

Maria da Graça Domingues Custódio Veríssimo

*O Papel da Escola na Transição
dos Alunos com NEE para a Vida Pós-Escolar*



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
Escola Superior de Educação e Comunicação

2018

Maria da Graça Domingues Custódio Veríssimo

*O Papel da Escola na Transição
dos Alunos com NEE para a Vida Pós-Escolar*

Mestrado em Educação Especial: Domínios Cognitivo e Motor

Trabalho realizado sob a orientação da

Prof.^a Doutora Maria Leonor Borges



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

2018

*O Papel da Escola na Transição
dos Alunos com NEE para a Vida Pós-Escolar*

Declaração de autoria de trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados encontram-se devidamente citados, ao longo do texto, e constam da listagem de referências bibliográficas, no final do trabalho.

(Maria da Graça Domingues Custódio Veríssimo)

Copyright © 2018

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código dos Direitos 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 com objetivos educacionais ou de investigação e não comerciais, desde que seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

“Os últimos 20 anos viram um extraordinário progresso tecnológico, a economia global cresceu, os indicadores básicos sociais melhoraram, a proporção das pessoas a viverem em absoluta pobreza caiu dramaticamente. Mas a globalização e o progresso tecnológico também contribuíram para o aumento de desigualdades. Muita gente foi deixada para trás, mesmo nos países mais desenvolvidos, onde milhões de empregos desapareceram e os novos estão fora do alcance de muitas pessoas.”

António Guterres

(Secretário-geral das Nações Unidas – Discurso de tomada de posse em 12-12-2016)

Agradecimentos

Para realizar esta dissertação, contei com a colaboração imprescindível de algumas pessoas a quem devo os mais sinceros agradecimentos.

Dirijo as primeiras palavras à minha orientadora, Professora Doutora Leonor Borges, pela disponibilidade manifestada para me orientar neste trabalho, pela exigência, pela assertividade nos comentários, opiniões e sugestões, pelo esclarecimento das minhas dúvidas, pelos constantes incentivos e resignação que teve para comigo, tornando possível a concretização deste estudo.

A todos os participantes que colaboraram neste estudo, diretor de Agrupamento de escolas, professoras de Educação Especial e encarregados de educação, a minha gratidão pela atitude de empenhamento e de mobilização, bem como pela colaboração e disponibilidade demonstradas.

Por último, a todos os meus amigos e à minha família que me apoiaram e são o meu suporte, em todos os momentos.

Resumo

O presente trabalho de investigação insere-se no mestrado em Educação Especial, Domínios Cognitivo e Motor, e tem como título: *O Papel da Escola na Transição dos Alunos com NEE para a Vida Pós-Escolar*.

A inclusão plena de todos os cidadãos é determinada, entre outros fatores, pelo acesso à educação e ao mercado de trabalho, sendo um direito e uma condição para que todos se sintam socialmente úteis e tenham uma vida mais digna e com qualidade.

A par da família, a escola exerce uma influência determinante em cada um dos seus alunos, dotando-os não só de competências cognitivas, mas também pessoais e sociais fulcrais para o exercício da vida quotidiana. Deste modo, a escola deve orientar e acompanhar os jovens, ao longo do seu percurso escolar e no processo de transição para a vida pós-escolar, em particular daqueles que apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE) que usufruem de um Programa Educativo Individual (PEI), de Currículo Específico Individual (CEI) e Plano Individual de Transição (PIT).

O objetivo deste trabalho de investigação é conhecer, analisar e refletir sobre o papel desempenhado pela escola no processo de transição para a vida pós-escolar dos alunos com NEE, conjecturando-se que as aprendizagens desenvolvidas no ambiente escolar são relevantes para o sucesso pessoal de cada jovem adulto, concorrendo para a sua inserção profissional e para uma participação social ativa, autónoma e crítica.

O estudo, de natureza qualitativa, decorreu num agrupamento de escolas, na escola sede, na região do Algarve, cujas turmas do ensino secundário incluíam alunos em fase de transição para a vida pós-escolar, com CEI/PIT. A recolha de dados consistiu na realização de uma entrevista semiestruturada aplicada individualmente aos professores de educação especial destes alunos e também ao diretor do Agrupamento. Foi ainda aplicado um questionário aos encarregados de educação. Os dados recolhidos, que deram origem ao presente trabalho, permitem-nos constatar que o Agrupamento de escolas procura implementar práticas educativas inclusivas e promotoras de sucesso educativo dos alunos, em contexto escolar e na transição para a vida em sociedade, cumprindo a sua função.

Todavia, no fim da escolaridade, estes alunos têm muitas dificuldades em integrar o mercado laboral, concluindo-se que o trabalho realizado na escola não tem continuidade.

Palavras-chave: Escola, inclusão, Currículo Específico Individual, Plano Individual de Transição, Transição para a vida pós-escolar.

Abstract

This research work is part of a master's degree in Special Educational Needs, Cognitive and Motor Domains – under the title: *The role that schools play in the special needs students' transition to after school life.*

People's inclusion is determined by factors such as access to education and jobs opportunities, even though these are recognized as rights and fundamental conditions for a quality adult life.

Along with the family, schools play a determinant influence throughout the growing process helping students develop their cognitive, personal and social skills. Playing such a role, schools should guide students along their educational path and be part of the transition to adult life process, especially for the special needs educational students who have a Special Curriculum and Individual Transition Plan.

The aim of this research work is to recognize, analyze and reflect about the role that schools play in the special needs students' transition to after school life, questioning if what they have learnt in school is relevant enough to promote their personal (professional and social) success in their adult life.

The study took part in a group of schools in the Algarve, more specifically in secondary school classes with learners that were in an after-school transition phase with Special Curriculum and a Transition Plan. The collection of data consisted in an individual semi-structured interview to the special needs students' teachers and to the headmaster of the group of schools. The guardians of the students with Special Curriculum and Transition Plan also answered to a questionnaire.

All the data used to this research work made clear that this specific group of schools is taking an important role in implementing inclusive educational practices that promote educational success for all the students whether in school or in their transition to the society.

Nevertheless, the Special Curriculum/Transition Plan students still have major difficulties in finding an adequate job, concluding that the work done by schools regarding these students has no continuity.

Keywords: School, inclusion, special curriculum, individual transition plan, transition to after schools' life.

Índice Geral

Agradecimentos	v
Resumo	vi
Abstract	vii
Introdução	1
I – Enquadramento teórico	3
Capítulo I - Inclusão em contexto escolar	4
1. Inclusão e inclusão educativa	4
2. Educação inclusiva.....	7
3. Escola inclusiva	9
4. Rumo à humanização da educação: Metodologias inovadoras / novas medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão	13
Capítulo II - Perspetivando a vida pós-escolar – Trabalho desenvolvido na escola	18
1. Dimensão pedagógica	18
2. Documentos formais - Programa Educativo Individual / Currículo Específico Individual / Plano Individual de Transição (Decreto-Lei n.º 3/2008)	20
3. Documentos formais - Relatório Técnico-Pedagógico/ Programa Educativo Individual/Plano Individual de Transição (Decreto-Lei n.º 54/2018)	27
4. Intervenientes no processo educativo	28
Capítulo III - Transição para a vida pós-escolar – alunos com PIT	30
1. Transição para a vida pós-escolar	30
2. A intervenção da escola.....	32
3. A importância da família.....	34
4. O contributo da sociedade	36
5. Resultados de investigações sobre transição	38
II – Estudo empírico	46
Capítulo IV - Metodologias de investigação	47
1. Problemática da investigação	47
2. Objetivos do estudo.....	47
2.1. Questão de pesquisa:	47
2.2. Objetivo geral:.....	47
2.3. Objetivos específicos:	48
3. Metodologia.....	48
4. Instrumentos e recolha de dados.....	51

4.1. Entrevista	52
4.2. Inquérito por questionário	55
4.3. Análise documental	57
5. Procedimentos e tratamento dos dados	59
Capítulo V - Análise e discussão dos resultados.....	68
Apresentação e interpretação dos dados	68
1. Práticas adotadas no Agrupamento (categoria 1)	68
1.1. Acolhimento	69
1.2. Escolha dos cursos.....	71
1.3. Inclusão nas turmas regulares	75
Síntese dos resultados apurados na categoria 1: Práticas adotadas no Agrupamento ..	78
2. Pedagogias (categoria 2)	84
2.1. Elaboração e estruturação do CEI	84
2.2. Documentos estruturantes do Agrupamento	86
Síntese dos resultados apurados na categoria 2: Pedagogias	88
3. Transição para a vida pós-escolar (categoria 3)	93
3.1. Elaboração e estruturação do PIT.....	93
3.2. Implementação do PIT.....	95
3.3. Inserção laboral	103
Síntese dos resultados apurados na categoria 3: Transição para a vida pós-escolar ..	109
Conclusões	121
Referências	130
Apêndices	138
Apêndice 1 – Guião de entrevista aos professores de educação especial.....	140
Apêndice 2 – Guião de entrevista ao diretor de agrupamento	149
Apêndice 3 – Questionário aos encarregados de educação	151
Apêndice 4 – Consentimento informado - encarregados de educação.....	153
Apêndice 5 – Consentimento informado – Professores	154
Apêndice 6 – Protocolo da entrevista ao professor E1_P1	155
Apêndice 7 – Pré-Categorização da entrevista ao professor E1_P1	179
Apêndice 8 – Grelha de categorização da entrevista ao professor E1_P1.....	200
Apêndice 9 – Grelha de categorias e frequências E1_P1	219
Apêndice 10 – Categorização quadro comparativo.....	220

Apêndice 11 - Grelha dos dados do questionário aos encarregados de educação	221
Anexos	224
Anexo 1- Autorização da DGE – Monitorização de inquéritos em meio escolar	226
Volume CD-Rom.....	228

Índice de Quadros

Quadro IV.1 – Caracterização sociodemográfica dos professores entrevistados	55
Quadro IV.2 - Caracterização dos encarregados de educação dos alunos com NEE/PIT ...	56
Quadro IV.3 – Caracterização dos alunos com NEE/CEI/PIT	58
Quadro IV.4 - Categorização do conteúdo da entrevista aos professores	64
Quadro IV.5 - Categorização do conteúdo da entrevista ao diretor de Agrupamento	66
Quadro V.1 – Acolhimento	69
Quadro V.2 - Escolha dos cursos.....	71
Quadro V.3 – Inclusão nas turmas.....	75
Quadro V.4 – Elaboração e estruturação do CEI.....	84
Quadro V.5 – Documentos estruturantes do Agrupamento	86
Quadro V.6 - Elaboração e estruturação do PIT.....	93
Quadro V.7 – Implementação do PIT	95
Quadro V.8 – Inserção laboral.....	103

Índice de Gráficos

Gráfico V.1 - Informação prestada aos E. de Educação, no final do 3.º ciclo	73
Gráfico V.2 - Participação dos E. de Educação na escolha do Curso.....	73
Gráfico V.3 - Profissional que prestou informações aos E. de Educação	73
Gráfico V.4 - Satisfação dos E. de Educação, em relação ao curso dos educandos.....	74
Gráfico V.5 - Participação dos E. de Educação na elaboração do PIT	94
Gráfico V.6 - Apreciação dos E. de Educação sobre as atividades de PIT dos educandos ..	97
Gráfico V.7 - Apreciação dos E. de Educação acerca do trabalho desenvolvido pela escola na transição para a vida pós-escolar.....	97
Gráfico V.8 - Opinião dos E. de Educação sobre a importância da experiência de PIT no futuro profissional dos jovens	101
Gráfico V.9 - Expetativas dos E. de Educação, em relação ao futuro profissional dos filhos	107

Lista de Siglas/Acrónimos

AEDNEE - Agência Europeia para o Desenvolvimento em NEE

APPC - Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral

CAO - Centro de Atividades Ocupacionais

CEI - Currículo Específico Individual

CRI – Centro de Recursos para a Inclusão

EADSNE - European Agency for Development in Special Needs Education

EE – Educação Especial

IEFP - Instituto de Emprego e Formação Profissional

IGEC - Inspeção Geral da Educação e Ciência

ME - Ministério da Educação

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OECD – Organization for Economic Cooperation and Development

PAA - Plano Anual de Atividades

PEA - Projeto Educativo do Agrupamento

PEI - Programa Educativo Individual

PIT - Plano Individual de Transição

PT- Projeto de Turma

RTP - Relatório Técnico-Pedagógico

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Introdução

O conhecimento do processo de transição para a vida pós-escolar dos alunos com NEE é importante para professores e educadores, em geral. Trata-se de um tema muito atual e pertinente, na medida em que uma escolaridade obrigatória de doze anos envolve uma reformulação e criação de novos percursos educativos para fazer face à diversidade de alunos e às suas necessidades específicas de formação. A par disso, os alunos com NEE carecem de uma orientação adicional, no que diz respeito ao seu processo de transição para a vida ativa e à inclusão na sociedade e no mundo do trabalho, em função das suas características individuais.

Embora existam alguns estudos, em torno desta problemática, as práticas de transição e a sua concetualização pelas escolas e pelos restantes intervenientes, no processo educativo dos alunos, não são suficientemente divulgados e não existe ainda um espírito de partilha e um trabalho realmente colaborativo entre os diversos agrupamentos de escolas, ou entre as escolas e restantes instituições da comunidade, para tornar o processo mais célere e significativo para todos, em particular para os alunos.

A diversidade dos alunos que frequenta as nossas escolas coloca não somente um desafio a todos os docentes, no que concerne às pedagogias e metodologias usadas, mas também no que diz respeito aos modelos organizacionais e à gestão dessas mesmas escolas, necessitando a instituição, neste caso específico a escola secundária, de se adaptar às novas exigências e realidades e de adequar respostas individualizadas aos seus alunos.

Na verdade, o processo de transição não pode ser atribuído exclusivamente ao aluno, à sua família, aos professores ou outros profissionais que o acompanham, mas é também da responsabilidade das escolas, das instituições ou seja, das políticas educativas, sociais e laborais que devem dar resposta às necessidades de todos os cidadãos, com ou sem necessidades educativas especiais.

Na qualidade de docente de Educação Especial (EE), sinto necessidade de conhecer melhor como se realiza a transição da escola para o mundo do trabalho, quais são as medidas tomadas, como é planificado todo o processo, como são elaborados os currículos numa perspetiva de integração futura numa atividade profissional, como são efetuadas as parcerias com as entidades, como são envolvidos todos os agentes educativos, ou seja, de um modo geral, de que forma os alunos são orientados, nesta

fase tão determinante das suas vidas. Creio que o conhecimento de todas estas variáveis será uma mais-valia no desempenho da minha profissão e sobretudo na forma como poderei intervir junto dos alunos, da escola e da comunidade envolvente, promovendo aprendizagens significativas para os jovens, futuros cidadãos ativos e de plenos direitos.

Nesta ordem de ideias, este projeto de investigação adquire especial relevância por procurar descrever e caracterizar o papel da escola na transição dos alunos com CEI/PIT para a vida pós-escolar, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva e especialmente para a qualidade de vida das pessoas envolvidas.

O trabalho está organizado em três partes divididas em capítulos. A primeira parte corresponde à sustentação teórica, resultado das pesquisas efetuadas para o enquadramento da temática em estudo e contém três capítulos. O primeiro é dedicado ao tema da inclusão em contexto escolar, o segundo debruça-se sobre o trabalho desenvolvido na escola, perspetivando a vida pós-escolar e o terceiro incide na fase de transição dos alunos, propriamente dita.

A segunda parte comporta a abordagem empírica e nela estão contidos dois capítulos, o quarto e o quinto. No quarto são enunciados os métodos e procedimentos usados para a recolha dos dados, especificando-se o tipo de estudo, a caracterização da amostra, instrumentos utilizados, procedimentos adotados e elaboração das categorias de análise. No quinto capítulo, apresentam-se os resultados e analisam-se as categorias resultantes do conteúdo das entrevistas realizadas, cruzando-se essas informações com os resultados do questionário aos pais.

Por último, tecem-se algumas conclusões a que foi possível chegar com a nossa investigação, sem deixar de referir ainda certas limitações e sugestões de novas linhas de investigação, no âmbito da temática em análise.

I – Enquadramento teórico

Capítulo I - Inclusão em contexto escolar

1. Inclusão e inclusão educativa

Ao longo da história da humanidade, nas várias civilizações e sociedades, as questões relacionadas com a educação têm sido amplamente discutidas, em diferentes perspetivas, de acordo com a evolução do conhecimento, a cultura e o contexto histórico social.

Na época contemporânea, sobretudo desde a segunda metade do século XX, tem assumido um relevo principal o direito à educação e à igualdade de oportunidades, com particular enfoque no tema da inclusão, no sentido de uma escola “de todos e para todos”, tal como se depreende pelo crescente número de iniciativas criadas, neste âmbito, a nível internacional, europeu e nacional: a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), o Relatório de Mary Warnock (1978), a Convenção sobre os Direitos das Crianças (1988), a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), as Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência (1993), a Declaração de Salamanca (1994).

Em Portugal foram seguidas as diretrizes europeias e criada legislação que defende a educação e a inclusão como direitos fundamentais. Na Constituição da República Portuguesa (1976) e na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), assegura-se o direito à educação para todos. Posteriormente, a aprovação de outras normas como o Decreto-Lei n.º 319/91 e o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, tornam mais específica a participação e inclusão nas escolas regulares de alunos com NEE.

No culminar deste percurso, encontra-se o recente Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, no qual são clarificados e reforçados os princípios e normas que asseguram a inclusão de todos e cada um dos alunos, proporcionando-lhes respostas ajustadas às suas especificidades, não sendo necessário categorizar para intervir.

Na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) assenta a origem da escola inclusiva, pois aí se encontram os princípios, políticas e práticas, visando assegurar a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência, nomeadamente no que diz respeito à educação de crianças com NEE. É solicitado aos estados uma maior interferência nas questões educativas, de modo que todas as crianças e jovens sejam incluídos no sistema educativo, sem qualquer discriminação pelas especificidades individuais. É também consagrado o direito à educação para todos, de acordo com as suas características e potencial, juntos numa escola de ensino regular, mas beneficiando

de uma pedagogia diferenciada, o que conduzirá a uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas dos seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades (Declaração de Salamanca, 1994, p. 5).

Apesar de não existir uma única aceção para o termo inclusão e, numa fase inicial, a ideia de educação inclusiva ter como público-alvo as crianças com NEE, cedo se percebeu que todos temos características próprias, sendo a escola inclusiva para cada um de nós. A inclusão envolve uma visão mais abrangente da educação para todos, alargando-se àqueles que são vulneráveis à marginalização e à exclusão (UNESCO, 2005). César (2003) reforça esta ideia ao afirmar que todos somos especiais e temos especificidades que fazem de nós seres únicos e irrepetíveis. Na verdade, a heterogeneidade dos alunos torna a escola num espaço de partilha, onde todos podem aprender juntos, nas mesmas salas e nas mesmas classes, potenciando as aprendizagens académicas e sociais de todos (Correia, 2001).

A garantia de uma educação de qualidade para todos implica, cada vez mais, um redimensionamento da escola aos mais diversos níveis, começando pela aceitação e valorização das diferenças, observando-as numa perspetiva positiva, para que se possa tirar o maior benefício das particularidades individuais. Ao considerar as diferenças de cada um, a escola está a contribuir para uma maior igualdade, garantindo a todos os seus direitos e as mesmas oportunidades (Rodrigues, 2014).

Importa por isso rever algumas das aceções dos conceitos “inclusão”, “escola inclusiva”, “educação inclusiva” que, apesar de tão amplamente discutidos, ainda têm associados alguma indefinição, sobretudo quando se passa da teoria à prática. Na realidade, estas definições encontram-se associadas, por um lado, aos alunos com NEE, ou alunos défices acentuados, mas também podem ser vistas como um conjunto de medidas educativas dirigidas a todos os alunos.

De acordo com Leitão (2010), a inclusão implica:

... um esforço de mudança e melhoria da própria escola, de forma a proporcionar a todos as melhores condições de aprendizagem, sucesso e participação, na base das circunstâncias específicas de cada um. Inclusão é, antes

de tudo, uma questão de direitos e valores, é a condição da educação democrática (Leitão, 2010, p. 1).

Já Mantoan (2003) sintetiza esta ideia ao preconizar que "inclusão é sair das escolas dos diferentes e promover a escola das diferenças". Acrescenta ainda que a educação inclusiva não se cinge às escolas, estende-se a toda a sociedade, respeitando as diferenças e as necessidades individuais de todos, portadores ou não de algum tipo de necessidade especial.

Para a UNESCO (2005, p. 9), inclusão é “uma forma dinâmica de responder positivamente à diversidade dos alunos e de olhar para as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem.”

Segundo Costa (2013), incluir requer uma aprendizagem conjunta, maximizando-se o potencial de cada um, devendo a escola responder a todos os alunos, às diferenças e dificuldades de cada um, olhando para a diferença como um fator a valorizar. As deficiências devem ser vistas como limitações temporárias, que podem vir a ser superadas, e não como incapacidades permanentes.

Num sistema em que incluir é um requisito da educação, considera-se que todas as crianças têm capacidade de aprender, devendo ver respeitadas as suas diferenças de idade, sexo, etnia, língua, deficiências ou incapacidades.

A escolaridade obrigatória é de todos e para todos. A escola contemporânea agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como também do ponto de vista cognitivo e motivacional (Martins, 2017a, p. 8).

Se todos têm direito a viver juntos, a usufruir dos mesmos direitos e a desfrutar das oportunidades de vida em plano de igualdade, então é preciso que essa inclusão se inicie e efetive na escola. Todavia, a integração do aluno com necessidades especiais no ensino regular só terá os efeitos desejados se tiver como consequência a inclusão, a aceitação de toda a comunidade escolar. Como defende Mantoan (2005), a inclusão está relacionada com a capacidade que cada um tem de perceber o outro e de aceitar as suas diferenças, implicando uma reorganização de recursos humanos e das próprias estruturas escolares, pois aceder, de igual modo, à educação é um direito de todos os membros da comunidade, estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Os benefícios da inclusão são referidos por diversos autores, entre eles Correia (2013), que salientam os aspetos positivos desta prática para os alunos com ou sem

NEE, propiciando a ambos uma atitude mais positiva, face à diversidade, uma forma mais realista de encarar os seus pares, a troca de aprendizagens sociais e académicas, a imitação de modelos diferentes, fazendo com que todos aprendam e evoluam, tornando-se mais aptos para a vida.

Na perspetiva da UNESCO (2017), a inclusão é um processo que apela à participação de todos na aprendizagem, na vida escolar e na comunidade, dando resposta às necessidades de todos e de cada um dos alunos, competindo à escola assegurar a educação para todos os alunos, identificando e abolindo barreiras à participação e à aprendizagem.

2. Educação inclusiva

A escola deve criar pedagogias inclusivas, convidando todos os alunos a empenhar-se ativamente nas suas aprendizagens, de modo a obterem o tão desejado sucesso educativo (IGEC, 2016).

Na perspetiva de Sartoretto (2008), a inclusão é um direito e não um favor que se faz às pessoas com necessidades especiais. Como tal, a educação inclusiva é segundo a IGEC:

Um processo que visa responder à diversidade das necessidades de todos os alunos através do aumento da participação na aprendizagem, culturas e comunidades e da redução da exclusão. Envolve alterações e modificações nos conteúdos, abordagens, estruturas e estratégias e a convicção de que é responsabilidade do sistema de ensino educar todas as crianças e alunos ao limite das suas capacidades e que a singularidade implica adaptações do currículo às circunstâncias específicas de todos os alunos (IGEC, 2016, p. 18).

A educação inclusiva é essencial para que todos aprendam a viver juntos e a respeitar-se, independentemente das suas diferenças, tenham ou não dificuldades de aprendizagem originadas pelas mais diversas causas, todos beneficiam com esta filosofia educativa. A educação inclusiva parte do princípio que todos têm o direito de participar e aceder à educação, sem restrições (Armstrong, 2014).

Na mesma linha de pensamento, o Decreto-Lei n.º 3/2008 sustenta que a educação inclusiva procura a igualdade educativa, tanto no acesso como nos resultados e, segundo Rodrigues (2000), tem como metas a atingir a rejeição da exclusão, a educação conjunta de todos os alunos e a abolição das barreiras à aprendizagem.

De modo a abranger todos os alunos, respondendo às suas potencialidades, interesses e necessidades, no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, artigo 3.º, são enumerados como princípios orientadores da educação inclusiva: a educabilidade universal; a equidade; a inclusão; a personalização; a flexibilidade; a autodeterminação; o envolvimento parental e a interferência mínima.

Relativamente à educação inclusiva, a Agência Europeia para o Desenvolvimento em NEE (AEDNEE, 2009) defende três ideias chave. Por um lado, a ideia de que a qualidade e a inclusão são indissociáveis; por outro, o acesso e a qualidade estão ligados e reforçam-se reciprocamente; por último, equidade e qualidade são a base para se assegurar uma educação inclusiva.

Mais do que acolher nas escolas crianças e jovens com graves dificuldades de aprendizagem, a educação inclusiva implica um desenvolvimento equilibrado e integral de cada um, combatendo os obstáculos com que os alunos se deparam em termos de aprendizagem e de participação e engloba ainda a diversificação de estratégias, atividades, recursos, projetos e processos adequados às necessidades específicas de cada um dos alunos (IGEC, 2016).

A complexidade de incluir não se refere somente ao acesso das crianças com necessidades especiais à escola, mas também implica mudar paradigmas e procedimentos de todo o corpo escolar. O ato de incluir envolve uma resposta adequada às especificidades de todos os alunos e uma completa reorganização na própria instituição, ao nível das relações interpessoais, das metodologias de ensino e aprendizagem, da conceção do currículo, da participação dos encarregados de educação na escola (Costa, 2013).

É necessário que ocorram mudanças de atitude e uma melhor formação das equipas de trabalho para se concretizar o processo inclusivo. Uma equipa multidisciplinar é fundamental para promover a capacitação de todos os profissionais envolvidos. Para Rodrigues (2000), a educação inclusiva engloba todo o sistema de ensino, reconhecendo as especificidades de todos e de cada um, tendo por base a diferenciação curricular e um currículo em permanente atualização.

No espaço escolar, as capacidades e competências que se articulam e se desenvolvem, a socialização que se adquire, a cooperação, a experiência, a convivência e as emoções que se partilham são variáveis fundamentais de um vasto processo de cultura, a que se juntam os saberes disciplinares que se transmitem e se aprendem. Para

que a todos seja proporcionando um desenvolvimento harmonioso, a educação deve inculcar valores, tais como: “responsabilidade e integridade; excelência e exigência; curiosidade; reflexão e inovação; cidadania e participação e liberdade” (Martins, 2017a, p. 11).

3. Escola inclusiva

A escola inclusiva é aquela que, de acordo com o *Relatório de Progresso*:

... garante resposta às necessidades educativas de cada um e de todos os seus alunos, ao longo do percurso escolar, mobilizando de forma complementar, sempre que necessário e adequado, os recursos da saúde, do emprego, da formação profissional e da segurança social (Despacho n.º 7617/2016, p. 16).

Qualquer escola que se pretenda inclusiva tem o dever de assegurar a qualidade e a equidade das aprendizagens propícias ao desenvolvimento global de todas as crianças e jovens, sendo que a equidade só é assegurada quando existe justiça e imparcialidade e quando é atribuída a mesma importância à educação de todos (UNESCO, 2017).

A propósito de equidade e inclusão, Rodrigues (2014) afirma que só uma educação personalizada pode contribuir para atenuar as dificuldades e o insucesso dos alunos. A inclusão é o meio de garantir equidade educativa a todos e a diferença não é encarada como um problema é antes um desafio, um repto lançado a cada escola, que deverá poder definir as suas próprias políticas, culturas e práticas educativas, adaptando-se e modificando-se para ir ao encontro da diversidade dos alunos e do meio circundante, contemplando tudo e todos.

Ainda que a educação seja para todos os alunos, tal não significa uma total uniformização no tratamento e no tipo de ensino. A escola inclusiva implica diversidade curricular e de estratégias de ensino/aprendizagem, respeitando as diferenças individuais, pois para que a equidade educativa seja uma realidade, devem ser respeitadas as diferenças e adotadas estratégias individualizadas e personalizadas, proporcionando a todos o desenvolvimento de competências universais (Decreto-Lei n.º 3/2008).

César (2003) e Correia (1997) referem que a escola inclusiva é aquela que considera a diversidade como ponto de partida, que respeita a autonomia, a dignidade e identidade de cada um dos seus alunos, moldando-se às suas necessidades, sejam quais

forem as suas características, e não terem que ser estes a adaptar-se às exigências da escola.

Em pleno século XXI, a escola não deve ser simplesmente o local onde se aprende a ler e a escrever, é antes de mais um espaço onde se aprende a viver e a conviver com a diferença, sendo que o verdadeiro contributo de uma escola não está propriamente naquilo que se sabe, mas no que todos podem aprender. No documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória são enunciados os princípios que a escola deve considerar nos seus currículos, proporcionando a todos uma educação abrangente: um perfil de base humanista; educar ensinando para a consecução efetiva das aprendizagens; incluir como requisito da educação; contribuir para o desenvolvimento sustentável; educar ensinando com coerência e flexibilidade; agir com adaptabilidade e ousadia; garantir a estabilidade; valorizar o saber (Martins, 2017a).

Numa escola inclusiva, que reconhece que todos têm direito à educação, é fundamental que o processo de ensino e aprendizagem assente numa perspetiva multidimensional do indivíduo com e sem deficiência, centrado no seu bem-estar e qualidade de vida, pois a escola inclusiva destina-se a todos, encarando a diversidade como uma mais-valia (Afonso, 2005).

De acordo com a UNESCO (2005), a educação inclusiva assenta em quatro grandes pressupostos: é encarada como um processo; identifica e suprime os obstáculos à aprendizagem; fomenta o envolvimento ativo e o sucesso de todos os alunos; dirige-se com especial atenção aos alunos em risco de insucesso, exclusão ou marginalização.

A inclusão na escola é primordial e se esta não for inclusiva, a sociedade dificilmente o será, porque é a escola que educa os homens e as mulheres que poderão, no futuro, transformar a sociedade. A educação inclusiva é benéfica para todos, se os alunos aprenderem a lidar e a valorizar a diferença, se assimilarem esses valores serão adultos que encaram a inclusão com naturalidade, não sendo preciso esforço para promoverem práticas inclusivas (Mantoan, 2003).

As escolas comuns [...] representam o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades de acolhimento, construir uma sociedade inclusiva e alcançar o ideal de educação para todos (Declaração de Salamanca, 1994, artigo 2.º).

Porém, lança-se aqui um grande desafio que envolve todo o sistema educacional, professores, diretores e uma vasta equipa pedagógica, que deve considerar cada aluno com as suas características próprias e um conjunto de valores e informações que o

tornam único e especial, constituindo uma diversidade de interesses e ritmos de aprendizagem, pois uma escola inclusiva tem que adotar uma abordagem inclusiva do currículo, ou seja um currículo comum, mas adaptado às necessidades de cada um. Só uma escola personalizada, com um currículo flexível, que valoriza a diferença dos alunos, que se preocupa com a construção e significação do conhecimento, que aceita e respeita todas as formas de inteligência e de aprendizagem, consegue dar resposta aos propósitos que a educação inclusiva pretende alcançar (Rodrigues, 2014).

Em vez de se focar nas dificuldades dos alunos, o professor deve ser capaz de identificar as restrições na gestão do currículo, proporcionando o desenvolvimento e sucesso nas aprendizagens de cada aluno (IGEC, 2016).

Segundo Zêzere (2002), um dos principais objetivos da educação é preparar os alunos para a vida adulta, para o desempenho de uma função e para o ingresso no mundo do trabalho. Como tal, a escolarização deve promover o desenvolvimento pessoal e social, respondendo às expectativas de cada um dos seus alunos, às suas características e especificidades.

A educação fomenta o estabelecimento de ligações entre o passado e o futuro, entre o sujeito e a sociedade, entre o desenvolvimento de competências e a formação de identidades, sendo a escola a instituição ideal onde os jovens desenvolvem aprendizagens fundamentais (Martins, 2017a).

A escola assume uma função social insubstituível ao garantir a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento de competências sociais e pessoais, bem como um conjunto de conhecimentos e valores culturais, democráticos, éticos e morais, que são de extrema utilidade para a vida ativa. Assim, enquanto instituição social formal, a escola deve promover não só competências cognitivas, mas também a capacitação e competências de caráter prático, requeridas para a vida em sociedade. Como tal, o currículo escolar deve englobar três grandes áreas de competências: competências académicas, vocacionais e profissionais, pessoais e sociais, orientadas para um processo de orientação social com vista a uma posterior inserção laboral (Zêzere, 2002).

Os sistemas educativos têm alterado os velhos paradigmas centrados exclusivamente na transmissão de conhecimento para outros mais abrangentes que apostam no desenvolvimento de competências, mobilizadoras de conhecimentos, de capacidades e de atitudes, necessárias para uma participação ativa na sociedade. Como meios de concretização da aprendizagem, a ação educativa deve adotar princípios e

estratégias pedagógicas, procurando encontrar os métodos mais eficazes e os recursos mais adequados para que todos os alunos aprendam.

Na atualidade, a escola deve preparar os alunos para a vida, para o imprevisto, para o novo, para a resolução de problemas e, sobretudo, desenvolver em cada aluno a vontade e a capacidade de resiliência que lhe permitam aprender ao longo da vida (Martins, 2017a).

Uma educação inclusiva que fomente a igualdade, a solidariedade e os princípios democráticos é vantajosa para toda a comunidade e promove aprendizagens significativas dos alunos, proporcionando a cada um uma educação adequada às suas necessidades, deve impulsionar também o diálogo entre todos os agentes educativos, criando uma melhoria nas planificações e nas estratégias a adotar. Quando existe um trabalho em equipa, os recursos e esforços de todos os professores, órgãos de gestão, técnicos, encarregados de educação e outros agentes da comunidade, podem ser melhor aproveitados e ser diretamente canalizados para o apoio aos alunos. Tal com refere Carvalho (2000), o envolvimento de todos é essencial, a inclusão ocorre quando alunos, docentes, diretores, funcionários e famílias das crianças com NEE estão em sintonia.

Numa escola inclusiva, são indicadores fundamentais a estabilidade e o profissionalismo dos recursos humanos, o compromisso e a qualidade das lideranças, o desenvolvimento de projetos, a par dos cuidados a ter com a adoção de modelos didáticos e pedagógicos, a avaliação formativa continuada e ainda o trabalho colaborativo, em parceria com as famílias e a comunidade alargada (IGEC, 2016).

A complementaridade entre o trabalho focalizado no indivíduo e o envolvimento da rede social em que se insere é imprescindível, uma vez que esta faz parte da vida do aluno e, como tal, tem responsabilidades na promoção da sua autodeterminação e também na abolição de barreiras estruturais e institucionais que impedem a inclusão. Ao adequarem o currículo académico às necessidades do aluno e às exigências da integração profissional, ao desenvolverem e implementarem currículos de formação complementar, ao acompanharem cada aluno, durante todo o processo de integração social e profissional, os professores estão a promover a autodeterminação dos alunos, acionando toda a rede social de apoio (Cardoso, Taveira & Teixeira, 2014).

Segundo Martins (2017a), é através da gestão flexível do currículo, do trabalho colaborativo dos professores sobre o currículo, do acesso e participação dos alunos no seu próprio processo de formação e construção de vida, dos esforços e convergência da

sociedade, dos pais, encarregados de educação, famílias, professores, educadores e restante comunidade educativa, que se caminha para o acesso a uma educação de qualidade, para a autodeterminação, para a inclusão social de todos.

Na verdade, os jovens com NEE são permanentemente confrontados com situações que os impedem de ter uma participação mais ativa, precisando de um apoio sistemático para o desenvolvimento do seu percurso de vida e o prosseguimento de uma carreira. Cabe aos professores a promoção da autodeterminação dos alunos, quer através da realização de atividades para desenvolver “o planeamento, a curiosidade, o otimismo, a confiança, a cooperação”, quer pela preparação e implementação de currículos de formação complementar, visando o desenvolvimento de competências de independência pessoal e social, essenciais para a entrada no mercado do trabalho (Cardoso, Taveira & Teixeira, 2014).

4. Rumo à humanização da educação: Metodologias inovadoras/novas medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão

Com o intuito de responder, de forma eficaz, à diversidade das necessidades dos alunos, o governo português tem vindo a adotar políticas educativas que servem tais propósitos, comprometendo-se com a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, como aquela a que o Secretário de Estado da Educação se refere:

... uma escola que abre as portas de entrada e que garante que, à saída, todos alcançaram aquilo a que têm direito: um perfil de base humanista, ancorado no desenvolvimento de valores e de competências que os torna aptos ao exercício de uma cidadania ativa exercida em liberdade e proporcionadora de bem-estar (ME/DGE, 2018, p. 4)

Neste âmbito, destaca-se a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 06 de julho, sobre o currículo do ensino básico e secundário, concorrendo ambos para a aquisição de competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Comparativamente a anteriores diplomas, as características mais salientes, desta nova legislação, contidas no Decreto-Lei n.º 54/2018, assentam na “descompartimentação da escola e do processo de ensino e de aprendizagem” e “no

pressuposto de que qualquer aluno pode, ao longo do seu percurso escolar, necessitar de medidas de suporte à aprendizagem.”

Tal como é referido no Manual de Apoio à Prática para uma Educação Inclusiva, as alterações introduzidas por este decreto-lei são muito significativas:

- Abandona os sistemas de categorização de alunos, incluindo a “categoria” necessidades educativas especiais;
- Abandona o modelo de legislação especial para alunos especiais;
- Estabelece um *continuum* de respostas para todos os alunos;
- Coloca o enfoque nas respostas educativas e não em categorias de alunos;
- Perspetiva a mobilização, de forma complementar, sempre que necessário e adequado, de recursos da saúde, do emprego, da formação profissional e da segurança social (ME/DGE, 2018, p. 12).

Com a publicação do presente decreto-lei, a escola vê reforçada a sua autonomia, mas vê também aumentadas as responsabilidades, sendo preciso reorganizar-se, mobilizar todos os meios, diversificar estratégias e ajustar os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, assegurando a todos o acesso ao currículo e às aprendizagens.

Deste modo, para dar resposta a todos e a cada um dos alunos, a escola tem que adotar modelos curriculares flexíveis que resultam de opções teóricas e metodológicas ancoradas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e na Abordagem Multinível.

O DUA, na terminologia inglesa Universal Design for Learning (UDL), desenvolveu-se a partir do princípio da acessibilidade criado por arquitetos, os quais defendem a criação de ambientes que permitam o acesso a todos, independentemente das suas necessidades físicas e cognitivas. Com base nesta ideia, investigadores do Center for Applied Special Technology (CAST), em Boston, entre os quais David Rose e Anne Mayer resolveram aplicar o mesmo princípio à educação, de forma a garantir a todos os alunos as mesmas possibilidades de acesso à aprendizagem.

Na perspetiva de Rose e Meyer (2002), a aplicação do DUA remete para um currículo que reduz barreiras e promove aprendizagens significativas, torna efetivo o processo de aprendizagem e promove uma prática educacional que proporciona flexibilidade na maneira como a informação é apresentada aos alunos, permitindo-lhes também flexibilidade nas suas respostas.

O DUA aplica-se não só ao currículo, como também à avaliação e à prática pedagógica, na sala de aula, apostando na participação e no progresso de todos os alunos e norteia-se por três princípios básicos:

- (i) Proporcionar múltiplos meios de envolvimento (“o porquê” da aprendizagem).
- (ii) Proporcionar múltiplos meios de representação (“o quê” da aprendizagem).
- (iii) Proporcionar múltiplos meios de ação e de expressão (“o como” da aprendizagem) (ME/DGE, 2018).

Assim, recorrendo a abordagens flexíveis, personalizadas e adequadas às necessidades de cada um, o DUA possibilita a elaboração de objetivos educativos, a diversificação de estratégias, materiais e meios de avaliação ajustados às especificidades e necessidades de todos os alunos e não apenas de alguns, considerando, contudo, os estilos e aprendizagens individuais, numa perspetiva de educação inclusiva. De acordo com Courey, Tappe, & Le Page (2012), o DUA proporciona novas oportunidades, no que diz respeito à inclusão de alunos com NEE, e pode servir como motor da colaboração entre docentes do ensino regular e de educação especial na procura de respostas educativas para todos os alunos, na sala de aula.

Dirigido aos alunos, o DUA é também uma abordagem curricular fundamental para os professores, pois ao adotarem os princípios do DUA na planificação das suas aulas, na definição de objetivos, de metodologias, na seleção de materiais e recursos de avaliação, estão reunidas as condições para:

- i) responder às necessidades de diversos alunos; ii) remover as barreiras à aprendizagem; iii) flexibilizar o processo de ensino; iv) permitir aos alunos formas alternativas de acesso e envolvimento na aprendizagem e, por último, v) reduzir a necessidade de adaptações curriculares individuais, contribuindo assim para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas (Nunes & Madureira, 2015, p. 15).

A abordagem multinível de acesso ao currículo procura envolver todos aqueles que atuam no espaço escolar, nos diversos patamares de organização e funcionamento da escola, articula dimensões individuais e contextuais, guiando-se pelos seguintes princípios: uma visão compreensiva, holística e integrada; uma atuação proativa e preventiva; uma orientação para a qualidade e eficácia dos processos; uma estruturação dos processos de tomada de decisão em função dos dados (ME/DGE, 2018).

O modelo multinível engloba medidas de suporte à aprendizagem e inclusão ordenadas em três níveis, podendo medidas de diferentes níveis ser aplicadas em simultâneo.

Considerando-se uma representação em pirâmide, na base, ocupando uma boa parte da área da pirâmide, encontram-se as medidas de nível um, ou seja as medidas universais destinadas a todos os alunos, a fim de se promover a participação e a melhoria das aprendizagens (Decreto-Lei n.º 54/2018, artigo 8.º).

Ocupando a parte central da pirâmide estão as medidas de nível dois, as medidas seletivas, a ser aplicadas nos casos em que as medidas universais se revelem insuficientes e em que os alunos se encontrem em situação de risco acrescido de insucesso escolar (Decreto-Lei n.º 54/2018, artigo 9.º).

No topo, ocupando uma área mais diminuta, encontram-se as medidas adicionais, de nível três, que se destinam a atenuar dificuldades acentuadas e persistentes em termos de comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, e envolvem a intervenção de recursos especializados (Decreto-Lei n.º 54/2018, artigo 10.º).

Pelo seu carácter mais restritivo, as medidas adicionais só devem ser aplicadas quando as universais e seletivas não se revelam eficazes para dar resposta às necessidades de aprendizagem dos alunos.

É um facto que as políticas, neste compromisso com a inclusão, vêm colocar a escola perante uma nova realidade educativa em que o currículo, as aprendizagens e as necessidades de todos e de cada um dos alunos passam a determinar a atuação dos agentes educativos, olhando as potencialidades e não os défices de cada jovem. A escola deve encarar este desafio tendo sempre presente que “... a inclusão e a qualidade são recíprocas, uma vez que a cultura inclusiva pode contribuir significativamente para a qualidade da educação de todos os alunos” (UNESCO, 2009, p. 10).

No trabalho de Nunes e Madureira (2015), as autoras defendem que só o recurso a práticas pedagógicas inclusivas pode proporcionar a todos o acesso, a participação e as aprendizagens. Se o acesso à escola regular depende de decisões políticas, a participação e as aprendizagens envolvem variáveis mais complexas, nomeadamente mudanças na organização e estrutura da escola e sobretudo na atuação do professor que, enquanto gestor de aprendizagens, tem a tarefa de equacionar percursos pedagógicos inclusivos, proporcionando a todos os alunos equidade educativa.

No projeto Formação de Professores para a Inclusão, desenvolvido pela Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012), encontra-se o perfil do professor inclusivo, tendo em consideração as competências, atitudes, conhecimentos e capacidades exigidas a todos os professores que trabalham em contextos inclusivos.

Assim, o professor inclusivo deve reger-se por quatro valores fundamentais: a valorização da diversidade, encarando a diferença como um recurso e um valor para a educação; o apoio a todos os alunos, formulando elevadas expectativas sobre os resultados a atingir por todos os alunos; a colaboração e o trabalho em equipa; o desenvolvimento profissional e pessoal, ao longo da vida.

Assente nestes quatro pilares, seguindo uma abordagem humanista da educação, o professor estará em condições de proporcionar a todos e a cada um dos alunos aprendizagens significativas, pois na abordagem humanista da educação:

Existe uma preocupação central com a inclusão e uma educação que não exclua nem marginalize. Serve, ainda, como um guia para lidar com a transformação do panorama global da aprendizagem, em que o papel de professores e outros educadores continua igualmente central para facilitar a aprendizagem com vista ao desenvolvimento sustentável de todos (UNESCO, 2016, p. 38).

Capítulo II - Perspetivando a vida pós-escolar – Trabalho desenvolvido na escola

1. Dimensão pedagógica

Cabe à escola, a partir de uma visão alargada de cada aluno, trabalhar a dimensão pessoal e social, apostando num projeto de vida personalizado, assente na diferenciação curricular e consolidado em documentos formais produzidos para os alunos com NEE, nomeadamente o PEI, o CEI e o PIT (Decreto-Lei n.º 3/2008).

De acordo com as mudanças propostas na legislação mais recente, em particular no Decreto-Lei n.º 54/2018, a elaboração dos documentos citados, sofreu alterações, passando a ser redigido um Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), que poderá dar origem a um PEI, para os alunos que necessitem de adaptações curriculares significativas, e a um Plano de Saúde Individual, no caso de alunos com necessidades de saúde especiais. Complementar do PEI continua a ser o PIT, destinado aos alunos em fase de transição para a vida pós-escolar.

A escola tem assim o dever de analisar as especificidades dos alunos que a frequentam, elaborar programas educativos apropriados e fornecer orientação vocacional a todos e a cada um, envolvendo os diversos agentes educativos num trabalho colaborativo, em prol do aluno e do seu sucesso educativo.

Para Roldão (2003), a diferenciação curricular deve ser encarada como um meio de promoção da igualdade e melhoria da qualidade real das aprendizagens de todos os alunos. Costa (2006) defende que o currículo funcional deve conter, de forma equilibrada, atividades “funcionais” e “não funcionais”. Enquanto as primeiras requerem a participação e realização pelo aluno, as segundas, atividades não funcionais, por exemplo desportivas, artísticas e lúdicas, proporcionam satisfação à pessoa em causa e são essenciais para o seu desenvolvimento integral, enquanto ser humano. Neste sentido, Vidazinha (2011) sublinha a vantagem das atividades académicas contextualizadas e relacionadas com o quotidiano do aluno, designadamente, as tarefas funcionais que lhe proporcionam maior autonomia.

A diferenciação na aprendizagem não determina que o aluno seja desintegrado da sua turma ou escola regular. Os alunos com NEE integram as escolas públicas regulares e partilham, tanto quanto possível, de todas as atividades desenvolvidas pelo seu grupo ou turma de referência. A forma como eles estão incluídos é que é

personalizada, conducente ao desenvolvimento da sua autonomia e da sua integração social e profissional, encontrando-se contempladas no CEI a formação académica e as atividades de promoção da capacitação, as quais devem ser desenvolvidas, o mais possível, junto da turma de pertença do aluno (IGEC, 2016).

Integrados no ensino regular, os alunos com NEE são apoiados pelos docentes de EE e pelos técnicos dos Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), conforme o disposto no Decreto-Lei n.º 3/2008. Estes profissionais trabalham em conjunto para promover o desenvolvimento das competências necessárias para uma futura inserção na vida adulta, com vista:

... à inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais (Decreto-Lei n.º 3/2008, artigo 1.º).

Na opinião de Vidazinha (2011), é também essencial que se desenvolvam nestes alunos as competências académicas, de modo a contribuir para o crescimento da sua autoestima e adaptação sócio afetiva. As competências académicas não são metas impossíveis de desenvolver, como ainda se considera em muitas escolas. Todavia, será pedagogicamente incorreto procurar desenvolver estas capacidades unicamente pelo treino automático, devendo ser desenvolvidas através de uma pedagogia diferenciada. A aquisição das competências académicas nos alunos com CEI ocorre em contextos de aprendizagem mais desafiadores que se baseiam em atividades de aprendizagem partilhadas, utilizando estímulos diversos cujo nível de complexidade e abstração sejam suficientes para produzir interesse e motivação nos alunos.

2. Documentos formais - Programa Educativo Individual/Currículo Específico Individual/Plano Individual de Transição (Decreto-Lei n.º 3/2008)

Aludindo ao Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, no PEI devem constar as necessidades específicas de aprendizagem de cada aluno, bem como as medidas e respostas educativas e formas de avaliação aplicadas. Além do PEI, nos casos particulares em que o aluno não consegue acompanhar com sucesso as aprendizagens e competências do currículo comum, é elaborado o CEI, devidamente ajustado às suas necessidades específicas. Assim, de acordo com o nível de funcionalidade de cada aluno, o CEI contém alterações significativas ao currículo comum, tais como a eliminação, substituição ou introdução de objetivos e conteúdos promotores de autonomias pessoais e sociais, assentes na realização de atividades de cariz funcional (Decreto-Lei n.º 3/2008).

O CEI inclui conteúdos que promovem estimulação de autonomias pessoais e sociais e o desenvolvimento de atividades de cariz funcional. Deste currículo fazem parte integrante: “componentes do currículo; objetivos para cada componente do currículo; plano de ensino, tanto nos momentos em que integram a turma como nos que integram pequenos grupos; contexto natural de vida; suportes a mobilizar; plano de avaliação da aprendizagem” (Portaria n.º 201-C/2015).

A medida CEI permite a seleção e o desenvolvimento de competências passíveis de serem aplicadas nos diferentes contextos de vida do aluno, oferecendo atividades relacionadas com os seus interesses e idade cronológica, devendo, sempre que possível, a aprendizagem das competências selecionadas ser realizada em contextos reais (DGIDC, 2008).

Na sequência destes dois documentos, de forma a completá-los e a impulsionar a transição para a vida pós-escolar, foi criado o PIT, um recurso de diferenciação curricular fundamental, ao possibilitar que o jovem com NEE comece a preparar a sua formação profissional, enquanto ainda está na escola, permitindo-lhe evoluir em termos sociais e pessoais (Inês, 2012).

No Decreto-Lei n.º 3/2008, artigo 14.º, encontra-se legislada a implementação do PIT, sendo este um documento orientador que visa a transição para a vida pós-escolar dos alunos com CEI, orientando-os para o exercício de uma atividade profissional, ou ocupacional, com adequada inserção social e familiar. Esta lei

determina ainda que a elaboração do PIT deve adequar-se a cada um dos alunos para que, dentro da sua individualidade, todos desenvolvam competências transversais, assegurando a qualidade de vida e a participação na sociedade.

Mediante a elaboração do PIT, criado em conjunto com os encarregados de educação e representantes da comunidade, procura-se que cada aluno dê início à transição para a vida pós-escolar, realizando treino de atividades laborais no local de trabalho, esquemas de emprego apoiado, atividades de vida diária e participação na comunidade (IGEC, 2016).

Com a publicação da Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, que estabelece o alargamento da escolaridade para doze anos, os alunos com CEI, que reúnem condições para tal, passam a desenvolver o seu PIT nos três anos do ensino secundário. Assim, no sentido de orientar as escolas, surge a Portaria 275-A/2012 que regula o ensino de alunos com CEI, em processo de transição para a vida pós-escolar, ao nível do secundário, definindo a matriz curricular, os intervenientes e modos de atuação, as parcerias que devem ser realizadas, concretamente com os CRI acreditados pelo MEC e outras Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) com valência de EE.

Com a Portaria n.º 201-C/2015 de 10 de julho, o MEC procura reforçar as medidas já esboçadas na portaria de 2012, legislando em função dos contextos atuais e das necessidades educativas dos alunos com 15 ou mais anos de idade, com CEI que frequentam o ensino secundário, estando assim em processo de transição para a vida pós-escolar. Desta portaria fazem parte orientações de atuação, bem como a matriz curricular aplicada aos alunos com CEI. De acordo com o artigo n.º 3, estes alunos “integram turmas do ano de escolaridade que frequentam, devendo frequentar a turma que melhor se adequa às suas necessidades e capacidades, não podendo ser rejeitada a sua inscrição ou matrícula em função da natureza do percurso curricular ou formativo da turma.”

Relativamente ao PIT, determina esta portaria que nele sejam organizadas e interligadas atividades delineadas para cada aluno, perspetivando-se a transição da escola para a comunidade, princípios que são reiterados no recente Decreto-Lei n.º 54/2018, de 06 de julho.

O PIT destina-se a preparar os percursos necessários para que os jovens venham a integrar-se na sociedade e a consolidar o projeto de vida de cada aluno, sendo este um processo contínuo e multidimensional. Contínuo, porque abarca o ciclo de vida e

multidimensional, porque deve considerar diferentes papéis além dos de estudante e de trabalhador. Logo, o apoio à estruturação de projetos de vida inicia-se na educação pré-escolar e engloba o apoio aos adultos, na gestão das múltiplas transições que a carreira envolve. Nesta ótica, a construção e execução de um projeto de vida é um processo inacabado, pois à medida que o indivíduo e os contextos se vão transformando, novos desafios se colocam (Cardoso, Taveira & Teixeira, 2014).

O PIT deve iniciar-se três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória e deve ser flexível, de forma a ser adaptado a mudanças de valores e experiências e ainda aos desejos, interesses, aspirações e competências do jovem e às expectativas dos encarregados de educação, facilitando a transição para a vida pós-escolar (DGIDC, 2008).

Contudo, o facto de o aluno ter um PIT não exclui a possibilidade de o mesmo frequentar as disciplinas na turma de ensino regular em que está inserido, acedendo ao maior número de atividades desenvolvidas pela turma e pela escola, pois ainda que cada aluno tenha as suas especificidades, deve procurar-se a inclusão e o desenvolvimento de competências que proporcionem a máxima autonomia, facilitando uma futura integração socioprofissional, ou seja o futuro pós-escolar (Ferreira, 2012).

De acordo com Fânzeres (2007), o processo de transição para a vida adulta iniciado na escola deverá possibilitar a realização dos projetos de vida de cada jovem, dentro do possível, em articulação com as entidades que se propõem dar continuidade a esse projeto, antecipando a resolução de alguns problemas que possam surgir no futuro, pois a preparação para a vida adulta e para o trabalho envolve diversos intervenientes, além da escola.

O desenvolvimento de uma carreira desenrola-se ao longo da vida e compreende sucessivas transições, logo a adoção de práticas de orientação em contexto escolar é essencial para ajudar os alunos a lidar com as diversas transições e para delinearem o seu projeto de vida. Os professores, em colaboração com outros agentes educativos, são os profissionais que podem apoiar e orientar os alunos na construção de um projeto de carreira (Cardoso, Taveira & Teixeira, 2014).

Em contexto de transição para a vida ativa, os alunos devem desenvolver competências académicas e vocacionais, ou seja a aquisição de conhecimentos e competências necessárias para a realização de uma tarefa vocacional e também aptidões

personais, onde se inserem as competências sociais e emocionais, servindo de suporte à sua autonomia e à aquisição de outras habilidades (EADSNE, 2006).

No processo de transição há que atender aos contextos de vida do aluno, desenvolvendo-se conteúdos curriculares funcionais que passam, na opinião de Costa (1996), por áreas curriculares como a casa, a comunidade, a escola, a vida de recreação e lazer, o trabalho. Ao serem trabalhados ambientes e tarefas em que o aluno funciona ou pode vir a funcionar, no futuro, está-se a dotar o aluno de competências sociais e de realização, “saber ser”, “saber estar” e “saber fazer”. Esta perspetiva centra-se no desenvolvimento de competências para a participação dos sujeitos em diferentes ambientes, preparando-os para uma vida o mais autónoma e integrada possível, no presente e no futuro, capacitando-os no seu desenvolvimento pessoal, social e laboral (Costa, 2006).

Vidazinha (2011) afirma que o comportamento humano é estabelecido, em grande parte, pelo contexto em que agimos, pensamos e sentimos. Se o jovem com NEE não consegue adaptar o seu comportamento, de acordo com a situação em que está, e os papéis que está a desempenhar, não pode ser visto como socialmente competente. Muitos dos papéis desempenhados pelos jovens com NEE são papéis informais. Os papéis formais têm frequentemente regras explícitas associadas, sendo que os jovens com deficiência podem aprender o que fazer ou o que não fazer, quando desempenham esses papéis. Por isso, desenvolver atividades pré-profissionais em ambientes naturais, tem um interesse acrescido para os jovens na sua preparação e qualificação, funcionando esta interação como forma de ligação à comunidade que passará a olhar e a relacionar-se com estes alunos de um a forma diferente aceitando-os na sua diversidade (Fânzeres, 2007).

Para a European Agency for Development of Special Needs Education [EADSNE] (2006), o PIT é um documento onde está registado “o passado, o presente e o futuro desejado dos jovens”, mas é sobretudo um instrumento e uma ferramenta de trabalho, pois ao incluir informação sobre a vida do jovem e informação sobre a sua educação e formação, contribui para aumentar as hipóteses de o mesmo vir a conseguir um trabalho sustentável. Ao saber-se os interesses, desejos, motivações, competências, atitudes e capacidades do aluno é mais fácil enquadrá-lo nas exigências da profissão, do trabalho, do contexto de trabalho e da empresa. A par disso, melhorar a autonomia, a

motivação, a autoestima e a autoconfiança do jovem irá criar uma situação de sucesso para o próprio e para os empregadores.

