas estão a tentar fugir á essência do diploma, estão adaptados um bocado ao

antigo quer dizer, no conforto do anterior, no conforto das práticas que já estão montadas. Mas no entanto percebem a importância e aos poucos vamos fazendo isso.

**Entrevistada:** 4. Na sua opinião, onde se encontram as principais resistências/barreiras em relação à escola inclusiva?

**Entrevistado:** A principal barreira tem a ver com os professores de educação especial, que também eles se adaptaram, até porque alguns deles casaram com a educação especial por conveniência e não por amor ou seja eles são de outras áreas disciplinares mas como não tinham vaga agarraram-se à educação especial, uns gostam mais outros gostam menos, outros casaram mesmo por amor, e estão na educação especial por vocação, então esta parte que é pedida aos professores que é levantar o rabo da cadeira em vez de deixarem de receber alunos, irem à sala de aula intervir, apoiar, ajudar os outros professores, perceber quem é que tem problemas e a escolher medidas, essa tarefa está a ser difícil, isso para eles. Os outros professores naturalmente antes, a papinha era feita pelos professores de educação especial, que na prática não era feita grande coisa mas era um procedimento burocrático em que o professor de educação especial chegava à reunião e dizia que se ia fazer isto que se ia fazer adaptações, na prática os outros professores não faziam as adaptações ou faziam que faziam portanto era um faz de conta e era um processo mais burocrático real. Agora há um processo mais real, o professor tem de diferenciar, tem de ter qualidade em sala de aula, tem de tomar medidas para apoiar os alunos e o professor de educação especial tem de ir lá também e tem de apoiar os professores. Nos aqui no agrupamento montamos bem a aplicação, a operacionalização deste diploma mas dá trabalho, portanto no fundo é isto, a mudança, tem a ver com isso especialmente. Assim em geral mesmo é aquilo que eu te tinha dito, as pessoas têm já a sua área de conforto e agora é pedido que os professores de educação especial que se levantem e vão trabalhar, é pedido aos professores que deem as aulas de uma forma mais respeitadora das diferenças, isso tudo custa.

**Entrevistadora:** 5. Considera importante o processo de TVPE?

**Entrevistado:** É sim. Claro que é importante, a escola tem essa função porque as empresas não podem receber os alunos pois aquilo que acontecia há muitos anos era eles iam para aprendizes, começavam desde pequeninos a aprender as profissões isso agora não é possível porque é trabalho infantil, agora terá de ser a escola com os seus procedimentos a integrar o aluno no mercado de trabalho, também ir de encontro aquilo que é a motivação do aluno. Por exemplo eu tenho aqui um que gosta de bicicletas, se calhar o caminho terá a ver com essa área. Eu tenho que proporcionar-lhe condições para que ele comece a sua integração profissional nessa área

que é o que ele gosta e que o motiva, não tem que ser necessariamente mas preferencialmente sim. Mas sim é importante, é uma função da escola, que antes era uma função das empresas e do comércio etc, agora é uma função da escola.

**Entrevistadora:** 6. Pode descrever de forma sucinta como é que se desenvolve um PIT?

**Entrevistado:** A direção? O diretor. Envolve-se diretamente na elaboração do PIT, envolve-se diretamente na determinação daqueles que são os princípios para que a coisa funcione corretamente. Estas a falar mesmo na elaboração do PIT para um aluno? Sim, envolvo-me diretamente. Se eu não concordo com um PIT, eu proponho a reformulação do PIT, eu acompanho, numa fase inicial agora depois o desenvolvimento... agora tenho esta perspetiva que é, o PIT tem de ser qualquer coisa que é feita de forma racional, que vá ao encontro do interesse do aluno, daquilo que é o meio envolvente, as oportunidades do meio e não aquilo que as vezes interessa a um ou a outro professor, ou á escola, mais do que isso eu envolvo-me diretamente, alias a educação especial é uma área que me envolvo, desde da primeira hora que me envolvi porque acho que tem potencial. Envolve-me diretamente, eu e subdiretor também, a adjunta que está com a área da educação especial ainda mais e nós falamos muito. Não é uma área que seja secundarizada, é uma área que realmente levamos a sério.

**Entrevistadora:** 7. Na sua perspetiva que importância tem a participação dos alunos nesse processo?

**Entrevistado:** Como assim a participação? Dos próprios alunos que estão sujeitos ao PIT? Ok... já agora falaste em PIT, nós temos dois PIT na escola que é, temos o plano de transição para a vida ativa e temos o plano individual de trabalho que é quando o aluno tem dificuldades, tu estas a referir o primeiro certo? Ok... os alunos têm de participar naturalmente nesse processo, acabei de te dizer que o PIT deve ir ao encontro da motivação do aluno, daquilo que ele gosta de fazer e também das possibilidades do meio envolvente. Mas o aluno é realmente envolvido no PIT, se não nem funciona não é? O aluno já está na escola muitas vezes e esse tipo de alunos estão na escola desmotivados, se vão para um PIT também desmotivados então não serve de nada. O envolvimento direto deles é fundamental, agora também estão dependentes das possibilidades que nós temos. Eles não têm um PIT só porque quero dizer, isto é todo um processo, eles chegam a esta situação porque também já é um processo anterior, de algum afastamento da escola, do percurso normal da escola, já tem retenções.

Aceitam sempre bem o plano, nunca ouve nenhuma rejeição de um plano, só se for uma coisa muito estranha, mas sim eles participam na elaboração, claro que sim, o aluno é respeitado e ao participar, não vai rejeitar não é?

**Entrevistadora:** 8. Considera que a direção fornece os apoios necessários para o desenvolvimento desse processo?

**Entrevistado:** A direção sou eu, o subdiretor, uma adjunta que tem a área da educação especial que agora é a educação inclusiva á muitos anos, é uma pessoa muito experiente, dinâmica, e nos estamos todos no espírito de colaborar e sintonizados com a educação especial.

**Entrevistadora:** 9. O que é que considera que podia ser feito no sentido de melhorar esse apoio?

**Entrevistado:** Bem, dentro daquilo que é possível, nos desde que se perspetivou a educação inclusiva, o diploma, trouxemos cá a doutora Filomena ferreira que foi uma das que elaborou o diploma, começamos logo nos próprios a preparar os documentos, o plano de ação inclusiva, portanto não sei o que possa ser feito mais, talvez ajudar no centro de apoio á aprendizagem, no sentido de criar mais condições para apoiar um maior número de alunos, diversificar o centro de apoio á aprendizagem, ai temos contribuído dentro daquilo que é possível mas haverá mais possibilidades e eventualmente na relação com a comunidade estabelecermos mais parcerias de modo a que no centro de apoio á aprendizagem, que não é nada físico, é qualquer coisa aberta e é tudo o que existe, provavelmente teremos de abrir as possibilidades, através de intercâmbios com instituições, talvez nessa área não temos dinamizado muito e porque os professores, como eu te disse no principio, tem vontade de ficar na escola terem o seu centro de apoio á aprendizagem, vamos ensinar a passar a ferro, lavar carros etc, e ficar fechados, enquanto nos temos um miúdo que vou voltar a dizer que gosta é de bicicletas, não tem nada a ver com lavar carros, com engomadeira, tem a ver com bicicletas e é possível estabelecer uma parceria com oficinas de bicicletas ou lojas e começarem a envolver o aluno através do seu PIT, com essa área profissional. Portanto isso é uma falha que nós temos de procurar mais ou seja de modo a abrir os PITs aos alunos e abrimo-nos ao exterior mas é difícil não é? Nós começamos á 3 ou 4 meses, mas este conceito de educação inclusiva pede-nos precisamente este esforço e temos de o fazer, é a minha ideia. De qualquer modo temos feito muito comparativamente, porque nós começamos cedo, começamos logo em maio a trabalhar nisto, de forma intensa e penso que o conceito que é este do diploma, nós já o absorvemos, e vamos

