

TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES

Sofia Campos¹
Rosa Martins²
Olívia Marques³

Resumo: *Introdução: Um plano de transição para a vida adulta, elaborado e delineado para o indivíduo deve, necessariamente, dotar o jovem com Necessidades Educativas Especiais (NEE) de competências fundamentais para o exercício da sua vida quotidiana, no sentido de perspetivar a sua plena inclusão .*

Objetivo: Analisar a percepção dos professores, de um Agrupamento de Escolas, relativamente ao desenvolvimento do processo de transição para a vida adulta (TVA) de alunos com NEE.

Metodologia: É uma investigação de natureza quantitativa, transversal e descritiva. O instrumento de recolha de dados utilizado, agrega três secções: A secção A visa proceder a uma caracterização dos participantes; a secção B objetiva o conhecimento e a opinião dos professores, centrados nas suas práticas, relativamente ao processo de TVA; e a secção C procura identificar a percepção dos professores e as opções de mudança, no que concerne ao desenvolvimento do processo de transição dos alunos com NEE. A amostra é constituída por 48 professores.

Resultados: A amostra é constituída principalmente por indivíduos do sexo feminino, a média de idades é de 41,52 anos, todos com licenciatura, existindo 25% com formação especializada no âmbito da educação especial. A TVA é percebida como um processo contínuo ao longo do percurso escolar do aluno, principalmente destinada aos que têm Currículo Específico Individual (CEI), procurando assegurar, o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e laborais . O Programa Educativo

¹ Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Viseu. Email: sofiamargaridacampos@gmail.com

² Professora Coordenadora da Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Viseu. Email: rmmartins.viseu@gmail.com

³ Agrupamento de Escolas de Castro Daire

Individual (PEI) e o Plano Individual de Transição (PIT) são considerados os principais documentos norteadores. São destacadas como dificuldades de maior relevância, a oferta de emprego, a falta de empresas para receberem os alunos, poucos recursos humanos e parcerias insuficientes.

Conclusão: As percepções apresentadas revelam um número significativo de barreiras no Agrupamento, ao desenvolvimento e à operacionalização dos processos de transição, colocam em causa o adequado desenvolvimento de saberes e experiências válidos que permitam, quando saem da escola, corresponder às exigências que lhes são colocadas pela sociedade.

Palavras chave: Escola Inclusiva; Necessidades Educativas Especiais; Transição para a Vida Adulta; Alunos; Professores.

Title: TRANSITION TO ADULTHOOD OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: THE TEACHERS PERCEPTIONS

***Abstract:** Introduction: A plan for adult life, developed and designed for a specific individual must necessarily provide the youngster/pupil with Special Educational Needs (SEN) of a core fundamental skills to the practice of his/her everyday life, in order to foresee his/her full social inclusion.*

Objective: Analyze the teachers' perception, of an area limited to Agrupamento de Escolas regarding the development of the transition plan for adult life (TAL) of pupils with SEN.

Methodology: It's a quantitative, transversal and descriptive research. The instrument used for data collection, adds three sections: Section A is intended to make a characterization of the participants; section B objectifies the teachers' knowledge and beliefs, focusing on their practices regarding the process of TAL; and section C seeks to identify the opinions of teachers and the options for change regarding the development of the transition of the SEN pupils. The sample consisted of 48 teachers .

Results: The sample is made up of mostly females, the average age is 41.52 years, all with degrees, including 25% with specialized training in the field of special education. TA is perceived as a continuous process throughout the pupil's school career, primarily intended for those who have a Specific Individual Curriculum (SIC), seeking to ensure, as a priority, the development of personal, social and working skills .The Individual Educational Plan (IEP) and Individual Transition Plan (ITP) are considered the main guiding documents. The most relevant difficulties in the operationalization that stand out are the job offer, the lack of companies to receive pupils, the scarce human resources and insufficient partnerships.

***Conclusion:** The perceptions presented reveal a local society that is not at all inclusive. A significant number of barriers to the development and operationalization of transition processes in the Agrupamento de Escolas call into question the proper development of valid knowledge and experiences that will allow, when the SEN pupils leave school, to meet the demands placed on them by society .*

Keywords: Inclusive School; Special educational needs; Transition to Adulthood Teachers.