O PIT deve conter as competências a adquirir pelo aluno, com base na análise das suas áreas fortes e as áreas deficitárias e das expectativas, traçando-se um plano de carreira, envolvendo o aluno e a família; as qualificações a obter, que abrangem as qualificações e competências desenvolvidas ao longo da formação, incluindo a certificação “não formal”; a colaboração dos vários profissionais, envolvendo a família; as possibilidades de experiências de trabalho diversificadas; a validação do processo, monitorizando os progressos, com recurso a uma avaliação conjunta e permanente.

Sendo o PIT um documento central, a sua elaboração e posterior implementação deve resultar do esforço conjunto de toda uma equipa de profissionais, desde o professor de educação especial, ao diretor de turma e outros técnicos, ou seja uma equipa multidisciplinar que funcione verdadeiramente de forma articulada (Afonso, 2005).

Na Portaria n.º 275-A/2012, artigo 5.º, está também previsto um mediador, ou seja um profissional que se encarrega da concretização prática e da supervisão do PIT, competindo-lhe articular com os restantes elementos da equipa e assegurar a tutoria individual do processo, sendo igualmente responsável pela ligação entre a instituição, a escola e a comunidade.

A escola tem um papel central na elaboração do PIT, nomeadamente na orientação vocacional, na conjugação de interesses, na definição de necessidades e capacidades, na promoção da cooperação entre os membros da equipa pluridisciplinar, na articulação com parceiros locais ou sociais, na avaliação e supervisão do processo (Inês, 2012).

Claro está que o cumprimento das medidas projetadas no PIT e um efetivo empenho nas tarefas que conduzem a uma transição para o mundo do trabalho só resultará se a escola envolver o aluno, como protagonista e centro de todo o processo, a família e restante comunidade, sendo que as responsabilidades e os papéis devem ser clarificados, estabelecidos e aceites por ambas as partes. Esta ideia é corroborada por Fânzeres (2007) ao afirmar que se queremos que o aluno aprenda o que lhe é necessário no seu quotidiano, em casa, na escola ou na comunidade, o envolvimento familiar é fundamental para aumentar as possibilidades de prática de atitudes e competências para todo o seu contexto.

Por outro lado, de acordo com Ferreira (2012), os alunos com NEE devem ter igualmente a possibilidade de participar na construção do seu próprio PIT, dado que são os principais interessados. Um PIT tem de garantir ao jovem o aconselhamento e o apoio de que necessita antes, durante e depois do período de transição. Também as famílias precisam de ser parceiros ativos como colaboradores e como apoiantes, pelo que a situação familiar, valores culturais e recursos, não podem ser ignorados pelos profissionais.

Segundo a IGEC (2016), as atividades de promoção da capacitação que fazem parte do currículo funcional, tais como a participação nas tarefas escolares, vida em casa, vida em comunidade, emprego, saúde e segurança, desenvolvem-se quer em ambientes escolares, quer em espaços exteriores à escola. O currículo funcional pretende que os alunos tenham uma vida o mais autónoma possível, com experiências variadas, mas perfeitamente integradas de acordo com os contextos familiar, social e laboral.

Uma vez que estes alunos apresentam dificuldades de generalização e de transferência de conhecimentos, as práticas de aprendizagem laborais devem ocorrer em contextos reais onde as atividades funcionais são previstas, seja em casa, no supermercado, no restaurante, no cabeleireiro, no banco, ou outros serviços que frequentam no dia-a-dia. Nestes locais, serão outros adultos, mãe, vizinha, funcionário, patrão, a desempenhar o papel de agente educativo, daí a importância do currículo funcional procurar “responder às expectativas e aspirações das famílias e dos próprios alunos” (Costa, 2006).

A formação académica deve ser complementada pela profissional, de modo a promover a inserção profissional, sendo que com o PIT esta é efetuada em situação real de aprendizagem, ou seja, a prática laboral em contexto real. O jovem deve ter a possibilidade de ser orientado nos locais de trabalho e experienciar diferentes ocupações, preparando-se para situações concretas (Inês, 2012).

A formação em contexto de trabalho proporciona ao aluno a capacidade de adaptação, o contacto com outras vivências e ao mesmo tempo, promove o acolhimento dos outros, quebrando barreiras e mitos, relativamente às pessoas com NEE (Martins, 2001).

Já em 1994, na Declaração de Salamanca, se apela a uma formação dos jovens em contextos reais de trabalho e à sua preparação em termos de competências sociais e interpessoais.

De acordo com a IGEC (2016), o PIT é elaborado no sentido de se conciliarem as áreas académicas, as atividades de treino laboral bem como as autonomias pessoais e sociais, necessárias ao longo da vida, sendo que "a operacionalização do CEI/PIT ocorre tanto no contexto escolar como na comunidade, fomentando-se a participação dos alunos nas atividades da escola" (IGEC, 2016, p. 68).

3. Documentos formais - Relatório Técnico-Pedagógico/ Programa Educativo Individual/Plano Individual de Transição (Decreto-Lei n.º 54/2018)

As modificações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, no que concerne à elaboração de documentos, justificam uma breve explicação, fomentando-se assim a familiarização com nova a lei e com as práticas de atuação futuras.

Cabe à equipa multidisciplinar a avaliação da necessidade de mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão. Analisada a informação disponível, ouvido o aluno e os pais, solicitada a intervenção de outros técnicos, se necessário, a equipa estará em condições de decidir quais as medidas que melhor se adequam ao aluno em questão, medidas universais, seletivas ou adicionais.

A aplicação de medidas dos dois últimos níveis, isto é, seletivas ou adicionais, envolve sempre a elaboração de um Relatório Técnico Pedagógico (RTP). Em situações específicas, alunos que necessitem de adaptações curriculares significativas, é também elaborado um PEI e um PIT, tendo este início três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória.

Tratando-se de um documento de base, no RTP devem constar as informações essenciais do aluno, designadamente:

- a) A identificação dos fatores que facilitam e que dificultam o progresso e o desenvolvimento das aprendizagens do aluno, nomeadamente fatores da escola, do contexto e individuais do aluno;
- b) As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão a mobilizar;
- c) O modo de operacionalização de cada medida, incluindo objetivos, metas e indicadores de resultados;
- d) Os responsáveis pela implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão;
- e) Os procedimentos de avaliação da eficácia de cada medida e, quando existente, do programa educativo individual;
- f) A articulação com os recursos específicos de apoio à inclusão definidos no artigo 11.º (Decreto-Lei n.º 54/2018, artigo 21.º).

De igual modo, o PEI é um documento importante e dele fazem parte a identificação e respetiva operacionalização das adaptações curriculares significativas, as competências e as aprendizagens a desenvolver pelo aluno, bem como as estratégias de ensino e as adaptações a realizar no processo de avaliação. No PEI são ainda registadas as aptidões, habilidades e expectativas do aluno e da família e, sendo um documento

dinâmico e participado, é passível de revisões e reformulações regulares (ME/DGE, 2018).

Sempre que o aluno manifeste necessidades de saúde especiais, é também elaborado um Plano de Saúde Individual que se encontra devidamente associado e articulado com o PEI, tal como expresso no n.º 6 do artigo 24.º do Decreto-Lei n.º 54/2018.

O PIT, dirigido aos alunos que estão em fase de transição para a vida pós-escolar, vem complementar o PEI, sempre que possível deve ser direcionado para o exercício de uma atividade profissional. Tal como sugerido pelo nome, nele encontram-se informações sobre a transição e o projeto de vida do jovem, os interesses, competências e projetos de futuro, do aluno e da família (Decreto-Lei n.º 54/2018, artigo 25.º).

A criação e implementação do PIT é da responsabilidade da equipa multidisciplinar, do aluno e dos pais, sendo que:

A elaboração do PIT deve orientar-se pelo “planeamento-baseado-na-pessoa”, seguindo os princípios da educabilidade universal, da equidade, da inclusão, da flexibilidade e da autodeterminação e envolvimento do jovem, assim como pelos modelos de qualidade de vida, norteados por oito domínios: desenvolvimento pessoal; autodeterminação; relações interpessoais; participação; direitos; bem-estar emocional; bem-estar físico e bem-estar material (ME/DGE, 2018, p. 38).

Conferindo a legislação atrás mencionada, verifica-se a introdução do RTP, embora já existisse um documento com esta designação no Decreto-Lei n.º 3/2008 este tinha uma estrutura e função muito diferentes. Mantem-se a designação PEI ao documento que no antigo decreto era transversal a todos os alunos com NEE, mas que na nova lei se destina apenas aos alunos com adaptações curriculares significativas. No Decreto-Lei n.º 54/2018, o CEI deixa de existir e o PIT continua praticamente inalterado, cumprindo funções e objetivos semelhantes aos que lhe eram atribuídos no decreto anterior.

4. Intervenientes no processo educativo

Todas as partes envolvidas, profissionais, jovens e famílias devem participar na avaliação contínua do progresso e do desenvolvimento do jovem, o que assegurará e ajudará a monitorizar a qualidade do processo. A avaliação deve ser conduzida com carácter regular, como parte de um “contrato” entre o jovem e a pessoa de contacto.

Como tal, a transição para a vida ativa, iniciada precocemente em contexto escolar e numa perspetiva alargada, ganha relevância. A EADSNE (2006) salienta a importância da cooperação para se ter uma visão realista das competências dos alunos em todos os aspetos, incluindo a transição para o trabalho. A realização, implementação, monitorização e avaliação do PIT implicam uma abordagem concertada e articulada, onde o professor de educação especial assume um papel evidente, revelando-se um mediador para a mudança e um promotor do sucesso educativo, pessoal e profissional do aluno (Inês, 2012).

De acordo com o Relatório da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais (EADSNE, 2002), o Plano de Transição deve conter as competências a adquirir pelo aluno, deve atender à vontade, motivações e expectativas do jovem, implicando o seu total envolvimento, para que seja o próprio a tomar decisões para o seu projeto de vida. Também o contexto familiar deve ser considerado e a família chamada a colaborar e a cooperar com todos os agentes envolvidos. Para que tal aconteça, a escola deve mediar todo o processo, garantindo o apoio antes, durante e após a transição, quer ao aluno, quer às famílias.

Para Costa (2006), os jovens devem assumir o controlo sobre a sua vida, tomando decisões e, uma vez na idade adulta, deverão trabalhar na comunidade, ser remunerados e não se confinarem a atividades de ocupação em centros para pessoas com deficiência.

As pessoas com NEE têm o direito de desempenhar funções em locais de trabalho não protegidos, onde possam desenvolver um trabalho significativo e se sintam socialmente úteis, não se limitando a tarefas puramente ocupacionais (Cardoso, 2006). O autor defende ainda que este paradigma “vida independente” exige uma reorganização dos serviços, não se justificando a criação de ambientes laborais específicos para os jovens com NEE, uma vez que eles fazem todo o seu percurso escolar num meio normalizado. A abordagem educativa funcional sustenta que as crianças e jovens com NEE devem viver em ambientes familiares e não institucionalizados, frequentando uma escola regular da sua comunidade, convivendo com pessoas sem deficiência. Devem também dispor dos vários recursos da sua comunidade e usufruir das oportunidades de lazer, cultura e recreação disponíveis.

Capítulo III - Transição para a vida pós-escolar – alunos com PIT

1. Transição para a vida pós-escolar

A ideia de transição implica mudança e movimento, estando o ser humano sujeito a diversos processos de transição, ao longo da sua existência. Como tal, desde o jardim-de-infância até à idade adulta, estágio em que supostamente se estará preparado para tomar parte ativa na sociedade e no mundo do trabalho, muitas são as transições a enfrentar. A escola, como entidade de referência marca presença, em todos estes momentos, logo quanto maior for o investimento numa preparação sistemática dos planos de transição, maior será a probabilidade de os alunos virem a ter sucesso, quando finalmente transitam da escola para o mercado do trabalho (Patton & Kim, 2016).

A transição dos alunos com NEE para a vida pós-escolar, também designada de transição para a vida ativa, transição para a vida adulta ou para o mundo do trabalho, inclui alterações profundas na vida dos jovens que passam de alunos a trabalhadores, que saem de um ambiente protegido para um ambiente mais amplo. Então, cabe à escola, numa análise conjunta, preparar os alunos para a mudança de papéis e de contextos, garantindo um trajeto mais suave, ajudando-os a definir metas e a escolher o que pretendem para o seu futuro (Cardoso, 2006).

De acordo com a EADSNE (2002, p. 9), a transição da escola para o emprego tem implícita ideias de: “Processo”, “Transfer” e “Mudança”. “Processo”, na medida em que requer um trabalho antecipado e durante um período temporal necessário para que a transição se efetive. “Transfer”, porque envolve a mudança de um nível educacional ou de uma etapa de vida para outra. “Mudança”, pois conduz a alterações na situação pessoal e profissional dos jovens.

Na continuação do relatório de 2002, sobre Transição da Escola para o Emprego dos Jovens com NEE, a EADSNE apresenta, em 2006, um novo trabalho: Planos Individuais de Transição-Apoiar a Transição da Escola para o Emprego, no qual destaca seis fatores essenciais para que a transição para a vida ativa venha a ter êxito. São eles: a existência e a implementação de legislação e de medidas políticas; a participação do aluno e respeito pelas suas escolhas pessoais; o desenvolvimento de um programa educativo individual focalizado no progresso do aluno e em quaisquer mudanças a introduzir na situação escolar; o envolvimento e a cooperação entre todos os elementos

envolvidos; a necessidade de uma forte ligação entre os serviços da educação e do emprego; a transição para o emprego é parte de um longo processo.

O Departamento de Educação dos Estados Unidos, a propósito da transição das pessoas com deficiência, para a vida ativa, na legislação: *The Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA) defende que os serviços de transição se destinam às crianças com dificuldades e abarcam um conjunto coordenado de medidas destinadas à obtenção de resultados e de melhorias acadêmicas e funcionais, de modo a facilitar a saída da escola e a integração em atividades pós-escolares, educação profissional, emprego integrado, vida independente ou participação na comunidade.

Como tal, a transição deve iniciar-se com a idade de dezasseis anos e na sua execução devem ser consideradas as necessidades individuais, as aptidões, preferências e interesses da criança, bem como a identificação dos serviços e experiências da comunidade, os objetivos e as metas a alcançar, entre outros. Já o plano de transição é o processo que envolve alunos, pais e professores na transição da escola para a vida adulta.

Patton e Kim (2016) argumentam que as escolas, a família e os alunos podem contribuir para um processo de transição bem-sucedido. As escolas devem ensinar aos alunos competências para a vida que fazem parte do currículo e aptidões de autodeterminação e autodefesa, devem também avaliar e planejar, de forma abrangente, as necessidades de formação e ainda apetrechar os alunos com competências necessárias para a vida em sociedade. As famílias devem estar cientes das necessidades dos seus educandos, devem ter uma participação ativa no processo de transição, devem solicitar ajuda, quando necessário, e apoiar os filhos. Por seu lado, os alunos devem identificar as suas preferências e interesses, conhecer os seus pontos fortes e os seus objetivos, ter uma participação plena no processo de transição, saber como usufruir dos apoios e serviços disponíveis.

As mudanças na sociedade são cada vez maiores, o mundo do trabalho é extremamente instável e os jovens, para suportar as várias transições geográficas, culturais e familiares, necessitam de um sólido apoio, quer por parte da escola, quer por parte da família. Os jovens precisam definir objetivos, preparar o caminho para os atingir, planeando passo a passo cada fase, ainda que “o futuro escolar e/ou profissional deva ser visto como um projeto em construção, passível de ser reformulado à medida que surgem oportunidades e se ultrapassam contingências” (DGEMEC, s/d, p. 6).

A escola tem o dever e a responsabilidade de proporcionar a todos os seus alunos uma educação inclusiva e de qualidade, estimulando o desenvolvimento de competências diferenciadas e aprendizagens significativas com aplicabilidade para a vida. Tem ainda a obrigação de prestar apoio, ajudando o aluno nas fases de transição, em especial na transição dos jovens para a vida pós-escolar, ainda mais quando se trata de alunos com determinadas especificidades.

Em certa medida, a escola deve atuar como intermediária na transição para o emprego, criando as condições, entre elas a elaboração do PIT, de modo a que o aluno e a família tenham a possibilidade de projetar o futuro do jovem.

A transição é um processo complexo e a escola não pode atuar de forma isolada, é necessário que exista uma estreita colaboração entre a escola e o mercado de trabalho, com um apoio reforçado e uma forte intervenção a nível das políticas. Para dar resposta a esta questão, a EADSNE (2006) recomenda que os decisores políticos devem tomar medidas de modo a:

Assegurar que todos os jovens experienciem condições reais de trabalho; garantir o acesso de todos os jovens a qualquer tipo de formação prática, respeitando as suas diferentes necessidades; organizar medidas de formação flexíveis, por exemplo, criando períodos de preparação antes da formação no emprego; promover incentivos formais e informais para as empresas (ex. reduções fiscais, reconhecimento social, etc.) encorajando-as a proporcionar lugares de estágio para jovens; enfatizar e demonstrar os benefícios mútuos resultantes da avaliação de exemplos de boas práticas de transição; envolver os empregadores neste tipo de iniciativas, em cooperação com os serviços de emprego, através de campanhas de informação, de redes de empregadores e dos sindicatos; reconhecer a necessidade de uma cooperação formal entre os serviços de educação e de emprego; disponibilizar recursos para a formação profissional contínua dos professores (EADSNE, 2006, p. 16).

2. A intervenção da escola

A função da escola e a sua relevância na transição para a vida pós-escolar dos alunos com NEE está patente na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), já anteriormente referida, defendendo-se que estes jovens têm que ser ajudados a fazer uma transição adequada da escola para a vida ativa, cabendo às escolas apoiá-los, facultando-lhes competências de vida diária, através de uma formação que responda às exigências sociais e às expectativas da vida adulta, para que se tornem economicamente autónomos, pois um dos grandes objetivos da educação é preparar os alunos para a vida adulta, para o desempenho de uma cidadania responsável e de uma atividade laboral.

De acordo com Zêzere (2002), a escola deve ser um meio facilitador da inserção social, pelo que no período de tempo em que os alunos aí permanecem devem investir no seu desenvolvimento pessoal e social, tornando mais tranquila a mudança para a fase pós-escolar. Nessa caminhada, o apoio proporcionado pelos profissionais da educação, em especial os professores, é determinante para o sucesso do aluno.

Os investimentos na transição devem ser canalizados de modo a fomentar a qualidade de vida e a realização pessoal, sendo que para se sentir realizado cada um deve conseguir enfrentar os desafios do dia-a-dia, no trabalho, em casa, na escola ou na comunidade (Patton & Kim, 2016).

Qualquer fase de transição surge como um período de grande ansiedade e preocupação, ainda mais quando se trata da transição para a vida pós-escolar e quando estão envolvidos alunos com algum tipo de incapacidade. Por isso, neste percurso devem estar empenhados a escola, os jovens e as famílias existindo, em simultâneo, uma partilha de responsabilidades, coordenação entre todos os serviços abrangidos e uma estreita colaboração com o mercado de trabalho, que receberá estes jovens numa nova fase das suas vidas. Nesta ordem de ideias, Afonso (2005) refere que, na reta final do percurso escolar, as dúvidas que se colocam aos pais, aos professores ou a outros educadores não se resumem à inserção profissional ou ocupacional dos jovens, são muito mais abrangentes, englobando outras dimensões do sujeito.

Patton e Clark (2014), no *Transition Planning Inventory*, indicam como domínios de transição, por um lado, o trabalho que envolve a escolha da carreira e a organização, os saberes específicos de uma certa atividade e as capacidades para desempenhar essas funções. Por outro lado, as aprendizagens e competências para tomar decisões, a comunicação funcional e a autodeterminação. Por último, a vida sendo que nela se encontram reunidas as habilidades de autonomia, de gestão financeira, de integração na comunidade, de participação em atividades lúdicas, de manutenção do estado de saúde e ainda a competência de relacionamento interpessoal.

A transição da escola para o mundo do trabalho implica uma preparação a vários níveis e, de acordo com estudos da Organization for Economic Cooperation and Development (OECD, 2013), o sucesso na transição resulta da combinação de vários fatores, tais como as expectativas e o nível cultural das pessoas, as condições económicas, as mudanças demográficas e ainda a flexibilidade adotada nas escolas.

3. A importância da família

O envolvimento da família é fundamental a vários níveis e também na elaboração e desenvolvimento vocacional dos seus educandos, bem como no sucesso dos processos de transição. A família deve ser uma estrutura não só de suporte emocional, durante o percurso vocacional, como de orientação, falando abertamente sobre as expectativas viáveis ou não e sobre as vantagens e desvantagens de certas escolhas profissionais.

Os pais são as pessoas que melhor conhecem os desejos, aspirações e expectativas dos filhos, ocupando assim um lugar cimeiro quando se trata de construir projetos futuros. É no seio familiar que os jovens começam por revelar os seus interesses, sendo também o espaço ideal para o encorajamento, a partilha e a reformulação de ideias. Por seu lado, os filhos, mesmo que não demonstrem, sentem-se mais seguros e autoconfiantes quando contam com o apoio e a colaboração dos pais, carecendo da aprovação do adulto para tornarem realidade os seus desejos e ideias (DGEMEC, s/d).

No entanto, como atestam Lindstrom, Doren, Metheny, Johnson e Zane (2007), há que ter presente que as famílias não são todas “iguais”, ou seja, que o estatuto socioeconómico, a habilitação literária, a profissão, a expectativa e apoio prestado por aquelas são fatores determinantes nas opções profissionais dos jovens. Saramago (2009) defende que a forma como são conseguidos e administrados os recursos, que servem de base às transições dos alunos, deve estar ligada aos contextos familiares em que se desenvolvem, sendo muito importante que a família desempenhe um papel dominante, não só no suporte e gestão adequada da transição, como também nas transformações socioeconómicas.

Segundo Lourenço (2011), nos processos de transição o trabalho conjunto entre todas as partes envolvidas é indispensável. O desempenho dos técnicos, como parceiros no processo de intervenção, é o de chamar as famílias, promovendo a inclusão familiar do jovem, o que implica capacitar a família a operacionalizar competências, a identificar capacidades da criança, em cada etapa de intervenção, transmitindo-lhe competências fundamentais ao seu progresso.

Igualmente, no EADSNE (2006) são anunciados como pilares na transição para a vida adulta de um jovem com NEE o seu envolvimento e a participação ativa da família no processo educativo, em geral, e também o planeamento, efetivação e avaliação do seu PIT. O processo de transição carece de um empenho e coordenação

entre todos os jovens, famílias, serviços e sociedade, que irá posteriormente acolher esses mesmos jovens.

A intervenção dos pais e uma colaboração efetiva da sua parte é essencial, mas não significa que sejam eles a tomar as decisões, em vez dos filhos, eles devem ser sobretudo um apoio incondicional, viabilizando e fortalecendo os projetos dos filhos (DGEMEC, s/d).

Para Bota (2013), a participação dos pais no processo educativo dos filhos e na transição para a vida ativa, em particular, constitui não apenas um direito, como também um dever. Todavia, ao longo desta caminhada, os pais devem sentir que não estão sozinhos na luta pela igualdade de oportunidades, quer na fase em que aluno ainda está na escola, quer no processo de transição ou, posteriormente, na fase de integração efetiva no mercado de trabalho.

É fundamental que os pais acompanhem a vida escolar dos seus filhos, contactando regularmente com os docentes, o diretor de turma, participando nas reuniões e nas iniciativas promovidas pela escola, conhecendo os recursos e serviços disponíveis, designadamente, o trabalho desenvolvido pelo psicólogo. Colaborar com esses profissionais ajuda a potenciar os apoios necessários, quer na escola, quer na família (DGEMEC, s/d, p. 3).

A este propósito, Afonso (2005) salienta a duplicidade de sentimentos existente nas famílias de jovens com NEE, por um lado são muito protetoras, com receio de expor os filhos a situações de risco e, por outro lado, desejam que os seus filhos sejam mais autónomos e independentes, pois temem pelo seu futuro quando já não os puderem ajudar. Assim, as preocupações sentidas pelas famílias vão sofrendo alterações deixam de estar focadas nas atividades escolares e centram-se nas atividades profissionais e na nova realidade que os filhos têm de enfrentar (Martins, 2001).

É suposto que a escola cative as famílias, que as incentive na tomada de decisões, que as auxilie, sem lhes tirar a liberdade de escolha, pois as vantagens da sua participação são reconhecidas por todos e são essenciais para os jovens.

Na legislação são muitas as referências à participação dos pais ou encarregados de educação, vendo estes reforçados, mais um vez, os seus direitos e deveres no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, ao estabelecer-se que os educadores têm direito a:

- a) Participar nas reuniões da equipa multidisciplinar;
- b) Participar na elaboração e na avaliação do programa educativo individual;
- c) Solicitar a revisão do programa educativo individual;

- d) Consultar o processo individual do seu filho ou educando;
- e) Ter acesso a informação adequada e clara relativa ao seu filho ou educando.
(Decreto-Lei nº 54/2018, artigo 4.º).

A par dos direitos, os pais têm também deveres, por exemplo: cooperar com os professores e outros agentes responsáveis na implementação de medidas educativas; facultar todas as informações importantes para a definição de medidas de suporte de apoio à aprendizagem do seu educando; prestar apoio e acompanhamento sistemáticos ao seu filho; respeitar a autonomia pessoal do seu educando, os seus interesses e preferências; requerer informação acerca do processo educativo do aluno; justificar a necessidade de revisão do PEI, no caso de virem a solicitar essa mesma revisão (ME/DGE, 2018).

4. O contributo da sociedade

Outro dos intervenientes relevantes no processo de transição para a vida ativa é a própria comunidade que, a par da escola e da família, desempenha um papel social fundamental no desenvolvimento da transição. Neste âmbito, no EADSNE (2006) atribui-se às empresas uma ação indispensável no desenvolvimento de competências sociais. De facto, sem a colaboração das empresas os alunos com NEE, em processo de transição para a vida pós-escolar, não teriam a possibilidade de interagir em ambientes naturais, de constante imprevisibilidade, logo riquíssimos em aprendizagens significativas.

As atividades educativas são complementadas pelas atividades de orientação desenvolvidas na comunidade, pelo que a eficácia destas intervenções depende da interligação entre a própria comunidade e os restantes agentes educativos (Cardoso, Taveira & Teixeira, 2014).

Assim, afigura-se imprescindível e desejável desenvolver parcerias entre as escolas e as empresas da comunidade, facto que é validado por Saramago (2009). Seria ainda importante a criação de incentivos fiscais, ou outros, para as empresas que acolhem estes jovens no sentido de criarem postos para estágios e posterior fixação na empresa.

A inclusão é uma questão social e também política e cabe à sociedade garantir que todas as pessoas, independentemente das suas particularidades, possam exercer plenamente a sua cidadania e usufruir de oportunidades de trabalho, em condições de

igualdade, sendo que o trabalho é um meio de inserção num grupo e de relacionamento com o outro (Batista, 2002).

As empresas e instituições locais têm uma função preponderante na transição e posterior inclusão dos alunos que terminam o ensino secundário, proporcionando-lhes a inclusão por meio do trabalho. Têm ainda uma acrescida responsabilidade na realização do processo de seleção e de contratação, baseados na exigência e no rigor, sem olharem para a diferença como fator de exclusão. Na perspectiva de Freitas (2009), as pessoas com deficiência devem ser incluídas na sociedade e no trabalho, tendo como referencial as suas potencialidades. Também na Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho, é salientado que a colaboração de outros agentes da comunidade com a escola, nomeadamente autarquias, serviços e empresas, é um fator relevante para o sucesso na transição dos alunos com necessidades educativas especiais.

Rodrigues (2003, p. 95) corrobora desta posição ao afirmar que “não é possível desenvolvermos uma escola inclusiva sem uma comunidade que dê continuidade a esta inclusão”.

Chegados ao final do processo de transição, os jovens com NEE podem ser encaminhados para diferentes respostas formativas ou de apoio, dependendo do seu perfil de funcionalidade. Assim, alunos com limitações graves ou totais ao nível das funções do corpo, podem ser direcionados para os Centros de Atividades Ocupacionais (CAO). Os alunos com limitações ligeiras a moderadas, com possibilidade de entrada no mercado de trabalho, podem ser incluídos nos locais onde realizaram os estágios de integração ou nos Centros de Formação Profissional. Os que não se enquadrem em nenhuma destas situações podem ser encaminhados para cursos profissionais, escolas profissionais, entre outros. Deste modo, segundo Bota (2013), cabe às escolas dinamizar mecanismos que facilitem a articulação com entidades formadoras, consolidar protocolos com instituições locais e estabelecer parcerias com associações da comunidade, visando a adaptação social dos alunos que se aproximam do termo da escolaridade.

Na concretização dos processos de transição continuam a existir constrangimentos e o êxito neste trajeto só será possível com o envolvimento e a participação ativa de todos os intervenientes, escola, alunos, professores, pais e comunidade, investindo no apoio e formação pré-profissional e profissional dos jovens.

Aspectos como a falta de legislação específica, a fraca colaboração da comunidade são alguns dos condicionantes que ainda terão que ser ultrapassados.

As escolas não devem atuar sozinhas na orientação dos alunos, devem sim chamar a sociedade e partilhar com ela a responsabilidade de formar cidadãos, desenvolvendo “cooperação e parcerias” com entidades privadas de solidariedade social e centros de recursos especializados, ou outros, como determina o Decreto-Lei n.º 3/2008, artigo 30.º.

Também Lourenço (2011) é da opinião que para se conseguir uma efetiva ação concertada entre todos os agentes envolvidos na transição para a vida pós-escolar devem ser melhorados aspetos como a clareza e adequabilidade da legislação; acessibilidade e responsabilidade social das empresas; meios humanos diversificados, além dos professores de educação especial; estabelecimento de parcerias entre escolas e organização de programas de formação laboral; transportes entre a escola e o local de estágio; certificação específica das competências adquiridas por estes jovens quando finalizam a sua escolaridade e melhoria do trabalho em equipas pluridisciplinares

5. Resultados de investigações sobre transição

De forma a melhor percebermos a problemática da transição dos alunos para a vida pós-escolar, procuramos apresentar, sucintamente, alguns resultados de investigações realizadas.

Os trabalhos efetuados e publicados, no nosso país, em torno desta temática, não são abundantes e os que se encontram divulgados são estudos de caso produzidos com recurso a amostras reduzidas. Face aos materiais disponíveis, a nossa escolha incidiu em dissertações de mestrado efetuadas nos últimos anos, apesar de termos consciência da reduzida abrangência deste tipo de ensaios e da prudência a ter com as conclusões neles expressas.

Assim, retrocedendo a 2009, Saramago remete para a escola o dever de encaminhar os alunos, dando início ao processo de transição para a vida pós-escolar.

Neste estudo é referido, como de extrema relevância para a formação dos jovens, o estabelecimento de protocolos com as entidades locais, apesar da fraca capacidade de resposta escolar relativamente ao currículo destes alunos, em termos de preparação e adequação com as atividades no local de experiência laboral.

A capacidade da escola traçar itinerários de aprendizagem diversificados, considerando as necessidades e capacidades de cada aluno, apresenta-se como pouco satisfatória.

Por outro lado, é aludida a falta de articulação entre a escola e o local de treino laboral, verificando-se que essa articulação se estabelece unicamente entre as técnicas responsáveis pelo estágio e a professora de apoio.

Nesta investigação é anotada como positiva a sensibilidade demonstrada pela escola na escolha dos percursos e áreas de formação dos alunos, procurando responder aos seus desejos e expectativas, mas também preocupando-se com o desempenho de uma atividade profissional futura.

No estudo de Mendes (2010), conclui-se que a tomada de decisões relativa aos alunos com NEE é da responsabilidade da equipa e dela fazem parte professores, encarregado de educação e psicólogo. Neste âmbito, os inquiridos salientam a participação esporádica e pouco consistente dos técnicos da área da saúde e dos serviços sociais, sendo a articulação com os serviços da área do emprego, praticamente inexistente.

Outras dificuldades mencionadas na pesquisa são a fraca participação dos encarregados de educação e o reduzido envolvimento do diretor de turma. Apesar de existir uma tentativa de trabalho de equipa, na prática há muitos aspetos que não estão ainda a funcionar em pleno.

No que diz respeito à concretização do PIT, a escola procura rentabilizar os espaços de que dispõe para a formação dos alunos, organiza as respostas educativas em função do imediato, dos recursos existentes e do menor custo, embora alguns professores questionem a adequação destes espaços e a pouca capacidade de perspetivar respostas a longo prazo.

Também é relatada a escassez de verbas, a mobilização de recursos humanos, a dificuldade na criação de parcerias com entidades da comunidade, do setor público ou privado. As parcerias são em número reduzido e são efetivadas com instituições para onde se encaminham os alunos, terminada a escolaridade obrigatória.

Na investigação de Vidazinha (2011), depreende-se que os alunos com NEE, na fase de transição para a vida ativa, enfrentam problemas semelhantes aos restantes jovens, ainda que num grau mais elevado, em virtude das suas problemáticas e dos

constrangimentos existentes na sociedade, cabendo à escola a importante tarefa de os ir preparando para a vida profissional, em parceria com as entidades empregadoras.

Os resultados deste estudo mostram também que os empresários e os professores consideram o desenvolvimento das competências sociais premente, para que estes jovens possam vir a ser bons profissionais, seguidas das competências pessoais, das laborais e das académicas, em último lugar.

Segundo Mota (2012), o trabalho efetuado entre o CRI e as escolas do concelho de Guimarães, local onde decorreu o estudo, fornece aos alunos uma pré-formação em diversas áreas vocacionais ou a realização de atividades e adaptação a um CAO, registando como principal constrangimento o reduzido número de vagas existentes, nomeadamente no CAO.

Quanto à transição para o mundo do trabalho, a autora concluiu que finalizada a escolaridade, os alunos com mais limitações ficam a cargo da família, sem qualquer apoio, ou ficam a aguardar vaga no CAO, ou vão para um lar, ou permanecem no 3.º ciclo, enquanto tal for possível. Saliente-se que, na data de realização deste estudo, os alunos com PIT ainda não integravam o ensino secundário.

Já os alunos com mais competências ou fazem a sua formação no Centro de Formação e Reabilitação Profissional da região, ou integram o mercado de trabalho.

Todavia, a taxa de desemprego é muito elevada, são poucos os casos de sucesso e os apoios pós-escolaridade muito reduzidos. O acompanhamento do CRI e da escola termina no fim da escolaridade obrigatória, sendo que os resultados do trabalho feito por estas duas entidades estão limitados pela inexistência ou ineficácia dos apoios pós-escolaridade, quer ocupacionais quer de emprego.

A investigadora enumera alguns facilitadores e barreiras mencionadas com mais frequência nas suas recolhas e que interferem no processo de transição, tendo estas últimas maior peso, em termos de unidades de registo.

Como facilitadores destaca: contacto com o centro de formação e empresas; várias áreas vocacionais; processo centrado no aluno; fatores intrínsecos ao aluno; apoio direto ao aluno; boa integração do aluno; trabalho em equipa; cooperação entre parceiros; envolvimento da família; envolvimento da comunidade; continuidade no processo pós-escolaridade.

Entre as barreiras, são mencionadas: falta de vagas para PIT; diminuído apoio financeiro ao PIT; estruturação do processo de transição; falta de

formação/sensibilidade dos profissionais da equipa; falta de tempo para reuniões da equipa; contexto familiar; fatores intrínsecos ao aluno; barreiras sociais; barreiras arquitetónicas; diminuído número de parcerias; falta de continuidade do processo pós-escolaridade; barreiras financeiras e burocráticas.

Mota (2012) concluiu ainda que o financiamento fornecido pelo Ministério da Educação aos PIT é insuficiente, sendo necessário assegurar esse tipo de recursos quer ao CRI, quer às escolas.

De acordo com Santos (2013), as escolas englobadas no seu estudo nem sempre correspondem aos anseios das famílias e dos alunos com NEE. São os professores que têm um papel mais ativo nas decisões, dando pouco espaço de iniciativa aos alunos. Não é efetuado despiste vocacional para estes alunos, nem são envolvidos como membros efetivos da equipa que projeta o PIT e também não é habitual realizarem-se reuniões de planeamento do PIT.

Regista-se uma fraca sensibilização aos encarregados de educação, no sentido de participarem ativamente em atividades organizadas pela escola, em associações de pais, encontros, ações de formação, procura de informações, iniciativas que poderão contribuir para a melhoria da educação dos seus filhos.

Foi também possível observar que as escolas não têm protocolos estabelecidos com a comunidade e os alunos são encaminhados para as valências disponíveis, não existindo a preocupação, da parte das escolas, em diversificar as ofertas.

No que diz respeito ao processo de avaliação, não foram disponibilizados, por parte das escolas, os instrumentos e critérios utilizados. No Agrupamento de escolas Professor Ruy Luís Gomes só se encontram definidos e são alvo de avaliação os objetivos académicos. Nas restantes áreas de cariz mais funcional como “autocuidados e vida doméstica”, “comunicação e competências sociais”, não há instrumentos específicos nem critérios de avaliação estabelecidos que tornem possível uma avaliação rigorosa.

Apesar da inexistência de meios de avaliação objetiva, verifica-se que as escolas recorrem a documentos orientadores emanados da DGIDC (2008), cumprem a legislação em vigor e preocupam-se em seguir uma linha mais funcional, fomentando nos alunos o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais.

Por último, Santos (2013) apurou que nas escolas participantes no estudo, o psicomotricista não faz parte da equipa multidisciplinar, sendo mencionadas as

vantagens da intervenção deste técnico ao potenciar o envolvimento de todos os elementos, quer em contexto escolar, quer na relação com a comunidade.

Procurando analisar a inclusão de pessoas com deficiência, no conjunto de vinte empresas, em Arganil, Gonçalves (2014) destaca como principais conclusões o reduzido número de pessoas com deficiência que se encontram a trabalhar, sendo poucas as empresas que contratam e que recebem estagiários com NEE. Como meio de justificar esta realidade, as empresas remetem para as escolas a falta de solicitação de estágios, falhas na divulgação e na sensibilização para uma melhor inclusão laboral destes alunos e as poucas parcerias existentes entre as escolas e as empresas.

Na opinião dos empresários, os estágios e os incentivos à contratação poderão favorecer a integração profissional destes jovens. Estes profissionais revelaram desagrado na atuação do IEFPP, que falha na divulgação dos incentivos existentes à contratação de pessoas com deficiência.

De acordo com os resultados obtidos por Carvalho (2015), na investigação “*Expetativas de alunos com Necessidades Educativas Especiais e seus Encarregados de Educação na Transição da Escola para a Vida Adulta*”, foi possível apurar que os encarregados de educação e os alunos com NEE têm expetativas elevadas, relativamente à transição para a vida adulta, e que a generalidade dos inquiridos não demonstra real perceção das problemáticas e das verdadeiras limitações de cada um destes jovens.

Percebeu-se que existem diferenças no tipo de expetativas, evoluindo-se de uma influência familiar mais conservadora, para um desejo de maior integração social, nas expetativas dos jovens. Também as condições socioeconómicas das famílias deixaram de ser determinantes para a escolha do percurso, tendo os intervenientes grandes expetativas de escolarização e são semelhantes às dos alunos sem NEE.

As pessoas que participaram no estudo não identificam a interferência de barreiras nas expetativas, em relação à transição para a vida adulta, estando as motivações profissionais muito dependentes da representação e do auto conceito de cada um.

Carvalho (2015), pode ainda perceber que as expetativas dos encarregados de educação e dos alunos com NEE, na maioria, não são iguais, denunciando alterações de paradigma social, familiar, comunitário e educativo. As atuais baixas expetativas da sociedade não se coadunam com as expetativas captadas tanto nos inquiridos dos jovens

como nos inquéritos dos pais, exibindo estas elevadas expectativas, no que concerne à transição para a vida adulta, apesar de se registarem diferenças entre elas.

Em 2016, no seguimento do estudo desenvolvido, Melo reconhece que a realização de atividades de treino vocacional na comunidade permite a melhoria do nível de autodeterminação dos alunos com NEE e CEI e facilita a escolha do futuro PIT. Uma vez que os alunos que participaram na investigação evoluíram nas suas capacidades de autodeterminação, a escola deverá investir no treino vocacional, tal como é sugerido pelo MEC na Portaria 201-C/2015.

Interligadas com a autodeterminação estão as competências de autonomia, de autorregulação e autorrealização. Os resultados obtidos revelam que estes domínios são passíveis de melhorias e reforçam a ideia que a estimulação das competências relacionadas com a autodeterminação deverá iniciar-se o mais cedo possível, tornando-se obrigatória na fase da adolescência, etapa ideal para a assimilação destas capacidades.

No domínio *Empowerment* psicológico, imprescindível para a inclusão de alunos com NEE no sistema educativo, os colegas da turma e os respetivos diretores de turma são uma peça chave para o processamento dessa inclusão.

Tendo em consideração os níveis de melhoria de autodeterminação que os alunos participantes neste estudo revelaram, concluiu-se que é urgente constarem no seu CEI medidas concretas para reforço da autodeterminação, promovendo-se, por seu intermédio, a autoestima e a inclusão escolar e social dos mesmos.

De acordo com a inquirição de empresários no concelho de Mirandela, que contratam ou venham a contratar alunos com NEE, levada a cabo por Ferreira (2017a), foram avançadas seguintes conclusões:

Primeira: a admissão de trabalhador com deficiência não se encontra associada ao sexo, faixa etária e habilitações literárias dos empresários.

Segunda: a admissão de trabalhadores com deficiência também não está significativamente relacionada com o setor de atividade, nem com a dimensão da empresa.

Terceira: “eliminação de barreiras arquitetónicas” e a “adaptação de postos de trabalho” foram indicados como os incentivos que promovem, algumas vezes a contratação de funcionários portadores de deficiência. A admissão do funcionário com deficiência está estatisticamente associada ao incentivo “adaptação do posto de

trabalho”, verificando-se que os empresários com maior disponibilidade para contratação tinham afirmado que este incentivo promovia sempre a contratação. “Isenção e redução de contribuição para a segurança social” promove sempre, para a maioria dos empresários, a contratação de indivíduos com deficiência. O incentivo “Prémio de mérito” foi o que, de modo geral, se apresentou com menor relevância.

Quarta: os empresários que manifestaram maior probabilidade de contratação de trabalhadores com deficiência atribuíram, em média, maior importância aos métodos de recrutamento: “Concurso” e “Através do centro de emprego”, sendo as diferenças observadas, estatisticamente significativas no método de contratação “Concurso”.

Quinta: “Formação profissional adequada”, “Autonomia pessoal e profissional” e “Capacidade de compreender e executar instruções” foram os aspetos considerados como mais importantes para a boa integração do jovem portador de deficiência.

Sexta: a maioria dos inquiridos são microempresas, não estando sujeitas às quotas para deficientes. Das duas empresas públicas que foram ouvidas e que tinham de cumprir a legislação em vigor, uma cumpre, outra não cumpre. Para as restantes empresas, em cinco casos elegíveis, duas cumprem e três não.

No trabalho de Martins (2017b), “*A Inclusão de alunos com Currículo Específico Individual em Cursos Profissionais*”, e que teve por base as conceções de profissionais da Escola Secundária de Vouzela, o investigador concluiu que os cursos profissionais promovem uma verdadeira integração profissional dos alunos com NEE e CEI. Todavia, a concretização desta medida implica alterações e adaptações no ensino secundário, tendo as escolas que se adaptar às necessidades dos alunos, não esperando que sejam estes a adaptar-se às escolas.

A análise dos dois casos relatados, neste estudo, deixa também antever que as adequações curriculares são essenciais para o desenvolvimento do aluno.

Fânzeres (2017), na sua tese de doutoramento, apresentou os seguintes resultados: na implementação de medidas educativas, as adequações curriculares individuais são mais frequentes para os alunos com NEE e que frequentam um curso de formação. Já os PIT são ajustados aos alunos que usufruem de CEI, sendo estas as medidas que reúnem mais aprovação e as mais usuais, no processo de transição para a vida ativa.

Observou-se também que, ao longo do percurso escolar, as experiências de formação que envolvem os alunos em contexto real de trabalho são a melhor opção e

para que estas práticas sejam uma realidade, a escola precisa de acompanhar as mudanças no mercado de trabalho, reforçando a ligação com as empresas.

Outras considerações importantes, que transparecem nesta investigação, aludem a necessidade de mais formação sobre transição; a melhoria dos recursos especializados; a incorporação de outros técnicos na escola; a disponibilização de apoios e informações a todos os profissionais; uma maior disponibilidade e colaboração entre os professores e restante comunidade escolar; a definição clara de responsabilidades e conceção de mais tempo para a realização de contactos e para um acompanhamento mais célere, no término da escolaridade e na entrada da vida ativa; a implementação da legislação através de medidas concretas, reequacionando-se alguns condicionantes, por exemplo a certificação dos alunos com PIT carece de revisão e atualização.

Neste estudo, os percursos formativos CEF e o PIT apresentam-se como um caminho importante a ser trilhado pelos alunos com NEE, sendo que este tipo de oferta formativa poderá facultar-lhes a conclusão da escolaridade obrigatória, a continuação dos estudos ou o início da sua vida de trabalho. Porém, os percursos existentes não correspondem às necessidades de jovens na transição para o mercado laboral, ditando uma maior articulação e criação de consensos entre a escola e os empregadores.

II – Estudo empírico

Capítulo IV - Metodologias de investigação

Ao longo deste capítulo, apresenta-se a problemática da investigação, os objetivos, a metodologia, os instrumentos de recolha de informação, os procedimentos e tratamento de dados. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa e interpretativa, pois pretende-se analisar o modo como a escola em observação atua na preparação dos alunos com NEE, perspetivando a sua futura inclusão na sociedade.

1. Problemática da investigação

A realização deste trabalho teve como ponto de partida o contexto real da investigadora, professora de EE, na procura de soluções para melhor apoiar os alunos, em particular os alunos do ensino secundário, com NEE e PIT, na definição do seu projeto de vida, na obtenção de sucesso ao nível académico, profissional e consequente realização pessoal.

Assim, a problemática central do estudo está associada à intervenção e aos mecanismos desenvolvidos pela escola, de modo a garantir aos alunos, que usufruem de um PIT no ensino secundário, um processo de inclusão adequado, quer no contexto escolar, quer no contexto extraescolar, proporcionando-lhes um acompanhamento apropriado na fase de transição da escola para a vida ativa.

2. Objetivos do estudo

Com base nos pressupostos iniciais, devidamente sustentados por modelos teórico-concetuais definiu-se a temática de estudo, formulou-se a pergunta de partida, os objetivos gerais e específicos, em torno dos quais se desenrola a investigação.

2.1. Questão de pesquisa:

Qual o papel desempenhado pela escola na transição dos alunos com NEE, CEI e PIT para a vida pós-escolar?

2.2. Objetivo geral:

Caracterizar o papel desempenhado pela escola na promoção para a vida pós-escolar dos alunos com PIT.

2.3. Objetivos específicos:

- Identificar algumas medidas adotadas pela escola, no sentido de promover a inclusão dos alunos com PIT, em contexto escolar;
- Perceber como se realiza o processo de transição da escola para a vida pós-escolar;
- Identificar os intervenientes e as relações que estabelecem entre si, para facilitarem a transição dos alunos, da escola para a vida pós-escolar;
- Perceber que contextos propiciam ou dificultam a atuação da instituição escola, de professores e técnicos envolvidos e das famílias, no processo de transição dos alunos.
- Identificar fatores que se configuram como facilitadores ou barreiras à implementação do processo de transição.

3. Metodologia

Mediante a realização deste trabalho, é nossa intenção caracterizar o papel desempenhado pela escola na transição para a vida pós-escolar, dos alunos com PIT. Para tal, adotou-se uma metodologia que se enquadra no paradigma qualitativo, de natureza descritiva e exploratória, focalizando-se numa análise interpretativa dos dados, numa lógica de construção do conhecimento, de percepção das realidades vivenciadas no contexto real e dos diversos significados que daí advêm. Partilhando desta posição, Bogdan e Biklen (1994) referem que uma abordagem qualitativa é apropriada sempre que se recorre ao ambiente natural em que as ações decorrem, com vista à captação de dados, à explicitação das situações vividas pelos participantes e significados que lhes atribuem.

Em educação, como em qualquer outra área do conhecimento, a escolha da metodologia está relacionada com o tipo de estudo, bem como os resultados que se pretendem obter, facto que é atestado por Augusto (2014) ao afirmar que a escolha de uma metodologia quantitativa ou qualitativa tem por base os objetivos do estudo, bem como as particularidades dos objetos em apreciação.

Face aos objetivos do estudo, a metodologia qualitativa ou interpretativa é a que melhor se ajusta à nossa investigação, permitindo-nos uma interpretação da realidade vivenciada na escola, a partir dos testemunhos dos sujeitos entrevistados, professores de EE, diretor do Agrupamento e encarregados de educação dos alunos com PIT, das suas

posições pessoais sobre os assuntos em discussão, ou do modo como atuam, face a determinadas circunstâncias.

O autor supra citado defende também que os “paradigmas quantitativos e qualitativos operam sob diferentes assunções ontológicas, epistemológicas e axiológicas no que concerne ao propósito e à natureza da pesquisa” (Augusto, 2014, p. 1).

Relativamente às diferenças ontológicas, acerca da natureza percebida da realidade, enquanto os positivistas defendem uma realidade única, absoluta e mensurável com recurso a princípios científicos, os defensores do paradigma interpretativo acreditam em realidades múltiplas, socialmente edificadas, com uma diversidade de significados, consoante os vários indivíduos e cuja interpretação se encontra dependente de cada investigador (Onwuegbuzie & Leech, 2005).

Em termos epistemológicos, no que diz respeito à ligação entre investigador e investigado, os positivistas defendem a separação entre ambos. Já os interpretativos são a favor dessa ligação, encarando-a como benéfica para a pesquisa. No que diz respeito às diferenças axiológicas, na interferência de valores, os primeiros são a favor de uma pesquisa desprovida de valores; contrariamente o paradigma interpretativo remete para uma investigação influenciada pelas convicções do investigador.

Na opinião de Bogdan e Biklen (1994, p. 16), os dados trabalhados pela investigação qualitativa são difíceis de analisar estatisticamente dada a abundância de pormenores descritivos que comportam, sendo que o objetivo principal é “investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural”.

Estes autores apresentam ainda cinco características principais associadas à investigação qualitativa. Sustentam que o meio natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave da análise; os dados recolhidos são descritivos, sujeitos a uma posterior exploração minuciosa; o processo é considerado na sua totalidade, não se olhando de forma isolada para os resultados ou produtos; os dados são examinados de modo indutivo, encaixando todas as partes de um conjunto mais vasto; a importância do significado daquilo que é dito, ou seja captar as diferentes perspetivas dos participantes.

As características enumeradas remetem, de forma implícita, para a complexidade de que se reveste uma pesquisa de carácter qualitativo. A este propósito Augusto (2014) refere que, muitas vezes, a escolha deste tipo de metodologia provem da ideia de que é mais fácil ou mais rápida do que o método quantitativo, o que não corresponde à

realidade pois, além de difícil aplicação, tem muitas armadilhas e cria problemas acrescidos aos investigadores menos experientes.

Pese embora a metodologia qualitativa de investigação tenha conquistado terreno, afirmando-se no meio científico, não está isenta de constrangimentos. Persiste um aceso debate entre aqueles que defendem uma abordagem qualitativa, os que apostam numa abordagem quantitativa e aqueles, mais conciliadores, que remetem para a possibilidade de métodos “mistos”. Onwuegbuzie e Leech (2005) enquadram-se neste último caso ao defenderem o recurso a abordagens mistas como a melhor forma para se atingir a universalidade epistemológica, não fazendo sentido a distinção entre pesquisa quantitativa e qualitativa, mas sim uma aposta no pluralismo metodológico.

Uma opinião mais filosófica é avançada por Serrano (2007), rejeitando a existência de realidades quantitativas e qualitativas, bem como símbolos quantitativos ou atributos qualitativos inerentes aos objetos. Para ele, é o sujeito observador, seja investigador social ou não, que atribui as propriedades quantitativas ou qualitativas aos objetos, pois não existem objetos extrínsecos, preexistentes e independentes do sujeito observador.

Também, na investigação qualitativa, o rigor e a fiabilidade dos resultados tendem a ser questionados, ao que Augusto (2014, p. 4) argumenta:

Feita como deve ser, a pesquisa qualitativa é rigorosa, exige trabalho intenso e investigadores treinados, pelo que consome muito tempo. Não existem, no entanto, soluções fáceis ou mecânicas que possam garantir a ausência de erros. Claro que é importante avaliar a qualidade da pesquisa qualitativa, e embora esta questão esteja ancorada num debate epistemológico sobre a natureza do conhecimento produzido, existem formas de tentar evitar o erro e perseguir a validade, as quais exigem integridade e um exercício de julgamento por parte do investigador, que incluem, entre outras, a triangulação (que não deve ser entendida como um teste de validade), a reflexividade, a atenção aos casos desviantes e a relevância. Isto não significa, de todo, que seja possível desenvolver um único conjunto de *guidelines* para avaliar a qualidade da pesquisa qualitativa.

Englobado na metodologia qualitativa, o estudo de caso pareceu-nos a opção mais indicada para o nosso estudo, sendo que nas ciências sociais e humanas e no campo da educação, o recurso aos estudos de caso é muito comum, uma vez que se trata de uma pesquisa empírica que investiga um fenómeno atual no seu contexto de vida real, permitindo ao investigador uma análise mais aprofundada da realidade (Yin, 2005).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), um estudo de caso é à partida sustentado por uma investigação qualitativa, fornecendo informação mais rica em termos descritivos, e envolve complexas inter-relações que acontecem na vida real entre pessoas, locais e conversas.

Outro aspeto que direcionou a nossa escolha foi o facto de o objeto de análise estar reunido numa unidade específica, uma escola ou agrupamento de escolas, e nos sujeitos que nela atuam, ou seja o contexto e os seus intervenientes, sem se querer fazer generalizações a outros estabelecimentos de ensino ou contextos análogos.

Trata-se de uma tipologia de estudo de caso único, assente num caso particular, por oposição a estudos de caso múltiplos, apropriados ao estudo de vários casos, com observações mais ou menos intensivas (Bogdan & Biklen, 1994). A este propósito, Yin (2005) acrescenta que os casos podem ser únicos ou múltiplos, podendo também ser, simultaneamente, holísticos, com uma unidade de análise, ou incorporados, com várias unidades de análise.

Adotando ainda a terminologia de Yin (2005), os estudos de caso podem ser exploratórios, descritivos, explicativos e avaliativos, encaixando-se o nosso na segunda categoria, ao procurar fazer-se uma descrição circunstanciada das formas de atuação, no contexto real em que ocorrem, isto é estudar em pormenor o caso daquela escola e a forma como os sujeitos nela atuam.

Tal com referido, o estudo de caso adequa-se a investigações de natureza qualitativa, permitindo uma visão alargada, um conhecimento aprofundado de um contexto ou situação, não se cingindo à confirmação de hipóteses. Saliente-se ainda que nos estudos de caso a recolha de informação pode ser efetivada com recurso a diversas técnicas, entre as quais se encontram a observação, as entrevistas, os questionários, a análise de documentos ou outros registos adequados ao que se pretende efetuar.

4. Instrumentos e recolha de dados

Deste modo, pretendendo-se fazer uma recolha de dados o mais completa possível e de cariz descritivo, propícia a uma posterior análise qualitativa, foram elaborados para o efeito instrumentos específicos, nomeadamente guiões de entrevistas semiestruturadas e um inquérito por questionário. Estas técnicas de colheita de dados foram aplicadas, respetivamente, aos professores de EE do Agrupamento onde teve lugar o estudo, ao diretor do Agrupamento e aos encarregados de educação dos alunos

com CEI/PIT, depois de diligenciados diversos contactos, solicitadas as autorizações e estabelecidos os protocolos de consentimento, como explicado nos procedimentos.

Complementar as estas duas técnicas, a pesquisa desenvolvida em campo contou ainda com uma análise documental, tendo-se assim recorrido a técnicas diretas ou interativas e indiretas ou não-interativas, frequentemente utilizadas na metodologia qualitativa (Aires, 2011).

4.1. Entrevista

Em termos gerais, a entrevista pode ser definida como uma conversação intencional entre entrevistador e entrevistado, sendo as perguntas feitas pelo primeiro para obter respostas do seu interlocutor (Bogdan & Biklen, 1994). Uma das características é que estas são realizadas em situação presencial, de forma individual ou em grupo, retendo o entrevistador informações complementares, expressões, gestos, posturas, pequenos comentários ou expressão de opiniões, valores e atitudes de quem está a ser entrevistado e que podem fornecer mensagens subliminares.

A entrevista como coleta de dados sobre um determinado tema é a técnica mais usada no trabalho de campo, sendo, de acordo com Yin (2005), uma das fontes de informação fundamentais nos estudos de caso. Trata-se de um instrumento excelente para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade, dado que as respostas de cada entrevistado vão refletir as suas perceções e interesses, tornando mais rica e fidedigna a posterior análise de conteúdo.

Como defende Flick (2004), uma das situações em que se deve recorrer à entrevista é quando o investigador tem questões relevantes, cuja resposta não se encontra na documentação disponível ou, tendo essa informação, não lhe parece fiável, precisando de a comprovar.