tentar que corra tudo bem, agora não temos é tempo, mas vamos, eu se fosse professor ia á loja das bicicletas e se eu percebesse que o miúdo quer aprender a pintar unhas, em vez de pintar unhas na escola se calhar ir logo para mais próximo da profissão, ir para uma loja aprender a pintar unhas e para já quem sabe receber algum dinheiro mas sentir quem tem mesmo de ser profissional, não é brincar a pintar unhas mas é isto. Falta qualquer coisa neste aspeto, abrir á comunidade.

**Entrevistadora:** 10. Quais as principais barreiras com que se confronta a escola tendo em vista o desenvolvimento de processos de TVPE?

**Entrevistado:** eu acho que processo de transição para a vida ativa devia ser mais rápido e mais profundo. Ser mais horas, ser mais desenvolvimento profissional, acho que nos ao considerarmos escolaridade obrigatória, 18 anos e que a partir dos 15 é que eles têm a fase de transição, devia ser muito suave com uma horinha, é insuficiente. O aluno devia começar efetivamente a fazer uma transição aos 15 anos talvez mais de forma mais intensiva e não muito suave a fazer de conta que faz. Se vai a aprender carpintaria é mesmo para agarrar na cerra e se calhar ter de ficar fora das horas de serviço e até acabar o armário que está a fazer por exemplo e não um faz de conta que está, é um envolvimento, não deixando a escola mas ser um bocadinho menos escola mais profissão.

**Entrevistadora:** 11. Quais os facilitadores (possibilidade) que encontra no desenvolvimento desse processo?

**Entrevistado:** A legislação. Ao permitir apenas que os miúdos trabalhem com 18 anos, escolaridade obrigatória aos 18 anos, quer dizer, entre os 15 e os 18, devia ser permitido uma maior abertura de forma também a adaptar... por exemplo a área da pesca, é uma área que aqui em olhão, é uma área profissional que é possível os miúdos integrarem. À uns anos eles começavam a ir ao mar aos 15, 16 anos, ou seja, a pesca, bom agente vai aprender a pesca mas nunca vai à pesca, não! Ele tem que ir á pesca, então em termos de legislação, tem de ser dada a possibilidade de o miúdo aos 16 anos, poder ir á pesca realmente, não é? ir á pesca é lançar a rede, teoricamente, não pode ser, ou ele tem de junto dos barcos e perceber, não pode ser, ele tem de ir á pesca, portanto terá de haver em termos legislativos uma maior abertura para que o miúdo se entregue no mercado de trabalho, não deixando de estar na escola portanto, este é o principal constrangimento ao desenvolvimento deste processo. Haverá outros mas sobretudo este e se calhar o aluno começar também a ganhar alguma coisa por os aprendizes ganhavam dinheiro e ganhavam muito pouco mas depois quando ganhavam uma gorjeta ficavam todos

contentes, imagina no caso de um pescador, venderam mais peixe e eles em vez de trazerem 20, trazem 50 euros para casa, é um género de recompensa,

**Entrevistadora:** 12. Que sugestões ou recomendações faria no sentido de facilitar os processos de TVPE?

**Entrevistado:** É mesmo este aspeto da legislação, e um maior aprofundamento profissional, quer dizer haver possibilidade do miúdo se integrar mais no mercado de trabalho, realmente aos 18 anos... ai á uns anos os miúdos iam para a tropa com 17 anos, alguns, quer dizer outros iam trabalhar com 12, isso é muito cedo eu sei, mas também 18 quando já está estruturada uma personalidade que pode ser de rejeição ao trabalho, também acho que não, é tarde. São miúdos que não têm muita apetência pela escola. Se não estão envolvidos na escola, se profissionalmente nós não lhes criarmos alguma motivação, algum envolvimento, eles criam afeição um pelo outro por aquilo que nós chamamos vadiagem, não é trabalho nem escola é um mínimo. É assim que eu vejo, mais cedo, um bocadinho.

## Apêndice VII

### Entrevista ao Docente EBP1

**Entrevistadora:** 1. O que é para si a educação inclusiva?

**Entrevistado:** A educação inclusiva é aquilo que a escola devia sempre fazer. É organizar-se de modo a que consiga responder aos perfis e necessidades de cada um. Acho que a educação inclusiva será mesmo isso, todos têm o direito a estar na escola e a estar efetivamente na escola, não é só estar de corpo presente. É que a escola esteja direcionada às suas necessidades.

**Entrevistadora:** 2. Qual a sua opinião relativamente ao novo decreto de lei (nº54/2018)?

**Entrevistado:** Em termos legais é positivo. Alias o que vem no decreto-lei, não é mais do que vem em estudos internacionais. Este decreto-lei não apareceu do nada, há muita coisa, muito trabalho que foi feito, procura mudar a escola, porque a escola está um bocadinho estagnada e nesse sentido o 54 tem aquilo que no fundo vai de encontro aquilo que eu te acabei de dizer, no sentido em que a escola foi sempre muito normativa, ainda é muito normativa, o conceito de igual para todos, todos têm de aprender tudo ao mesmo tempo, à mesma velocidade, pronto... apesar de vir na lei e base de 86 que o ritmo de aprendizagem deve ser respeitado, isso nunca aconteceu e ainda hoje não acontece. O 54 vem... pois agora temos aqui um problema, porque o 54 vem dizer aquilo que deverá ser feito mas embate nas práticas pedagógicas que depois acontecem. Quero dizer eu tenho uma ideia positiva do 54, apesar de ainda estar muito desorganizado porque está no início, é normal, muita coisa que os legisladores fizeram tendo boa intenção mas depois em termos práticos ainda embate, mas aqui embatem duas coisas, uma embate naquilo que eles não esperavam, coisas que eles previram que se calhar não era bem o que eles pensavam que poderiam funcionar e a outra embate nas práticas pedagógicas que existem que vão contra o próprio decreto-lei 54. Portanto é difícil fazer diferenciação em sala de aula se todos vão fazer o mesmo. É um bocadinho complicado. Em termos gerais eu acho que o 54 era necessário e é por aí que caminhamos. A escola ou evolui nesse sentido ou vai implodir.

