

FRANCISCO JOSÉ PIRES ALVES



**TRANSIÇÃO DA ESCOLA PARA A VIDA ADULTA:
EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM INTEGRADA**

**Universidade Portucalense
Infante D. Henrique**

**Departamento de Ciências da
Educação e do Património**

Porto

2009

Francisco José Pires Alves

**TRANSIÇÃO DA ESCOLA PARA A VIDA ADULTA:
EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM INTEGRADA**

**Dissertação apresentada na Universidade Portucalense Infante D.
Henrique para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial**

Orientadora Científica: Prof. ^a Doutora Manuela d'Oliveira

Universidade Portucalense Infante D. Henrique

Departamento de Ciências de Educação e do Património

Porto

2009

AGRADECIMENTOS

Para que este trabalho chegasse a bom porto foram solicitados os contributos da tutela, instituições e outras estruturas nacionais e locais:

- DGIDC / ME – Centro de Recursos e Sector de EE;
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) – ME;
- Centro de Documentação e Informação (CDI) – ME;
- Equipa de Apoio às Escolas de Viana do Castelo / DREN – ME;
- APPACDM de Viana do Castelo.

Foi ainda necessária a colaboração de entidades mais próximas do concelho de Monção. Neste sentido, expressámos os nossos agradecimentos:

- À Câmara Municipal de Monção;
- A todas as empresas cooperantes e envolvidas no processo de TVA;
- Ao Agrupamento de Escolas Deu-la-Deu Martins;
- Aos colegas de trabalho e membros do Órgão de Gestão, do Agrupamento de Escolas Deu-la-Deu Martins, que prestaram um apoio incondicional ao trabalho desenvolvido;
- Às pessoas com DM e às suas famílias, aos alunos, docentes e encarregados de educação que colaboraram nesta investigação durante o período de recolha de dados;
- Aos quatro jovens com CEI que impulsionaram e apoiaram esta investigação;
- Às quatro famílias, que contribuíram de maneira significativa para a realização deste trabalho e autorizaram a recolha de dados;
- Aos que foram nossos alunos por tudo o que nos ensinaram;
- À família, especialmente ao filho, por todo o apoio dado.

RESUMO

Baseado principalmente na literatura europeia, o trabalho narra o desenvolvimento da Transição da Vida Adulta (TVA) nas últimas duas décadas, mas também procurámos avaliar os sentimentos dos principais intervenientes no processo da TVA para com a inclusão escolar e a própria TVA.

A este propósito, procurámos deslindar as principais modificações ocorridas na conceptualização da TVA e na inclusão dos alunos com NEE, nas escolas públicas nacionais do ensino regular.

Atender às necessidades e potencialidades dos alunos com DM conduz a adequações curriculares, seja na sua constituição ou na forma como é desenvolvido o currículo e na formação de quem o aplica, ou seja, a comunidade educativa. Nesta perspectiva, a inclusão exige a mudança nos estabelecimentos de ensino, do qual se defende a inserção de alunos com NEE no ensino regular. Compete, neste caso, às escolas adaptarem-se às características individuais dos alunos, o que pode levar consubstancialmente à ruptura com o modelo tradicional de ensino.

No processo actual de reorganização do ensino e da forma de ensinar, as escolas podem encontrar dificuldades na inclusão escolar dos alunos com DM, a começar pela edificação dos seus PEI até à execução dos seus PIT.

Desde o ano lectivo 2007/2008, a TVA constituiu-se um imperativo legal no apoio especializado aos jovens com DM, a integrar forçosamente no serviço oficial dos estabelecimentos de ensino nacionais.

A partir da década de 90 do séc. passado, a temática da TVA começou a ganhar algum interesse no debate internacional. Nesse mesmo período iniciaram-se as primeiras experiências de aprendizagem integrada, em várias escolas do nosso País, entre elas, o estabelecimento de ensino patente na nossa investigação (Agrupamento de Escolas Deu-la-Deu Martins / Monção).

PALAVRAS – CHAVE: Deficiência Mental; Escola Inclusiva; Plano Individual de Transição; Transição da Vida Activa; Aprendizagem Integrada.

ABSTRACT

Based mainly on European literature, this study examines the evolution of Transition from School to Employment (TVA) in the last few decades. With this intention, we tried to unravel the main modifications of the conception of the TVA and the inclusion of pupils with NEE (special education needs) into the regular national education system. We also tried to evaluate the feelings of the main participants in the TVA process towards inclusion and the TVA itself.

Addressing the necessities and potentialities of the pupils with DM (students with mental deficiencies) leads to curricular adequacies, either in its constitution or in the form as the curriculum is developed, and in the training of those who apply it, that is the educational community.

In this perspective, inclusion requires a change in the educational establishments, for real inclusion of pupils with NEE in regular education. It requires, in this case, that the schools adapt to the individual characteristics of the pupils, which can subsequently lead to the rupture with the traditional model of education if proper measures are not adopted.

In the current process of reorganization of education and the form of teaching, schools can encounter difficulties in the inclusion of the pupils with DM; beginning with the construction of its PEI (Individual Educational Plan) until the execution of its PIT (Individual Transition Plan).

Since school year 2007/2008, the TVA has consisted of a legal imperative for specialized support to youth with DM, to integrate forcibly in the official service of the national educational establishments.

From the 1990s, the thematic of the TVA started to gain some interest in the international debate. In this period, the first experiences of integrated learning had exactly initiated, object of various schools of our Country, among them, the educational establishment in our inquiry (Agrupamento de Escolas Deu-la-Deu Martins / Monção).

KEY – WORDS: mental deficiency; inclusive school; Individual Transition Plan; Transition from School to Employment; integrated learnin.

SIGLAS E ABREVIATURAS

AADM – Associação Americana de Deficiência Mental

AP – Área de Projecto

APPACDM – Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental

CE – Conselho Executivo

CEE – Comunidade Económica Europeia (União Europeia)

CEI – Currículo (s) Específico (s) Individual (ais)

CID – Classificação Internacional das Doenças (*ICD - International Classification of Diseases*)

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CP – Conselho Pedagógico

DGIDC – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

DL – Decreto-Lei

DM – Deficiência Mental

DREN – Direcção Regional de Educação do Norte

DT – Director (es) de Turma

EA – Estudo Acompanhado

EB – Ensino Básico

EC – Comissão Europeia (*European Commission*)

ECD – Estatuto da Carreira Docente

EE – Educação Especial

EF – Educação Física

EM – Educação Musical

EMRC – Educação Moral Religiosa Católica

EUA – Estados Unidos da América

ET – Educação Tecnológica

EV – Educação Visual

EVT – Educação Visual e Tecnológica

F – Feminino

FC – Formação Cívica

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

INE – Instituto Nacional de Estatística
LP – Língua Portuguesa
M – Masculino
ME – Ministério da Educação
NEE – Necessidades Educativas Especiais
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OMS – Organização Mundial de Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PCE – Projecto Curricular de Escola
PE – Projecto Educativo
PEI – Programa (s) Educativo (s) Individual (ais)
PIT – Plano (s) Individual (ais) de Transição
QI – Quociente Intelectual
SEAE – Serviços Especializados de Apoio Educativo
SPO – Serviços de Psicologia e Orientação
TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação
TVA – Transição para a Vida Adulta
UE – União Europeia
UNESCO – Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation*)
UPT – Universidade Portucalense

art. = artigo (s)

ex. = exemplo (s)

fig. = figura (s)

h = hora (s)

p. = página (s)

m = minuto (s)

n.º = número (s)

séc. = século (s)

vol. = volume (s)

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	3
RESUMO	4
ABSTRACT	5
SIGLAS E ABREVIATURAS	6
SUMÁRIO	8
ÍNDICE DE FIGURAS	11
ÍNDICE DE GRÁFICOS	15
ÍNDICE DE QUADROS	16
INTRODUÇÃO	19
PARTE 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	25
CAPÍTULO 1: TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA	26
1 – Enquadramento histórico da TVA.....	26
1.1 – Plano Individual de Transição (PIT)	29
1.2 – Relevância e necessidades na fase da transição.....	35
1.3 – Empregabilidade para as pessoas com deficiência.....	40
CAPÍTULO 2: PROJECTOS DE APRENDIZAGEM INTEGRADA	43
2 – Agrupamento de Escolas Deu-la-Deu Martins.....	43
2.1 – Enquadramento curricular e pedagógico dos alunos com CEI.....	48
2.2 – Avaliação dos alunos com CEI.....	51
2.3 – Desenvolvimento do projecto de TVA.....	53
2.4 – Projectos de TVA realizados na Escola EB 2,3 de Monção.....	57
2.5 – Respostas dos projectos de TVA	61
2.6 – Registo com os jovens envolvidos no processo de TVA (ano lectivo 2007/2008)	68
2.6.1 – Critérios para a sua planificação.....	73
2.6.2 – Registo de aprendizagens de TVA desenvolvidas com o aluno A.....	75
2.6.3 – Registo de aprendizagens de TVA desenvolvidas com o aluno B	77
2.6.4 – Registo de aprendizagens de TVA desenvolvidas com o aluno C	79
2.6.5 – Registo de aprendizagens de TVA desenvolvidas com o aluno D	81
2.7 – Considerações finais	83

PARTE 2 – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	84
CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO	85
1.1 – Caracterização do concelho de Monção.....	86
1.2 – Amostra.....	89
1.3 – Instrumento.....	102
1.4 – Procedimento.....	104
CAPÍTULO 2: RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS	107
2.1 – Inquérito aos alunos.....	107
2.2 – Inquérito aos docentes.....	114
2.3 – Inquérito aos pais / encarregados de educação.....	124
2.4 – Inquérito aos responsáveis laborais.....	134
CAPÍTULO 3: DISCUSSÃO DOS DADOS	142
CONCLUSÃO	148
BIBLIOGRAFIA	153
REFERÊNCIAS INFORMÁTICAS	156
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	158
ANEXOS	159
ANEXO 1: Declaração de autorização do encarregado de educação – saída ao exterior da escola.....	160
ANEXO 2: Competências de âmbito sociocognitivas e socioprofissionais, que se pretendem atingir, no término do ano escolar / aluno A.....	161
ANEXO 3: Certificado de competências académicas – aluno A.....	162
ANEXO 4: Protocolo de colaboração de TVA / aluno A.....	166
ANEXO 5: Plano individual de transição / aluno A.....	167
ANEXO 6: Programa educativo / componente laboral – aluno A.....	170
ANEXO 7: Certificado de competências profissionais – aluno A.....	172
ANEXO 8: Exemplos de aprendizagem integrada – aluno A.....	174
ANEXO 9: Programa educativo / componente laboral – aluno B.....	179
ANEXO 10: Certificado de competências profissionais – aluno B.....	181
ANEXO 11: Exemplos de aprendizagem integrada – aluno B.....	183
ANEXO 12: Programa educativo / componente laboral – aluno C.....	187

ANEXO 13: Certificado de competências profissionais – aluno C.....	189
ANEXO 14: Exemplos de aprendizagem integrada – aluno C.....	191
ANEXO 15: Protocolo de colaboração de TVA / aluno D.....	199
ANEXO 16: Plano individual de transição / aluno D.....	200
ANEXO 17: Programa educativo / componente laboral – aluno D.....	203
ANEXO 18: Certificado de competências profissionais – aluno D.....	205
ANEXO 19: Exemplos de aprendizagem integrada – aluno D.....	207
ANEXO 20: Inquérito aos alunos do 3.º ciclo do ensino básico	218
ANEXO 21: Inquérito aos docentes do pré-escolar, aos professores dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos e da educação especial	223
ANEXO 22: Inquérito aos pais / encarregados de educação dos ex-alunos envolvidos no processo de TVA.....	227
ANEXO 23: Inquérito aos responsáveis laborais envolvidos no processo de TVA dos ex-estagiários	234
ANEXO 24: Autorização institucional – Universidade Portucalense	239
ANEXO 25: Autorização institucional – Agrupamento de Escolas	240
ANEXO 26: Autorização de recolha de dados – aluno A	241
ANEXO 27: Autorização de recolha de fotografias – aluno A	242
ANEXO 28: Autorização de recolha de dados – aluno B.....	243
ANEXO 29: Autorização de recolha de fotografias – aluno B.....	244
ANEXO 30: Autorização de recolha de dados – aluno C.....	245
ANEXO 31: Autorização de recolha de fotografias – aluno C.....	246
ANEXO 32: Autorização de recolha de dados – aluno D	247
ANEXO 33: Autorização de recolha de fotografias – aluno D	248
ANEXO 34: Autorização de recolha de dados – Empresa / aluno A	249
ANEXO 35: Autorização de recolha de dados – Empresa / aluno B.....	250
ANEXO 36: Autorização de recolha de dados – Empresa / aluno C.....	251
ANEXO 37: Autorização de recolha de dados – Empresa / aluno D	252

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1 – Processo de elaboração e implementação do PIT	29
Fig. 2 – Entrada principal - Escola EB 2,3 de Monção	43
Fig. 3 – Vista do exterior - Escola EB 2,3 de Monção	43
Fig. 4 – Aluno A	68
Fig. 5 – Aluno B	68
Fig. 6 – Aluno C	69
Fig. 7 – Aluno D	69
Fig. 8 – Caricatura dos 4 alunos envolvidos no processo de TVA.....	70
Fig. 9 – Unidades Territoriais para Fins Estadísticos (concelho de Monção).....	86
Fig. 10 – Mapa do concelho de Monção	87
Fig. 11 – Vista área da Escola EB 2,3 de Monção	88
Fig. 12 – Transporte de madeira.....	174
Fig. 13 – Lixar a madeira.....	174
Fig. 14 – Retirar o serrim da madeira.....	174
Fig. 15 – Limpar o pó da madeira	174
Fig. 16 – Saco para o serrim da madeira	174
Fig. 17 – Encher o saco de serrim	174
Fig. 18 – Transporte de um móvel.....	175
Fig. 19 – Transporte de acessórios	175
Fig. 20 – Por cola numa tábua	175
Fig. 21 – Limpar a cola da tábua	175
Fig. 22 – Um momento de distração.....	175
Fig. 23 – Uma pausa no trabalho.....	175
Fig. 24 – Actividades na sala de apoio (ano lectivo 2004/2005).....	176
Fig. 25 – Aula de AVD (2004/2005).....	176
Fig. 26 – Sala de apoio (sala 12)	176
Fig. 27 – Ilustrações da sala 12	177
Fig. 28 – Actividades numa sala de aula	177
Fig. 29 – Ilustração da letra F.....	177
Fig. 30 – Actividades na Biblioteca.....	177
Fig. 31 – Ilustração de uma paisagem local.....	177
Fig. 32 – Um despertador	177
Fig. 33 – Almoço – convívio.....	178
Fig. 34 – Semana cultural da escola	178
Fig. 35 – Refeição na semana cultural.....	178
Fig. 36 – Confraternização	178
Fig. 37 – Arrumar cadeiras	183
Fig. 38 – Tirar um café	183
Fig. 39 – Servir um café	183
Fig. 40 – Limpar as mesas da esplanada	183
Fig. 41 – Tirar um refrigerante	183
Fig. 42 – Servir um refrigerante	183
Fig. 43 – Limpar as mesas	184
Fig. 44 – Efectuar o troco	184

Fig. 45 – Trabalho no computador	184
Fig. 46 – Escrever um sumário	184
Fig. 47 – Trabalho de pesquisa	184
Fig. 48 – Consulta na Biblioteca	184
Fig. 49 – Intervalo na Biblioteca	185
Fig. 50 – Visionamento de um filme	185
Fig. 51 – Almoço na cantina.....	185
Fig. 52 – Descanso na esplanada	185
Fig. 53 – Visita ao exterior	185
Fig. 54 – Consulta de movimentos de conta.....	185
Fig. 55 – Marcar o código de um cartão	186
Fig. 56 – Consulta de extracto de conta	186
Fig. 57 – Visita ao edifício dos correios	186
Fig. 58 – Caixa de correio	186
Fig. 59 – Praça Deu-la-Deu Martins.....	186
Fig. 60 – Jardim da Praça da República	186
Fig. 61 – Lanche no bar da escola	186
Fig. 62 – Bar da escola	186
Fig. 63 – Transporte de um saco de farinha	191
Fig. 64 – Saco de farinha	191
Fig. 65 – Colocação da farinha na balança.....	191
Fig. 66 – Pesagem da farinha na balança.....	191
Fig. 67 – Batedeira especial.....	192
Fig. 68 – Colocar a farinha num batedor	192
Fig. 69 – Batedor de varas	192
Fig. 70 – Utilizar o rolo de massa.....	192
Fig. 71 – Preparar a massa.....	192
Fig. 72 – Utilizar um batedor	193
Fig. 73 – Preparação de creme recheado	193
Fig. 74 – Utilizar o saco de pasteleiro	193
Fig. 75 – Por creme na massa	193
Fig. 76 – Barrar a massa com creme	193
Fig. 77 – Espalhar o creme de bolos.....	193
Fig. 78 – Confecção de bolos	193
Fig. 79 – Forno da pastelaria	194
Fig. 80 – Raspar tabuleiros	194
Fig. 81 – Lavagem de um batedor	194
Fig. 82 – Empacotamento de pão	194
Fig. 83 – Equipa de trabalho da Pastelaria	194
Fig. 84 – Almoço na cantina da escola.....	195
Fig. 85 – Refeitório da escola.....	195
Fig. 86 – Aula de Cidadania	195
Fig. 87 – Aula de TIC	195
Fig. 88 – Aula de LP.....	195
Fig. 89 – Preencher um cupão	195
Fig. 90 – Corredor da escola.....	196

Fig. 91 – Semana Cultural	196
Fig. 92 – Actividades culturais	196
Fig. 93 – Descanso na esplanada	196
Fig. 94 – Visita a uma farmácia local	196
Fig. 95 – Entrada na farmácia.....	196
Fig. 96 – Percurso a pé	197
Fig. 97 – Centro histórico	197
Fig. 98 – Estátua e vista do rio Minho.....	197
Fig. 99 – Entrada de uma papelaria	197
Fig. 100 – Entrada de loja comercial	197
Fig. 101 – Bordados do Minho	197
Fig. 102 – Estabelecimento comercial.....	198
Fig. 103 – Entrada de uma igreja.....	198
Fig. 104 – Interior de edifício público	198
Fig. 105 – Entrada do tribunal	198
Fig. 106 – Aula de Matemática	198
Fig. 107 – Aula de HA	198
Fig. 108 – Centro de apoio a clientes	207
Fig. 109 – Tirar apontamentos.....	207
Fig. 110 – Observação de um panfleto	207
Fig. 111 – Pesquisa no computador.....	208
Fig. 112 – Transporte de cestas de compra	208
Fig. 113 – Arrumo de cestas	208
Fig. 114 – Arrumar produtos de higiene.....	208
Fig. 115 – Área de trabalho específica	208
Fig. 116 – Colocar produtos nas estantes	209
Fig. 117 – Repor produtos	209
Fig. 118 – Reposição de produtos	209
Fig. 119 – Afixar um cartaz de publicidade	209
Fig. 120 – Caixa de pagamento	209
Fig. 121 – Recados e notas	209
Fig. 122 – Por as compras nos sacos plásticos	210
Fig. 123 – Apoio ao cliente	210
Fig. 124 – Leitura de indicações.....	210
Fig. 125 – Apoio da funcionária.....	210
Fig. 126 – Frutaria do hipermercado	210
Fig. 127 – Encher um saco de laranjas	210
Fig. 128 – Realização de uma ficha de trabalho / AVD	211
Fig. 129 – Registo do seu nome	211
Fig. 130 – Escrever no quadro preto.....	211
Fig. 131 – Saída da aula de AVD	211
Fig. 132 – Actividade de Matemática.....	211
Fig. 133 – Reflexão	211
Fig. 134 – Aula de EVT	212
Fig. 135 – Na biblioteca	212
Fig. 136 – Participação na Feira do livro na escola.....	212