INTRODUÇÃO

A escola inclusiva tal como hoje a concebemos é fruto de uma evolução histórica e política que envolveu uma série de etapas, durante as quais os sistemas educativos experienciaram diferentes formas de dar resposta às crianças/jovens portadores de deficiência ou com dificuldades de aprendizagem.

Durante um largo período, estes seres humanos foram excluídos dos programas de educação pública, impedidos de interações benéficas ao seu desenvolvimento integral, crescendo em ambientes interpessoais áridos e, muitas vezes, hostis.

Nos finais do século XVIII, princípios do século XIX, começa o período de institucionalização especializada de pessoas com deficiências.

A sociedade toma consciência da necessidade de prestar apoio a este tipo de pessoas, embora este fosse essencialmente assistencial. Havia a ideia de que era preciso proteger a pessoa normal da pessoa com deficiência pois esta última era considerada como um perigo para a sociedade. Também acontecia o inverso, isto porque se considerava que era preciso proteger a pessoa com deficiência da sociedade, visto que esta poder-lhe-ia fazer mal. O resultado de ambas as conceções vem a ser o mesmo: separa-se a pessoa com deficiência, segrega-se, discrimina-se. (Campos, Martins, 2008)

É a partir da realização da Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação (1960) que se assiste ao incremento de uma nova conceção de escola que luta contra a discriminação na área do ensino. É evocado o direito à educação de todos os indivíduos, proclama-se o direito da criança/jovem a uma educação e a um nível aceitável de aprendizagem, reforça-se o direito que cada uma das crianças/jovens tem em ser respeitada, quanto às suas características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem. (Campos, 2011)

Por consequência, uma crescente percentagem da população com deficiência passou a ser admitida em estruturas educativas, na maior parte dos casos em escolas ou classes especiais, diminuindo progressivamente o número dos que eram excluídos de qualquer programa ou encaminhados para instituições de caráter assistencial ou psiquiátrico. (Campos, Martins, 2008)

Começaram a surgir os primeiros movimentos a favor da integração escolar. Esta ideologia tinha como pressuposto o direito da pessoa diferente a aprender com os outros, num meio o menos restritivo possível, de acordo com o seu próprio nível de desenvolvimento (Correia, 1997).

Foi, fundamentalmente, nos países do norte da Europa que este processo se tornou numa prática corrente como resultado de uma atitude de rejeição face a classes ou mesmo escolas segregadoras. Privilegiavam-se as práticas educacionais, em detrimento de práticas exclusivamente clínicas, com o objetivo de proporcionar às crianças/jovens uma aprendizagem mais eficaz. Assim, foram reconhecidos às pessoas com deficiência os mesmos direitos dos outros cidadãos, de acordo com a sua própria especificidade, proporcionando-lhes a conjugação de serviços sociais da comunidade e escolares que facilitassem o desenvolvimento das suas capacidades, de modo a que os seus comportamentos se aproximassem o mais possível dos modelos considerados “normais” consubstanciando-se assim o princípio da “normalização”, enquanto possibilidade de desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível.

O objetivo central deste estudo consiste em identificar a perceção dos professores do Agrupamento de Escolas de Castro Daire, relativamente aos processos de transição dos alunos com NEE para a sua vida adulta, bem como o conjunto de fatores com eles relacionados.

1. INTEGRAÇÃO

No movimento de ideias que conduziram a mudanças concetuais de grande significado, nomeadamente o conceito de integração escolar e o conceito de Necessidades Educativas Especiais, vários países são influenciados pelo surgimento em 1975, nos Estados Unidos da América, da legislação Public Law 94-142 e, em 1978, do Warnock Report, no Reino Unido. Portugal não foi alheio a esta influência.

Estes documentos não mudaram somente o conceito que antes se tinha das crianças/jovens com deficiência, como também levaram a que se reorganizassem as respostas educativas a conceder pela escola regular para que estes alunos tivessem oportunidades de acesso à educação, com

utilização diferenciada de recursos para atingir os mesmos fins educacionais. Assume-se a defesa de que as crianças/jovens portadores de deficiência devem viver com as suas famílias, permitindo-lhes ser membros ativos da sociedade. A educação especial deixa de segregar os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) para uma unidade própria, passando estes a integrar a escola regular. (Campos, Martins, 2012)