**Entrevistadora:** 3. Como é que sente que tem sido a aceitação desta nova legislação na escola, de uma forma geral?

**Entrevistado:** Há dois tipos de aceitação, há a aceitação em que dizemos que sim, e há a aceitação em que trabalhamos de acordo com aquilo que nós dizemos. Eu acho quem critica a

nova legislação, pode fazê-lo dentro de um meio onde não haja ninguém que discorde. É muito fácil fundamentar a nova legislação e explicar e mostrar que isto é que está correto mas nem todos estão de acordo com isso. E por vezes isto é algo que vem da escola há muitos anos, portanto por vezes as pessoas não têm poder de fundamentação para mostrar que aquilo está errado, calam-se, dizem que sim, mas depois na prática afinal dizem que não aceitam. As pessoas são humanas e depois há professores e professores e temos de ter noção disso como qualquer profissão há bons profissionais e menos bons, podes até pensar que as pessoas estão a aceitar e estão a compreender mas depois quando vais ver na prática não é isso que acontece e é complicado porque isto da profissão de professor é muito engraçada. Vamos um bocadinho mais atrás, nos temos tido reformas sucessivas desde 86 e antes disso mas houve reformas claro ainda no tempo da velha senhora que eram bastante importantes atenção e ainda no tempo de Salazar houve reformas importantes mas muitas destas reformas na prática nunca existiram, existiram no papel mas em termos práticos, nas escolas as coisas pouco ou nada mudaram. Posso dizer que à pouco tempo numa reunião com o meu departamento estávamos a falar das coisas e alguém disse “isto está sempre a mudar, a mudar...” e têm razão! Estão sempre a mudar mas as praticas mudaram? Pergunto eu. A maior dificuldade da implementação destas e de outras legislações tem a ver com isso. Tem a ver que as pessoas já têm uma forma de trabalhar, que já vem de há muitos anos atrás, que já vem do tempo em que eram alunos, e agora têm muita dificuldade, quer dizer estão na sua zona de conforto e têm dificuldade em pensar “ai hoje vou fazer isto...” e depois não pode ser um experimentalismo qualquer, porque isto não é só experimentar, temos de experimentar, fundamentado em alguma coisa quero dizer, sem querer falar mal... eu agora estou na direção e infelizmente tive pouco tempo para ler mas sempre li muito sobre a educação e o pessoal diz “ah e tal estas a ler isso...” so mesmo para teres a noção, se um médico deixar de ler sobre a sua especialidade ele em pouco tempo vai estar ultrapassado. Eu acho que na educação deveria ser igual, devíamos continuar a ler e a aprender, porque não é só começares a trabalhar e pronto agora já sei tudo, não precisa mais nada, e depois quanto menos sabemos mais pensamos que sabemos e isso é um problema que temos complicado.

**Entrevistadora:** 4. Na sua opinião, onde se encontram as principais resistências/barreiras em relação à escola inclusiva?

**Entrevistado:** São as práticas sem dúvida. Infelizmente sim, a escola sem dúvida que a escola, é o espelho da sociedade em que ela se insere. E na sociedade há desigualdades, e a escola acaba-se por se refletir as desigualdades. O problema é quando a escola acentua as desigualdades que já existe. Por exemplo tu és uma moça que teve um contexto familiar muito

favorável, então tu adaptaste-te muito facilmente no contexto escolar e quando vem um jovem que cujo contexto familiar não tem nada a ver com o contexto escolar, a própria cultura de escola não é uma coisa que lhe diga respeito... quero dizer a escola já está adequada a quem já tem essa cultura, portanto é fácil dizer que quando chega um jovem “ ele não está atento nas aulas, não quer saber...” portanto é muito fácil nos criticarmos isso tudo mas depois vamos ver todo o contexto, não podemos dar essas desculpas todas ao mesmo tempo. Por outro lado, os professores devem pensar que nem sempre respondem às necessidades do miúdo. E tu agora se fores ver tudo aquilo que aprendeste na escola e se fores ver aquilo que ainda sabes, vais perceber que perdeste muitas horas da tua vida, porque há coisas que tu supostamente aprendeste, que até tinhas boas notas e que agora não te diz nada. Não estou a dizer que isso não seja importante, não é isso que está em causa, mas tu no teu caso gostasses ou não daquilo, pensavas,” não, eu tenho de prender isto, tenho que ter boas notas...” e preocupavas-te com as notas, mas agora vem um miúdo que chega e aquilo não lhe diz nada, não tem um contexto familiar que lhe diga que tem de ter boas notas, por vezes não têm tempo para estudar as coisas pronto, há miúdos que tratam dos irmãos e nem sequer em casa têm sitio onde estudar e não têm ninguém lhes diga que têm de estudar, estão entregues a eles próprios. Esse são os pontos mais negativos, insucesso trás insucesso, isto é um ciclo e na escola por mais que não seja calmamente ir mudando mentalidades porque se calhar a escola não tem de ser sempre igual para todos, não tem de ser normativa, não têm de estar todos a aprender o mesmo, não têm de estar todos no mesmo espaço, não era mais uma questão de haver turmas, de não haver turmas, há muita coisa que nos depois achamos normal, foi sempre assim, mas não tem de ser sempre assim.

**Entrevistadora:** 5. Considera importante o processo de TVPE?

**Entrevistado:** Das duas uma ou a escola tem um peso social importante, ou não vale a pena existirem. Em muitos casos de muitos miúdos e não estou só a falar da educação especial, por exemplo tive agora com um curso de educação e formação, são miúdos “normais” mas são miúdos que por vezes, é aquilo que eu estava a dizer, do contexto familiar, os pais por vezes não têm conhecimentos de os encaminhar seja academicamente, seja profissionalmente e temos aí professores maravilhosos a fazer um trabalho extraordinário nesse aspeto, a dar apoios brutais e a ajuda-los muito na passagem para a vida ativa e a escola pode ter um papel nesse sentido.

**Entrevistadora:** 6. Pode descrever de forma sucinta como é que se desenvolve um PIT?

**Entrevistado:** Um PIT normalmente aquilo que se tenta fazer é saber quais são os interesses do jovem porque fazer um PIT numa coisa que eles não gostam, não vai ajudar em muita coisa. Depois a dificuldade por vezes e essa é a maior dificuldade na questão do PIT, é por vezes conseguirmos responder a essa vontade. Porque ou não há empresas ou não há local onde fazer, ou então não há empresas que estejam interessadas em ter lá um garoto. Porque o PIT, isto é um pau de dois bicos, primeiro tens de arranjar um espaço, tens de arranjar alguém que esteja na disposição de receber aquela criança e depois temos de ver que quando falamos no PIT, falamos de miúdos eu têm segundo a nova terminologia, são miúdos que têm necessidades significativas, miúdos com dificuldade de aprendizagem enormes, são miúdos que alguns deles não são autónomos, a maior parte deles têm pouca autonomia... ou seja uma coisa é tu mandares um jovem... por exemplo eu, para além de estar aqui também sou treinador de basquete e tenho um miúdo que vai fazer o estágio que é aluno da secundária, não me custa nada, para mim é espetacular, porque para mim é um miúdo que não têm necessidades maiores que os outros, é um miúdo perfeitamente autónomo, para mim é uma mais valia brutal, porque se eu tivesse um miúdo como por exemplo como tenho aqui alguns alunos com grandes necessidades nesse aspeto, seria difícil para mim estar sempre em cima dele, explicar isto, explicar aquilo, não é fácil para as empresas, mas elas fazem um papel muito bom, agora, e a coisa core mal, já sabes o que vai acontecer a seguir não é? por exemplo já tivemos algumas experiências falhadas, felizmente no geral até temos tido boas experiências, os miúdos têm surpreendem na maior parte das vezes, agora todo o processo agora também tem a ver com o processo humano no meio disto tudo. É o professor de educação especial que contacta a empresa, está sempre a ver o que é que se passa, o que é que não se passa, está sempre a interferir com o miúdo ou seja, há coisas não burocráticas que não se vêem que acabam por ser... não é por acaso que nos temos por exemplo, vamos falar de uma empresa, na Tavira Verde, temos tido um excelente relacionamento com eles, eles tem sido extraordinários, tanto ali nos jardins, nas estufas, na oficina, têm sido fabulosos, e para esses miúdos isso é muito importante. Só o facto de eles saírem, terem que ir sozinhos ou não, de transporte, tudo isso são aprendizagens que eles fazem eu vão ser muito importantes na fase adulta deles e por vezes mais tarde voltar ao mesmo sítio e por trabalhar lá.