Fig. 137 – Centro de recursos	212
Fig. 138 – Vídeo musical.....	212
Fig. 139 – Telefonema.....	213
Fig. 140 – Exposição	213
Fig. 141 – Pasta de papel	213
Fig. 142 – Reciclagem de papel.....	213
Fig. 143 – Lanche da manhã.....	213
Fig. 144 – Espaço exterior	213
Fig. 145 – Actividade desportiva.....	214
Fig. 146 – Jogar pingue-pongue	214
Fig. 147 – Jogo desportivo	214
Fig. 148 – Saltar à corda.....	214
Fig. 149 – Utilizar o telemóvel.....	214
Fig. 150 – Almoço com os docentes	214
Fig. 151 – Reciclagem de papel e cartão	215
Fig. 152 – Contentores	215
Fig. 153 – Caixa multibanco.....	215
Fig. 154 – Operação bancária	215
Fig. 155 – Visita a uma escola de condução.....	215
Fig. 156 – Porta de entrada.....	215
Fig. 157 – Centro coordenador de transportes.....	216
Fig. 158 – Bilheteira	216
Fig. 159 – Centro de diagnóstico de saúde.....	216
Fig. 160 – Loja de informática	216
Fig. 161 – Visita a um hotel local.....	216
Fig. 162 – Balneário termal	216
Fig. 163 – Entrada / arquivo municipal	217
Fig. 164 – Comércio local	217
Fig. 165 – Livraria e papelaria.....	217
Fig. 166 – Rua pedonal.....	217
Fig. 167 – Ourivesaria local	217
Fig. 168 – Farmácia local	217
Fig. 169 – Uma praça local.....	217

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Situação das escolas face ao processo de transição (PT)	36
Gráfico 2: Dificuldades na transição dos alunos para a vida pós-escolar	36
Gráfico 3: Sexo dos alunos	89
Gráfico 4: Idade dos alunos	89
Gráfico 5: Ano de escolaridade dos alunos	90
Gráfico 6: Experiência com colegas com DM em anos lectivos anteriores	90
Gráfico 7: Experiência de colegas com DM no ano lectivo actual	91
Gráfico 8: Experiência com pessoas com DM após a frequência da escolaridade básica	91
Gráfico 9: Sexo dos docentes	92
Gráfico 10: Experiência com alunos com DM em anos lectivos anteriores.....	93
Gráfico 11: Experiência com pessoas com DM após a frequência da escolaridade básica (docentes).....	94
Gráfico 12: Sexo dos pais / encarregados de educação	95
Gráfico 13: Idade dos pais / encarregados de educação	96
Gráfico 14: Sexo do ex-educando	98
Gráfico 15: Idade do ex-educando	98
Gráfico 16: Situação quotidiana do ex-educando.....	99
Gráfico 17: Sexo dos empresários.....	100
Gráfico 18: Frequência das aulas com a sua turma	108
Gráfico 19: Frequência das aulas com as turmas do ensino regular.....	114
Gráfico 20: Local onde devem frequentar as aulas	114
Gráfico 21: Influências da escola no sucesso dos alunos com DM (docentes).....	115
Gráfico 22: Frequência de actividades na TVA	118
Gráfico 23: Influência da vida escolar no sucesso dos alunos com DM.....	124
Gráfico 24: Dificuldades de TVA na escola.....	126
Gráfico 25: Dificuldades de TVA fora da escola	127
Gráfico 26: Apoios após a TVA	131
Gráfico 27: Frequência das aulas com as turmas do ensino regular (empresários).....	134
Gráfico 28: Influências da escola no sucesso dos alunos com DM (empresários).....	135
Gráfico 29: Dificuldades de TVA na empresa	136

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Principais diferenças e semelhanças entre o documento PIT e o PEI	30
Quadro 2 – Papéis e tarefas a realizar pelas partes envolvidas no desenvolvimento das várias fases do PIT	31
Quadro 3 – Principais barreiras decorrentes do processo de TVA.....	32
Quadro 4 – Principais aspectos facilitadores decorrentes do processo de TVA	33
Quadro 5 – Modelo de Planificação da TVA	35
Quadro 6 – Ajustamento social	42
Quadro 7 – População escolar 2007/2009: Agrupamento de Escolas Deu-la-Deu Martins	44
Quadro 8 – Classificação da deficiência mental	48
Quadro 9 – Etiologia da deficiência mental	48
Quadro 10 – Como surgiu o projecto de aprendizagem integrada na Escola EB 2,3 de Monção.....	56
Quadro 11 – Total de população escolar envolvida no projecto de TVA	57
Quadro 12 – Total de alunos por sexo, idade e ano de escolaridade – projecto de TVA	58
Quadro 13 – Total de projectos de TVA desenvolvidos durante a escolaridade básica	60
Quadro 14 – Total de projectos de TVA concluídos por nome de sector de actividade	62
Quadro 15 – Total de empresas envolvidas no desenvolvimento do processo de TVA	63
Quadro 16 – Encaminhamento pós-escolar dos ex-alunos com CEI	64
Quadro 17 – Total de ex-alunos empregados nas empresas onde iniciaram o processo de TVA	66
Quadro 18 – Plano de estudos e carga horária dos alunos envolvidos no processo de TVA	71
Quadro 19 – Aspectos facilitadores das aprendizagens e aspectos que dificultam as aprendizagens (Aluno A).....	76
Quadro 20 – Aspectos facilitadores das aprendizagens e aspectos que dificultam as aprendizagens (Aluno B).....	78
Quadro 21 – Aspectos facilitadores das aprendizagens e aspectos que dificultam as aprendizagens (Aluno C).....	80
Quadro 22 – Aspectos facilitadores das aprendizagens e aspectos que dificultam as aprendizagens (Aluno D).....	82
Quadro 23 – Sexo dos alunos	89
Quadro 24 – Idade dos alunos	89
Quadro 25 – Ano de escolaridade dos alunos	90
Quadro 26 – Experiência com colegas com DM em anos lectivos anteriores	90
Quadro 27 – Experiência de colegas com DM no ano lectivo actual.....	91
Quadro 28 – Experiência com pessoas com DM após a frequência da escolaridade básica	91
Quadro 29 – Ramo da actividade empregadora.....	92
Quadro 30 – Sexo dos docentes	92
Quadro 31 – Idade dos docentes	93
Quadro 32 – Nível de ensino (docentes)	93

Quadro 33 – Experiências com alunos com DM em anos lectivos anteriores	93
Quadro 34 – Experiências com alunos com DM no ano lectivo actual.....	94
Quadro 35 – Experiência com pessoas com DM, após a frequência da escolaridade básica (docentes).....	94
Quadro 36 – Ramo da actividade empregadora	95
Quadro 37 – Sexo dos pais / encarregados de educação	95
Quadro 38 – Idade dos pais / encarregados de educação	96
Quadro 39 – Habilitações literárias dos pais / encarregados de educação	97
Quadro 40 – Profissão dos pais / encarregados de educação	97
Quadro 41 – Sexo do ex-educando	98
Quadro 42 – Idade do ex-educando	98
Quadro 43 – Situação quotidiana do ex-educando	99
Quadro 44 – Sexo dos empresários	100
Quadro 45 – Idade dos empresários	100
Quadro 46 – Habilitações literárias dos empresários	101
Quadro 47 – Ramo profissional dos empresários	101
Quadro 48 – Contributo para o sucesso dos colegas com CEI.....	107
Quadro 49 – Frequência das aulas com a sua turma	108
Quadro 50 – Não frequentar as aulas com a sua turma	108
Quadro 51 – Influências da escola no sucesso dos alunos com DM	108
Quadro 52 – Tipo de influências	109
Quadro 53 – Outras influências da escola no sucesso dos alunos com DM	109
Quadro 54 – Experiência de colegas com DM, em anos lectivos anteriores, em relação ao processo de TVA.....	110
Quadro 55 – Frequência das actividades de TVA, após o 7.º ano de escolaridade	110
Quadro 56 – Tipo de actividades a desenvolver no processo de TVA	111
Quadro 57 – Encaminhamento dos jovens com CEI na vida adulta	111
Quadro 58 – Tipo de encaminhamento / apoio após a TVA	112
Quadro 59 – Frequência das aulas com as turmas do ensino regular	114
Quadro 60 – Influências da escola no sucesso dos alunos com DM (docentes)	115
Quadro 61 – Tipo de influências escolares (docentes).....	115
Quadro 62– Outras influências da escola no sucesso dos alunos com DM (docentes).....	116
Quadro 63 – Contributo para o sucesso dos alunos com CEI	117
Quadro 64 – Tipo de contributo para o sucesso dos jovens com CEI na TVA	117
Quadro 65 – Frequência de actividades na TVA	118
Quadro 66 – Tipo de actividades a desenvolver no processo de TVA (docentes).....	119
Quadro 67 – Contributo para o sucesso dos jovens na vida adulta	120
Quadro 68 – Tipo de encaminhamento após a TVA	120
Quadro 69 – Contributos para o desenvolvimento de TVA.....	121
Quadro 70 – Frequência das classes regulares / educandos com DM.....	124
Quadro 71 – Influências da vida escolar dos alunos com DM	124
Quadro 72 – Tipo de influências na escola (pais e encarregados de educação)	125
Quadro 73 – Outras influências na escola (pais e encarregados de educação)..	125
Quadro 74 – Dificuldades de TVA na escola.....	126
Quadro 75 – Tipo de dificuldades na escola (processo de TVA)	126

Quadro 76 – Dificuldades de TVA fora da escola	127
Quadro 77 – Tipo de dificuldades fora da escola.....	127
Quadro 78 – Outras dificuldades de TVA fora da escola	128
Quadro 79 – Forma de coordenação no processo de TVA.....	129
Quadro 80 – Formas de intervenção das pessoas e instituições no desenvolvimento e avaliação do processo de TVA.....	130
Quadro 81 – Apoios após a TVA.....	131
Quadro 82 – Tipo de apoios externos após a conclusão da escolaridade básica	131
Quadro 83 – Contributo para o sucesso dos jovens.....	132
Quadro 84 – Frequência das aulas com as turmas do ensino regular (empresários).....	134
Quadro 85 – Local onde devem frequentar as aulas (empresários)	134
Quadro 86 – Influências da escola no sucesso dos alunos com DM (empresários).....	135
Quadro 87 – Tipo de intervenções	135
Quadro 88 – Dificuldades de TVA na empresa	136
Quadro 89 – Tipo de dificuldades nas empresas (processo de TVA)	136
Quadro 90– Contributos para o desenvolvimento da TVA (empresários)	137
Quadro 91 – Formas de intervenção das pessoas e instituições no desenvolvimento e avaliação do processo de TVA (empresários)	138
Quadro 92 – Forma de coordenação no processo de TVA (empresários).....	139
Quadro 93 – Tipo de contributo para o sucesso dos jovens com CEI nas empresas.....	140

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objectivo principal dar um contributo para a reflexão crítica sobre a problemática da Transição da Vida Adulta¹, dos alunos com Currículo Específico Individual (CEI), no trabalho das escolas do Ensino Básico (EB) e das comunidades educativas.

Apoiando-nos em interpelações e evidências do debate actual, bem como em dados empíricos decorrentes da nossa investigação, almejámos inserir elementos para a discussão do ciclo de vida dos jovens com DM no desenvolvimento de projectos de TVA.

Deste modo, construímos propostas de interpretação sobre o papel da comunidade escolar e das políticas públicas ao longo do processo de TVA.

O nosso estudo e investigação centralizaram-se no Agrupamento de Escolas Deu-la-Deu Martins², mais concretamente na Escola EB 2,3 de Monção, abrangido pela área de influência da DREN.

Registámos as principais ocorrências do universo que delimitaram os Planos Individuais de Transição (PIT) já realizados, na Escola EB 2,3 de Monção, ou seja, a montante do final do ano lectivo 2007/ 2008.

Desta forma, o nosso estudo procurou abranger uma leitura de como tem sido feito o planeamento da aprendizagem integrada, verificando e comparando os possíveis diagnósticos de necessidades já efectuados, bem como os PIT já propostos, baseando-nos nas práticas e a participação dos vários agentes educativos.

Portugal optou por construir um sistema educativo inclusivo ao ratificar a Declaração de Lisboa, no dia 17 de Setembro de 2007, no quadro da Presidência Portuguesa da UE.

O ME, em cooperação com a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação, organizou a audição parlamentar *Young Voices: Meeting Diversity in Education*. As propostas acordadas pelos jovens com NEE de 29

¹ Daqui em diante designada por TVA.

² Deu-la-Deu Martins foi a esposa de um capitão-mor de Monção no séc. XIV. Nessa época, Monção foi cercada pelos soldados castelhanos (guerra entre D. Fernando de Portugal e Henrique II de Castela). Após um longo cerco às muralhas de Monção, a fome reinava no interior da fortaleza e pensava-se em rendição. No entanto, Deu-La-Deu manda recolher o pouco trigo que existia pelas cercanias e manda cozer alguns pães. Lançando-os aos espanhóis, depressa a estratégia teve um efeito devastador nas hostes inimigas, que julgaram estar a fazer um cerco a uma vila onde reinava a abundância. Figura histórica ou simples lenda, em sua honra foram erigidas estátuas e monumentos no concelho. Também o brasão de Monção ostenta a figura da nobre e lendária mulher.

países Europeus³ tiveram como resultado a Declaração de Lisboa. Esta abrange o que os jovens apresentaram em Lisboa, em sessão plenária na Assembleia da República, no que respeita aos seus direitos, necessidades, desafios e recomendações para se conseguir uma educação inclusiva de sucesso.

A Declaração surgiu na sequência de anteriores documentos oficiais europeus e internacionais no âmbito das NEE, como a Resolução do Conselho para a Integração das Crianças e Jovens com Deficiências nos Sistemas Regulares de Educação (EC, 1990), a Declaração de Salamanca e quadro de acção para as NEE (UNESCO, 1994), a Carta de Luxemburgo (Programa Helios, 1996), a Resolução do Conselho para a Igualdade de Oportunidades dos Alunos com Deficiências na Educação e Formação (EC, 2003) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (Nações Unidas, 2006).

Além disso, Portugal já tinha participado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, também conhecida como Declaração de Jomtien (1990), realizada na Tailândia e na organização do Fórum Mundial de Educação de Dakar (2000) realizado no Senegal. Nesses encontros internacionais apareceram ferramentas normativas internacionais de inclusão, das quais Portugal foi um dos países signatários.

Na Declaração Mundial sobre Educação para Todos foram traçados planos e acções para satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, destacando-se o compromisso assumido “de ir além dos níveis actuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes” (art. 2º); “universalizar a educação básica e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efectivas para reduzir as desigualdades” (art. 3º e 4º).

Em 2000, complementando e reafirmando os compromissos assumidos em Jomtien, a Declaração de Dakar estabeleceu a obrigação dos Estados participantes assegurarem que, os objectivos e as metas de Jomtien sejam alcançados e mantidos.

No nosso país, com a entrada em vigor do DL n.º 20/2006, de 31 de Janeiro, nasceu especificamente o grupo de recrutamento de docentes para a EE. Já com a anterior publicação do Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, com as alterações introduzidas pelo Despacho n.º 10856/05, de 13 de Maio, tinham sido criadas condições

³ Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Chipre, Dinamarca, Eslovénia, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Noruega, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Roménia, Suécia e Suíça.

que facilitavam a diversificação das práticas pedagógicas e uma maior gestão dos recursos humanos especializados disponíveis, visando a melhoria da intervenção educativa.

A regulamentação de nova legislação para a EE, o DL n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, com as alterações introduzidas pela publicação da Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio, prevê forçosamente um PIT que deve complementar o PEI, no caso dos jovens cujas NEE os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum.

No dia 7 de Junho de 2008, realizou-se no Centro de Congressos de Lisboa, o Encontro Temático sobre EE, promovido pela DGIDC.

Nesse encontro participaram 1700 profissionais de diferentes sectores, designadamente dos serviços da educação, da saúde, da segurança social e do emprego e formação profissional, bem como famílias. Estiveram reunidos vários peritos, estrangeiros e nacionais, que têm desenvolvido um trabalho aprofundado de investigação, no âmbito da educação inclusiva e também sobre a temática da TVA.

Neste sentido, o Agrupamento de Escolas Deu-la-Deu Martins, situado no concelho de Monção, tem desenvolvido desde o ano lectivo 1992/1993 [inicialmente na antiga Escola Preparatória e posteriormente, no ano lectivo 1999/2000, na actual Escola EB 2,3 de Monção] um projecto de TVA, dos alunos com NEE de carácter permanente com CEI (art. 21º, DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro), outrora designados por «Currículos Alternativos».

A presente pesquisa foi desenvolvida tendo em conta os seguintes objectivos, no qual se relacionaram com as principais questões de investigação do nosso trabalho:

1. Definir os conceitos e as estratégias de TVA necessárias ao desenvolvimento e apoio de alunos com CEI, tendo em vista a sua inclusão social;
2. Analisar experiências e práticas quotidianas indispensáveis ao desenvolvimento e apoio da TVA, requeridas para a inclusão social dos jovens com CEI;
3. Dar a conhecer as bases pedagógicas para uma proposta de aprendizagem integrada, na Escola EB 2,3 de Monção, visando a inclusão social dos jovens com DM, mediante o desenvolvimento e apoio da TVA;
4. Identificar as necessidades para o desenvolvimento e apoio da TVA dos alunos com CEI após a saída da escola;
5. Investigar acerca dos sentimentos e comportamentos para os contextos inclusivos, junto de interlocutores privilegiados.

O tema que apresentámos neste trabalho (TVA) relaciona-se directamente com aspectos de base, trazidos recentemente à escola pelo ME na concretização das últimas reorganizações educativas, associadas a políticas de inclusão social, promovidas pelo estado Português para as pessoas com deficiência ou incapacidade, do qual se publicaram documentos relevantes:

- Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006, de 21 de Setembro, que aprovou o 1.º Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade para os anos de 2006 a 2009;
- Novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (DL n.º 75/2008, de 22 de Abril);
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 136/2008, de 9 de Setembro que determina a elaboração do Plano Nacional de Acção para a Inclusão 2008 – 2010.

A temática da TVA foi conjuntamente seleccionada em 2002 pelos 16 países Europeus, pertencentes à Agência Europeia para o desenvolvimento em NEE, pelo interesse de que esta área se reveste e pela importância em partilhar as dificuldades relacionadas com a formação, a qualificação e o emprego dos jovens com NEE.

No Encontro Internacional de EE, realizado em Lisboa, no dia 7 de Junho de 2008, Cor Meijer, Director da *European Agency for Development in Special Needs Education*, face à escola inclusiva anunciou que a TVA (*Transition from School to Working Life*) será um dos temas prioritários previstos no trabalho da Agência Europeia, no período compreendido entre 2007 a 2013.

A presente investigação procurou responder às seguintes questões:

1. Até que ponto a inclusão escolar, como inovação educativa, exige outra forma de empreendedorismo no trabalho das Escolas do EB para o apoio aos alunos com CEI no processo de TVA?
2. Quais são as necessidades dos jovens com CEI para o desenvolvimento de estratégias no processo de TVA?

3. Que procedimentos e apoios preparam os alunos que não podem prosseguir estudos, em particular os que apresentam NEE de carácter permanente, após o 9.º ano de escolaridade, enquanto decorre o processo de TVA?
4. Que tipo de relação deve ocorrer para que haja envolvimento dos responsáveis no processo de TVA, visando a inclusão escolar e social dos jovens com CEI?

Para uma melhor localização dos conteúdos, este trabalho foi organizado em duas partes.

A parte 1 do trabalho foi elaborada a partir de uma investigação teórica e documental, subdividindo-se em dois capítulos.

O primeiro capítulo apresenta as diferentes conceptualizações da aprendizagem integrada, dando a conhecer a literatura mais relevante. Procura-se contribuir para uma melhor compreensão deste assunto, definindo os termos que compõem o conceito de TVA. Indaga-se sobre a clarificação dos possíveis critérios de planificação, relevância e necessidades na fase de TVA. Apresenta também um referencial dos principais pressupostos de empregabilidade das pessoas com deficiência, no contexto internacional e nacional.