A partir do Warnock Report, deu-se início a um movimento integrador que constituiu o ponto de rutura com a corrente de segregação até aí em curso. Passou a defender-se que os fins da educação devem ser os mesmos para todos os alunos, ou seja, promover o seu desenvolvimento integral, proporcionando-lhes toda a independência possível, aumentando o conhecimento do mundo que os rodeia e favorecendo a sua participação ativa e responsável no mesmo. A educação especial passou a ser encarada como um conjunto de apoios e recursos que o sistema educativo deverá colocar ao dispor para favorecer o acesso dos alunos com NEE a estes fins. Assim, o objetivo deixou de consistir em estabelecer a etiologia e o grau de défice, para passar a ser o de delimitar as necessidades específicas dos alunos. Esta mudança concetual foi uma das mais significativas produzidas ao nível do tratamento educativo da deficiência, verificou-se o abandono da designação de deficit, a favor da de Necessidades Educativas Especiais. (Campos, 2011)

2. INCLUSÃO/ ESCOLA INCLUSIVA

A experiência alcançada com a integração escolar e toda a reflexão que se desenvolveu sobre a mesma ajudou a desencadear o movimento da inclusão que alcançou o seu auge no Congresso de Salamanca, em 1994, com a Declaração de Salamanca onde foram acordados os princípios fundamentais da escola e da educação inclusivas.

É, de facto, com a Declaração de Salamanca que o conceito de NEE é retomado e redefinido como abrangente de todas "as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais em determinado momento da sua escolaridade", incluindo nesta definição as "crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais" (UNESCO, 1994, p. 6).

Segundo Costa (2006), a nova perspetiva da “escola inclusiva” foi o grande legado da Declaração de Salamanca, na medida em que questiona todo o sistema de ensino, bem como os seus intervenientes tendo em vista uma escola que proporcione respostas adequadas a todos os alunos e que coopere na construção de uma sociedade solidária e também ela inclusiva.

Importa reforçar que a escola inclusiva caracteriza-se como um espaço multicultural e diversificado, capaz de oferecer múltiplas respostas. Neste local ser diferente é um enriquecimento, uma oportunidade de aprendizagem e uma forma de mostrar que cada indivíduo é um ser único e especial, exatamente por ser diferente.

Para Rodrigues (2000), o conceito de “educação inclusiva” é mais abrangente do que o conceito de “escola inclusiva”, dado que se trata de uma conceção que considera todo o sistema de ensino, reconhecendo os indivíduos e os grupos concretos, baseando-se na diferenciação curricular e num currículo em construção. Para este autor, a educação inclusiva assenta em “três pilares”: rejeição da exclusão, educação conjunta de todos os alunos e rejeição de barreiras à aprendizagem.

3. METODOLOGIA

Os objetivos específicos consistem em: 1. Identificar variáveis sociodemográficas e de caracterização profissional dos professores, que participaram no estudo; 2. Conhecer a opinião dos professores quanto à idade em que consideram pertinente iniciar os processos de transição e formas como são selecionados os alunos; 3. Saber o que entendem por processo de transição; 4. Perceber quais consideram ser as competências essenciais a desenvolver nestes contextos; 5. Conhecer as atividades que o agrupamento desenvolve com vista à transição dos alunos com NEE; 6. Saber quais os recursos humanos e materiais disponibilizados pelo agrupamento para a concretização dos processos de transição; 7. Perceber se é necessário criar estruturas de apoio ao processo de transição; Saber quem são os responsáveis diretos no desenvolvimento e acompanhamento do processo de transição; 8. Perceber as dificuldades que a escola percebe no desenvolvimento do processo de transição; Identificar as principais vantagens, para o aluno, da realização de estágios de sensibilização em contexto real de trabalho.

No caso do nosso estudo, a população corresponde ao conjunto de professores do Agrupamento de Escolas do concelho de Castro Daire. Optámos por uma técnica de amostragem não probabilística, isto é, não

dá a todos os elementos da população a mesma possibilidade de ser escolhido para formar a amostra, acidental ou de conveniência (Coutinho, 2011; Fortin, 2009). Trata-se de uma amostragem por conveniência, pois os sujeitos encontram-se geograficamente acessíveis e respondem a critérios de inclusão precisos (Fortin, 1999). É constituída por 48 professores do referido agrupamento; os dados foram obtidos durante o ano letivo 2011/2012 tendo sido distribuídos 60 questionários, por correio eletrónico (usando o *google docs*), tendo sido a taxa de adesão de 80%. Tendo em conta o tema em estudo e o facto de existirem dois questionários já elaborados e aferidos para a população portuguesa para este fim, Costa (2004) e Ferreira (2008), apoiámo-nos em ambos, e usámo-los, com algumas adaptações. Com a utilização deste questionário seria também possível estabelecer vários paralelismos entre os resultados de ambos os estudos.