Existem diversas modalidades de entrevista e distinguem-se pelas características e procedimentos que adotam, sendo as mais comuns a entrevista em profundidade ou estruturada, a semiestruturada e a aberta (Mason, 2002; Aires, 2011).

A primeira é elaborada com recurso a um questionário bem estruturado, com questões redigidas antecipadamente e seguidas, no decurso da entrevista. Pelo contrário, na entrevista aberta, o entrevistado conversa sobre um tema sugerido, de uma forma mais livre. Na semiestruturada, o entrevistado vai respondendo às questões colocadas

pelo entrevistador, como se fosse uma conversa informal, mas há um guia que está a ser seguido, embora não de uma forma rígida.

Uma das grandes vantagens da entrevista semiestruturada é a de que, não obedecendo a uma ordem preestabelecida, vai permitir maior flexibilidade ao entrevistador na gestão da conversa, colocando as perguntas no momento mais adequado, conforme as respostas vão surgindo, proporcionando ao entrevistado um melhor encadeamento e espontaneidade de ideias (Flick, 2004). Tal não implica que na preparação da entrevista não sejam adotados todos os procedimentos, como definição de objetivos, redação de um guião, contactos prévios com os possíveis entrevistados para agendar horários, locais de realização e acertar detalhes.

Ao optar pela realização de uma entrevista semiestruturada, partimos de pressupostos iniciais de que se trata da melhor instrumentação para o nosso estudo, viabilizando o desenvolvimento da pesquisa, a recolha de dados subjetivos e também objetivos, a análise e discussão dos resultados, seguindo o parecer de Bogdan e Biklen (1994, p. 134)

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem (...) constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.

No que concerne à preparação das entrevistas, foram produzidos dois guiões, especificamente para este estudo, um para ser aplicado junto dos professores de EE que acompanhavam os alunos do ensino secundário com CEI/PIT, o outro para servir de guia à conversação com o diretor do Agrupamento. Como o próprio nome indicia, trata-se de tópicos de apoio a uma entrevista semiestruturada que, no decorrer da conversação, orientaram a entrevistadora para que não se dispersasse das questões centrais a indagar. O planeamento e a elaboração dos guiões, tarefa morosa e complexa, tiveram por base a revisão da literatura e os objetivos definidos para o estudo, cientes de que um roteiro bem concebido é a chave para o sucesso de qualquer entrevista.

Ambos os guiões são constituídos por questões abertas, com o intuito de deixar que os entrevistados se expressem livremente, descrevam a realidade, mas apresentem também as suas ideias e opiniões, enquanto o entrevistador vai gerindo, vai reajustando

as questões e direcionando o diálogo, em função daquilo que se pretende e dos objetivos definidos, mas como se de uma conversa informal se tratasse.

Na opinião de Aires (2011), a entrevista envolve um sistema de comunicação em que entrevistador e entrevistado se podem influenciar, de forma consciente ou inconsciente, cabendo ao entrevistador a condução da conversa, com um certo sentido lógico, de acordo com o assunto que lhe interessa.

Quanto à estrutura, o guião da entrevista aos professores de EE (Apêndice 1) contém 43 questões divididas em três grupos.

No primeiro grupo, procura-se recolher alguns dados profissionais dos entrevistados, aspetos importantes, pelo facto de poderem influir no seu desempenho profissional.

No segundo e terceiro grupos encontram-se as questões estruturantes da investigação que visam a obtenção de informações através de relatos de experiências, opiniões e sugestões dos próprios entrevistados.

Deste modo, no segundo grupo intitulado: Inclusão em contexto escolar – alunos com CEI/PIT no ensino secundário, a tónica está precisamente no termo “inclusão” e nas medidas que são levadas a cabo pela escola para que estes alunos sejam parte integrante do sistema e se sintam incluídos, na verdadeira aceção da palavra. Entre os temas deste grupo, destacam-se a caracterização global dos alunos, a escolha do curso e da turma onde eles se encontram e a dimensão pedagógica, fatores que remetem para a inclusão educativa.

No terceiro grupo: Transição dos alunos para a vida pós-escolar dos alunos com CEI/PIT no ensino secundário, o enfoque está na “transição” e na forma como a escola lida com todo este processo, com vista à futura inclusão dos alunos na sociedade, desempenhando uma atividade profissional. Neste grupo encontram-se temas como: organização do PIT; desenvolvimento de atividades em contexto laboral; integração no mercado de trabalho.

O guião da entrevista ao diretor (Apêndice 2), com uma extensão mais reduzida, é constituído por um grupo de questões-guia, com o intuito de se perceber a intervenção da direção, as medidas implementadas, bem como as dificuldades sentidas na inclusão dos alunos com CEI/PIT em meio escolar e na transição para a vida ativa.

No que diz respeito aos entrevistados, foram auscultados todos os professores de EE que apoiam os alunos com PIT e o diretor de Agrupamento, como forma de se

delimitar o campo de estudo, dentro daquela unidade específica, estabelecendo-se, contudo, uma interligação destas partes com o todo (Bogdan & Biklen, 1994).

Todos os sujeitos contactados manifestaram disponibilidade e interesse em colaborar no estudo, contando-se com a participação do diretor do Agrupamento de Escolas, entrevistado 4 (**E4_D**), e de três professoras do grupo de recrutamento 910, Educação Especial 1, com especialização em Educação Especial – Domínios Cognitivo e Motor, diretamente envolvidas na lecionação aos alunos com PIT.

A formação inicial das docentes é diversificada, sendo uma da Educação Pré-Escolar, do grupo 100, entrevistada 2 (**E2_P2**). As outras pertencem ao 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, uma do grupo 320, entrevistada 3 (**E3_P3**), Português/Francês, a outra do grupo 330, Português/Inglês, entrevistada 1 (**E1_P1**).

Trata-se de professoras contratadas, sem vínculo com o Ministério da Educação (ME), contam com vários anos de serviço docente e com experiência profissional na EE, entre dois e cinco anos de serviço. A média de idades das docentes é de 39 anos. Uma das professoras encontra-se, no presente ano, pela primeira vez no Agrupamento, outra está no segundo ano consecutivo, a terceira conta com três renovações sucessivas de contrato, no Agrupamento, como apresentado no Quadro IV.1

	Idade	Sexo	Formação académica	Formação especializada	Tempo de serviço total	Tempo em EE	Tempo de serviço no Agrupamento	Grupo recrut.	Categoria
E1_P1	37 A	F	-Licenciatura em Línguas Português e Inglês	EE Domínio Cognitivo e Motor.	14 anos de serviço (aproximadamente)	Cerca de 2 anos.	Segundo ano consecutivo, no Agrupamento	910	Contratada
E2_P2	38 A	F	Licenciatura em Educação de Infância	EE Domínio Cognitivo e Motor	15 anos de serviço	Cerca de 5 anos	Primeiro ano no Agrupamento	910	Contratada
E3_P3	41 A	F	Licenciatura em Línguas Português e Francês	EE Domínio Cognitivo e Motor.	18 anos de serviço	4 anos	Terceiro ano consecutivo no Agrupamento	910	Contratada

Quadro IV.1 – Caracterização sociodemográfica dos professores entrevistados

4.2. Inquérito por questionário

A par da entrevista, o inquérito por questionário é também um instrumento privilegiado de captação de dados, nos estudos de caso, consistindo em apresentar aos inquiridos um conjunto estruturado de questões para captar as suas opiniões.

Assim, de modo a tornar mais consistente a nossa investigação e considerando-se que a intervenção da família é essencial no progresso dos jovens e na relação com a

escola, redigiu-se uma série ordenada de perguntas para serem aplicadas aos encarregados de educação dos alunos com PIT, incluídos no nosso estudo.

A utilização desta fonte de recolha de dados prendeu-se com questões logísticas, não sendo necessária a presença do aplicador junto dos respondentes e também com o facto de se quererem adquirir resultados mais objetivos que pudessem ser analisados de uma forma célere e facilmente confrontados com os depoimentos dos entrevistados, pese embora a quantidade mais diminuta de informações obtidas através deste meio.

Fazem parte do questionário aos pais (Apêndice 3) dez questões fechadas e uma pergunta de opinião, com o intuito de angariar mais informação acerca do envolvimento dos pais na vida escolar dos seus educandos, a sua participação e cooperação com a escola na tomada de decisões que envolvem o percurso de vida dos alunos.

Num total de onze questionários expedidos aos pais, foram preenchidos e devolvidos nove, correspondendo a uma taxa de retorno de 82%.

Acerca dos encarregados de educação, as informações biográficas referidas nos questionários e os elementos recolhidos na pesquisa documental permitem-nos avançar a seguinte caracterização (Quadro IV.2):

	Alunos (Nomes fictícios)	Encarregados de Educação	Habilitações Literárias	Profissão
1	António	Mãe	Ensino básico	Auxiliar de Serviços Gerais
2	Bia	Mãe	Ensino secundário	Assistente Operacional
3	Daniel	Pai	Ensino básico	Desempregado
4	Lara	Avó	Ensino básico	Reformada
5	José	Mãe	Licenciatura	Funcionária do INCF
6	Sara	Mãe	Ensino secundário	Assistente Operacional
7	Jorge	Mãe	Ensino secundário	Funcionária de Turismo
8	Rui	Mãe	Ensino básico	Vendedora
9	Mara	Mãe	Ensino secundário	Auxiliar de Ação Educativa
10	Bela	Mãe	Ensino básico	Empregada de Balcão
11	Hélder	Pai	Ensino básico	Padeiro

Quadro IV.2 - Caracterização dos encarregados de educação dos alunos com NEE/PIT

Constata-se que a função de encarregado de educação é maioritariamente exercida pelas mães, num total de onze alunos, oito mães, dois pais e uma avó, desempenham esse cargo. Relativamente às habilitações literárias, seis têm formação ao nível do ensino básico, quatro ao nível do secundário e um tem formação superior.

Quanto à profissão exercida, nove são empregados de comércio e serviços, um encontra-se desempregado e um está na condição de reformado.

4.3. Análise documental

A fim de complementar as informações recolhidas, através das entrevistas e dos inquéritos por questionário, e tornar mais rico o processo de análise, foram consultados documentos orientadores do Agrupamento, como o RI (Regulamento Interno), o PEA (Projeto Educativo do Agrupamento), o PAA (Plano Anual de Atividades), o Relatório do IGEC (Inspeção Geral da Educação e Ciência).

Alvo de análise foram também documentos de trabalho e materiais escritos utilizados no acompanhamento dos alunos com NEE, nomeadamente formulários, grelhas de registo, o CEI e o PIT de cada um, o formulário da certidão de frequência, entregue no final do secundário, entre outros, pois tal como afirma Mason (2002), o recurso a fontes documentais é uma técnica recorrente quando se pretende levar a cabo uma pesquisa qualitativa.

As fontes documentais favoreceram a descrição das características sociodemográficas dos alunos que se encontram abrangidos pela medida educativa da alínea e) CEI, sistematizadas no Quadro IV.3.

Saliente-se que, de forma a garantir o anonimato, optou-se por não colocar em anexo qualquer documento que viesse a permitir a identificação do Agrupamento de escolas e dos participantes no estudo.

	Alunos (Nomes fictícios)	Tipologia de NEE	PEI /CEI/ PIT	Medidas Educativas DL 3/2008	Turma Reduzida	Área do PIT
1	António 19A - 12ºano Curso Humanidades - Turma Regular	Défice cognitivo	CEI e PIT- desde o 10º Ano (2013/2014)	Art.16º nº 2 Alíneas a) e)	Sim	Loja de animais e café
2	Bia 19A - 12ºano Curso Humanidades - Turma Regular	Défice Cognitivo	CEI e PIT- desde o 10º Ano (2013/2014)	Art.16º nº 2 Alíneas a) e)	Sim	Jardim de infância e supermercado
3	Daniel 18A - 12ºano Curso Humanidades - Turma Regular	Défice cognitivo	CEI e PIT- desde o 10º Ano (2013/2014)	Art.16º nº 2 Alíneas a) e)	Sim	Bombeiros e empresas de frutas
4	Lara 20A - 12ºano Curso Humanidades - Turma Regular	Défice cognitivo	CEI e PIT- desde o 10º Ano (2013/2014)	Art.16º nº 2 Alíneas a) e)	Sim	Lavandaria do lar de idosos e café
5	José 19A - 12ºano Curso Humanidades - Turma Regular	Défice cognitivo T21	CEI e PIT- desde o 10º Ano (2013/2014)	Art.16º nº 2 Alíneas a) e)	Sim	Loja de animais e pavilhão da escola
6	Sara 19A - 12ºano Curso Humanidades - Turma Regular	Défice Cognitivo	CEI e PIT- desde o 10º Ano (2013/2014)	Art.16º nº 2 Alíneas a) e)	Sim	Centro de estética e centro de dia
7	Jorge 19A - 12ºano Curso Profissional de Desporto - Turma Regular	Défice cognitivo	CEI e PIT- desde o 10º Ano (2013/2014)	Art.16º nº 2 Alíneas a) e)	Sim	Complexo desportivo e Cruz Vermelha
8	Rui 17A - 11º ano Curso Humanidades - Turma Regular	Défice cognitivo	CEI e PIT- desde o 10º Ano (2014/2015)	Art.16º nº 2 Alíneas a) e)	Sim	Manutenção de espaços na escola e Supermercado
9	Mara 16A - 10ºano Curso Artes - Turma Regular	Autismo e Cognitivo	CEI e PIT- desde o 10º Ano (2015/2016)	Art.16º nº 2 Alíneas a) e)	Sim	Cabeleireiro e Biblioteca da escola
10	Bela 16A - 10ºano Curso Artes - Turma Regular	Cognitivo - Perturbação Específica da Linguagem	CEI e PIT- desde o 10º Ano (2015/2016)	Art.16º nº 2 Alíneas a) e)	Sim	Centro de estética e Jardim de infância
11	Hélder 16A - 10ºano Curso Artes - Turma Regular	Autismo	CEI e PIT- desde o 10º Ano (2015/2016)	Art.16º nº 2 Alíneas a) e)	Sim	Restaurante e Biblioteca da escola
Nota: Todos os alunos tiveram oportunidade de exercer trabalho de voluntariado na Cruz Vermelha.						

Quadro IV.3 – Caracterização dos alunos com NEE/CEI/PIT

Num total de onze alunos, com idades compreendidas entre os dezasseis e os vinte anos, três frequentam o 10.º ano, estão na Unidade de Ensino Estruturado e encontram-se integrados na turma de artes; um encontra-se no 11.º e está em humanidades; os restantes sete estão no 12.º ano de escolaridade, seis em turmas de humanidades e um no curso profissional de desporto.

No que concerne às alterações de carácter permanente nas funções do corpo, todos os alunos apresentam défice cognitivo, dois deles com autismo acrescido, um com perturbação específica da linguagem e outro com traumatismo neuromusculoesquelético.

Entre as problemáticas assinaladas nos PEI dos alunos, encontram-se trissomia 21, hiperplasia do corpo caloso, hidrocefalia.

No perfil de funcionalidade, no que diz respeito às aquisições escolares, todos os alunos têm CEI complementado com um PIT, são alunos muito diferentes, mas todos revelam acentuadas dificuldades de aprendizagem, sendo contudo autónomos.

5. Procedimentos e tratamento dos dados

Os trabalhos preparatórios que deram início à investigação decorreram entre janeiro e abril de 2016. Nesta fase, realizaram-se diversas pesquisas bibliográficas de suporte teórico à elaboração dos instrumentos de recolha de dados que conduziram à produção dos guiões das entrevistas e do questionário.

O esboço inicial da entrevista aos professores foi discutido com uma docente de EE, que trabalha há vários anos com alunos com PIT, tendo esta sugerido alguns acertos e reformulações. A primeira versão do protocolo da entrevista foi analisada pela orientadora desta dissertação, experiente na orientação de investigações. Por fim, realizou-se um pré-teste com outra professora de EE que não iria fazer parte da amostra e não se verificou a necessidade de se procederem a alterações significativas. O guião da entrevista ao diretor de Agrupamento foi corrigido pela orientadora e não chegou a ser testado.

No período temporal acima referido, efetuaram-se os primeiros contactos com a direção do Agrupamento de Escolas, onde se pretendia realizar as recolhas, e com os professores que reuniam condições para responder às entrevistas. Foram solicitadas autorizações à Direção Geral de Educação (DGE) para aplicação dos inquéritos e

realização do estudo em meio escolar e remetidos, a esta entidade, todos os documentos elaborados para apreciação e aprovação.

Ultrapassadas as burocracias e obtida a autorização da DGE (Anexo 1), estabeleceram-se novos contactos com a escola, que é também a sede de Agrupamento, tendo sido dados a conhecer à direção os protocolos a aplicar e agendadas, para o mês de maio, a realização das entrevistas aos professores e para o mês de julho a entrevista ao diretor.

No mês de maio, foram igualmente remetidos aos encarregados de educação, o consentimento informado (Apêndice 4) e o questionário. As docentes de EE, por intermédio dos próprios alunos, fizeram chegar estes documentos aos pais.

Entre maio e julho de 2016, a investigadora deslocou-se à escola para efetuar as entrevistas semiestruturadas aos docentes, as quais foram aplicadas individualmente, nas datas e horários acertados com os participantes, realizadas no mesmo local e em condições semelhantes.

As respostas foram registadas por escrito, em grelha própria, e áudio-gravadas, com o devido consentimento informado dos professores entrevistados (Apêndice 5). Estes foram elucidados sobre o tipo de estudo, os objetivos da investigação, os procedimentos, o uso a ser dado aos seus depoimentos e a confidencialidade das informações fornecidas, garantindo-lhes que não seriam apresentados nomes ou dados que tornassem possível a identificação quer dos sujeitos envolvidos, quer da escola, de acordo com os requisitos legais em vigor sobre proteção de dados pessoais.

No que concerne às questões éticas, Lewis (2003) destaca a importância do consentimento informado, do anonimato e confidencialidade e de que informantes e investigadores devem ter assegurados os seus direitos, não vindo a sofrer qualquer tipo de dano.

Bogdan e Biklen (1994) referem que uma abordagem quantitativa e qualitativa envolve procedimentos diferentes, existindo no segundo tipo uma maior ligação e proximidade entre os participantes no estudo e o pesquisador e um contacto mais prolongado, em termos temporais. Contudo, isso não invalida que sejam assegurados princípios éticos como a proteção de identidades, o tratamento respeitador do investigador e a transmissão da veracidade do estudo aos intervenientes e ainda a autenticidade, aquando da transcrição e da publicação dos resultados.

Terminadas as entrevistas, procedeu-se à transcrição integral das mesmas, com base nas anotações que foram escritas durante a sua realização e nas gravações áudio, daí resultando os protocolos respetivos, registados em ficheiros “Word”. Esta fase decorreu entre setembro e dezembro de 2016.

Primeiro fez-se a transcrição de cada um dos depoimentos recolhidos nas entrevistas aos professores e ao diretor. Depois, os protocolos resultantes das declarações dos professores foram coligidos, num único documento, de forma a permitirem uma melhor visualização das respostas dadas em cada item. Já as respostas obtidas através do inquérito foram devidamente contabilizadas e organizadas em tabelas para facilitar a leitura e análise dos resultados.

Na etapa seguinte, no decorrer do ano de 2017, procedeu-se à análise da informação contida nos protocolos, à estruturação, redução e categorização dos textos, tornando os conteúdos mais acessíveis e de consulta mais rápida e direta (Bardin, 2013; Esteves, 2006).

De uma maneira geral, pode dizer-se que a subtileza dos métodos de análise de conteúdo corresponde aos objetivos seguintes:

- a superação da incerteza: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta “visão” muito pessoal ser partilhada por outros?

Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável?

- e o enriquecimento da leitura; se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura mais atenta aumentar a produtividade e pertinência? (Bardin, 2013, p. 30-31)

Na opinião de Lima (2013, p. 23), “Não existe uma forma certa de se fazer análise de conteúdo”, o que não significa que esta possa ser feita de forma aleatória. Pelo contrário, deve seguir, com rigor, metodologias de carácter científico que tornem credíveis e fiáveis os resultados obtidos, com recurso a uma análise qualitativa (Kassarjian, 1977; Kolbe & Burnett, 1991, cit. in Lima, 2013).

Também os procedimentos adotados pelo investigador devem ser sistemáticos e objetivos, para que as inferências a que chega, interpretação e explicação dos fenómenos, se assemelhem às de outros estudiosos que venham a trabalhar essas mesmas fontes (Bardin, 2013).

Na nossa investigação, os fundamentos teóricos foram seguidos, bem como as metodologias, as normas e etapas do processo de análise, de modo a tornar os resultados rigorosos e válidos.

Efetuiu-se uma análise de conteúdo de natureza temática, ou análise categorial, consoante nos reportarmos à terminologia usada por Ghiglione e Matalon ou por Bardin (Esteves, 2006).

Numa fase inicial, foi organizada toda a documentação e efetuada uma leitura atenta dos protocolos, não sendo propriamente uma leitura “flutuante”, uma vez que o conteúdo dos mesmos já era do conhecimento do investigador e também o corpus de análise já se encontrava definido.

Saliente-se que todas as entrevistas foram sujeitas a uma transcrição integral, seguindo-se a pré-categorização e, por fim, a categorização de conteúdo. Todavia, em virtude do volume de informação destes textos e das grelhas elaboradas, apenas se apresenta, em apêndice, a título exemplificativo, os documentos que resultaram da análise da entrevista ao professor 1.

Como tal, no final deste trabalho encontra-se a transcrição da entrevista (Apêndice 6), a pré-categorização (Apêndice 7), a categorização (Apêndice 8) e a grelha de categorias e frequências (Apêndice 9) relativas à entrevista E1_P1, ainda que este tipo de análise e tratamento de dados tenha sido aplicado a todas as entrevistas, tal como referido.

Por questões de ordem pessoal, durante o ano de 2017 o trabalho ficou suspenso, só em 2018 foi possível retomar a investigação, procedendo-se, de acordo com os princípios defendidos por Bardin (2013), à codificação dos enunciados escritos, identificando, recortando e agregando unidades de registo, a nível semântico, com vista à categorização e à contagem de frequências. Para este autor, numa análise temática, identificam-se “núcleos de sentido” num enunciado e cuja presença ou frequência de aparição podem conduzir a determinada interpretação.

Embora alguns autores utilizem a contagem de excertos ou de palavras/expressões como estratégia analítica, em cada ficheiro temático, este não é decididamente o critério de análise mais importante, embora possa constituir um auxiliar útil na apresentação e interpretação dos resultados. O mais relevante é a componente qualitativa da informação, embora até os partidários mais puristas deste tipo de análise não consigam normalmente resistir a fazer alguma espécie de contagem numérica para decidir o que é importante nos seus dados (Lima, 2013, p. 23).

Na análise de conteúdo, a categorização é uma operação fulcral que tem por base o conceito que determinadas palavras ou expressões indiciam e não o sentido literal desses vocábulos. Apesar de o investigador ter liberdade para decidir o tipo de

categorias e o procedimento, nunca se pode distanciar dos propósitos da investigação, ou seja, a categorização está dependente dos objetivos do estudo (Esteves, 2006).

Em conformidade com Bardin (2013) e Esteves (2006), as categorias corretamente formuladas apresentam características tais como a exclusão mútua; a homogeneidade; a pertinência; a objetividade e a fidelidade; a produtividade.

Para criarmos as nossas categorias, presentes no quadro que se segue (Quadro IV.4), baseamo-nos nos objetivos e nas questões-guia delineadas no guião das entrevistas, tendo sido feitos alguns reajustes às categorias inicialmente criadas, por inferência, e tendo em atenção o trabalho de análise de conteúdo.

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	
1. PRÁTICAS ADOTADAS NO AGRUPAMENTO	1.1. ACOLHIMENTO	1.1.1. Momentos/etapas chave do acolhimento	
		1.1.2. Intervenientes	
		1.1.3. Aspetos positivos/Importância do acolhimento	
		1.1.4. Receção aos alunos	
	1.2. ESCOLHA DOS CURSOS	1.2.1. Intervenientes	
		1.2.2. Participação/posição manifestada pelos E. Educação	
		1.2.3. Justificação para a escolha do curso	
	1.3. INCLUSÃO NAS TURMAS REGULARES	1.3.1. Seleção das turmas	
		1.3.2. Sensibilização aos alunos das turmas regulares	
		1.3.3. Aspetos percecionados que dificultam a inclusão nas turmas regulares/na escola	
		1.3.4. Aspetos percecionados como fundamentais à inclusão nas turmas regulares/na escola	
	2. PEDAGOGIAS	2.1. ELABORAÇÃO/ ESTRUTURAÇÃO DO CEI	2.1.1. Intervenientes
			2.1.2. Áreas curriculares específicas
2.1.3. Aspetos positivos das áreas curriculares específicas			
2.1.4. Disciplinas que frequentam na turma regular			
2.1.5. Planificação de aprendizagens			
2.1.6. Avaliação de aprendizagens			
2.1.7. Trabalho colaborativo			
2.2. DOCUMENTOS ESTRUTURANTES DO AGRUPAMENTO		2.2.1. Atividades transversais no Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) e/ou nos Projetos de Turma (PT)	
		2.2.2. Aspetos a melhorar no PEA/PT	
		3. TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR	3.1. ELABORAÇÃO/ ESTRUTURAÇÃO DO PIT
3.1.2. Dificuldades sentidas			
3.2. IMPLEMENTAÇÃO DO PIT	3.2.1. Critérios de escolha de áreas/locais de treino laboral		
	3.2.2. Áreas mais frequentes onde decorrem atividades de PIT		
	3.2.3. Dificuldades em colocar os alunos em determinadas empresas/entidades		
	3.2.4. Fatores que contribuem para a mudança de local		
	3.2.5. Ajuda solicitada/relacionamento entre orientadores de Estágio e a escola/professores		
	3.2.6. Avaliação dos alunos nos locais de treino laboral		
	3.2.7. Melhorias dos alunos atribuídas à realização das atividades de PIT		
	3.2.8. Importância de implementação do PIT aos 15 anos		
	3.2.9. Fatores que dificultam o sucesso nas tarefas de PIT		
	3.2.10. Medidas a adotar para facilitar a procura de locais de PIT		
3.3. INSERÇÃO LABORAL	3.3.1. Certificação de aprendizagens		
	3.3.2. Encaminhamentos/apoio prestado pela escola		
	3.3.3. Saídas profissionais		
	3.3.4. Importância da integração no mercado de trabalho		
	3.3.5. Dificuldades detetadas		

Quadro IV.4 - Categorização do conteúdo da entrevista aos professores

Aludindo ao tema central da investigação, O Papel da Escola na Transição dos Alunos com NEE para a Vida Pós- Escolar, definiram-se três grandes categorias: 1.Práticas adotadas no Agrupamento; 2.Pedagogias; 3.Transição para a vida pós-escolar, sujeitando-se cada uma delas a um processo de subcategorização.

Da primeira categoria, “Práticas adotadas no Agrupamento”, fazem parte três subcategorias: “Acolhimento”, que engloba quatro indicadores: Momentos/etapas chave do acolhimento, intervenientes, aspetos positivos/Importância do acolhimento, receção aos alunos; Escolha dos cursos com três indicadores: Intervenientes, participação/ posição manifestada pelos encarregados de educação e justificação para a escolha do curso. Integração nas turmas regulares, também com quatro indicadores: Seleção das turmas, sensibilização aos alunos das turmas regulares, aspetos percecionados que dificultam a integração nas turmas regulares/na escola, aspetos percecionados como fundamentais à inclusão nas turmas regulares/na escola.

A segunda categoria, “Pedagogias”, agrega duas subcategorias: “Elaboração e/ou Estruturação do CEI”, com sete indicadores e “Documentos estruturantes do Agrupamento”, com dois indicadores, respetivamente: Intervenientes, áreas curriculares específicas, aspetos positivos das áreas curriculares específicas, disciplinas que frequentam na turma regular, planificação de aprendizagens avaliação de aprendizagens, trabalho colaborativo, atividades transversais no Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) e/ou nos Projetos de Turma, aspetos a melhorar no PEA/PT.

“Transição para a vida pós-escolar” é a terceira categoria que reúne três subcategorias: “Elaboração e estruturação do PIT”; “Implementação do PIT” e “Inserção laboral”, tendo cada uma delas diversos indicadores. À primeira subcategoria correspondem os indicadores: Intervenientes/participação do aluno/família e dificuldades sentidas; À segunda: Critérios de escolha de áreas/locais de treino laboral, áreas mais frequentes onde decorre atividades de PIT, dificuldades em colocar os alunos em determinadas empresas/entidades, fatores que contribuem para a mudança de local, ajuda solicitada/relacionamento entre orientadores de Estágio e a escola/professores, avaliação dos alunos nos locais de treino laboral, melhorias dos alunos atribuídas à realização das atividades de PIT, importância de implementação do PIT aos 15 Anos, fatores que dificultam o sucesso nas tarefas de PIT, medidas a adotar para facilitar a procura de locais de PIT. À terceira, “Inserção laboral”, correspondem os indicadores:

Certificação de aprendizagens, encaminhamentos/apoio prestado pela escola, saídas profissionais, importância da integração no mercado de trabalho, dificuldades detetadas.

Explicitados os itens do quadro anterior, apresenta-se a categorização resultante da entrevista semiestruturada realizada junto do diretor do Agrupamento (Quadro IV.5).

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES
1. LIDERANÇA	1.1. SUPERVISÃO	1.1.1. Alunos
		1.1.2. Profissionais
		1.1.3. Monitorização da Educação Especial
		1.1.4. Perceção sobre a inclusão dos alunos
		1.1.5. Perceção acerca das atitudes dos professores das turmas regulares
		1.1.6. Medidas promotoras de inclusão nas turmas regulares
2. GESTÃO DE RECURSOS	2.1. RECURSOS HUMANOS	2.1.1. Assistentes operacionais
		2.1.2. Professores/técnicos especializados
	2.2. RECURSOS MATERIAIS	2.2.1. Questões logísticas/orçamentais
3. ARTICULAÇÃO ESCOLA/COMUNIDADE	3.1. OUTROS AGRUPAMENTOS/ESCOLAS	3.1.1. Reuniões de articulação
	3.2. FAMÍLIAS /COMUNIDADE	3.2.1. Envolvimento das famílias
		3.2.2. Relacionamento com a comunidade envolvente

Quadro IV.5 - Categorização do conteúdo da entrevista ao diretor de Agrupamento

Da entrevista ao diretor, foram estabelecidas três categorias: “Liderança”; “Gestão de Recursos”; “Articulação Escola/Comunidade.”

Relacionado com a “Liderança”, encontra-se a subcategoria “Supervisão”, com os indicadores: alunos, profissionais, monitorização da Educação Especial, perceção sobre a inclusão dos alunos, perceção acerca das atitudes dos professores das turmas regulares, medidas promotoras de inclusão nas turmas regulares.

Na “Gestão de Recursos”, há uma divisão em “Recursos Humanos”, com os indicadores: Assistentes operacionais e professores/técnicos especializados; e “Recursos Materiais”, cujo indicador é questões logísticas/orçamentais.

No que respeita à “Articulação Escola/Comunidade”, as subcategorias são: “Outros Agrupamentos/escolas” e “Famílias/comunidade”. A estas correspondem os

indicadores: Reuniões de articulação, envolvimento das famílias, relacionamento com a comunidade envolvente.

Elaboradas as grelhas de categorização, seguiu-se a contagem de frequência dos diversos indicadores, em cada um do *corpus* das entrevistas, procedendo-se ainda a um trabalho de comparação da globalidade de resultados provenientes das diversas entrevistas, devidamente colocados em grelha, para uma melhor visualização e comparação de dados (Apêndice 10).

Em síntese, considerando-se os instrumentos de recolha de dados, atrás mencionados, a entrevista semiestruturada, o inquérito por questionário e a pesquisa documental, procedendo-se a uma análise de conteúdo das informações recolhidas, de forma aprofundada, realizada a codificação e estabelecidas as relações entre as categorias identificadas, conjugando todos os resultados extraídos dessa análise, parecem-nos estar reunidas as condições para passarmos à descrição e interpretação dos dados obtidos na investigação.

Capítulo V - Análise e discussão dos resultados

Apresentação e interpretação dos dados

Neste capítulo, serão apresentados os dados recolhidos, com base nas narrativas das entrevistas aos professores e ao diretor de Agrupamento e respetiva categorização de conteúdos e ainda de acordo com as informações fornecidas através dos questionários aos pais, procurando-se, sempre que possível, entrelaçar e confrontar todos os dados alusivos a uma mesma categoria, ou a categorias com idêntico valor semântico.

Procurar-se-á apresentar os dados, analisando-os e contrapondo-os com os objetivos definidos na nossa investigação e com os fundamentos teóricos que sustentam o trabalho. Segundo Aires (2011), uma análise bem fundamentada deve não só apresentar os dados, como também interligá-los metódica e sequencialmente, de forma a dar resposta às questões da pesquisa.

Nos resultados que se seguem, manteve-se a numeração e sequência definidas no Quadro IV.4: Categorização do conteúdo das entrevistas aos professores, por uma questão de coerência e de facilitação da leitura.

Saliente-se que, ao longo da exposição, a par das informações retiradas dos depoimentos dos professores (**E1_P1**, **E2_P2**, **E3_P3**), vão sendo introduzidas informações provenientes da entrevista ao diretor (**E4_D**) e dos questionários aplicados aos encarregados de educação (**Q_P**), interligando-se os dados recolhidos através das diversas fontes.

Finalizando a apresentação de cada categoria e subcategorias correspondentes, procede-se a uma síntese global, focalizando-se a nossa análise nos indicadores com maior número de registos.

1. Práticas adotadas no Agrupamento (categoria 1)

Retomando a categorização efetuada ao conteúdo das entrevistas aos professores, assumimos como relevantes as “Práticas adotadas no Agrupamento”, sendo esta a nossa primeira categoria, dado que as mesmas poderão ser determinantes na

inclusão dos alunos e no seu sucesso educativo, quer no interior da escola, quer em contexto extraescolar.

Associadas a esta categoria, surgem as subcategorias “Acolhimento”, “Escolha dos Cursos” e “Inclusão nas Turmas Regulares”. Tratando-se de medidas de suporte, a sua principal função será proporcionar aos alunos e aos encarregados de educação o apoio e a segurança de que necessitam, na chegada ao ensino secundário.

1.1. Acolhimento

Os dados relativos ao acolhimento podem ser sistematizados no quadro que se segue.

INDICADORES	ENTREVISTADOS	Fi
1.1.1.Momentos/etapas chave do acolhimento	E1_P1; E2_P2; E3_P3	8
1.1.2.Intervenientes	E1_P1; E2_P2; E3_P3 E4_D	4 1
1.1.3.Aspectos positivos/Importância do acolhimento	E1_P1; E2_P2; E4_D	4 1
1.1.4.Receção aos alunos	E1_P1; E2_P2; E3_P3 E4_D	4 1

Quadro V.1 – Acolhimento

Nos depoimentos dos entrevistados, verifica-se que existem contactos e reuniões entre os professores dos vários agrupamentos, em diversos momentos, preparando, antecipadamente, a vinda dos alunos.

“... uma reunião prévia, no final do ano letivo anterior; ... mais do que uma.”
(...) *“...foi todo um processo anterior ao início do ano letivo.”*
(E1_P1_Apêndice 8)

“Daquilo que as colegas foram comentando, no início do ano, sei que houve várias reuniões de articulação entre a escola onde eles andavam no 9.º ano e a ... nossa...” (...) *“... eu sei que as colegas fizeram várias reuniões com o nosso agrupamento para a passagem de casos, no final do ano letivo anterior...”*
(E2_P2)

*“... no final do 3.º período, portanto antes do período terminar, já se fazem alguns contactos, por parte, precisamente dos restantes agrupamentos, (...) para nos dizerem se têm, ou não, alunos com CEI que venham a integrar o nosso Agrupamento... (...) depois é marcada, normalmente, uma reunião...”***(E3_P3)**

Neste processo intervêm não só os professores e técnicos, mas também os alunos e os encarregados de educação e membros da direção do Agrupamento, denotando-se o interesse por esta transição entre ciclos e pela chegada dos novos alunos.

“... estão presentes esses professores [do 9.ºano], os professores de EE também, ... todos do nosso agrupamento, muitas vezes também estão presentes os psicólogos, ... desses agrupamentos, (...) o nosso psicólogo do SPO, para fazer essa seleção.” (E3_P3)

“É pedido aos Encarregados de Educação para virem conhecer a escola, para ver(...) Encarregados de Educação e os alunos (...) falámos com os Diretores de Turma (...) com os Encarregados de Educação...” (E1_P1_Apêndice 8)

“... em termos de transição de outros agrupamentos, nós fazemos reuniões com os colegas de EE desses agrupamentos, com a nossa colega aqui adjunta e com os colegas de EE.” (E4_D)

Deste modo, é possível aos alunos e aos pais conhecerem as instalações e contactarem com os professores, os técnicos e auxiliares de ação educativa, diminuindo as incertezas e atenuando o impacto da mudança, tornando-os mais confiantes. Além disso, os professores tomam conhecimento das especificidades, dos interesses e do modo como devem agir com cada um dos alunos, sendo fundamental esta passagem de informações.

“... vieram conhecer a escola, com tempo, e os pais também para ficarem descansados, ver tudo o que diz respeito aos filhos (...) para virem conhecer a escola, as instalações, aos poucos, para eles não notarem uma grande diferença.”

“Quando fazemos a reunião de passagem de casos... para além das dificuldades, dos constrangimentos que eles têm, no seu dia-a-dia, para além de sabermos quais são as disciplinas em que eles devem ser matriculados, na turma, também é abordado o que é que eles faziam antes...” (E1_P1_Apêndice 8)

“É fundamental, fundamental, se nós não tivermos essa passagem de informação, começamos tudo do zero, desperdiçamos trabalho que já foi feito, as sinergias que podemos estabelecer e que já foram, mais do que testadas...” (E4_D)

Estas ações de acolhimento são complementadas pela receção, no início do ano letivo, de modo a familiarizar os encarregados de educação e sobretudo os alunos com espaços e pessoas diferentes, preparando-os para uma nova realidade.

“Eles vieram um dia antes, os pais ter comigo, e no dia do início do ano eu fiquei logo com eles na Unidade, fui-lhes mostrar a escola, fui-lhes mostrar os espaços para eles se sentirem, não se sentirem presos... não se sentirem

perdidos, apesar de eles estarem sempre acompanhados com uma auxiliar, mas tinham que conhecer a escola.” (E2_P2)

“ ...claro, os pais, esta interação que nós tentamos promover também é positiva, porque permite-nos receber os alunos com mais confiança, transmitem-nos as informações, estão mais próximos, ...” (E4_D)

1.2. Escolha dos cursos

Na subcategoria “Escolha dos cursos”, foram definidos como indicadores:

INDICADORES	ENTREVISTADOS	Fi
1.2.1.Intervenientes	E1_P1; E2_P2; E3_P3	7
1.2.2.Participação/posição manifestada pelos E. de Educação	E1_P1; E2_P2; Q_P	10
1.2.3.Justificação para a escolha do curso	E1_P1; E2_P2; E3_P3	7

Quadro V.2 - Escolha dos cursos

No que concerne aos “Intervenientes”, além do aluno e dos pais, os professores e outros técnicos, que acompanham os alunos e os profissionais que os irão auxiliar no novo contexto escolar, também participam na escolha e no encaminhamento para determinados cursos e áreas, tal como é afirmado pelos entrevistados. De referir que a opinião dos alunos, acerca dos cursos que pretendem seguir, poderá estar condicionada pelo seu perfil de funcionalidade, daí que nem todos tenham a capacidade e o discernimento de optar por um determinado curso, prevalecendo a opção dos pais e de profissionais que têm um conhecimento profundo do aluno.

“... falámos com as professoras de Educação Especial, com as Terapeutas, a Terapeuta da Fala, com a Psicóloga e com a Coordenadora de Educação Especial, para saber tudo o que se passava com cada um para poder optar pela melhor solução. (...) A família também foi auscultada.” (E1_P1_Apêndice 8)

“... estes alunos são encaminhados pelos professores que os acompanham, até ao 9.º ano, no Ensino Básico. São esses os professores que os conhecem melhor e que tentam fazer esse encaminhamento, para as turmas que existem e para os cursos que existem, a nível do Ensino Secundário. (...) certamente que são questionados [sobre o curso que querem seguir] e, normalmente será ... ao longo do 9.º ano, mais uma vez, como todos os outros irem fazendo algum tipo de orientação vocacional...” (E3_P3)

“Nem todos... nem todos... [os alunos foram consultados] ... alunos são autistas não foram consultados, foram as técnicas que os acompanharam durante alguns anos e elas conheciam bem.” (E1_P1_Apêndice 8)

Nas opções a seguir, os encarregados de educação são informados e manifestam, em geral, concordância com as medidas tomadas pelos professores e técnicos. Segundo nos relatam os entrevistados, não é habitual os pais colocarem muitas questões sobre os cursos existentes e especificidades de funcionamento. Dando a sensação de que os pais não tomam a iniciativa, esperando que seja a escola a antecipar e a dar resposta às suas questões.

“... os pais, os Encarregados de Educação também são contactados, são consultados para essa inclusão [na escolha do curso]. (...) foram informados [acerca dos cursos existentes no Agrupamento] sim, todos.”

“... normalmente os pais como preferem que os filhos estejam mais perto ... acabam por deixá-los estar no nosso Agrupamento e por enveredar por outro curso [se não existir o curso que querem].

“Pessoalmente não. Não, não,... [solicitação dessa informação pelos pais].”
(E3_P3)

“ A família ... mostrou-se agradada com as indicações da escola achou que estavam bem encaminhados e não ofereceram qualquer tipo de contestação. (...) todos os Encarregados de Educação têm manifestado agrado para com o horário dos filhos, para com as disciplinas escolhidas; portanto, a sua formação académica está em consonância com as aspirações dos pais.

“ eles [E. de Educação] apenas queriam saber se ... a escola tinha condições para os ter, ou uma Unidade de Ensino Estruturado, ou uma sala de Educação Especial. Não estavam com ... especificidades, relativamente a cursos.”
(E1_P1_Apêndice 8)

Comparando as declarações prestadas pelos professores, acerca das informações dadas, e a resposta dos pais às questões 4. e 4.2. do questionário, parece não haver uma concordância total.

Como se pode ver no gráficoV.1, que representa os resultados obtidos na questão 4 do questionário (**Q_P_Apêndice 11**), num total de nove inquiridos, cinco consideram que foram suficientemente informados acerca das opções de cursos existentes no ensino secundário, selecionando a opção “Sim” e quatro responderam “Não”. Destes últimos, um confessa nunca ter pedido esse tipo de informação e os outros três referem ter solicitado, mas não lhes ter sido fornecida, questão 4.2. (**Q_P_Apêndice 11**).

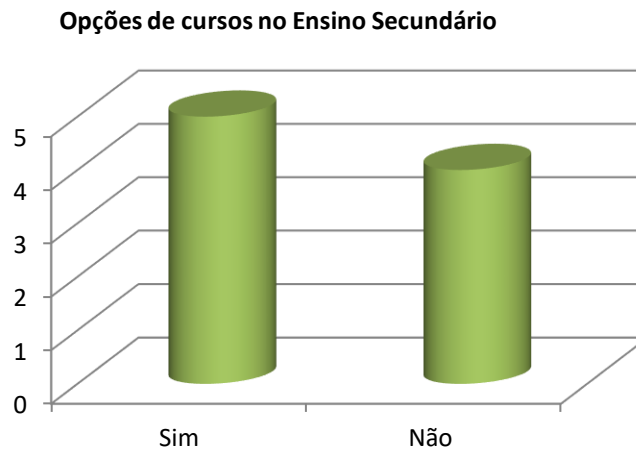


Gráfico V.1 - Informação prestada aos E. de Educação, no final do 3.º ciclo

Nas questões 4.1. e 4.3 (**Q_P_Apêndice 11**), sobre a interferência dos pais na escolha do curso do ensino secundário dos seus educandos (Gráfico V.2) e o profissional que os consultou (Gráfico V.3), seis encarregados de educação afirmam ter sido sondados, respondendo positivamente e três declaram não ter sido ouvidos, nessa escolha. Dos que responderam positivamente, cinco dizem ter sido o professor de EE que os consultou e um menciona a Equipa da Unidade de Ensino Estruturado, como se pode constar a partir da leitura dos gráficos abaixo, sendo que desta equipa também fazem parte docentes de EE.

Consulta aos E. de Educação

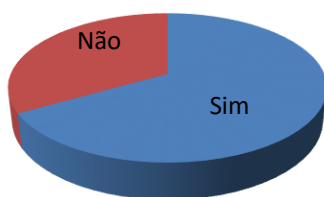


Gráfico V.2 - Participação dos E. de Educação na escolha do Curso

Consulta aos E. de Educação

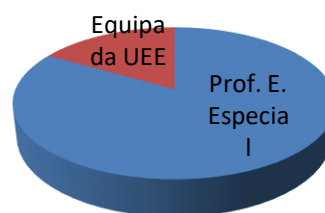


Gráfico V.3 - Profissional que prestou informações aos E. de Educação

Quando questionados sobre a satisfação com o curso frequentado pelos seus educandos, os nove encarregados de educação demonstram-se satisfeitos, estando as

suas respostas em absoluta consonância com as declarações dos professores entrevistados (Gráfico V.4).

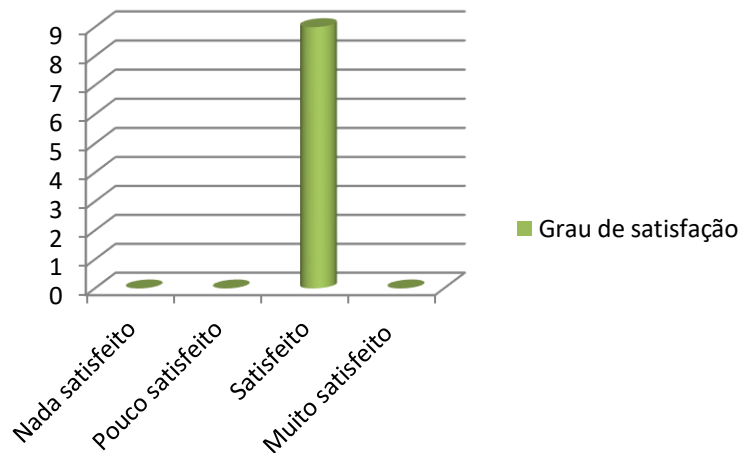


Gráfico V.4 - Satisfação dos E. de Educação, em relação ao curso dos educandos

Segundo os testemunhos dos professores, para a integração dos alunos em determinado curso, salientam-se os seus gostos, a continuidade em determinadas disciplinas, a possibilidade de permanecerem mais tempo dentro da turma e assistirem a mais disciplinas, o tipo de disciplinas que fazem parte do curso e as ofertas disponibilizadas pela escola.

“... como acontece com os restantes alunos, é sempre tido em conta os gostos, as opções dos próprios alunos, (...) também temos que ver a oferta que a escola apresenta...” (E3_P3)

“[os alunos do 10.º ano estão em Artes], porque traziam já frequência de EVT e Educação Visual e gostavam bastante e como tinham Autismo era uma maneira de os manter dentro da turma e mais disciplinas. (...) também aquilo que a escola pode oferecer. A escola nem sempre tem o melhor curso ou o mais indicado para colocar os alunos.” (E1_P1_Apêndice 8)

“... os meus dois alunos foram para o curso de Artes pela questão das disciplinas terem mais disciplinas onde eles pudessem frequentar (...) pelo que eu percebi, teve um bocadinho a ver com as ofertas de disciplinas que o curso tem, que é tentar perceber que disciplinas é que eles podiam usufruir, para não irem só a Educação Física,...” (E2_P2)

1.3. Inclusão nas turmas regulares

Na subcategoria “Inclusão nas turmas regulares”, são apontados como indicadores:

INDICADORES	ENTREVISTADOS	Fi
1.3.1. Seleção das turmas	E1_P1; E2_P2	4
1.3.2. Sensibilização aos alunos das turmas regulares	E1_P1; E2_P2; E3_P3	7
1.3.3. Aspectos percebidos que dificultam a inclusão nas turmas regulares/na escola	E1_P1; E2_P2; E3_P3 E4_D	13 2
1.3.4. Aspectos percebidos como fundamentais à inclusão nas turmas regulares/na escola	E1_P1; E2_P2; E3_P3 E4_D	12 2

Quadro V.3 – Inclusão nas turmas

A escolha das turmas regulares, para integrarem alunos com CEI/PIT, é tida em consideração, dando-se preferência a anteriores conhecimentos e amizades dos alunos, promovendo-se a parte social e ainda a maximização das capacidades e potencialidades individuais.

“... colocá-lo no grosso de uma turma que já vinha com ele, ... para poder ter um ambiente social conhecido ... para potencializar as suas aprendizagens sociais.” (...) as suas capacidades, as suas potencialidades, também com aquilo que traziam de trás, com alguns alunos que dão-se melhor com uns do que com outros ... a sociabilidade também é muito importante e valorizada.” **(E1_P1_Apêndice 8)**

“... eles já vinham, ou seja, alguns destes alunos que estão nesta turma já eram alunos colegas da turma deles, ...” **(E2_P2)**

Fundamental também é a sensibilização dos alunos da turma regular para acolherem os colegas que, apesar de apresentarem determinadas dificuldades, têm os mesmos direitos a fazer o seu percurso, o mais normal possível, pois são alunos como todos os outros.

“Isso vai depender também do perfil de cada turma, ... também do perfil do Diretor de Turma.”

“... há sempre uma sensibilização, mas depois à medida que o ano vai decorrendo e à medida, se houver, ou não, se surgem ou não problemas, aí é que as coisas vão sendo também acompanhadas, ... Portanto, acho que não há tanto a necessidade, no início, de fazer aquela preparação intensiva aos alunos, há sim uma sensibilização e depois, de acordo com o decorrer do ano, continuamos a acompanhar e a perceber se os alunos estão bem integrados ou não.” **(E3_P3)**

“... eles [DT] (...) na primeira aula aliás..., prepararam a turma, explicaram (...) que tipo de alunos iriam receber, qual a sua problemática (...) foi tentada a sua inclusão o máximo possível.” (E1_P1_Apêndice 8)

“No início do ano falámos com eles [alunos das turmas regulares]. ... uma conversa que iriam ter dois colegas que iam acompanhar algumas aulas, mas eles é... não foi preciso muito, porque muitos já os conheciam e eles próprios vão ter com eles.(...)a nível de receção foi bom, foi bom, muito bom. Isso foi fundamental para eles, e eles estão muito bem integrados” (E2_P2)

Com esta preparação, procura-se que os alunos se sintam verdadeiramente acolhidos, que sejam parte integrante da turma, uma vez que ainda há muitos fatores que são um entrave a uma inclusão plena e que podem ser percecionados, a partir dos relatos dos entrevistados, incluindo os relatos do diretor de Agrupamento. Por exemplo: discriminação, incompreensão, comentários e atitudes de rejeição, esquecimento, resistência à mudança, características do ensino secundário, sendo que as próprias políticas educativas, com algumas medidas que implementam, podem estar a contribuir para esse afastamento dos alunos com NEE.

“Portanto, eu penso que só não haverá mais inclusão porque, de alguma forma, a Portaria [Portaria 201C-2015] nos obriga a ter uma matriz curricular específica (...) que não é compatível com a matriz curricular dos outros cursos (...) Quando nós pensamos em inclusão, inclusão não é aquilo que a Portaria nos obriga a fazer (...) a Portaria acaba por nos obrigar, em termos de Ensino Secundário, a tê-los, determinadas horas, naquelas disciplinas, naquela sala...”

“E portanto avaliar, avaliar a inclusão pois, se calhar, não é muito bom, não é uma avaliação muito boa, é uma avaliação boa, mas não é perfeita, não é excelente.”

“... o Ensino Secundário está muito direcionado ... para a preparação para o Ensino Superior, (...) os alunos estão muito direcionados para obter notas, (...)Talvez não sintam, ou não tenham tempo...”(E3_P3)

“...certos comentários, certas atitudes que possam levar ao constrangimento (...) podem ser objeto de gozo por não perceberem uma determinada coisa.”

“... ainda há poucos docentes do Agrupamento que puxam (...) pelos alunos, dentro da sua própria turma. (...) falta esta cultura de se lembrarem que os alunos fazem parte da turma,...”

“A mentalidade tem que ser alterada, (...) Os professores mais velhos têm tido alguma resistência em incluir alunos com CEI nas suas aulas, ... tem a ver com, cá está com as mentalidades, com a resistência, com a falta de flexibilidade ...” (E1_P1_Apêndice 8)

“... porque a gente também não se pode esquecer que o colega tem um programa para dar e mesmo com fichas mais adequadas a eles, mas não lhe pode dar a mesma atenção do que ter um professor só para eles os dois.” (...)

Não quer dizer que às vezes não haja vontade, ... não quer dizer que eles sejam excluídos, mas acho que ainda não estamos na totalidade daquilo que podia ser a inclusão (...) temos que ir aos poucos, (...) umas vezes a nível das mentalidades, colegas que são menos recetivos, ou seja, não é a questão de os receberem é, às vezes, o medo de não saber fazer ou como trabalhar com estes alunos é que leva a que se criem barreiras e isso tudo tem que ser quebrado...” (E2_P2)

“... a primeira questão que eu senti logo no secundário é a resistência, os colegas têm alguma resistência em ter estes miúdos na sala de aula, ou em desenvolver atividades em que eles estejam incluídos. ... Porque a resistência surge por desconhecimento. (...) continuamos a sentir que mesmo os jovens professores, que saem das universidades e dos politécnicos, ainda não vêm com uma abertura e com uma preparação suficientes para trabalhar de forma mais eficaz estes alunos.” (E4_D)

De modo a colmatar estes aspetos que dificultam a inclusão dos alunos com CEI/PIT nas turmas regulares, foram sugeridas algumas ações que, na opinião dos entrevistados, poderão ajudar a resolver os problemas detetados, verificando-se que a tónica incide na mudança de mentalidades e de atitudes dos professores.

“... um aspeto a melhorar, será uma relação entre o que se faz na turma com os alunos que não vão a todas as disciplinas (...) mais disciplinas com a turma e não pudemos simplesmente sugerir mais disciplinas, também temos que chamar os docentes das disciplinas a querer incluir estes alunos na aula....Não é na turma, é na aula.”

“... ações de formação para os professores do regular,... sobre a melhor maneira de incluir alunos com CEI na sala de aula.” (E1_P1_Apêndice 8)

“... às vezes se houver vontade e se houver conversa, se houver um debate, se houver uma abertura, consegue-se fazer muito mais coisas. (...) se calhar a escola ainda não tem os meios suficientes para lhes oferecer aquilo que eles precisam. Por exemplo os técnicos, terapeutas, fisioterapeutas, (...) se calhar também subsídios (...) é uma mais-valia eles estarem, mas a escola ainda tem que se modelar para os receber, tem que haver mais respostas.” (E2_P2)

“... os nossos alunos (...) estão incluídos nas turmas e assistem a aulas, a disciplinas com as respetivas turmas. (...) se calhar, um maior acompanhamento. ... participarem, frequentarem mais disciplinas com a turma, até ... as disciplinas que fazem parte do currículo, Português, Inglês, Espanhol, (...) se calhar teremos que ser ainda mais visíveis, (...) que nos impor ainda mais(...) à comunidade educativa, (...) em vez de sermos nós, nós EE, a ir ao encontro deles, puxar os alunos do Ensino Regular para nós...” (E3_P3)

“... a formação dos professores, contemplar a formação dos professores, a formação inicial e a formação contínua ... muita formação contínua era o que fazia falta, fazia com que houvesse uma abertura, menos resistência.”

“... nós conseguimos fazer sempre qualquer coisa, há sempre um instrumento de trabalho que podemos usar, há sempre uma forma de nós cativarmos esse aluno, ele está em sala de aula observa os comportamentos dos colegas, mimetiza as questões todas de interação que ele vê à sua volta e isso é positivo, muito mais do que, eu sou muito pouco apologista de colocá-los, por exemplo os miúdos de Ensino Estruturado, muito tempo só na Unidade, ou os miúdos de Currículo Específico irem pouco tempo às salas de aula.” (E4_D)

Síntese dos resultados apurados na categoria 1: Práticas adotadas no Agrupamento

Sobre os dados obtidos na categoria “Práticas adotadas no Agrupamento”, procedemos, de seguida, a uma síntese das principais conclusões.

De um modo geral, no Agrupamento é dedicada uma atenção especial ao “acolhimento” e à receção dos novos alunos e dos encarregados de educação, pois embora esta seja uma fase de transição entre escolas, não deixa de ser uma mudança em que o jovem e a família são confrontados com o desconhecido, necessitando de uma preparação antecipada, de tempo para se mentalizarem acerca da ideia de mudança.

Na perspetiva de Motta (2014), o acolhimento abrange três grandes dimensões: pessoal, interpessoal/social e académica/institucional.

Na dimensão pessoal encontram-se, entre outras, as variáveis de bem-estar físico, bem-estar psicológico, equilíbrio emocional, autoconfiança, apoio familiar, motivação, autonomia e independência do aluno.

Já a dimensão interpessoal/social está associada às variáveis bom relacionamento com os colegas, professores e funcionários, criação de laços de amizade, tolerância intercultural, bom ambiente académico e participação em atividades extracurriculares, culturais, associativas e recreativas.