**Entrevistadora:** 7. Na sua perspetiva que importância tem a participação dos alunos nesse processo?

**Entrevistado:** É fundamental não é? Quero dizer às vezes quem me ouve falar pensa “tu queres é que os miúdos façam aquilo que lhes apetece...” isto não é a questão deles fazerem aquilo que só lhes apetece, eu acho que qualquer um de nós, se queres aprender alguma coisa, tu

aprendes porque tu queres, começa-se sempre por aí. Ninguém aprende nada efetivamente, atenção, se não tiver o mínimo interesse em aprender aquilo. E os interesses deles como ponto de partida podem ser fundamentais. Agora, o que nós temos é que os miúdos, estão sempre... há de reparar na escola, tu sempre prendeste aquilo que te disseram que devias aprender e isso tem um se não, tem vários, um deles é que tona-se a não ser muito passivo, e que só recebes informação, não procuras informação, ou seja na maneira em que nós organizamos as coisas, faz com que tínhamos a perder aprendizagens fundamentais. Isto não é preciso ir longe, falo na questão da legislação, em que dizem cá na escola “sou professor, sei tudo...” não! Sou professor mas não se tudo, eu procuro informação. Felizmente que tive uma educação escolar e familiar em que eu fui habituado, quando eu queria saber alguma coisa, eu procurava, mas eram coisas do meu interesse claro. Por isso eu digo que autonomizei as minhas aprendizagens, que é das coisas mais fundamentais que há, é ter a capacidade autónoma de aprender que é uma coisa que na escola acabamos por não aprender. Estamos tão habituados a que nos digam o que fazer, que nós não procuramos nada e não é por acaso que quando tu vês um adulto que está numa repartição qualquer pública, ele tem que ir pergunta a alguém, ele não é capaz de ir procurar informação, ele tem de ir perguntar a alguém como faze-lo, porque ele não tem autonomia para isso e se queremos que os miúdos sejam mais ativos, e mais autónomos, temos de os incentivar a irem procurar sozinhos. Que é o que estamos a tentar fazer isso aqui na escola, por exemplo neste momento uma vez por semana, temos uma área que é só para isso, se eles querem aprender coisas, eles próprios é que vão procurar a informação, e depois vão explicar ao professor aquilo que aprenderam, chamadas as aprendizagens significativas, para eles tem realmente significado, ou seja, sem ser só fazer o que eles querem, porque isso também está errado, tem de haver um meio termo, a vontade deles também é muito importante. O papel do aluno é fundamental, ninguém aprende se não quiser aprender.

**Entrevistadora:** 8. Considera que tem os apoios necessários por parte da direção da escola para o desenvolvimento desse processo?

**Entrevistado:** A direção não faz nada. Não faz nada porque não tem poder para isso. Ora bem tu podes fazer um projeto lindíssimo, uma coisa fabulosa e sabes que já foi um projeto que já foi usado noutra sítio e que teve resultados extraordinários, mas depois nem sempre és tu que vais por o projeto em prática. A partir do momento em que tu juntas várias pessoas para o fazer, das duas uma, ou elas acreditam naquilo, e vão fazer ou não acreditam e não vão fazer. Dizem que fazem mas não fazem, seja por vezes aqui acontece um bocado isso. Nos temos grandes ideias, há um trabalho brutal mas depois na prática bate ali nos constrangimentos com as

peças que põem em prática e infelizmente o trabalho do professor hoje em dia ainda é muito individual, eu dou-te um exemplo, quando eu ainda não estava na direção e juntei-me com duas professoras de matemática e sabes que a matemática tem sido sempre um problema e juntos discutimos, fora do nosso horário de trabalho, e fizemos um projeto com ideias tendo em conta os problemas que nós tínhamos, as soluções que nós preconizávamos, por isso tivemos o apoio da direção, foi excelente a seguir passou o pela área da matemática, ou seja posteriormente, então naturalmente, o resto dos professores do 2º ciclo automaticamente juntaram-se ao nosso projeto e passou a não ser só o nosso projeto passou automaticamente a ser da área da matemática que posso dizer que foi o fim do projeto. Porque as pessoas juntaram-se, só que eu depois senti que não havia força de vontade para o concretizar. Porque depois o projeto tinha um plano e as pessoas começavam a fazer outra coisa em vez de seguir o plano. Ou seja por isso é que eu digo que o papel da direção tem este senão. A direção é importante sempre, a direção é importante quando é ao contrário. Isto também tem a ver com a escola que temos, a maior parte dos professores estão habituados a que a direção diga “façam isto”, devia ser ao contrário, devia ser “nós gostávamos de fazer isto” e a direção devia apoiar e dar força. Esse é que era o caminho correto. Mas foi o que aconteceu na altura, quando eu e os outros professores começamos a pensar naquilo e fomos à direção na altura era outro diretor, tivemos todo o apoio da direção e eu não tenho nada a dizer, foi um esforço considerável, mas depois fomos nós que falhámos. Por isso é que eu digo, o papel da direção é importante mas nós estamos mais habituados a ser mandados e devia ser ao contrário.