A estrutura do nosso questionário é composto, fundamentalmente por três secções: A-caracterização dos inquiridos; B-transição para a vida adulta; C-opinião do professor e opções de mudança.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O corpo docente do agrupamento em estudo possui idades que oscilam entre os 29 e os 53 anos, com uma média de 41,52 anos, e já com uma experiência de trabalho/prática muito significativa. Este dado levamos a pensar que existe uma grande probabilidade de já terem trabalhado com alunos com NEE e, em consequência, já terem colaborado em processos de transição para a vida adulta.

Relativamente às habilitações literárias, e considerando que a licenciatura não garante formação específica e aprofundada na área das NEE, poderá considerar-se existir uma percentagem significativa de professores (62,5%) cuja falta de formação pode ser um *handicap* no trabalho a desenvolver com esta população específica, visto não possuírem qualquer tipo de especialização.

Dos docentes que constatámos ter formação especializada, há uma incidência no domínio cognitivo/motor. Este aspeto demonstra que a procura destas áreas de especialização pelos professores se prende com a alta prevalência de alunos com défice intelectual, na maioria das escolas do nosso país, e, similarmente, no nosso agrupamento. Este estudo, à semelhança do de Costa (2004), reconhece a carência de formação nesta área, em que muitos professores procuram aplicar currículos numa perspetiva funcional sem que, para tal, tenham tido a devida preparação.

Sendo o Agrupamento de Castro Daire um agrupamento com cerca de 2070 alunos e com uma dispersão geográfica elevada (as escolas mais distantes distam entre si cerca de 50 Km), verifica-se existir uma expressiva percentagem (35,4%) de professores a exercer a sua atividade em mais do que uma escola. Os resultados obtidos nesta questão evidenciam uma das consequências dos mega agrupamentos, acerca da necessidade de muitos professores se deslocarem entre escolas para prestar o seu serviço. Ainda que, indiretamente, este facto poderá diminuir o sentimento de pertença a uma escola e diminuir a disponibilidade para acompanhar os alunos e, em caso disso, os alunos em transição.

4.1. Transição para a Vida Adulta

Pela idade mencionada para o início da transição, infere-se que a maioria dos professores já perceciona a transição para a vida adulta como um processo contínuo no tempo, ao longo do percurso escolar do aluno, e não apenas como uma etapa circunscrita aos últimos anos da escolaridade obrigatória, tal como é preconizado na atual legislação “a implementação do plano individual de transição, inicia-se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória” (DL n.º 3/2008, art.º 14.º). A este propósito, Costa (1998) considera igualmente fundamental que, desde muito cedo, os alunos sejam preparados para desenvolver uma vida autónoma tão integrada quanto possível.

Neste momento, com o alargamento da escolaridade obrigatória, a interpretação do disposto no DL n.º 3/2008 quanto à idade de implementação dos Planos Individuais de Transição (PIT) é ambígua e leva-nos a equacionar algumas questões: se a escolaridade obrigatória termina aos 18 anos de idade dever-se-á começar a implementar o PIT apenas no 10.º ano ou a partir dos 15 anos? Deverão os alunos com NEE, usufruir de um Currículo Específico Individual (CEI) acompanhar os seus colegas e transitar para o ensino secundário ou deverão permanecer no 3.º ciclo, uma vez que a maioria das escolas do ensino secundário não se sente ainda preparada para responder a mais este desafio? A este propósito apraz-nos referir que, de facto, é necessário repensar o processo de transição e o seu modo de organização.

O facto de um número significativo de professores considerar que devem beneficiar de processos de transição os alunos que têm um CEI, aspeto que é corroborado pela legislação atual, denota também o entendimento legal dos professores questionados acerca da temática. Nas

nossas práticas de trabalho existe o entendimento mais ou menos tácito de que a grande maioria dos alunos com CEI apresenta dificuldade intelectual, logo esta resposta vem de seguida. Estas opções de resposta coadunam-se com o estudo efetuado por Ferreira (2007).