No segundo capítulo expõem-se os pretextos das práticas do modelo de aprendizagem integrada no Agrupamento de Escolas Deu-la-Deu Martins [Escola EB 2,3 de Monção]. Procedeu-se a uma recolha de dados sobre o Agrupamento, população escolar e espaços escolares específicos. Apresenta-se o enquadramento curricular e pedagógico dos alunos com CEI e todo o seu processo de avaliação. Recolhe-se também informação em relação aos pretextos teóricos do desenvolvimento do projecto de TVA. São ainda apresentados os projectos de TVA realizados na Escola EB 2,3 de Monção e dadas a conhecer as respostas realizáveis dos projectos de TVA [na vida activa]. Descreve-se também os principais pontos propostos na orientação do PIT e os recursos que impulsionaram o seu desenvolvimento.

Ainda neste capítulo apresenta-se o estudo de caso e os projectos de TVA a decorrerem, no ano lectivo 2007/2008, na Escola EB 2,3 de Monção. Dá-se a conhecer o percurso escolar e o processo de aprendizagem integrada dos 4 alunos com CEI.

Na parte 2 desta pesquisa procede-se a um trabalho de investigação e subdivide-se em três capítulos.

O primeiro capítulo apresenta a introdução da investigação empírica e descreve os principais fundamentos da abordagem metodológica. Caracterizámos a amostra, o local e o objecto de estudo, esclarecemos os instrumentos e os respectivos procedimentos utilizados.

No segundo capítulo procede-se à apresentação e análise dos resultados colhidos.

No terceiro capítulo discutimos os dados obtidos. Deste modo, registámos a representação social captada sobre a TVA, em relação aos diferentes intervenientes no processo da comunidade educativa [concelho de Monção].

Por último, aparece a conclusão. Nela são apresentadas as considerações finais, os objectivos da pesquisa em função dos resultados obtidos e dos dados da literatura, e as sugestões emergentes da investigação.

Surge também, a bibliografia e os anexos.

Não poderíamos concluir a introdução sem deixar umas notas explicativas sobre a realização desta dissertação:

a) É de realçar que na redacção escrita do presente trabalho utilizámos a terminologia DM (Deficiência Mental), entre as várias existentes. A referida terminologia encontra-se actualizada na literatura e é frequentemente empregue em documentos internacionais (p. 48) e em textos nacionais de referência (p. 22, 41);

b) Nesta investigação não enquadrámos os alunos numa categoria baseada em generalizações de comportamentos, esperados para as suas faixas etárias, por serem conteúdos e terminologias outrora utilizadas;

c) Por questões éticas e de deontologia profissional não revelámos a identidade dos alunos presentes na investigação, apesar de nos ter sido facultada a autorização para o fazer, por parte das respectivas famílias.

PARTE 1

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA

1 – Enquadramento histórico da TVA

Neste capítulo abordamos os pretextos básicos a serem desenvolvidos na elaboração dos PIT, destinados a indivíduos com DM, assim como as perspectivas possíveis destes jovens na vida adulta.

O conceito de TVA [frequentemente designado por transição da escola para o emprego, transição da escola para a vida adulta e transição da escola para a vida activa] figura em vários documentos nacionais e internacionais com explicações ligeiramente diferentes.

Para Soriano (2002, p. 10) todas as definições existentes sobre TVA incluem três ideias básicas:

- “1) Processo – no sentido do trabalho prévio requerido e do período do tempo necessário para a transição;
- 2) *Transfer* – na passagem de um nível educacional ou de um estágio de vida para outro;
- 3) Mudança – em termos das situações pessoal e profissional”.

Na investigação de Costa (et. al.) (2004, p. 6) refere-se que:

“até aos anos 80 do século que passou, os objectivos da educação especial centraram-se, essencialmente, na resposta a uma questão: como educar alunos com incapacidades de modo a possibilitar a aquisição de conhecimentos académicos tão próximos quanto possível dos que caracterizavam os programas educativos estabelecidos para a generalidade da população escolar. As preocupações dos educadores centravam-se em saber como ensinar estes alunos, de modo a facultar-lhes uma escolarização de grau tão elevado quanto possível. Uma vez atingida a idade limite estabelecida para esta acção educativa ou uma vez considerada completa a escolaridade por critérios de qualquer outra ordem, a escola (ou antes o sistema educativo no seu conjunto) considerava a sua missão cumprida e o aluno ficava entregue ao acompanhamento da família, eventualmente com a colaboração de serviços especialmente destinados à população adulta portadora de deficiência, no caso destes existirem».

Neste estudo reforça-se afinal a ideia de que até aos anos 80 do séc. XX não há qualquer tipo de alusão aprofundada ao conceito de TVA. A partir dessa década, nos EUA e depois em vários países evidenciou-se uma:

“consciência de que não existia uma relação directa entre o investimento feito nos diferentes programas educativos (...) especialmente no caso dos alunos com deficiências graves do foro intelectual, verificava-se que um grande número dos que tinham saído de programas educativos permanecia inactivo, dependente das famílias, ou inseridos em instituições segregadas”. (Idem, p. 7)

Segundo os referidos autores, entre 1983 e 1988, a OCDE, esteve envolvida num projecto intitulado "educação dos jovens deficientes e sua transição para a vida activa", no qual Portugal participou sob a coordenação do Secretariado Nacional de Reabilitação.

Esse projecto “contribuiu, de forma significativa, para uma tomada de consciência por parte de diversos técnicos das áreas da educação especial, da formação profissional e da reabilitação (...)”. (Idem, p. 9)

A literatura refere que na década de 90 do séc. passado, a TVA dos jovens com NEE de carácter permanente começou a fazer parte da agenda de trabalhos, dos responsáveis educativos de várias nações. Dessa forma, organizaram-se “currículos funcionais de teor diverso, realizaram-se projectos de investigação sobre a sua aplicação e sobre projectos de transição; produziram-se materiais de apoio para pais, professores e empresários; aprovaram-se diplomas legais que levavam à concretização de medidas diversas neste âmbito”. (Idem, p. 12)

De acordo com as novas concepções sobre TVA, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 34), infundida no princípio da inclusão e adoptada por Portugal, transmite que:

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

Após a Declaração de Salamanca (1994), a qual teve um papel decisivo nas orientações das políticas e das práticas na área da EE, a TVA passa a ser tratada e trabalhada nalguns países, dos quais se incluem Portugal.

Para Soriano (2006, p. 7) a TVA aparece, devidamente, definida em documentos internacionais como: “ o HÉLIOS II (1996b); (...) o International Labour Office (1998); (...) a OCDE (2000) (...); a Labour Force Survey (EC, 2000) (...) e a European Agency for Development in Special Needs Education (2002)”.

Em relação ao trabalho desenvolvido pela *European Agency for Development in Special Needs Education* (2002) a TVA aparece como:

“Parte de um longo e complexo processo, que cobre as fases da vida de uma pessoa e que necessita de ser orientada da forma mais apropriada. “Uma vida para todos” bem como “um bom trabalho para todos” são os fins últimos de um processo de transição bem sucedido. Os tipos de recursos ou a organização da escola não devem interferir com ou impedir que se realize tal processo. A transição da escola para o emprego deve implicar uma contínua participação do aluno, o envolvimento das famílias, a coordenação entre todos os serviços envolvidos e uma estreita colaboração com o sector do emprego”. (Idem, p. 8)

No nosso país, o Instituto de Inovação Educacional (IIE) iniciou, em 1994, um projecto no âmbito da TVA, numa primeira fase intitulado "currículos funcionais". Como resultado desse trabalho foram editados os primeiros livros e manuais de apoio às escolas nessa área.

Com a publicação do DL n.º 319/91, de 23 de Agosto⁴, houve por todo o país estabelecimentos de ensino que desencadearam mecanismos para trabalhar a TVA.

Segundo Valério (et. al.) (2007, p. 1), a Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos de Viana do Castelo desenvolveu “desde 1991 um projecto de Transição para a Vida Adulta dos Jovens com Necessidades Educativas Especiais, junto das Escolas do seu concelho”. Como resultado desse plano de trabalho foi publicado um exemplo das experiências de aprendizagem integrada [uma aluna da Escola EB 2,3 Frei Bartolomeu dos Mártires].

Com a entrada em vigor do Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho [numa perspectiva de escola inclusiva] responsabiliza-se a escola do ensino regular e todo o seu quadro de profissionais, pela educação de todos os alunos, redefinindo-se o conceito de apoio educativo e as funções do docente de EE.

Conforme foi definido na Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006, de 21 de Setembro [no eixo n.º 2, estratégia n.º 2.2] em relação à qualificação e emprego para as Pessoas com Deficiência ou Incapacidade (2006/2009), o propósito é “dotar as pessoas com deficiências ou incapacidade de conhecimentos e competências necessários à obtenção de uma qualificação profissional que lhes permita alcançar e ou manter um emprego e progredir profissionalmente no mercado de trabalho”.

Com a publicação do DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro são redefinidos os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular, cooperativo ou solidário, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo dos alunos com NEE.

Este enquadramento legislativo prevê que a EE passe a ter como objectivos a 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 NEE.

⁴ Revogado em 7 de Janeiro de 2008

1.1 – Plano Individual de Transição (PIT)

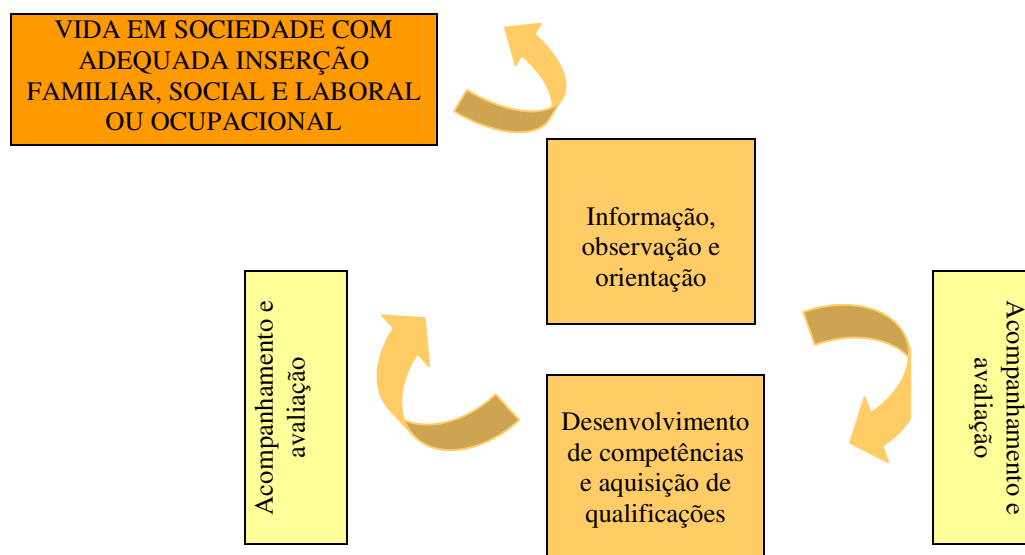
No Manual de Apoio à Prática publicado pela DGIDC (2008, p. 30), o PIT é um documento que se encontra definido nos seguintes termos:

- consubstancia o projecto de vida do aluno, para uma vida em sociedade com adequada inserção social e familiar ou numa instituição que desenvolva actividades de carácter ocupacional e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional;
- perspectiva um processo dinâmico, a curto, médio e longo prazo, com o objectivo de promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária;
- deve ser flexível, para responder a mudanças de valores e experiências;
- deve responder às expectativas dos pais sobre o futuro do filho e aos desejos, interesses, aspirações e competências do jovem; (...)
- não deve duplicar a informação constante no PEI⁵, mas sim acrescentar informação específica relativa ao processo de transição;
- é elaborado pela equipa responsável pelo PEI, em conjunto com o jovem, a família e outros profissionais, nomeadamente das áreas da segurança social e serviços de emprego e formação profissional;
- deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, bem como pelos pais ou encarregado de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno”.

A definição e implementação do PIT integram-se “num processo dinâmico que envolve duas fases sequenciais, podendo repetir-se e redefinir-se até se ajustarem expectativas, competências e ofertas existentes na comunidade” (Idem, p. 31).

Na fig. 1 apresentámos o modelo do processo de elaboração e implementação do PIT delineado pela DGIDC (2008).

Fig. 1 – Processo de elaboração e implementação do PIT



Ref.: Adaptado (Ibidem)

⁵ O programa educativo individual é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação. Documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo.

Conforme delineado na fig. 1, o PIT é um documento assimilado num sistema dinâmico que abrange duas fases sequenciais. Numa primeira fase, a elaboração do PIT passa pelo conhecimento dos:

“desejos, interesses, aspirações e competências do jovem. Em função desses dados, e relativamente aos alunos com capacidades para exercer uma actividade profissional, esta fase inclui ainda o levantamento das necessidades do mercado de trabalho na comunidade em que o jovem se insere e a procura de oportunidades de formação ou de experiências de trabalho em contexto real.

Inventariadas as possibilidades de experiências de formação ou de estágios, importa identificar as competências requeridas (competências académicas, pessoais e sociais) e as adaptações ou equipamentos especiais necessários. Após este levantamento há que procurar estabelecer protocolos com os serviços ou instituições onde o jovem vai realizar formação ou estágios, definir as tarefas que vai desenvolver, as competências a adquirir e o suporte, quando necessário, a disponibilizar para a realização dessas tarefas.

Toda esta informação deve ser incluída no PIT, bem como a clarificação dos papéis e responsabilidades de cada um dos intervenientes na implementação do mesmo.

Relativamente aos jovens cujas incapacidades não lhes permitem, no futuro, exercer uma actividade profissional, a pesquisa deve incidir na procura de centros de actividade ocupacional que possam proporcionar actividades do seu interesse e de acordo com as suas competências. O plano deve incluir a possibilidade destes jovens experienciarem diferentes tarefas proporcionadas pelos referidos centros.

A implementação do PIT deve ser acompanhada e continuamente monitorizada. A avaliação faz, pois, parte integrante de todo o processo, devendo cada novo passo ser avaliado antes de se passar ao seguinte.

Para além dos aspectos relativos a uma futura profissão ou actividade ocupacional, o PEI dos alunos em fase de transição deve contemplar actividades de promoção da autonomia em casa e na comunidade, bem como ao nível da recreação e lazer. (...)

A informação e suporte às famílias, nomeadamente no que diz respeito à legislação e inventariação de instituições e serviços sociais de apoio, constitui outra vertente a desenvolver no âmbito dos processos de transição”. (Ibidem)

Soriano (2006, p. 23) diz que um PIT é um documento diferente do PEI e pode ser sumariado da seguinte forma (quadro 1)

Quadro 1 – Principais diferenças e semelhanças entre o documento PIT e o PEI

Diferenças	Semelhanças
<ul style="list-style-type: none">- Precisa de ser preparado dois ou três anos antes do fim da escolaridade obrigatória;- Pode ser considerado como uma espécie de “retrato individual” da situação, motivação, desejos e capacidades de um jovem;- Focaliza os assuntos de transição relacionados com o emprego e a vida adulta. Necessita de ter em consideração as condições do ambiente de trabalho. Fornece uma análise clara das possibilidades do jovem e um conseqüente plano de carreira, preparando-o para uma real situação de emprego;- Precisa de incluir ferramentas e métodos que assegurem um processo individual de transição e que facilitem a apropriação por parte do jovem;- Precisa de garantir um processo de avaliação, através de um profissional designado para o efeito.	<ul style="list-style-type: none">- Um PIT está estreitamente relacionado com um PEI;- Tem de ser incluído num portefólio (como o PEI), sendo primeiro o aluno e, mais tarde, o estudante e dono de um tal documento individual, garantindo, deste modo, a confidencialidade da informação nele existente;- Os professores de todos os níveis de ensino, em conjunto com o jovem, a família e outros profissionais externos (não necessariamente relacionados com a escola), são envolvidos no seu desenvolvimento;- Necessita de garantir a igualdade de oportunidades no que respeita ao sexo, à cultura e à localização geográfica.

Ref.: Adaptado de Soriano (Idem)

O quadro que se segue, estruturado por Soriano (2006), sintetiza as actividades a agrupar no processo do PIT e a serem produzidas pelas partes abrangidas. Estas acções podem ser divididas em três fases (quadro 2):

Quadro 2 – Papéis e tarefas a realizar pelas partes envolvidas no desenvolvimento das várias fases do PIT

	1. Informação, Observação e Orientação	2. Formação e Qualificações	3. Apropriação, Emprego e Acompanhamento
Jovem	<ul style="list-style-type: none"> - Receber informação; - Identificar pontos fortes, fracos e expressar desejos; - Adquirir experiência de trabalho para fazer a escolha final; - Participar na preparação e na assinatura do contrato. 	<ul style="list-style-type: none"> - Passar pelo processo de aprendizagem e de formação de uma forma abrangente e com duração flexível; - Avaliar o seu progresso na escola e no local de trabalho através de um feedback. 	<ul style="list-style-type: none"> - Garantir um contrato de trabalho e um salário; - Ser bem sucedido durante o período de adaptação ao trabalho; - Sentir-se aceite e pertencendo/fazendo parte de um grupo de colegas de trabalho; - Ter sucesso com a inclusão.
Família	<ul style="list-style-type: none"> - Estar totalmente envolvida; - Expressar expectativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estar envolvida activamente e contribuir para um ambiente encorajante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoiar o seu filho/filha respeitando a sua autonomia;
Profissionais da Escola	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenar o processo; - Conhecer e avaliar as possibilidades do jovem; - Motivar, apoiar, orientar e preparar a família e o jovem - Preparar um plano de formação; - Nomear uma pessoa de contacto; - Participar na preparação e na assinatura do contrato. 	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenar o processo; - Criar um programa de formação; - Apoiar e tomar a cargo todas as acções necessárias relativamente ao mercado de trabalho, tais como a criação de contratos/relações com o mercado de trabalho; - Nomear uma pessoa de contacto (e substitui-la, se necessário); - Avaliar esta fase. 	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenar o processo; - Assegurar a introdução no local de trabalho e manter o compromisso do empregador; - Garantir a orientação vocacional (emprego, serviços sociais, etc.); - Nomear uma pessoa de contacto (e substitui-la, se necessário)
Profissionais dos serviços da comunidade⁶	<ul style="list-style-type: none"> - Informar sobre as necessidades do mercado de trabalho (possibilidades de trabalho); 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoiar o jovem e a escola na procura de oportunidades de formação; 	<ul style="list-style-type: none"> - Procurar trabalho (papel de mediação);
Empregadores⁷	<ul style="list-style-type: none"> - Receber e dar informação; - Permitir e apoiar curtos períodos de prática; - Participar na preparação e na assinatura do contrato 	<ul style="list-style-type: none"> - Oferecer oportunidades de formação; - Participar na validação de competências. 	<ul style="list-style-type: none"> - Oferecer um trabalho; - Cooperar na avaliação.

Ref.: Adaptado de Soriano (2006, p. 29)

⁶ Técnicos de serviço social, profissionais de saúde, representantes do mercado de trabalho e especialistas de diferentes agências. Os serviços sociais desempenham um importante papel e devem ser totalmente envolvidos.

⁷ Empregadores e especialistas dos serviços de emprego e outros serviços que ajudam a encontrarem empregos.

Nesse mesmo estudo, Soriano, define o PIT como um instrumento, sob a forma de documento, no qual é registado o passado, o presente e o futuro desejado dos jovens. O PIT deve incluir informação sobre o universo da vida do jovem: condições familiares, história médica, tempos livres, valores e *background* cultural, e ainda informação sobre a sua educação e formação.

Com a publicação do relatório “Transição da Escola para o Emprego” conduzido pela Agência Europeia para o Desenvolvimento em NEE, editado pela referida autora, desenvolveu-se uma revisão sobre a TVA nos contextos Europeu e Internacional.