A dimensão académica/institucional agrega as variáveis expectativas iniciais em relação ao curso, preparação académica anterior, satisfação com o curso, bom desempenho académico, qualidade das instalações e serviços da escola, acolhimento e receptividade da instituição e existência de redes e programas institucionais de apoio.

Olhando o aluno em todas as dimensões, facilmente se percebe a importância que a escola e este Agrupamento, em particular, atribui ao planeamento, aos contactos estabelecidos entre os professores, dentro e fora da escola, à efetivação de reuniões preparatórias, no final e no início do ano letivo, bem como aos encontros entre alunos, pais e professores antes, durante e após o início das atividades escolares. Estas

diligências visam, por um lado, transmitir segurança aos alunos e aos pais, por outro, funcionam como momentos chave de recolha e partilha de informações.

O acolhimento do jovem e da família, no Agrupamento em estudo, não é uma mera formalidade, é sim um processo de escuta ativa que envolve todos os intervenientes, com o intuito de ficarem a conhecer as especificidades, o historial, as dificuldades, os pontos fortes e interesses de cada um, para poderem agir em conformidade. Também a escola toma conhecimento de eventuais necessidades de reorganização de tempos, espaços e relações, de modo a dar resposta às expectativas e necessidades dos alunos. “Acolher”, nesta ótica, tem associada uma dimensão de escuta do outro e de “construção de vínculos” (Motta, 2014).

Igualmente relevante, para os alunos e as famílias, é a participação que os jovens e os pais têm na vida escolar, a ligação que estabelecem com a comunidade educativa e como se traduz na prática essa colaboração.

Assim, na sequência dos dados recolhidos, é possível verificar que existe, neste Agrupamento, um trabalho de parceria, entre o Agrupamento e as escolas que os alunos frequentaram anteriormente, dentro da próprio Agrupamento e entre o Agrupamento as famílias, sendo estas informadas e envolvidas em todas as decisões que dizem respeito aos seus filhos, a começar pela “escolha dos cursos”, das áreas disponíveis no ensino secundário, pela frequência de determinadas disciplinas, passando pela definição de estratégias, pela elaboração de documentos e implementação de planos de estudo e de intervenção. Este trabalho de cooperação entre todos os intervenientes no processo educativo do aluno vem ao encontro de estudos que suportam o nosso enquadramento teórico, como Lourenço (2011), Bota (2013), EADSNE (2006).

Parece também ser uma prática comum a audição dos alunos, sendo as suas opiniões consideradas, pois ainda que alguns não reúnam condições para decidir o seu futuro, é importante que lhes seja dada a possibilidade de expressarem as suas vontades. Esclarecer dúvidas e informar é uma das funções dos educadores que devem orientar os alunos na tomada de decisões e na escolha de projetos de vida. Os professores entrevistados defendem que estes alunos devem também receber orientação vocacional, tal como os outros, e no final do 3.º ciclo ter conhecimento das áreas que podem seguir, no ensino secundário.

Outra preocupação no Agrupamento prende-se com a auscultação dos encarregados de educação e com a prestação de informações, solicitando-lhes uma

participação efetiva e, nesse ponto, os professores de EE têm uma atuação determinante, pois também são estes os profissionais com maior proximidade ao aluno e à família.

Segundo Correia e Serrano (1998), a família é a base da formação da criança, logo a participação dos pais na escola, acompanhando de perto o percurso escolar dos filhos, contribui para a melhoria e para o sucesso educativo dos mesmos. Leite (2015) reafirma a importância da relação família escola, tendo os pais, implicados neste estudo, destacado a participação nas atividades da escola, a colaboração na organização dos eventos e nas reuniões de pais. Por seu lado, os alunos acreditam que essa relação é importante, tendo em conta o acompanhamento prestado pela família, sendo para eles um incentivo, e nos testemunhos dos professores percebe-se a importância dos pais no apoio prestado aos filhos, no seu percurso escolar e profissional e no dia-a-dia das atividades desenvolvidas em casa.

O envolvimento dos pais na escola contribui para o sucesso académico dos alunos, apresentando estes melhor assiduidade e comportamento, menos retenções e desistências (Bento, Mendes & Pacheco, 2016). A mesma opinião é defendida pela UNESCO (2015) quando afirma que as crianças aprendem melhor quando os pais e familiares manifestam interesse por eles e pelo seu percurso escolar, pois sempre que as famílias estão envolvidas, aumenta o potencial de aprendizagem nas aulas.

Todavia, os dados obtidos por Sousa e Pereira (2014), apesar de anunciarem uma perceção generalizada sobre os grandes benefícios do envolvimento das famílias, na vida escolar dos seus filhos, deixam também transparecer a existência de dificuldades na sua concretização, atribuídas quer à escola, quer à família. Existe um afastamento entre a escola e as famílias e grande parte dos encarregados de educação apresenta uma participação reduzida ou até muito reduzida, na vida escolar dos seus educandos. Ainda segundo estes autores, os professores atribuem a fraca participação dos encarregados de educação, essencialmente, a uma tradição enraizada e difícil de ultrapassar, a que acrescentam também o desinteresse dos pais na escola por considerarem suficiente a sua colaboração na orientação que dão aos filhos em casa. Os encarregados de educação alegam a falta de tempo e a incompatibilidade dos horários da escola, referem ainda a sua própria dificuldade em ajudar os filhos em casa e, embora manifestem o desejo de participar na escola, dizem não ter competências para tal.

Fundamental também é que os pais sejam regularmente informados dos progressos, o que o implica o recurso a métodos que proporcionem aos professores, aos

estudantes e aos pais o conhecimento dos domínios que foram alcançados e daqueles que ainda estão em aquisição (UNESCO, 2015).

Ainda em torno das práticas desenvolvidas no Agrupamento, destaca-se a “inclusão dos alunos nas turmas regulares”, que envolve a escolha de determinadas turmas e a preparação dos alunos, uma vez que “incluir” significa envolver na sala de aula todos os alunos e não apenas os que apresentam necessidades educativas especiais (UNESCO, 2015).

Neste quadro de categorizações, sobressai a quantidade de depoimentos que os entrevistados forneceram a propósito dos indicadores “Aspetos percecionados que dificultam a inclusão nas turmas regulares/na escola”, com quinze unidades de registo, e “Aspetos percecionados como fundamentais à inclusão nas turmas regulares/na escola”, que reúne catorze menções.

Este panorama remete para as dificuldades de inclusão dos alunos com NEE, que continuam a existir, e alguns dos obstáculos são bem identificados pelos docentes que participam no nosso estudo, por exemplo: legislação desadequada; características próprias do ensino secundário, sendo um ensino muito direcionado para a obtenção de resultados académicos; rejeição entre os alunos da turma, que se traduz em comentários depreciativos e atitudes discriminatórias; pouco investimento e fracas expectativas da parte dos docentes, para com estes alunos, dedicando toda a atenção à turma e deixando estes alunos um pouco “esquecidos”, quando estão na aula e também quando a turma faz visitas ou outras atividades, muitas vezes esquecem-se de incluir estes alunos.

Com alguma regularidade, são os próprios docentes, sobretudo no ensino secundário, que por desconhecimento, por comodismo e resistência à mudança dificultam as práticas inclusivas. Esta tendência é confirmada por Rita (2016), sendo os professores inquiridos, no seu estudo, da opinião que a escola não está preparada para incluir alunos com CEI nas turmas regulares. Alegam fatores intrínsecos aos alunos, por exemplo as suas capacidades cognitivas, que os impedem de acompanhar o ritmo e a dinâmica da aula, e fatores extrínsecos como a extensão dos programas do secundário, a falta de tempo para os cumprir, a falta de recursos humanos qualificados, a dimensão das turmas e ainda a discriminação, por parte dos colegas. Alguns professores atribuem aos alunos com CEI o insucesso escolar dos restantes colegas e a indisciplina nas aulas.

Contrariamente a estes docentes, a UNESCO (2015) defende que a diversidade nas salas de aula é benéfica para todos. As crianças têm diferentes experiências,

habilidades, conhecimentos e atitudes e todas contribuem para a riqueza das aprendizagens, enquanto o professor atua como facilitador, criando as oportunidades e o ambiente certo para os alunos aprenderem ativamente.

Acolher os alunos na sala de aula requer a criação de um ambiente educativo propício a todos e a cada um, bem como o recurso a novos métodos e atividades, adequados às diferentes formas de aprender. O sucesso da inclusão não depende só de mudanças na legislação e na organização das escolas começa, em primeiro lugar, nas salas de aula e no seio da turma regular, com a diferenciação. As escolas não têm os recursos necessários para responder de forma eficaz a todos, necessitando de técnicos e de recursos humanos, mas também de uma flexibilização e cooperação entre todos os profissionais (Campos, 2012).

Correia (2001) defende que os alunos com NEE só beneficiam do ensino ministrado nas turmas regulares quando existe uma harmonia entre as suas características, as suas especificidades, as expectativas e atitudes dos professores e os apoios adequados, caso contrário estamos perante uma “exclusão funcional”.

Assim, se por um lado há quem aposte na chamada “inclusão total”, a colocação de todos os alunos nas classes regulares, (Stainback & Stainback, 1996, citados por Correia, 2001), há também quem defenda que a classe regular não será a modalidade ideal para alguns alunos, pelo menos a tempo inteiro (Lieberman, 1996; Correia 1997, citados por Correia, 2001).

Na sequência das posições manifestadas, Correia (2001) é favorável a uma reestruturação do sistema, da escola e do currículo, assente nas atitudes, na formação, na colaboração, nos recursos humanos e materiais. É premente uma mudança de atitudes de todos os intervenientes no processo educativo do aluno, a começar pelos professores, pelos pais e pela comunidade, em geral. Também a formação dos professores, formação especializada e contínua, é essencial para uma atualização de conhecimentos relacionados com as práticas inclusivas. A colaboração e a atuação de todos os intervenientes é também um fator essencial que contribui para o bem-estar académico, social e emocional do aluno, ou seja o seu desenvolvimento global.

Por último, mas não menos importante, os recursos humanos e materiais, cabendo à direção da escola assegurar os serviços do pessoal necessário. De facto, a liderança da escola tem uma importância capital na criação de uma escola inclusiva, envolvendo não só os docentes, mas também pessoal de apoio e técnicos especializados,

criando uma equipa cuja multiplicidade de saberes permita dar respostas adequadas a uma diversidade de alunos.

As questões identificadas por Correia, no início do século, mantêm-se atuais, decorridos dezassete anos, e são corroboradas nos depoimentos elucidativos do diretor do Agrupamento que, a propósito da gestão de recursos, expressa o seguinte:

“Nós, nós também não temos, quer dizer, temos tido poucos recursos humanos, temos sempre poucos recursos humanos, assistentes operacionais especializadas nessas áreas fazem muita falta, não temos, não temos pessoas, digamos que nós vamos tentando com, enfim, com a vontade dessas pessoas e alguns que têm mais vocação (...) também não temos uma especialização, por parte dos assistentes operacionais.” (E4_D)

“... basicamente do quadro temos uma pessoa só, do grupo todo[só um professor do quadro, do grupo 910], ..., ... e não trabalha com os Currículos Específicos do Secundário, essa é, de facto é uma lacuna, mostra a falta de recursos humanos que temos(...) de facto um colega dos quadros, é ilustrativo da falta que faz termos um quadro estável, nessa área. É das áreas onde temos um quadro menos estável, ... acabamos por recorrer sempre a contratados que quando começam a conhecer o Agrupamento, o entorno socioeconómico, se vão embora.” (E4_D)

“... temos sempre a questão logística, porque estes alunos precisavam de uma forte componente prática, (...), precisam de espaços próprios e as escolas ainda não estão preparadas para isso.”

“há um desfasamento entre a cultura de inclusão no secundário e a forma como a tutela vê estas situações, porque, de facto, não existem esses espaços, ... espaços próprios onde eles [alunos com CEI], pudessem também trabalhar a parte funcional, para além dos PIT, na escola seria importante e não temos assim essas áreas.” (E4_D)

“... os espaços, os recursos financeiros, a formação, faz falta, faz falta e o Ministério, cada vez mais, coloca-nos obrigações e coloca a tónica do lado dos agrupamentos, mas depois também faltam recursos.” (E4_D)

Apesar de todo o trabalho realizado e dos esforços daqueles que, no dia-a-dia lidam com os alunos, a inclusão ainda não é plena e continuam a existir muitos obstáculos para ultrapassar.

2. Pedagogias (categoria 2)

A segunda categoria, que adveio da análise dos testemunhos dos entrevistados, é “Pedagogias”, na qual estão englobadas as subcategorias “Elaboração e estruturação do CEI” e “Documentos estruturantes do Agrupamento”.

2.1. Elaboração e estruturação do CEI

Relativamente às questões pedagógicas, em particular no que respeita à elaboração do CEI dos alunos, depreenderam-se os seguintes indicadores:

INDICADORES	ENTREVISTADOS	Fi
2.1.1. Intervenientes	E2_P2; E3_P3	6
2.1.2. Áreas curriculares específicas	E1_P1; E2_P2; E3_P3	5
2.1.3. Aspetos positivos das áreas curriculares específicas	E1_P1; E2_P2; E3_P3	7
2.1.4. Disciplinas que frequentam na turma regular	E1_P1; E2_P2; E3_P3	11
2.1.5. Planificação de aprendizagens	E1_P1; E2_P2; E3_P3	4
2.1.6. Avaliação de aprendizagens	E1_P1; E2_P2; E3_P3	10
2.1.7. Trabalho colaborativo	E1_P1; E2_P2; E3_P3 E4_D	7 1

Quadro V.4 – Elaboração e estruturação do CEI

Na elaboração e implementação do CEI intervêm os professores, nomeadamente os de EE, os docentes das outras disciplinas ou áreas e também os técnicos, sempre que se justifica.

“... fazemos nós, o grupo de EE, cada professor faz as suas... pronto fazemos o currículo,...” (E2_P2)

“São professores de EE e não só, também temos professores do ensino regular que nos dão apoio nestas áreas” (...) Temos o Psicólogo da escola, temos as nossas Técnicas Auxiliares de Ação Educativa, este ano, temos uma Terapeuta da Fala... trabalha com alunos específicos, ... mas de resto todos contribuimos, de igual forma.” (E3_P3)

A propósito das áreas curriculares criadas com base na Portaria 275-A/2012, ou por iniciativa da escola, no âmbito da sua autonomia, o grande objetivo é a promoção de competências essenciais, em termos cognitivos e funcionais, sendo estas áreas apontadas por todos os entrevistados como muito importantes.

“A Natação, por exemplo, é uma área central... eles são não só motivados em termos sociais, como físicos.” (E1_P1_Apêndice 8)

“... eles têm várias disciplinas, todas aquelas que estão na Portaria, portanto, a Vida em Casa, Direitos e Deveres, são as disciplinas e eles estão conosco. Além dessas ainda têm outras, o TIC, ... a Natação ..., têm Educação Tecnológica também.” (...) Pronto, é uma questão de adquirirem competências. Por isso eu acho que estas atividades são uma mais-valia para eles.” “... temos que pensar naquilo que eles vão ser no futuro e temos que pensar que o ideal será torná-los o mais independentes possível...” (E2_P2)

“ Em termos de tempo, cerca de metade do horário letivo desses alunos é passado nessas áreas.”

“É muito importante, estas atividades são extremamente importantes para desenvolver a autonomia destes alunos, (...) fazemos ... aquilo que eles supostamente deverão conseguir fazer quando forem adultos, quando estiverem sozinhos.” (E3_P3)

A par destas áreas, os alunos frequentam disciplinas que fazem parte do plano curricular da turma regular em que estão inseridos, em função do seu perfil de funcionalidade.

“... há sempre algumas disciplinas que são selecionadas ou algumas áreas onde os alunos se integram melhor ... dentro do currículo da turma, ... em função daquilo que os pais, os Encarregados de Educação possam desejar e dos alunos, claro.” (E3_P3)

“Todos têm Educação Física, ... com a turma é impreterível, (...) alunos de Artes vão à disciplina de Desenho e de História e Cultura das Artes (...) tem muitos apelos visuais.” (E1_P1_Apêndice 8)

“ ... os meus alunos vão a quatro disciplinas. Eles vão a Educação Física, vão a Desenho, vão a dois tempos de História e Cultura das Artes, não vão mais tempo porque a disciplina é muito teórica,... E depois vão a Moral, também.” (...) os dois são acompanhados, a todas as aulas. Estes dois alunos, sim e permanecem a aula toda lá e vão sempre com uma auxiliar... Só a aula de Moral, exatamente por causa dos temas, é mais difícil para eles, então aí vão com uma professora.” (E2_P2)

A planificação de conteúdos e a avaliação de aprendizagens são tarefas desempenhadas pelos professores das disciplinas e, tratando-se de alunos com CEI, são adaptadas às necessidades de cada um.

“Pois isso é com as professoras da própria disciplina (...) Exatamente, sim [planificação adaptada].”

“... avaliação, de acordo com a Portaria, é também igual às outras, ... os programas não estão feitos para os alunos com NEE, ainda é um universo à parte, portanto isto é criado à parte e as fichas do Inovar só levam uma informação para os Encarregados de Educação.” (E1_P1_Apêndice 8)

“ ... a avaliação é sempre qualitativa, têm a avaliação da disciplina... Aparece na pauta como os outros alunos (...) Nas outras disciplinas aparece uma alínea ... têm outro tipo de avaliação ... ” (E2_P2)

“...primeira avaliação é sempre a do seu CEI. (...) há grelhas de registo de observação direta” (...) “[O que é avaliado] A autonomia, o desempenho de cada um, ... mas sempre no sentido de os alunos serem autónomos, independentes, ... ” (E3_P3)

Estas adequações em prol dos alunos exigem uma colaboração e uma partilha entre todos os professores, pelo que o trabalho em equipa e a cooperação entre os profissionais é fundamental, requerendo também um acompanhamento de proximidade, da parte da direção, aspeto sublinhado nos testemunhos:

“... muitas vezes, nós colaboramos com os colegas, porque às vezes também não é fácil eles conseguirem perceber o nível, pronto o perfil de funcionalidade deles, o que é que é adequado, ou não, pronto, nós ajudamos.” (E2_P2)

“... parceria com os professores de EE que fornecem aos professores do ensino regular o Programa Educativo Individual, o perfil de funcionalidade de cada aluno ... ” (E3_P3)

“[professores procuram ajuda com o colega de EE] Poucos. Sim, mas poucos, e são geralmente os mais novos (...) Os Diretores de Turma, sim, pedem muita ajuda, especialmente no que diz respeito às avaliações, aquilo que se pode... às adaptações que cada um tem.” (E1_P1_Apêndice 8)

“Eu tenho acompanhado, tenho acompanhado, de perto, as atividades que fomos desenvolvendo, ao longo do ano, e procurei sempre perceber se, de facto, as coisas estavam a correr bem, como é que os alunos estavam a reagir, enfim, às aulas a que frequentavam, ... ” (E4_D)

2.2. Documentos estruturantes do Agrupamento

Entre os documentos estruturantes do Agrupamento, destacam-se o PEA e o PT, dado que neles se encontram, entre outros, projetos e atividades que devem englobar toda a comunidade escolar.

Nesta subcategoria foram constituídos dois indicadores:

INDICADORES	ENTREVISTADOS	Fi
2.2.1. Atividades transversais no Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) e/ou nos Projetos de Turma	E1_P1; E2_P2; E3_P3 E4_D	9 2
2.2.2. Aspetos a melhorar no PEA/PT	E1_P1; E2_P2;	3

Quadro V.5 – Documentos estruturantes do Agrupamento

Aludindo às atividades do PEA, do PT e do Plano Anual de Atividades (PAA), direcionadas aos alunos, os entrevistados são da opinião que:

“ O Projeto Educativo vai, certamente, ao encontro de uma comunidade educativa, de uma escola inclusiva. (...) em termos práticos, eles participam em todas as atividades, as atividades que eles desenvolvem também são todas divulgadas e publicitadas à comunidade escolar...”

“Participam, regularmente, no Corta Mato Escolar, participam no Dia Aberto, ... participam de alguns projetos de cada turma, ... dentro daquilo que lhes é possível. (...) penso que não há aqui nada a apontar.” (E3_P3)

“Nas atividades do Agrupamento, tivemos o Dia Aberto a nossa sala também participou, eles receberam os alunos e foram fazer também os percursos. Sim, eles participam, no Dia Aberto.” (E2_P2)

“Depende das turmas. Há turmas que são muito ativas, que fazem imensas coisas, por exemplo a turma de Artes foi uma boa aposta, porque é uma turma que faz imensos projetos, participa em imensas atividades e os nossos alunos também são contemplados e são incluídos nessas atividades.” (E1_P1_Apêndice 8)

“... porque a inclusão não pode ficar só no papel e se as lideranças não se preocuparem também com estes miúdos, eles ficam de parte, é muito fácil ficarem de parte.”

“... eu acho que se vai conseguir que o secundário, que tinha um pouco resistência a estes alunos, acabe por perceber a importância de nós os termos, de os incluirmos, de permitirmos a sua socialização, permitirmos que eles, de facto, possam, de alguma forma, desenvolver as suas competências, dentro das suas limitações, que são conhecidas.” (E4_D)

Quanto aos aspetos a melhorar no PEA, os professores deixam transparecer a sua preocupação, no que diz respeito à inclusão dos alunos e à forma como devem ser repensadas e reformuladas as intenções expressas neste documento.

“Ainda não. Ainda não [é inclusivo],... apenas está algures mencionado que se vai promover uma atitude inclusiva, mas não se diz como, onde, quando, nada disso (...) É ainda muito [muito incipiente] (...) o Projeto Educativo ainda carece dessas práticas e precisa de ser revisto e melhorado. ... precisa de haver ali também uma promoção de uma atitude de inclusão que ainda não chega. Existe, mas não chega. (E1_P1_Apêndice 8)

“Não posso dizer que a nível do Projeto Educativo que se possa dizer nesta Escola há uma inclusão total, ou isso. Acabámos de ter uma Inspeção, ... foi um dos pontos que eles falaram, foi que no Projeto Educativo não se manifesta o suficiente a parte da EE...” (E2_P2)

Síntese dos resultados apurados na categoria 2: Pedagogias

Complementando a exposição dos resultados da categoria “Pedagogias” e respectivas subcategorias, seguem-se algumas considerações, incidindo a nossa crítica nos indicadores que reúnem maior número de registos.

De um modo geral, os professores nutrem um apreço especial pela pedagogia, pois as práticas pedagógicas, os métodos e as estratégias aplicadas são determinantes para as aprendizagens, o que implica a adequação do ensino e do currículo às especificidades dos alunos, habitualmente designada por diferenciação pedagógica.

No que concerne à subcategoria “elaboração e estruturação do CEI”, o maior número de registos incide no indicador “disciplinas que os alunos frequentam na turma regular”. É possível correlacionar este item com outros dois indicadores já analisados, no ponto anterior e que também assinalam um elevado número de comentários, da parte dos professores entrevistados. São eles: “Aspetos percecionados que dificultam a inclusão nas turmas regulares/na escola” e “Aspetos percecionados como fundamentais à inclusão nas turmas regulares/na escola”, que fazem parte da primeira categoria.

Os depoimentos dos professores inquiridos acusam inquietação, indiciam fragilidades do sistema e sugerem medidas para as ultrapassar, o que demonstra que as ações desenvolvidas ainda não são suficientes, não há uma inclusão efetiva, todavia os professores têm plena noção dessa realidade e procuram intervir para que as barreiras vão sendo quebradas.

A permanência dos alunos com CEI na turma regular e a conseqüente frequência de mais disciplinas com o grupo/turma é defendida pelos professores de EE e pelo diretor de Agrupamento, mas parece não haver consenso com os professores das turmas regulares e isso depreende-se nas declarações dos nossos entrevistados e do reduzido número de disciplinas que os alunos frequentam, na turma regular. Esta situação é validada por Mendes (2010), referindo-se ao fraco envolvimento dos diretores de turma e à falta de trabalho de equipa, quando na realidade, os diretores de turma e os alunos da turma regular são fundamentais para a inclusão dos colegas com NEE (Melo, 2016).

Costa e Sanches (2016) asseguram que os professores do ensino secundário são a favor da inclusão de alunos com NEE, nas turmas regulares, mas defendem que os alunos com CEI devem permanecer poucas horas na sala de aula, com toda a turma, devem sair da aula para fazer aprendizagens, em sala à parte, e devem existir unidades de multideficiência.

As diferentes formas de pensar dos professores, bem patentes no secundário, encontram uma justificação no trabalho de Rita (2016), tendo a mesma apurado que os professores com especialização em EE revelam atitudes mais positivas do que os professores que não têm esses conhecimentos. O mesmo acontece em relação às práticas, defendendo os professores de EE que deveria existir mais colaboração entre todos os docentes, na definição de estratégias e na elaboração de documentos dos alunos com CEI.

Já os professores do ensino secundário regular, de acordo com os resultados avançados por Costa e Sanches (2016) remetem para os colegas da EE a elaboração do currículo e de toda a documentação respeitante aos alunos com CEI.

Na ótica de Moreira (2017), as práticas pedagógicas com alunos com NEE suscitam dúvidas e muitos docentes questionam-se acerca da forma como gerir o currículo, uma vez que as metas curriculares têm de ser alcançadas; outros dizem que a diferenciação de currículo só para alguns é injusto para os outros; há ainda os que não admitem que não sabem adequar ou, pior ainda, que não querem diversificar.

Rita (2016) pactua das afirmações de Moreira ao concluir, no seu estudo, que os professores manifestam sentir dificuldades na inclusão de alunos com CEI, na sala de aula, e enunciam a falta de equipamento pedagógico/didático, a falta de formação na área da EE, as dificuldades na elaboração do CEI e na gestão do currículo, como obstáculos, resultados que vão ao encontro dos testemunhos dos nossos inquiridos.

Ferreira, Prado, e Cadavieco (2015) defendem que alguns professores do ensino regular estão recetivos aos alunos com NEE na sua sala, porém não fazem adequações curriculares, nem modificam as suas práticas de ensino, não adotam medidas para tornar as suas aulas inclusivas. Na mesma sequência de ideias, Costa e Sanches (2016) confirmam, nos dados recolhidos, que para os professores do secundário a presença física dos alunos com NEE é o bastante para haver inclusão. Ao mesmo tempo que demonstram não recorrer a estratégias de aprendizagem cooperativa no grupo/turma.

O levantamento dos resultados obtidos no nosso estudo certifica esta tendência e as expressões usadas pelas professoras entrevistadas, a propósito da inclusão dos alunos com CEI na sala de aula, são muito elucidativas, desta realidade, demonstrando que a inclusão ainda não é total e não decorre com naturalidade:

“... é mais um que está lá dentro ... não está a acompanhar nada, portanto, para estar, por estar, não ... (...) temos que chamar os docentes das disciplinas

a querer incluir estes alunos na aula....Não é na turma, é na aula.”
(E1_P1_Apêndice 8)

“...se calhar a escola ainda não tem os meios suficientes para lhes oferecer aquilo que eles precisam... se calhar também subsídios... a escola ainda tem que se modelar (...) tem que haver mais respostas” **(E2_P2)**

Ainda no que diz respeito às disciplinas, no ensino secundário os alunos com PIT frequentam poucas disciplinas com a turma regular e a Portaria n.º 201-C/2015 assim o determina, situação que vem a ser corrigida com a entrada em vigor da nova legislação, em julho 2018, e que confere às escolas mais autonomia e flexibilidade curricular. No Agrupamento de escolas onde decorreu o nosso estudo, tem sido feito um trabalho sistemático, no sentido de fazer com que os alunos frequentem mais disciplinas do que aquelas que a portaria determina, estando estas práticas em linha com Ferreira (2012), pois quanto mais disciplinas e atividades o aluno frequentar com a turma regular mais se promove a sua inclusão.

De referir que a escola sempre teve alguma autonomia para gerir os currículos e tomar decisões favoráveis aos alunos, podendo conceder-lhes a possibilidade de frequentarem mais disciplinas com o grupo. Parece ser essa a interpretação que é feita, no Agrupamento, uma vez que as declarações dos professores indicam a presença dos alunos em várias disciplinas, obedecendo a escolha das mesmas a alguns critérios, nomeadamente o perfil de funcionalidade dos alunos, os seus gostos e interesses, as expectativas dos encarregados de educação, as características do grupo/turma e do próprio professor da disciplina e ainda serem disciplinas com conteúdos mais práticos e com mais apelos visuais.

Voltando a observar o quadro dos indicadores, constata-se que “avaliação das aprendizagens” obtém um número significativo de ocorrências. Os professores deste Agrupamento procuram fazer uma avaliação rigorosa e isso vê-se nos registos, nos documentos exibidos e nos esclarecimentos que nos prestaram. Assim, salientam que a avaliação tem por base os princípios da Portaria n.º 201-C/2015, que os alunos são avaliados em função dos objetivos estabelecidos no seu CEI, onde estão contempladas as áreas curriculares e todos os outros domínios transversais, e que todos os documentos e grelhas de registo usados são construídos pelos professores das disciplinas e de EE, os quais também elaboram as planificações.

A adoção destas boas práticas é de realçar e opõe-se à situação que Santos (2013) teve oportunidade de verificar no agrupamento de escolas onde efetuou o seu estudo. Por um lado não lhe foram facultados os instrumentos e critérios de avaliação definidos, por outro constatou que nestas escolas só as áreas que envolvem competências cognitivas são avaliadas, as aptidões de âmbito funcional não são sujeitas a uma avaliação rigorosa.

Segundo Ferreira, Prado, e Cadavieco (2015, p. 9):

... uma intervenção educativa adequada respeita as diferenças individuais dos alunos, promove a flexibilidade curricular e as estratégias de ensino e de aprendizagem, implicando uma planificação em função do grupo e para todos, organizando o espaço e o tempo, respeitando o ritmo de aprendizagem e a forma como cada aluno aprende.

De acordo com os nossos entrevistados, o professor de EE colabora com os colegas e demonstra total disponibilidade para trabalhar em conjunto, embora poucos professores solicitem ajuda e são geralmente os mais novos ou o diretor de turma que, pontualmente pedem apoio. Relativamente às práticas, uma das conclusões a que Rita (2016) chegou é contrária ao que os nossos professores enunciam, pois a autora anuncia algumas reservas dos professores de EE quando abordam a cooperação entre os docentes nos conselhos de turma, sobretudo no que se refere à discussão sobre a metodologia a adotar com os alunos com CEI, assim como na elaboração e avaliação do CEI.

A avaliação é um meio de regulação do processo de ensino e de aprendizagem. No Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, no artigo 22.º são enunciadas as finalidades da avaliação, tendo esta uma dimensão formativa; orientadora do percurso escolar dos alunos de certificação de aprendizagens realizadas, nomeadamente os conhecimentos adquiridos, bem como as capacidades e atitudes desenvolvidas no âmbito das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

No artigo 26.º, do decreto acima citado, são identificados os intervenientes no processo de avaliação, cabendo esse papel aos professores e tutores, é ainda estabelecido que a escola deve assegurar a participação informada dos alunos e dos pais no processo de avaliação de aprendizagens, promovendo a partilha de informações, o envolvimento e a responsabilização dos vários intervenientes.

É também da responsabilidade de todos incluir os alunos em projetos comuns, em atividades de enriquecimento curricular, desenvolvidos na turma e na escola,

encontrando-se no Projeto Educativo os princípios e os valores que orientam as opções estratégicas do Agrupamento. Na opinião dos professores entrevistados, o PEA contempla todos os alunos nas atividades que promove, a própria direção está empenhada em que os alunos com CEI não fiquem de parte, mas o documento em si é muito vago, não especifica as intenções e as medidas a tomar para tornar a escola mais inclusiva.

No Relatório da IGEC (2016), que decorreu no Agrupamento onde foram recolhidas as nossas entrevistas, é sugerida a colocação no PEA dos aspetos de organização e funcionamento a promover para dar resposta aos alunos com NEE e também serem explicados os objetivos, as metas, as atividades dirigidas aos alunos com NEE.

3. Transição para a vida pós-escolar (categoria 3)

A terceira e última grande categoria centra-se na transição da escola para o mercado de trabalho e, sendo uma fase de grandes mudanças, exige uma atenção redobrada e uma preparação prévia.

Como subcategorias sobressaem: “Elaboração e estruturação do PIT”; “Implementação do PIT”; “Inserção laboral.”

3.1. Elaboração e estruturação do PIT

INDICADORES	ENTREVISTADOS	Fi
3.1.1. Intervenientes/Participação do aluno/família	E1_P1; E2_P2; E3_P3 Q_P	12
3.1.2. Dificuldades sentidas	E2_P2; E3_P3 E4_D	3 1

Quadro V.6 - Elaboração e estruturação do PIT

O PIT é um documento essencial no processo de transição para a vida ativa e todos os profissionais que lidam com o aluno são chamados a colaborar na tomada de decisões, na organização e posterior implementação das atividades definidas para o aluno. Claro que o aluno e a família deverão ser os protagonistas, pois as suas expectativas e projetos de vida têm que ser respeitados e são a base para a criação do PIT.

“ Pronto, isto foi tudo feito com os pais, ... os próprios alunos, os psicólogos que já tinham acompanhado os alunos anteriormente, ... a terapeuta, (...) e com a Direção. Portanto, isto foi um conjunto de pessoas para, para chegar a um documento final.”

“Quer dizer, é iniciado com a professora de EE e é quem acompanha e quem elabora, mas isto tudo com base em informações recolhidas com todos os intervenientes que eu mencionei...” (E1_P1_Apêndice 8)

“Nós tentamos sempre contactar a família se concorda, se não concorda, o que é que acham que era melhor para o seu filho.”

“... às vezes tem que haver um trabalho também com as famílias , (...) e tem que haver aqui uma conversa muito próxima com a família para os incentivar a dar continuidade,...” (E2_P2)

“... iniciamos com alguns contactos, primeiro que tudo, com os Encarregados de Educação e com os alunos... para saber quais as aptidões de cada um, quais os gostos, as preferências. (...) Pois a Escola ouve sempre a família, em relação àquilo que é o melhor para os seus filhos, ...

“... normalmente, pois pedimos a colaboração dos pais, para implementar, ... quando há dificuldades para, até em casa, continuar algumas das aprendizagens que nós queremos que eles consolidem, algumas das regras que têm que ser também incutidas e que eles precisam de manter. ... se for necessário, ir também acompanhá-los ao local de estágio, ou ir buscá-los, a família também é chamada a participar e ... com alguma frequência, a família é informada sobre o que os seus filhos vão fazendo no PIT e se estão, ou não a corresponder àquilo que, inicialmente foi idealizado para eles.” (E3_P3)

Acerca da participação no PIT, a opinião dos encarregados de educação vem ao encontro das afirmações dos docentes (**Q_P_Apêndice 11**).

Como se depreende da leitura do gráfico abaixo, seis encarregados de educação consideram Boa a sua participação no PIT, um avalia como Muito Boa, um com Razoável e apenas um faz uma avaliação negativa.

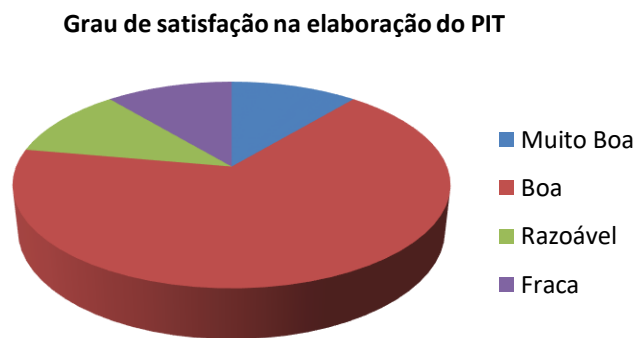


Gráfico V.5 - Participação dos E. de Educação na elaboração do PIT

Relativamente às dificuldades sentidas na criação do PIT, ainda que os encarregados de educação tenham avaliado de forma bastante positiva na sua participação, os professores entrevistados afirmam que é precisamente na colaboração com a família que se fazem sentir alguns constrangimentos.

“... às vezes, infelizmente, algumas destas famílias, os próprios pais têm algumas limitações e então aí temos que ser nós, a escola é que tem que dar o primeiro passo, tem que falar, tem que puxar pelos pais ... (E2_P2)

“... há sempre dificuldades, porque é normal, os pais têm os seus trabalhos, os seus empregos, pois, muitas vezes não conseguem também acompanhar, mas, em geral, corre, corre bem.”

“... em relação à implementação, eu penso que os pais acabam por delegar muito esta função em nós, ... professores de EE, mas também em nós Escola,

Agrupamento e eu penso que poderia haver então mais envolvimento da parte deles e, se calhar, maior partilha da responsabilidade, mas isto, se calhar também somos nós que temos que lhes pedir isso.” (E3_P3)

“Às vezes temos dificuldade, os pais destes alunos deviam ser mais presentes, não é, nós ainda tentamos com alguns eventos que eles estejam mais presentes e que venham, que exponham as suas dificuldades também e que tentem trabalhar aqui em conjunto, já o fazem, já o fazem, se calhar tornar mais continuado, mais sistemático.” (E4_D)

3.2. Implementação do PIT

No que concerne à implementação do PIT, registam-se diversos indicadores, listados no quadro abaixo, verificando-se que todos os professores entrevistados se pronunciaram, em todos eles.

INDICADORES	ENTREVISTADOS	Fi
3.2.1.Critérios de escolha de áreas/locais de treino laboral	E1_P1; E2_P2; E3_P3	12
3.2.2.Áreas mais frequentes onde decorrem atividades de PIT	E1_P1; E2_P2; E3_P3 Q_P	12
3.2.3.Dificuldades em colocar os alunos em determinadas empresas/entidades	E1_P1; E2_P2; E3_P3	16
3.2.4.Fatores que contribuem para a mudança de local	E1_P1; E2_P2; E3_P3	8
3.2.5.Ajuda solicitada/relacionamento entre orientadores de Estágio e a escola/professores	E1_P1; E2_P2; E3_P3	11
3.2.6.Avaliação dos alunos nos locais de treino laboral	E1_P1; E2_P2; E3_P3	12
3.2.7.Melhorias dos alunos atribuídas à realização das atividades de PIT	E1_P1; E2_P2; E3_P3 Q_P	7
3.2.8.Importância de implementação do PIT aos 15 Anos	E1_P1; E2_P2; E3_P3	7
3.2.9.Fatores que dificultam o sucesso nas tarefas de PIT	E1_P1; E2_P2; E3_P3	7
3.2.10.Medidas a adotar para facilitar a procura de locais de PIT	E1_P1; E2_P2; E3_P3	7

Quadro V.7 – Implementação do PIT

No indicador “Critérios de escolha de áreas/locais de treino laboral”, registam-se um total de doze ocorrências, deixando antever que se trata de um aspeto importante, pois a seleção de uma ou outra área pode determinar o sucesso dos alunos, na atividade de PIT e posteriormente no desempenho de uma profissão.

Esta preocupação está presente logo nas reuniões de passagem de serviço, nas quais os intervenientes procuram obter o máximo de informações sobre os alunos. No seguimento desta atuação inicial, os alunos e Encarregados de Educação são também

chamados, sendo-lhes solicitada uma participação ativa e procurando-se corresponder às suas expectativas.

“Quando fazemos a reunião de passagem de casos (...) também é abordado o que é que eles faziam antes, o que é para manter, o que é para alterar (...) Muito importante, saber os seus hábitos que tiveram antes, os locais onde tiveram estágio, como é que correu, qual foi a receptividade, qual foi a correspondência do próprio aluno...”

“... as famílias (...) costumam dar a sua opinião sobre os melhores locais de estágio, ou alguns a evitar. (...) Nenhuma decisão final é tomada, sem o consentimento do aluno. Ele faz parte integrante da escolha.”
(E1_P1_Apêndice 8)

“ Pois a Escola ouve sempre a família, em relação àquilo que é o melhor para os seus filhos (...) pedimos a colaboração dos pais, para implementar (...) quando há dificuldades para, até em casa, continuar algumas das aprendizagens que nós queremos que eles consolidem, algumas das regras que têm que ser também inculcadas e que eles precisam de manter. ... se for necessário, ir também acompanhá-los ao local de estágio, ou ir buscá-los, a família também é chamada a participar e ... com alguma frequência, a família é informada sobre o que os seus filhos vão fazendo no PIT e se estão, ou não a corresponder àquilo que, inicialmente foi idealizado para eles.” **(E3_P3)**

“Tem a ver muito com o aluno, aquilo que são os gostos e as capacidades... há certas tarefas que eu não o posso pôr, por muito que ele goste, ou por muito que ele queira (...) temos que pensar naquilo que eles gostam, mas também naquilo que eles conseguem.” **(E2_P2)**

Na tentativa de colocar os alunos em contexto real de trabalho, é dada preferência a locais exteriores à escola, só em casos específicos a opção recai no estágio interno.

Existem determinadas áreas em que há maior receptividade, nas quais os alunos poderão ter melhor integração e desempenho, em função do perfil de funcionalidade de cada um.

Nas empresas privadas, os locais de estágio mais comuns encontram-se na hotelaria e restauração, na estética e cabeleireiro e também na grande distribuição, nomeadamente em supermercados. Nas instituições públicas, salientam-se os jardins-de-infância, os lares e centros de dia.

“Desde a restauração à hotelaria, (...) supermercados, (...) manicure, pedicure, cabeleireiro, portanto esta parte da beleza, também está contemplada.”

“... só temos um aluno a fazer estágio na escola. Tem muitas dificuldades de locomoção, (...) mostra imensa resistência à elaboração de qualquer tipo de tarefa.”

“Sempre fora, sim, só em casos, em situações excepcionais é que ficam na escola.” **(E1_P1_Apêndice 8)**

“ Também temos instituições, por exemplo, a Bela, além do PIT no centro de Estética está também no Infantário da na Santa Casa da Misericórdia e há outros, temos alunos em Lares, Centro de dia, ou seja instituições IPSS principalmente, também são as que aceitam às vezes melhor, apesar de eu ... não tenho razão de queixa.” (E2_P2)

Questionados acerca do tipo de atividades que os filhos desempenham nos locais de PIT (**Q_P_Apêndice 11**), oito encarregados de educação dizem concordar e um refere concordar plenamente (Gráfico V.6).

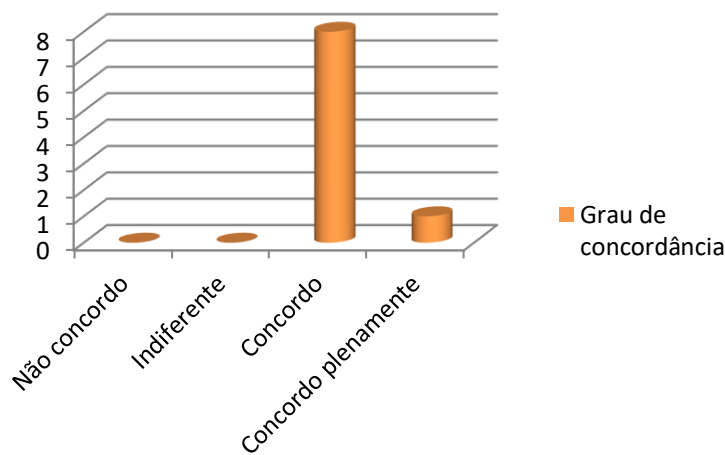


Gráfico V.6 - Apreciação dos E. de Educação sobre as atividades de PIT dos educandos

De igual modo, a avaliação global ao trabalho desenvolvido pela escola, na transição dos alunos para a vida pós-escolar (**Q_P_Apêndice 11**), é muito boa, para oito encarregados de educação e apenas um atribui a classificação de bom (Gráfico V.7).

Avaliação do trabalho realizado pela escola

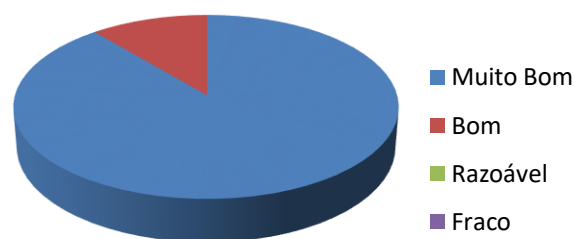


Gráfico V.7 - Apreciação dos E. de Educação acerca do trabalho desenvolvido pela escola na transição para a vida pós-escolar

Dificuldades em colocar os alunos em atividades de PIT é o indicador com maior número de alusões, dezasseis, deixando antever as barreiras a enfrentar, pois há constrangimentos da parte das entidades, mas sobretudo da parte dos alunos, que tornam o processo mais complexo. Deste modo, são pronunciados como entraves: a pouca disponibilidade de algumas entidades para receber alunos com CEI, a distância entre a escola e o local de treino laboral, a inexistência de transportes, o apoio que necessitam, a fraca autonomia e défice de competências pessoais e sociais destes jovens.

Pese embora os obstáculos, os entrevistados afirmam que, no geral, as empresas são sensíveis a estes casos e existe boa receptividade.

“Portanto, há entidades que não recebem, nem querem receber alunos com algumas características (...)

“Os principais constrangimentos são a distância entre a escola e os locais, não há transportes, não há maneira de o levar. (...) o tipo de acompanhamento que é necessário (...) o nível de autonomia dos alunos ... portanto, principalmente, a autonomia. (E1_P1_Apêndice 8)

“... o problema é (...) às vezes eles até conseguem fazer certas tarefas, mas depois não têm competências, não sabem estar...” (E2_P2)

“... as dificuldades prendem-se com aquilo que os alunos podem ou não fazer, ou conseguem fazer e depois conseguir arranjar, portanto, uma empresa, uma entidade que aceite dar estágio a estes alunos. (...) é ir ao encontro daquilo que o aluno é capaz de fazer, ...” (E3_P3)

“... nós não nos pudemos queixar da comunidade (...) conseguimos ter todos os alunos em contexto real de trabalho, todas as empresas, até hoje, que procurámos, aceitaram, (...) não tivemos uma resposta negativa...”(E2_P2)

“Não existe resistência para receber, pelo menos daquelas com quem eu tenho contactado. (...) Existe boa receptividade, há um ou outro caso de empresas com atividades mais específicas que consideram que, eventualmente por ser muito específico e por ser perigoso para os alunos, não querem aceitar, não querem receber alunos com PIT, mas, em geral, há boa receptividade.” (E3_P3)

Durante o estágio, também se podem registar situações que justificam a mudança de local, mais uma vez, por fatores atribuídos aos alunos ou à entidade, sendo necessária uma tomada de posição, da parte do professor de EE, enquanto coordenador do PIT.

A mudança de estágio pode ainda ocorrer para que o aluno possa diversificar as suas experiências laborais, tornando mais ricos o seu percurso e as suas aptidões.

“... situações em que, ou o empregador não estava satisfeito com o trabalho, ou o aluno não estava a corresponder ao que era solicitado (...) Pode ser o rendimento e também a adequação às tarefas que o aluno pode fazer (...) as funções não eram suficientemente desafiantes, portanto eram demasiado monótonas e não lhes dizia nada aquilo que estavam lá a aprender, portanto, tentámos também tornar os seus locais de estágio mais atrativos.”
(E1_P1_Apêndice 8)

“- ... Porque ela tem algumas limitações e então acaba por ser (...) sempre as mesmas tarefas e muito pouco contacto com as clientes, (...) se calhar se fosse outro tipo de tarefas ela consegue fazer mais. E então, vou propor que em vez de ser um lugar de estágio, ser dois e ver a evolução e a diferença.”

“... já tem acontecido trocarmos estágios, porque a própria família... os pais virem falar connosco, dizerem, darem outras sugestões, ou eles próprios arranjam sítios.”

“Eu achar que eles podem fazer mais e às vezes (...) ou por pena, pena no sentido de acharem que eles não conseguem, não fazem (...). As vezes, a não adequação... não é qualquer tarefa também que eles conseguem fazer, mesmo as mais simples exigem uma série de requisitos que os alunos têm que saber, têm que saber estar e respeitar as regras em sociedade.”
(E2_P2)

“Eu sou da opinião que se deve (...) alargar o leque. (...) dentro dos gostos daquele aluno, devemos procurar dar-lhe o máximo de experiências profissionais que conseguirmos (...) muitas vezes (...) os alunos acabam por fazer o PIT, por exemplo três anos no mesmo sítio, (...) mas o meu objetivo tem sido sempre variar.”
(E3_P3)

Para que as dificuldades acima referidas possam ser ultrapassadas e para que os alunos obtenham sucesso nas tarefas de PIT afigura-se fundamental a troca de informações e a manutenção de contactos frequentes entre os alunos, a família, os responsáveis pelo estágio e os professores, cabendo a estes últimos a tarefa de interligar todos os elementos.

O professor de EE, que conhece bem o aluno, deve tomar a iniciativa, deslocar-se aos locais de estágio e prestar todo o apoio solicitado, disponibilizando-se para ajudar e esclarecer questões que os orientadores possam colocar, pois nos depoimentos dos entrevistados percebe-se que os orientadores têm dúvidas, mas nem sempre pedem ajuda.

“... porque não sabem que tipo de tarefas estes podem desempenhar, que tarefas lhes podem dar, ... algum receio relativamente à problemática de cada aluno, em particular, se as tarefas são suficientes para eles, ou não, se são capazes de as desempenhar e , por vezes, pedem-nos ajuda sobre a melhor maneira de os tentar incluir, quem está recetivo a. (...) [ajuda] mais prática, como falar com eles, como abordar as tarefas, ...”
(E1_P1_Apêndice 8)

*“... vou ter à empresa e vou pedir sugerir que ponham o aluno a fazer mais coisas (...) dou sugestões (...) tentar orientar também, porque às vezes estas pessoas também não têm propriamente a visão do que é que eles podem fazer...
“Normalmente não pedem, [ajuda], somos nós que nos apercebemos que as coisas podiam estar a correr de outra maneira e nós é que procuramos [os orientadores] (...) o contacto que houve foi sempre da minha parte e não deles para mim.” (E2_P2)*

“Pois, às vezes pedem-nos para falarmos com os alunos, por exemplo sobre o cumprimento de horários, ou sobre o cumprimento de regras, eventualmente, às vezes há casos em que nos pedem também para abordarmos outras questões, questões de higiene, da apresentação, penso que é só.” (E3_P3)

No desenvolvimento das tarefas de PIT, tal como em todas as outras, os alunos são avaliados nos diversos parâmetros, de maneira mais ou menos formal.

*“... Portanto recolhemos, com um documento criado para o efeito, a avaliação nos estágios, individualmente e no final de cada período letivo.”
“Nós costumamos dar-lhes [aos alunos] (...) o feedback sobre o seu rendimento nos locais, desde a assiduidade, a pontualidade, a iniciativa, a produção de trabalho, ... Enfim, todos os parâmetros de avaliação...” (E1_P1_Apêndice 8)*

“Eu é que vou ter com as entidades, é que peço a avaliação (...) Depois a nível mais informal, eu própria, de vez em quando, vou ou telefono, (...) isto também é uma avaliação estou a avaliar, não fica é propriamente explícito em nenhum documento, mas é feita. (E2_P2)

“... pelo menos uma vez por mês, contactamos a empresa, o professor de EE contacta a empresa para saber como é que o aluno se está a comportar e, obrigatoriamente, no final de cada trimestre, fazemos uma avaliação escrita (...) A avaliação é qualitativa, ...” (E3_P3)

O cumprimento das atividades de PIT fomenta o desenvolvimento de competências práticas de execução de tarefas, em termos sociais e no relacionamento interpessoal.

“... sim, bastante. (...) As melhorias (...) têm melhorado bastante na sociabilidade, na iniciativa, na capacidade de produzir trabalho, de acatar instruções...” (E1_P1_Apêndice 8)

“ Ai há tanto por fazer! Mas se me lembrar do início do ano já houve melhorias.” (E2_P2)

“... eles evoluem sempre, pelo menos em termos de autonomia (...) tomam consciência daquilo que é o mercado de trabalho, do cumprimento de regras, do cumprimento de horários, (...) das tarefas que têm que fazer, que têm que cumprir (...) penso que há sempre, tem havido evolução” (E3_P3)

A propósito da experiência de trabalho que os alunos estão a realizar no PIT e da importância que esta medida representa para o seu futuro profissional (**Q_P_Apêndice 11**), seis encarregados de educação consideram importante esta prática e três consideram-na muito importante (Gráfico V.8).

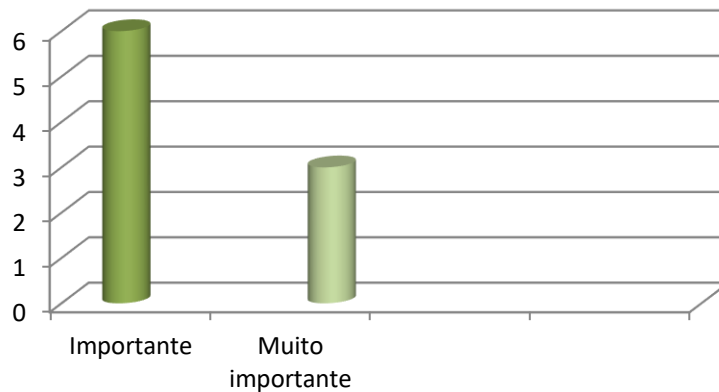


Gráfico V.8 - Opinião dos E. de Educação sobre a importância da experiência de PIT no futuro profissional dos jovens

No que concerne às vantagens do PIT, percebe-se a importância de este plano ser implementado o mais cedo possível, ou pelo menos, de acordo com a lei, quando o aluno completa 15 anos e começa o ensino secundário, ainda que o fator idade seja relativo, na opinião partilhada pelas entrevistadas, pois o perfil do aluno é mais determinante que a idade cronológica. Na realidade, trata-se da preparação para a vida real e quanto mais cedo começarem a contactar com o mundo do trabalho melhor.

“... Cada caso é um caso. Os 15 anos é uma idade muito relativa. ... Portanto, para uns faz todo o sentido, (...) há outros que, com 15 anos, ainda têm receio de passar a estrada sozinhos. (...) Portanto, aí talvez seja um pouco mais de apostar em, nessas situações de capacitação para a vida fora da escola e fora de casa, para passar a estrada, para verificar semáforos, sinais, etc., ... não devia ser obrigatória e perentória, aquela idade, mas sim uma opção de acordo com o perfil de cada aluno.” (E1_P1_Apêndice 8)

“... Eu acho que pode haver atividades que podem ser antes, para começar a fazer despistes. ... Pré-PIT ... fazem todo o sentido, ... estarmos à espera que eles façam 15 anos para começar a desempenhar uma tarefa que nós sabemos (...) que eles só vão aprender pela rotina, então porquê esperar até aos 15, se eles podem começar logo aos 11 ou 12 ou 13 a preparar-se (...) acho que devia até de começar mais cedo.” (E2_P2)

“Pois é importante, porque é a preparação para a vida ativa (...) deverão ter competências para conseguir trabalhar, para conseguir ingressar no mercado de trabalho, ...” (E3_P3)

Na sequência da análise ao conteúdo das entrevistas, depreendem-se as inúmeras vantagens do PIT, mas é possível identificar alguns fatores que comprometem o sucesso dessas tarefas. Por exemplo, a dificuldade de os alunos lidarem com as correções, as regras que têm que cumprir, a falta de competências pessoais e sociais, até o modo como as pessoas reagem perante estes alunos, em vez de os ajudarem a torna-se mais responsáveis e autónomos, há muitas vezes a tendência de facilitarem, de acharem que eles não conseguem fazer e que, por isso, não vale a pena insistirem e apostarem no seu desenvolvimento.

“ A parte menos boa tem sido a receção à crítica, [por parte dos alunos] (...) porque lidar com a frustração é difícil e a crítica nem sempre é vista como uma coisa positiva.” (E1_P1_Apêndice 8)

“... acaba por haver, às vezes, certos sentimentos de pena, tipo coitadinho. (...) ambientes mais afetivos, ou seja eles têm ligações com as pessoas que estão à frente (...) por isso é que eu intervenho junto da empresa... Tenho que dar indicações, porque às vezes há esta ligação afetiva, esta pena (...) tem que se tentar cortar o laço afetivo.”

“ Eu acho que existe é falta de conhecimento das capacidades, daquilo que lhe podem mandar fazer, eles [empresa] parece que ficam com receio do que é que podem mandá-los fazer. (E2_P2)

As tarefas de PIT são possíveis graças à boa vontade das empresas e das instituições locais que se prontificam a colaborar com a escola, aceitando os alunos e apoiando-os na iniciação a uma profissão. Todos os anos, os professores procuram sítios para integrar os alunos. Como tal, existe alguma incerteza na oferta de locais de estágio, o que pode inviabilizar as práticas em meio laboral. Nesse sentido, são adiantadas algumas medidas que permitem a criação de um vínculo mais forte entre os empregadores e a escola, assegurando-se que todos os alunos tenham garantido um local de estágio.

“ ... anualmente fazemos essa abordagem, já temos, mais ou menos, algumas empresas que sabemos de antemão que aceitam, que se disponibilizam para receber alunos em estágio (...) contactamos até novas entidades e novas empresas para ir alargando ...” (E3_P3)

“Estabelecer parcerias. Portanto, devia haver uma parceria, por exemplo, com a Câmara, com a Junta, de Freguesia, com o Centro de Saúde, ou seja, com entidades públicas, porque o público devia ser público e nem sempre o é.” (...) as parcerias deveriam ser formalizadas, deveriam ser objeto de protocolos ... e nada disso existe ainda.” (E1_P1_Apêndice 8)

“...somos nós, professores de EE, que procuramos as empresas (...), não há propriamente a escola entidade que tem X empresas prontas a receber.”