Nos resultados relativos às atividades a desenvolver, as competências sociais e de hábitos de trabalho são as consideradas, na opinião dos inquiridos, as mais importantes para os jovens com NEE em fase de transição. A explicação para este aspeto poderá assentar no facto dos professores percecionarem as aprendizagens académicas com carácter abstrato, de difícil compreensão para estes alunos. Também Brown (2002) considera que os alunos com NEE dependem mais da aquisição destas duas competências percecionadas pelos nossos respondentes do que, propriamente, das competências mais académicas, para estarem integrados e funcionarem nos seus ambientes de vida.

No questionário de Ferreira (2007), relativamente a esta questão, eram destacadas opções ligadas à orientação vocacional e ao treino laboral. Verifica-se que de modo consonante, em ambos os estudos, são destacados aspetos ligados ao próprio aluno, no sentido de o dotar de maiores capacidades para que se adapte, futuramente, à vida comunitária, social e laboral, fora da escola.

Na opinião dos inquiridos, os estágios laborais contribuem de forma significativa, sobretudo, para o desenvolvimento de competências pessoais do aluno, o que releva a importância do trabalho em contexto real para praticar competências transversais, essenciais à vida futura do mesmo. A literatura mostrou-nos a importância do desenvolvimento de experiências laborais em contextos naturais, mas por outro, revelou também que estas não podem, de modo algum, substituir a ação da escola. É da sua responsabilidade levar a cabo, de modo concertado, um plano de transição que articule a ação nos diferentes contextos de aprendizagem (Costa, 1998).

No que respeita às possibilidades futuras mais adequadas para alunos com NEE, tendo, maioritariamente, as respostas correspondido ao ingresso em atividades com apoio, em centros tutelados pela segurança social, verifica-se que, os resultados obtidos nesta questão contradizem a atual legislação, acerca do alargamento da escolaridade obrigatória Decreto-Lei nº 76/2012), segundo a qual os alunos com NEE deverão permanecer na escola até ao 12.º ano ou até completarem os 18 anos. Este cenário poderá querer evidenciar as dificuldades sentidas pelos professores na integração de alunos com NEE de carácter permanente no

ensino secundário e na forma como hão de desenvolver os seus programas de Transição Para a Vida Ativa (TVA).

Comparativamente com o estudo de Ferreira (2007), os professores inquiridos na altura consideravam como relevante no processo de avaliação, além do próprio aluno, o professor de educação especial e o psicólogo e os elementos do local de estágio do aluno. O número reduzido de respostas relativas a este último elemento, no questionário atual, provavelmente deve-se ao facto de não existir uma prática tão sistematizada de experiência de TVA no exterior, levando, por isso, os inquiridos a não relevar o papel deste elemento. Convém referir que os questionários de Ferreira (2007) desenvolveram-se num contexto educativo onde existia uma prática de muitos anos de trabalho ao nível de TVA, com parcerias contínuas com empresas do exterior, assumindo os elementos do local de estágio um papel de destaque.

No nosso estudo, pensamos que ao considerarem como prioritário os elementos do Instituto de Emprego e Formação profissional (IEFP) na intervenção do processo de transição, os respondentes exprimem a sua preocupação relativamente a uma eficaz formação profissional destes jovens como uma etapa determinante para a sua futura inserção no mercado do trabalho, o que vai ao encontro de uma das recomendações finais constantes no relatório sobre a transição da escola para o emprego de jovens com NEE, publicado em 2006, pela *European Agency for Development in Special Needs Education*, que adverte para a necessidade de se desenvolverem estratégias no sentido de garantir a cooperação/articulação entre os serviços da educação e do emprego/formação profissional.

Quando se coloca a questão sobre os aspetos em que incide a avaliação da transição, é referido, numa das últimas opções, o “desempenho nas áreas curriculares”. As respostas obtidas poderão evidenciar um desinvestimento no desempenho curricular dos alunos com NEE, associado a uma dificuldade em avaliar as áreas eminentemente de aprendizagem de conteúdos escolares.

A percentagem elevada de respostas focalizadas na avaliação do contexto familiar evidencia a importância que a escola dá à família, destacando-se a preocupação da escola no envolvimento desta na vida do seu educando.