Esse estudo focalizou documentos publicados em 16 países Europeus, dando conta dos resultados pesquisados ao nível de obstáculos (quadro 3) existentes no processo de TVA, de acordo com os seguintes aspectos – chave:

Quadro 3 – Principais barreiras decorrentes do processo de TVA

1 - Existência e Implementação de Medidas de Políticas e Práticas	<ul style="list-style-type: none">- Falta de coordenação;- Políticas passivas.
2 - Participação do Aluno e Respeito pelas suas Escolhas Pessoais	<ul style="list-style-type: none">- Superprotecção.
3 - Desenvolvimento de um Programa Educativo Individual Adequado	<ul style="list-style-type: none">- Conteúdo;- Acreditação.
4 - Envolvimento Cooperação entre todos os Profissionais Envolvidos	<ul style="list-style-type: none">- Falta de formação;- Falta de regras claras;- Falta de comunicação;- Falta de uma linguagem comum.
5 -Relacionamento entre a Escola e o Mercado de Trabalho	<ul style="list-style-type: none">- Sistemas fechados;- A educação escolar predetermina as possibilidades pós-escolares.
6 - A Transição para o Emprego é Parte de um Longo Processo	<ul style="list-style-type: none">- Estruturas rígidas e/ou procedimentos do sistema educativo (os procedimentos rígidos de avaliação, a deficiente coordenação entre escolas e, mais tarde, com o emprego impede um bom processo de transição);- Barreiras estruturais (as diferente estruturas de financiamento e administrativas do sistema educativo e a competição e a falta de cooperação entre serviços constituem, muitas vezes, fontes de dificuldade);- Barreiras legais (os diferentes sistemas legislativos na educação ou a legislação contraditória que orienta diferentes serviços, também são impeditivas um processo de transição bem sucedido).

Ref.: Adaptado de Soriano (2002, p. 16 - 23)

O quadro 4 descreve os pontos-chave que actuam como factores facilitadores, a considerar no processo de TVA, emergindo dos resultados do trabalho desenvolvido por Soriano (2002).

Quadro 4 – Principais aspectos facilitadores decorrentes do processo de TVA

1 - Existência e Implementação de Medidas de Políticas e Práticas	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação de políticas legislativas flexíveis; - Medidas flexíveis; - Regulamentações nacionais; - Projectos locais; - Informação aos empregadores; - Organizações de voluntários.
2 - Participação do Aluno e Respeito pelas suas Escolhas Pessoais	<ul style="list-style-type: none"> - As aspirações e os desejos dos jovens, - O envolvimento dos alunos e dos pais; - Estratégias educacionais claras; - Perfil de competências; - Opções abertas e informação clara.
3 - Desenvolvimento de um Programa Educativo Individual Adequado	<ul style="list-style-type: none"> - Plano Individual de Transição; - Avaliação Regular; - Abordagem multidisciplinar; - Desenvolvimento de um portefólio; - Certificados; - Iguais oportunidades.
4 - Envolvimento Cooperação entre todos os Profissionais Envolvidos	<ul style="list-style-type: none"> - Existência de uma rede de apoio; - Definição de tarefas; - Reforçar os Serviços de Orientação Vocacional; - Formação complementar; - Envolvimento dos empregadores e organizações de emprego;
5 - Relacionamento entre a Escola e o Mercado de Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Construir redes (podem ser sociais ou profissionais, incluindo as organizações de pais); - Definir medidas criativas (As escolas devem estabelecer contactos com empresas e mostrar-lhes como algumas escolas têm procedido para integrar alunos com deficiência); - Aumentar o sistema dual (o princípio de combinar a teoria na escola com a prática nas empresas parece ser eficaz e necessita de ser implementado para todos os alunos); - Organização flexível e medidas de formação; - Melhorar a comunicação dentro do sector; - Base de dados de emprego; - Acompanhamento (as escolas precisam de acompanhar os alunos, pelo menos uma vez, quando entram na vida de trabalho para manter contacto com o que estão a fazer); - Medidas de apoio (são necessários recursos pessoais e materiais, financeiros e técnicos para apoiar não só as empresas mas também os empregadores).
6 - A Transição para o Emprego é Parte de um Longo Processo	<ul style="list-style-type: none"> - Processo Precoce; - Orientação adequada; - Apoio flexível; - Uma pessoa de referência e respectivo acompanhamento.

Ref.: Adaptado de Soriano (2002, p. 16 - 24)

Valério (et. al.) (2007, p. 3), em relação ao PIT, considera que é:

“necessário dar aos jovens alguma garantia de que os anos passados na escola constituem uma etapa importante na construção dos respectivos futuros. Para os alunos que manifestam um grande distanciamento em relação às metas propostas pelo currículo comum, torna-se necessário a estruturação de uma dinâmica curricular que propicie, para além de uma abordagem funcional das áreas académicas e do desenvolvimento de competências sociocognitivas a integração de uma componente vocacional. Esta terá subjacente a organização de um Plano de Transição para a Vida Adulta, o qual deve proporcionar ao jovem momentos de exploração e aprofundamento da sua relação com o mundo laboral.”

Decorrente de uma experiência de aprendizagem integrada na Escola EB 2,3 Frei Bartolomeu dos Mártires, no concelho de Viana do Castelo, Valério (et. al.) (2007) exemplificam uma das práticas de TVA desenvolvidas em vários estabelecimentos de ensino a nível nacional. Nesse estudo, as referidas autoras descrevem os seguintes constrangimentos e aspectos facilitadores no processo de TVA:

“• Certificação por entidade competente (de forma a que a formação não seja tão redutora e permita a expansão e enriquecimento ao longo da vida);

- Dificuldade em se encontrar empresas onde os alunos desenvolvem a Área Vocacional;
- Enquadramento legal no que se refere à certificação do cumprimento da escolaridade obrigatória para efeitos de acesso à formação profissional e ao emprego”. (...)

“• Existência de docente de Transição para a Vida Adulta (sustenta o relacionamento e interacção entre serviços) o que optimiza as potencialidades de jovens c/ NEE

• A interacção c/ o mundo laboral:

- permite despiste vocacional
- é suportativa de diferentes orientações vocacionais
- pode viabilizar a integração no mundo normal de trabalho.” Valério (et. al.) (2007, p. 10)

Conforme aprovado no DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, complementar-se-á sempre o PEI com um documento designado PIT. O mesmo é elaborado pela equipa responsável pelo PEI, em conjunto com o próprio aluno, a família próxima e outros profissionais, nomeadamente das áreas da segurança social, serviços de emprego e de formação profissional. No referido diploma menciona-se que o PIT deve iniciar-se 3 anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória, promovendo a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária. O PIT deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participaram na sua elaboração, pelos pais ou encarregado de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno.

Todos os documentos de avaliação do PIT e os instrumentos de certificação da escolaridade devem adequar-se às necessidades especiais dos alunos, que seguem o seu percurso escolar em conformidade com o PEI.

1.2 – Relevância e necessidades na fase da transição

Em 2006, Soriano levou a cabo um estudo, apoiado em debates e na análise da documentação cedida pelos diferentes profissionais dos 16 países⁸ da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação [nos quais se envolveu Portugal]. Desse trabalho emergiram seis aspectos-chave relacionados com o conceito de TVA:

- A Transição é um processo que deve ser apoiado pela existência e implementação de legislação e por medidas de políticas;
- A transição deve garantir a participação do aluno e respeitar as suas escolhas pessoais. O aluno, a sua família e os profissionais devem trabalhar em conjunto na formalização de um plano individual;
- A transição necessita da implementação de um plano educativo individual focalizado no progresso do aluno e em quaisquer mudanças a introduzir na situação escolar;
- A Transição deve ser baseada no envolvimento e na cooperação de todas as partes envolvidas;
- A Transição requer uma estreita colaboração entre escolas e mercado de trabalho, para que o aluno experiencie as efectivas condições de trabalho;
- A Transição faz parte de um longo e complexo processo de preparação do aluno para a entrada na vida económica e na vida de adulto”. Soriano (2006, p. 12)

Na opinião de Martínez Rueda (1999, p. 10), a TVA é um fenómeno socialmente relevante nas sociedades ocidentais, no qual aparecem dificuldades associadas ao processo de inclusão social das jovens gerações.

Martínez Rueda (1999) propôs um modelo que representa um esquema global de planificação de TVA (quadro 5). Foi apontado pelo autor como “modelo de transição para a vida adulta”, o qual descrevemos:

Quadro 5 – Modelo de planificação da TVA⁹

1 - Últimos anos de escolaridade básica	2 - Desenvolvimento do processo	3 - Actividades profissionais
1.1 - Programas de qualidade	2.1 - Planificação cooperativa	3.1 - Vários materiais e apoios
1.2 - Possibilidades de opção: - Preparação para a vida activa na comunidade, adequada à sua idade cronológica; - Actividades funcionais; - Formação laboral em contexto real; - Participação aluno / família.	2.2 - Políticas de coordenação: - Equipas pluridisciplinares; - Plano Individual de Transição (PIT); - Participação da escola.	3.2 - Suportes e equipamentos: - Necessidades; - Categorias; - Planificação progressiva.

Ref.: Adaptado de Martínez Rueda (1999, p. 7)

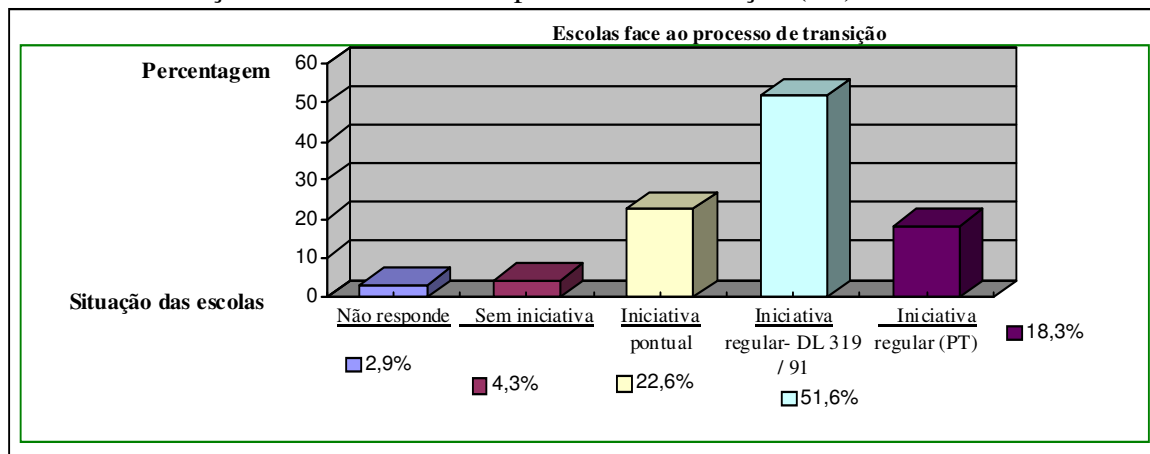
⁸ Alemanha, Áustria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, Estónia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Noruega, Polónia, Portugal, Eslovénia, Espanha, Suécia, Suíça, Reino Unido e República Checa.

⁹ Tradução nossa.

Na investigação levada a cabo por Costa (et. al.) (2004), nas escolas nacionais, intitulada “educação e transição para a vida pós-escolar de alunos com deficiência intelectual acentuada: caracterização das respostas educativas proporcionadas aos alunos dos 2º e 3º ciclos com currículos alternativos ao abrigo do DL 319/91, de 23 de Agosto”, concluiu-se que a maioria dos estabelecimentos de ensino desenvolviam um processo regular e sistemático, com base em documentação escrita, para orientar a sua actuação no processo de transição dos alunos com dificuldades intelectuais acentuadas.

Contudo, havia uma percentagem considerável de escolas (gráfico 1) que reconheciam uma certa precariedade na forma como esse processo era desenvolvido.

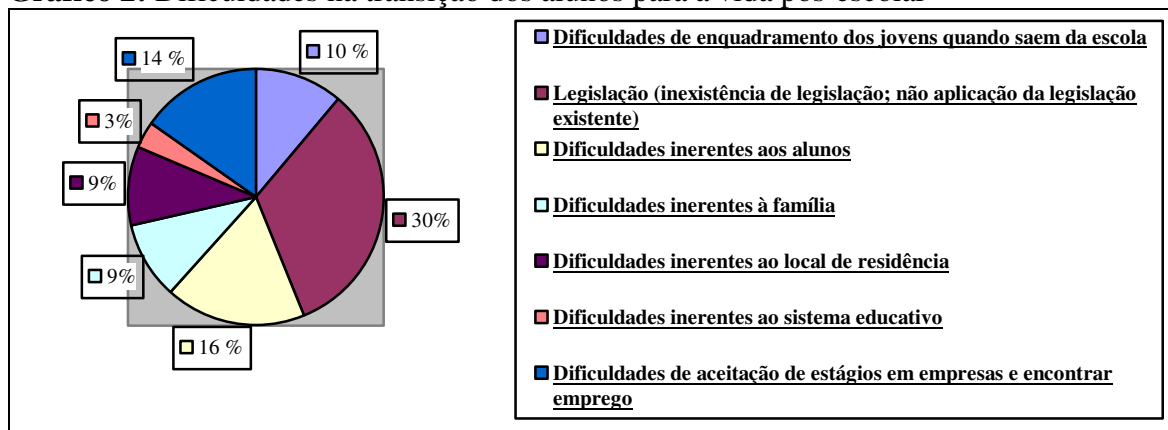
Gráfico 1: Situação das escolas face ao processo de transição (PT)



Ref.: Adaptado de Costa (et. al.) (2004, p. 29)

Nesse estudo de investigadores portugueses publicado pelo ME, (Costa) (et. al.) (2004), as grandes questões que responsáveis por escolas colocavam relativamente a este processo (TVA) situavam-se nos aspectos que são visíveis no Gráfico 2.

Gráfico 2: Dificuldades na transição dos alunos para a vida pós-escolar



Ref.: Adaptado de Costa (et. al.) (2004, p. 55)

Para além dos factores relacionados com encontrar emprego e as dificuldades de aceitação de estágios em empresas [que são cerca de 30%] temos de ter em conta as dificuldades inerentes à legislação, ou seja, a sua inexistência e a não aplicação da existente [que totaliza outros 30%].

Tendo em conta os diplomas nacionais e internacionais, já enunciados no nosso trabalho (p. 27 - 28), a TVA pode, porém, revelar-se um processo com grandes impedimentos.

As conclusões do estudo (gráfico 2) demonstram a subsistência de graves dificuldades no processo de TVA. A partir desta reflexão, podemos dizer que as escolas albergaram os jovens com DM durante vários anos e, em parte, desfizeram-se dessa etapa tão importante das suas vidas, em que se colocaram problemas análogos aos de outros jovens.

Sobre a temática da TVA podemos então colocar a interpelação de Rodrigues (2003), “poderá existir uma escola inclusiva numa sociedade que não o é?”.

A este propósito, a inclusão parece ter-se transformado numa nova ortodoxia (Hegarty, 2001) sem que se tenha em conta a necessidade de precisar o conceito e as mudanças que ele implica.

Sendo uma investigação precursora no âmbito do desenvolvimento do processo de TVA em Portugal, na pesquisa de Costa (et. al.) (2004, p. 79) muitas das escolas referiram haver:

“vários obstáculos à implementação da educação funcional e do processo de transição, sendo de realçar a falta de formação dos profissionais envolvidos, a falta de meios humanos e materiais, a falta de articulação entre as escolas e os restantes serviços, a falta de apoio por parte do IEFP, a dificuldade na aceitação dos estágios por parte das empresas, os reduzidos incentivos ao emprego de pessoas com deficiência, a falta de Centros de Formação e Centros de Emprego, as dificuldades de transporte para os alunos e educadores e as carências de ordem legislativa”.

Na opinião de Afonso (2005, p. 63) a implementação de todo o processo de TVA deve ser feita por um grupo de “elementos que envolvem não somente o professor de educação especial, mas também o do ensino regular e outros técnicos constituindo o que se pode considerar uma equipa multidisciplinar que funcione verdadeiramente de forma articulada”.

Afonso (2005, p. 65) diz que há grandes desafios no campo da TVA e isso “torna-se cada dia mais urgente sob pena de que um investimento feito numa escola que se pretende inclusiva se perca por falta de articulação com o período pós-escolar, ou seja, com a vida real, normal de cada um que é um direito inalienável de todos quaisquer que sejam as suas características e diferenças”.

Para o referido autor os programas de TVA “são delineados com mútuo acordo, no seio da equipa pluridisciplinar, e devem estabelecer as principais metas e áreas a desenvolver nos anos terminais de inserção na educação escolar, de modo a que isso se articule com o projecto de vida futura”. (Idem, p. 63)

Depois de abordarmos as opiniões dos diferentes autores, entendemos que a educação inclusiva só faz sentido numa sociedade que se pretende também inclusiva.

Rentabilizar os princípios educativos claramente favoráveis a uma prática educativa inclusiva dos alunos com NEE, no seu contexto comunitário, implica a organização de um modelo que estabeleça as necessárias correlações com o processo de formação do jovem, tendo em vista ao seu acesso ao mercado de trabalho.

No nosso país, o trabalho das equipas pluridisciplinares, nas diferentes escolas, foi desenvolvido a partir da publicação do DL n.º 319/1991, de 23 de Agosto, através de implementação dos denominados “currículos alternativos”.

Esses currículos “defrontam uma possibilidade de diferenciação curricular, tendo em conta a adopção da ideia de um *continuum* de níveis de adaptação curricular” proposta por Hegarty (1985, cit. por Correia 1999, p. 112), que parte sempre do currículo regular e que se estrutura em função das características individuais.

Nesse âmbito, o currículo planeado para cada aluno é situado, nessa alusão, conforme os seus componentes se aproximem mais do currículo regular [relacionado com as aprendizagens básicas culturais] ou se relacionem do currículo especial [ligado às aprendizagens básicas universais].

Uma vez alcançadas competências ao nível da autonomia e do desenvolvimento, os jovens adultos podem procurar alternativas para conseguir o acesso a um emprego, a uma habitação própria ou a ter uma vida social condigna no seio da comunidade envolvente.

Pela complexidade que existe em todo este processo, será útil termos determinados procedimentos que poderão facilitar a plena inserção do jovem com NEE, na sociedade e no mundo do trabalho.

Assim, o processo de TVA pretenderá construir uma resposta educativa significativa e adequada às necessidades e potencialidades dos jovens. Poderá então minimizar as barreiras na aprendizagem e na participação.

Neste sentido, promoverá a inclusão dos alunos com NEE, na escolaridade básica, e simultaneamente favorecerá o desenvolvimento de aprendizagens académicas e competências específicas de uma vertente mais prática, que lhes permitam contactar, experienciar e efectuar aprendizagens pré-profissionais [para que futuramente sejam cidadãos de pleno direito].

Com base nas opiniões dos diferentes autores encarámos os seguintes aspectos-chave que podem ser considerados na TVA, tendo em conta os problemas existentes:

- A transição necessita de garantir a participação do aluno e de respeitar as suas escolhas pessoais. O aluno, a sua família e os profissionais devem trabalhar em conjunto na formalização de um PIT;
- A transição deve ser baseada no envolvimento e na cooperação de todas as partes envolvidas (escolas, famílias, empresas, autarquias, serviços de emprego, segurança social e outros);
- A transição requer uma estreita colaboração entre escolas e o mercado laboral, para que o aluno experimente condições reais de trabalho;
- A transição é parte de um longo e complexo processo de preparação do aluno para entrar na vida económica e adulta.

Com a entrada em vigor do DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, introduziu-se uma nova implementação do processo de TVA durante a escolaridade obrigatória, para todo o aluno que:

apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional” (art. 14, ponto 1, do DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro).

1.3 – Empregabilidade para as pessoas com deficiência

Como já vimos neste capítulo, nos nossos dias, o combate contra a discriminação e a luta ao preconceito são concepções que estão a ser tratadas em inúmeras investigações científicas e também nas práticas pedagógicas, designadamente no âmbito da EE.

Os cidadãos portadores de deficiência, em especial os que apresentam limitações acentuadas no domínio cognitivo começam a ter voz nas questões sociais e quotidianas.