“... tinha que ser uma coisa ainda mais abrangente, ... haver um plano mesmo a nível nacional... do próprio Ministério, ou de vários ministérios, ... protocolos, ... haver um benefício qualquer para empresas aceitarem este tipo de crianças, ... haver ali mais respostas.” (...) mesmo para as próprias empresas,... , receberem qualquer coisa em troca, não estamos a falar de dinheiro, mas...” (E2_P2)

“Por vezes eu tenho que dar uma palavrinha pessoal àquela entidade, ... se for eu a fazer esse pedido já não, terão mais dificuldade em negar e passa muito por aí, o Diretor é um facilitador, facilitador, um mediador, muitas vezes, nesse tipo de transições. Porque o Diretor ao dar a sua palavra é palavra de compromisso do Agrupamento, às vezes faz a diferença e fico satisfeito quando faz a diferença, porque é para bem dos miúdos.” (E4_D)

3.3. Inserção laboral

Debruçando-nos sobre os dados respeitantes à última subcategoria, foi possível identificar cinco indicadores.

INDICADORES	ENTREVISTADOS	Fi
3.3.1.Certificação de aprendizagens	E1_P1; E2_P2; E3_P3	9
3.3.2.Encaminhamentos/apoio prestado pela escola	E1_P1; E2_P2; E3_P3	7
3.3.3.Saídas profissionais	E1_P1; E2_P2; E3_P3	11
3.3.4.Importância da integração no mercado de trabalho	E1_P1; E2_P2; E3_P3 Q_P	6
3.3.5.Dificuldades detetadas	E1_P1; E2_P2; E3_P3	17

Quadro V.8 – Inserção laboral

No final do secundário, todos os alunos têm direito a um certificado de habilitações que, de algum modo, atesta os seus conhecimentos junto de uma entidade empregadora, na procura de um trabalho, ou junto de um estabelecimento de ensino superior, para prosseguimento de estudos.

No caso dos alunos com CEI/PIT não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar, nem ao processo de avaliação regular, pelo que apenas lhes é facultada uma certidão de frequência do secundário, ou seja, fazem todo o percurso, inclusive fazem o PIT, e acabam por não ver reconhecidas as suas habilitações. Para todos os efeitos, os alunos não concluem este ciclo de estudos, tendo dificuldade em aceder a um trabalho que solicite o 12.º ano de escolaridade.

A certificação de aprendizagens pode fazer toda a diferença e nenhum aluno deve ser prejudicado pelo facto de não existir um documento que comprove com rigor as suas competências específicas.

Uma vez que a certificação de aprendizagens pode fazer toda a diferença, na tentativa de corrigir esta lacuna, os docentes de EE do Agrupamento criaram um documento interno, com base na Portaria n.º 201-C/2015, para que os alunos não sejam prejudicados e tenham as mesmas oportunidades, dentro das suas especificidades.

“Os alunos com PIT, com CEI não têm um Certificado de Habilitação, têm um Certificado de Frequência (...) com uma explicitação das suas competências (...) Também não é fácil, porque cada aluno CEI é um mundo”
“A parte e a informação dos estágios (...) Fica tudo arquivado no processo do aluno.” (E2_P2)

“Este ano, de acordo com (...) a Portaria 201-C 2015, vamos passar um Certificado de Competências (...) de conhecimentos, capacidades e competências. (...) com a discriminação das áreas de formação laboral, os locais de estágio, o período de duração do estágio e, também dentro de cada um deles, aquilo que o aluno consegue ou não consegue fazer, aquilo que ele adquiriu, isso é tudo especificado.”

“...não há um documento oficial do Ministério, portanto, nós criamos esse documento...”

“O documento da secretaria, penso que seria um documento muito geral, (...) faz todo o sentido que eles tenham um documento mais específico com aquilo que eles sabem fazer, para que depois quando procurem um emprego, um trabalho, o empregador saiba, identifique imediatamente que este aluno consegue fazer este tipo de trabalho, já estagiou neste local, sabe fazer, então posso contratá-lo.” (...) há alunos que terão um Certificado mais completo e que, se calhar, para os quais será mais fácil encontrar um emprego, para outros nem tanto (...) Como todos os alunos e como, de resto, toda a sociedade.” (E3_P3)

“ Há um certificado da escola (...) ao contrário dos certificados regulares que trazem uma classificação no final do secundário, este é certificado descritivo, em que se menciona as capacidades do aluno, o que já desenvolveu e com que sucesso.”

“... tudo, quer as disciplinas frequentadas, ao longo do secundário, com a respetiva classificação que é uma menção qualitativa, e também o que fez em termos de estágio, locais de estágio e também as menções”(E1_P1_Apêndice 8)

Tal como na etapa inicial, quando os alunos chegam à escola secundária, decorridos três anos, o encaminhamento e o apoio prestados assumem uma importância primordial.

Esta transição final assume maior complexidade, os alunos passam da condição de estudantes para a de trabalhadores e saem do ambiente escolar para a comunidade geral. As mudanças radicais são causadoras de medos e incertezas, tanto nos alunos, como na família, daí o cuidado que a escola deve ter, nesta fase da vida dos alunos, fornecendo informações e sugerindo percursos a seguir.

“ Pois a Escola orienta (...) o aluno e o Encarregado de Educação para a inscrição no IEFP (...) é a primeira porta (...) que tem que ser aberta para estes alunos, para eles poderem ser integrados no mercado de trabalho.”

“... neste momento ainda não fiz contactos (...) tenciono fazer, pelo menos para haver essa noção, por parte do Centro de Emprego, que os alunos irão lá ...”(E3_P3)

“Depende sempre do aluno. Primeiro que tudo, nós encaminhamos para o Centro de Emprego, o próprio Centro de Emprego tem protocolos (...) podem ser encaminhados para cursos profissionais, os mais capacitados, (...) para contratos de inserção de trabalho...”

“ ... casos mais graves para CAO, para a APPC (...) temos que pensar numa saída que não é fácil, mas temos que procurar.”

“Há uma coisa que sempre que se fala com um pai de uma criança com deficiência que é e depois e o futuro? E depois da escola e quando a escola acabar?” (E2_P2)

Mesmo conhecendo e seguindo os percursos, as saídas profissionais são diminutas. Os alunos optam pela frequência de cursos profissionais de dupla certificação, para ficarem com a escolaridade básica e, muitas vezes, não conseguem encontrar trabalho na área desse curso, acabando por fazer outros cursos. Frequentemente arranjam trabalhos precários e ficam em casa, a maior parte do tempo.

A par destas situações, os entrevistados deixam transparecer a ideia que, por norma, os alunos não ficam a trabalhar nos locais ou nas áreas em que realizam o PIT.

*“... alguns [têm ido] para uma instituição que (...) dá cursos pós-secundário, nalgum tipo de área, como cozinha, artes, artes decorativas...”
(E1_P1_Apêndice 8)*

“Também há a variante de emprego protegido, mas primeiro têm que passar pelo IEFP, sempre.”

“Insuficiente, muito insuficiente, [inclusão laboral] porque alguns alunos, a maioria dos alunos ou fica em casa, ou vai trabalhar junto de familiares para ocuparem o tempo (...) temos tido receptividade para fazerem os estágios, mas quando é para efetivamente dar um contrato de trabalho já não é a mesma receptividade já não existe.” (E1_P1_Apêndice 8)

“ Não [ficam nos locais onde fazem o estágio]. Fazem o estágio e depois não são integrados. (...) Até agora, daqueles alunos que nós conhecemos ainda só um aluno trabalha, ... mas numa área diferente daquela em que fez o estágio. (...) se não fosse o envolvimento da família também não haveria este emprego e

é apenas um, todos os outros dos quais tenho conhecimento estão em casa ou a passar o tempo no trabalho de familiares que têm ... que trabalham por conta própria.” (E1_P1_Apêndice 8)

“Passar o tempo significa que não são remunerados e não desenvolvem atividades que são rotineiras, uma vez que, não há horário, nem têm tarefas que implicam uma vida ativa.” (E1_P1_Apêndice 8)

“... daqueles que terminaram, o ano passado, ou no outro ano, tenho conhecimento de uma aluna, em quatro, uma conseguiu arranjar, ... integrar o mercado de trabalho ... e permaneceu durante algum tempo, pelo menos. ... há um outro que está integrado numa formação, e dos outros, pois penso que não houve integração no mercado de trabalho.” (E3_P3)

Integrar o mercado de trabalho, desempenhar uma função e ser autónomo, são objetivos que todas as pessoas têm em mente, incluindo os alunos que são abrangidos por um CEI, aos quais deve ser dada essa oportunidade.

Os esforços iniciados na escola, mediante o treino de autonomias e a realização das atividades de PIT, devem ter continuidade quando o percurso escolar termina, pois a sociedade tem o dever de fazer com que estes jovens se sintam úteis, tenham a sua independência económica, sejam cidadãos ativos e realizados. O desempenho de um trabalho não pode ficar pelo “sonho” tem que ser uma realidade.

É necessário que haja um investimento de todos, que sejam conjugados esforços em torno desta causa, mas também que os jovens e as famílias sejam os primeiros a defender os seus direitos e que sejam persistentes, não se deixando vencer pelas dificuldades.

“Isso é muito importante para eles, mesmo que estejam no local de trabalho ou dos irmãos, ou dos primos, ou dos tios, mas que tivessem um ordenado, por mínimo que fosse, um horário para cumprir, por mínimo que fosse para os incluir verdadeiramente numa vida de trabalho e de dedicação, responsabilidade, exatamente, se não há esta cultura, por parte da família, também não há um envolvimento pleno do jovem.” (E1_P1_Apêndice 8)

“Os pais que têm mais retaguarda, mais apoio, não se nota tanto essa preocupação [dos filhos terem um trabalho]. Os pais que trabalham e que vivem do trabalho, financeiramente são mais instáveis, nota-se essa preocupação, e depois onde é que eu o ponho? O que é que eu faço com ele?”

“...uma família que tenha um filho com deficiência, e que sabe que ele não vai ter a oportunidade de ter emprego, mas que também sabe que não quer, nem pode deixá-lo em casa e não consegue ter uma vaga num CAO, tem que arranjar uma solução, ...”

“... eu acho que é preferível ter estas pessoas a fazer part-time ou mesmo trabalho não remunerado ou remunerado pelo próprio estado, ... estão ocupadas, relacionam-se com outras pessoas, sentem-se úteis, isso tudo é

importante, aí sim, eu acho que falta muito para fazer, é esse o caminho da EE, é pensar não só enquanto eles estão na escola, mas começar a tentar mexer com o sistema para que eles não cheguem ao 12.º e não parem.(E2_P2)

“... esse é sempre um sonho, eventualmente que consigam desenvolver trabalho numa das áreas que foram selecionadas para os PIT, que consigam depois obter um local de trabalho nessas áreas.” (E3_P3)

Os pais comungam da opinião dos professores, pois ao serem interrogados sobre a expectativa para o futuro profissional dos seus filhos (**Q_P_Apêndice 11**), seis indicam a opção “ter um trabalho e independência financeira”, um considera importante, ambas as opções: “ter um trabalho e independência financeira” e “ter uma ocupação, mesmo que não seja remunerada”, ou seja, se não for possível ganhar, pelo menos estar ocupado.

Apenas dois encarregados de educação selecionam a hipótese: “Frequentar um centro de atividades ocupacionais” (Gráfico V.9).

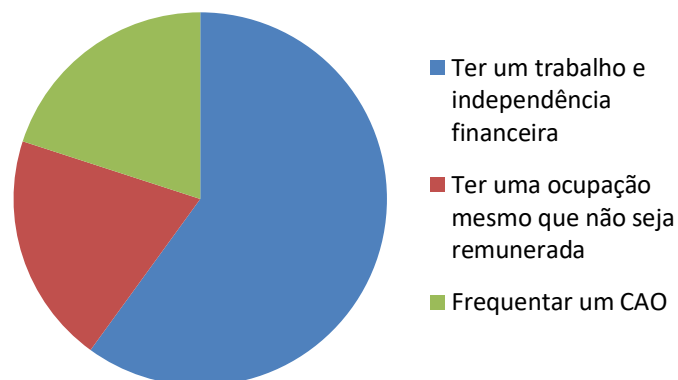


Gráfico V.9 - Expectativas dos E. de Educação, em relação ao futuro profissional dos filhos

O desejo dos pais é que existam respostas, que haja vontade por parte das instituições e que os filhos sejam incluídos. A partir de algumas observações deixadas pelos pais, (**Q_P_Apêndice 11**), é possível captar os seus anseios.

“Remunerado ou não penso que a integração na vida ativa (trabalho), deveria ser sempre uma disponibilidade de qualquer entidade, de acordo com as capacidades e apetências do jovem.”

“Esperamos que haja abertura na vida profissional para estas crianças, no dia-a-dia.”

“A informação relativa à vida pós-escolar é muito remota, penso que estas crianças deveriam ter respostas rápidas e iniciar rapidamente algo que as ocupe e que as faça sentir úteis e ativas para que não regridam.”

A inserção destes jovens na vida ativa deve ser encarada como um desígnio, não só dos próprios, como das famílias, dos educadores, da sociedade, em geral, envolvendo também aqueles que, pelos cargos que desempenham, têm responsabilidades acrescidas. Todos devemos contribuir para a eliminação de barreiras e a criação de novas oportunidades. Tal como é descrito pelos professores entrevistados, os obstáculos à integração destes jovens continuam a existir, sendo necessária uma conjugação de esforços para existirem mudanças significativas.

“Aquilo que eu acho que deveria mesmo modificar seria as entidades responsáveis. (...) o Instituto para a Reabilitação (...) não é visível, não faz, não envia informação. (...) há entidades que pouco se sabe o que elas fazem, não há mobilização e há pouca informação para receber estes alunos, no mercado de trabalho.” (E1_P1_Apêndice 8)

“Aí acho que as entidades competentes devem fazer um trabalho prévio, eu já partilhei (...) nós já partilhámos com o IEFP os locais onde os alunos estão agora.” (...) “É a escola que procura o IEFP para que o IEFP faça convenientemente uma articulação, mas não há um feedback conveniente.”

“Não há protocolos, não há atividades, não há iniciativas que possam ser visíveis. (...) devia haver aí um contacto com as entidades para começar a fomentar a inclusão destes alunos pós escola. (...) prestando informações sobre benefícios fiscais, (...) sobre a importância de se manter ativos estes alunos, todas essas atividades que eles podem fazer o bem para eles e para a comunidade.” (E1_P1_Apêndice 8)

“Eu acho que deveria haver um contacto formal para incluir também outras entidades a Segurança Social, o IEFP, (...) a Câmara Municipal ou a Junta, algum tipo de organização que pudesse incitar as famílias a incluir o jovem numa determinada atividade.”

“Há falta, por parte das entidades, de uma cultura de integração (...) é um trabalho das entidades competentes que também deve ser feito, o IEFP não passa esta informação convenientemente. Existe ainda falta de articulação entre os vários serviços (...) legislação existe, mas não é aplicada convenientemente, porque não há informação, se a informação não passa.” (E1_P1_Apêndice 8)

“... nós temos que pensar nos que (...) chegam ao 12.º e acabam e não têm trabalho onde fizeram o PIT, nem noutra local, nesses é que temos que ainda pensar e aí tem que haver uma estrutura, seja a escola, seja os ministérios, seja a Segurança Social, tem que haver resposta de aceitação destas crianças.” (E2_P2)

“A gente até pode lutar muito e até ao 12.º eles estão em estágio, estão bem, só que a seguir há algo que falha, (...) temos muito que fazer, não só a escola, mas nós país, sendo que a escola tem que fazer exigências, tem que haver respostas de outros lados. (...) se estes alunos não estivessem na escola estavam em casa fechados, porque não há respostas sociais para eles (...) muitos destes alunos

que acabam o secundário ficam em casa... preocupa-me bastante pensar nestes miúdos, o que vai ser deles, que ocupação é que os pais (...) porque não há respostas sociais ...”(E2_P2)

“... eu julgo que vai ser muito difícil integrarem o mercado de trabalho, para além das dificuldades que eles têm, também as dificuldades económicas do país... (...) a sociedade teria que olhar (...) para estes alunos com NEE de outra forma, mas isso também parte de nós instituímos ou mudarmos essa forma de pensar e de olhar. (...) a sociedade (...) tem que ser mais, mais receptiva (...) à inclusão destes alunos em contexto de trabalho.” (E3_P3)

Síntese dos resultados apurados na categoria 3: Transição para a vida pós-escolar

Refletindo sobre os principais aspetos focados na categoria “Transição para a vida pós-escolar”, verifica-se uma multiplicidade de registos nas três subcategorias: Elaboração e estruturação do PIT, implementação do PIT e inserção laboral, o que denuncia a importância atribuída, pelos professores entrevistados, à organização do processo de transição, iniciado na escola com o objetivo final de preparar os jovens para a vida ativa.

O PIT é o documento base cuja elaboração e implementação requer um trabalho de equipa, reunindo professores, direção, técnicos, aluno e família e outros parceiros da comunidade. De acordo com o Relatório da EADSNE (2002), a transição da escola para o emprego exige uma participação ativa do aluno e da família, em colaboração com os serviços educativos e do setor do emprego.

Por seu lado, a comunidade deve ser encarada como um conjunto vasto de pessoas que pode dar um precioso contributo, ajudando os jovens nas suas aprendizagens e na definição do projeto de vida. Logo, a comunidade abrange pais e outros responsáveis pelos alunos, família alargada, vizinhos, professores, até mesmo aqueles que já não exercem funções na escola, e todas as pessoas que vivem ou trabalham nas proximidades da escola, comerciantes, lojistas, funcionários públicos, entre outros (UNESCO, 2015).

A cooperação é fundamental e a família desempenha um papel preponderante em tudo o que diz respeito aos alunos, incluindo a elaboração, a organização e implementação do PIT (Decreto-Lei n.º 54/2018, artigo 25.º, ponto 4). Como exposto no EADSNE (2002), a transição deve respeitar as escolhas do aluno e toda a equipa deve trabalhar em conjunto na formalização do plano individual.

Os depoimentos dos entrevistados revelam que há uma preocupação da escola em envolver as famílias, tentando que participem, que sejam uma presença mais habitual, motivando e apelando à colaboração, até mesmo para, em casa, darem continuidade ao trabalho que é iniciado na escola. A maioria dos encarregados de educação confirma este investimento, da parte da escola, e considera que eles próprios têm uma boa prestação na elaboração do PIT dos seus educandos. Todavia, certas expressões utilizadas, pelos professores, denunciam um défice de cooperação. Por exemplo, “...*nós tentamos sempre contactar...*”, “... *às vezes tem que haver um trabalho (...) tem que haver aqui uma conversa com as famílias...*”, “... *às vezes, infelizmente...*”, “...*há sempre dificuldades (...) os pais têm os seus trabalhos...*”, “... *às vezes temos dificuldade...*”.

A UNESCO (2015) retrata bem esta situação ao afirmar que, muitas vezes, há um distanciamento entre a escola e a comunidade, especialmente quando os pais não podem participar nas atividades escolares, porque estão ocupados com os seus trabalhos. Por estes e outros motivos, a comunicação torna-se unilateral da escola para os pais ou para a comunidade e muito raramente o contrário.

No que diz respeito à implementação do PIT, destacam-se, com maior número de registos, os indicadores que estão diretamente relacionados com os locais de PIT e com o desempenho dos alunos nesses locais. Com dezasseis registos, temos o indicador “Dificuldades em colocar os alunos em determinadas empresas/entidades”. Seguem-se, com doze registos cada, os indicadores “Áreas mais frequentes onde decorrem atividades de PIT”, “Critérios de escolha de áreas/locais de treino laboral” e “Avaliação dos alunos nos locais de treino laboral” e com onze “Ajuda solicitada/relacionamento entre orientadores de Estágio e a escola/professores”. Para os restantes indicadores, o número de unidades de análise continua a ser significativo, variando entre as oito e as sete.

De algum modo, uma primeira leitura que podemos fazer é a de que está é uma área sensível que precisa de ver repensados os modelos de atuação, pois colocar os alunos em atividades de PIT afigura-se como um dos grandes desafios a enfrentar, sendo necessário conjugar diferentes variáveis relativas ao aluno e ao meio para que esta integração tenha sucesso.

Os resultados a que chegámos, no nosso estudo, indiciam que são sobretudo as características individuais dos alunos, as dificuldades, o nível de autonomia e o tipo de

apoio de que necessitam que, na maioria dos casos, dificultam a realização do estágio e fazem com que certas entidades ou empresas apresentem alguma resistência em receber estes alunos. Todavia, de acordo com Melo (2016), as atividades de treino vocacional desenvolvidas nos locais de trabalho contribuem para a melhoria das capacidades de autodeterminação dos alunos com CEI. Logo, se os alunos não têm essas capacidades, não são admitidos num trabalho, e se não praticam atividades em contexto real também não aperfeiçoam essas competências.

Na ótica de Correia (2001), as características físicas e psicológicas, as competências sociais e pessoais dos jovens com NEE podem contribuir para alguma resistência da sociedade, em aceitá-los. Daí a necessidade de os alunos aperfeiçoarem estes domínios e de iniciarem, o mais cedo possível, o treino de competências de autonomia, autorregulação e autorrealização, para se integrarem socialmente. (Melo, 2016). Também Ferreira (2017a) pode concluir, no seu estudo, que para uma boa integração dos jovens com deficiência no mercado laboral, é essencial deterem uma “Formação profissional adequada”, “Autonomia pessoal e profissional” e “Capacidade de compreender e executar instruções”.

Nos resultados preliminares da investigação conduzida por Fânzeres, Cruz-Santos e Santos (2016), em Portugal continental, Açores e Madeira, acerca das perceções dos profissionais sobre a transição para a vida adulta dos alunos com NEE, verificou-se que 43,6% dos inquiridos defendem que os alunos devem participar na construção do seu PIT e que 42,2% são da opinião que as atividades de PIT devem contribuir para o aperfeiçoamento das competências profissionais e atitudinais.

A par dos fatores intrínsecos ao aluno, nos dados recolhidos foram ainda apontados condicionantes do meio envolvente, como a falta de transporte, a distância a percorrer, até ao local de estágio, ou problemas de mobilidade do próprio aluno, podem funcionar como entraves à concretização do PIT, o que condiz com as declarações dos resultados do nosso estudo.

Outros estudos acrescentam mais dificuldades, que se encontram em linha com alguns constrangimentos referidos pelos nossos entrevistados, entre elas salientam-se poucos locais para a realização de PIT; pouca diversificação de ofertas; falta de protocolos e de parcerias; formação insuficiente dos profissionais que lidam com os alunos; falta de tempo para reuniões mais frequentes entre todos os membros da equipa;

contexto familiar; barreiras sociais; arquitetônicas, financeiras e burocráticas e falta de continuidade do processo, no final da escolaridade (Mota, 2012; Santos, 2013).

Por norma, há determinadas áreas em que os alunos realizam a sua experiência em situações reais de trabalho, concluindo-se, na nossa investigação, que os alunos são encaminhados para os setores do comércio e dos serviços, onde predominam as tarefas manuais, consideradas mais simples, e cuja remuneração também tende a ser mais baixa. Os pequenos negócios e as IPSS são habitualmente as ofertas que os alunos dispõem e as ofertas estão relacionadas com a localidade e com a região onde está sediada a escola.

No preâmbulo da Portaria 201-C/2015 e no Decreto-Lei n.º 54/2018, artigo 19.º, ponto 1, recomenda-se a criação de parcerias intraescolas, com as autarquias, com as organizações existentes na sociedade, outros agentes locais, serviços e empresas, promovendo a articulação de respostas, para que o aluno possa usufruir de uma formação que lhe proporcione realização pessoal e qualidade de vida e nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais, incluindo experiência direta em situações reais de trabalho fora da escola.

Carvalho (2015) no seu estudo destaca que a aquisição de competências sociais, pessoais e laborais deve ser feita nos próprios locais de trabalho, em interação com os colegas e chefes, em vez de ser realizada em sala de aula. Desta posição comungam as nossas entrevistadas, ao afirmarem que os alunos: “... *só em situações excecionais é que ficam na escola [a realizar as atividades de PIT]*” (E1_P1_Apêndice 8) ou “... *o meu objetivo tem sido sempre variar [os locais de PIT]*” (E3_P3).

Contrariamente existem escolas que optam por colocar os alunos a realizar atividades de PIT nas próprias instalações, não tendo em consideração uma formação a longo prazo, mas sim uma resposta em função do imediato e do menor custo (Mendes, 2010).

A ideia do autor e das professoras entrevistadas é validada pela ME/DGE (2018) ao sugerir que, na definição de objetivos pessoais e profissionais, os alunos que não consigam identificar as suas próprias dificuldades e potencialidades, autonomamente, devem ser ajudados nas tomadas de decisão e confrontados com diversas possibilidades de escolha. A aposta nas atividades de PIT realizadas “*in loco*” faz com que os alunos manifestem interesse por novas áreas.

Percebe-se assim, o investimento da escola na promoção de competências cognitivas, mas também pessoais e sociais, tendentes à inclusão familiar e comunitária, e de aptidões vocacionais, em contexto real de trabalho, perspectiva partilhada pelos empregadores (Carvalho, 2015; Zêzere, 2002).

Em conjugação com as áreas ou locais que se disponibilizam para acolher alunos com NEE estão os critérios adotados para a colocação de um determinado aluno numa certa área ou local para realizar o seu PIT. Os resultados obtidos neste estudo permitem-nos compreender alguns fatores que determinam a integração do aluno, entre eles encontram-se a oferta existente, as capacidades, os gostos e interesses, as experiências laborais adquiridas em estágios anteriores e a opinião e expetativas da família.

Critérios semelhantes a estes encontram-se em fontes bibliográficas, onde é referido que as especificidades de cada aluno devem ser a base para a criação de um plano de trabalho exequível, na prática profissional, e que possa corresponder aos interesses do jovem. Cabe à família, à escola e à sociedade, por um lado incentivar o aluno a seguir os seus objetivos, por outro, ajudá-lo a identificar as dificuldades, de modo a ajustar as suas expetativas à realidade, evitando deceções futuras (Carvalho, 2015; EADSNE, 2002).

Estes princípios são reforçados pelo ME/DGE (2018, p.37) sustentando que a elaboração do PIT deve assentar nos “interesses do aluno, no desenvolvimento de perceções realistas e no mapeamento de recursos locais.” Nesta relação com as famílias, refira-se que no Agrupamento onde decorreu o nosso estudo todos os encarregados de educação, na resposta ao questionário, concordam com o tipo de atividades que os seus educandos estão a realizar e fazem uma boa avaliação do trabalho efetuado pela escola para integrar os alunos em PIT. Isto significa que as respostas proporcionadas pela escola e pela comunidade consubstanciam-se com os desejos destes pais, que apresentam expetativas bastante realistas. Neste parâmetro, os nossos resultados apontam no sentido oposto aos indicados na investigação de Carvalho (2015), ao afirmar que os alunos e encarregados de educação não aparentam ter a noção das reais dificuldades dos jovens, formulando, por isso, elevadas expetativas, no que diz respeito à transição para a vida pós-escolar. O tipo de expetativas também é diferente, os jovens têm um maior desejo de aceitação social, enquanto os pais têm uma postura mais conservadora e a sociedade, pelo contrário, exhibe baixas expetativas.

A par do relacionamento com as famílias, a ligação que as escolas fomentam como os locais de estágio é essencial para que os alunos se integrem, realizem as tarefas e desenvolvam competências. Saramago (2009) salienta a falta de articulação entre a escola e os locais de PIT e quando ela existe faz-se apenas entre os orientadores de estágio dos alunos e os professores de EE que prestam apoio. Fânzeres, Cruz-Santos e Santos (2016), confirmam esta tendência ao observarem que a maioria dos profissionais indagados (68,1%) considera que “deveria haver maior articulação entre a escola e as empresas”.

Também os resultados do nosso estudo estão em linha com estes autores, sendo mencionado pelos entrevistados que a iniciativa de promover a interligação entre a escola e os locais de PIT, normalmente parte da escola, dos professores de EE que se encarregam de todo o processo, iniciam os contactos, reúnem com os orientadores de estágio, nos locais de trabalho, fornecem e recolhem informações, dão sugestões e em parceria avaliam o desempenho dos alunos, comunicando-o aos próprios e aos encarregados de educação.

Conseguimos também apurar que os orientadores de estágio adotam, por norma, uma atitude mais passiva e solicitam pouca ajuda à escola, talvez porque os professores se antecipam e, como conhecem bem os alunos, reagem de imediato, procurando antecipar eventuais dúvidas, ou atenuar qualquer problema que surja. Nos depoimentos recolhidos, os professores manifestam estar muito atentos à reação e adequação dos alunos, dos empregadores e das famílias. Revelam, por exemplo, já ter tomado medidas como: colocar o aluno noutra local de estágio, solicitar ao empregador uma mudança no tipo de tarefas, propor ao aluno a realização de mais do que um estágio ou adotar sugestões da família, na tentativa de “tornar os locais de estágio mais atrativos” e proporcionar ao aluno um contacto positivo com o mundo do trabalho. Esta forma de atuação confere com os dados apontados no estudo de Saramago (2009) que classifica como muito positiva a sensibilidade e a intervenção da escola na orientação prestada aos alunos, preocupando-se com o seu futuro, mas também com a sua realização pessoal, procurando corresponder aos seus interesses e expectativas.

As experiências em contexto real de trabalho são muito benéficas para os alunos, tal com atrás referido e reiterado pelos nossos inquiridos, segundo os quais, os alunos evoluem sempre, tornam-se mais autónomos, mais responsáveis e mais capazes de lidar com a realidade e com a frustração. Todas as conquistas alcançadas pelos alunos com

NEE, por mais insignificantes que possam parecer aos outros, devem ser valorizadas, pois serão sempre preciosas para o aluno e para a sua entrada na vida ativa (Carvalho, 2015).

Os encarregados de educação, nas respostas ao questionário, foram consensuais ao considerar que os estágios de integração a uma profissão, realizados na comunidade, são fundamentais para o crescimento dos filhos e que terão repercussões positivas, no futuro profissional dos jovens. As convicções destes pais são reforçadas por Fânzeres (2017), para o qual as experiências proporcionadas aos alunos em contexto real de trabalho são a escolha mais acertada, e fazem com que a escola tenha que acompanhar as mudanças no mercado laboral, fortalecendo a ligação com as empresas.

Assim, quanto mais cedo os alunos iniciarem os seus PIT mais tempo terão para consolidar aprendizagens, para se prepararem para a vida pós-escolar e para o desempenho de uma profissão. Essa é a recomendação que consta no Relatório da EADSNE (2002) e a posição manifestada pelos nossos entrevistados, segundo os quais o perfil de funcionalidade do aluno é que deveria regular o início das atividades de PIT e não a idade cronológica, ou os três últimos anos de escolaridade, como é determinado pelos imperativos legais, inclusive no Decreto-Lei n.º 54/2018, artigo 25.º, ponto 3.

Na perspetiva de Carvalho (2015), também as expectativas de carreira profissional do aluno, o conhecimento das alternativas de escolha e das suas possibilidades de sucesso, devem ser trabalhadas desde cedo, preparando-o para o trabalho e para a vida em sociedade. Nesta ordem de ideias, os cursos de educação e formação (CEF), os cursos profissionais e o PIT podem ser uma boa alternativa para os alunos com NEE e CEI, permitindo-lhes a conclusão da escolaridade obrigatória, a entrada na vida ativa ou o seguimento de estudos. Porém, os percursos existentes não correspondam às necessidades dos jovens na transição para o emprego, a articulação entre a escola e as empresas não existe e as próprias escolas de ensino secundário tem que se reorganizar de modo a dar resposta às necessidades dos alunos (Fânzeres, 2017; Martins, 2017b).

As características individuais dos alunos, aliadas a fatores externos, concorrem para um maior ou menor índice de sucesso, na realização das tarefas de PIT e na transição para a vida ativa. Logo, as dificuldades de relacionamento interpessoal, de aceitação de regras e indicações dos orientadores, muito comuns nestes alunos, condicionam o seu desempenho. Por outro lado, as baixas expectativas que a sociedade,

em geral, e os empregadores têm dos alunos com CEI e o desconhecimento das suas aptidões, fazem com que não invistam e desvalorizem o contributo que estes jovens podem dar. O sentimento de pena, a afetividade e a superproteção, relatados nas nossas entrevistas e no relatório da EADSNE (2002), são barreiras que impedem o sucesso do PIT.

Carvalho (2015) refere que estes alunos devem ser incentivados a superar dificuldades, a seguir uma carreira e a ver reconhecidos os seus esforços e capacidades, contribuindo para uma autoestima positiva e para a criação de expectativas realistas, não esquecendo que a sua integração na vida ativa depende do modo como eles e as suas particularidades são olhados pela sociedade.

Neste sentido, a instituição escola tem uma dupla função dotar os alunos de ferramentas essenciais para enfrentarem, com êxito o mundo, e atuar junto da comunidade, preparando-a para acolher a diferença e dar a todos a oportunidade de terem uma vida com qualidade.

Observando, a última subcategoria “Inserção laboral”, determinada a partir dos depoimentos dos nossos entrevistados, verificamos que os dois indicadores com maior número de registos são: “Dificuldades detetadas”, com dezassete registos e “Saídas profissionais”, com onze. Seguem-se, “Certificação de aprendizagens”, com nove, “Encaminhamentos/apoio prestado pela escola”, com sete e “Importância da integração no mercado de trabalho”, com seis.

O final da escolaridade obrigatória indicia a passagem decisiva para a vida pós-escolar e o culminar do processo de transição iniciado pelos alunos, três anos antes. Em todo este percurso, os professores enfrentam o repto de conciliar as aprendizagens escolares com as competências exigidas lá fora, revelando-se essencial a manutenção de contactos regulares e de uma articulação sólida, entre todos os elementos da comunidade, decisiva para o sucesso do aluno (ME/DGE, 2018).

Ainda assim, apesar de todo o trabalho desenvolvido pela escola, na tentativa de dotar os alunos com competências pessoais, sociais e laborais, para que possam ter uma vida autónoma, são muitas as dificuldades com que estes jovens se deparam, quando pretendem ingressar no mundo do trabalho.

Deste modo, os professores entrevistados identificam alguns dos obstáculos que impedem uma boa inclusão social e apresentam soluções que podem minimizar o impacto desta entrada na vida ativa, para os jovens e famílias. Uma das principais falhas

apontadas é a falta de cooperação entre a escola e as restantes instituições sociais, o Instituto de Reabilitação, a Segurança Social, ou outras. Não existe uma monitorização dos alunos que terminam a escolaridade, que fazem um PIT, mas não são admitidos nesses locais de trabalho e continuam dependentes e a precisar de apoio.

O ponto de vista dos professores coincide com Mendes (2010), que acentua a fraca participação existente entre os profissionais da área da saúde e dos apoios sociais, sendo a cooperação com os serviços do emprego ainda mais frágil.

A falta de coordenação entre serviços já era também anunciada no relatório da EADSNE (2002), no qual a transição para o emprego é definida como um processo complexo que poderia ser solucionado se existisse uma atuação concertada de serviços, a implementação de políticas e práticas adequadas, o empenho, envolvimento e cooperação de todos, a começar pelo aluno, a família, os profissionais e os serviços, e ainda uma sólida ligação entre os serviços da educação e do emprego.

De acordo com os dados da nossa investigação, a escola é que toma a iniciativa de contactar e informar o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) sobre os alunos que terminam a escolaridade e que precisam de um plano de emprego ou de formação, mas não há respostas para estes alunos, numa fase pós escola. Não há protocolos estabelecidos, nem outras medidas formais, nem uma cultura inclusiva, que assegurem o encaminhamento destes jovens para uma atividade laboral, envolvendo as famílias e trabalhando em parceria. Da mesma forma, junto das entidades públicas locais e das empresas privadas, não se aposta o suficiente na sensibilização e na formação para recrutarem pessoas com deficiência e serem criadas respostas que promovam a participação ativa de toda a sociedade, tendo que existir uma mudança de mentalidades, a começar na própria escola.

Estes resultados a que chegámos, no nosso estudo, estão em conformidade com outros mencionados em diversas pesquisas. Por exemplo, no trabalho de Gonçalves (2014), concluiu-se que as empresas responsabilizam as escolas por não solicitarem estágios, por não realizarem ações de sensibilização, para uma melhor inclusão laboral dos alunos com dificuldades e por não estabelecerem mais parcerias com as empresas. Mendes (2010) reforça esta posição, confirmando o reduzido número de parcerias e as que existem são sobretudo com instituições para as quais os alunos são encaminhados, terminada a escolaridade obrigatória. Fânzeres, Cruz-Santos e Santos (2016), relativamente ao que poderia melhorar na transição para a vida adulta, 78,3% dos

inquiridos escolheram “Sensibilização do tecido empresarial local”, sendo este o item com maior grau de concordância. Contrariamente, a opção que angariou maior nível de discordância (31,3%) foi “Uma melhor legislação”.

Os nossos entrevistados são unânimes em considerar que as saídas profissionais são escassas e, muitas vezes, os alunos que revelam mais autonomia, são direcionados para o IEFP, a fim de realizarem cursos profissionalizantes de dupla certificação, ou iniciarem um trabalho. Os alunos com défices acentuados ainda têm mais dificuldades de arranjar um emprego, sendo que, com alguma frequência, integram um CAO ou ficam em casa, situações que complicam a vida das famílias e destroem expectativas de futuro criadas para estes jovens.

Esta realidade é corroborada por Mota (2012) ao afirmar que no fim da escolaridade os alunos com mais limitações não têm muitas escolhas, permanecem a cargo das famílias, sem qualquer apoio, ficam à espera de vaga num CAO, são colocados numa instituição, ou ficam na escola até que seja possível. O autor refere ainda que, no concelho de Guimarães, as escolas e o CRI apostam na formação dos alunos, assegurando-lhes uma pré-formação vocacional ou a realização de atividades num CAO, assinalando como uma das principais dificuldades o reduzido número de vagas nestes centros.

Para Ferreira (2017b), nem sempre o aluno, a família e a escola veem confirmadas as suas expectativas e, no final do processo de transição, as alternativas ficam-se pelo domicílio, um CAO ou formação do IEFP para pessoas com deficiência, sendo esta última a resposta mais adequada pelo facto de proporcionar formação direcionada para o emprego. Cardoso (2006) vai mais além, defendendo que os alunos com NEE têm o direito a trabalhar, a sentir-se úteis e a desenvolver tarefas laborais em locais não protegidos, evitando-se as tarefas puramente ocupacionais e as instituições.

A atuação do IEFP é discutível, os nossos entrevistados queixam-se da falta de articulação entre a escola e o instituto e de que este não dá *feedback* e não passa a informação à comunidade. A opinião dos empresários, no estudo de Gonçalves (2014), é a de que o centro de emprego não comunica às empresas os incentivos existentes à contratação de pessoas com deficiência, quando os estágios e os incentivos à contratação são um bom aliciente para as empresas recrutarem pessoas com NEE. A intervenção do IEFP é muito importante, pois também Ferreira (2017a) pode apurar que os empresários que manifestaram maior viabilidade de contratação de pessoas com

deficiência atribuíram, em média, maior importância aos métodos de recrutamento: “Concurso” e “Através do centro de emprego”, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas no método de contratação “Concurso”.

As declarações prestadas pelos professores, nas entrevistas, e pelos pais dos alunos, nos questionários, que deram origem ao presente trabalho, comprovam o desejo de verem reunidas as condições para os alunos virem a ter um trabalho que lhes proporcione realização pessoal e independência financeira. Na grande maioria dos casos, esta condição não chega a concretizar-se, o que leva uma das docentes entrevistadas a classificar a inclusão laboral como “muito insuficiente”.

Estes resultados vão ao encontro de diversos estudos que indicam que, em questões de emprego, todos os jovens enfrentam dificuldades, mas para os que têm NEE, as dificuldades são ainda maiores. A taxa de desemprego entre eles é muito acentuada e os apoios pós-escolaridade são praticamente inexistentes (Vidazinha, 2011; Mota, 2012; Gonçalves, 2014).

Neste âmbito, mais uma vez a escola tem uma intervenção determinante, pois a procura de emprego exige a qualquer candidato a comprovação das suas habilitações e os alunos com CEI recebem apenas um certificado de frequência. Ainda que nesse documento constem as áreas em que o aluno realizou o PIT e as competências adquiridas, estes jovens estão em desvantagem por não apresentarem um certificado, como qualquer outro cidadão.

Para Esteves (2015), o diploma passado aos alunos com CEI não está em consonância com o modelo inclusivo, nem confere as mesmas oportunidades de acesso ao emprego, devendo estes alunos ter, tal como os outros, um certificado com as suas habilitações académicas. Além disso, este tipo de certificado poderá dar a oportunidade aos alunos de virem a integrar cursos vocacionais e profissionais, direcionados para o desempenho de uma profissão e com maior grau de exigência do que um PIT.

No que concerne à certificação dos alunos com PIT, os nossos entrevistados manifestam-se a favor de um comprovativo onde se explicitem as competências de cada aluno, embora também refiram que o facto de não haver um modelo base do ministério, ou seja cada escola cria o seu próprio documento, possa prejudicar alguns alunos.

Assim, na certificação de aprendizagens deteta-se uma certa arbitrariedade que a nova legislação vem corrigir. De acordo com Decreto-Lei n.º 54/2018, artigo 30.º, todos os alunos têm direito a um certificado e diploma de conclusão da escolaridade

obrigatória, no final do seu percurso escolar. Para os alunos que usufruem de adaptações curriculares significativas, como é o caso dos alunos com PIT, no certificado deve constar o ciclo ou nível de ensino concluído, a informação curricular relevante do PEI e as áreas e experiências desenvolvidas no decurso do seu PIT. O modelo de certificado passa também a ser regulamentado pelo governo.

Conclusões

A nossa investigação desenrolou-se a partir de um estudo de caso, a amostra selecionada não é representativa e, como tal, as conclusões não devem ser generalizadas a todas as escolas ou agrupamentos de escola do país.

Na realidade, os assuntos que irão ser debatidos na conclusão já foram focados no enquadramento teórico, na apresentação e discussão dos dados. Assim, nesta etapa, propomo-nos fazer o levantamento dos resultados, seguindo os objetivos projetados para a nossa pesquisa, o que nos permitirá formular algumas apreciações globais acerca do papel desempenhado pela escola na transição para a vida pós-escolar de alunos com PIT.

De acordo com a revisão da literatura, que se encontra referenciada e descrita ao longo do trabalho, com os testemunhos recolhidos junto dos professores de EE, do diretor do Agrupamento de escolas, alvo do nosso estudo, e das respostas aos questionários, por parte dos pais dos alunos com NEE e com PIT, podemos certificar que a escola desempenha um papel fundamental na transição para a vida ativa destes alunos, reunindo sinergias propícias ao desenvolvimento e ao progresso de todos e de cada um deles.

Resultados do estudo

A - Práticas Adotadas no Agrupamento

Em primeiro lugar, propomo-nos identificar as medidas de cariz prático, adotadas no Agrupamento, no sentido de promover a inclusão dos alunos com CEI/PIT, em contexto escolar.

De acordo com as declarações dos professores e dos encarregados de educação, conclui-se que o sucesso e o bem-estar destes jovens estão diretamente relacionados com as medidas e as práticas desenvolvidas na escola e com a atuação conjunta de uma equipa que tem como protagonistas os alunos e as famílias.

No Agrupamento são adotados procedimentos sistemáticos de recolha e troca de informações entre todos os profissionais, que se preparam para receber os alunos, e os professores e técnicos que os acompanham, ao longo do 3.º ciclo, visando o conhecimento das especificidades de cada um e uma atuação posterior, direcionada a colmatar as suas necessidades.

A planificação das ações de acolhimento e das medidas a implementar começa a ser preparada, com antecedência, no final do ano letivo anterior, procedendo-se a uma primeira receção aos alunos e aos encarregados de educação, e repete-se no início do ano letivo seguinte.

Assim, de forma a prestar o melhor apoio e a corresponder às expectativas dos alunos e das famílias, numa primeira fase de contacto com a escola, sendo esta uma etapa decisiva para o futuro dos alunos, o Agrupamento tem por hábito: estabelecer contactos com outras escolas ou agrupamentos; efetuar reuniões de articulação entre os profissionais dos diferentes agrupamentos; proceder à passagem de casos; informar-se do percurso dos alunos, os gostos, interesses, dificuldades; convidar os alunos e encarregados de educação a virem conhecer a nova escola, os professores e técnicos; envolver, nas tomadas de decisão, todos os intervenientes no processo educativo dos alunos, incluindo a direção do Agrupamento; auscultar os alunos e os pais acerca dos cursos a seguir no secundário; solicitar a opinião dos encarregados de educação sobre os horários, as disciplinas e a formação de que os filhos irão usufruir.

A propósito da informação prestada aos encarregados de educação sobre os cursos e as escolhas que os seus educandos têm à disposição no secundário, e a participação que têm nessas escolhas, pode-se inferir, através dos questionários aplicados, que o nível de satisfação dos pais é médio, ficando também assente que é o professor de EE que fornece esses esclarecimentos.

No seguimento das intervenções iniciais, a escola tem em consideração outros aspetos tendentes à inclusão dos alunos com PIT, nas turmas regulares. Como tal, na escolha da turma, existe a preocupação de colocar os alunos numa turma em que se encontrem outros colegas já conhecidos, mantendo uma ligação social e amizades anteriores; optar por uma turma e por um curso com disciplinas mais práticas, para que estes possam ter maior participação nas atividades e possam assistir a um maior número de disciplinas, aumentando o tempo de permanência na sala de aula e a interação com o grupo; corresponder, o mais possível, aos interesses e aspirações dos alunos e dos pais; sensibilizar os elementos da turma para receberem os colegas com NEE; monitorizar as reações da turma e atuar, caso necessário; envolver o DT nas dinâmicas e interações entre todos os elementos da turma.

Apesar da implementação destas medidas, os relatos dos entrevistados denunciam uma inclusão muito incipiente e apontam alguns constrangimentos: os

alunos com CEI/PIT continuam a ter aulas em sala à parte, ficam muitas horas fora da turma regular e frequentam poucas disciplinas com a turma; os colegas da turma regular estão muito concentrados nas médias, no acesso ao ensino superior, não se envolvem com os restantes, ignoram-nos e, por vezes, fazem comentários depreciativos; os professores da turma regular resistem, não incluem estes alunos na aula e nas atividades, evitam trabalhar com eles, não demonstram grande abertura para mudar as mentalidades, frequentemente alegam falta de tempo, extensão dos currículos das disciplinas e a responsabilidade de terem de preparar os alunos para os exames nacionais. A falta de recursos humanos e materiais e a instabilidade do corpo docente são também constrangimentos assinalados pelo diretor do Agrupamento.

Considera-se importante referir aqui o facto de os alunos com CEI serem praticamente todos integrados em cursos científico-humanísticos, quando na escola existe outro tipo de ofertas formativas. Da informação que nos foi prestada, só um aluno se encontrava num curso profissional, estando o mesmo a obter muito bons resultados. Como tal, estão por apurar os motivos que levam a que os alunos com CEI sejam canalizados para cursos científicos, quando poderiam frequentar cursos profissionais, com currículos mais práticos, mais facilmente ajustáveis às suas características e onde poderiam obter maior sucesso educativo.

B – Pedagogias

Seguidamente procurar-se-á sistematizar a atuação do Agrupamento e dos seus profissionais no que respeita às práticas pedagógicas implementadas, atendendo às “dimensões do saber, do saber fazer e do saber estar”, de modo a proporcionar a todos os alunos o desenvolvimento de competências essenciais à vida em sociedade.

Na elaboração e implementação dos objetivos definidos no CEI de cada aluno, percebe-se que o professor de EE tem uma maior intervenção, até porque as áreas curriculares específicas são trabalhadas, sobretudo por estes docentes. Neste particular, destaque-se, como exemplo de boas práticas, a intervenção dos técnicos com os alunos e a colaboração de alguns professores do ensino regular que se disponibilizam para lecionar em coadjuvação com os docentes de EE, executando tarefas desenvolvidas nas áreas curriculares. Trata-se de uma dinâmica muito positiva e uma excelente forma de se complementarem aprendizagens, contribuindo para um desenvolvimento integral dos alunos.

Das disciplinas que frequentam, em conjunto com a turma, foram mencionadas: Educação Física, Desenho, História e Cultura das Artes, Educação Moral. A primeira faz parte integrante do currículo e todos os alunos vão a esta aula. As outras resultam de opções tomadas pelos docentes de EE, em conjunto com os alunos, os pais, os professores dessas disciplinas, ponderando uma série de variáveis, em particular o perfil do aluno.

Os docentes que lecionam na turma regular planificam e avaliam as suas disciplinas, ajustando às especificidades dos alunos. Neste planeamento pedagógico, é referida a colaboração entre os professores de EE e os colegas das disciplinas regulares, sendo os colegas mais novos e os diretores de turma aqueles que solicitam mais ajuda aos professores de EE.

Regista-se também o interesse e seguimento, por parte do diretor, acerca do modo como estes alunos estão a fazer a sua caminhada.

O trabalho colaborativo e a interdisciplinaridade não parecem ser uma prática consolidada e consistente, salvaguardando-se algumas iniciativas pontuais identificadas no discurso dos entrevistados. Por exemplo, a lecionação de áreas disciplinares e a dinamização de atividades com os alunos com CEI, por docentes do ensino regular que vão à sala desses alunos, proporcionando-lhes uma aprendizagem mais integradora, contextualizada e abrangente, fortalecendo, ao mesmo tempo, a cultura de agrupamento.

Em termos de atividades e projetos transversais a todo o Agrupamento, englobando a comunidade exterior, os alunos também são contemplados e participam com regularidade nesses eventos, como é o caso do Dia Aberto, do Corta Mato, da exposição de trabalhos ou da venda de produtos manufaturados, pelos próprios, em pequenas feiras e certames realizados no espaço escolar.

Os docentes de EE e o diretor mostram-se bastante motivados com a abertura da escola ao exterior, nomeadamente às famílias, mas assinalam que ainda há muito trabalho a fazer para incluir, de forma natural, os alunos com PIT em todas as dinâmicas da escola e trazer as famílias e a comunidade envolvente de volta à escola.

Os professores assinalam a necessidade de estas iniciativas serem claramente especificadas nos documentos estruturantes do Agrupamento, em particular no PEA e no PAA dos vários departamentos, pois além de proporcionarem aos alunos uma aprendizagem mais integradora, contextualizada e aberta ao meio, ajudam a fortalecer a coesão e a cultura de Agrupamento.

C – Transição para a vida pós-escolar

Para que exista sucesso na transição para a vida ativa é necessário que a escola se empenhe na elaboração e implementação de um PIT, solicitando a colaboração de todos os intervenientes no processo educativo dos alunos.

Esta é também a posição do Agrupamento, no que concerne ao processo de transição, e as informações fornecidas pelos entrevistados confirmam o investimento da escola, proporcionando aos alunos uma diversificação de aprendizagens e de experiências em meio laboral.

Assim, na criação e execução do PIT, as professoras de EE da escola são as principais dinamizadoras, auscultando os alunos e famílias, trabalhando em parceria com eles, com outros profissionais e pessoas da comunidade exterior. Entre outras funções, é pedido aos encarregados de educação que levem os seus educandos aos locais de PIT, que os incentivem nas aprendizagens, que treinem com eles, em casa, tarefas idênticas às que desenvolvem nos locais de trabalho, que lhes inculquem o cumprimento de regras e que se mantenham informados, colaborando com a escola, na procura das melhores soluções.

Esta cooperação, com a escola, é avaliada pelos pais, como boa, e também dizem concordar com o tipo de tarefas que os filhos desempenham. Já os professores destacam o fraco investimento e a reduzida comparência dos pais, na escola, a falta de tempo para acompanharem os filhos e a delegação de responsabilidades no professor.

Relativamente à integração dos alunos nos locais de PIT e à realização das atividades, registam-se, como barreiras ao processo de transição, fatores intrínsecos e extrínsecos ao próprio aluno.

Como fatores imputados ao próprio, destacam-se a falta de competências pessoais e sociais; incumprimento de regras; assiduidade e pontualidade irregulares; higiene pessoal e apresentação descuidadas; fraca capacidade de realização das tarefas; falta de interesse e de vontade em aprender; pouca autonomia e necessidade de supervisão sistemática.

Entre os fatores extrínsecos estão as dificuldades de acesso aos locais de trabalho, devido à falta de transportes; tarefas pouco desafiantes e repetitivas; falta de sensibilidade e de conhecimento, da parte dos empregadores; receio dos empregadores em receber, por não saberem como lidar com os alunos e o que são capazes de fazer;

desinvestimento e falta de expectativas para com estes jovens; sentimentos de pena, superproteção e, muitas vezes, afetividade, que atrapalham o desempenho do aluno.

Acresce ainda o reduzido número de empresas e instituições existentes na localidade e a ausência de protocolos formais entre a escola e esses locais que, existindo, dariam alguma segurança e a garantia de todos os alunos fazerem os seus estágios, em contexto real de trabalho.

Como facilitadores, em todo este processo, sobressaem a determinação e persistência da escola, na pessoa dos professores de EE e da direção do Agrupamento, atuando junto dos alunos, dos pais e dos locais de trabalho; a receptividade das empresas que, na globalidade, é boa. Por vezes, as empresas podem não demonstrar vontade em receber os alunos, mas se forem devidamente esclarecidas e o diretor intervir, acabam por reconsiderar a posição inicial; a aposta na diversificação dos locais de estágio, para que os alunos tomem conhecimento de trabalhos diversos e possam seguir a área que mais lhes interessar. Saliente-se que a determinação do diretor de Agrupamento e a sua ação na motivação e no compromisso dos docentes e do pessoal não docente, pareceu-nos fundamental e é um fator muito positivo no reforço da inclusão, na melhoria do serviço educativo e no sucesso dos alunos e também dos profissionais.

Na realidade, as experiências em contexto de trabalho são muito enriquecedoras para os alunos, as competências que desenvolvem são mais facilmente consolidadas e, de um modo geral, há sucesso nos PIT. A avaliação global que se pode fazer destas atividades de PIT é muito positiva para os alunos, o que significa que eles reúnem condições para serem admitidos, mas terminada a escolaridade, tal não acontece, são raros os que ficam a trabalhar nos locais onde estagiaram.

São assinaladas falhas e descoordenação de certas entidades, às quais compete assegurar a inclusão destes alunos na sociedade, como é o caso do IEF, da Segurança Social, do CRI, das autarquias locais, ou outros.

Como conclusão geral, constata-se que as práticas e as políticas educativas desenvolvidas no Agrupamento procuram incluir os alunos quer na escola, quer na comunidade e promovem uma melhoria das aprendizagens, do percurso escolar e profissional dos alunos, tendentes a uma vida adulta autónoma e com mais qualidade.

Contudo, há que investir num trabalho de prevenção e de sensibilização de todos, para que a sociedade mude as suas atitudes e aceite a diferença de uma forma natural. No final da escolaridade, os percursos desenvolvidos na escola não têm

continuidade, não há coordenação entre as diversas instituições, nem trajetos bem definidos, o que faz com que muitos destes jovens fiquem à margem da sociedade, vendo adiados os seus projetos de vida.

Limites e relevância do estudo

A viabilidade deste estudo seria maior se tivesse sido alargado a mais agrupamentos de escolas, no sentido de percebermos a atuação de cada escola e de compararmos o contributo das várias escolas, no que diz respeito ao sucesso dos alunos na transição para o mundo do trabalho.

Uma das principais limitações deste estudo prende-se com o tamanho da amostra, pois a observação de um agrupamento de escolas não é elucidativa para o tipo de resultados que se pretende obter e não podem ser generalizados a outros contextos. Apesar de estarmos conscientes desta situação, desde o início, por questões de tempo e burocráticas, optou-se pela aplicação do estudo num único agrupamento.

Outra limitação está relacionada com o facto de termos utilizado como instrumento de recolha de dados a entrevista semiestruturada. Uma vez que temos pouca experiência com este tipo instrumento, a forma como conduzimos a conversa pode ter contribuído para um conteúdo menos abundante de informação e consequentemente menor riqueza de dados para interpretar. A análise qualitativa a que nos propusemos é morosa e exige muita experiência na recolha, transcrição, seleção, categorização e interpretação dos dados.

Gostaríamos também de ter recolhido mais informações da parte dos pais e dos alunos, pois o questionário aplicado aos primeiros era muito reduzido e não tivemos oportunidade de registar a posição dos alunos.

Saliente-se, ainda o período de tempo que decorreu desde a recolha das entrevistas até à conclusão do trabalho. Por questões de ordem pessoal, a elaboração deste projeto arrastou-se por mais tempo do que inicialmente previsto e quando já estava praticamente terminado, ocorreram mudanças legislativas, tendo entrado em vigor um novo regime legal sobre educação inclusiva.

Pese embora os limites identificados, considera-se que a investigação desenvolvida é bastante pertinente, é um tema muito atual e que merece ser estudado. O processo de transição deve ser melhorado para que a formação destes jovens esteja em

consonância com as necessidades dos empregadores, e mais facilmente consigam arranjar trabalho e ser autónomos.