**Entrevistadora:** 9. O que é que considera que podia ser feito no sentido de melhorar esse apoio?

**Entrevistado:** Ora bem, o que é um gestor? O que é que um gestor tem de fazer? A questão é esta. Deve mandar ou deve servir as pessoas? Eu quando estou ali, eu estou ali para servir as pessoas, eu ajudo, eu apoio. Eu não me vejo no papel de mandar, não dá e mesmo com esta mudança que houve com o 75, foi a legislação que mudou, que deixou de haver uma equipa na direção e passou a haver só um diretor, tudo isto foi um passo atrás brutal. Por exemplo eu já estou ali há demasiado tempo este é o meu 11º ano vou para o 12º, já é demais. Tenho de sair dali, porque quando estás sempre na mesma posição, tu comesças a perder as outras perspetivas e eu sou humano como outro qualquer e tenho medo que isso comece a acontecer, por exemplo perder as perspetivas de alguns professores, porque apesar de eu ter 2 turmas, não é isso que esta em causa, mas é diferente a perspetiva que tu tens como professor ou como gestor. Há diferenças e quando estás há demasiado tempo num sítio comesças a perder a outra perspetiva,

começas a não perceber certas coisas porque não estás lá. eu acho que a direção deve ser um facilitador e deve servir as pessoas. Facilitar não é uma coisa má, neste sentido, se as pessoas querem fazer e tu facilitas para elas poderem fazer... não aquele facilitar que as pessoas falam que é á balda. E eu acho que o papel da direção devia ser esse sempre, sempre que um professor quisesse fazer algo e tivesse valor, eu acho que a direção devia ajudar e dar toda a força nesse aspeto e deixar de mandar tanto mas a culpa de mandar não é só da direção, a maior parte dos professores estão á espera de ser mandados e foi sempre assim. Alias se tu fores ver os teus estudos sobre a escola para trás, as escolas que evidenciaram e foram mais além, foram aquelas que não ficaram á espera do ministério da educação para saber o que é que vão fazer. A escola sempre teve pouca autonomia, é verdade, neste momento pela primeira vez estamos a ter alguma autonomia curricular, é uma coisa extraordinária. Nem toda a gente quer, há quem considere que as escolas devem ser todas iguais o que eu discordo. Eu não sou estúpido, eu penso, posso tomar decisões. E poe vezes as a direções também estão à espera do que é que mandam de cima para poderem atuar. E andamos nisto, o que se calhar devia ser ao contrário, porque quem está com os miúdos, esses são os mais importantes porque são esses que vão aplicar seja o que for.

**Entrevistadora:** 10. Quais as principais barreiras com que se confronta a escola tendo em vista o desenvolvimento de processos de TVPE?

**Entrevistada:** As barreiras há aquelas naturais que para mim não são barreiras, fazem parte. Dizem que são as famílias porque as famílias são isto e aquilo e já tive várias vezes discussões com os meus colegas em que digo “queixa-te daquilo que podes mudar” porque de resto não vale a pena. Aquilo que eu não posso mudar, eu não me vou queixar porque posso estar 3 horas a queixar-me daquilo e nada vai mudar. Porque eu não vou conseguir arranjar soluções, eu não tenho poder sobre aquilo. Barreiras mesmo, as organizações das escolas, na parte da transição propriamente dito, nas perspetivas dos jovens, a maior barreira é aquela que temos neste momento em que nem sempre é fácil de arranjar um sítio onde possam ir fazer o estágio. É algo que ultrapassa a escola e por vezes a escola não se pode prender com isso. E por vezes o discurso, “ agora não há emprego porque é que nos estamos com isto tudo...” é um discurso que leva ao imobilismo, pensam “ então não há nada a fazer, não há emprego, porque é que vamos estar com tanto trabalho, porque os miúdos vão para o desemprego, nem vale a pena nos esforçarmos...” isso é um discurso perigoso, mas a parte económica, a parte do emprego nós não temos nada a ver com isso, isso é uma dificuldade é verdade mas nós não nos podemos prender a isso. Nós temos é de tentar dar as ferramentas aos miúdos porque permitam que eles

façam uma transição para a vida ativa como deve ser. Agora a escola prepara-os para a transição, a transição propriamente dita aí a escola já sai fora. Ou seja as barreiras surgem posteriormente e aí quem vive essas barreiras é a família e os miúdos. Apesar da legislação proteger ao máximo miúdos com deficiência, nem sempre... e depois há casos e casos, estamos a falar de miúdos com deficiência enorme em que a vida ativa não existe pelo menos em termos profissionais, e são miúdos que vão ser sempre dependentes de adultos a vida toda, e depois há os outros miúdos que aqui em Tavira por exemplo temos até empresas que têm esses cuidados e que fazem um excelente trabalho nesse aspeto, apesar de nós não estarmos ligados a essa parte mas não é o mais comum, não é o que está em todo o lado.

**Entrevistadora:** 11. Quais os facilitadores (possibilidade) que encontra no desenvolvimento desse processo?

**Entrevistado:** Os maiores facilitadores, primeiro foi o trabalho das pessoas que **colaboram** com a escola, abrangendo na educação inclusiva, nos cursos de educação e formação em que temos tido excelentes experiências nesse aspeto. Posso dizer que no ano passado, dos miúdos que fizeram estagio, 5 deles ficaram lá a trabalhar o resto das férias de verão nas instituições onde estavam porque gostaram realmente deles e o trabalho da escola, o trabalho da família em colaboração com a escola foi muito bom. Com muitas dificuldades atenção, nem tudo foi um mar de rosas, houve muitas turras, é uma luta brutal porque estamos a falar de miúdos com um historial complicado, famílias com um historial complicado, e aquilo é feito com muito esforço, com muito carinho, com muita dedicação e com muita dureza mas acaba por ter bons resultados. O papel da família, sim porque o pior que pode acontecer quando tens um miúdo que vai fazer a transição para a vida ativa é quando um miúdo... um bom profissional tem que saber o que faz mas mais que isso há pequenos pormenores, coisas básicas como chegar a horas ou até questões de higiene aquelas pequenas coisas em que tu podes ser muito bom no que fazes mas se fores uma balda que chega sempre atrasada vais ficar com uma péssima imagem, esses pormenores e o estar sempre pronto para ajudar, estes miúdos têm sido extraordinários e as empresas têm ajudado nesse aspeto. Os facilitadores são sem dúvida as pessoas que se envolvem, seja a família, sejam os miúdos, sejam os profissionais ou os professores, os maiores facilitadores são sem dúvida as pessoas que intervêm no processo.