Por outro lado, uma sociedade voltada para o eixo da globalização reproduz a necessidade de uma maior aposta na educação e formação dos cidadãos, em proveito de uma vida mais justa e igualitária.

Numa sociedade inclusiva, as pessoas com deficiência deverão tentar dotar-se de todo um conjunto de meios possíveis que possibilitem o seu êxito laboral, bem como o sentimento de realização pessoal e social no trabalho que desempenham ou podem vir a desempenhar.

Na UE, na qual se inclui Portugal, existe um conjunto de princípios e modos de vida, constitucionalmente reconhecidos, em prol dos direitos e deveres das pessoas com incapacidades, dos quais se destacam:

- A Constituição da República Portuguesa, no seu art. 71º, n.º 2, decreta que «o Estado obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência e de apoio às suas famílias, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e a assumir o encargo da efectiva realização dos seus direitos, sem prejuízo dos direitos e deveres dos pais ou tutores».
- De acordo com o disposto no n.º 1, do art. 23º, da Declaração Universal dos Direitos do Homem «toda a pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do seu trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à protecção contra o desemprego».
- Conforme expresso no art. 7.º das Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência «Os Estados devem reconhecer que as pessoas com deficiência devem estar habilitadas para exercer os seus direitos humanos, particularmente em matéria de emprego. Tanto em zonas rurais como nas urbanas deve haver igualdade de oportunidades para obter um emprego produtivo e remunerado no mercado de trabalho».
- Segundo a Directiva 2000/78/CE, do Conselho da UE «O emprego e a actividade profissional são elementos importantes para garantir a igualdade de oportunidades para todos e muito contribuem para promover a plena participação dos cidadãos na vida económica, cultural e social, bem como o seu desenvolvimento pessoal».

- O Congresso Europeu sobre deficiência realizado em Madrid, no mês de Março de 2003, garante o direito à Inclusão «A carta dos Direitos Fundamentais, recentemente adoptados pela União Europeia, admite que para se conseguir a igualdade para as pessoas com deficiência, o direito de não serem discriminadas deve ser complementado pelo direito de beneficiarem das medidas projectadas para garantir a sua Autonomia, a Inserção e Participação na vida da Comunidade».
- A Declaração de Salamanca de 1994 assegura que «os jovens com necessidades educativas especiais devem ser ajudados para fazerem uma efectiva transição da escola para a vida adulta. As escolas devem apoiá-los a tornarem-se economicamente activos e dotá-los com as competências necessárias à vida diária, oferecendo formação em competências que respondam às exigências sociais e de comunicação às expectativas da vida adulta».
- A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e com as alterações e aditamentos introduzidos pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto refere o seguinte:

“Artigo 20.º (Âmbito e objectivos da educação especial)

3 - No âmbito dos objectivos do sistema educativo, em geral, assumem relevo na educação especial: (...)

- e) O apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes;
- f) O desenvolvimento da independência a todos os níveis a que se possa processar;
- g) A preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida activa.

Artigo 21º (Organização da educação especial)

São também organizadas formas de educação especial visando a integração profissional do deficiente. A escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas.

Artigo 22º (Formação profissional)

1 - A formação profissional, para além de complementar a preparação para a vida activa iniciada no Ensino Básico, visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais, de forma a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica, (...).

3 - A formação profissional estrutura-se segundo um modelo institucional e pedagógico suficientemente flexível que permita integrar os alunos com níveis de formação e características diferenciados, (...).

6 - O funcionamento dos cursos e módulos pode ser realizado segundo formas institucionais diversificadas, designadamente:

- a) Utilização de escolas de ensino básico e secundário;
- b) Protocolos com empresas e autarquias;
- c) Apoios a instituições e iniciativas estatais e não estatais;
- d) Dinamização de acções comunitárias e de serviços à comunidade;
- e) Criação de instituições específicas”.

Apesar da constitucionalidade ratificada, não obstante, a integração no mercado de trabalho das pessoas com deficiência depende, certamente, da consciencialização da sociedade e do seu próprio apoio económico positivo, resultante da sua participação na vida activa.

Sobre as questões laborais e de empregabilidade, Soriano (2002, p. 14) refere que a taxa percentual de desemprego entre os cidadãos com deficiência é:

“ duas ou três vezes superior às das não deficientes. Os dados nacionais dos diferentes países não especificam quais as pessoas desempregadas que têm deficiência, sendo que a maior parte dos deficientes nem sequer estão registadas e nem têm oportunidade de conseguir o primeiro emprego.

Será necessário uma política activa que promova um aumento de oferta. Isto requer investimentos na capacidade física, nos conhecimentos e nas competências. Desta forma, as pessoas com deficiência devem ter um papel proactivo no planeamento do seu próprio futuro”.

No quadro 6 elaborámos um conjunto de aspectos básicos a considerar na vida diária das pessoas com ou sem deficiência, tendo por referência a bibliografia consultada.

Quadro 6 – Ajustamento social

Requisitos mínimos da pessoa sem deficiência	Requisitos mínimos da pessoa com deficiência
<ul style="list-style-type: none">- Permanecer empregada e assegurar a sua manutenção;- Ter onde viver;- Estar habilitada a cuidar de si, suficientemente, para manter um regime alimentar saudável e adequado, asseio e sono para trabalhar de forma adequada;- Estar consciencializada a manter-se fora de situações embaraçosas;- Não depender, desmesuradamente, de serviços sociais.	<ul style="list-style-type: none">- Contar com alguém que esteja preparado e habilitado, para cuidar dela quando necessário;- Conduzir-se de tal modo que o encargo de cuidar dela não seja descomedido (por exemplo não ser tão exigente e difícil que cause enervamento naqueles que a rodeiam);- Estar determinada a trabalhar e ajudar-se a si mesma, até ao limite das suas capacidades.

Ref.: Elaboração própria (2008)

Face aos diplomas nacionais e internacionais expostos neste ponto, as pessoas com deficiência têm os seus direitos e deveres de empregabilidade, constitucionalmente, consagrados. A obtenção de uma actividade laboral e o aperfeiçoamento de uma carreira profissional são factores fundamentais para o reconhecimento social da pessoa com deficiência. São instrumentos basilares para uma vida individual digna, pois proporciona condições socioeconómicas e psicológicas essenciais para o processo de autonomia pessoal, familiar e económica, bem como para a integração social e a efectiva participação na sociedade.

Na revisão da literatura verifica-se que há aspectos do comportamento humano que convergem tanto para a felicidade da pessoa com deficiência como das outras pessoas, entre eles: a independência, a compreensão da realidade, as relações interpessoais adequadas, a razoável maturidade emocional e a capacidade para perseguir fins apropriados.

No Agrupamento de Escolas Deu-la-Deu Martins, o documento PIT segue todas as concepções da literatura actual, dos normativos legais vigentes e é elaborado de acordo com as necessidades e especificidades dos jovens com CEI.

CAPÍTULO 2: PROJECTOS DE APRENDIZAGEM INTEGRADA

2 – Agrupamento de Escolas Deu-la-Deu Martins

O Agrupamento Deu-la-Deu Martins é constituído por oito Escolas Básicas do 1.º Ciclo com os respectivos Jardins-de-infância integrados [estabelecimentos de ensino chamados EB1 / JI] e pela Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos de Monção.

A sede das instalações do Agrupamento localiza-se na Escola EB 2,3 de Monção (fig. 2-3), situada na freguesia de Cortes e foi o local onde se perspectivou o nosso estudo.

Fig. 2 – Entrada principal



Ref.: CE (2008)

Fig. 3 – Vista do exterior



Ref.: CE (2008)

No ano lectivo 2007/2008 havia 134 docentes a exercerem funções lectivas na Educação Pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos e na Educação Especial. Por sua vez, havia 1335 crianças / alunos matriculados e 65 pessoas a exercerem funções não docentes e tarefas técnico-pedagógicas.

A distribuição do n.º total da população escolar nos Jardins-de-infância, Escolas Básicas do 1.º Ciclo e na Escola EB 2.º / 3.º Ciclos, no ano lectivo 2007/2008, consta no quadro 7.

As crianças e alunos com NEE de carácter permanente já se encontram incluídos e dispostos por todos os níveis de ensino / educação.

Cerca de 95% dos docentes pertenciam aos quadros de escola¹⁰ e de zona pedagógica. O corpo docente possuía, na sua maioria, habitação profissional. Estavam

¹⁰ Com a publicação do DL n.º 51/2009, de 27 de Fevereiro passaram a ser designados quadros de agrupamento.

providos 30 docentes na categoria de professor titular, repartidos pela educação pré-escolar e pelos três ciclos do ensino básico.

Este Agrupamento capta uma população estudantil muito diversificada, servindo fundamentalmente a zona centro, sul e oeste do concelho de Monção.

Quadro 7 – População escolar 2007/2009: Agrupamento de Escolas Deu-la-Deu Martins

Ano lectivo 2007/2008			
Nível de Ensino / Educação	Pessoal Docente	Pessoal não Docente	Pessoal Discente
Pré – escolar	15	12	275
1.º Ciclo	34	10	475
2.º Ciclo	41	43	299
3.º Ciclo	35		286
Educação Especial / Grupo 910	9	-	*
* Incluídos em todos os níveis de ensino	134	65	1335
Total			
Ano lectivo 2008/2009			
Nível de Ensino / Educação	Pessoal Docente	Pessoal não Docente	Pessoal Discente
Pré-escolar	13	11	260
1.º Ciclo	35	9	515
2.º Ciclo	41	38	264
3.º Ciclo	35		284
Educação Especial / Grupo 910	9	-	*
* Incluídos em todos os níveis de ensino	133	58	1323
Total			

Fonte: CE (2009)

De acordo com o Projecto Educativo (PE) do Agrupamento existem alunos oriundos de famílias de diferentes estratos sociais.

Assim, a diversidade constitui o pano de fundo, a partir do qual as escolas agrupadas trabalham, atendendo às necessidades específicas de cada aluno e assumindo como meta, a transformação do espaço educativo num espaço de oportunidades para todos.

No PE consta que parte significativa dos alunos provém de meios pouco escolarizados. O acesso e a participação cultural restringem-se a uma pequena minoria da população, essencialmente residente na sede do concelho ou aquela que possui mais recursos económicos. O contexto familiar é pouco motivador e não estimula o desenvolvimento de aprendizagens nos alunos.

Conforme expresso no documento interno do Agrupamento (Projecto Curricular de Escola - PCE), em todos os níveis de escolaridade, existem crianças e alunos com graves dificuldades de aprendizagem e de desenvolvimento.

Neste documento diz-se que o sucesso escolar poderá ser comprometido devido a diversas razões:

- “Problemas familiares, de comportamento e de saúde;
- Desconhecimento da LP (alunos oriundos de países estrangeiros que têm o Português como língua não materna);
- A ocupação dos encarregados de educação deixa-lhes pouco tempo disponível para o apoio e acompanhamento familiar;
- Os aspectos anteriores reflectem-se em códigos linguísticos restritos, na baixa qualidade do acompanhamento da vida escolar dos filhos, nomeadamente, nas práticas de estudo e na realização dos trabalhos extra-aula;
- Os alunos revelam poucos hábitos de estudo e métodos de trabalho desajustados, dedicando pouco tempo à sistematização de conhecimentos”. PCE (2009, p. 7 - 8)

Desde o início ano lectivo de 1992/1993 até ao ano lectivo 1999/2000, a integração de alunos com NEE [na antiga Escola Preparatória de Monção] justificou a colocação de um docente de EE [nessa altura denominado por docente de Apoio Educativo].

A partir do ano escolar de 1999/2000 [com a inauguração da actual Escola EB 2,3 de Monção e com o incremento de Turmas nos 8.º e 9.º anos de escolaridade] passou a justificar-se a permanência, a tempo inteiro, de dois professores profissionalizados, e de preferência especializados, para exercerem funções docentes no âmbito da EE.

O Agrupamento de Escolas Deu-la-Deu Martins foi constituído no ano lectivo 1999/2000. Segundo o PE, nesse momento, iniciou-se a edificação de uma escola empenhada em promover a igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolar, proporcionando a formação integral dos alunos nas suas vertentes física, psicológica, afectiva, social e cultural.

Conforme planeado no PCE, do ano lectivo 1999/2000, havia o objectivo de se criarem de respostas educativas mais expressivas, na Escola EB 2,3 de Monção. No âmbito da EE, sentiu-se a necessidade de pôr em prática uma pedagogia diferenciada com diferentes procedimentos de ensino, de modo a gerar sucesso educativo.

Para tal, nesse ano escolar, conceberam-se espaços escolares mais propícios à orientação e dinamização de actividades:

- Sala de Estudo, com acompanhamento permanente de, pelo menos, um docente, apetrechada com fichas autocorrectivas e material de apoio das diversas áreas curriculares;
- Biblioteca escolar e Centro de Recursos;
- Gabinete dos Serviços Especializados de Apoio Educativo;
- Unidade de Apoio Especializado para a Educação a Alunos com Multideficiência¹¹;
- Sala de apoio educativo especializado ao serviço dos alunos com DM;
- Dinamização de actividades na sala de convívio dos alunos, bufetes, cantina, átrios e corredores;
- Placardes próprios para exposições de trabalhos;
- Desporto Escolar e jogos desportivos escolares, corta-mato e torneios de diversas modalidades;
- Ateliês de manualidades, ateliê de experimentação científica e ateliê de actividades musicais e teatrais;
- Clubes escolares, dos quais se destacam o de fotografia, jornalismo, informática, o da página da escola na internet e o de rádio-escola;
- Actividades de Animação e de Apoio à Família;
- Laboratório de Matemática.

O PE, do ano lectivo 2007/2008, descreve o estabelecimento de protocolos e parcerias com a comunidade, designadamente com a Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental de Melgaço e Monção, a Fundação Menela de Vigo¹², a Câmara Municipal de Monção e as empresas onde os alunos com CEI desenvolvem a componente profissional, indispensável para promover a sua TVA.

Segundo o PE, com vista a concentrar meios humanos e materiais que possam oferecer uma resposta educativa de qualidade, na área da EE, foi criada, em Maio de 1996 pela Escola EB1 de Monção, concomitantemente com a Câmara Municipal de Monção [e homologada em Junho desse mesmo ano pela DREN] uma Unidade Especializada para Apoio à Inclusão de Alunos com Multideficiência, tendo esta Unidade de trabalho iniciado as suas actividades em Setembro de 1997.

¹¹ Sedeada na Escola EB1/JI José Pinheiro Gonçalves – Monção.

¹² Centro especializado para atendimento e apoio das pessoas com perturbações do espectro do autismo e as suas famílias.

Com a nova constituição do Agrupamento em 1999 foi criada a sala de apoio especializado à DM, sita na Escola EB 2,3 de Monção. Têm sido desenvolvidas acções para que todos os alunos sejam aceites em pé de igualdade, sendo reconhecidos pelas suas capacidades pessoais, oferecendo-lhe as ajudas necessárias para que o seu processo educativo e a sua formação pessoal e social resultem em sucesso escolar.

O PCE (2007/2008) indica que a escola pode e deve ser um espaço de formação ampla do aluno, que aprofunde o seu processo de humanização, aprimorando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos.

Conforme expresso no PCE, o acesso ao conhecimento, às relações sociais, às experiências culturais pode contribuir assim como suporte no desenvolvimento do aluno como sujeito biopsicossocial.

A organização e o funcionamento dos centros de recursos para a inclusão do Agrupamento [Unidade Especializada e Sala de Apoio] são redefinidos, anualmente, pelo Órgão de Gestão. Previamente, apresentam-se as propostas de alteração nas reuniões do CP, depois de apreciar o parecer do NAE e dos SPO.

A avaliação destas duas estruturas educacionais [centros de recursos] ao serviço da EE realiza-se anualmente e sempre que se achar necessário. É da responsabilidade do CE e das restantes estruturas de orientação educativa competentes (NAE, SPO, CP e AE).

Tal como está aprovado no PE, o Agrupamento tem o dever de facultar experiências aos jovens com DM e promover aprendizagens diversificadas e construtivas [quer ao nível da autonomia, comunicação, socialização e TVA] nos seus contextos ecológicos e sistémicos.

Segundo o PCE houve necessidade de ajudar a construção de um projecto de vida para aqueles que, tendo algumas características diferentes são, no entanto, cidadãos de pleno direito e, em particular, os que apresentam DM.

2.1 - Enquadramento curricular e pedagógico dos alunos com CEI

Segundo a definição da Associação Americana de Psiquiatria (*American Psychiatric Association*) a Deficiência Mental (DM) caracteriza-se por “um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média [um QI de aproximadamente 70 ou menos] com início antes dos 18 anos de idade e défices ou prejuízos concomitantes no funcionamento adaptativo”. (DSM-IV, 1995, p. 37).

A literatura refere que o conceito de DM teve sempre uma estreita relação com os protótipos, classificações (quadro 8) e as concepções socioeconómicas, que nortearam cada período da história do Homem.

Ingalls (1982, cit. por Molina 1999, p. 19) classifica a DM nos seguintes níveis ou graus:

Quadro 8 – Classificação da deficiência mental¹³

Nível	QI de Binet (d.e. = 16) ¹	QI de Wechsler (d.e.= 15)	Idade mental na idade adulta
Leve	68 - 52	69 - 55	8.3- 10.9 anos
Moderado	51 - 36	54 - 40	5.7- 8.2 anos
Grave	35 - 20	39 - 25	3.2- 5.6 anos
Profundo	≤ 19	≤ 24	≤ 3.1 anos

Ref.: Ingalls (1982, cit. por Molina Garcia 1999, p. 19)

¹ d.e = desvio standard

A preocupação presente não se prende só com a incapacidade (quadro 9), mas com o tipo de apoio necessário ao aluno. Este facto evidencia a importância do meio educativo em relação ao trabalho educacional para desenvolver as habilidades e capacidades adaptativas do jovem com DM.

Quadro 9 – Etiologia da deficiência mental¹⁴

Categoria I:	Deficiência mental causada por agentes infecciosos;
Categoria II:	Deficiência mental causada por agentes tóxicos;
Categoria III:	Deficiência mental causada por traumatismos;
Categoria IV:	Deficiência mental causada por problemas metabólicos;
Categoria V:	Deficiência mental causada por alterações cromossómicas;
Categoria VI:	Deficiência mental causada por malformações e tumores;
Categoria VII:	Deficiência mental causada por factores pré-natais desconhecidos;
Categoria VIII:	Deficiência mental devido a causas desconhecidas com signos neurológicos;
Categoria IX:	Deficiência mental devido a causas desconhecidas sem signos neurológicos;
Categoria X:	Deficiência mental devido a mais de uma causa possível.

Ref.: Bueno (1986 e 1990, cit. por Molina Garcia 1999, p. 17)

¹³ Tradução nossa.

¹⁴ Tradução nossa.

Actualmente a DM apresenta um conceito mais global e dinâmico, dando maior importância aos factores inerentes ao contexto social que condicionam o indivíduo, em especial o contexto educativo.

A este propósito, o compêndio da Classificação Internacional de Funcionalidade foi publicado em 2001 e o Ministério da Saúde obteve a autorização da OMS (2003) para disponibilizar, apenas em edição de formato electrónico [versão PDF] uma tradução adaptada para Portugal.

O manual de trabalho da CIF passou a ser um meio usado nas escolas para documentar e organizar a informação, que se torna relevante para descrever a natureza e a severidade das limitações funcionais da pessoa, as suas experiências de vida, bem como, as características do meio circundante, de acordo com uma perspectiva holística e sistémica da pessoa [modelo biopsicossocial].

Sobre o percurso educativo dos alunos com DM nos estabelecimentos de ensino do Agrupamento de Escolas Deu-la-Deu Martins durante a escolaridade básica, no ano lectivo de 2007/2008, observámos que o enquadramento curricular e pedagógico de qualquer caso é único e exclusivo. O plano de estudos é sempre ajustado e adaptado conforme as necessidades e as particularidades de cada criança / jovem.