Pistas de trabalho

Como projetos futuros, pensa-se que seria interessante aprofundar a temática da transição para a vida pós-escolar, tendo por base os pressupostos enunciados no novo regime legal para a educação inclusiva, nomeadamente nos Decretos-Lei n.º 54 e 55/2018, de 6 de julho, que estabelecem os princípios e as normas que garantem a inclusão e o currículos dos ensinos básico e secundário, e também no documento Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

As técnicas de recolha de dados também podem ser diversificadas e alargadas, incluindo-se sessões de observação direta, nas escolas, entrevistas aos vários membros da comunidade educativa, não só aos professores, mas também aos alunos, aos encarregados de educação, às diversas entidades da comunidade e aos empregadores, cruzando-se diferentes perspetivas.

Outra possibilidade poderá ser a realização de um estudo qualitativo que permita um tratamento estatístico de diversos aspetos por nós explorados, dando continuidade ao presente trabalho.

Seria igualmente importante comparar os dados obtidos neste Agrupamento com outras informações recolhidas em agrupamentos distintos, na tentativa de se aferir as melhores práticas de atuação.

Contribuições do estudo em termos pessoais e profissionais

A realização deste projeto foi muito gratificante, na medida em que possibilitou um alargamento e atualização dos conhecimentos, aos mais diferentes níveis: científico, pedagógico e enriquecimento pessoal.

Estamos, neste momento, muito mais conscientes da forma como decorre o processo de transição da escola para a sociedade, dos alunos com PIT, e como a atuação da escola poderá repercutir-se no futuro dos alunos, em termos pessoais e profissionais.

De igual modo, desenvolvemos consideravelmente o espírito crítico e de análise de bibliografia e de documentação diversa, incluindo legislação atualizada sobre a inclusão nas escolas. Estamos, assim mais aptos a implementar com os nossos alunos as medidas que promovem a inclusão, procurando dar-lhes uma melhor qualidade de vida.

Por último, refletindo sobre o trabalho desenvolvido, gostaríamos de referir que abordar um assunto tão importante, tão atual e complexo, constituiu um grande desafio, que acreditamos ter sido superado. Esperamos ter contribuído com novos dados para o avanço no estudo, no aperfeiçoamento e implementação de planos de ação, que conduzam a uma melhoria efetiva no processo de transição dos alunos com NEE para a vida adulta.

Referências

Referências bibliográficas

- Afonso, C. (2005). Inclusão e mercado de trabalho - Papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE. *Saber (e) Educar*, 10, 53-66.
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2012) *Perfil de Professores Inclusivos*, Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. Acedido em abril de 2017, em https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-PT.pdf
- Agrupamento de Escolas, (2016). *Projeto Educativo do Agrupamento 2014-2017*.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação em Educação*. Lisboa Universidade Aberta.
- Armstrong, F. (2014). Educação Inclusiva: Culturas Escolares, Ensino e Aprendizagem. In Felicity Armstrong, & David Rodrigues, (Ed.), *A Inclusão nas Escolas* (pp.13-29). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. Coleção Questões-Chave da Educação.
- Augusto, A. (2014). Metodologias quantitativas/metodologias qualitativas: mais do que uma questão de preferência. *Forum Sociológico*, 24, 1-8. Acedido em agosto de 2017, em <http://sociologico.revues.org/1073> ; DOI : 10.4000/sociologico.1073
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Batista, C. (2002). *A inclusão de pessoa portadora de deficiência no mercado formal de trabalho*. Belo Horizonte. Acedido em julho de 2018, em http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/CiencSociais_BatistaCA_1.pdf
- Bento, A., Mendes, G., & Pacheco, D. (2016). *Relação Escola Família: Participação dos Encarregados de Educação na Escola. Atas do 5º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa. Investigação Qualitativa em Educação/Volume 1*. Acedido em julho de 2017, em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/648>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bota, L. (2013). *A Transição para a Vida Pós Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas Básicas dos 2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário no Concelho de Faro*. Porto: Universidade Fernando Pessoa. Dissertação de Mestrado. Acedido em novembro de 2016, em <https://core.ac.uk/download/pdf/61016494.pdf>
- Campos, A. (2012). *A Inclusão de crianças com NEE em turmas do ensino regular: percepção de Docente; Encarregados de Educação e Representantes do Conselho Executivo*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Dissertação de Mestrado. Acedido em abril de 2017, em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2561/1/AnaPaulaCampos.pdf>
- Cardoso, P., Taveira, M., & Teixeira, M. (2014). *O Papel dos Professores no Processo de Orientação*. Lisboa: Direção-Geral da Educação Ministério da Educação e Ciência.
- Cardoso, V. (2006). *Jovens com Necessidades Educativas Especiais e sua Transição para a Vida Adulta*. Aveiro: Universidade de Aveiro – Departamento de Ciências da Educação. Dissertação de Mestrado.
- Carvalho, M. (2015). *Expetativas de alunos com Necessidades Educativas Especiais e seus Encarregados de Educação na Transição da Escola para a Vida Adulta*. Porto: Universidade Fernando Pessoa - Faculdade de Ciências Humanas e

-
- Sociais. Dissertação de Mestrado. Acedido em maio de 2017, em <http://hdl.handle.net/10284/4927>
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In David Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.
- Constituição da República Portuguesa (1976). Acedido em junho de 2017, em <https://www.parlamento.pt/parlamento/documents/crp1976.pdf>
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*, coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2001). Educação Inclusiva ou Educação apropriada. In David Rodrigues (Org.), *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva* (pp.125-142). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. 2.^a Edição. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M., & Serrano, J. (1998). *Envolvimento parental: Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (1996). A escola inclusiva: do conceito à prática. *In Inovação*, 9 (1-2), 151-163.
- Costa, A. (2006). *Currículo Funcional no contexto da Educação Inclusiva*. Acedido em julho de 2017, em http://redeinclusao.pt/media/fl_46.pdf
- Costa, V. (2013). *A Inclusão de uma criança com limitações cognitivas/Deficiência intelectual em contexto educativo regular - Estudo de Caso*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Dissertação de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor. Acedido em agosto de 2017, em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4328/1/Disserta%C3%A7%C3%A3oMestradoVascoCosta.pdf>
- Costa, G., & Sanches, I. (2016). Um olhar sobre a inclusão educativa: conceções dos professores do ensino secundário. *Revista Lusófona de Educação*, 34, 161-179.
- Courey, S., Tappe, P., Sike, J., & Le Page, P. (2012). Improved lesson planning with universal design for learning (UDL). *Teacher Education and Special Education*, XX (X), pp. 1-21. Acedido em junho de 2018, em DOI:10.1177/0888406412446178.
- Declaração Universal dos Direitos do Homem de 10 de Dezembro de 1948. Diário da República (9 de março de 1978), 1.^a série. N.º 57.
- DGEMEC. (s/d). *O Papel dos Pais no Processo de Orientação*. Lisboa: Direção-Geral da Educação/Ministério da Educação e Ciência.
- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC]. (2008). *Educação Especial –Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação* (pp. 105-126).Porto: Porto Editora
- Esteves, N. (2015). *Certificação de alunos com CEI nas escolas regulares Problemáticas sobre a promoção do modelo inclusivo*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Projeto de Pós-Graduação. Acedido em maio de 2018, em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2219/1/Projeto%20-%20Pos%20gradua%C3%A7%C3%A3o%20-%20Nuno%20Esteves.pdf>
- European Agency for Development in Special Needs Education [EADSNE]. (2002). *Transição da Escola para o Emprego: Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países europeus*. Relatório Síntese. Victoria Soriano (org.). Middelfart: European

-
- Agency for Development in Special Needs Education. Acedido em janeiro de 2017, em : <https://www.european-agency.org/sites/default/files/transition-from-school-to-employment-Transition-pt.pdf>.
- European Agency for Development in Special Needs Education [EADSNE]. (2006). *Planos Individuais de Transição: Apoiar a Transição da Escola para o Emprego*. Victoria Soriano (org.). Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education. Acedido em janeiro de 2017, em http://www.european-agency.org/sites/default/files/individual-transition-plans_itp_pt.pdf.
- Fânzeres, L. (2007). *Alunos com dificuldades de aprendizagem e a transição para o mercado de trabalho*. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de Mestrado.
- Fânzeres, L., Cruz-Santos, A., & Santos, S. (2016). A Transição para a Vida Adulta dos Alunos Com NEE: Perceções dos Profissionais. *Journal of Research in Special Educational Needs_Volume 16_Number s1_2016* 1050–1054. Acedido em junho de 2018, em: doi: 10.1111/1471-3802.12133
- Fânzeres, L. (2017). *Transição para a Vida Adulta de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Percursos de Formação no Sistema Educativo Português*. Braga: Universidade do Minho. Tese de Doutoramento. Acedido em julho de 2018, em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/50880/1/Lu%C3%ADs%20Jos%C3%A9%20Leite%20Teixeira%20F%C3%A2nzeres.pdf>
- Ferreira, E. (2017a). *Integração de alunos com Necessidades Educativas Especiais na Vida Ativa – Um estudo exploratório no concelho de Mirandela*. Porto: Universidade Portucalense. Dissertação de Mestrado. Acedido em abril de 2018, em <http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/1941/1/TME%20577.pdf>
- Ferreira, M., Prado, S., & Cadavieco, J. (2015). Educação inclusiva: o professor como epicentro do processo de inclusão. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 1, vol. 8, pp.1-13.
- Ferreira, O. (2012). *A perceção dos professores de Educação Especial na implementação de Programas Individuais de Transição em jovens com Multideficiência*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Dissertação de Mestrado. Acedido em: maio 2018, em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/.../1/Dissertação%20Olga%20Ferreira.pdf>
- Ferreira, R. (2017b). *Transição para a vida pós-escolar em alunos com dificuldades intelectuais*. Acedido em junho de 2018, em www.vilanovaonline.pt
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Freitas, M. (2009). *Inserção e gestão do trabalho de pessoas com deficiência: um estudo de caso*. Curitiba: Edição Especial.
- Gonçalves, A. (2014). *Transição para a vida ativa*. Coimbra: Politécnico de Coimbra Escola Superior de Educação de Coimbra - Dissertação de Mestrado. Acedido em maio de 2017, em: <http://hdl.handle.net/10400.26/11709>
- Inês, H. (2012). *O Plano Individual de Transição no 3º ciclo: que repercussões?* Lisboa: Universidade Aberta – Departamento de Educação e Ensino a Distância. Dissertação de Mestrado. Acedido em abril de 2017, em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2547/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Helena%20In%C3%AAs.pdf>
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2016). *A escola Inclusiva: Desafios*. Lisboa: IGEC

-
- Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). Lei n.º 46/86 - Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14
- Leitão, F. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso Española de Ediciones.
- Leite, F. (2015). *Família e escola: Parceria necessária para erradicar o fracasso escolar*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Instituto de Educação. Dissertação de Mestrado. Acedido em abril de 2016, em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/6276/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20FRANCISCA%20OLEANIA.pdf?sequence=1>
- Lewis, J. (2003). Design Issues. In Ritchie, J. & Lewis J. (Eds.), *Qualitative Research Practice A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: Sage Publications.
- Lima, J. Á. (2013). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista portuguesa de pedagogia*. Ano 47-I, 7-29.
- Lindstrom, L., Doren, B., Metheny, J., Johnson, P., & Zane, C. (2007). *Transition to employment: Role of the family in career development*. *Exceptional Children*. 73(3), pp. 348-366.
- Lourenço, M. (2011). *Perspectiva dos docentes acerca da transição para a vida pós-escolar de alunos com deficiência mental*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional da Beiras. Dissertação de Mestrado. Acedido em maio de 2016, em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/8725/1/TESE%20%20Vers%C3%A3o%20ULTIMA.pdf>
- Mantoan, M. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Mantoan, M. (2005). *Inclusão é o Privilégio de Conviver com as Diferenças*. In Nova Escola.
- Martins, G. (Coord.). (2017a). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, J. (2017b). *A Inclusão de alunos com Currículo Específico Individual em Cursos Profissionais – Estudo de Caso*. Porto: Universidade Portucalense. Dissertação de Mestrado.
- Martins, M. (2001). *Deficiência Mental e Desempenho Profissional*. Lisboa: SNRIPD
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*. Second Edition. London, Sage Publications Ltd.
- Melo, A. (2016). *Promoção de Autodeterminação de alunos com NEE e CEI: intervenção com treino vocacional na comunidade*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Educação. Dissertação de Mestrado. Acedido em março de 2017, em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12013/1/ALDA_MELO.pdf
- Mendes, M. (2010). *Transição para a vida adulta dos jovens com deficiência mental: Respostas educativas e organizacionais das escolas do 2º e 3º ciclo*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Dissertação de Mestrado.
- Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (2018). *Para uma Educação Inclusiva. Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: ME/DGE
- Ministério da Educação (1991). Decreto-lei n.º 319, de 23 de Agosto. *Diário da República*. I série, n.º 193. Lisboa: MEC.
- Ministério da Educação (2008). Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. *Diário da República*. I série, n.º 4. Lisboa: MEC.
- Ministério da Educação (2012). Portaria n.º 275 – A/2012, de 7 de setembro. *Diário da*

-
- República*. I série, n.º 176. Lisboa: MEC
- Ministério da Educação (2015). Portaria n.º 201 – C/2015 de 10 de Julho. *Diário da República*. I série, n.º 133. Lisboa: MEC
- Ministério da Educação (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*. I série, n.º 129. Lisboa: MEC
- Ministério da Educação (2018). Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República*. I série, n.º 129. Lisboa: MEC
- Ministério da Educação (2016). Despacho n.º 7617/2016. *Relatório de Progresso – Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento de uma escola inclusiva*.
- Ministério da Educação (2018). Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, II série, n.º 129. Lisboa: MEC
- Ministério da Educação (2009). Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. *Diário da República*, I série, n.º 166. Lisboa MEC
- Moreira, R. (2017). *Diferenciação Curricular: Práticas Pedagógicas e Regulação das Aprendizagens – Estudo de Caso*. Porto: Universidade Portucalense. Dissertação de Mestrado. Acedido em março de 2017, em: <http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/1935/1/TME%20578.pdf>
- Mota, A. (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*. Lisboa: ISEC- Instituto Superior de Educação e Ciências. Dissertação de Mestrado. Acedido em novembro de 2016, em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10752/1/O%20Processo%20de%20Transi%C3%A7%C3%A3o%20dos%20alunos%20com%20Necessidades%20Educativas%20Especiais%20para%20a%20vida%20p%C3%B3s-escolar.pdf>
- Motta, F. (2014). Notas sobre o acolhimento. *Revista Belo Horizonte*, v.30, n.04 Outubro-Dezembro, 205-228.
- Nunes, C., & Madureira, I., (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas, *Da Investigação às Práticas* (2), pp.126 - 143.
- OECD (2013). *Education at a Glance: OECD Indicators*, Indicator C5. Acedido em maio de 2018, em: www.oecd.org/edu/eag.htm
- ONU (1993). *Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência*
- Onwuegbuzie, A., & Leech, N. (2005), “Taking de «Q» out of research: teaching research methodology without de divide between quantitative and qualitative paradigms”, *Quality & Quantity*, 39, pp. 267-296.
- Patton, J., & Clark, G. (2014). *Transition Planning Inventory* (2ed.). Austin: Pro-Ed.
- Patton, J., & Kim, M. (2016). The importance of transition planning for special needs students. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 29,1, 9-26. Braga: Universidade do Minho.
- Public Law (1987). *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA), 101-476.
- Relatório Warnock (1978). Oxford.
- Rita, A. (2016). *Atitudes e práticas de professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com Currículo Específico Individual*. Porto: Universidade Fernando Pessoa. Dissertação de Mestrado. Acedido em julho de 2017, em: https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/5537/1/DM_Ana%20Cristina%20Vargas%20Rita.pdf
- Rodrigues, D. (2000). Paradigma da Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação Inclusiva: Estamos a fazer progressos?* Cruz Quebrada: Faculdade de

-
- Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva – As Boas e as Más Notícias. In David Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a Inclusão – da educação à sociedade*. Porto, Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2014). Os Desafios da Equidade e da Inclusão na Formação de Professores. In Felicity Armstrong, & David Rodrigues, (Ed.), *A Inclusão nas Escolas* (pp.75-100). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. Coleção Questões-Chave da Educação.
- Roldão, M. C. (2003). Diferenciação Curricular e Inclusão. In David Rodrigues (org.) *Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age*. Alexandria, VA: ASCD. Acedido em março de 2017, em: <http://www.cast.org/teachingeverystudent/ideas/tes/>
- Santos, T. (2013). *Transição para a Vida Ativa de Jovens com Necessidades Educativas Especiais: a perceção dos pais e dos professores*. Lisboa: Universidade de Lisboa- Faculdade de Motricidade Humana. Dissertação de Mestrado. Acedido a agosto 2017, em: <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/6230/1/Tese%20Mestrado%20-%20Teresa%20Santos%20-%202013%20Artigo%201.pdf>
- Saramago, V. (2009). *Jovens com Necessidades Educativas Especiais: Transição para o Trabalho*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação.
- Sartoretto, M. (2008). *Os Fundamentos da educação inclusiva*. Acedido em janeiro de 2017, em: http://assistiva.com.br/Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva.pdf.
- Serrano, M. (2007). Más allá del debate cuantitativo/cualitativo: la necesidad de aplicar metodologías participativas conversacionales. In *Política y Sociedad*, Vol. 44, 1, pp. 13-29.
- Sousa, M., & Pereira, M. (2014). A percepção de encarregados de educação e de professores sobre a relação escola-família nas escolas dos 2.º e 3.º ciclos de um Concelho da região centro de Portugal. In *Revista Eletrônica de Educação*, Vol. 8, 321-344. Acedido em julho de 2018, em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/785/341>
- Sousa Lopes, M., Silva, A., Alves, A., & Paço, E. (2017). Percepções dos professores face à transição para a vida ativa de alunos com NEE. In *Revista de Estudios e Investigacion en Psicologia y Education*, Vol. Extr., 7, 50 – 53. Acedido em maio de 2018, em : <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.07.2447>
- UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. [Em linha]. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- UNESCO (2005). *Orientações para a Inclusão. Garantido o acesso à Educação para todos*. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
- UNESCO (2008). *Inclusive Education: The Way of the Future*. International Conference on Education. Geneva, 25-28 November, 2008. Acedido em janeiro de 2017.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines in inclusion un education*. Acedido em março de 2017, em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>

-
- UNESCO (2015). *Working With Families and Communities to Create an ILFE (Inclusive, Learning-Friendly Environments)*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (Electronic version). Acedido em março de 2017, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001375/137522e.pdf>
- UNESCO (2016). *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?* (Título original: Rethinking education: towards a global common good?) Brasília: UNESCO Brasil: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Acedido em março de 2017, em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244670POR.pdf>
- UNESCO (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. Acedido em maio de 2018, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf>
- Vidazinha, A. (2011). *Caminhos diferentes rumo ao sucesso. Qual a percepção dos professores de educação especial, professores do 3º ciclo e entidades empregadoras sobre as competências que os alunos devem adquirir escola para serem bons profissionais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Dissertação de Mestrado. Acedido em abril de 2017, em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2254/1/TeseAnaVidazinha.pdf>
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zêzere, P. (2002). A Escola Inclusiva e a Igualdade de Oportunidades. In *Análise Psicológica*, 3, 401- 406.

Apêndices

Apêndice 1 – Guião de entrevista aos professores de educação especial

I) Justificação do estudo/Obtenção do consentimento informado

TEMAS	OBJETIVOS	QUESTÕES	RESPOSTAS (Registo Escrito)
Justificação das entrevistas	<p>a) Dar a conhecer os objetivos do estudo</p> <p>b) Obter o consentimento do entrevistado</p>	<p>- Informar sobre o tema e objetivos do estudo</p> <p>- Garantir o anonimato</p> <p>- Solicitar autorização para a realização da entrevista</p>	
Experiência de trabalho alunos com NEE	<p>a) Conhecer a experiência de ensino na Educação especial.</p>	<p>1. Experiência profissional do entrevistado no acompanhamento de crianças/jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) (menos de 2 anos, entre 2 e 5 anos, ou mais de cinco anos)</p>	

II) Inclusão em contexto escolar - Alunos com CEI/PIT, no ensino secundário.

TEMAS	OBJETIVOS	QUESTÕES	RESPOSTAS (Registo Escrito)
Caracterização global dos alunos	<p>a) Saber o número de alunos com CEI e ano de escolaridade em que se encontram</p> <p>b) Conhecer problemáticas e perfil de funcionalidade dos alunos</p>	<p>1. No agrupamento, qual o número de alunos com CEI que frequenta o ensino secundário?</p> <p>2. Quantos alunos com CEI estão no 10.º ano? no 11.º? e no 12.º?</p> <p>3. Que tipologias de NEE apresentam estes alunos, no geral ?</p> <p>3.1. Quais as problemáticas referidas no Programa Educativo Individual (PEI)?</p> <p>4. Qual o perfil de funcionalidade /aprendizagem/</p>	

		desenvolvimento destes alunos? (em contexto educativo)	
Escolha do Curso do Ensino Secundário	<p>a) Saber como se processa a escolha do curso em que os alunos estão</p> <p>b) Identificar os intervenientes no processo</p> <p>c) Saber os critérios de inclusão dos alunos nas turmas onde estão</p> <p>d) Saber qual o papel do jovem na tomada de decisão quanto ao curso a seguir</p> <p>e) Saber de que forma a família/encarregado de educação tomou parte na decisão quanto ao curso a frequentar pelo seu educando</p>	<p>5. Quando os alunos são encaminhados para determinadas turmas, pela Educação Especial, qual é o processo de seleção?</p> <p>5.1. Houve contactos / passagem de informações, entre os professores que acompanharam os alunos até ao 9.º ano e os professores de Educação Especial deste agrupamento que os iriam acompanhar no 10.º ano?</p> <p>5.2. Quantos alunos estão em turmas do ensino regular/profissional / vocacional?</p> <p>5.3. Quais os critérios que foram considerados para a inclusão dos alunos, nas turmas?</p> <p>6. Em algum momento, os jovens foram questionados sobre o curso que queriam seguir?</p> <p>7. Tem conhecimento se os Encarregados de Educação foram previamente informados / consultados, no final do 9.º ano, acerca das opções de cursos existentes no ensino secundário e no agrupamento, em particular e fizeram parte da escolha do curso/ turma onde os</p>	

		<p>seus educandos estão incluídos?</p> <p>7.1. Alguma vez os alunos ou Encarregados de Educação lhe solicitaram diretamente esse tipo de informações ou manifestaram agrado/desagrado, em relação ao curso/turma onde estão os seus educandos?</p>	
Dimensão pedagógica	<p>a) Saber quais as disciplinas a que o assiste, o tempo de permanência em sala de aula e como é feita a seleção das mesmas</p> <p>b) Saber como é feita a planificação dos conteúdos de âmbito curricular e como é registada</p> <p>c) Saber como é feita e registada a avaliação em termos do processo de capacitação</p> <p>d) Conhecer projetos desenvolvidos especificamente para os alunos com NEE e mais-valias que trazem ao aluno</p> <p>e) Identificar os profissionais que</p>	<p>8. Que disciplinas do currículo, do curso escolhido, frequentam estes alunos? Permanecem na sala durante a aula toda? Qual a carga horária semanal?</p> <p>9. Como é feita a seleção das disciplinas a que cada aluno vai assistir? (exemplos de cada aluno)</p> <p>10. Como é feita a planificação das aprendizagens destes alunos?</p> <p>10.1. Como é feita e registada a avaliação dos alunos, na componente curricular?</p> <p>10.2. Como é feita e registada a avaliação dos alunos no processo de capacitação? (projetos desenvolvidos em EE, atividade social, autonomia, atividades de vida diária, ...)</p> <p>11. Quando não estão com o grupo/turma, que apoios ou projetos da Educação Especial frequentam os alunos e qual a carga horária para cada aluno?</p>	

	trabalham com os alunos nesses projetos	<p>11.1. Na sua opinião, que importância tem essas atividades para o aluno?</p> <p>11.2. Quais são os profissionais envolvidos nesses projetos e qual a função/papel de cada um?</p>	
Inclusão educativa	<p>a) Saber como se efetua o processo de inclusão na turma regular</p> <p>b) Saber como se efetua o processo de inclusão na escola, em geral</p> <p>c) Saber se os alunos participam nas atividades gerais do agrupamento</p> <p>d) Saber a opinião do professor quanto à inclusão dos alunos</p>	<p>12. No início do ano letivo, como é feita a recepção dos alunos (do 10º ano), por parte da Educação Especial, em termos de inclusão?</p> <p>12.1. Os outros alunos da turma são, previamente, preparados para acolherem um colega com NEE? Como? Por quem? Considera que isso é importante?</p> <p>13. A escola/agrupamento contempla no seu projeto educativo o objetivo da promoção de uma comunidade escolar educativa inclusiva? De que forma (exemplos)</p> <p>14. Os alunos com NEE participam regularmente e de forma sistemática nas atividades/projetos da escola/agrupamento?</p> <p>15. Na sua opinião como avalia o processo de inclusão destes alunos no ensino secundário? Aspectos positivos? Aspectos negativos? O que falta/o que sugere?</p>	

III) Transição dos alunos para a vida pós-escolar - Alunos com CEI e PIT no ensino secundário.

TEMAS	OBJETIVOS	QUESTÕES	RESPOSTAS (Registo Escrito)
Organização dos PIT	<p>a) Saber como se efetua o processo de transição para a vida pós escolar e identificar os intervenientes</p> <p>b) Conhecer procedimentos adotados na implementação do PIT</p> <p>c) Identificar os profissionais envolvidos e quais as suas funções</p> <p>d) Saber quem avalia se o PIT está adequado ao aluno e qual a periodicidade com que essa avaliação é feita</p>	<p>16. Dos alunos que beneficiam de CEI, com mais de 15 anos de idade, todos têm PIT? Quantos são os que não têm? Porquê?</p> <p>16.1. Dos alunos que não têm PIT algum beneficia das atividades de um CAO?</p> <p>17. No geral, os alunos que estão no secundário iniciaram o seu PIT em que ano de escolaridade?</p> <p>18. Que procedimentos foram tomados para se dar início ao processo? Quem participou ativamente no processo, ou seja quem iniciou, definiu e elaborou os PIT?</p> <p>19. Após a implementação, quem é responsável pela coordenação do PIT e por todo o processo de transição do aluno?</p> <p>19.1. Quem avalia o cumprimento, adequabilidade do PIT e aprendizagens? Com que periodicidade?</p>	
Organização dos PIT	<p>a) Saber como se processa a articulação entre os profissionais</p> <p>b) Percecionar a Importância dos contactos</p>	<p>20. Houve articulação / foram consultados também os professores que acompanharam o aluno até ao 9.º ano? Porquê? Considera que isso foi importante? Sentiu dificuldades para estabelecer esses contactos?</p>	

	<p>efetuados</p> <p>c) Identificar intervenientes ativos na concretização do PIT</p> <p>d) Aferir as dificuldades sentidas/sugestões</p> <p>e) Percecionar os progressos efetuados pelos alunos</p> <p>f) Saber se houve evoluções e se estão de acordo com os objetivos delineados</p> <p>g) Conhecer aspetos em que se registam mais evoluções e aspetos em que não houve progressos</p> <p>h) Saber como se pode melhorar ainda mais o PIT de cada aluno</p> <p>i) Conhecer a participação da família na elaboração e implementação do PIT</p> <p>j) Conhecer dificuldades sentidas na relação com a</p>	<p>21. Quais foram os intervenientes? Quem participou ativamente no processo, ou seja quem iniciou, definiu e elaborou os PIT?</p> <p>22. Quais foram as dificuldades sentidas na organização e implementação de todo o processo? Como se resolveram os problemas? (Sugestões/aspetos a melhorar)</p> <p>23. Na vossa opinião, qual a pertinência de ser implementado um PIT aos alunos com idade igual, ou superior a 15 anos?</p> <p>24. Todos os alunos que estão a desenvolver o PIT têm apresentado um desenvolvimento satisfatório das competências que foram definidas no próprio PIT? Porque não?</p> <p>25. Quais os pontos fortes que pode apontar para estes alunos, em função dos objetivos definidos no seu PIT? Ou seja quais os aspetos em que têm evidenciado mais melhorias e quais aqueles em que têm apresentado maiores dificuldades?</p> <p>26. Na sua opinião, como é que a escola poderia otimizar ainda mais o processo de desenvolvimento dos PIT?</p> <p>27. De que forma é que a escola procura envolver o aluno e a família na conceção e</p>	
--	---	--	--

	família	implementação do PIT? 28. Que dificuldades foram sentidas na relação com a família, na elaboração e aplicação do PIT? Quais os aspetos que deviam ser melhorados a este nível?	
Desenvolvimento de atividades em contexto laboral	<p>a) Conhecer atividades predominantes, em que os alunos efetuam o seu estágio</p> <p>b) Conhecer os critérios adotados para a escolha dos locais de estágio</p> <p>c) Saber se a vontade do aluno é considerada</p> <p>d) Saber se a escola também funciona como local de estágio, em que circunstâncias</p> <p>e) Saber se existem parcerias entre a escola e instituições locais</p> <p>f) Saber como são feitos os contactos com as entidades</p> <p>g) Conhecer a abertura das empresas para</p>	<p>29. Quais os tipos de atividade laboral onde os vossos alunos estão a desenvolver os PIT? Porquê estas?</p> <p>30. Quais os critérios adotados para a escolha e atribuição, a cada um dos alunos, dos locais de treino laboral?</p> <p>30.1. A vontade do aluno e o seu desejo de estagiar num determinado local é tida em consideração? Porquê?</p> <p>31. Os alunos são colocados logo nos locais de trabalho externos à escola, ou passam primeiro por um PIT em meio escolar? Porquê? Considera que isso é importante? Em que medida isso pode ajudar o aluno? (vantagens/desvantagens)</p> <p>31.1. Existem na escola/agrupamento locais específicos onde os alunos possam contactar com experiências reais de trabalho? Quais?</p> <p>32. A escola tem parcerias pré-estabelecidas com algumas entidades / empresas, no sentido de acolherem os alunos?</p> <p>33. Como é feita a abordagem, junto das várias entidades, no sentido de facultarem as</p>	

	<p>receber os alunos</p> <p>h) Saber o tipo de ajuda que os orientadores externos costumam solicitar à escola</p> <p>i) Conhecer dificuldades concretas na procura e colocação dos alunos nos locais de estágio</p> <p>j) Conhecer os motivos que podem levar à mudança, ou não, dos alunos para outros locais de estágio</p> <p>k) Saber o tipo trabalho que é efetuado entre o orientador e o professor que segue o aluno</p> <p>l) Saber como é feita e registada a avaliação do desempenho do aluno no local de estágio</p>	<p>experiências laborais aos alunos?</p> <p>34. Da sua experiência, as empresas/entidades demonstram receptividade para acolherem estes alunos com NEE? Quais são os constrangimentos com que habitualmente se depara? Como procura contornar as situações?</p> <p>35. Durante a permanência dos alunos nos locais de estágio, que tipo de ajuda costumam pedir os orientadores desses locais?</p> <p>36. No caso dos alunos que já estão a desenvolver uma atividade de treino laboral, sentiu dificuldades em encontrar o local apropriado? Quais foram essas dificuldades?</p> <p>37. Após iniciarem o seu PIT, os alunos permanecem sempre nos mesmos locais de trabalho?</p> <p>37.1. Que motivos podem originar a mudança do aluno de local de estágio?</p> <p>38. Que informações são partilhadas entre orientador de estágio e o professor que monitoriza o aluno? Com que frequência? Como é feita a avaliação de desempenho do aluno no local de treino laboral?</p>	
Integração no	a) Conhecer o tipo de	39. No final da escolaridade obrigatória	

mercado de trabalho	<p>certificação que a escola passa ao aluno, no final do secundário</p> <p>b) Perceber as orientações proporcionadas pela escola, ao aluno e à família, no final da escolaridade</p> <p>c) Saber se a escola mantém o contacto com alunos/família após a saída do secundário</p> <p>d) Conhecer casos de sucesso na admissão ao mercado de trabalho</p>	<p>(12.º ano), que tipo de certificação é que a escola fornece a estes alunos? Se não fornece, porquê?</p> <p>40. Que tipo de apoios a escola proporciona ao aluno e à família, no sentido da sua inclusão no mercado do trabalho? Se não fornece, porquê?</p> <p>41. Dos casos que tem vindo a acompanhar, em fase de transição para a vida ativa, e que já terminaram o ensino secundário, como avalia o sucesso de inclusão laboral dos mesmos? Recorda-se de alunos que foram admitidos nos locais onde realizaram o treino laboral? Recorda-se de alunos que estão, atualmente, a trabalhar noutras empresas? Ou que estão em CAO? Ou outras situações?</p> <p>42. Como avalia, no geral, a integração profissional dos alunos com NEE que têm PIT e realizam treino laboral com sucesso? Tem uma ideia da percentagem de alunos que ficam a trabalhar/nº de casos de sucesso?</p>	
Outras informações	a) Dar ao entrevistado a possibilidade de acrescentar outras informações relevantes	43. Gostaria de referir algum assunto ou aspeto que considere importante e que não tenha sido focado, ao longo da entrevista?	
Agradecimentos/ despedida	a) Agradecer ao entrevistado/a		

Apêndice 2 – Guião de entrevista ao diretor de agrupamento

Inclusão em contexto escolar - Alunos com CEI/PIT, no ensino secundário e transição para a vida pós-escolar

TEMAS	OBJETIVOS	QUESTÕES	RESPOSTAS (Registo Escrito)
Interação do diretor com profissionais das NEE	a) Conhecer o envolvimento do diretor com o pessoal docente e não docente que se ocupa dos alunos com NEE	1. Na qualidade de Diretor deste agrupamento, de que forma procura interagir com os professores e restantes profissionais que lidam diariamente com os alunos com NEE?	
Obstáculos sentidos ao processo de inclusão dos alunos com NEE	<p>a) Saber as dificuldades com que se defronta, ao nível de Educação Especial</p> <p>b) Conhecer propostas de melhoria para uma plena inclusão</p> <p>c) Saber como é informado do que acontece com estes alunos</p> <p>d) Saber se costuma ser informado e por quem, quando recebe alunos de outros agrupamentos</p>	<p>2. Quais as principais dificuldades com que se depara, no agrupamento que lidera, ao nível da Educação Especial?</p> <p>2.1. Na vossa opinião, o que pode ser melhorado no acolhimento, no acompanhamento e nas respostas a dar aos alunos com NEE, para a sua correta inclusão na escola?</p> <p>3. Como é informado acerca do que acontece com estes alunos? É informado das suas problemáticas, dos seus progressos?</p> <p>3.1. E quando os alunos são transferidos de outro agrupamento, ou na transição entre ciclos isso é comunicado ao Diretor? Quem faz essa comunicação? Através de que meios?</p> <p>4. Enquanto diretor o que gostaria de poder fazer/desenvolver para garantir que a inclusão destes alunos na sua escola?</p>	
Intervenção na transição dos	a) Saber de que modo o	5. No que diz respeito à transição dos alunos com	

alunos para a vida pós-escolar	<p>diretor pode intervir na transição dos alunos para a vida pós-escolar</p> <p>b) Saber como o diretor pode intervir no sentido de envolver escola, família e comunidade alargada, no apoio aos alunos com NEE</p>	<p>CEI/PIT para a vida pós-escolar, qual é o contributo que o Diretor pode dar, que tipo de intervenção pode ter?</p> <p>5.1. De que forma o Diretor pode atuar, no sentido de envolver a escola, os alunos, as famílias e toda a comunidade numa atuação conjunta, com vista a uma plena inclusão na sociedade?</p>	
Outras informações	<p>a) Facultar ao entrevistado a possibilidade de acrescentar outras informações relevantes</p>	<p>6. Gostaria de referir algum assunto ou aspeto que considere importante e que não tenha sido focado, ao longo da entrevista?</p>	
Agradecimentos/despedida	<p>a) Agradecer ao entrevistado</p>		

Apêndice 3 – Questionário aos encarregados de educação

Perfil do(a) Inquirido(a)

Preencha, sempre que possível, com um X

1. Habilitações literárias:

- Ensino básico (2.º/3.º ciclo)
- Ensino Secundário
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Outro Qual? _____

2. Profissão que exerce:

3. Ano que o seu educando frequenta:

- 10.º Ano de escolaridade
- 11.º Ano de escolaridade
- 12.º Ano de escolaridade

4.

	Sim	Não
Quando o seu educando terminou o 9.º Ano, considera que foi suficientemente informado/a acerca das opções de cursos existentes no ensino secundário, em particular neste agrupamento de escolas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.1.

	Sim	Não
Quando fez a matrícula do 10.º ano, foi consultado/a acerca da escolha do curso do ensino secundário onde o seu educando está incluído?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.2. Se respondeu **Não**, na questão 4., coloque um **X** na resposta que mais se adequa à sua situação.

Nunca solicitei esse tipo de informação (tipo de cursos, saídas profissionais).	<input type="checkbox"/>
Solicitei essa informação, mas nunca me foi dada.	<input type="checkbox"/>

4.3. Se respondeu **Sim**, na questão 4.1., indique quem o consultou sobre o curso a frequentar pelo vosso educando. Coloque um **X** na resposta que mais se adequa à sua situação.

Professor (a) de Educação Especial	<input type="checkbox"/>
Direção da Escola	<input type="checkbox"/>
Funcionário da secretaria	<input type="checkbox"/>
Outro	<input type="checkbox"/> Quem _____

5. Indique o grau de satisfação, em relação ao curso que o seu educando frequenta:

Nada satisfeito	<input type="checkbox"/>
Pouco satisfeito	<input type="checkbox"/>
Satisfeito	<input type="checkbox"/>
Muito satisfeito	<input type="checkbox"/>

6. A sua participação na elaboração do Plano Individual de Transição (preparação para o estágio) do seu educando foi:

Fraca	<input type="checkbox"/>
Razoável	<input type="checkbox"/>
Boa	<input type="checkbox"/>
Muito boa	<input type="checkbox"/>

7. Concorda com o tipo de atividades que o seu educando realiza em contexto de trabalho, correspondendo estas aos seus interesses e preferências?

Não concordo	<input type="checkbox"/>
Não concordo, nem discordo	<input type="checkbox"/>
Concordo	<input type="checkbox"/>
Concordo plenamente	<input type="checkbox"/>

8. Como avalia o trabalho desenvolvido pela escola, na transição do seu educando para a vida pós-escolar?

Fraco	<input type="checkbox"/>
Razoável	<input type="checkbox"/>
Bom	<input type="checkbox"/>
Muito bom	<input type="checkbox"/>

9. Considera que a experiência de trabalho que o seu educando está a realizar é importante para o seu futuro profissional ?

Nada importante	<input type="checkbox"/>
Pouco importante	<input type="checkbox"/>
Importante	<input type="checkbox"/>
Muito importante	<input type="checkbox"/>

10. Qual a expectativa para o futuro profissional do seu educando?

Ter um trabalho e independência financeira.	<input type="checkbox"/>
Ter uma ocupação, mesmo que não seja remunerada.	<input type="checkbox"/>
Não tenho expectativas que venha a desempenhar qualquer tarefa.	<input type="checkbox"/>
Frequentar um centro de atividades ocupacionais.	<input type="checkbox"/>
Outro	<input type="checkbox"/> Qual _____

11. No que respeita à Transição do vosso educando para a vida pós-escolar, se desejar escrever alguma sugestão, comentário ou opinião, sinta-se livre para utilizar este espaço

Obrigada pela colaboração.

Apêndice 4 – Consentimento informado - encarregados de educação

No âmbito da Dissertação de Mestrado em Educação Especial, da Universidade do Algarve, Escola Superior de Educação e Comunicação, a Mestranda Maria da Graça Veríssimo está a desenvolver uma investigação subordinada ao tema “O Papel da Escola no Processo de Transição dos Alunos com NEE para a Vida Pós-escolar”. Solicita-se a sua colaboração na resposta ao questionário, com um tempo aproximado de realização de dez minutos.

A vossa colaboração é muito importante e totalmente voluntária.

Caso aceite participar neste estudo, estão completamente assegurados a confidencialidade dos dados e o anonimato e garantimos que as informações veiculadas, serão apenas utilizadas no contexto do referido trabalho, para fins académicos, e nunca com outros fins alheios a este mencionado, respeitando-se assim o direito total à privacidade.

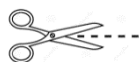
Caso persistam dúvidas, poderá sempre contactar a autora deste trabalho através dos meios disponíveis facultados: telemóvel: 917491482 ou email: mariagraverissimo@gmail.com

Data ____ / ____ / ____

Assinatura da aluna

Data ____ / ____ / ____

Assinatura do(a) Entrevistado(a)



CONSENTIMENTO INFORMADO

Declaro que fui informado/a acerca do estudo “O Papel da Escola no Processo de Transição dos Alunos com NEE para a Vida Pós-escolar”, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Especial, compreendi e aceito participar neste projeto, através da resposta ao questionário, sendo a minha colaboração e experiência de grande importância para a realização deste estudo.

Data ____ / ____ / ____

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação

Apêndice 5 – Consentimento informado – Professores

No âmbito da Dissertação de Mestrado em Educação Especial, da Universidade do Algarve, Escola Superior de Educação e Comunicação, a Mestranda Maria da Graça Veríssimo está a desenvolver uma investigação subordinada ao tema “O Papel da Escola no Processo de Transição dos Alunos com NEE para a Vida Pós-escolar”.

Solicita-se a vossa colaboração na resposta às questões da entrevista, questões de tipologia aberta, e com um tempo aproximado de realização de quarenta minutos. A vossa colaboração é muito importante e totalmente voluntária, podendo a qualquer momento desvincular-se deste processo, sendo os dados por si fornecidos anulados.

Caso aceite participar neste estudo, estão completamente assegurados a confidencialidade dos dados e o anonimato e garantimos que as informações veiculadas, bem como qualquer documento eventualmente cedido, serão apenas utilizados no contexto do referido trabalho e nunca com outros fins alheios a este mencionado, respeitando-se assim o direito total à privacidade.

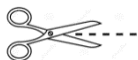
Terminada a investigação, se pretender, poderá ter acesso ao trabalho escrito final. Caso persistam dúvidas, poderá sempre contactar a autora deste trabalho através dos meios disponíveis facultados: telemóvel: 917491482 ou *email*: mariagracaverissimo@gmail.com

Data ___ / ___ / ___

Assinatura da aluna

Data ___ / ___ / ___

Assinatura do(a) Entrevistado(a)



CONSENTIMENTO INFORMADO

Declaro que fui informado/a acerca do estudo “O Papel da Escola no Processo de Transição dos Alunos com NEE para a Vida Pós-escolar”, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Especial, compreendi e aceito participar neste projeto, através da resposta à entrevista, sendo a minha colaboração e experiência de grande importância para a realização deste estudo.

Data ___ / ___ / ___

Assinatura do(a) Entrevistado(a)

Apêndice 6 – Protocolo da entrevista ao professor E1_P1

Transcrição da Entrevista – Professor 1 (E1_P1)

Experiência profissional do entrevistado

Professora Profissionalizada – Contratada. Licenciatura em Línguas – Português e Inglês e Formação Especializada em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor. Experiência profissional em EE, entre 2 e 5 anos; Segundo ano consecutivo, no Agrupamento, no grupo 910, EE.

Entrevistador (E) - No Agrupamento, qual o número de alunos com CEI que frequenta o Ensino Secundário?

Prof.1- Onze, onze alunos frequentam o Ensino Secundário.

E - Quantos alunos com CEI estão no 10.º ano? no 11.º? e no 12.º?

Prof.1- No décimo três; no décimo primeiro, um e, por exclusão de partes, sete no décimo segundo.

E - Que tipologias de NEE apresentam estes alunos, no geral?

Prof.1- Défice cognitivo, quase todos, ou melhor, todos têm défice cognitivo; dois com Autismo acrescido e uma com Perturbação Específica da Linguagem

E - Quais as problemáticas referidas no Programa Educativo Individual (PEI)?

Prof.1- As mesmas ..., pois temos Síndrome de Down, Hiperplasia do Corpo Caloso, temos uma Hidrocefalia, temos um Traumatismo Neuromusculoesquelético acrescido, mais... temos... e os outros dois não, há uma acrescida, por exemplo a da Lara diz só que é um défice cognitivo e não tem nada acrescido, enquanto que a Sara tem as duas coisas, tem mesmo no diagnóstico. A Bia ainda tentamos ali ver mais qualquer coisa e não há nada, portanto ela fez exames, fez ressonâncias, fez despistes vários e tive a ver várias coisas lá no PIA e não... só mesmo Défice Cognitivo... exatamente.

E - Qual o perfil de funcionalidade /aprendizagem/ desenvolvimento destes alunos? (em contexto educativo)

Prof.1- Depende, na aprendizagem académica, sim, bastantes, na académica bastantes, aprendizagem de..., de coisas funcionais, é variado. Portanto, há alunos que conseguem fazer, por exemplo, na disciplina de Vida em Casa, conseguem participar e participam bem e manipulam facas, garfos, colheres, etc. E há outros que não. Temos um aluno que não consegue descascar uma batata, mas só consegue cortar coisas a direto, por exemplo uma couve. Portanto, são muito díspares.

E - Quando os alunos são encaminhados para determinadas turmas, pela Educação Especial, qual é o processo de seleção?

Prof.1- Nós... Eu não acompanhei o primeiro ano, mas os outros anos foi o aluno que está no décimo primeiro ano tentámos colocá-lo no grosso de uma turma que já vinha com ele, que ele já vinha a acompanhar, para poder ter um ambiente social conhecido e que... tivesse a disciplina de História. Portanto, ele está incluído numa turma de Humanidades. Os alunos que entraram este ano, foram todos, sem exceção, para turma de Artes, porque traziam já frequência de EVT e Educação Visual e gostavam bastante e como tinham Autismo era uma maneira de os manter dentro da turma e mais disciplinas. Portanto, eles vão a Desenho e vão a História e Cultura das Artes e [Moral] assim estão em três disciplinas, para além de Educação Física, com a turma, para potenciar as suas aprendizagens sociais.

E - Houve contactos / passagem de informações, entre os professores que acompanharam os alunos até ao 9.º ano e os professores de Educação Especial deste Agrupamento que os iriam acompanhar no 10.º ano?

Prof.1- Sim todos foram acompanhados, fizemos uma reunião prévia, no final do ano letivo anterior, falamos com as professoras de Educação Especial, com as Terapeutas, a Terapeuta da Fala, com a Psicóloga e com a Coordenadora de Educação Especial, para saber tudo o que se passava com cada um, para poder optar pela melhor solução.

[Portanto não se limitaram a ver os processos, fizeram uma reunião conjunta,...]

Exatamente, mais do que uma.

[E houve passagem de serviço, nesse sentido, entre os professores que os acompanhavam e quem os vai acompanhar]

Sim, sim exatamente.

[E estiveram presentes os pais, nessa reunião?]

Não, não. Só mesmo os professores, de ambos os lados.

E - Quantos alunos estão em turmas do ensino regular/ profissional / vocacional?

Prof.1- Só um está no profissional. Os outros estão no ensino regular. No vocacional não.

[E porque é que esse aluno foi para o profissional?]

Porque o Jorge tinha, tem potencialidades, portanto optou-se por colocá-lo numa turma em que pudesse explorar as suas potencialidades, ao máximo, as suas potencialidades académicas e também as práticas. É uma turma de Desporto e ele consegue fazer a maior parte das disciplinas, acompanhar a base das disciplinas. Aquelas que ele tem mais dificuldade, como por exemplo Português, faz com as professoras de Educação Especial Português e Matemática, para manter a funcionalidade, como dinheiro e trocos, etc. E todas as outras, tem acompanhado, com bastante sucesso, a turma.

[Ele está no ensino profissional e está a ter bom sucesso?]

Sim, exatamente, e até vai fazer a PAP, a Prova de Aptidão Profissional, não conta para a média dele, porque ele é avaliado com o seu CEI, mas significa que está como o resto da turma, a fazer a sua própria experiência.

E - Quais os critérios que foram considerados para a inclusão dos alunos, nas turmas?

Prof.1- Tem a ver com as suas capacidades, as suas potencialidades, aaa... também com aquilo que traziam de trás, com alguns alunos que dão-se melhor com uns do que com outros. Portanto, a sociabilidade também é muito importante e valorizada e também aquilo que a escola pode oferecer. A Escola nem sempre tem o melhor curso ou o mais indicado para colocar os alunos. Então foi mais por aí.

E - Em algum momento, os jovens foram questionados sobre o curso que queriam seguir?

Prof.1- Nem todos, nem todos... nós, por exemplo, aqueles alunos que são autistas não foram consultados, foram as técnicas que os acompanharam durante alguns anos e elas conheciam bem. Nós, por exemplo, quando perguntámos no início do ano o que é que gostavam mais, não sabiam responder, portanto notava-se falta de conhecimento sobre a realidade da escola. A família também foi auscultada, posteriormente, depois de reunião com os técnicos, com as técnicas e a família mostrou-se agradada com as indicações da escola. Portanto, achou que estavam bem encaminhados e não ofereceram qualquer tipo de contestação.

E - Tem conhecimento se os Encarregados de Educação foram previamente informados / consultados, no final do 9.º ano, acerca das opções de cursos existentes no Ensino Secundário e no Agrupamento, em particular e fizeram parte da escolha do curso/ turma onde os seus educandos estão incluídos?

Prof.1- Sim, não sei se tinha dos cursos..., sei que tinha da, do tipo de oferta que há na Escola, em termos gerais. Agora particularmente cursos profissionais, isso já não sei, mas sabiam que havia os cursos... todas as quatro áreas, Humanidades, Ciências, Economia e Artes, isso eu sei que eles sabiam. Os profissionais, não acredito, porque isso foi uma decisão do... da Direção Regional já tardia, portanto os que abrem e os que fecham, portanto isso aí já não sei.

E - Alguma vez os alunos ou Encarregados de Educação lhe solicitaram diretamente esse tipo de informações ou manifestaram agrado/ desagrado, em relação ao curso/turma onde estão os seus educandos?

Prof.1- Não, eles apenas queriam saber se a Escola tinha condições para os ter ou uma Unidade de Ensino Estruturado, ou uma sala de Educação Especial. Não estavam com especificidades, relativamente a cursos.

[Não houve qualquer desagrado?]

Não, não..., pelo contrário. Portanto, todos os Encarregados de Educação têm manifestado agrado para com o horário dos filhos, para com as disciplinas escolhidas, portanto a sua formação académica está em consonância com as aspirações dos pais.

E - Que disciplinas do currículo, do curso escolhido, frequentam estes alunos? Permanecem na sala durante a aula toda? Qual a carga horária semanal?

Prof.1- Todos têm Educação Física. Portanto, Educação Física com a turma é impreterível, é para todos. Depois temos os alunos de Artes vão à disciplina de Desenho e de História e Cultura das Artes. Há um aluno que vai a História, para além de Educação Física e o outro que está no Curso de Desporto vai a quase todas, exceto Português e uma língua estrangeira, porque o curso, se não me engano, tem Espanhol, mas ele não tem.

[Eles permanecem na sala durante a aula toda? Qual é a carga horária?]

Ora são quatro blocos por semana, a cada disciplina. História tem seis, este ano.

E - Como é feita a seleção das disciplinas a que cada aluno vai assistir? [exemplos de cada aluno]

Prof.1- Por exemplo, no Curso de Artes, Geometria Descritiva estava fora de questão, porque implica uma abstração bastante grande e que eles não, não conseguem. História e Cultura das Artes tem muitos apelos visuais, porque nós conhecemos a professora da disciplina, falámos com ela antes de inscrevermos os alunos e perguntámos o que é que..., se seria uma disciplina que eles poderiam frequentar e a professora da disciplina falou que se apoia muito em partes visuais, portanto ela leva muitos *Power Points*, muitas imagens, muitos slides para eles poderem acompanhar os períodos artísticos, em termos de arquitetura, escultura, pintura, etc., e vai estimulando também a participação dos alunos, em aula. Portanto, isto falando com a professora da disciplina, achámos que seria uma excelente ideia e eles frequentam a disciplina.

E - Como é feita a planificação das aprendizagens destes alunos?

Prof.1- Em termos das disciplinas..., pois isso é com as professoras da própria disciplina. Elas fazem uma planificação, tendo em conta aquilo que dão na sua aula e a planificação da disciplina, têm uma à parte, em que vão selecionado os conteúdos que poderão ser apreendidos. Sei que, por exemplo, na parte do Renascimento é apenas para reconhecer a diferença entre escultura, pintura, arquitetura, etc., que eles vão interiorizando aos poucos, juntamente com os alunos da turma. Portanto, é apenas por aspetos gerais, mas que faz toda a diferença.

[Portanto a planificação é adaptada?]

Exatamente, sim.

E - Como é feita e registada a avaliação dos alunos, na componente curricular?

Prof.1- Eles são avaliados qualitativamente, Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom e é feita trimestralmente, no final de cada período, é registada no programa de alunos e numa ficha, num registo de avaliação próprio criado para o efeito.

[Quem faz essa avaliação?]

É o professor da disciplina

[Imagine que um aluno tem Insuficiente, como é que costumam fazer?]

Até agora, ainda não tivemos casos com Insuficiente. Os alunos com que nós temos, todos têm tido sucesso, porque há um mínimo de empenho. A única situação em que temos um Insuficiente é por falta de empenho na disciplina de Educação Física, ou

porque não leva material, etc., e têm sido feita constantes apelos e contactos com o Encarregado de Educação, com o aluno e as coisas têm sido bem encaminhadas e já voltou a mudar a sua nota.

E - Como é feita e registada a avaliação dos alunos no processo de capacitação? [projetos desenvolvidos em EE, atividade social, autonomia, atividades de vida diária.]

Prof.1- A Vida em Casa e essas coisas ... temos, temos saiu uma Portaria, no final do ano letivo anterior e que veio regulamentar as novas disciplinas, por assim dizer. Chama-se Áreas Curriculares, mas nós chamamos-lhes disciplinas que é Vida em Casa é Segurança, Saúde e Segurança, Diretos e Deveres e está-me a faltar uma. Mas esta avaliação, de acordo com a Portaria, é também igual às outras, portanto qualitativamente também, I, S, B, e MB e também é objeto de registo na Fichas de Avaliação, no programa, portanto temos uma ficha à parte, o programa não contempla estas disciplinas, ainda é algo que não é bem visto ainda, porque os programas não estão feitos para os alunos com NEE, ainda é um universo à parte, portanto isto é criado à parte e as fichas do Inovar só levam uma informação para os Encarregados de Educação. Portanto, tudo isto tem que ser em fichas feitas por nós, em documento Word, e têm uma descrição e os Encarregados de Educação são informados, cada trimestre, e frequentemente por contacto pessoal. Há um registo que é partilhado, porque muitas disciplinas não são apenas com um professor, uma professora, neste caso, somos duas em algumas disciplinas, como por exemplo Vida em Casa que é não é seguro com dez alunos numa sala manipular, fogões, facas, tesouras, etc.,

E - Quando não estão com o grupo/turma, que apoios ou projetos da Educação Especial frequentam os alunos e qual a carga horária para cada aluno?

Prof.1- Então, temos por exemplo na Vida em Casa, temos duas horas, temos duas horas por semana; Saúde e Segurança, Diretos e Deveres e Vida na Comunidade é uma hora semanal, Educação Tecnológica, têm três horas, por semana, TIC têm duas, Inglês duas e Expressão Plástica duas também. Portanto, estas são... Ah! Natação também, têm uma hora por semana. Portanto, todas estas... Algumas foram criadas pela Portaria, outras foram deixadas ao critério da escola e que nós aproveitámos para incluir estas que mencionei.

E - Na sua opinião, que importância tem essas atividades para o aluno?

Prof.1- Extrema. A Natação, por exemplo, é uma área central em que nota-se que há uma motivação de todos os alunos, eles são não só motivados em termos sociais como físicos. Alguns têm muitas dificuldades e comprometimentos, e é um momento privilegiado para tal, pena que seja só uma vez por semana, mas há constrangimentos que fogem ao controlo da escola, como por exemplo as instalações camarárias. Depois todas as outras, cada uma na sua área, Educação Tecnológica que tenta alargar o leque a todas as atividades possíveis e imaginárias, desde bordar até fazer colagens, sobreposições de objetos, etc. A Expressão Plástica tem sido, este ano especialmente, um descobrir de um mundo novo, tem-se variado imenso, em termos de materiais, técnicas de aplicações e é ver a evolução dos alunos, no seu todo.

E - Quais são os profissionais envolvidos nesses projetos e qual a função/papel de cada um?

Prof.1- Temos também, a tempo inteiro, duas funcionárias e temos os professores que basicamente se ofereceram para estar incluídos neste projeto. Portanto, temos a professora de TIC que fez questão de pedir horas para estar com estes alunos, a professora de Tecnológica também se manifestou o seu interesse em continuar nesta área. Natação também foi uma professora que pediu para ficar com eles também, porque já conhece e já tem trabalhado com este tipo de alunos. Portanto, temos tido uma boa adesão da comunidade escolar

E - No início do ano letivo, como é feita a receção dos alunos (do 10º ano), por parte da Educação Especial, em termos de inclusão?

Prof.1- É pedido aos Encarregados de Educação para virem conhecer a escola, para ver. Por exemplo, este ano já estamos a receber de vez em quando os Encarregados de Educação e os alunos para virem conhecer a escola, as instalações, aos poucos, para eles não notarem uma grande diferença.

No ano passado, fizemos o mesmo com os alunos que vinham para a Unidade de Ensino Estruturado, por exemplo, também vieram conhecer a escola, com tempo e os pais também para ficarem descansados, ver tudo o que diz respeito aos filhos, a cantina, as casas de banho, a distância relativamente a outros locais da escola, o caminho para a natação, o caminho para casa, enfim, foi todo um processo anterior ao início do ano letivo.