**Entrevistadora:** 12. Que sugestões ou recomendações faria no sentido de facilitar os processos de TVPE?

**Entrevistado:** O que mudar o mundo? A grande questão aqui será... porque isto do mercado de trabalho é... quando tu vês coisas como... e isto é em todo o lado, coisas como uma mulher que fica grávida e por estar grávida já é discriminada no mercado de emprego... tem a ver com mentalidades sem dúvida. E nós já tivemos aqui na escola casos em que por exemplo já tivemos 3 grávidas seguidas e todas com grávidas de risco e depois passam um mês sem aulas e depois os pais dão-te cabo da cabeça e tu entras em pânico e pensas “porra porque é que elas estão grávidas?...” mas depois como empregador é uma situação muito chata de se resolver mas depois tens de pensar que as pessoas têm direito, tens de ter a capacidade de pensar sim é chato, é complicado mas as pessoas têm direito e ainda bem que engravidam porque nós depois temos que ter mais jovens porque a população tem de aumentar. Ou seja o mais importante aqui está ao nível da mentalidade. Porque se tu reparares bem Portugal em termos legislativos é dos mais desenvolvidos que há, temos legislações lindíssimas e nem sempre são postas em prática, ou seja e nos depois pensamos “a legislação devia permitir mais...” elas permitem, o problema às vezes não está na legislação. E depois tens a questão em termos de legislação realidade, a questão da escolaridade obrigatória. Nós temos países nórdicos que os miúdos estão escola até aos 8 anos mas a escolaridade obrigatória é até aos 15 e provavelmente quando a legislação reparar que a maior parte deles com 18 já vão largar, nos fazemos ao contrário, nós os de 15 anos era a obrigatoriedade escolar e nós aumentamos para 18, não quer dizer que esteja mal, está certo, não é isso que está em causa, agora a legislação tá à frente daquilo que é a realidade. Mais que recomendação legal é mesmo a mentalidade das pessoas, serem mais abertos. Em relação à deficiência, esta nova legislação já é mais aberta á deficiência, mas ainda houve muitos anos que... eu por exemplo tenho uma tia com deficiência profunda, e das coisas que mais me custava era quando estava na rua as pessoas olhavam para ela como se fosse um bicho. Isto é uma realidade e por vezes as pessoas têm dificuldade em lidar com quem é diferente, e o preconceito não é que tenha nada contra, isso faz-me lembrar aquelas pessoas que não gostam de ter pessoas de cor ao pé delas, porque não estão habituadas, porque se estiverem um amigo de cor vão achar aquilo perfeitamente normal. Quando acabaram as escolas especiais, para os miúdos com deficiência, na altura houve muita crítica, diziam que as escolas não conseguiam responder e eu por mim acho que as escolas podem e devem responder, os miúdos devem estar na escola apesar de muita gente achar que não eu acho que sim, porque na verdade não é só por eles é pelos outros, porque há miúdos que crescem e nunca viram ninguém deficiente. Estes miúdos que estão aqui na nossa escola, eles convivem com miúdos com deficiência desde pequeninos, eles vão ser adultos e vão ter uma realidade e uma mentalidade aberta em relação a isso, se algum dia aparecer alguém com deficiência para trabalhar numa empresa deles, eles

vão achar aquilo natural e vão apoiar, não vão ter qualquer tipo de preconceito, não vão estranhar enquanto anos e anos houve essa estranheza. E eu vivi isso diretamente no caso da minha tia, mas ela não podia trabalhar, mas há pessoas que podem e depois acabam por não ter oportunidade porque há preconceito. Mais do que a questão legal, essa questão, alias se fores ver a legislação, existe uma cota para pessoas com deficiência, sempre que há um concurso de emprego.

## Apêndice VIII

### Entrevista ao Docente EBP2

**Entrevistadora:** 1. O que é para si a educação inclusiva?

**Entrevistada:** Bom a educação inclusiva é uma coisa que se fala já bastante tempo, só que isto com a saída de determinados decretos-lei, uma vez é mais inclusivo que outros, neste momento com este novo decreto-lei que saiu agora, em 6 de julho de 2018, é um decreto-lei que todo ele veio mesmo assentar o foco na educação inclusiva. Em que as crianças ou os alunos com necessidades especiais que agora já não se chamam especiais, porque eles consideram que a educação inclusiva neste momento é cada criança ter acesso ao currículo. Agora, o meio, a escola é que tem de permitir e dar ferramentas estratégias para que esses alunos consigam todos aceder ao currículo e ter portanto lugar na vida ativa.

**Entrevistadora:** 2. Qual a sua opinião relativamente ao novo decreto de lei (nº54/2018)?

**Entrevistada:** Esse novo decreto-lei, portanto o foco é que num ambiente que rodeia a criança, ou o aluno, permitir em que ele tenha hipótese de fazer uma escolha como qualquer miúdo não é? digamos que enquanto o decreto-lei anterior, digamos que o foco era o individuo, em que havia um modelo, que era um modelo considerado um instrumento de avaliação, que era a CIF, que é a classificação internacional de funcionalidade, portanto esse modelo foi implementado a 8 de Janeiro de 2008 e esteve até 2018, portanto um período mais ou menos de 10 anos. Mas eu penso que esse modelo, por isso é que veio agora o 54, esse modelo pronto, foi interpretado consoante os agrupamentos e as pessoas que trabalhavam, foi interpretado de outra maneira acho que não estava a ser implementado como devia. Dai agora ter surgido este novo em que já não se utiliza essa classificação internacional da funcionalidade, e agora onde se tem de trabalhar portanto é no ambiente, é criar estruturas, é criar recursos e derrubar barreiras digamos assim, que permita ao aluno conseguir aceder ao currículo normal.

**Entrevistadora:** 3. Como é que sente que tem sido a aceitação desta nova legislação na escola, de uma forma geral?

**Entrevistada:** Olha isto é assim, como qualquer nova que permite uma mudança, sabes que as pessoas têm sempre resistência à mudança, há sempre aquela rejeição de ir, de mudar para outra coisa porque nunca se sabe bem como é que é. Neste momento ainda estamos muito num

processo de transição do modelo anterior para este, do decreto-lei nº3/2008 para agora para este 54. Portanto isto criou algumas alterações a nível da estrutura das escolas em que tiveram de ser criadas equipas, neste caso para o modelo 54 que tem-se de criar uma equipa multidisciplinar composta por vários técnicos, e depois é a partir dessa equipa que se faz portanto a análise dos processos dos vários alunos e se faz a nova transição para este novo modelo do 54.

**Entrevistada:** 4. Na sua opinião, onde se encontram as principais resistências/barreiras em relação à escola inclusiva?

**Entrevistada:** Bem, é assim, isto geralmente tem a ver com as pessoas que fazem ainda alguma resistência, porque acham que esses alunos com alguns problemas não devem estar inseridos em sala de aula e portanto às vezes os professores digamos que são os maiores entraves nesse aspeto.

**Entrevistadora:** 5. Considera importante o processo de TVPE?

**Entrevistada:** Isso é muito importante, é conseguirmos dar um sentido à vida de alunos, de pessoas porque eles depois são jovens que quando se vai fazendo esse processo... porque esse processo inicia-se a partir dos 15 anos neste momento com a extensão da escolaridade obrigatória até aos 18 anos, nós começamos a trabalhar essas questões a partir do momento em que eles fazem os 15 anos. Mas isso é mesmo o objetivo da sua escolaridade, é serem inseridos no mercado de trabalho tal como os outros.

**Entrevistadora:** 6. Pode descrever de forma sucinta como é que se desenvolve um PIT?

**Entrevistada:** Isso é assim, primeiro nos temos que ver quais são os interesses do aluno, e isto aqui não só os interesses do aluno como as suas capacidades as suas potencialidades e também tendo em conta a família, neste caso o encarregado de educação, os pais, são também um polo muito importante para junto com a escola poder mos articular e tentarmos um digamos que uma profissão e aqui temos de ver a nível de empresas, que às vezes os pais até podem ter conhecimento e o papel deles é muito importante nisto.