Verificámos que nas Escolas do 1.º Ciclo do EB, os alunos com DM frequentam todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares com o seu Grupo / Turma, as actividades de enriquecimento curricular e as actividades decorrentes do prolongamento de horário. Os jovens têm um currículo ajustado às suas necessidades e particularidades (CEI). O apoio educativo tem sido assegurado por docentes de EE especializados.

Os jovens que frequentam a Unidade Especializada para Apoio à Inclusão de Alunos com Multideficiência são primeiramente alunos das Turmas. Fazem trabalhos com os seus Grupos, sempre que for possível, pelo facto de apresentarem uma grande complexidade educativa.

Nesse centro de recursos complementam-se as actividades desenvolvidas no seio da sua Turma. Os alunos possuem outras áreas de programação e são desenvolvidas de acordo com as suas potencialidades e necessidades. Dinamizam-se, igualmente, actividades de rotina e outras actividades programadas essencialmente, no domínio da motricidade e da linguagem.

Na Escola EB 2,3 de Monção todos os alunos com DM encontram-se a frequentar a sala de apoio e têm um Currículo Específico Individual (CEI). Este tipo de currículo substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino.

Esse tipo de currículo prevê alterações expressivas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem, de acordo com o disposto no art. 21º – DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro (quadro 18).

Os alunos com CEI estão integrados em Turmas constituídas por 20 alunos, no máximo, não podendo incluir mais de 2 alunos nestas condições.

Estes jovens partilharam, de um modo geral, as componentes comuns com a sua Turma, nomeadamente áreas curriculares disciplinares [EF, EM, EMRC, EVT, EV, ET] e não disciplinares [AP e FC].

A leccionação das actividades mencionadas são asseguradas pelos professores do ensino regular nas referidas áreas. Todos esses docentes programam, no seio da Turma, actividades específicas para os alunos com CEI.

Para estes alunos são programadas diferentes áreas curriculares específicas de aprendizagem, como é o caso de Cidadania, Actividades da Vida Diária e Autonomia. Frequentam ainda todas as actividades de complemento e enriquecimento curricular, promovidas pela escola. As componentes específicas, ou seja, as disciplinas não partilhadas com a sua Turma são desenvolvidas na sala de apoio (sala 12), noutros espaços da escola, nas salas dos clubes, na sala de informática e na biblioteca.

Os objectivos e competências a atingir de cada área curricular são programados para os alunos, de acordo com os seus níveis de aptidão, das suas competências e as suas necessidades. As componentes específicas são leccionadas por docentes de EE com especialização, em concordância com o previsto no art. 28º – DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. Os outros professores da escola podem leccionar disciplinas específicas desde que possuam experiência profissional nessas áreas.

Segundo o disposto no ponto 1, art. 14º do DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, sempre que o aluno apresente NEE de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o PEI com um PIT e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.

2.2 - Avaliação dos alunos com CEI

Os alunos com CEI não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar, nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum, ficando sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos nos respectivos PEI.

Segundo a legislação em vigor, os docentes que apoiam os alunos com CEI integram os respectivos Conselhos de Docentes e Conselhos de Turma durante os diferentes momentos de avaliação.

No final de cada ano lectivo é elaborado pela equipa pluridisciplinar (p. 38) um relatório circunstanciado sobre os resultados obtidos pelos alunos, com a aplicação das medidas estabelecidas nos seus PEI. Procede-se também à avaliação sumativa dos alunos na sala designada para o efeito. Os docentes transmitem informações de várias ordens nas reuniões dos Conselhos de Docentes / Turma, nomeadamente sobre os objectivos programados, os progressos / retrocessos do aluno e o comportamento.

O PEI de cada aluno deve ser revisto a qualquer momento e, obrigatoriamente, no final de cada nível de educação e ensino e no fim de cada ciclo do ensino básico.

Quanto às formas de avaliação destes alunos nas várias escolas, a mesma é efectuada no 1.º Ciclo em Conselho de Docentes, em Conselho de Turma nos 2.º e 3.º Ciclos [nas reuniões intercalares, no final de cada período lectivo ou sempre que se achar necessário] com a implicação directa de todos os intervenientes no seu processo educativo.

A avaliação no 1.º Ciclo tem sempre em conta o que está estipulado para os alunos no seu PEI, tendo um carácter qualitativo (avaliação dos objectivos programados). Anteriormente a esse momento de avaliação, é feita uma reunião com todos os intervenientes no processo educativo, incluindo a família e nesse encontro é elaborada uma acta que serve de base à avaliação, a transmitir em reunião de Conselho de Docentes.

No 2.º e 3.º Ciclos, as suas formas de avaliação são definidas e aprovadas nos correspondentes Conselhos de Turma. Para cada aluno é definida uma forma de avaliação, tendo por referência a sua participação nas actividades escolares. A avaliação sumativa interna pode ser qualitativa ou quantitativa (com ou sem atribuição de nível) nas diferentes áreas curriculares constantes e aprovadas no seu PEI.

Nas áreas curriculares não disciplinares de AP, FC e EA, caso as frequentem com a sua Turma, são de igual modo avaliados como os restantes alunos.

Para as áreas curriculares específicas e a componente de preparação de TVA faz-se também, a avaliação dos objectivos programados nas diferentes áreas curriculares.

Antes do final de cada período lectivo procede-se à avaliação das estratégias e medidas implementadas nos PEI dos alunos em reunião da equipa pluridisciplinar, estando presentes as famílias e os diferentes técnicos envolvidos nos seus processos escolares. Nessas reuniões lavram-se actas para serem apresentadas, posteriormente, nas reuniões de avaliação sumativa.

No final de cada período lectivo e no final do ano escolar, os docentes que trabalham directamente com os alunos com CEI elaboram relatórios de avaliação de desempenho em cada área curricular [empenho e participação nas actividades dos alunos com DM].

Cada docente utiliza também uma aplicação informática existente no Agrupamento. Cada professor tem uma palavra – chave para atribuir, previamente, os níveis e outras notas informativas nas reuniões de avaliação sumativa.

No que concerne à avaliação sumativa externa, os alunos que frequentam um CEI estão dispensados da realização dos exames nacionais do 9.º ano de escolaridade e das provas de aferição do 4.º e 6.º anos de escolaridade.

2.3 – Desenvolvimento do projecto de TVA

Com a abertura, no ano lectivo 1996/1997, de uma Unidade Especializada para Apoio à Inclusão de Alunos com Multideficiência na Escola EB1 de Monção e a sala de apoio especializado à DM na Escola EB 2,3 de Monção, no ano lectivo 1999/2000, o Agrupamento de Escolas Deu-la-Deu Martins passou a dispor de centros de recursos especializados para o apoio aos alunos com DM.

Os projectos de TVA (quadro 11) surgiram, a partir do ano lectivo 1992/1993, na antiga Escola Preparatória [posteriormente Escola EB 2,3 de Monção]. Nessa altura tinha sido publicado o DL n.º 319/1991, de 23 de Agosto [sustentava legalmente o encaminhamento dos jovens com CEI após a escolaridade obrigatória].

Conforme registado no PE (1999/2000) havia uma necessidade de responder de forma mais harmonizada à inserção profissional, na comunidade local, dos jovens alunos com DM, que finalizavam a sua escolaridade obrigatória. As famílias deparavam-se com grandes obstáculos na vida dos seus filhos, após a conclusão da sua escolaridade básica. Os alunos com CEI tinham idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos, estando a maior parte dos jovens fora da escolaridade obrigatória.

Desse modo, os alunos com DM apresentavam um grande desfasamento entre as suas idades cronológicas e a frequência da escola [encontravam-se a frequentarem respectivamente o 7.º, 8.º e 9.º ano de escolaridade].

A partir do ano lectivo 1996/1997 foram elaborados pela tutela documentos dirigidos às escolas, contendo sugestões de práticas pedagógicas a seguir no processo de TVA. Na investigação de Costa (et. al.) (2004, p. 16) refere-se que:

“ no ano lectivo de 1997/1998 funcionou no Departamento de Educação Básica um grupo de trabalho que englobou elementos do Núcleo de Orientação Educativa e Educação Especial, de diversas Instituições Privadas de Educação Especial, do IIEFP, do IIE e do SNR e que teve por objectivo produzir um documento orientador sobre a educação e transição para a vida adulta dos alunos com deficiência intelectual. Este documento teve como alvo as escolas Básicas dos 2º e 3º ciclos e os diferentes serviços de coordenação do sistema educativo não superior”.

Com a publicação do Despacho nº 22 / SEEI / 1996 promoveram-se as «Turmas de Currículos Alternativos», destinadas a casos de alunos com risco sério de abandono escolar. É de salientar que essa legislação não contemplava só os alunos com graves problemas de aprendizagem, no qual se incluíam os alunos com DM.

Depois de consultarmos a documentação existente no arquivo, da Escola EB 2,3 de Monção, podemos dizer que há quinze anos atrás, a organização do processo de TVA destinava-se essencialmente aos alunos com DM, em situações de grave risco de abandono escolar. Esse procedimento aformoseava-se numa espécie de trabalho restrito com a Família e o Centro de Emprego e Formação Profissional, no sentido de proporcionar orientações a esses jovens para a sua integração na vida profissional.

No início do ano lectivo 1999/2000, por indicação do CP do Agrupamento, começou a sentir-se a necessidade de aferir o PIT. De tal modo, passou-se a realizar um despiste vocacional para cada aluno, o mais breve possível.

A partir desse ano escolar começou a haver uma cooperação intersectorial através de protocolos de colaboração e um desenvolvimento de «currículos funcionais», em estreita complementaridade com os currículos do regime educativo comum.

As parcerias com Escola EB 2,3 de Monção passaram a englobar os serviços públicos locais, a autarquia e outras organizações privadas.

Na última década passaram a leccionarem-se actividades em áreas curriculares específicas, de entre elas, comunicação, actividades da vida diária, independência pessoal, cidadania, autonomia, relacionamento interpessoal, participação social e componente laboral, a fim de preparar tarefas relacionadas com a vida profissional.

As actividades escolares passaram a ser ministradas, a partir do 7.º ano de escolaridade com o intuito de ir de encontro às necessidades dos alunos, aos seus saberes, às suas especificidades e sempre que possível em contexto real, tanto na sala de aula como noutros espaços escolares, nos locais de ocupação laboral e na comunidade local.

Com a entrada em vigor do DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro constituíram-se legalmente as equipas pluridisciplinares para o aluno com NEE de carácter permanente, no âmbito da EE.

Segundo o Manual de Apoio à Prática publicado pela DGIDC (2008, p. 51) essas equipas de trabalho nas escolas são definidas da seguinte forma:

“Nas reuniões devem participar as pessoas que possam ajudar a compreender a situação. Presentes estarão sempre os professores e os encarregados de educação. A presença, ou não, do aluno deve ser ponderada em função de cada situação particular. Podem também participar elementos dos órgãos de gestão e outros profissionais que possam contribuir para um conhecimento mais claro e aprofundado da funcionalidade e incapacidade do aluno”.

Antes da publicação do supracitado DL não existia legislação própria e impreterível, no sentido de determinar a idade prevista para os alunos iniciarem e concluírem o processo de transição nas escolas do EB.

Contudo já havia nesta matéria, orientações claras e reguladoras do organismo “*The European Agency for Development in Special Needs Education*”, o teor legislativo do DL n.º 319/91, de 23 de Agosto, os ofícios-circulares emanados da DREN e as indicações legislativas específicas do ME, que diziam respeito à constituição das equipas pluridisciplinares.

Na década de 90, com a publicação do DL n.º 319/91, de 23 de Agosto, as equipas de trabalho, no âmbito da EE, estavam devidamente constituídas [apelidadas, nessa altura, de equipas responsáveis pela elaboração do PEI e programa educativo da criança/aluno com NEE].

Os grupos de trabalho nas escolas integravam os docentes de apoio educativo,¹⁵ os educadores de infância, os docentes titulares de turma e o DT, o psicólogo dos SPO [no caso de a escola possuir esse tipo de serviço], um docente responsável pela Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE), o Presidente do CE ou o seu representante legal e pontualmente um técnico especializado do exterior, no caso de acompanhar directamente o aluno em questão.

Essas equipas organizavam assim, as respostas educativas dos alunos com NEE. Dessa forma, prestaram o seu contributo na tomada de decisão para iniciar e concluir o processo de TVA.

Desde o início do processo de TVA até ao presente ano lectivo, a Escola Preparatória e posteriormente Escola EB 2,3 de Monção optou, de entre os 13 e 14 anos de idade a idade de começo desse processo [a partir do 7.º ano de escolaridade]. Para o seu termo, dos 17 aos 20 anos ou a conclusão do 9.º ano de escolaridade (quadro 12).

Neste pretexto, as iniciativas levadas a cabo pela Escola EB 2,3 de Monção acompanharam as conclusões do estudo de investigadores portugueses, publicado pelo ME (Costa) (et. al.) (2004, p. 78), no qual se profere o seguinte:

“Não existe nenhuma legislação que determine qual a idade para os alunos iniciarem e concluírem o processo de transição mas, no entanto, a maioria das escolas opta pelos 14 / 15 anos para a idade de início e pelos 16 / 18 para o seu término. Em casos pontuais as idades afastam-se destas, como seja o início aos 9 e a conclusão aos 21 ou mais anos, o que pode estar relacionado com uma diferente interpretação feita pelas escolas do conceito de transição”.

¹⁵ Actualmente designados por docentes de EE

No quadro 10 apresentámos, sucintamente, os fundamentos propostos no plano de intervenção bianual do NAE (2007/2009), os quais foram ratificados numa reunião mensal do CP, no ano lectivo 2008/2009. O objectivo prioritário foi adequar o desenvolvimento do projecto de aprendizagem integrada na Escola EB 2,3 de Monção, ao abrigo do DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. Este projecto teve início no ano lectivo 1992/1993.

Quadro 10 – Como surgiu o projecto de aprendizagem integrada na Escola EB 2,3 de Monção

Escola	Alunos
<ul style="list-style-type: none">- Necessidade de dinamismo da própria escola;- Implementação de uma nova cultura pedagógica e organizacional;- Necessidade de flexibilização dos currículos, de modo a atender às especificidades individuais;- Necessidade de implementação de um interface comunicacional entre a escola e o meio em que se insere;- Pela necessidade de rentabilizar os princípios educativos claramente favoráveis a uma prática educativa integradora / inclusiva das crianças e jovens com NEE;- Pela necessidade de colaborar e acompanhar o processo de transição do jovem, para a vida adulta, tendo em vista o acesso ao mercado de trabalho.	<ul style="list-style-type: none">- Pela dificuldade, própria da tarefa essencial do jovem, que é o da tomada de decisão sobre a escolha de uma carreira profissional;- Pela necessidade da escolha profissional do jovem, não ser prematura, mas em tempo oportuno;- Para evitar a criação de expectativas irrealistas, muitas vezes fomentadas pela família, por técnicos e professores;- Pelo direito à felicidade.

Ref.: Elaboração própria (2008)

Na Escola EB 2,3 de Monção, o PIT tem sido ainda desenvolvido para outros alunos com NEE, decorrentes de limitações significativas noutros domínios que não o cognitivo, quando as equipas pluridisciplinares considerem tratar-se de uma medida educativa adequada e ajustada às suas necessidades e aos seus interesses.

No Agrupamento de Escolas Deu-la-Deu Martins de Monção, nos últimos anos, o processo de TVA surge como uma realidade interventora e de interesse na comunidade escolar.

O desenvolvimento do processo de TVA tem sido frequentemente alterado, de acordo com as necessidades emergentes da prática e política educativa.

2.4 – Projectos de TVA realizados na Escola EB 2,3 de Monção

É de realçar que desde início dos projectos de TVA [ano lectivo 1992/1993], a Escola Preparatória de Monção funcionou com Turmas do 5.º e 6.º anos de escolaridade até ao ano escolar 1995/1996. A partir dessa data até 1999/2000 funcionou com Turmas dos 5.º, 6.º e 7.º anos.

No ano lectivo 1999/2000 foi inaugurado um novo edifício [a actual Escola EB 2,3 de Monção] e passou-se a trabalhar com Turmas dos 2.º e 3.º Ciclos.

Ao longo destes últimos 15 anos lectivos (quadro 11), dos quais, nos últimos 8 anos, o responsável foi o autor deste trabalho, houve 109 jovens que frequentaram um CEI, o que resultou num total de 80 projectos de TVA.

Quadro 11 – Total de população escolar envolvida no projecto de TVA

Ano lectivo	N.º total de alunos	N.º total de alunos com NEE	%	N.º total de alunos com CEI	%	N.º total de alunos – Projecto de TVA	%
1992 / 1993	381	4	0,1%	1	0,026%	1	0,026%
1993 / 1994	391	21	5,4%	2	0,5%	2	0,5%
1994 / 1995	365	24	6,6%	3	0,8%	3	0,8%
1995 / 1996	362	29	8,0%	3	0,8%	3	0,8%
1996 / 1997	385	26	6,8%	2	0,5%	2	0,5%
1997 / 1998	413	29	7,0%	3	0,7%	3	0,7%
1998 / 1999	370	33	8,9%	3	0,8%	3	0,8%
1999 / 2000	497	49	9,9%	12	2,4%	4	0,8%
2000 / 2001	594	48	8,1%	14	2,4%	6	1,0%
2001 / 2002	588	23	3,9%	9	1,5%	8	1,4%
2002 / 2003	529	24	4,5%	8	1,5%	6	1,1%
2003 / 2004	528	28	5,3%	10	1,9%	8	1,5%
2004 / 2005	513	33	6,4%	10	1,9%	9	1,8%
2005 / 2006	483	32	6,6%	12	2,5%	11	2,3%
2006 / 2007	487	33	6,8%	9	1,8%	7	1,4%
2007 / 2008	584	30	5,1%	8	1,4%	4	0,7%
Total	7470	466	6,2%	109	1,5%	80	1,1 %
Ano 2008/09	569	22	3,9%	7	1,2%	4	0,7%

Fonte: Livros de actas das reuniões do CP / CE, existentes em arquivo (2008)

Verificámos que a totalidade dos projectos de TVA desenvolvidos corresponde a 1,1% do conjunto dos alunos, que frequentaram a Escola EB 2,3 de Monção, nos últimos 15 anos, como podemos constatar no quadro anterior.

Em termos percentuais (1,1%) parece-nos relevante a dimensão pedagógica dos projectos de TVA, que foram desenvolvidos na Escola EB 2,3 de Monção.

Constatámos que nos 6 primeiros anos escolares (1992 - 1998), as taxas percentuais de implementação de TVA são pouco expressivas (quadro 11).

A partir do ano lectivo 1999/2000, o desenvolvimento de projecto de TVA incrementou-se (quadro 12) e chegou a ter um n.º máximo de 11 alunos no ano lectivo 2005/2006.

Quadro 12 – Total de alunos por sexo, idade e ano de escolaridade – projecto de TVA

Ano lectivo	N.º total de processos de TVA (alunos)	Sexo		13 Anos	14 Anos	15 Anos	16 Anos	17 Anos	18 Anos	19 Anos	20 Anos	7.º Ano EB	8.º Ano EB	9.º Ano EB
		M	F											
1992 / 1993	1	0	1				1					-	-	1
1993 / 1994	2	1	1				1	1				-	-	2
1994 / 1995	3	1	2		1			1	1			-	1	2
1995 / 1996	3	1	2		2	1						-	2	1
1996 / 1997	2	0	2			1	1					-	-	2
1997 / 1998	3	1	2		1	1	1					-	3	-
1998 / 1999	3	1	2	1		1	1	1				1	-	3
1999 / 2000	4	2	2		4							3	1	-
2000 / 2001	6	4	2		2	4						2	3	1
2001 / 2002	8	4	4		2	2	4					2	2	3
2002 / 2003	6	4	2	1		2	2	1				2	2	2
2003 / 2004	8	6	2	3	4		1					4	2	2
2004 / 2005	9	7	2	2	3	4						3	4	2
2005 / 2006	11	7	4		2	3	4	1		1		4	3	4
2006 / 2007	7	4	3			2	2	1	1		1	-	4	3
2007 / 2008	4	3	1					2	1	1		-	-	4
Totais	80	46	34	7	21	21	19	8	3	2	1	21	27	32
		80												
%		M	F	8,8 %	26,3 %	26,3 %	23,8 %	10,0 %	5,0 %	2,5 %	1,3 %	26,2 %	33,8 %	40,0 %
		59 %	41 %											

Fonte: Actas das reuniões dos Conselhos de Turma, existentes no arquivo do CE (2008)

Nos últimos 2 anos escolares houve um decréscimo, no desenvolvimento de processos de TVA, dado o n.º de alunos com CEI ter baixado significativamente.