Também em relação aos aspetos em que incide a avaliação da comunidade, os resultados obtidos nesta questão evidenciam a importância que a comunidade assume no desenvolvimento dos processos de transição, sendo fundamental o estabelecimento de parcerias para que

se possam praticar aprendizagens em contexto real de trabalho e de vida. Note-se que nesta questão a percentagem de respostas em qualquer item é elevada (acima dos 60%), o que reforça o papel determinante de todas as variáveis ligadas à comunidade.

Como é reconhecido, a escola não pode ser a única responsável pela TVA de alunos com NEE. É essencial o envolvimento da família e da comunidade local em todo este processo. Articuladamente devem proporcionar a inserção destes jovens e criar condições para que eles tenham uma vida digna e com qualidade, quer a nível social, quer a nível profissional. Parece-nos que o Estado tem aqui um papel importantíssimo a nível de incentivos e de apoios para com aqueles que se disponibilizam a participar neste processo complexo, mas deveras importante na vida destes jovens.

Relativamente à coordenação e monitorização do processo de transição, destacam-se várias formas de o fazer, desde as mais informais às mais formais. A periodicidade é também adequada às necessidades, não existindo uma regra bem definida relativamente a estes aspetos. As respostas obtidas poderão evidenciar algum trabalho colaborativo que é desenvolvido entre os vários agentes educativos que, formal ou informalmente, agiliza as respostas necessárias para estes alunos.

Outro aspeto considerado de destaque prende-se com os responsáveis pela coordenação do processo de transição. Pelos resultados obtidos, conclui-se que é dada uma elevada relevância ao professor de educação especial na condução do referido processo, bem como ao diretor de turma. Parece-nos que a escolha do professor de educação especial como *pivot* de todo o processo de transição prende-se com a relação de proximidade que ele mantém com o aluno e família. Relativamente à segunda opção indicada no desempenho destas funções, as respostas revelam que os inquiridos têm conhecimento do estabelecido no DL n.º 3/2008 relativamente ao assunto.

No que diz respeito aos registos utilizados nas atividades da transição, as respostas evidenciam o cumprimento da legislação em vigor (DL n.º 3/2008), destacando-se o PEI como documento central organizativo de toda a vida escolar do aluno e de seguida o PIT, como documento específico no âmbito da transição para a vida adulta. Nesta resposta, fruto da mudança legislativa, existe uma significativa diferença comparativamente ao estudo de Ferreira (2007), que considerava, na altura, como documento primordial, grelhas construídas para o efeito, pelo facto de não existirem ainda documentos norteadores da transição,

nomeadamente o PIT.

De acordo com o DL n.º 3/2008, o PIT é um documento contemplado no PEI cujo objetivo é “promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional” (ponto 1 do art.º 14.º). Os inquiridos valorizam este documento como aglutinador de um conjunto de informação relevante acerca do aluno.

Porque partilhámos da mesma perspetiva, entendemos ser fundamental que o conteúdo do PEI e do PIT deva incidir no desenvolvimento de competências necessárias para que o aluno consiga viver da forma mais autónoma possível nos diferentes contextos de vida.

Relativamente à questão sobre quem e com que frequência é realizada a coordenação entre o agrupamento e os locais de trabalho/estágio, as respostas obtidas confirmam, de novo, a relevância e a centralidade que os professores na sua globalidade atribuem ao professor de educação especial. No questionário de Ferreira (2007), existia outra opção de resposta, que correspondia a um técnico de acompanhamento, figura de mediação da transição, porque nos agrupamentos em estudo existia esse elemento que colaborava com os processos de TVA, tendo, por isso, sido relevantes as respostas que focalizavam este técnico, contudo, logo de seguida destacava-se, igualmente, o professor de educação especial como elemento de referência.

4.2. Perceções dos Professores e Opções de Mudança

No que respeita às dificuldades na operacionalização dos processos de transição, são destacadas, essencialmente, dificuldades de ordem laboral, como a oferta de emprego e a falta de empresas que recebam os alunos. O contexto local onde se desenvolveu este estudo é percecionado pelos professores inquiridos como evidenciando pouca valorização destes alunos e, no sentido mais lato, a sociedade considerada como não inclusiva. Obviamente que estas respostas exigem uma reflexão mais aprofundada e poderão ser norteadoras do desenvolvimento de um plano de ação específico, direcionado para o envolvimento com a comunidade, pois um dos objetivos primordiais do trabalho desenvolvido pelo agrupamento deverá ser a preparação e a sensibilização numa perspetiva de que, no futuro, o aluno se concretize em comunidade, se sinta integrado e membro de plenos direitos na sociedade.