Depois começa-se também, antes, logo na primeira semana, começa-se com uma recepção aos poucos, portanto uma manhã, e depois vamos seguindo, outra manhã e depois até que as coisas acalmam e, na segunda semana, o horário começa em pleno.

E - Os outros alunos da turma são, previamente, preparados para acolherem um colega com NEE? Como? Por quem? Considera que isso é importante?

Prof.1- Nós, este ano, falámos com os Diretores de Turma que iam acolher este tipo de alunos, os alunos CEI e, sabendo já das características, das reuniões prévias que tivemos com os Encarregados de Educação, com os Diretores de Turma logo no início do ano, eles depois, logo no início do ano, na primeira aula aliás prepararam a turma, explicaram o que é que, que tipo de alunos iriam receber, qual a sua problemática e claro que conseguindo a 100% debelar qualquer tipo de dificuldade, foi tentada a sua inclusão o máximo possível.

[Considera que isso é importante, ou não?]

Muito importante, porque nem todos os alunos já tiveram contato com pessoas com um determinado tipo de deficiência, seja ela qual for, e às vezes é a primeira vez, e outros, à primeira vista não se nota que têm uma deficiência e portanto podem ser objeto de gozo por não perceberem uma determinada coisa e sabendo de antemão com o que vão contar, aí eles já estão preparados para evitar certos comentários, certas atitudes que possam levar ao constrangimento. Nós também tivemos, temos um aluno que tem Síndrome de Asperger, que não se percebe à primeira vista que tenha, seja aquilo que for, e os restantes colegas foram informados sobre o que é que condiciona um aluno com Asperger e já, já foi diferente.

E - A Escola/Agrupamento contempla no seu projeto educativo o objetivo da promoção de uma comunidade escolar educativa inclusiva? De que forma (exemplos)

Prof.1- Ainda não. Ainda não e foi um dos objetos e foi um dos pontos criticados por uma recente ação inspetiva. Apenas está algures mencionado que se vai promover uma atitude inclusiva, mas não se diz como, onde, quando, nada disso. Portanto, o Projeto Educativo ainda carece dessas práticas e precisa de ser revisto e melhorado.

[Tudo está muito vago, é isso que quer dizer?]

Vago nem é a palavra, portanto é apenas uma indicação caída, e o Projeto Educativo precisa de começar, precisa de todas as áreas, desde os Diretores de Turma, aos

Auxiliares, os professores em geral, precisa de haver ali também uma promoção de uma atitude de inclusão que ainda não chega. Existe, mas não chega.

[Muito incipiente?]

É ainda muito.

[Acha que há uma inclusão plena, ou não?]

E - Os alunos com NEE participam regularmente e de forma sistemática nas atividades/projetos da Escola/Agrupamento?

Prof.1- Depende das turmas. Há turmas que são muito ativas, que fazem imensas coisas, por exemplo a turma de Artes foi uma boa aposta, porque é uma turma que faz imensos projetos, participa em imensas atividades e os nossos alunos também são contemplados e são incluídos nessas atividades, eles já foram a imensas visitas de estudo e tem corrido muito bem e tem sido ótimo para os alunos saírem e verem coisas diferentes que não estavam habituados a fazê-lo. Há outras turmas que, infelizmente, não são tão ativas e não puxam tanto pelos nossos alunos. Portanto, é também um aspeto a melhorar, será uma relação entre o que se faz na turma com os alunos que não vão a todas as disciplinas.

[E em termos de Projeto do Agrupamento, em geral?]

Há apenas um projeto, uma atividade do agrupamento em que realmente toda a comunidade educativa participa, que é o Dia Aberto. Este ano foram dois dias e que foi ótimo para os alunos, porque estiveram dois dias em descanso, por assim dizer, em que puderam andar pela Escola, ver tudo, verificar o que se faz nos refeitórios, na parte de Educação Física, nas Artes, enfim, e eles também puderam mostrar à comunidade educativa aquilo que se faz com eles, portanto o que se faz dentro da sala de aula, não só nas disciplinas de caráter prático, como também nas de caráter teórico, como Português, Inglês ou Saúde e Segurança aí nessas disciplinas também puderam mostrar à comunidade o que se faz lá dentro.

E - Na sua opinião como avalia o processo de inclusão destes alunos no Ensino Secundário? Aspetos positivos? Aspetos negativos? O que falta/o que sugere?

Prof.1- Vou utilizar a palavra que utilizei há pouco, “ainda incipiente”. Portanto ainda faz falta uma... um outro tipo de abordagem na comunidade educativa, não só nas aulas, como nas atividades que se promove, ainda há poucos docentes do agrupamento que puxam, pela ... pelos alunos, dentro da sua própria turma. Há ótimas exceções, temos

uma professora que constantemente vai à sala mostrar projetos e tem ideias e leva e explora com eles e essas coisas depois são mostradas, posteriormente à comunidade educativa, mas este ano, por acaso, já nem é professora da turma, mas continua ligada, mas ainda falta esta cultura de se lembrarem que os alunos fazem parte da turma, não é só nas aulas de Educação Física. Ainda está incipiente, mas aos poucos vai mudando que há cada vez mais alunos com CEI que chegam ao Secundário.

[O que é que sugere para melhorar]

Em primeiro lugar, mais disciplinas com a turma e não pudemos simplesmente sugerir mais disciplinas, também temos que chamar os docentes das disciplinas a querer incluir estes alunos na aula. Não é na turma, é na aula. A mentalidade tem que ser alterada, há professores que dizem, às vezes, que sim, numa primeira fase e depois nota-se que os meninos não estão incluídos, e portanto, é mais um que está lá dentro, mas aquele mais um não está a acompanhar a aula, não está a acompanhar a aula, não está a acompanhar a temática, não está a acompanhar nada, portanto, para estar, por estar, não.

[E o que é que sugeria para estes professores?]

Ações de formação. Ações de formação é essencial e ela não está a chegar, minimamente, às aulas. Há ações de formação mais direcionadas para os professores de Educação Especial, e falta ações de formação para os professores do regular, sobre, não só sobre as adequações, porque esses alunos estão a tempo inteiro na sala de aula, mas sobre a melhor maneira de incluir alunos com CEI na sala de aula.

[Os professores de EE nunca fizeram ou não costumam fazer ações de formação para os próprios colegas?]

Já fizemos algumas, mas têm tido muito pouca adesão. A Direção já pensou em tornar algumas obrigatórias para que a adesão seja efetiva, porque, por voluntariado, não... não temos tido, infelizmente.

[E os professores não costumam procurar-vos para esclarecer dúvidas?]

Poucos. Sim, mas poucos, e são geralmente os mais novos a pedir ajuda. Os Diretores de Turma, sim, pedem muita ajuda, especialmente no que diz respeito às avaliações, aquilo que se pode às adaptações que cada um tem, mas têm sido os professores mais novos que estão a pedir ajuda. Os professores mais velhos têm tido alguma resistência em incluir alunos com CEI nas suas aulas, tem a ver com, cá está com as mentalidades, com a resistência, com a falta de flexibilidade e, lá está, é também um processo a mudar. É todo um processo.

E - Dos alunos que beneficiam de CEI, com mais de 15 anos de idade, todos têm PIT? Quantos são os que não têm? Porquê?

Prof.1- Sim. Todos têm.

E - Dos alunos que não têm PIT algum beneficia das atividades de um CAO?

Prof.1 - Todos têm PIT.

E - No geral, os alunos que estão no secundário iniciaram o seu PIT em que ano de escolaridade?

Prof.1- Alguns no 9.º, mas todos no 10.º. Sim todos no 10º. Sei que dois alunos traziam já PIT do ano anterior, porque já tinham passado os 15 anos.

E - Que procedimentos foram tomados para se dar início ao processo? Quem participou ativamente no processo, ou seja quem iniciou, definiu e elaborou os PIT?

Prof. 1- Pronto, isto foi tudo feito com os pais, com os próprios alunos, com os Psicólogos que já tinham acompanhado os alunos anteriormente, com a terapeuta, por exemplo, que também já conhecia alguns que vinham de outra escola, a terapeuta da fala, com o Psicólogo da Escola, e com a Direção. Portanto, isto foi um conjunto de pessoas para, para chegar a um documento final.

[Após a implementação do PIT quem é responsável pelo acompanhamento do aluno?]

E - Após a implementação, quem é responsável pela coordenação do PIT e por todo o processo de transição do aluno?

Prof.1- A professora de EE de cada um é quem acompanha os alunos e quem faz todo o processo.

E - Quem avalia o cumprimento, adequabilidade do PIT e aprendizagens? Com que periodicidade?

Prof.1- Portanto recolhemos, com um documento criado para o efeito, a avaliação nos estágios, individualmente e no final de cada período letivo e depois, em reunião, com as professoras que acompanham e todas as técnicas e técnicos que acompanham o aluno, verificamos as avaliações, nos diferentes estágios, o *feedback* dos alunos e dos Encarregados de Educação e avaliamos se é para continuar, ou para mudar alguma coisa.

[E só fazem isso no final de cada período?]

Não. Já houve contactos, quando as coisas correm bem, geralmente no final de cada período faz-se essa avaliação. Se temos alguma indicação de que algo não está a correr bem, faz-se de imediato. Já temos tido várias situações em que, ou o empregador não estava satisfeito com o trabalho, ou o aluno não estava a corresponder ao que era solicitado, foi alterado. Também já tivemos algumas situações que foi alterado para melhor, ou seja, em vez de duas horas por semana, temos uma aluna em que o estágio modificou para quatro horas por semana, porque estava a correr bastante bem. Portanto, quando há necessidade tenta-se mudar, de imediato.

E - Houve articulação / foram consultados também os professores que acompanharam o aluno até ao 9.º ano? Porquê? Considera que isso foi importante? Sentiu dificuldades para estabelecer esses contactos?

Prof.1- Quando fazemos a reunião de passagem de casos esse assunto é também abordado, portanto, para além das dificuldades, dos constrangimentos que eles têm, no seu dia-a-dia, para além de sabermos quais são as disciplinas em que eles devem ser matriculados, na turma, também é abordado o que é que é que eles faziam antes, o que é que é para manter, o que é para alterar, isso tudo faz parte da reunião de preparação.

[Considera que isso é importante também?]

Muito. Muito importante, porque saber os seus hábitos que tiveram antes, os locais onde tiveram estágio, como é que correu, qual foi a recetividade, qual foi a correspondência do próprio aluno, dá-nos muitas pistas sobre aquilo que vamos fazer, no ano seguinte.

[E para contactar com os colegas, sentiu alguma resistência]

Não. Completamente, sim forneceram todas as informações.

[Recetividade dos colegas, teve alguma dificuldade?]

E - Quais foram os intervenientes? Quem participou ativamente no processo, ou seja quem iniciou, definiu e elaborou os PIT?

Prof.1- Quer dizer, é iniciado com a professora de EE e é quem acompanha e quem elabora, mas isto tudo com base em informações recolhidas com todos os intervenientes que eu mencionei há pouco.

E - Quais foram as dificuldades sentidas na organização e implementação de todo o processo? Como se resolveram os problemas? (Sugestões/aspectos a melhorar)

[Nunca teve problemas na elaboração de algum PIT ou alguma situação que tenha surgido]

Prof.1- Já aconteceu, apenas poucas vezes, mas já aconteceu ir a um determinado local, com um aluno e ver que não é bem recebido, que há muita resistência, da parte empregadora, e aí teve que ser objeto de uma reavaliação. Sim, já tem acontecido. Regra geral, temos tido uma boa aceitação, por parte da comunidade local.

E - Na vossa opinião, qual a pertinência de ser implementado um PIT aos alunos com idade igual, ou superior a 15 anos?

Prof.1- Depende. Cada caso é um caso. Os 15 anos é uma idade muito relativa. Portanto para uns faz todo o sentido, porque já estão bem desenvolvidos, têm uma boa sociabilidade e há outros que, com 15 anos, ainda têm receio de passar a estrada sozinhos. Portanto, aí talvez seja um pouco mais de apostar em, nessas situações de capacitação para a vida fora da escola e fora de casa para passar a estrada, para verificar semáforos, sinais, etc., talvez seja mais importante passar por aí, antes de os incluir numa simulação de trabalho, porque lá está, depende, não devia ser obrigatória e perentória, aquela idade, mas sim uma opção de acordo com o perfil de cada aluno.

[Mas isso não é possível fazer?]

Não. É de lei os 15 anos e ter PIT a partir dos 15 anos, têm que ter.

[Podem é ser mais ou menos versáteis?]

Exatamente, essa parte aí sim, mas com determinados alunos, eles vão sozinhos para os locais de estágio, com outros alunos tem que haver sempre e permanentemente, uma auxiliar com eles, portanto que os leve, que os acompanhe e que os traga. Há outras situações em que basta levar e ir buscar, quer na primeira vez, ou o ano inteiro, e há outras situações em que durante o ano inteiro e durante o momento em que saem e entram na Escola são sempre acompanhados por uma Auxiliar, que não têm autonomia suficiente para ir para o local de estágio, estar no local de estágio e regressar para a Escola, ou para casa sem o acompanhamento de um adulto. Portanto é diverso.

E - Todos os alunos que estão a desenvolver o PIT têm apresentado um desenvolvimento satisfatório das competências que foram definidas no próprio PIT? Porque não?

Prof.1- De um modo geral, sim. Sim. Temos apenas um caso em que não se verifica uma evolução suficientemente satisfatória, mas de resto, sim, bastante.

[Nesse caso específico, porque é que não se verifica essa evolução?]

Porque o aluno é bastante instável e as emoções não são geridas facilmente. Portanto, o dia não é dia não para tudo, seja para a escola, seja para o estágio e se é dia sim, tudo corre bem, portanto quando lá está, a problemática do aluno influencia bastante o seu rendimento, quer seja na escola, quer seja no local de estágio. Mas são exceções, a maior parte decorre extremamente bem.

[Neste caso serão mais fatores imputados ao aluno e não propriamente ao processo, não?]

O processo, nós temos uma receção fantástica por parte da supervisora que está responsável do estágio desse aluno, muito interessada, muito carinhosa, mas há dias que não a problemática do aluno interfere bastante.

Para este aluno, características próprias que interferem, mas são dias excepcionais, na maior parte dos dias corre bastante bem. Há partes em que não são imputadas à entidade empregadora, mas sim a características externas.

[Neste caso, nunca pensaram em reformular o PIT em mudar de lugar?]

Não, nunca pensámos em mudar, a situação foi conversada com a Encarregada de Educação, com os pais, em diversas ocasiões, e o próprio aluno manifestou a sua vontade de continuar, no sítio onde está. Ou seja, depende apenas da disposição para, naquele dia.

E - Quais os pontos fortes que pode apontar para estes alunos, em função dos objetivos definidos no seu PIT? Ou seja quais os aspetos em que têm evidenciado mais melhorias e quais aqueles em que têm apresentado maiores dificuldades?

Prof.1- As melhorias. Têm melhorado bastante na sociabilidade, na iniciativa, na capacidade de produzir trabalho, de acatar instruções também, isso tem sido as principais evoluções.

A parte menos boa tem sido a receção à crítica, por exemplo, não é? Que é, porque lidar com a frustração é difícil e a crítica nem sempre é vista como uma coisa positiva. É claro que na escola a crítica é de uma maneira e no local de trabalho é de outra e é isso que eles também têm vindo a descobrir, aos poucos, que a crítica não tem que ser negativa, mas isto faz parte de um processo e que está a decorrer.

[Alguma vez tentaram falar disso com as pessoas que os seguem? Para estarem preparados para as problemáticas deles e para]

Ah! Constantemente, sim aí temos tido muito bom *feedback*, da parte deles. Todas as pessoas que estão, que receberam os nossos alunos nos seus locais de trabalho, são pessoas com características humanas de valorizar.

E - Na sua opinião, como é que a Escola poderia otimizar ainda mais o processo de desenvolvimento dos PIT?

Prof.1- Estabelecer parcerias. Portanto, devia haver uma parceria, por exemplo, com a Câmara, com a Junta, de Freguesia, com o Centro de Saúde, ou seja, com entidades públicas, porque o público devia ser público e nem sempre o é, portanto há entidades que não recebem, nem querem receber alunos com algumas características e há, por vezes, há mais recetividade de entidades privadas. Portanto, eu acho que uma parceria com entidades públicas seria de valorizar.

[Está-me a dizer que não existem parcerias ainda na Escola?]

Não e deveria haver.

[Como é que estão a fazer, então?]

Contatar diretamente as áreas que nós achamos que deveriam ser valorizadas, mas as parcerias deveriam ser formalizadas, deveriam ser objeto de protocolos. Portanto, e nada disso existe ainda.

E - De que forma é que a escola procura envolver o aluno e a família na conceção e implementação do PIT?

Prof.1- Primeiro pela reunião e depois pelo seguimento constante, ao longo do ano, e com contatos e reuniões formais com os Encarregados de Educação.

[O que é que costumam, normalmente tratar?]

Nós costumamos dar-lhes o *feedback* sobre o seu rendimento nos locais, desde a assiduidade, a pontualidade, a iniciativa, a produção de trabalho. Enfim, todos os parâmetros de avaliação dos alunos são abordados.

E - Que dificuldades foram sentidas na relação com a família, na elaboração e aplicação do PIT? Quais os aspetos que deviam ser melhorados a este nível?

Prof.1- Não. De um modo geral, as famílias veem com bons olhos esta, este início de passagem para a vida ativa, sim. E costumam dar a sua opinião sobre os melhores locais de estágio, ou alguns a evitar.

E - Quais os tipos de atividade laboral onde os vossos alunos estão a desenvolver os PIT? Porquê estas?

Prof.1- Desde a restauração à hotelaria, supermercados, portanto a parte da..., outro nome para supermercados, da grande distribuição. Portanto, temos alguns na grande distribuição, na reposição e temos também a parte de manicure, pédicure, cabeleireiro, portanto esta parte da beleza, também está contemplada.

[Porquê estas atividades?]

Porque apelam mais a determinadas alunas, temos alunas nessas partes e se pudermos juntar o útil ao agradável, temos a certeza que vai haver rendimento e empenho, por parte das alunas e aí correu muito bem. Temos uma aluna numa cabeleireira, por exemplo, num salão de cabeleireiro, temos outra aluna num salão de beleza, e as duas desempenham muito bem as suas tarefas.

E - Quais os critérios adotados para a escolha e atribuição, a cada um dos alunos, dos locais de treino laboral?

Prof.1- Sim, sim, não é tomada a decisão final sem o consentimento do aluno, sim.

Sim, sim. Nenhuma decisão final é tomada, sem o consentimento do aluno. Ele faz parte integrante da escolha.

E - A vontade do aluno e o seu desejo de estagiar num determinado local é tida em consideração? Porquê?

[E quando não há aquele estágio que o aluno quer, como é que costumam gerir essa situação? Imagine que ele quer ir para auxiliar de enfermeiro]

Prof.1- Tentamos encontrar algo que seja semelhante, que exista e que os queiram receber. Por exemplo, nós tivemos uma situação semelhante e que fomos ver o médico veterinário, fomos ao canil, etc., portanto, porque gostava imenso de animais. Neste momento, está a trabalhar numa loja de animais. Portanto, não se vai para esse local, tenta-se ir, dentro da área de preferência do aluno, encontrar um sítio que seja adequado e que haja correspondência também dos empregadores e que as expetativas sejam alcançadas.

E - Os alunos são colocados logo nos locais de trabalho externos à escola, ou passam primeiro por um PIT em meio escolar? Porquê? Considera que isso é importante? Em que medida isso pode ajudar o aluno? (vantagens/desvantagens)

Prof.1- Não. Primeiro a escola e só depois é que é iniciado todo este processo.

[Mas todos fazem estágio primeiro na escola?]

Ah! Não, não, não. Isso nós só temos um aluno a fazer estágio na Escola. Portanto, a primeira coisa que se tenta fazer é externo à escola, porque na Escola já eles estão muito tempo, durante a semana. Portanto, se é para preparar a transição para a vida ativa há que, realmente fazer isso e não fazer de conta. Portanto é logo começar.

[E por que é que esse aluno está na Escola?]

Tem muitas dificuldades de locomoção, portanto logo aí era muito difícil que ele se deslocasse para outro local, e também porque esse aluno mostra imensa resistência à elaboração de qualquer tipo de tarefa. Portanto, tentamos colocá-lo na Escola, a fazer algo que ele pudesse corresponder.

E - Existem na Escola/Agrupamento locais específicos onde os alunos possam contactar com experiências reais de trabalho? Quais?

[Portanto, existem na escola espaços onde]

Prof.1- Sim há vários, sim a Escola deixa ao nosso critério o local que nós quisermos e depois se as funcionárias ou funcionários do local se mostrarem recetivos, pois então aí avançamos, sim. A Escola nunca pôs.

Este aluno agora está na limpeza das salas, no final do dia. Mas a Escola já teve alunos no bar, no refeitório, este ano também tem na biblioteca, na portaria, mais... não, acho que já disse todos.

[Mas no geral costumam fazer lá fora?]

Sempre fora, sim, só em casos, em situações excepcionais é que ficam na escola.

E - A escola tem parcerias pré-estabelecidas com algumas entidades / empresas, no sentido de acolherem os alunos?

Prof.1- Os protocolos são estabelecidos, mas apenas...A Escola não tem parcerias, tal como já foi referido, sendo que a abordagem junto das entidades é feita, em primeira mão pelas professoras de EE, procurando locais para os alunos.

E - Como é feita a abordagem, junto das várias entidades, no sentido de facultarem as experiências laborais aos alunos?

[A abordagem para os estágios é feita por quem?]

Prof.1- Pelas docentes de EE. Sim.

E - Da sua experiência, as empresas/entidades demonstram receptividade para acolherem estes alunos com NEE? Quais são os constrangimentos com que habitualmente se depara? Como procura contornar as situações?

Prof.1- Regra geral, sim. Os principais constrangimentos são a distância entre a Escola e os locais. Há um local que nós gostaríamos imenso que o aluno tivesse ido que era para o Canil Municipal, mas que fica a [alguns quilómetros] de distância, portanto, logo aí não há transportes, não há maneira de o levar. Portanto, nem a escola o pode fazer, nem os Encarregados de Educação, nem a Câmara. Portanto, não houve essa possibilidade. Essa é uma das principais. Depois, o tipo de acompanhamento que é necessário. Tem que ser um supervisor de estágio que esteja permanentemente ao alcance ou permanentemente ao alcance ou vigilante, permanentemente vigilante. Por exemplo, numa loja é fácil estar perto e depende do aluno. Há alunos que se lhes dermos uma tarefa eles vão fazer, sem necessidade de uma supervisão, a tempo inteiro e há outros que precisam que essa supervisão seja a tempo inteiro. Portanto, temos que verificar exatamente que tipo de supervisão vai ser feita, se é adequada ao aluno.

[Disse-me que o caso do aluno que ia para o Canil, com é que procurou contornar, portanto, contactou com entidades?]

Primeiro fomos contactar com a entidade, depois verificamos qual seria, para além do Canil, se havia uma outra valência mais, mais, portanto dentro da localidade. Houve várias tentativas de, de que o aluno estivesse ligado àquela área. Essas, sem sucesso portanto, o aluno nesse caso foi o que acabou numa loja de animais. Portanto, ainda tentámos a parte de receção ao público, dentro da localidade, num médico veterinário, mas também não havia muitas tarefas que esse aluno pudesse desempenhar. Portanto, mas foi tentado, sim.

Um dos outros constrangimentos é também a receptividade a estes alunos, por parte dos empregadores, a receptividade das entidades empregadoras em receber estes alunos, porque não sabem que tipo de tarefas estes podem desempenhar, que tarefas lhes podem dar, algum receio relativamente à problemática de cada aluno, em particular, se as tarefas são suficientes para eles, ou não, se são capazes de as desempenhar e, por vezes, pedem-nos ajuda sobre a melhor maneira de os tentar incluir, quem está receptivo a.

E - Durante a permanência dos alunos nos locais de estágio, que tipo de ajuda costumam pedir os orientadores desses locais?

[Que tipo de ajuda é que eles costumam pedir?]

Prof.1- Mais prática, como falar com eles, como abordar as tarefas, por onde começar. E as pessoas têm tido uma boa relação com os alunos que temos em estágio. Aos poucos, vão conhecendo e também sabendo falar com eles e há casos em que tivemos uma mudança de supervisor, tendo em conta as características dos supervisores. Portanto, aí, aos poucos, verificou-se que as entidades empregadoras também vão tendo alguma sensibilidade em verificar quais são as melhores pessoas para trabalhar, com cada aluno.

[No início também dirigem-se ao local de estágio, explicam as características de cada aluno também?]

Exatamente e vamos com eles. Portanto, eles no início vão acompanhados, portanto não vão sozinhos, não vão sozinhos. Eles vão acompanhados ou conosco ou com as funcionárias para manter um início suave.

E - No caso dos alunos que já estão a desenvolver uma atividade de treino laboral, sentiu dificuldades em encontrar o local apropriado? Quais foram essas dificuldades?

Prof.1- Alguns, sim. Outros foi relativamente fácil. As dificuldades, as dificuldades, prende-se mais a ver com o nível de autonomia dos alunos, porque há alunos que têm uma autonomia suficiente para se adaptar a qualquer tipo de tarefa e outros que as tarefas, qualquer uma é um desafio, portanto, principalmente, a autonomia.

E - Após iniciarem o seu PIT, os alunos permanecem sempre nos mesmos locais de trabalho?

Prof.1- Não. Temos tido algumas alterações, ao longo dos anos, porque temos verificado que, dependendo do local de estágio, assim é o rendimento do aluno, portanto, depois aos poucos vamos debelando essas dificuldades.

E - Que motivos podem originar a mudança do aluno de local de estágio?

Prof.1- Pode ser o rendimento e também a adequação às tarefas que o aluno pode fazer. Ele pode não se adaptar às tarefas, num determinado local, podem ser demasiado exigentes talvez pouco adequadas ao seu perfil de funcionalidade e aí tenta-se ajustar. Também houve situações em que simplesmente as funções não eram suficientemente

desafiantes, portanto eram demasiado monótonas e não lhes dizia nada aquilo que estavam lá a aprender, portanto, tentámos também tornar os seus locais de estágio mais atrativos.

E - Que informações são partilhadas entre orientador de estágio e o professor que monitoriza o aluno? Com que frequência? Como é feita a avaliação de desempenho do aluno no local de treino laboral?

Prof.1- Todas. Desde a assiduidade, a pontualidade, o interesse, o empenho, a autonomia, a relação com os colegas de trabalho, a relação com o supervisor, tudo, tudo, sim.

[E com que frequência é que costumam contactar?]

Eu costumo contactar, impreterivelmente, no final do período letivo, dessa forma formal, com registos de avaliação e tudo e informalmente, com alguma regularidade, por telefone, ou presencialmente.

[Como é feita a avaliação do registo de desempenho?]

Temos uma grelha formada para o efeito. Através de uma grelha com vários itens em que há uma graduação de desempenho e que tenta analisar a assiduidade., a pontualidade, a iniciativa, a sociabilidade, a socialização, a relação entre pessoas do mesmo ramo de trabalho, a qualidade de trabalho, a quantidade de trabalho, e depois há uma parte mais descritiva para as pessoas escreverem aquilo que mais lhe aprouver.

[Essa grelha é para ser preenchida...?]

Pelo supervisor, mesmo pelo supervisor que acompanha o aluno, pela pessoa que acompanha o aluno em permanência, nas suas tarefas.

E - No final da escolaridade obrigatória (12.º ano), que tipo de certificação é que a Escola fornece a estes alunos? Se não fornece, porquê?

Prof.1- Há um Certificado da Escola, portanto oficial e esse Certificado é descritivo. Portanto, ao contrário dos certificados regulares que trazem uma classificação no final do secundário, este é Certificado descritivo, em que se menciona as capacidades do aluno, o que já desenvolveu e com que sucesso.

[É relacionado o tipo de estágio que fez? ou não?]

Sim, sim, tudo, quer as disciplinas frequentadas, ao longo do secundário, com a respetiva classificação que é uma menção qualitativa, e também o que fez em termos de estágio, locais de estágio e também as menções qualitativas, nesses locais de estágio.

E - Que tipo de apoios a Escola proporciona ao aluno e à família, no sentido da sua inclusão no mercado do trabalho? Se não fornece, porquê?

Prof.1- A Escola, já este ano tivemos uma reunião com o IEFP para começar a preparar e os pais, todos foram informados sobre quais os passos a seguir. Os pais já sabem o que é que devem fazer, depois vão ser novamente informados sobre as atividades que há, pós escola. Por enquanto, a maior parte deles têm ido para instituições, a maior parte quer dizer alguns, para uma instituição que é a [*Fundação Crescer*] que dá cursos pós-secundário nalgum tipo de área, como cozinha, artes, artes decorativas, etc. O IEFP é que tem de referir todos os alunos e que tem protocolado com essa instituição uma avaliação prévia que depois essa avaliação servirá para verificar se os alunos vão para a instituição mesmo, ou se estão aptos para ir para o mercado de trabalho, em termos de emprego protegido.

Também há a variante de emprego protegido, mas primeiro têm que passar pelo IEFP, sempre. Os pais são informados que a primeira saída é o IEFP e a partir do IEFP é que se ativa as outras valências, sim.

E - Dos casos que tem vindo a acompanhar, em fase de transição para a vida ativa, e que já terminaram o Ensino Secundário, como avalia o sucesso de inclusão laboral dos mesmos? Recorda-se de alunos que foram admitidos nos locais onde realizaram o treino laboral? Recorda-se de alunos que estão, atualmente, a trabalhar noutras empresas? Ou que estão em CAO? Ou outras situações?

Prof.1- Insuficiente, muito insuficiente, porque alguns alunos, a maioria dos alunos ou fica em casa, ou vai trabalhar junto de familiares para ocuparem o tempo, mas não temos tido, portanto temos tido recetividade para fazerem os estágios, mas quando é para efetivamente dar um contrato de trabalho já não é a mesma recetividade já não existe.

[Recorda-se de alguns alunos que tenham ficado nos locais onde fizeram os estágios?]
Não. Fazem o estágio e depois não são integrados.

E - Como avalia, no geral, a integração profissional dos alunos com NEE que têm PIT e realizam treino laboral com sucesso? Tem uma ideia da percentagem de alunos que ficam a trabalhar/nº de casos de sucesso?

Prof.1- Depende dos casos. Alguns alunos têm preparação e são capazes de desempenhar tarefas, desde que supervisionados e bem integrados. Há falta, por parte das entidades, de uma cultura de integração e talvez algumas não saibam também aquilo que podem beneficiar, nem todos sabem que existem benefícios fiscais, nem todos sabem que existe o emprego protegido. Portanto, acho que é um trabalho das entidades competentes que também deve ser feito, o IEFP não passa esta informação convenientemente.

[Na sua opinião como poderia existir uma melhor integração nos locais de trabalho, tem alguma ideia de como poderia ser?]

Aí acho que as entidades competentes devem fazer um trabalho prévio, eu já partilhei, nós já partilhamos com o IEFP os locais onde os alunos estão agora. Portanto, também acho que devia haver aí um contato com as entidades para começar a fomentar a inclusão destes alunos pós escola. Portanto, não só prestando informações sobre benefícios fiscais, mas também sobre a importância de se manter ativos estes alunos, todas essas atividades que eles podem fazer o bem para eles e para a comunidade. E não há esse trabalho ainda.

Existe ainda falta de articulação entre os vários serviços, eu acho que o IEFP não está a mostrar às entidades recetoras dos nossos alunos, as potencialidades que eles podem vir a ter e os alunos podem explorar as suas próprias capacidades, aumentá-las, valorizá-las ainda mais e também valorizar as entidades empregadoras e há aqui esta falta de relação, de correspondência de ideias e, no fundo de legislação, porque a legislação existe, mas não é aplicada convenientemente, porque não há informação, se a informação não passa.

[E qual é a relação que o IEFP tem com a escola?]

Pouca ou nenhuma. É a escola que procura o IEFP para que o IEFP faça convenientemente uma articulação, mas não há um *feedback* conveniente.

[Tem uma ideia da percentagem de alunos que ficam a trabalhar/nº de casos de sucesso?]

Até agora, daqueles alunos que nós conhecemos ainda só um aluno trabalha, só um aluno teve trabalho, até agora, e os outros...

[Mas está a trabalhar, esse aluno?]

Que eu saiba esse aluno está a trabalhar, mas numa área diferente daquela em que fez o estágio. Foi porque o aluno, ou melhor a família dessa aluna, sim porque é uma aluna, procurou, procurou trabalho, se não fosse o envolvimento da família também não

haveria este emprego e é apenas um, todos os outros dos quais tenho conhecimento estão em casa ou a passar o tempo no trabalho de familiares que têm, que trabalham por conta própria. Passar o tempo significa que não são remunerados e não desenvolvem atividades que são rotineiras, uma vez que, não há horário, nem têm tarefas que implicam uma vida ativa.

[Considera isso muito importante?]

Isso é muito importante para eles, mesmo que estejam no local de trabalho ou dos irmãos, ou dos primos, ou dos tios, mas que tivessem um ordenado, por mínimo que fosse, um horário para cumprir, por mínimo que fosse para os incluir verdadeiramente numa vida de trabalho e de dedicação, responsabilidade, exatamente, se não há esta cultura, por parte da família, também não há um envolvimento pleno do jovem.

[Depois do 12º a escola mantém contacto com o aluno e a família?]

Informais. Sim, mas informais. Só durante o ano seguinte.

[Contactos informais no sentido de saber o quê?]

O que é que ele está a fazer, se arranjou emprego, se não, mas isto tem sido principalmente quando encontramos alguém, ou quando telefonamos propositadamente. Portanto, não há nada formal que a escola faça.

[Mas informalmente faz, e aconselha, por exemplo quando está em casa?]

Eu acho que deveria haver um contacto formal para incluir também outras entidades a Segurança Social, o IEFPP, ou por exemplo a Câmara Municipal ou a Junta, algum tipo de organização que pudesse incitar as famílias a incluir o jovem numa determinada atividade.

E - Gostaria de referir algum assunto ou aspeto que considere importante e que não tenha sido focado, ao longo da entrevista?

Prof.1- Aquilo que eu acho que deveria mesmo modificar seria as entidades responsáveis. Há um Instituto que é o Instituto para a Reabilitação que não é tido nem achado, não é visível, não faz, não envia informação. Ou seja, há entidades que pouco se sabe o que elas fazem, não há mobilização e há pouca informação para receber estes alunos no mercado de trabalho. Não há protocolos, não há atividades, não há iniciativas que possam ser visíveis e que não só possam mostrar às escolas as possibilidades que existem, mas também às famílias, à comunidade local, aos empregadores, a tudo, à comunidade geral, quais são as potencialidades destes alunos, porque eles têm muitas

capacidades para desenvolver, ao longo da vida e podem ser bons trabalhadores, desde que tenham uma boa oportunidade.

Apêndice 7 – Pré-Categorização da entrevista ao professor E1_P1

Parte I

A) Dados profissionais da professora entrevistada

[Sobre as habilitações da entrevistada]

- Professora Profissionalizada.
- Formação Inicial – Licenciatura em Português e Inglês (grupo 330).
- Formação Especializada em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor (grupo 910).

[Sobre a situação profissional/Experiência de ensino]

- Tempo de serviço antes da especialização – cerca de 12 A.
- Tempo de serviço em EE – cerca de 2 A (entre 2 e 5 anos).
- Contratada.
- Segundo ano consecutivo no Agrupamento, no grupo 910, EE.

B) Caracterização dos alunos com CEI/PIT, no Ensino Secundário.

[Sobre os alunos com CEI/PIT]

- Onze, onze alunos frequentam o Ensino Secundário.
- No décimo três; no décimo primeiro, um e, por exclusão de partes, sete no décimo segundo.
- Portanto, ele está incluído numa turma de Humanidades [o aluno do 11.º ano].
- Os alunos que entraram este ano [10.º ano] foram todos, sem exceção, para turma de Artes. [6 alunos do 12.º estão em Humanidades]
- Só um está no profissional. Os outros estão no ensino regular. No vocacional não [nenhum].
- Todos têm PIT.
- Alguns no 9.º, [iniciaram PIT], mas todos no 10.º. Sim, todos no 10º.
- Sei que dois alunos traziam já PIT do ano anterior, porque já tinham passado os 15 anos.

[Sobre as tipologias, ou alterações de carácter permanente]

- Défice cognitivo, quase todos, ou melhor, todos têm défice cognitivo;

-
- Dois [com déficit cognitivo] com Autismo acrescido e uma com Perturbação Específica da Linguagem;
 - Síndrome de Down, Hiperplasia do Corpo Caloso, temos uma Hidrocefalia, temos um Traumatismo Neuromusculoesquelético.

[Sobre o perfil de funcionalidade /aprendizagens]

- Depende..., na aprendizagem académica, sim, bastantes, [dificuldades]; Aprendizagem de..., de coisas funcionais, é variado.
- Portanto, são muito díspares.

Parte II

Inclusão em contexto escolar - Alunos com CEI/PIT, no Ensino Secundário.

[Sobre os critérios de inclusão dos alunos em determinada turma/curso no secundário]

- O aluno que está no décimo primeiro ano, tentámos colocá-lo no grosso de uma turma que já vinha com ele, que ele já vinha a acompanhar;
- ... para poder ter um ambiente social conhecido e que tivesse a disciplina de História [Humanidades].
- [os alunos do 10.º ano estão em Artes], porque traziam já frequência de EVT e Educação Visual e gostavam bastante e como tinham Autismo era uma maneira de os manter dentro da turma e [irem a] mais disciplinas.
- Portanto, eles vão a Desenho e vão a História e a Cultura das Artes e assim estão em três disciplinas, para além de Educação Física, com a turma, para potenciar as suas aprendizagens sociais.
- O Jorge tinha, tem potencialidades, portanto optou-se por colocá-lo numa turma em que pudesse explorar as suas potencialidades, ao máximo; as suas potencialidades académicas e também as práticas.
- ... turma de Desporto e ele consegue fazer, a maior parte das disciplinas, acompanhar a base das disciplinas.; tem acompanhado, com bastante sucesso, a turma; até vai fazer a PAP, a Prova de Aptidão Profissional, não conta para a média dele, porque ele é avaliado com o seu CEI, mas significa que está com o resto da turma, a fazer a sua própria experiência.

-
- Aquelas que ele tem mais dificuldade, como por exemplo Português, faz com as professoras de Educação Especial, Português e Matemática, para manter a funcionalidade, como dinheiro e trocos, etc.
 - Tem a ver com as suas capacidades, as suas potencialidades.
 - Também com aquilo que traziam de trás, com alguns alunos que dão-se melhor com uns do que com outros. Portanto, a sociabilidade também é muito importante e valorizada.
 - Também aquilo que a escola pode oferecer. A escola nem sempre tem o melhor curso ou o mais indicado para colocar os alunos.

[Sobre os intervenientes, na mudança do 3.º ciclo para o secundário]

- Todos [alunos] foram acompanhados; ... falamos com as professoras de Educação Especial, com as Terapeutas, a Terapeuta da Fala, com a Psicóloga e com a Coordenadora de Educação Especial, para saber tudo o que se passava com cada um para poder optar pela melhor solução.
- Sim, sim ...exatamente. [Houve passagem de serviço entre os professores que os acompanhavam e quem os vai acompanhar].
- Só mesmo os professores, de ambos os lados.
- uma reunião prévia, no final do ano letivo anterior; ... mais do que uma [reunião].
- Quando fazemos a reunião de passagem de casos ... para além das dificuldades, dos constrangimentos que eles têm, no seu dia-a-dia, para além de sabermos quais são as disciplinas em que eles devem ser matriculados, na turma, também é abordado o que é que eles faziam antes.

[Sobre a auscultação dos alunos /pais na escolha do curso do secundário]

- Nem todos, nem todos [foram consultados] ... nós, por exemplo, aqueles alunos que são autistas não foram consultados, foram as técnicas que os acompanharam durante alguns anos e elas conheciam bem.
- Nós, por exemplo, quando perguntámos no início do ano o que é que gostavam mais, não sabiam responder, portanto notava-se falta de conhecimento sobre a realidade da escola.
- A família também foi auscultada, posteriormente, depois de reunião com os técnicos mostrou-se agradada com as indicações da escola. Portanto, achou que estavam bem encaminhados e não ofereceram qualquer tipo de contestação.

- [Houve desagrado] Não, não, pelo contrário. Portanto, todos os Encarregados de Educação têm manifestado agrado para com o horário dos filhos, para com as disciplinas escolhidas; portanto, a sua formação académica está em consonância com as aspirações dos pais.

[Sobre a informação prestada aos pais, na mudança do 3.º ciclo para o secundário]

- Sim. Não sei se tinham [informação] dos cursos, sei que tinham da, do tipo de oferta que há na escola, em termos gerais.

- Agora, particularmente cursos profissionais, isso já não sei, mas sabiam que havia os cursos, todas as quatro áreas, Humanidades, Ciências, Economia e Artes, isso eu sei que eles sabiam.

- Os [cursos] profissionais, não acredito, porque isso foi uma decisão da Direção Regional já tardia, portanto os que abrem e os que fecham, portanto isso aí já não sei.

[Sobre a procura de informação, por parte dos pais, na mudança do 3.º ciclo para o secundário]

- Não, [alguma vez lhe pediram diretamente essa informação].

- Eles apenas queriam saber se a escola tinha condições para os ter, ou uma Unidade de Ensino Estruturado, ou uma sala de Educação Especial.

- Não estavam com especificidades, relativamente a cursos.

[Sobre as disciplinas que frequentam com a turma/sobre a carga horária]

- Todos têm Educação Física, portanto Educação Física com a turma é impreterível, é para todos.

- Depois temos os alunos de Artes vão à disciplina de Desenho e de História e Cultura das Artes... quatro blocos, por semana, a cada disciplina [cada bloco 50 min].

- Há um aluno que vai a História, seis blocos, por semana.

- O outro [aluno] que está no Curso de Desporto vai a quase todas, exceto Português e uma língua estrangeira.

[Sobre os critérios da escolha das disciplinas]

- Por exemplo, no Curso de Artes, Geometria Descritiva estava fora de questão, porque implica uma abstração bastante grande e que eles não, não conseguem.

- História e Cultura das Artes tem muitos apelos visuais, ... porque nós conhecemos a professora da disciplina, falámos com ela antes de inscrevermos os alunos e perguntámos se seria uma disciplina que eles poderiam frequentar e a professora da disciplina falou que se apoia muito em partes visuais ...leva muitos PPT, muitas imagens, muitos slides para eles poderem acompanhar os períodos artísticos, em termos de arquitetura, escultura, pintura.

- E vai estimulando também a participação dos alunos, em aula.

- Portanto, isto falando com a professora da disciplina, achámos que seria uma excelente ideia e eles frequentam a disciplina.

[Sobre a informação prestada aos Encarregados de Educação e aos alunos que veem integrar o 10.º ano]

- É pedido aos Encarregados de Educação para virem conhecer a escola, para ver.

- Por exemplo, este ano já estamos a receber, de vez em quando os Encarregados de Educação e os alunos para virem conhecer a escola, as instalações, aos poucos, para eles não notarem uma grande diferença.

- No ano passado, fizemos o mesmo com os alunos que vinham para a Unidade de Ensino Estruturado, também vieram conhecer a escola, com tempo e os pais também para ficarem descansados, ver tudo o que diz respeito aos filhos, a cantina, as casas de banho, a distância relativamente a outros locais da escola, o caminho para a natação, o caminho para casa, enfim, foi todo um processo anterior ao início do ano letivo.

[Sobre as medidas tomadas, no início do ano letivo, na receção aos alunos que ingressam no 10.º ano]

- Logo na primeira semana, começa-se com uma receção aos poucos, portanto uma manhã, e depois vamos seguindo, outra manhã e depois até que as coisas acalmam e, na segunda semana, o horário começa em pleno.

- Nós, este ano, falámos com os Diretores de Turma que iam acolher este tipo de alunos, os alunos CEI e, sabendo já das características, das reuniões prévias que tivemos com os Encarregados de Educação, com os Diretores de Turma, logo no início do ano,

- Eles depois, logo no início do ano, na primeira aula aliás, prepararam a turma, explicaram o que é que, que tipo de alunos iriam receber, qual a sua problemática e claro que conseguindo a 100% debelar qualquer tipo de dificuldade, foi tentada a sua inclusão o máximo possível.

-
- Muito importante, porque nem todos os alunos já tiveram contato com pessoas com um determinado tipo de deficiência, às vezes é a primeira vez.
 - Sabendo de antemão com o que vão contar, aí eles já estão preparados para evitar certos comentários, certas atitudes que possam levar ao constrangimento.
 - Outros [alunos], à primeira vista não se nota que têm uma deficiência e portanto podem ser objeto de gozo por não perceberem uma determinada coisa.
 - Nós também tivemos, temos um aluno que tem Síndrome de Asperger, que não se percebe à primeira vista que tenha, seja aquilo que for, e os restantes colegas foram informados sobre o que é que condiciona um aluno com Asperger e já, já foi diferente.

A) Dimensão Pedagógica

[Sobre a planificação das aprendizagens, nas disciplinas que frequentam com a turma]

- Pois isso é com as professoras da própria disciplina.
- Elas fazem uma planificação, tendo em conta aquilo que dão na sua aula e a planificação da disciplina, têm uma à parte, em que vão selecionado os conteúdos que poderão ser apreendidos.
- Eles [alunos] vão interiorizando aos poucos, juntamente com os alunos da turma. Portanto, é apenas por aspetos gerais, mas que faz toda a diferença.
- Exatamente, sim [planificação adaptada].

[Sobre a avaliação das aprendizagens, nestas disciplinas do currículo]

- É o professor da disciplina. [que faz a avaliação]
- Eles são avaliados qualitativamente, Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom.
- É feita trimestralmente, no final de cada período, é registada no programa de alunos e numa ficha, num registo de avaliação próprio criado para o efeito.
- Os alunos com que nós temos, todos têm tido sucesso, porque há um mínimo de empenho.
- A única situação em que temos um Insuficiente é por falta de empenho na disciplina de Educação Física, ou porque não leva material, etc.,
- Têm sido feitos constantes apelos e contactos com o Encarregado de Educação, com o aluno e as coisas têm sido bem encaminhadas, e já voltou a mudar a sua nota.

[Sobre as áreas curriculares desenvolvidas com a prof de EE / carga horária semanal]

- Vida em Casa, temos duas horas, temos duas horas, por semana. Saúde e Segurança, Diretos e Deveres e Vida na Comunidade é uma hora, Educação Tecnológica, têm três horas, TIC têm duas, Inglês duas, Expressão Plástica duas também. Ah! Natação também, têm uma hora, por semana.
- Portanto, todas estas. Algumas foram criadas pela Portaria, outras foram deixadas ao critério da escola e que nós aproveitámos para incluir estas que mencionei.

[Sobre a importância dessas áreas curriculares desenvolvidas com a prof de EE]

- Extrema. A Natação, por exemplo, é uma área central em que nota-se que há uma motivação de todos os alunos, eles são não só motivados em termos sociais como físicos.
- Mas há constrangimentos que fogem ao controlo da escola, como por exemplo as instalações camarárias.
- Educação Tecnológica que tenta alargar o leque a todas as atividades possíveis e imaginárias, desde a bordar até fazer colagens, sobreposições de objetos. A Expressão Plástica tem sido, este ano especialmente, um descobrir de um mundo novo, tem-se variado imenso, em termos de materiais, técnicas de aplicações,

[Sobre os profissionais envolvidos nessas áreas curriculares]

- A tempo inteiro, duas funcionárias,
- Os professores que basicamente se ofereceram para estar incluídos neste projeto.
- A professora de TIC que fez questão de pedir horas para estar com estes alunos,
- A professora de Tecnológica também manifestou o seu interesse em continuar nesta área.
- Natação também foi uma professora que pediu para ficar com eles também, porque já conhece e já tem trabalhado com este tipo de alunos.
- Portanto, temos tido uma boa adesão da comunidade escolar.

[Sobre a avaliação das aprendizagens, nas áreas curriculares]

- Saiu uma Portaria, no final do ano letivo anterior, e que veio regulamentar as novas disciplinas, por assim dizer.

-
- Chama-se áreas curriculares, mas nós chamamos-lhes disciplinas que é Vida em Casa, é Segurança, Saúde e Segurança, Diretos e Deveres.
 - Mas esta avaliação, de acordo com a Portaria, é também igual às outras, portanto qualitativamente também, I, S, B, e MB e também é objeto de registo na Fichas de Avaliação... no programa, portanto, temos uma ficha à parte, o programa [geral de alunos] não contempla estas disciplinas,
 - Ainda é algo que não é bem visto ainda, porque os programas não estão feitos para os alunos com NEE, ainda é um universo à parte,
 - Portanto isto é criado à parte e as fichas do Inovar só levam uma informação para os Encarregados de Educação.
 - Portanto, tudo isto tem que ser em Fichas feitas por nós, em documento Word, têm uma descrição e os Encarregados de Educação são informados, cada trimestre, e frequentemente por contacto pessoal.
 - Há um registo que é partilhado, porque muitas disciplinas não são apenas com um professor, uma professora, neste caso, somos duas em algumas disciplinas, como por exemplo Vida em Casa que é... não é seguro com dez alunos numa sala manipular, fogões, facas, tesouras, etc.,

[Sobre medidas concretas no Projeto Educativo do Agrupamento promotoras de uma comunidade escolar inclusiva]

- Ainda não. Ainda não e foi um dos objetos e foi um dos pontos criticados por uma recente ação inspetiva.
- Apenas está algures mencionado que se vai promover uma atitude inclusiva, mas não se diz como, onde, quando, nada disso.
- Vago nem é a palavra, portanto é apenas uma indicação caída.
- Portanto, o Projeto Educativo ainda carece dessas práticas e precisa de ser revisto e melhorado.
- O Projeto Educativo precisa de começar, precisa de todas as áreas, desde os Diretores de Turma, aos Auxiliares, os professores em geral, precisa de haver ali também uma promoção de uma atitude de inclusão que ainda não chega. Existe, mas não chega.
- É ainda muito [muito incipiente].

[Sobre a participação dos alunos com CEI nas atividades, projetos da escola/agrupamento]

- Depende das turmas. Há turmas que são muito ativas, que fazem imensas coisas, por exemplo a turma de Artes foi uma boa aposta, porque é uma turma que faz imensos projetos, participa em imensas atividades e os nossos alunos também são contemplados e são incluídos nessas atividades, eles já foram a imensas visitas de estudo e tem corrido muito bem e tem sido ótimo para os alunos saírem e verem coisas diferentes que não estavam habituados a fazê-lo.
- Há outras turmas que, infelizmente, não são tão ativas e não puxam tanto pelos nossos alunos.
- Portanto, é também um aspeto a melhorar, será uma relação entre o que se faz na turma com os alunos que não vão a todas as disciplinas.
- Há apenas um projeto, uma atividade do agrupamento em que realmente toda a comunidade educativa participa, que é o Dia Aberto.
- Este ano foram dois dias e que foi ótimo para os alunos, puderam andar pela escola, ver tudo, verificar o que se faz nos refeitórios, na parte de Educação Física, nas Artes, enfim, eles também puderam mostrar à comunidade educativa aquilo que se faz com eles, portanto o que se faz dentro da sala de aula, não só nas disciplinas de carácter prático, como também nas de carácter teórico, como Português, Inglês ou Saúde e Segurança aí nessas disciplinas.

[Sobre a opinião da entrevistada acerca do processo de inclusão destes alunos]

- Ainda incipiente.
- Portanto ainda faz falta uma... um outro tipo de abordagem na comunidade educativa, não só nas aulas, como nas atividades que se promove,
- Ainda há poucos docentes do Agrupamento que puxam, pela, pelos alunos, dentro da sua própria turma.
- Há ótimas exceções, temos uma professora que constantemente vai à sala mostrar projetos e tem ideias e leva e explora com eles e essas coisas depois são mostradas, posteriormente à comunidade educativa, este ano, por acaso, já nem é professora da turma, mas continua ligada, mas ainda falta esta cultura de se lembrarem que os alunos fazem parte da turma, não é só nas aulas de Educação Física.
- Ainda está incipiente, mas aos poucos vai mudando, que há cada vez mais alunos com CEI que chegam ao secundário.

[Sobre sugestões para melhorar]

- Mais disciplinas com a turma e não pudemos simplesmente sugerir mais disciplinas, também temos que chamar os docentes das disciplinas a querer incluir estes alunos na aula.
- Não é na turma, é na aula.
- A mentalidade tem que ser alterada, há professores que dizem, às vezes, que sim, numa primeira fase e depois nota-se que os meninos não estão incluídos, e portanto, é mais um que está lá dentro, mas aquele mais um não está a acompanhar a aula, não está a acompanhar a aula, não está a acompanhar a temática, não está a acompanhar nada, portanto, para estar, por estar, não...
- Ações de formação [para professores]. Ações de formação é essencial e ela não está a chegar, minimamente, às aulas.
- Falta ações de formação para os professores do regular, não só sobre as adequações, mas sobre a melhor maneira de incluir alunos com CEI na sala de aula.
- Já fizemos [professores de EE] algumas, mas têm tido muito pouca adesão.
- A Direção já pensou em tornar algumas obrigatórias para que a adesão seja efetiva, porque, por voluntariado, não, não temos tido, infelizmente.
- [professores procuram ajuda com o colega de EE] Poucos. Sim, mas poucos, e são geralmente os mais novos a pedir ajuda.
- Os Diretores de Turma, sim, pedem muita ajuda, especialmente no que diz respeito às avaliações, aquilo que se pode, às adaptações que cada um tem.
- Os professores mais velhos têm tido alguma resistência em incluir alunos com CEI nas suas aulas, tem a ver com, cá está com as mentalidades, com a resistência, com a falta de flexibilidade e, lá está, é também um processo a mudar. É todo um processo.

Parte III

Transição para a vida pós-escolar - Alunos com CEI/PIT, no Ensino Secundário.

A) Organização do processo de transição

[Sobre quem participa na organização do PIT]

- Pronto, isto foi tudo feito com os pais, os próprios alunos, os psicólogos que já tinham acompanhado os alunos anteriormente, a terapeuta, por exemplo, que também já conhecia alguns que vinham de outra escola, a terapeuta da fala, o psicólogo da escola, e com a Direção.
- Portanto, isto foi um conjunto de pessoas para, para chegar a um documento final.

[Sobre quem é responsável coordenação, implementação e avaliação do PIT]

- A professora de EE de cada um é quem acompanha os alunos e quem faz todo o processo.
- Portanto recolhemos, com um documento criado para o efeito, a avaliação nos estágios, individualmente e no final de cada período letivo. Depois, em reunião, com as professoras que acompanham e todas as técnicas e técnicos que acompanham o aluno, verificamos as avaliações, nos diferentes estágios,
- [Procuram saber] o feedback dos alunos e dos Encarregados de Educação e avaliamos se é para continuar, ou para mudar alguma coisa, quando as coisas correm bem, geralmente no final de cada período faz-se essa avaliação.
- [só no final de cada período] Não. Já houve contactos ... Se temos alguma indicação de que algo não está a correr bem, faz-se de imediato.
- Já temos tido várias situações em que, ou o empregador não estava satisfeito com o trabalho, ou o aluno não estava a corresponder ao que era solicitado, foi alterado. Portanto, quando há necessidade tenta-se mudar, de imediato.
- Também já tivemos algumas situações que foi alterado para melhor, ou seja, em vez de duas horas por semana, temos uma aluna em que o estágio modificou para quatro horas por semana, porque estava a correr bastante bem.

[Sobre a solicitação de informação junto dos prof. anteriores, para desenvolver o PIT]

- Quando fazemos a reunião de passagem de casos esse assunto é também abordado, também é abordado o que é que eles faziam antes, o que é que é para manter, o que é para alterar, isso tudo faz parte da reunião de preparação.
- Muito importante, saber os seus hábitos que tiveram antes, os locais onde tiveram estágio, como é que correu, qual foi a recetividade, qual foi a correspondência do próprio aluno, dá-nos muitas pistas sobre aquilo que vamos fazer, no ano seguinte.
- Não. Completamente, sim forneceram todas as informações [alguma recusa por parte dos colegas].

[Sobre os intervenientes na elaboração do PIT]

- Quer dizer, é iniciado com a professora de EE e é quem acompanha e quem elabora, mas isto tudo com base em informações recolhidas com todos os intervenientes que eu mencionei há pouco.

[Sobre as dificuldades sentidas na organização /implementação do PIT]

- Já aconteceu, apenas poucas vezes, mas já aconteceu ir a um determinado local, com um aluno e ver que não é bem recebido, que há muita resistência, da parte empregadora, e aí teve que ser objeto de uma reavaliação...

- Sim, já tem acontecido.

- Regra geral, temos tido uma boa aceitação, por parte da comunidade local.

[Sobre a pertinência de ser implementado um PIT aos 15 anos /opinião]

- Depende. Cada caso é um caso. Os 15 anos é uma idade muito relativa. Portanto, para uns faz todo o sentido, porque já estão bem desenvolvidos, têm uma boa sociabilidade e há outros que, com 15 anos, ainda têm receio de passar a estrada sozinhos.

- Portanto, aí talvez seja um pouco mais de apostar em, nessas situações de capacitação para a vida fora da escola e fora de casa para passar a estrada, para verificar semáforos, sinais, etc.. Talvez seja mais importante passar por aí, antes de os incluir numa simulação de trabalho. Porque, lá está, depende, não devia ser obrigatória e perentória, aquela idade, mas sim uma opção de acordo com o perfil de cada aluno.