No ano lectivo 2007/2008, a monitorização que regula o processo de TVA foi alterada (p. 28), assim como as políticas educativas em relação às NEE de carácter permanente (p. 39).

Depois de analisarmos os livros de actas do CP e outros documentos depositados em arquivo no gabinete do CE, verificámos que desde o ano lectivo 1992/1993 até ao presente momento, 32 jovens com CEI concluíram com sucesso os projectos de TVA (quadro 13).

Como podemos observar no quadro 12, há um predomínio do sexo masculino com 46 casos e no sexo feminino há 34. As idades do início do desenvolvimento de TVA variam entre os 13 e 20 anos [confrontar com estudo de (Costa) (et. al.) (2004, p. 54)].

As idades que apresentam uma percentagem mais elevada são: 14 anos (26,3%) e, de igual modo, 15 anos (26,3%), seguida da idade de 16 anos (23,8%). Seguem-se as idades de 17 (10%) e 13 anos (8,8%).

Depois de analisarmos o quadro 12 verificámos que, até à publicação do DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, a Escola EB 2,3 de Monção não tinha uma política reguladora sobre qual a idade (varia entre os 13 e 20 anos), que o aluno deveria ter para se começar a desenvolver um processo de transição. Embora o referido DL defina claramente que se deve iniciar 3 anos antes do final da escolaridade obrigatória (9.º ano), pressupõe-se difícil na escola que a idade de começo da TVA seja aos 13 anos (7.º ano de escolaridade) pelo facto dos n.º apresentados, antes deste ano escolar, terem uma ou mais retenções.

No que diz respeito ao desenvolvimento de projectos de TVA, por ano de escolaridade, constatámos no quadro 12 que a frequência mais elevada incidiu no 9.º ano de escolaridade (40%), seguido do 8.º ano (33,8%) e 7.º ano (26,2%).

Superficialmente, os valores apresentados reproduzem a ideia dominante de se iniciar o processo de transição muito perto da idade considerada derradeira para o cumprimento da escolaridade básica, ou seja, 15 anos.

Também é perceptível, no quadro 12, que até ao ano lectivo 1997/1998 não houve nenhum projecto de TVA iniciado no 7.º ano de escolaridade.

Esta opção poderia ser desenvolvida por, nos primeiros anos de implementação de TVA, a escola considerar que a frequência de um CEI, já subentendia actividades de preparação para a vida adulta.

Dos 17 aos 20 anos de idade desenvolveram-se igualmente um n.º significativo de

processos de TVA (15 casos), o que leva a interpretar que os referidos alunos com CEI permaneceram, nesta escola, para além dos 15 anos de idade, por esta considerar que era necessário mais tempo para a preparação do processo de TVA, transferindo somente essa responsabilidade para os serviços externos, por opção da família.

No quadro 13 podemos constatar que o n.º total de projectos de TVA, desenvolvidos durante a escolaridade obrigatória (49) é superior aos que encontravam fora da escolaridade básica (31), o que leva a interpretar que grande parte desses jovens com CEI teve continuidade pedagógica com a sua Turma desde o 5.º ao 9.º ano de escolaridade.

Quadro 13 – Total de projectos de TVA desenvolvidos durante a escolaridade básica

Ano lectivo	N.º total de processos de TVA (alunos)	N.º total de projectos de TVA (escolaridade básica)	N.º total de projectos de TVA (fora da escolaridade obrigatória)	7.º Ano EB	8.º Ano EB	9.º Ano EB
1992 / 1993	1	0	1	-	-	1
1993 / 1994	2	0	2	-	-	2
1994 / 1995	3	1	2	-	1	2
1995 / 1996	3	3	0	-	2	1
1996 / 1997	2	1	1	-	-	2
1997 / 1998	3	2	1	-	3	-
1998 / 1999	3	2	2	1	-	3
1999 / 2000	4	4	0	3	1	-
2000 / 2001	6	6	0	2	3	1
2001 / 2002	8	4	4	2	2	3
2002 / 2003	6	3	3	2	2	2
2003 / 2004	8	7	1	4	2	2
2004 / 2005	9	9	0	3	4	2
2005 / 2006	11	5	6	4	3	4
2006 / 2007	7	2	5	-	4	3
2007 / 2008	4	0	4	-	-	4
Totais	80	49	31	21	27	32
%		61,3%	38,7%	26,2%	33,8%	40,0%

Fonte: Actas das reuniões dos Conselhos de Turma existentes em arquivo (2008)

Os dados do quadro 13 permitem-nos dizer que, na Escola EB 2,3 de Monção, não tem sido habitual os alunos com CEI ficarem retidos durante a frequência do 2.º e 3.º Ciclo, promovendo-se assim o sucesso escolar.

2.5 – Respostas dos projectos de TVA

Desde o início dos projectos de TVA na Escola EB 2,3 de Monção (ano lectivo 1992/1993), a Equipa Concelhia de Educação Especial [constituída no sentido de dar respostas educativas no âmbito da EE], concomitantemente com o Órgão de Gestão [nessa época chamado Conselho Directivo] coordenaram todo esse processo educativo até ao ano escolar 1997/1998.

Posteriormente, a Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos de Monção foi a estrutura de administração educativa que coordenou e apoiou o processo de encaminhamento dos jovens com DM neste concelho, após a escolaridade obrigatória a partir do ano lectivo 1997/1998 até ao ano escolar de 2005/2006.

No ano lectivo 2006/2007 o processo de TVA passou a ser, em termos de competência e responsabilidade, coordenado pelos Órgãos de Gestão dos Agrupamentos / Estabelecimentos de Ensino. Além disso, houve uma reorganização nas diferentes estruturas de orientação educativa, por força de várias legislações publicadas:

- DL n.º 20/2006, de 31 de Janeiro (cria o grupo de recrutamento de Educação Especial);
- DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro (define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo);
- DL n.º 75/2008, de 22 de Abril (aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

A Escola EB 2,3 de Monção tem vindo a celebrar protocolos de colaboração com algumas empresas e instituições locais (quadro 14). As mesmas têm-se assumido como parcerias indispensáveis na transição do aluno para a vida profissional e adulta.

As actividades de ocupação laboral que os alunos desenvolvem nas entidades locais são equiparadas a componente lectiva [situações de aprendizagem] e só ocorrem mediante a autorização expressa do respectivo Encarregado de Educação.

Até ao início do ano escolar 2007/2008, todo o processo de ensino – aprendizagem, incluindo a monitorização do PIT foi coordenado pelos docentes de EE.

Decorrente da publicação do DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, o coordenador do PEI passou a ser o docente titular de Turma / DT [a quem esteja atribuída a turma que o aluno integra].

Nos últimos 15 anos lectivos efectuou-se a TVA (quadro 14) de 32 alunos. Estes jovens concluíram todos a frequência do 9.º ano de escolaridade na escola do nosso estudo.

Quadro 14 – Total de projectos de TVA concluídos por nome de sector de actividade

Sector de actividade	
Tipo de empresas	n.º de projectos
Pastelaria	5
Carpintaria	5
Cabeleireira	4
Câmara Municipal de Monção (Biblioteca, Casa do Curro, Jardinagem)	4
Bares / Cafés	3
Restaurantes	3
Oficinas de mecânica	3
APPACDM de Monção (Actividades da Vida Diária - AVD)	2
Serralharias	2
Hipermercado	1
Total	32

Fonte: CE (2008)

Como se pode observar, no quadro 14 faz-se uma distribuição que correspondente às áreas laborais, onde os alunos envolvidos no decurso da TVA concluíram os seus projectos.

A maioria da conclusão de projectos de TVA ocorreu na área comercial de pastelaria (5); carpintaria (5); cabeleireira (4) e através de sectores de actividade da Câmara Municipal de Monção (4).

Depois aparecem com alguma representação 3 projectos em bares e cafés (3), em oficinas de mecânica (3) e em restaurantes (3). Com menos expressão figuram os processos de TVA ultimados nas áreas profissionais de serralharia (2), no Centro Educacional da APPACDM de Monção (2) e num hipermercado (1).

Tendo em conta os 80 projectos de TVA (quadro 13) desenvolvidos durante a escolaridade básica, nos últimos 15 anos e relacionando os dados apresentados no quadro 14 [total de projectos de TVA concluídos por nome de sector de actividade], 16 empresas locais cooperaram com a Escola EB 2,3 de Monção, no desenvolvimento do processo de TVA (quadro 15).

Quadro 15 – Total de empresas envolvidas no desenvolvimento do processo de TVA

Empresas / processo de TVA	n.º de empresas	n.º de responsáveis laborais
Pastelarias	2	2
Carpintarias	2	2
Cabeleireiras	2	2
Câmara Municipal de Monção (Biblioteca, Casa do Curro, Jardinagem)	1	3
Bares / Cafés	1	1
Restaurantes	2	2
Oficinas de mecânica	2	2
APPACDM de Monção (Actividades da Vida Diária - AVD)	1	2
Serralharias	2	2
Hipermercado	1	1
Total	16	19

Fonte: CE (2008)

Sobressai o facto das empresas apresentadas no quadro 15 terem cooperado com a escola em diferentes anos lectivos. Quando se estabelece, pela primeira vez, um protocolo de colaboração com uma empresa, nos anos posteriores, existe a cultura da continuidade da cooperação com a escola no processo de TVA.

Após a publicação do DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, os estabelecimentos de ensino devem estabelecer parcerias e protocolos de colaboração com as empresas em relação à transição da escola para o emprego.

Depois de estabelecermos contactos junto das 16 empresas locais (quadro 15), apurámos que cada uma teve um responsável laboral no processo de TVA, à excepção da Câmara Municipal de Monção. Esta última instituição teve 3 valências de serviço (Biblioteca, Casa do Curro e Jardins Municipais), nas quais foram designados para cada área de trabalho um responsável laboral. De igual modo, a instituição da APPACDM de Monção teve 2 monitores responsáveis pelo processo de TVA com 2 valências diferentes (Limpeza e AVD). Na totalidade houve 19 responsáveis laborais envolvidos no processo de TVA.

O encaminhamento de qualquer aluno com DM para a inserção na vida profissional inicia-se e prepara-se o mais cedo possível, como já referimos, a partir do 7.º ano de escolaridade (p. 34). Convém salientar que os alunos com DM já têm uma componente laboral programada no seu plano de estudos, atendendo às suas motivações manifestadas nas diferentes áreas profissionais.

Os contactos iniciais para o desenvolvimento da TVA têm sido estabelecidos informalmente entre o Órgão de Gestão, os docentes de EE, os DT, outros professores e técnicos especializados que apoiam os discentes, as empresas locais que apoiam este processo e as famílias dos alunos envolvidos. Por sua vez, se há um mútuo acordo, outorgado entre ambas as partes, celebra-se formalmente o protocolo de colaboração de TVA. Nesse preciso momento, dá-se então início à elaboração do PIT [alunos com CEI].

No quadro 16 descrevemos a situação dos alunos quando saíram da Escola EB 2,3 de Monção e que concluíram com sucesso o processo de TVA. Os dados de que dispomos referem-se somente a um ano lectivo após a saída da escola.

Concluíram-se 32 projectos de TVA e foram encaminhados para a vida activa, conforme se apresenta no seguinte quadro.

Quadro 16: Encaminhamento pós-escolar dos ex-alunos com CEI

Tipo de encaminhamento	Frequência (jovens)	Percentagem	Situação profissional	Percentagem
Inserção laboral nas empresas locais	12	37,50	Empresas	37,50
Inserção em actividades / negócios familiares	6	18,75	Trabalho com as famílias	28,13
Trabalhar com a família no estrangeiro	3	9,38		
Frequência de Cursos de Educação e Formação (Escola Secundária)	3	9,38	Cursos de Educação e Formação	18,76
Frequência de Cursos de Educação e Formação (Escola Profissional do Alto Minho Interior)	3	9,38		
Escola Profissional da APPACDM de Melgaço	3	9,38	Instituição de EE	9,38
Permanecer em casa com a família	1	3,13	Sem ocupação laboral	6,26
Centro de Actividades Educativas (tutelado pela Segurança Social)	1	3,13		
Total	32	100,00		100,00
Ocupação laboral / emprego	30	93,74		
Sem ocupação laboral	2	6,26		
Total	32	100,00		

Fonte: CE (2008)

Como se pode verificar no quadro 16, no ano subsequente à saída da escola, a maioria dos jovens (37,5%) encontrava-se a exercer uma actividade profissional por conta das empresas locais. Esta percentagem poderá representar o resultado do empenho realizado por todos os intervenientes envolvidos no processo de TVA.

Em segundo lugar (28,13%) situam-se os ex-alunos que tiveram o apoio laboral das famílias (inserção em actividades / negócios familiares (18,75%) e trabalhar com a família no estrangeiro (9,38%). Estes dados podem traduzir o empenho e esforço do contexto familiar, que procura dar respostas profissionais aos seus ex-educandos, por iniciativa própria ou as famílias possuem negócios particulares. Não foi possível precisar se as famílias celebram contratos de trabalho com os seus ex-educandos, e se estes auferem de um ordenado mensal pelo serviço prestado.

Segue-se, em 18,76% dos casos, o prosseguimento de estudos através da frequência dos Cursos de Educação e Formação na Escola Profissional do Alto Minho Interior – Delegação de Monção (9,38%) e a Escola Secundária de Monção (9,38%).

Perante os dados apresentados, podemos dizer que ultimamente a Escola Secundária e a Escola Profissional do concelho têm aberto portas aos alunos com CEI. Essa realidade permite-lhes dar continuidade ao processo de TVA, já noutros níveis de ensino e em cursos direccionados concretamente para a realização de estágios profissionais.

Seguidamente, surgem os casos de grande complexidade educativa (15,64%). São normalmente encaminhados, por opção das famílias, para o Centro, de Formação Profissional da APPACDM de Melgaço (9,38%) e o Centro de Actividades Ocupacionais (3,13%). Estavam em casa sem qualquer tipo de ocupação (3,13%) dos ex-alunos.

Apurámos que os casos com CEI, de difícil enquadramento profissional, depois da escolaridade obrigatória, só foram orientados para as Instituições de EE e os Centros de Actividades Ocupacionais, após aprovação da família. De acordo com os registos existentes em arquivo, esta foi sempre a última estratégia e resposta que a Escola EB 2,3 de Monção sugeriu às famílias.

Por sua vez, esses alunos ao serem inseridos nos Centros de Formação Profissional das Instituições de EE podem usufruir do regime de emprego protegido¹⁶.

Nesses locais, os ex-alunos podem frequentar as diferentes valências aí existentes, sobretudo as áreas de formação específicas de Jardinagem, Carpintaria, Construção Civil, Corte e Costura, Tecelagem, Agro – pecuária, Mecânica, Serralharia, Pintura e Bordados.

¹⁶ Segundo o disposto no art. 1º – DL n.º 40/1983, de 25 de Janeiro, entende-se por emprego protegido toda a actividade útil e remunerada que, integrada no conjunto da actividade económica nacional e beneficiando de medidas especiais de apoio por parte do Estado, visa assegurar a valorização pessoal e profissional das pessoas deficientes, facilitando a sua passagem, quando possível, para um emprego não protegido.

Actualmente existem programas no Centro de Emprego e Formação Profissional que permitem às empresas desenvolverem projectos de emprego para pessoas com deficiência e são comparticipadas pelo Estado.

A modalidade mais frequente é a do trabalho em regime de emprego protegido, prestado em meio normal de produção, proporcionando às pessoas com deficiência o exercício de uma actividade remunerada e a correspondente valorização pessoal e profissional.

É de referir que nos últimos 10 anos escolares houve 3 alunos que frequentaram a Unidade Especializada para Apoio à Inclusão de Alunos com Multideficiência do Agrupamento de Escolas Deu-la-Deu Martins e não prosseguiram estudos nos 2.º e 3.º Ciclos da Escola EB 2,3 de Monção.

Para esses alunos foi pedida a transferência de matrícula para o Centro Educacional da APPACDM de Monção, com a devida autorização da DREN e por opção familiar. Essas situações podem ocorrer mediante o estipulado na Portaria n.º 1102/97, de 03 de Novembro [define as condições de acesso e frequência dos alunos com necessidades educativas especiais que frequentam os estabelecimentos de ensino particular de educação especial, bem como o respectivo regime de apoio financeiro a conceder pelo ME].

Os dados apresentados no quadro 17 referem-se a um curto espaço de tempo [um ano posterior à conclusão do processo de TVA] e não nos possibilitaram um estudo aprofundado de cada aspecto analisado.

Quadro 17: Total de ex-alunos empregados nas empresas onde iniciaram o processo de TVA

Alunos empregados – empresas onde teve início o processo de TVA	Frequência	Percentagem
Serralharias	2	16,7
Carpintarias	2	16,7
Cabeleireiros	2	16,7
Restaurantes	1	8,3
Bares – Cafés	1	8,3
Total	7	66,7
Inserção laboral nas empresas locais (dados do quadro 16)	12	100,0
Total	12	100,0

Fonte: CE (2008)

No entanto, 66,7% dos ex-alunos com CEI têm sido inseridos em actividades profissionais. Assim sendo, tem havido estabelecimentos comerciais e empresas que empregaram os jovens, no primeiro ano após a saída escolar dos alunos (quadro 17).

Os dados apresentados poderão revelar, em grande medida, um indicador de cumprimento efectivo de alguns dos objectivos do processo de TVA entre os vários intervenientes.

Depois de analisados os dados do quadro 16, a TVA parece aceitável do ponto vista da inserção pós-escolar, uma vez que os alunos que se encontravam a trabalhar e aqueles que estavam na modalidade de formação atingiam 93,74 % no âmbito global.

A partir do quadro 17, constatámos que 2 jovens estavam empregados em 2 serralharias. De igual modo, o mesmo n.º de empregados (2) em duas carpintarias. Por fim, seguem-se os casos de continuidade da TVA numa cabeleireira (1), num restaurante (1) e num bar (1).

Tendo por base a análise dos dados do gráfico anterior, houve 12 jovens inseridos efectivamente no mercado de trabalho. Desses 12 casos verificámos que 7 ex-alunos continuaram a trabalhar nas empresas, que já os acolheram durante o desenvolvimento do projecto de TVA.

A informação do quadro anterior permitem-nos dizer que já há, neste concelho, um número emergente de estabelecimentos comerciais e empresas que aderiram à modalidade de emprego protegido.

Entretanto, esses valores, mesmo que se mantenham em anos posteriores, demonstram serem preocupantes. A posição de empregabilidade para os jovens com DM nem sempre é a mais desejável. Conseguir emprego para um jovem com DM encontra-se, muitas vezes, associado aos mitos existentes, ao desempenho e ao perfil de funcionalidade desse indivíduo.

Deste modo, a família, os serviços educativos, os serviços de emprego, as empresas públicas, privadas e de emprego devem continuar a procurar respostas através de parcerias e financiamentos, para que a inserção profissional se estenda a um maior n.º de ex-alunos com DM.

2.6 - Registo com os jovens envolvidos no processo de TVA (ano lectivo 2007/ 2008)

O autor desta dissertação lecciona actividades no âmbito da EE desde o ano lectivo 1999/2000.