Os professores que acrescentam aspetos ligados aos recursos

humanos, pelo conhecimento que temos do agrupamento em estudo, referem-se, possivelmente, à falta de técnicos especializados, como psicólogos, terapeutas, técnicos de acompanhamento, etc.. A ausência destes recursos condiciona o trabalho a desenvolver com os alunos com NEE e especificamente com os alunos em processo de transição. São de novo focalizados, nesta questão, aspetos ligados com a comunidade – aceitação das empresas, estabelecimento de parcerias – voltando este fator a assumir especial destaque.

Como sugestões de melhoria, destaca-se a relevância que é dada à formação específica, a uma maior diversidade de recursos humanos e ao papel da família como parceiro deste processo. De um modo global parece-nos positivo que uma percentagem significativa de professores considere que é possível proceder a melhorias no que concerne aos processos de transição.

CONCLUSÃO

Todos os indivíduos, e por isso também os alunos com NEE, ao longo do seu ciclo de vida, enfrentam sucessivas transições. A TVA é uma das etapas mais importantes das suas vidas. É um processo complexo que envolve uma viragem pelos contextos e serviços, pelos níveis de ensino, pelos apoios da comunidade com vista a uma plena inserção social, profissional e familiar.

No que diz respeito à idade de início dos processos de transição, concluímos que a maioria dos respondentes abraça os pressupostos teóricos dos autores revistos. É seu entendimento que o processo de transição deve ser planeado no decorrer das experiências de aprendizagem que os alunos vão alcançando, construindo e experienciando ao longo do tempo, de forma a tornar o processo firmado em respostas sustentadas. À semelhança de outros países, é necessário traçar projetos de vida dignos, com tempo, com coerência e que se possam cumprir. Assim, parece-nos pertinente que a tutela deve reequacionar o tempo que pré-determinou, três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória, para a implementação do processo de TVA. Como já referimos, para muitos dos nossos alunos com CEI este período de tempo é insuficiente para lhes garantir um conjunto de meios e de oportunidades que promovam uma plena inclusão social, profissional e familiar.

Compreendemos, através das respostas dadas, a existência de uma

proximidade concetual, relativamente ao que os nossos inquiridos entendem por TVA de alunos com NEE. Ao atribuírem prioridade ao desenvolvimento de competências pessoais, sociais e laborais, as quais fazem parte de um conjunto de competências funcionais a serem desenvolvidas em contextos reais diversificados, que desde cedo devem ser tidas em conta e cuja aprendizagem implica utilidade para a vida futura, vão ao encontro do que está expresso na Declaração de Salamanca, quando refere que aos jovens com NEE devem “proporcionar-lhes as competências necessárias na vida diária, oferecendo-lhe uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação da vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência direta em situações reais, fora da escola” (UNESCO, 1994, p. 34). Para isso é necessário, quanto a nós, direcionar e aproximar, o mais possível, o currículo à realidade do mundo exterior, do mundo laboral, em ambientes inclusivos e proporcionar-lhes o treino das suas habilidades e de competências em realidades concretas.

Concluimos com as ideias transmitidas pelos respondentes, salientando o quão é importante que os alunos com CEI beneficiem de programas de transição, mas também reconhecem que o agrupamento apresenta algumas dificuldades no desenvolvimento e no acompanhamento dos mesmos, de entre outras: a escassez de recursos humanos e de condições materiais; carência de transportes; fraca articulação entre o agrupamento e os outros serviços, entidades ou instituições; dificuldade em apoiar a família; dificuldade em organizar programas; reduzida competência dos alunos. Extrínsecas, e por isso mais difíceis de controlar por parte da escola, também foram apontadas a falta de emprego e de empresas que recebam alunos por desconhecimento.