**Entrevistadora:** 7. Na sua perspetiva que importância tem a participação dos alunos nesse processo?

**Entrevistada:** O aluno também tem que sentir que faz parte dele e digamos que os interesses dele também têm de estar aqui contemplados. Agora também tendo em conta que tem de haver aqui uma certa querência com aquilo que ele pode fazer não é? Mas isso por exemplo nós aqui

temos uma instituição que também tem uma valência que é ter cursos de educação e formação na parte profissional que é a Fundação Irene Rolo e lá eles têm várias valências e vários cursos em que quando eles recebem um aluno nosso, eles têm depois um período digamos de experiência em que eles passam pelos vários cursos numa primeira fase, vão a cada curso para ver quais as apetências deles e também os interesses, tendo também em conta os interesses deles e depois isso é definido perante esses fatores.

**Entrevistadora:** 8. Considera que tem os apoios necessários por parte da direção da escola para o desenvolvimento desse processo?

**Entrevistada:** A direção tenta sempre não...como é que eu hei de dizer?...tenta sempre não nos barrar o desenvolvimento desse processo. Portanto até porque por exemplo, numa das fases do processo do plano individual de transição tem a ver com eles irem fazer digamos um estágio, nos tentamos escolher uma empresa num determinado setor do interesse do aluno e eles podem desenvolver lá o estágio de transição para a vida ativa. E aí a escola tem de estabelecer um protocolo e aí quem tem de dar a cara digamos á empresa, digamos em termos de protocolo quem assina é o director da escola, obviamente e ele nunca nos colocou quaisquer entraves. Mas claro que são os professores que normalmente têm de fazer esse processo, nós é que temos de ir bater á porta das pessoas.

**Entrevistadora:** 9. O que é que considera que podia ser feito no sentido de melhorar esse apoio?

**Entrevistada:** eu acho que estas questões também têm muito a ver com as pessoas que estão lá na direção e com a sensibilidade que tenham ou não para este tipo de situações. Portanto eu sei que há diretores de outras escolas que estão mais envolvidos que outros mas eu acho que faz parte da própria pessoa que está lá, portanto tem a ver com o perfil digamos de diretor que esteja lá. Estar ou não mais sensibilizado ou que dê atenção mais a estas questões. Uns estão mais que outros, é assim a vida.

**Entrevistadora:** 10. Quais as principais barreiras com que se confronta a escola tendo em vista o desenvolvimento de processos de TVPE?

**Entrevistada:** Eu penso que aqui também uma das coisas importantes será se o estado ou o governo, fizesse mais incentivos às empresas para poderem receber alunos com algumas

características, com algumas problemáticas não é? que eles tivessem um incentivo maior, eu penso que seria melhor, se o estado ou o governo legisse nesse sentido de apoiar mais as empresas para poderem empregar, haver mais divulgação neste sentido.

**Entrevistadora:** 11. Quais os facilitadores (possibilidade) que encontra no desenvolvimento desse processo?

**Entrevistada:** olha que aqui neste aspeto os facilitadores também são sempre as empresas por estarem sempre disponíveis para receberem estes alunos, para eles poderem fazer lá o estágio, porque se eles não estiverem é muito complicado, ai nos não conseguimos mas nós neste caso aqui na zona de Tavira, temos de facto empresas que estão realmente aptas a recebe-los, isso por acaso é verdade.

**Entrevistadora:** 12. Que sugestões ou recomendações faria no sentido de facilitar os processos de TVPE?

**Entrevistada:** Olha eu acho que às vezes também neste caso é mudar um bocadinho as mentalidades das pessoas, porque quem está por exemplo nos cargos de direção, terem um bocadinho de mais sensibilidade para este tipo de questões e às vezes não é fácil, pronto por várias questões, não posso falar de um caso específico mas pronto às vezes vejo que as pessoas não têm perfil ou sensibilidade para lidar ou para trabalhar com este tipo de questões, e nesse sentido podíamos até fazer coisas mais interessantes mas não podemos porque as pessoas não estão muito aptas para isso, não há interesse em fazê-lo. E é mais por aí, é mudar mentalidades que é muito difícil às vezes, as pessoas já têm aquela formatação e pronto não é fácil.

## Apêndice IX

### Entrevista à Liderança EBL2

**Entrevistadora:** 1. O que é para si a educação inclusiva?

**Entrevistado:** Muito simples. A educação inclusiva é o acesso para todos, ou seja igualdade e oportunidades para todos. Tão claro quanto isto.

**Entrevistadora:** 2. Qual a sua opinião relativamente ao novo decreto de lei (nº54/2018)?

**Entrevistado:** É positiva. Porque vem dar muito maior abertura à igualdade e oportunidades para todos.

**Entrevistadora:** 3. Como é que sente que tem sido a aceitação desta nova legislação na escola, de uma forma geral?

**Entrevistado:** Quiçá com algumas dificuldades, porque a abrangência é muito maior e o espaço que houve para a implementação foi muito rápido. Esse é o problema, o decreto-lei saiu se não estou em erro, junho, julho e foi para colocar a efetividade de funções logo no ano letivo seguinte. Houve pouco tempo, pouca formação, houve pouca preparação. Isto é que é o problema. A partir daí as pessoas começaram a trabalhar, a constituir um plano disciplinar, eu penso que está num bom caminho.

**Entrevistadora:** 4. Na sua opinião, onde se encontram as principais resistências/barreiras em relação à escola inclusiva?

**Entrevistado:** Olha se calhar a maior barreira prende-se com a falta de meios que as escolas têm, ou seja, não basta ter professores de educação especial, mas é necessário ter uma equipa multifuncional com tempo se calhar neste momento o grande problema que nós temos é a falta de tempo para as pessoas poderem trabalhar porque não existem horas para atribuir aos docentes e muito menos este ano que foi o ano de implementação deste decreto-lei. Se calhar no próximo ano vamos ter em conta e poder disponibilizar mais alguns recursos, e recursos refere-se a tempo, no fundo atribuir às pessoas disponibilidade, horário para poderem exercer essas funções. Porque neste momento por exemplo, as pessoas fazem as reuniões de equipa multidisciplinar sem recorrer à atribuição de qualquer carga horária, esse é o grande problema.

**Entrevistadora:** 5. Considera importante o processo de TVPE?

**Entrevistado:** Considero muito importante, cada vez mais. É necessário levar os alunos a compreender o espaço exterior. Nós temos alguns PITs, não os temos todos, deveríamos ter muito mais mas eu acho importantíssimo a ligação ao meio local e levar os alunos a conhecerem outras realidades, é importantíssimo.

**Entrevistadora:** 6. Pode descrever de forma sucinta como é que a direção participa no desenvolvimento dos PITs?

**Entrevistado:** É assim, o cargo de diretor é um cargo unipessoal que depois constitui a sua equipa e eu deleguei a equipa de educação especial no subdiretor. Portanto ainda por cima acumula as funções de coordenador da equipa multidisciplinar. A direção envolve-se em tudo o que é necessário, ou seja tudo o que nos compete angariar para além de tecnicamente deixarmos ao cuidado da equipa multidisciplinar e até do professor que acompanha os alunos, nós procuramos dar resposta com aquilo que nos é possível até em termos materiais por exemplo, nós aqui temos tido PITs na Tavira Verde e por vezes é necessário adquirir botas de biqueira de aço, nós adquirimos isso, portanto tudo o que é possível adquirir para os alunos irem para a vida ativa, fazemo-lo. É assim, a forma de estar é sempre disponível.