- É de lei os 15 anos e ter PIT a partir dos 15 anos, têm que ter. Com determinados alunos, eles vão sozinhos para os locais de estágio, com outros alunos tem que haver sempre e permanentemente, uma auxiliar com eles, portanto que os leve, que os acompanhe e que os traga...outras situações em que durante o ano inteiro e durante o momento em que saem e entram na escola são sempre acompanhados por uma auxiliar, que não têm autonomia suficiente para ir para o local de estágio, estar no local de estágio e regressar para a escola, ou para casa sem o acompanhamento de um adulto.

- Há outras situações em que basta levar e ir buscar, quer na primeira vez, ou o ano inteiro. Portanto, é diverso.

[Sobre o sucesso que os alunos estão a ter nos seus PIT]

- De um modo geral, sim. Sim. [sucesso], sim, bastante.
- Temos apenas um caso em que não se verifica uma evolução suficientemente satisfatória. Porque o aluno é bastante instável e as emoções não são geridas facilmente. Portanto, o dia não é dia não para tudo, seja para a escola, seja para o estágio.
- A problemática do aluno interfere bastante ... o seu rendimento, quer seja na escola, quer seja no local de estágio.
- ... Nós temos uma receção fantástica por parte da supervisora que está responsável do estágio desse aluno, muito interessada, muito carinhosa.
- Há partes em que não são imputadas à entidade empregadora, mas sim a características externas.
- Não, nunca pensámos em mudar, a situação foi conversada com a Encarregada de Educação, com os pais, em diversas ocasiões, o próprio aluno manifestou a sua vontade de continuar, no sítio onde está. Ou seja, depende apenas da disposição para..., naquele dia.

[Sobre as melhorias que os alunos estão a demonstrar, atribuídas ao facto de estarem a desenvolver o PIT]

- As melhorias, têm melhorado bastante na sociabilidade, na iniciativa, na capacidade de produzir trabalho, de acatar instruções também, isso tem sido as principais evoluções.
- A parte menos boa tem sido a receção à crítica, por exemplo, não é? Porque lidar com a frustração é difícil e a crítica nem sempre é vista como uma coisa positiva.
- Na escola a crítica é de uma maneira e no local de trabalho é de outra e é isso que eles também têm vindo a descobrir, aos poucos, que a crítica não tem que ser negativa, mas isto faz parte de um processo e que está a decorrer.
- Ah! Constantemente, sim [falar desta situação com os responsáveis pelos estágios]
- Temos tido muito bom feedback, da parte deles... Todas as pessoas que estão, que receberam os nossos alunos nos seus locais de trabalho, são pessoas com características humanas de valorizar.

[Sobre a forma como a escola pode dar maior contributo para a implementação do PIT]

- Estabelecer parcerias.

- Portanto, devia haver uma parceria, por exemplo, com a Câmara, com a Junta, de Freguesia, com o Centro de Saúde, ou seja, com entidades públicas, porque o público devia ser público e nem sempre o é. Portanto, há entidades que não recebem, nem querem receber alunos com algumas características e há, por vezes, há mais receptividade de entidades privadas.

- Portanto, eu acho que uma parceria com entidades públicas seria de valorizar ... deveria haver [parcerias].

- Contatar diretamente as áreas que nós achamos que deveriam ser valorizadas, mas as parcerias deveriam ser formalizadas, deveriam ser objeto de protocolos.

- Portanto e nada disso existe ainda.

[Sobre a forma como a família e o aluno são chamados a intervir na conceção e implementação do PIT]

- Primeiro pela reunião e depois pelo seguimento constante, ao longo do ano, e com contatos e reuniões formais com os Encarregados de Educação.

- Nós costumamos dar-lhes o feedback sobre o seu rendimento nos locais, desde a assiduidade, a pontualidade, a iniciativa, a produção de trabalho. Enfim, todos os parâmetros de avaliação dos alunos são abordados.

[Sobre a forma como a família a família reage]

- Não [sentiu dificuldades].

- De um modo geral, as famílias veem com bons olhos esta, este início de passagem para a vida ativa, sim. E costumam dar a sua opinião sobre os melhores locais de estágio, ou alguns a evitar.

[Sobre as atividades onde os alunos estão a desenvolver o PIT]

- Desde a restauração à hotelaria, supermercados, portanto a parte da grande distribuição... na reposição e temos também a parte de manicure, pédicure, cabeleireiro, portanto esta parte da beleza, também está contemplada.

- Porque [estas atividades] apelam mais a determinadas alunas, temos alunas nessas partes e se pudermos juntar o útil ao agradável, temos a certeza que vai haver rendimento e empenho, por parte das alunas e aí correu muito bem.

- Temos uma aluna numa cabeleireira, por exemplo, num salão de cabeleireiro, temos outra aluna num salão de beleza, as duas desempenham muito bem as suas tarefas.

[Sobre os critérios para a escolha de um determinado local de treino laboral]

- Nenhuma decisão final é tomada, sem o consentimento do aluno. Ele faz parte integrante da escolha.
- Tentamos encontrar algo que seja semelhante, [quando não há o que o aluno quer] que exista e que os queiram receber. Por exemplo, nós tivemos uma situação semelhante e que fomos ver o médico veterinário, fomos ao canil, etc., portanto, porque gostava imenso de animais. Neste momento, está a trabalhar numa loja de animais.
- Tenta-se ir, dentro da área de preferência do aluno, encontrar um sítio que seja adequado e que haja correspondência também dos empregadores e que as expectativas sejam alcançadas.

[Sobre a possibilidade de fazerem treino na escola ou no exterior]

- Isso nós, só temos um aluno a fazer estágio na escola. Tem muitas dificuldades de locomoção, portanto logo aí era muito difícil que ele se deslocasse para outro local, e também porque esse aluno mostra imensa resistência à elaboração de qualquer tipo de tarefa.
- Portanto, tentamos colocá-lo na escola, a fazer algo que ele pudesse corresponder.
- Portanto, a primeira coisa que se tenta fazer é externo à escola, porque na escola já eles estão muito tempo, durante a semana.
- Portanto, se é para preparar a transição para a vida ativa há que, realmente fazer isso e não fazer de conta. Portanto, é logo começar...
- Sempre fora, sim, só em casos, em situações excepcionais é que ficam na escola.

[Sobre os locais, na escola, onde possam contactar com a realidade do trabalho]

- Sim, há vários, sim a escola deixa ao nosso critério o local que nós quisermos e depois se as funcionárias ou funcionários do local se mostrarem recetivos, pois então aí avançamos, sim.
- Este aluno agora está na limpeza das salas, no final do dia.
- Mas a escola já teve alunos no bar, no refeitório, este ano também tem na biblioteca, na portaria.

[Sobre as parcerias entre a escola e as entidades]

- A escola não tem parcerias, tal como já foi referido,

- A abordagem junto das entidades é feita, em primeira mão pelas professoras de EE, procurando locais para os alunos.

[Sobre quem contacta as entidades]

- Pelas docentes de EE. Sim.

[Sobre a recetividade das empresas/entidades para acolherem estes alunos]

- Regra geral, sim [demonstram recetividade].
- Os principais constrangimentos são a distância entre a escola e os locais.
- Não há transportes, não há maneira de o levar.
- Depois, o tipo de acompanhamento que é necessário.
- Tem que ser um supervisor de estágio que esteja permanentemente ao alcance ou permanentemente ao alcance ou vigilante, permanentemente vigilante.
- Há alunos que se lhes dermos uma tarefa eles vão fazer, sem necessidade de uma supervisão, a tempo inteiro e há outros que precisam que essa supervisão seja a tempo inteiro.
- Um dos outros constrangimentos é também a recetividade a estes alunos, por parte dos empregadores, a recetividade das entidades empregadoras em receber estes alunos, porque não sabem que tipo de tarefas estes podem desempenhar, que tarefas lhes podem dar. Algum receio relativamente à problemática de cada aluno, em particular, se as tarefas são suficientes para eles, ou não, se são capazes de as desempenhar e, por vezes, pedem-nos ajuda sobre a melhor maneira de os tentar incluir, quem está recetivo a.

[Sobre a forma de contornar uma situação de procura de estágio]

- Houve várias tentativas de, de que o aluno estivesse ligado àquela área, foi tentado, sim.

[Sobre a ajuda que os orientadores de estágio procuram obter junto dos professores]

- Mais prática, como falar com eles, como abordar as tarefas, por onde começar.
- Aos poucos, vão conhecendo e também sabendo falar com eles e há casos em que tivemos uma mudança de supervisor, tendo em conta as características dos supervisores.

- As entidades empregadoras também vão tendo alguma sensibilidade em verificar quais são as melhores pessoas para trabalhar, com cada aluno. E as pessoas têm tido uma boa relação com os alunos que temos em estágio.

- Eles vão acompanhados ou connosco ou com as funcionárias para manter um início suave.

[Sobre as dificuldades que sentiu em arranjar os locais de treino laboral apropriados]

- Alguns, sim.

- As dificuldades prendem-se mais a ver com o nível de autonomia dos alunos, porque há alunos que têm uma autonomia suficiente para se adaptar a qualquer tipo de tarefa e outros que as tarefas, qualquer uma é um desafio, portanto, principalmente, a autonomia.

- Outros foi relativamente fácil.

[Sobre a permanência/mudança dos alunos nos locais de treino laboral]

- Temos tido algumas alterações, ao longo dos anos, porque temos verificado que, dependendo do local de estágio, assim é o rendimento do aluno,

- Pode ser o rendimento e também a adequação às tarefas que o aluno pode fazer

- Ele pode não se adaptar às tarefas, num determinado local, podem ser demasiado exigentes talvez pouco adequadas ao seu perfil de funcionalidade e aí tenta-se ajustar.

- Também houve situações em que simplesmente as funções não eram suficientemente desafiantes, portanto eram demasiado monótonas e não lhes dizia nada aquilo que estavam lá a aprender, portanto, tentámos também tornar os seus locais de estágio mais atrativos.

[Sobre as informações trocadas entre orientador e professor de EE]

- Desde a assiduidade, a pontualidade, o interesse, o empenho, a autonomia, a relação com os colegas de trabalho, a relação com o supervisor, tudo, tudo, sim.

- Eu costumo contactar, impreterivelmente, no final do período letivo, dessa forma formal, com registos de avaliação e tudo e informalmente, com alguma regularidade, por telefone, ou presencialmente.

[Sobre a avaliação nos locais de treino laboral]

- Temos uma grelha formada para o efeito. Através de uma grelha com vários itens em que há uma graduação de desempenho e que tenta analisar a assiduidade, a pontualidade, a iniciativa, a sociabilidade, a socialização, a relação entre pessoas do mesmo ramo de trabalho, a qualidade de trabalho, a quantidade de trabalho, e depois há uma parte mais descritiva para as pessoas escreverem aquilo que mais lhe aprouver.
- Pelo supervisor, mesmo pelo supervisor que acompanha o aluno, pela pessoa que acompanha o aluno em permanência, nas suas tarefas.

[Sobre a certificação final destes alunos]

- Há um certificado da escola, portanto oficial e esse certificado é descritivo.
- Portanto, ao contrário dos certificados regulares que trazem uma classificação no final do secundário, este é certificado descritivo, em que se menciona as capacidades do aluno, o que já desenvolveu e com que sucesso.
- Sim, sim, tudo, quer as disciplinas frequentadas, ao longo do secundário, com a respetiva classificação que é uma menção qualitativa, e também o que fez em termos de estágio, locais de estágio e também as menções qualitativas, nesses locais de estágio.

[Sobre o apoio prestado às famílias e alunos no sentido de ingressarem no mercado de trabalho]

- A escola, já este ano tivemos uma reunião com o IEFP para começar a preparar e os pais, todos foram informados sobre quais os passos a seguir.
- Os pais já sabem o que é que devem fazer, depois vão ser novamente informados sobre as atividades que há pós escola.
- Por enquanto, a maior parte deles têm ido para instituições, a maior parte, quer dizer alguns, para uma instituição que é a [Fundação Crescer] que dá cursos pós-secundário nalgum tipo de área, como cozinha, artes, artes decorativas,...
- O IEFP é que tem de referir todos os alunos e que tem protocolado com essa instituição uma avaliação prévia que depois essa avaliação servirá para verificar se os alunos vão para a instituição mesmo, ou se estão aptos para ir para o mercado de trabalho, em termos de emprego protegido.
- Também há a variante de emprego protegido, mas primeiro têm que passar pelo IEFP, sempre.

[Sobre o sucesso de inclusão laboral dos alunos após a saída do secundário]

- Insuficiente, muito insuficiente, porque alguns alunos, a maioria dos alunos ou fica em casa, ou vai trabalhar junto de familiares para ocuparem o tempo, mas não temos tido, temos tido recetividade para fazerem os estágios, mas quando é para efetivamente dar um contrato de trabalho já não é a mesma recetividade já não existe.
- Não [ficam nos locais onde fazem o estágio]. Fazem o estágio e depois não são integrados.
- Até agora, daqueles alunos que nós conhecemos ainda só um aluno trabalha, só um aluno teve trabalho, até agora, e os outros, que eu saiba, esse aluno está a trabalhar, mas numa área diferente daquela em que fez o estágio.
- Foi porque o aluno, ou melhor a família dessa aluna, sim porque é uma aluna, procurou, procurou trabalho, se não fosse o envolvimento da família também não haveria este emprego e é apenas um, todos os outros dos quais tenho conhecimento estão em casa ou a passar o tempo no trabalho de familiares que têm ... que trabalham por conta própria.
- Passar o tempo significa que não são remunerados e não desenvolvem atividades que são rotineiras, uma vez que, não há horário, nem têm tarefas que implicam uma vida ativa.

[Sobre a forma como avalia a integração profissional destes alunos que realizaram treino laboral com sucesso]

- Depende dos casos. Alguns alunos têm preparação e são capazes de desempenhar tarefas, desde que supervisionados e bem integrados.
- Há falta, por parte das entidades, de uma cultura de integração e talvez algumas não saibam também aquilo que podem beneficiar, nem todos sabem que existem benefícios fiscais, nem todos sabem que existe o emprego protegido.
- Portanto, acho que é um trabalho das entidades competentes que também deve ser feito, o IEFP não passa esta informação convenientemente.
- Existe ainda falta de articulação entre os vários serviços, eu acho que o IEFP não está a mostrar às entidades recetoras dos nossos alunos, as potencialidades que eles podem vir a ter e os alunos podem explorar as suas próprias capacidades, aumentá-las, valorizá-las ainda mais e também valorizar as entidades empregadoras, há aqui esta falta de relação, de correspondência de ideias e, no fundo de legislação, porque a legislação

existe, mas não é aplicada convenientemente, porque não há informação, se a informação não passa.

[Sobre as medidas que poderiam ser tomadas para melhorar o acesso destes jovens a um trabalho]

- Aí acho que as entidades competentes devem fazer um trabalho prévio, eu já partilhei, nós já partilhámos com o IEFP os locais onde os alunos estão agora.
- Portanto, também acho que devia haver aí um contato com as entidades para começar a fomentar a inclusão destes alunos pós escola.
- Portanto, não só prestando informações sobre benefícios fiscais, mas também sobre a importância de se manter ativos estes alunos, todas essas atividades que eles podem fazer o bem para eles e para a comunidade.
- E não há esse trabalho ainda.
- Pouca ou nenhuma [relação que o IEFP tem com a escola].
- É a escola que procura o IEFP para que o IEFP faça convenientemente uma articulação, mas não há um *feedback* conveniente.

[Sobre a importância de o jovem exercer uma atividade]

- Isso é muito importante para eles, mesmo que estejam no local de trabalho ou dos irmãos, ou dos primos, ou dos tios, mas que tivessem um ordenado, por mínimo que fosse, um horário para cumprir, por mínimo que fosse para os incluir verdadeiramente numa vida de trabalho e de dedicação, responsabilidade, exatamente, se não há esta cultura, por parte da família, também não há um envolvimento pleno do jovem.

[Sobre os contactos que a escola mantém com o aluno após a saída do secundário]

- Informais. Sim, mas informais. Só durante o ano seguinte.
- O que é que ele está a fazer, se arranjou emprego, se não, mas isto tem sido principalmente quando encontramos alguém, ou quando telefonamos propositadamente.
- Eu acho que deveria haver um contacto formal para incluir também outras entidades a Segurança Social, o IEFP, ou por exemplo a Câmara Municipal ou a Junta, algum tipo de organização que pudesse incitar as famílias a incluir o jovem numa determinada atividade.

[Sobre outros aspetos relevantes que o entrevistado pretenda acrescentar]

- Aquilo que eu acho que deveria mesmo modificar seria as entidades responsáveis.
- Há um Instituto que é o Instituto para a Reabilitação que não é tido nem achado, não é visível, não faz, não envia informação.
- Ou seja, há entidades que pouco se sabe o que elas fazem, não há mobilização e há pouca informação para receber estes alunos no mercado de trabalho.
- Não há protocolos, não há atividades, não há iniciativas que possam ser visíveis e que não só possam mostrar às escolas as possibilidades que existem, mas também às famílias, à comunidade local, aos empregadores, a tudo, à comunidade geral, quais são as potencialidades destes alunos, porque eles têm muitas capacidades para desenvolver, ao longo da vida e podem ser bons trabalhadores, desde que tenham uma boa oportunidade.

**Apêndice 8 – Grelha de categorização da entrevista ao professor
E1_P1**

A) PERFIL DO PROFESSOR ENTREVISTADO			
CATEG.	SUB-CATEG.	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA / PERFIL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS	PESSOAL	Idade	37A
		Género	Feminino
	PROFISSIONAL	Formação Académica	- Licenciatura em Línguas – Português e Inglês – Ramo de Formação Educacional – grupo 330.
		Formação Especializada	Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor.
		Tempo de serviço total	14 anos de serviço (aproximadamente).
		Tempo de serviço em Educação Especial	Cerca de 2 anos.
		Tempo de serviço no Agrupamento	Segundo ano consecutivo, no Agrupamento.
		Grupo de recrutamento	910
		Categoria	Contratada

B) PERFIL DOS ALUNOS COM CEI/PIT NO ENSINO SECUNDÁRIO				
CATEG.	SUB-CATEG.	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	Fi
CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS COM CEI /PIT	NÚMERO DE ALUNOS / CURSOS e TURMAS	Ano de escolaridade	- Onze, onze alunos frequentam o Ensino Secundário. - No décimo três; no décimo primeiro, um e, ...sete no décimo segundo.	2
		Cursos /Turmas	- Humanidades [<i>o aluno do 11.º ano</i>]. - ... os alunos que entraram este ano [10.º ano], foram todos, sem exceção, para turma de Artes, - [6 alunos do 12.º estão em Humanidades] - Só um está no profissional	3
	ALTERAÇÕES DE CARÁTER PERMANENTE NAS FUNÇÕES DO	Tipologias	- Défice cognitivo, quase todos, ou melhor, todos têm défice cognitivo; - Dois [com défice cognitivo] com Autismo acrescido e uma com Perturbação Específica da	3

	CORPO		Linguagem; - temos um Traumatismo Neuromusculoesquelético	
	PROBLEMÁTICAS REFERIDAS NO PEI	Tipo de problemas	- ... Síndrome de Down, Hiperplasia do Corpo Caloso, temos uma Hidrocefalia	1
	PERFIL DE FUNCIONALIDADE	Aprendizagens académicas	- são muito díspares ... aprendizagem académica, sim, bastantes, na académica bastantes [dificuldades]	1
		Autonomias	- ... Aprendizagem de..., de coisas funcionais, é variado ... Portanto, são muito díspares.	1

C) O PAPEL DA ESCOLA NA TRANSIÇÃO DOS ALUNOS COM CEI/PIT PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR

CATEG.	SUB-CATEG.	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	Fi
1. PRÁTICAS ADOTADAS NO AGRUPAMENTO	1.1.ACOLHIMENTO	1.1.1. Momentos/etapas chave do acolhimento	- uma reunião prévia, no final do ano letivo anterior; ... mais do que uma. - Quando fazemos a reunião de passagem de casos ... - foi todo um processo anterior ao início do ano letivo. - reuniões prévias que tivemos ...logo no início do ano,..	4
		1.1.2. Intervenientes	- É pedido aos Encarregados de Educação para virem conhecer a escola, para ver. ... Encarregados de Educação e os alunos... - falámos com os Diretores de Turma ... com os Encarregados de Educação, ...	2
		1.1.3. Aspetos positivos /Importância do acolhimento	- vieram conhecer a escola, com tempo, e os pais também para ficarem descansados, ver tudo o que diz respeito aos filhos, ... - para virem conhecer a escola, as instalações, aos poucos, para eles não notarem uma grande diferença. - Quando fazemos a reunião de passagem de casos...para além das dificuldades, dos constrangimentos que eles têm, no seu dia-a-dia, para além de sabermos quais são as	3

			disciplinas em que eles devem ser matriculados, na turma, também é abordado o que é que é que eles faziam antes...	
		1.1.4. Receção aos alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Logo na primeira semana,... começa-se com uma receção aos poucos,... na segunda semana, o horário começa em pleno. - falámos com os Diretores de Turma que iam acolher este tipo de alunos, os alunos CEI 	2
	1.2.ESCOLHA DOS CURSOS	1.2.1. Intervenientes	<ul style="list-style-type: none"> - falámos com as professoras de Educação Especial, com as Terapeutas, a Terapeuta da Fala, com a Psicóloga e com a Coordenadora de Educação Especial, para saber tudo o que se passava com cada um para poder optar pela melhor solução. - as técnicas que os acompanharam durante alguns anos e elas conheciam bem. - A família também foi auscultada - Nem todos... nem todos... [alunos foram consultados] ... alunos são autistas não foram consultados, foram as técnicas que os acompanharam durante alguns anos e elas conheciam bem. 	4
		1.2.2. Participação/ posição manifestada pelos E. de Educação	<ul style="list-style-type: none"> - A família ... mostrou-se agradada com as indicações da escola achou que estavam bem encaminhados e não ofereceram qualquer tipo de contestação. - [Houve desagrado] Não, não..., pelo contrário. Portanto, todos os Encarregados de Educação têm manifestado agrado para com o horário dos filhos, para com as disciplinas escolhidas; portanto, a sua formação académica está em consonância com as aspirações dos pais. - Sim... não sei se tinha 	5

			<p>[informação] dos cursos..., sei que tinha da, do tipo de oferta que há na escola, em termos gerais.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ... eles [E. de Educação] apenas queriam saber se ... a escola tinha condições para os ter, ou uma Unidade de Ensino Estruturado, ou uma sala de Educação Especial. - Não estavam com ... especificidades, relativamente a cursos. 	
		1.2.3. Justificação para a escolha do curso	<ul style="list-style-type: none"> - [os alunos do 10.º ano estão em Artes], porque traziam já frequência de EVT e Educação Visual e gostavam bastante e como tinham Autismo era uma maneira de os manter dentro da turma e mais disciplinas. - ... também aquilo que a escola pode oferecer. A escola nem sempre tem o melhor curso ou o mais indicado para colocar os alunos. 	2
	1.3.INCLUSÃO NAS TURMAS REGULARES	1.3.1. Seleção das turmas	<ul style="list-style-type: none"> - ... colocá-lo no grosso de uma turma que já vinha com ele, ... para poder ter um ambiente social conhecido ... para potenciar as suas aprendizagens sociais. - ... o Jorge tinha, tem potencialidades, portanto optou-se por colocá-lo numa turma em que pudesse explorar as suas potencialidades, ... académicas e também as práticas ... significa que está com o resto da turma, a fazer a sua própria experiência. - Tem a ver com as suas capacidades, as suas potencialidades, também com aquilo que traziam de trás, com alguns alunos que dão-se melhor com uns do que com outros ... a sociabilidade também é muito importante e valorizada. 	3

	1.3.2. Sensibilização aos alunos das turmas regulares	- ... eles [DT] depois, logo no início do ano, na primeira aula aliás..., prepararam a turma, explicaram o que é que, que tipo de alunos iriam receber, qual a sua problemática e claro que conseguindo a 100% debelar qualquer tipo de dificuldade, foi tentada a sua inclusão o máximo possível.	1
	1.3.3. Aspectos percebidos que dificultam a integração nas turmas regulares /na escola	<ul style="list-style-type: none"> - aí eles [alunos] já estão preparados para evitar certos comentários, certas atitudes que possam levar ao constrangimento. - outros [alunos], à primeira vista não se nota que têm uma deficiência e portanto podem ser objeto de gozo por não perceberem uma determinada coisa. - ainda há poucos docentes do Agrupamento que puxam, pela ... pelos alunos, dentro da sua própria turma. - ... mas ainda falta esta cultura de se lembrarem que os alunos fazem parte da turma, não é só nas aulas de Educação Física. - A mentalidade tem que ser alterada, há professores que dizem...sim,... depois nota-se que os meninos não estão incluídos, ... é mais um que está lá dentro ... não está a acompanhar nada, portanto, para estar, por estar, não... - Os professores mais velhos têm tido alguma resistência em incluir alunos com CEI nas suas aulas,... tem a ver com, cá está com as mentalidades, com a resistência, com a falta de flexibilidade e, lá está, é também um processo a mudar. É todo um processo. 	6
	1.3.4. Aspectos percebidos como fundamentais à	- Portanto, é também um aspecto a melhorar, será uma relação entre o que se faz na	3

		inclusão nas turmas regulares/na escola	<p>turma com os alunos que não vão a todas as disciplinas.</p> <p>- ... mais disciplinas com a turma e não pudemos simplesmente sugerir mais disciplinas, também temos que chamar os docentes das disciplinas a querer incluir estes alunos na aula....Não é na turma, é na aula.</p> <p>- falta ações de formação para os professores do regular,... sobre a melhor maneira de incluir alunos com CEI na sala de aula.</p>	
2. PEDAGOGIAS	2.1.ELABORAÇÃO/ESTRUTURAÇÃO DO CEI	2.1.1. Intervenientes na elaboração/implementação do CEI	-----	--
		2.1.2. Áreas curriculares específicas	- Vida em Casa, Saúde e Segurança, Diretos e Deveres e Vida na Comunidade ... Educação Tecnológica, TIC, Inglês, Expressão Plástica. Ah! Natação também. Portanto, todas estas ... Algumas foram criadas pela Portaria, outras foram deixadas ao critério da escola e que nós aproveitámos para incluir estas que mencionei.	1
		2.1.3. Aspectos positivos das áreas curriculares específicas	- Extrema. A Natação, por exemplo, é uma área central... eles são não só motivados em termos sociais como físicos. ... Educação Tecnológica que tenta alargar o leque a todas as atividades possíveis e imaginárias, desde a... bordar até fazer colagens, sobreposições de objetos, ... A Expressão Plástica... um descobrir de um mundo novo, tem-se variado imenso, em termos de materiais, técnicas de aplicações	1
		2.1.4. Disciplinas que frequentam na turma regular	- Todos têm Educação Física, ... com a turma é impreterível, é para todos; ... alunos de Artes vão à disciplina de	2

			<p>Desenho e de História e Cultura das Artes... quatro blocos, por semana, a cada disciplina [cada bloco 50 min]. História e Cultura das Artes tem muitos apelos visuais.</p> <p>- Há um aluno que vai a História,... seis blocos, por semana. ... o outro [aluno] que está no Curso de Desporto vai a quase todas, exceto Português e uma língua estrangeira.</p>	
		2.1.5. Planificação de aprendizagens	<p>- Pois isso é com as professoras da própria disciplina. ... eles [alunos] vão interiorizando aos poucos, juntamente com os alunos da turma. Portanto, é apenas por aspetos gerais, mas que faz toda a diferença.</p> <p>- Exatamente, sim [planificação adaptada].</p>	2
		2.1.6. Avaliação de aprendizagens	<p>- É o professor da disciplina. [que faz a avaliação]. Eles são avaliados qualitativamente..... é feita trimestralmente, ... é registada no programa de alunos e numa ficha, num registo de avaliação próprio criado para o efeito.</p> <p>- ... avaliação, de acordo com a Portaria, é também igual às outras, ... qualitativamente ... também é objeto de registo na Fichas de Avaliação... no programa, portanto, temos uma ficha à parte, o programa [geral de alunos] não contempla estas disciplinas,</p> <p>- ... ainda é algo que não é bem visto ainda, porque os programas não estão feitos para os alunos com NEE, ainda é um universo à parte, portanto isto é criado à parte e as fichas do Inovar só levam uma informação para os Encarregados de Educação.</p>	3
		2.1.7. Trabalho	- porque nós conhecemos a	3

		colaborativo	<p>professora da disciplina [HCA], falámos com ela antes de inscrevermos os alunos e perguntámos. ... E vai estimulando também a participação dos alunos, em aula.</p> <p>- [professores procuram ajuda com o colega de EE] Poucos. Sim, mas poucos, e são geralmente os mais novos a pedir ajuda...os professores mais... mais novos que estão a pedir ajuda.</p> <p>- Os Diretores de Turma, sim, pedem muita ajuda, especialmente no que diz respeito às avaliações, aquilo que se pode... às adaptações que cada um tem.</p>	
	2.2. DOCUMENTOS ESTRUTURANTES DO AGRUPAMENTO	2.2.1. Atividades transversais no Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) e/ou nos Projetos de Turma	<p>- Há apenas um projeto, uma atividade do agrupamento em que realmente toda a comunidade educativa participa, que é o Dia Aberto. Este ano foram dois dias e que foi ótimo para os alunos, puderam andar pela escola, ver tudo, ... eles também puderam mostrar à comunidade educativa aquilo que se faz com eles</p> <p>- Depende das turmas. Há turmas que são muito ativas, que fazem imensas coisas, por exemplo a turma de Artes foi uma boa aposta, porque é uma turma que faz imensos projetos, participa em imensas atividades e os nossos alunos também são contemplados e são incluídos nessas atividades</p>	2

		2.2.2. Aspetos a melhorar no PEA / PT	<p>- Ainda não. Ainda não [é inclusivo],... apenas está algures mencionado que se vai promover uma atitude inclusiva, mas não se diz como, onde, quando, nada disso.</p> <p>- Vago nem é a palavra, portanto é apenas uma indicação caída. É ainda muito [muito incipiente].Portanto ainda faz falta uma... um outro tipo de abordagem na comunidade educativa, não só nas aulas, como nas atividades que se promove,</p> <p>- Portanto, o Projeto Educativo ainda carece dessas práticas e precisa de ser revisto e melhorado. ... precisa de haver ali também uma promoção de uma atitude de inclusão que ainda não chega. Existe, mas não chega.</p>	2
--	--	---------------------------------------	---	---

3. TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR	3.1.ELABORAÇÃO/ ESTRUTURAÇÃO DO PIT	3.1.1. Intervenientes / Participação do aluno/família	<p>- Pronto, isto foi tudo feito com os pais, ... os próprios alunos, os psicólogos que já tinham acompanhado os alunos anteriormente, ... a terapeuta, por exemplo, que também já conhecia alguns que vinham de outra escola, a terapeuta da fala, ... o psicólogo da escola, e... e com a Direção. Portanto, isto foi um conjunto de pessoas para, para chegar a um documento final.</p> <p>- Quer dizer, é iniciado com a professora de EE e é quem acompanha e quem elabora, mas isto tudo com base em informações recolhidas com todos os intervenientes que eu mencionei há pouco.</p> <p>- Primeiro pela reunião e depois pelo seguimento constante, ao longo do ano, e</p>	3
---	-------------------------------------	---	---	---

			com contatos e reuniões formais com os Encarregados de Educação.	
		3.1.2. Dificuldades sentidas	-----	--
	3.2.IMPLEMENTAÇÃO DO PIT	3.2.1. Critérios de escolha de áreas/loais de treino laboral	<p>- Quando fazemos a reunião de passagem de casos esse assunto é também abordado,... também é abordado o que é que é que eles faziam antes, o que é que é para manter, o que é para alterar, isso tudo faz parte da reunião de preparação.</p> <p>- Muito. Muito importante, saber os seus hábitos que tiveram antes, os locais onde tiveram estágio, como é que correu, qual foi a recetividade, qual foi a correspondência do próprio aluno, dá-nos muitas pistas sobre aquilo que vamos fazer, no ano seguinte</p> <p>- De um modo geral, as famílias veem com bons olhos esta, ... este início de passagem para a vida ativa, sim. E costumam dar a sua opinião sobre os melhores locais de estágio, ou alguns a evitar.</p> <p>- Nenhuma decisão final é tomada, sem o consentimento do aluno. Ele faz parte integrante da escolha.</p> <p>- Tentamos encontrar algo que seja semelhante, <i>[quando não há o que o aluno quer]</i> que exista e que os queiram receber. ... tenta-se ir, dentro da área de preferência do aluno, encontrar um sítio que seja adequado e que haja correspondência também dos empregadores e que as expetativas sejam alcançadas.</p>	5
		3.2.2. Áreas mais frequentes onde decorrem atividades de PIT	<p>- Desde a restauração à hotelaria,..., supermercados, portanto a parte da... grande distribuição, ... manicure,</p>	4

		<p>pédicure, cabeleireiro, portanto esta parte da beleza, também está contemplada. ... Temos uma aluna numa cabeleireira, por exemplo, num salão de cabeleireiro, temos outra aluna num salão de beleza, e... as duas desempenham muito bem as suas tarefas.</p> <p>- Porque [estas atividades] apelam mais a determinadas alunas, temos alunas nessas partes e se pudermos juntar o útil ao agradável, temos a certeza que vai haver rendimento e empenho, por parte das alunas e aí correu muito bem.</p> <p>- só temos um aluno a fazer estágio na escola. Tem muitas dificuldades de locomoção, portanto logo aí era muito difícil que ele se deslocasse para outro local e também porque esse aluno mostra imensa resistência à elaboração de qualquer tipo de tarefa. Este aluno agora está na limpeza das salas, no final do dia. Mas a escola já teve alunos no bar, no refeitório, este ano também tem na biblioteca, na portaria.</p> <p>- Sempre fora, sim, só em casos, em situações excepcionais é que ficam na escola.</p>	
	<p>3.2.3. Dificuldades em colocar os alunos em determinadas empresas/entidades</p>	<p>- a abordagem junto das entidades é feita, em primeira mão pelas professoras de EE, procurando locais para os alunos.</p> <p>- Portanto, há entidades que não recebem, nem querem receber alunos com algumas características.</p> <p>- Os principais constrangimentos são a distância entre a escola e os</p>	<p>6</p>

		<p>locais, não há transportes, não há maneira de o levar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Depois, o tipo de acompanhamento que é necessário. Tem que ser um supervisor de estágio que esteja..., permanentemente vigilante. Portanto, temos que verificar exatamente que tipo de supervisão vai ser feita, se é adequada ao aluno. - Um dos outros constrangimentos é também a receptividade a estes alunos, por parte dos empregadores - As dificuldades..., as dificuldades, prende-se mais a ver com o nível de autonomia dos alunos ... portanto, principalmente, a autonomia. 	
	3.2.4. Fatores que contribuem para a mudança de local	<ul style="list-style-type: none"> - Já temos tido várias situações em que, ou o empregador não estava satisfeito com o trabalho, ou o aluno não estava a corresponder ao que era solicitado, foi alterado. - Temos tido algumas alterações, ao longo dos anos, porque temos verificado que, dependendo do local de estágio, assim é o rendimento do aluno, - Pode ser o rendimento e também a adequação às tarefas que o aluno pode fazer. ... Também houve situações em que simplesmente as funções não eram suficientemente desafiantes, portanto eram demasiado monótonas e não lhes dizia nada aquilo que estavam lá a aprender, portanto, tentámos também tornar os seus locais de estágio mais atrativos. 	3
	3.2.5. Relacionamento entre orientadores de Estágio e a	<ul style="list-style-type: none"> - ... aí temos tido muito bom feedback, da parte deles... Todas as pessoas que estão, que receberam os nossos 	5

	<p>escola/professores /Ajuda solicitada</p>	<p>alunos nos seus locais de trabalho, são pessoas com características humanas de valorizar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ... porque não sabem que tipo de tarefas estes podem desempenhar, que tarefas lhes podem dar, ... algum receio relativamente à problemática de cada aluno, em particular, se as tarefas são suficientes para eles, ou não, se são capazes de as desempenhar e , por vezes, pedem-nos ajuda sobre a melhor maneira de os tentar incluir, quem está recetivo a. - [ajuda] mais prática, como falar com eles, como abordar as tarefas, por onde começar. Aos poucos, vão conhecendo e também sabendo falar com eles e há casos em que tivemos uma mudança de supervisor, tendo em conta as características dos supervisores. - ... aos poucos, verificou-se que as entidades empregadoras também vão tendo alguma sensibilidade em verificar quais são as melhores pessoas para trabalhar, com cada aluno. - E as pessoas têm tido uma boa relação com os alunos que temos em estágio. - Regra geral, temos tido uma boa aceitação, por parte da comunidade local. 	
	<p>3.2.6. Avaliação dos alunos nos locais de treino laboral</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Portanto recolhemos, com um documento criado para o efeito, a avaliação nos estágios, individualmente e no final de cada período letivo. - Nós costumamos dar-lhes [aos alunos]... o feedback sobre o seu rendimento nos locais, desde a assiduidade, a pontualidade, a iniciativa, a 	<p>4</p>

		<p>produção de trabalho,... Enfim, todos os parâmetros de avaliação dos alunos são abordados.</p> <p>- Através de uma grelha com vários itens em que há uma graduação de desempenho e que tenta analisar a assiduidade, a pontualidade, a iniciativa, a sociabilidade, a socialização, a relação entre pessoas do mesmo ramo de trabalho, a qualidade de trabalho, a quantidade de trabalho, e depois há uma parte mais descritiva para as pessoas escreverem aquilo que mais lhe aprouver.</p> <p>- Pelo supervisor, mesmo pelo supervisor que acompanha o aluno, pela pessoa que acompanha o aluno em permanência, nas suas tarefas.</p>	
	3.2.7. Melhorias dos alunos atribuídas à realização das atividades de PIT	<p>- De um modo geral, sim. [sucesso] ... sim, bastante. ... As melhorias... Têm melhorado bastante na sociabilidade, na iniciativa, na capacidade de produzir trabalho, de acatar instruções também, isso tem sido as principais evoluções.</p>	1
	3.2.8. Importância da Implementação do PIT aos 15 Anos	<p>- Depende. Cada caso é um caso. Os 15 anos é uma idade muito relativa. ... Portanto, para uns faz todo o sentido, porque já estão bem desenvolvidos, têm uma boa sociabilidade e há outros que, com 15 anos, ainda têm receio de passar a estrada sozinhos. ... Portanto, aí talvez seja um pouco mais de apostar em, nessas situações de capacitação para a vida fora da escola e fora de casa para passar a estrada, para verificar semáforos, sinais, etc., ... não devia ser obrigatória e perentória, aquela idade, mas</p>	2

			<p>sim uma opção de acordo com o perfil de cada aluno.</p> <p>- É de lei os 15 anos e ter PIT a partir dos 15 anos, têm que ter.</p>	
		3.2.9. Fatores que dificultam o sucesso nas tarefas de PIT	<p>- Já aconteceu, apenas poucas vezes, mas já aconteceu ir a um determinado local, ... com um aluno e ver que não é bem recebido, que há muita resistência, da parte empregadora, e aí teve que ser objeto de uma reavaliação...</p> <p>- A parte menos boa, tem sido a receção à crítica, [por parte dos alunos]... porque lidar com a frustração é difícil e a crítica nem sempre é vista como uma coisa positiva.</p>	2
		3.2.10. Medidas a adotar para facilitar a procura de locais de PIT	<p>- Estabelecer parcerias. Portanto, devia haver uma parceria, por exemplo, com a Câmara, com a Junta, de Freguesia, com o Centro de Saúde, ou seja, com entidades públicas, porque o público devia ser público e nem sempre o é.</p> <p>- Contatar diretamente as áreas que nós achamos que deveriam ser valorizadas, mas as parcerias deveriam ser formalizadas, deveriam ser objeto de protocolos ... e nada disso existe ainda.</p>	2
	3.3.INSERÇÃO LABORAL	3.3.1. Certificação de aprendizagens	<p>- Há um certificado da escola...Portanto, ao contrário dos certificados regulares que trazem uma classificação no final do secundário, este é certificado descritivo, em que se menciona as capacidades do aluno, o que já desenvolveu e com que sucesso.</p> <p>Sim, sim, tudo, quer as disciplinas frequentadas, ao longo do secundário, com a respetiva classificação que é uma menção qualitativa, e</p>	1

			também o que fez em termos de estágio, locais de estágio e também as menções qualitativas, nesses locais de estágio.	
		3.3.2. Encaminhamentos /apoio prestado pela escola	<ul style="list-style-type: none"> - reunião com o IIEFP para começar a preparar e os pais, todos foram informados sobre quais os passos a seguir. - Os pais já sabem o que é que devem fazer, depois vão ser novamente informados sobre as atividades que há pós escola. 	2
		3.3.3. Saídas profissionais	<ul style="list-style-type: none"> - Por enquanto, a maior parte deles tem ido para instituições, a maior parte, quer dizer alguns, para uma instituição que é a [Fundação Crescer] que dá cursos pós-secundário nalgum tipo de área, como cozinha, artes, artes decorativas,... - O IIEFP é que tem de referir todos os alunos e que tem protocolado com essa instituição uma avaliação prévia que depois essa avaliação servirá para verificar se os alunos vão para a instituição mesmo, ou se estão aptos para ir para o mercado de trabalho, em termos de emprego protegido. - Também há a variante de emprego protegido, mas primeiro têm que passar pelo IIEFP, sempre. -Insuficiente, muito insuficiente, [inclusão laboral] porque alguns alunos, a maioria dos alunos ou fica em casa, ou vai trabalhar junto de familiares para ocuparem o tempo, mas não temos tido, temos tido recetividade para fazerem os estágios, mas quando é para efetivamente dar um contrato de trabalho já não é a mesma recetividade já 	6

		<p>não existe.</p> <p>- Não [ficam nos locais onde fazem o estágio]. Fazem o estágio e depois não são integrados. ... Até agora, daqueles alunos que nós conhecemos ainda só um aluno trabalha, ... mas numa área diferente daquela em que fez o estágio. ... se não fosse o envolvimento da família também não haveria este emprego e é apenas um, todos os outros dos quais tenho conhecimento estão em casa ou a passar o tempo no trabalho de familiares que têm ... que trabalham por conta própria.</p> <p>- Passar o tempo significa que não são remunerados e não desenvolvem atividades que são rotineiras, uma vez que, não há horário, nem têm tarefas que implicam uma vida ativa.</p>		
		<p>3.3.4. Importância da integração no mercado de trabalho</p>	<p>- Isso é muito importante para eles, mesmo que estejam no local de trabalho ou dos irmãos, ou dos primos, ou dos tios, mas que tivessem um ordenado, por mínimo que fosse, um horário para cumprir, por mínimo que fosse para os incluir verdadeiramente numa vida de trabalho e de dedicação, responsabilidade, exatamente, se não há esta cultura, por parte da família, também não há um envolvimento pleno do jovem.</p>	1
		<p>3.3.5. Dificuldades detetadas</p>	<p>- ... pouca ou nenhuma [relação que o IEFP tem com a escola].</p> <p>- É a escola que procura o IEFP para que o IEFP faça convenientemente uma articulação, mas não há um <i>feedback</i> conveniente.</p>	9

			<ul style="list-style-type: none"> - Aquilo que eu acho que deveria mesmo modificar seria as entidades responsáveis. - Aí acho que as entidades competentes devem fazer um trabalho prévio, eu já partilhei ... nós já partilhámos com o IEFP os locais onde os alunos estão agora. - Há um Instituto que é o Instituto para a Reabilitação que não é tido nem achado, não é visível, não faz, não envia informação. - Ou seja, há entidades que pouco se sabe o que elas fazem, não há mobilização e há pouca informação para receber estes alunos no mercado de trabalho. - Não há protocolos, não há atividades, não há iniciativas que possam ser visíveis. Portanto, também acho que devia haver aí um contato com as entidades para começar a fomentar a inclusão destes alunos pós escola. Portanto, não só prestando informações sobre benefícios fiscais, mas também sobre a importância de se manter ativos estes alunos, todas essas atividades que eles podem fazer o bem para eles e para a comunidade. E não há esse trabalho ainda. - Eu acho que deveria haver um contacto formal para incluir também outras entidades a Segurança Social, o IEFP, ou por exemplo a Câmara Municipal ou a Junta, algum tipo de organização que pudesse incitar as famílias a incluir o jovem numa determinada atividade. - Há falta, por parte das entidades, de uma cultura de integração e talvez algumas
--	--	--	--

			<p>não saibam também aquilo que podem beneficiar, nem todos sabem que existem benefícios fiscais, nem todos sabem que existe o emprego protegido. Portanto, acho que é um trabalho das entidades competentes que também deve ser feito, o IEFP não passa esta informação convenientemente.</p> <p>- Existe ainda falta de articulação entre os vários serviços, ... há aqui esta falta de relação, de correspondência de ideias e, no fundo de legislação, porque a legislação existe, mas não é aplicada convenientemente, porque não há informação, se a informação não passa.</p>	
--	--	--	--	--

Apêndice 9 – Grelha de categorias e frequências E1_P1

			E1_P1
CATEG	SUB-CATEG	INDICADORES	Fi
Caracterização dos alunos com CEI/PIT	Número de alunos /Cursos e turmas	Ano de escolaridade	2
		Cursos /Turmas	3
	Alter. Funções corpo	Tipologias	3
	Problemáticas no PEI	Tipo de problemas	1
	Perfil de funcionalidade	Aprendizagens académicas	1
		Autonomias	1
		TOTAL	11
Práticas adotadas no Agrupamento	Acolhimento	Momentos/etapas chave do acolhimento	4
		Intervenientes	2
		Aspetos positivos/importância do acolhimento	3
		Receção aos alunos	2
		Subtotal	11
	Escolha dos cursos	Intervenientes	4
		Participação/ posição manifestada pelos E. de Educação	5
		Justificação para a escolha do curso	2
		Subtotal	11
	Inclusão nas turmas regulares	Seleção das turmas	3
		Sensibilização aos alunos das turmas regulares	1
		Aspetos percecionados que dificultam a integração nas turmas regulares	6
		Aspetos percecionados como fundamentais à inclusão nas turmas regulares	3
		Subtotal	13
			TOTAL
Pedagogias	Elaboração e estruturação do CEI	Intervenientes na elaboração/implementação do CEI	-----
		Áreas curriculares específicas	1
		Aspetos positivos das áreas curriculares específicas	1
		Disciplinas que frequentam na turma regular	2
		Planificação de aprendizagens	2
		Avaliação de aprendizagens	3
		Trabalho colaborativo	3
		Subtotal	12
	Documentos estruturantes do Agrupamento	Atividades transversais no Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) e/ou nos Projetos de Turma	2
		Aspetos a melhorar no PEA / PT	2
		Subtotal	4
		TOTAL	16
Transição Para a vida pós-escolar	Elaboração e estruturação do PIT	Intervenientes/ Participação do aluno/família	3
		Dificuldades sentidas	---
		Subtotal	3
	Implementação do PIT	Critérios de escolha de áreas/locais de treino laboral	5
		Áreas mais frequentes onde decorrem atividades de PIT	4
		Dificuldades em colocar os alunos em determinadas empresas/entidades	6
		Fatores que contribuem para a mudança de local	3
		Relacionamento entre orientadores de Estágio e a escola/professores /Ajuda solicitada	5
		Avaliação dos alunos nos locais de treino laboral	4
		Melhorias dos alunos atribuídas à realização das atividades de PIT	1
		Importância da Implementação do PIT aos 15 Anos	2
		Fatores que dificultam o sucesso nas tarefas de PIT	2
		Medidas a adotar para facilitar a procura de locais de PIT	2
		Subtotal	34
	Inserção Laboral	Certificação de aprendizagens	1
		Encaminhamentos /apoio prestado pela escola	2
		Saídas profissionais	6
		Importância da integração no mercado de trabalho	1
		Dificuldades detetadas	9
Subtotal		19	
		TOTAL	56
TOTAL GLOBAL			118

Apêndice 10 – Categorização quadro comparativo

			Entrevistas individuais			
			E1_P1	E2_P2	E3_P3	Total
CATEG	SUB-CATEG	INDICADORES	Fi	Fi	Fi	Fi
Caracterização dos alunos com CEI/PIT	Número de alunos /Cursos e turmas	Ano de escolaridade	2	2	2	6
		Cursos /Turmas	3	2	3	8
	Alter. Funções corpo	Tipologias	3	1	1	5
		Problemáticas no PEI	1	1	1	3
	Perfil de funcionalidade	Aprendizagens académicas	1	4	1	6
		Autonomias	1	2	2	5
TOTAL			11	12	10	33
Práticas adotadas no Agrupamento	Acolhimento	Momentos/etapas chave do acolhimento	4	3	1	8
		Intervenientes	2	1	1	4
		Aspetos positivos/importância do acolhimento	3	1	---	4
		Receção aos alunos	2	1	1	4
		Subtotal	11	6	3	20
	Escolha dos cursos	Intervenientes	4	1	2	7
		Participação/ posição manifestada pelos E. de Educação	5	-----	5	10
		Justificação para a escolha do curso	2	3	1	7
		Subtotal	11	4	8	23
	Inclusão nas turmas regulares	Seleção das turmas	3	1	---	4
		Sensibilização aos alunos das turmas regulares	1	1	5	7
		Aspetos percecionados que dificultam a integração nas turmas regulares	6	2	5	13
		Aspetos percecionados como fundamentais à inclusão nas turmas regulares	3	5	4	12
		Subtotal	13	9	14	36
	TOTAL			35	19	25
Pedagogias	Elaboração e estruturação do CEI	Intervenientes na elaboração/implementação do CEI	-----	3	3	6
		Áreas curriculares específicas	1	2	2	5
		Aspetos positivos das áreas curriculares específicas	1	4	2	7
		Disciplinas que frequentam na turma regular	2	4	5	11
		Planificação de aprendizagens	2	1	1	4
		Avaliação de aprendizagens	3	3	4	10
		Trabalho colaborativo	3	3	2	8
		Subtotal	12	20	19	51
	Documentos estruturantes do Agrupamento	Atividades transversais no Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) e/ou nos Projetos de Turma	2	2	5	9
		Aspetos a melhorar no PEA / PT	2	1	-----	3
		Subtotal	4	3	5	12
TOTAL			16	23	24	63
Transição Para a vida pós-escolar	Elaboração e estruturação do PIT	Intervenientes/ Participação do aluno/família	3	5	4	12
		Dificuldades sentidas	---	1	2	3
		Subtotal	3	6	6	15
	Implementação do PIT	Critérios de escolha de áreas/locais de treino laboral	5	3	4	12
		Áreas mais frequentes onde decorrem atividades de PIT	4	5	3	12
		Dificuldades em colocar os alunos em determinadas empresas/entidades	6	6	4	16
		Fatores que contribuem para a mudança de local	3	3	2	8
		Relacionamento entre orientadores de Estágio e a escola/professores /Ajuda solicitada	5	3	3	11
		Avaliação dos alunos nos locais de treino laboral	4	4	4	12
		Melhorias dos alunos atribuídas à realização das atividades de PIT	1	2	4	7
		Importância da Implementação do PIT aos 15 Anos	2	3	2	7
		Fatores que dificultam o sucesso nas tarefas de PIT	2	4	1	7
		Medidas a adotar para facilitar a procura de locais de PIT	2	3	2	7
		Subtotal	34	36	29	99
		Inserção Laboral	Certificação de aprendizagens	1	3	5
	Encaminhamentos /apoio prestado pela escola		2	3	2	7
	Saídas profissionais		6	2	3	11
	Importância da integração no mercado de trabalho		1	3	2	6
	Dificuldades detetadas		9	5	3	17
	Subtotal		19	16	15	50
TOTAL			56	58	50	164
TOTAL GLOBAL			118	112	109	339

Apêndice 11 - Grelha dos dados do questionário aos encarregados de educação

Total de inquéritos distribuídos: **11**

Inquéritos devolvidos: **9**

Perfil do(a) Inquirido(a)

Preencha, sempre que possível, com um X

1. Habilitações literárias:

Ensino básico (2.º/3.º ciclo)	<input type="checkbox"/>		4
Ensino Secundário	<input type="checkbox"/>		4
Licenciatura	<input type="checkbox"/>		1
Mestrado	<input type="checkbox"/>		
Doutoramento	<input type="checkbox"/>		
Outro	<input type="checkbox"/>	Qual?	

2. Profissão que exerce:

Padeiro/ 0/ 0/Assistente operacional| Auxiliar de serviços gerais| Funcionária pública| Desempregado| Assistente operacional /0/

3. Ano que o seu educando frequenta:

10.º Ano de escolaridade	<input type="checkbox"/>		2
11.º Ano de escolaridade	<input type="checkbox"/>		1
12.º Ano de escolaridade	<input type="checkbox"/>		6

4.

	Sim	Não
Quando o seu educando terminou o 9.º Ano, considera que foi suficientemente informado/a acerca das opções de cursos existentes no ensino secundário, em particular neste agrupamento de escolas?	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4

4.1.

	Sim	Não
Quando fez a matrícula do 10.º ano, foi consultado/a acerca da escolha do curso do ensino secundário onde o seu educando está incluído?	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 3

4.2. Se respondeu **Não**, na questão 4., coloque um **X** na resposta que mais se adequa à sua situação.

Nunca solicitei esse tipo de informação (tipo de cursos, saídas profissionais).	<input type="checkbox"/>	1
Solicitei essa informação, mas nunca me foi dada.	<input type="checkbox"/>	3

4.3. Se respondeu **Sim**, na questão 4.1., indique quem o consultou sobre o curso a frequentar pelo vosso educando. Coloque um **X** na resposta que mais se adequa à sua situação.

Professor (a) de Educação Especial	<input type="checkbox"/>	5
Direção da Escola	<input type="checkbox"/>	
Funcionário da secretaria	<input type="checkbox"/>	
Outro	<input type="checkbox"/> Quem Foi a equipa da UEE (Unidade de Ensino Estruturado)	1

5. Indique o grau de satisfação, em relação ao curso que o seu educando frequenta:

Nada satisfeito	<input type="checkbox"/>	
Pouco satisfeito	<input type="checkbox"/>	
Satisfeito	<input type="checkbox"/>	9
Muito satisfeito	<input type="checkbox"/>	

6. A sua participação na elaboração do Plano Individual de Transição (preparação para o estágio) do seu educando foi:

Fraca	<input type="checkbox"/>	1
Razoável	<input type="checkbox"/>	1
Boa	<input type="checkbox"/>	6
Muito boa	<input type="checkbox"/>	1

7. Concorda com o tipo de atividades que o seu educando realiza em contexto de trabalho, correspondendo estas aos seus interesses e preferências?

Não concordo	<input type="checkbox"/>	
Não concordo, nem discordo	<input type="checkbox"/>	
Concordo	<input type="checkbox"/>	8
Concordo plenamente	<input type="checkbox"/>	1

8. Como avalia o trabalho desenvolvido pela escola, na transição do seu educando para a vida pós-escolar?

Fraco	<input type="checkbox"/>	
Razoável	<input type="checkbox"/>	
Bom	<input type="checkbox"/>	8
Muito bom	<input type="checkbox"/>	1

9. Considera que a experiência de trabalho que o seu educando está a realizar é importante para o seu futuro profissional ?

Nada importante	<input type="checkbox"/>	
Pouco importante	<input type="checkbox"/>	
Importante	<input type="checkbox"/>	6
Muito importante	<input type="checkbox"/>	3

10. Qual a expectativa para o futuro profissional do seu educando?

Ter um trabalho e independência financeira.	<input type="checkbox"/>	6
Ter uma ocupação, mesmo que não seja remunerada.	<input type="checkbox"/>	2
Não tenho expectativas que venha a desempenhar qualquer tarefa.	<input type="checkbox"/>	
Frequentar um centro de atividades ocupacionais.	<input type="checkbox"/>	2
Outro	<input type="checkbox"/> Qual _____	

11. No que respeita à Transição do vosso educando para a vida pós-escolar, se desejar escrever alguma sugestão, comentário ou opinião, sinta-se livre para utilizar este espaço.

- Remunerado ou não penso que a integração na vida ativa (trabalho), deveria ser sempre uma disponibilidade de qualquer entidade, de acordo com as capacidades e apetências do jovem.

- Esperamos que haja abertura na vida profissional para estas crianças no dia-a-dia.

- A informação relativa à vida pós-escolar é muito remota, penso que estas crianças deveriam ter respostas rápidas e iniciar rapidamente algo que as ocupe e que as faça sentir úteis e ativas para que não regridam.

Anexos

Anexo 1- Autorização da DGE – Monitorização de inquéritos em meio escolar

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0535800001

mime-noreply@gepe.min-edu.pt

Responder

qua 27/04

Você;

mlborges@ualg.pt

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0535800001, com a designação *O Papel da Escola no Processo de Transição dos Alunos com NEE para a Vida Pós-escolar.*, registado em 29-02-2016, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Maria da Graça Domingues Custódio Veríssimo
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vítor Pedroso

Diretor-Geral

DGE

Observações:

a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos e revelando alguma sensibilidade, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento.

b) Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, (não identificar ou tornar identificável) sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes da declaração de consentimento informado.

c) Informa-se ainda que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados e para realizar intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar dado ser competência da Escola/Agrupamento.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Volume CD-Rom