Na ótica dos participantes neste estudo, as atividades que o agrupamento desenvolve com vista à transição dos alunos com NEE prevalecem as que: desenvolvem competências sociais e incentivam à tomada de decisões dos alunos; fomentam hábitos de trabalho; promovem a integração na vida da comunidade. É nosso entendimento que estes docentes têm conhecimento que os alunos com NEE, ao longo do seu percurso escolar, adquirem um menor número de competências comparativamente com os seus colegas. Assim, é crucial que nas atividades a incrementar sejam selecionadas as competências mais pertinentes e as mais necessárias, para o seu percurso de TVA.

O estudo também demonstrou que a coordenação/monitorização do processo de transição é praticamente assumida pelo professor de

educação especial. Importa referir a este propósito, que na maioria dos estudos desenvolvidos sob esta temática é constatado que é este o elemento fundamental que conduz todo o processo. Verifica-se que não existem papéis bem definidos, relativamente às funções de cada um dos elementos da equipa que acompanha o processo de TVA, nem a prática de uma cultura de trabalho cooperativo e coordenado entre as famílias, os serviços de apoio e a comunidade. Neste sentido, mais uma questão se impõe registar: Se na maioria dos casos é o professor de educação especial que, efetivamente, coordena o processo de transição porque é que não é contemplado no seu horário tempo para articular com os outros intervenientes e estabelecer as ligações necessárias com o exterior? Com conhecimento de causa podemos afirmar que é a boa vontade e a dedicação de um elevado número destes docentes que impera no desenvolvimento desta e de outras tarefas de forma a construir as oportunidades necessárias à inclusão dos alunos com NEE.

Dada a complexidade de que se reveste o processo de transição, e tendo em conta a realidade portuguesa, impõe-se a existência de uma rede de apoios devidamente planeados e ajustados às características de cada aluno que facilitem, não apenas o processo de transição, mas mais do que isso, a construção de projetos de vida sólidos e com significado, que tornem os jovens com NEE autónomos, ativos e úteis, tal como é preconizado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Temos consciência de que este é um longo caminho a percorrer, mas move-nos a esperança que os diferentes atores educativos vão conseguir unir sinergias, desencadear novas ideias, desenvolver novas práticas de trabalho colaborativo, contribuindo, assim, para a diferenciação personalizada e adaptada à realidade de cada um.

Concluímos este trabalho reiterando que a TVA de alunos com NEE é uma questão de direito, assim o reforçam os diferentes organismos nacionais e internacionais já referenciados.

BIBLIOGRAFIA

Brown, L. (2002). Currículos funcionais. Transição para a vida adulta. *Conferências sobre a educação e a transição para a vida adulta de crianças e jovens com deficiência acentuada*. Porto: IIE e Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto.

- Campos, S. ., Martins, R.(2008) . *Millenium, educação, ciência e tecnologia, n° 34-Abril* “Educação Especial: Aspectos Históricos e Evolução Conceptual
- Campos, S.M.G. (2011). *A Inteligência Emocional em Professores de Educação Especial da região de Viseu*. Tese de Doutoramento apresentada na Universidade de Granada-Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Campos, S. ,Martins, R. (2012). A Inteligência Emocional em Professores de Educação Especial da Região de Viseu. *Millenium*, 43 (junho/dezembro).Pp. 7-28.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. M. (1998). *Transição para a vida adulta: jovens com necessidades educativas especiais*. Lisboa: Ministério da Educação. DEB.
- Costa, A. M. (2004). *Educação e Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Deficiência Intelectual Acentuada*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Costa, A. M. (2006). A Educação Inclusiva Dez Anos Após Salamanca: Reflexões sobre o caminho percorrido. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação Inclusiva: Estamos a fazer progressos?* (pp. 13-29). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas - Teorias e Prática*. Lisboa: Edições Almedina.
- Decreto-Lei n.º 176/2012. (2 de agosto de 2012). *Diário da República n.º 149 - I Série*. Lisboa, PORTUGAL: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 3/2008. (7 de janeiro de 2008). *Diário da República n.º 4 - I Série*. Lisboa, PORTUGAL: Ministério da Educação.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2006). *EuroNews on Special Needs Education*. Editado por Amanda Watkins, Ole Lissabeck-Nielsen, Cor Meijer.
- Ferreira, S. (2007). *Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais - Estudo exploratório no concelho de Tondela*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, especialização em Psicologia Pedagógica, não publicada integralmente, Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Ferreira, S. (2008). *Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Viseu: Psico & Soma.

- Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusociência.
- 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.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Warnock, H. M. (1978). *Report of the Committee of Enquire into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.