**Entrevistadora:** 7. Na sua perspetiva que importância tem a participação dos alunos nesse processo?

**Entrevistado:** Olha é assim, a opinião deles tem de contar, ou seja, nem sempre nós encontramos tudo aquilo que queremos para eles, mas eles têm uma importância naquilo que eles desejam ou que vêm lá de fora para poderem desenvolver práticas nas quais se sintam integrados, ou seja o local para onde os alunos vão, é de extrema importância mas também é importante que eles gostem de ir para onde vão. É evidente que há alunos que por vezes não têm opções, é verdade, mas é importante que eles tenham uma opinião. Parece-se isso importante.

**Entrevistadora:** 8. Considera que a direção fornece os apoios necessários para o desenvolvimento desse processo?

**Entrevistado:** Eu considero que a direção fornece aquilo que está ao seu alcance. Queríamos ter mais, é evidente que queríamos ter mais, queríamos ter uma equipa envolvida que sentisse com tempo para realizar as tarefas, é verdade, queríamos que... porque a equipa multidisciplinar

que apoia esses alunos, ou que deve apoiar e trabalha, é restrita. Portanto eu gostava de ter muito mais para lhes dar, mas eu acho que damos aquilo que nos é possível.

**Entrevistadora:** 9. O que é que considera que podia ser feito no sentido de melhorar esse apoio?

**Entrevistado:** Sim, já o disse ai para trás, mas volto a dizer que era muito importante nós termos tempo para atribuir aos alunos, embora que a gestão dos meios que a escola tem ou pode usufruir é mesmo uma gestão numérica e nos temos créditos atribuídos que temos que gerir e evidentemente a equipa multidisciplinar e os professores de educação especial têm um tempo limitado que se realizarem muito o trabalho administrativo, têm menos tempo para os alunos, e a verdade é esta que nem sempre nós podemos dar para tarefas administrativas tanto tempo quanto desejávamos, porque depois ele vai faltar aos alunos e este é o problema. A grande gestão e o grande equilíbrio é necessário terem isto. Provavelmente quando optarmos por dar mais algum tempo porque pelo menos neste ano de implementação provavelmente deveríamos ter dado mais algum tempo às pessoas para se reunirem mas isso iria ter o reverso da medalha, que era menos tempo com os alunos, portanto isso é um equilíbrio que é sempre necessário. Ainda assim, eu acho que nós temos uma equipa multidisciplinar de educação especial muito boa e polivalente.

**Entrevistadora:** 10. Quais as principais barreiras com que se confronta a escola tendo em vista o desenvolvimento de processos de TVPE?

**Entrevistado:** Olha a primeira barreira é que na escola há pouca capacidade de oferta, porque assim se entende no currículo que é verdade que nós temos um currículo cada vez mais teórico. Pouco virado para a parte prática, quer seja por falta de equipamentos, quer seja por falta até de preparação das pessoas, disponibilidade. Ainda assim nós procuramos sensibilizar os alunos, com uma serie de atividades práticas para que eles possam depois ir para o exterior com vontade de realizar alguma coisa porque são alunos com necessidades sobretudo da parte prática. O currículo hoje em dia está limitado á disciplina de educação tecnológica, á disciplina de educação visual, e quiçá á disciplina de música por ai podemos entender. Cada vez á menos salas práticas e os alunos não desenvolvem aquilo que deveriam desenvolver, ainda assim, nós temos clubes á quarta á tarde, é o máximo que podemos ter. Principal obstáculo, eu acho que o ensino está demasiado teórico. Estamos com um ensino demasiado teórico e isso é um facto e se calhar não temos alunos que quando vão para o exterior, é o primeiro contacto que vão ter e vão ter com tarefas que nunca viram provavelmente. Eu lembro de alunos que vão aqui para

uma oficina de mecânica e eles nunca viram um parafuso provavelmente ou alunos que vão para a Tavira Verde e se calhar nunca tiveram jardinagem cá dentro, por exemplo poderia ser uma das opções. Nós tivemos aí um projeto muito bom que era a horta pedagógica que neste momento não está a funcionar, pois isto tem a ver com os recursos humanos que temos, às vezes os recursos humanos são mais inibidores para o desenvolvimento de um projeto do que até os recursos materiais. Porque os recursos materiais se nós fizermos um esforço aqui ou ali, encontramos. Nos recursos humanos temos de pensar no que temos e nem sempre temos as pessoas capacitadas ou com vontade de desenvolver determinados projetos que poderiam sensibilizar os alunos para a saída para o exterior e estes alunos que querem depois ir para uma vida ativa pelo menos á saída da escolaridade básica era importantíssimo. Portanto eu julgo que o principal obstáculo é muitas vezes os recursos humanos e estarmos com um currículo demasiado teórico e exigente em termos de cumprimentos de conteúdos, se quiserem, porque todos os professores ficam preocupados em não cumprir o programa, continuamos a ter muita gente a pensar assim.

**Entrevistadora:** 11. Quais os facilitadores (possibilidade) que encontra no desenvolvimento desse processo?

**Entrevistado:** o que facilita ao desenvolvimento deste processo é a possibilidade em trabalharmos em equipa, eu acho que o mais importante nisto tudo é constituir as equipas multidisciplinares no fundo um conjunto de pessoas de várias áreas que vai pensar um pouco na vida dos alunos. Isto já era prática no conselho de turma, isto já era prática nas antigas reuniões mas agora, veio formalizar claramente e essa equipa tem de dar uma resposta, pode dar uma resposta muito mais capacitada, acho isso o mais importante.

**Entrevistadora:** 12. Que sugestões ou recomendações faria no sentido de facilitar os processos de TVPE?

**Entrevistado:** Bem, para além nós termos obviamente alunos que têm adaptações curriculares, eu acho que cada vez mais, é necessário que os conteúdos que exploramos em cada disciplina, tenham em conta o perfil de cada aluno, ou seja, permitir que os alunos possam usufruir de outros conteúdos fora ou dentro da escola. No fundo adequar o processo de aprendizagem a cada aluno sobretudo nestes alunos com educação especial. Seria importantíssimo leva-los mais ao exterior e procurar parceiros locais, que nem sempre são fáceis porque nós depois temos aqui um obstáculo, que é a idade dos alunos a estarem no exterior. Eu penso que essa é uma inibição, ou seja não sei agora a que idade mas os alunos antes dos 15 é complicado pô-los a

fazer parte do exterior sobretudo existe muito até aos 16 e nem sempre as empresas, as várias instituições, estão disponíveis para aceitar alunos. Mas era importante o contacto com o meio exterior, leva-los para fora da escola ou criar na escola outras ocupações que permitam que estes alunos não estejam sistematicamente a ter 4 horas de uma determinada disciplina, mais 4 de outra, portanto no fundo facilitar o currículo, isso é importantíssimo, porque há alunos que ter 4 horas da disciplina A,B ou C não resolve nada, devíamos ter mais e isso não é fácil. Portanto eu acho que adequar o currículo de cada aluno e procurar que eles dentro ou fora da escola possam complementar as aprendizagens é muito importante.