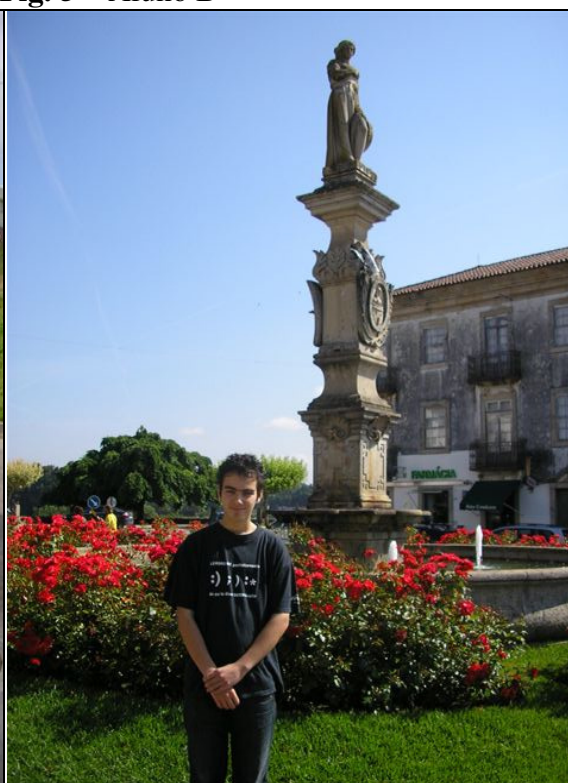
Em 2002/2003 foi designado o docente responsável pela coordenação dos projectos de TVA, na Escola EB 2,3 de Monção. Neste sentido, optámos por estudar conjuntamente o caso particular de 4 alunos com CEI (fig. 4 - 7), que se matricularam, nesse mesmo ano lectivo, no 5.º ano de escolaridade e que acompanhámos, pela primeira vez e ininterruptamente, até ao ano 2007/2008 (ano escolar da conclusão do 9.º ano de escolaridade).

Fig. 4 – Aluno A



Ref.: Fotografia tirada em (05/05/2008)

Fig. 5 – Aluno B



Ref.: Fotografia tirada em (16/06/2008)

Os 4 alunos, seleccionados para o estudo de caso nesta investigação, iniciaram os seus projectos de TVA no ano lectivo 2004/2005 [com início na frequência do 7.º ano de escolaridade].

No ano lectivo 2007/2008 os 4 alunos com CEI (fig. 4 - 7) concluíram o 9.º ano de escolaridade e os respectivos processos de TVA.

Fig. 6 – Aluno C



Ref.: Fotografia tirada em (15/05/2008)

Fig. 7 – Aluna D



Ref.: Fotografia tirada em (23/06/2008)

Convém salientar que antes de redigir qualquer informação relacionada directamente com os alunos em questão, foram tomadas as devidas providências e obtidas as autorizações das famílias, a anuência dos próprios jovens, das empresas e responsáveis laborais e do Órgão de Gestão do Agrupamento de Escolas Deu-la-Deu Martins para a recolha de dados e a exposição manifesta das suas fotografias (fig. 4 - 169) nesta investigação.

As autorizações para a recolha de dados e tiragem de fotografias encontram-se na nossa posse. As mesmas foram digitalizadas e constam neste trabalho (**anexos 26 – 37**). Por razões óbvias não foi divulgada a identidade dos alunos no nosso trabalho, incluindo os documentos que foram digitalizados.

Os alunos A (fig. 4), B (fig. 5) e C (fig. 6) não têm, até ao momento, qualquer etiologia de DM identificada ao longo da sua vida ou existência (quadro 8 e quadro 9).

A aluna D (fig. 7) apresenta Síndrome de Down [mais conhecido por Trissomia 21]. A aluna tem manifestado no decurso da sua vida diária, várias implicações a nível cognitivo, motricidade, linguagem, comportamento e também a nível afectivo e/ou do relacionamento interpessoal (quadro 8 e quadro 9).

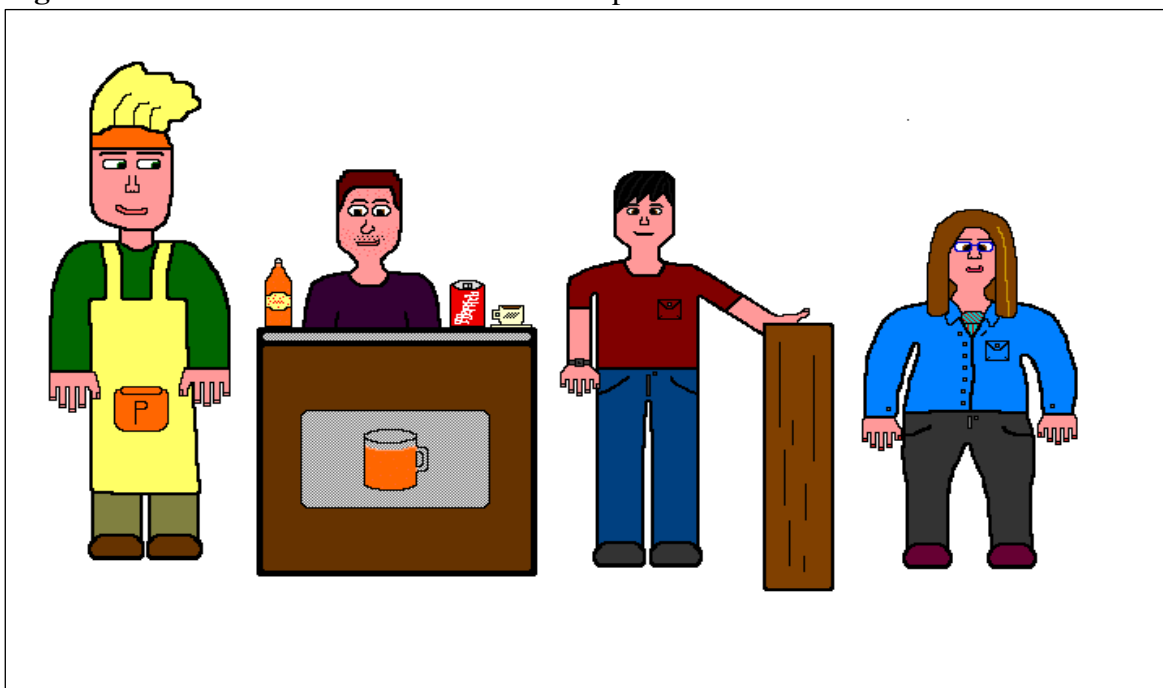
Por termos trabalhado com os alunos, na qualidade de docente de EE, ao longo de 5 anos lectivos, tivemos em atenção uma observação cuidada e específica, com base nas características associadas a cada domínio de vida e nível de funcionalidade de cada indivíduo.

Ao longo da sua existência, os quatro alunos, por nós apresentados neste estudo, aprenderam a comunicar, desempenham tarefas necessárias na sua vida diária [comer sozinhos, vestir-se, cuidar da sua higiene pessoal, entre outras] e encontram-se bem integrados na comunidade envolvente.

Toda a informação registada sobre a história pessoal e escolar dos quatro alunos apresenta um breve esclarecimento referente à sua independência e à sua educabilidade.

De um modo geral, os quatro jovens que são objecto de estudo na nossa investigação, à luz da CIF (p. 49), apresentam ao nível das funções do corpo, limitações acentuadas ao nível das funções mentais: intelectuais, atenção, memória, percepção, pensamento e funções cognitivas de nível superior [abstracção, organização e planeamento, gestão do tempo, flexibilidade cognitiva, auto-conhecimento, julgamento e resolução de problemas].

Fig. 8 – Caricatura dos 4 alunos envolvidos no processo de TVA



Ref.: Pintura do desenho: aluno A (ano lectivo 2007/2008)

Ao nível das actividades e participação, segundo a avaliação da CIF (p. 49), os jovens têm apresentado dificuldades acentuadas ao nível dos processos de aquisição de competências, concentração da atenção, pensamento e resolução de problemas.

Em termos educativos têm adquirido algumas habilidades pedagógicas e realizado progressos ao nível de autonomia. Estas realidades proporcionam-lhes competências para executarem certas tarefas na vida quotidiana e quase sempre em contextos supervisionados.

No quadro 18 descrevemos as diferentes componentes do currículo dos alunos, proposto e aprovado para o ano lectivo 2007/2008 na Escola EB 2,3 de Monção.

Quadro 18 – Plano de estudos e carga horária dos alunos envolvidos no processo de TVA

Alunos	Áreas curriculares específicas partilhadas na sala de apoio e outros espaços escolares											Área de TVA	Áreas curriculares com a Turma	Total carga horária em blocos por semana
	LP	Matemática	Homem e Ambiente	Carpintaria	Ateliê e Manualidades	Cidadania	Corte e Costura	AVD	EV	EM	Autonomia	Tipologia - Empresa do concelho de Monção	Disciplinas partilhadas com as suas Turmas	
A	1	1	0,5	1	---	1	---	1	---	---	1	4 Blocos no Bar	EV, ET, EM, EF, EMRC, FC, AP, TIC. (7 blocos)	17,5 = (35 aulas)
B	1	1	1	---	1	1	---	1	1	---	1	4 Blocos na Pastelaria	ET, EM, EF, EMRC, FC, AP, TIC. (6 blocos)	18 = (36 aulas)
C	1	1	---	1	1	1	---	1	2	---	---	4 Blocos na Carpintaria	EV, ET, EM, EF, EMRC, FC, TIC. (6 blocos)	18 = (36 aulas)
D	1	1	---	---	---	1	1	2	---	1	2	6 Blocos no Hipermercado	EF, EMRC, FC, TIC. (3 blocos)	17 = (34 aulas)

Ref.: Elaboração própria (2008)

No plano de estudo e horas correspondentes (quadro 18) verificámos que cada bloco corresponde a 2 tempos lectivos (aulas) de 45 minutos. Nas empresas cada bloco corresponde a 1 hora.

As propostas de planos de estudos e respectiva carga horária foram aprovadas nos competentes Conselhos de Turma, tendo sempre em consideração os interesses e as necessidades dos alunos.

Os Encarregados de Educação dos alunos com CEI são ouvidos e apresentam propostas, ao longo do ano lectivo, no processo de elaboração, avaliação e atribuição dos planos de estudos.

De igual modo, as famílias são sempre consultadas no caso de haver, ao longo do ano escolar, possíveis alterações nos planos de estudos dos seus educandos. Só se efectuam as alterações ao currículo, se houver a concordância expressa dos pais.

Durante as actividades lectivas, os alunos com CEI saem frequentemente da escola com os seus docentes para preparar e concretizar matérias escolares e realizar actividades diárias, devidamente programadas e registadas nos seus PEI.

A este propósito, é pedida uma autorização aos Encarregados de Educação, no início de cada ano escolar (**anexo 1**) para se dar cumprimento pedagógico às saídas ao exterior da escola.

2.6.1 - Critérios para a sua planificação

Os alunos desta escola que integram o programa de TVA apresentam, como já referimos graves dificuldades de aprendizagem na realização de actividades e participação.

Assim, o apoio que recebem na escola é primordial para que os mesmos se sintam pessoas capazes de aprender a comunicar normalmente.

Na Escola EB 2,3 de Monção, no início de cada ano escolar, todos os docentes e técnicos especializados que apoiam os alunos com CEI, nas devidas disciplinas (quadro 18) planificam programas educativos.

Os programas e áreas curriculares específicas (quadro 18) permitem aos jovens com CEI dilatar os seus talentos e activar a sua inserção na vida adulta. Neste sentido, o contexto escolar pode proporcionar a estes alunos novas perspectivas de futuro.

Grosso modo, as pessoas com deficiências e incapacidades, à semelhança dos indivíduos ditos «normais», podem não receber as qualificações requeridas para se candidatarem a um emprego. A sua formação necessita de ser adequada e ajustada às actuais exigências do mercado de trabalho.

O currículo escolhido para um jovem com DM deverá respeitar o seu nível de aptidão, terá de se adequar ao seu perfil intra-individual e garantir assim que, os objectivos a atingir partam de pressupostos concretos.

O plano de estudos de um aluno com DM poderá orientar-se numa linha de análise de tarefas, pela simples razão de que o insucesso pode gerar decepção, confusão, desinteresse, depreciação, entre outros sentimentos negativos.

A análise de tarefas é um sistema de observação e de (re) avaliação, de acordo com o desenvolvimento do aluno. Colocá-lo no local de trabalho perante actividades demasiado fáceis pode provocar desinteresse e tarefas difíceis pode levá-lo à frustração. Para evitar estas situações, sugere-se a elaboração de programa educacional adequado, que vise a prevenção dos efeitos «secundários» da DM.

Em termos de planificação (quadro 18) para estes alunos surgem os CEI [currículos específicos individuais], que se destinam a desenvolver competências e permitam ao aluno com deficiência trabalhar de forma autónoma e eficazmente, nos diferentes ambientes em que se insere.

Como já referimos anteriormente, na Escola EB 2,3 de Monção, os programas de TVA destinam-se a intervir no processo educativo de jovens com NEE, que frequentem os estabelecimentos do ensino regular e que se encontrem nos três últimos anos da escolaridade básica.

Nas planificações da escola (quadro 18) tivemos em conta três componentes: as áreas de trabalho desenvolvidas com a turma, a componente vocacional [áreas curriculares específicas] e a vertente profissional [áreas de preparação para a TVA].

Nas disciplinas partilhadas com as suas turmas, procurámos responder adequadamente aos interesses dos alunos e promover a sua integração na sua turma, assim como na escola onde estão inseridos (quadro 18).

Por sua vez, a componente vocacional tem como finalidade promover a formação vocacional dos jovens, de modo a evitar expectativas irrealistas nos próprios alunos, na família ou em professores e técnicos que intervenham no seu processo educativo e de formação.

A componente vocacional desenvolve-se em consonância com o currículo dos jovens (CEI), segundo o disposto no DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro.

Tem como desígnio proporcionar aprendizagens no mundo do trabalho em contexto real (na empresa) e executar várias actividades, seguidas da correspondente avaliação do desempenho.

A componente profissional (quadro 18) tem por finalidade desencadear os procedimentos necessários para uma adequada formação profissional dos jovens.

Esta vertente prevê que os alunos atinjam competências para o exercício de uma actividade profissional ou na sua impossibilidade procurar outras alternativas possíveis e solicitar apoio de inclusão laboral [fomentar a sua inserção em programas de emprego e de integração profissional].

2.6.2 - Registo de aprendizagens de TVA desenvolvidas com o aluno A

O aluno A (fig. 4) matriculou-se, na Escola EB 2,3 de Monção, no ano lectivo 2003 / 2004, no 5.º ano de escolaridade. No ano 2007 / 2008 concluiu o 9.º ano de escolaridade, tendo frequentado um Currículo Específico Individual (CEI).

Este jovem usufruiu de apoios especializados, no âmbito da EE, desde a sua entrada no 1.º Ciclo do EB. À data da conclusão desta investigação, o jovem tinha feito 19 anos de idade.

Além das planificações individuais, realizadas pelos docentes e técnicos especializados para trabalhar anualmente com este aluno (p. 73), no início do lectivo 2007 / 2008 [Setembro de 2007], o autor deste trabalho, na qualidade de responsável pelo projecto de TVA do aluno A, delineou uma programa escolar, de intervenção comum, a desenvolver em todas as áreas de trabalho, na comunidade educativa.

Nesta planificação comum (**anexo 2**) definimos competências de âmbito sociocognitivas e socioprofissionais, que se pretendiam atingir com o Aluno A, no término do ano escolar lectivo 2007 / 2008 [Junho de 2008]. Para a sua elaboração tivemos em conta, o nosso trabalho realizado com este aluno, a avaliação de todos os profissionais que apoiaram o aluno, e os resultados das aprendizagens escolares, desenvolvidas ao longo da sua vida escolar. Resultante da referida planificação (anexo 2) e toda a intervenção socioeducativa já descrita, as competências académicas alcançadas pelo aluno A, constam em documento próprio (**anexo 3**).

Também no início do ano lectivo de 2007/2008, a Escola EB 2,3 de Monção renovou um protocolo de colaboração (**anexo 4**) com uma carpintaria local. Nesse sítio, o jovem desenvolveu a sua componente profissional desde o ano lectivo 2006/2007. Foi também delineado o PIT (**anexo 5**) pela equipa multidisciplinar.

Essa equipa de trabalho planificou, de igual modo, o programa educativo (**anexo 6**) que serviu de referência para a execução e a avaliação das actividades de âmbito socioprofissional, desenvolvidas na Carpintaria.

Ao longo do ano escolar procurou-se desenvolver um trabalho cooperativo, no sentido de adquirir hábitos de trabalho e competências profissionais na área da carpintaria.

No final do ano lectivo houve uma reunião geral [equipa pluridisciplinar] para concluir o processo de TVA e proceder à respectiva avaliação.

Nessa sessão foram definidas as competências alcançadas pelo aluno para efeitos de certificação profissional.

A referida certificação foi superiormente assinada e autenticada pelo responsável laboral da empresa e pelo Presidente do CE. O documento original ficou em posse do Encarregado de Educação. A cópia autenticada consta nos registos dos Serviços de Administração Escolar do Agrupamento de Escolas Deu-la-Deu Martins.

Por se tratar de um documento próprio e interno, apresentámos a certificação profissional do aluno (**anexo 7**), sem dados de identificação, as assinaturas e a respectiva autenticação (carimbo ou selo branco).

Por trabalharmos directamente com este aluno, sucessivamente durante 5 anos escolares [desde o 5.º ano de escolaridade], leccionando-lhe matérias escolares, tivemos a oportunidade de auscultar as suas preocupações, apreender as suas inquietudes e compreender as suas potencialidades. Deste modo, e decorrente do trabalho desenvolvido com o jovem, apresentámos os pontos-chave (quadro 19), que puderam actuar como factores facilitadores no processo ensino-aprendizagem do aluno A (ano lectivo 2007 / 2008), assim como os aspectos que o dificultaram.

Quadro 19 – Aspectos facilitadores das aprendizagens e aspectos que dificultam as aprendizagens (Aluno A)

Aspectos facilitadores	Dificuldades
O aluno tem bastante maturação e independência no que diz respeito à sua vida diária. Tem projectos de vida para o seu futuro profissional;	Teve sempre uma baixa auto-estima derivada, em parte, ao facto de não escrever e ler quase nada;
É educado, responsável e organizado;	Pensa, sempre, que é o menos inteligente da escola. Por isso, para a realização de tarefas académicas, nas disciplinas mais teóricas, é necessário muita motivação por parte dos docentes e é muito sensível ao elogio;
Apresenta uma boa memória auditiva e percepção visual;	Leitura e escrita;
Revela grandes capacidades de trabalho e aptidões nas disciplinas de EF, EV; EVT e ET, acompanhando normalmente as actividades com a sua Turma;	Cálculo, raciocínio;
Gosta da escola e tem bastantes amigos. Gosta da sua família e está bem integrado no meio local onde vive.	Resolução de problemas.

Ref.: Elaboração própria (2008)

Com a função de prestarmos apoio educativo ao aluno, contribuímos activamente para a diversificação de estratégias e métodos educativos, de forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem deste aluno.

Registámos através de fotografias, alguns momentos, passados durante o estágio do aluno A, numa carpintaria localizada no concelho de Monção (**anexo 8**).

2.6.3 - Registo de aprendizagens de TVA desenvolvidas com o aluno B

O jovem fez 17 anos de idade (fig. 4). No ano anterior estava matriculado no 9.º ano de escolaridade e frequentou um CEI (quadro 13). Teve apoio especializado, no âmbito da EE, desde o início do ano lectivo 1999/2000.

No nosso trabalho directo e de coordenação pedagógica com este jovem, à semelhança do aluno A, elaborámos competências de âmbito sociocognitivas e socioprofissionais, que se pretendiam atingir com este aluno, no final do ano escolar lectivo 2007 / 2008 [Junho de 2008].

O referido documento encontra-se arquivado no processo individual do ex-aluno. Dada a extensão de alguns destes documentos, decidimos não expor, em relação ao aluno B, a totalidade do trabalho programado sobre a TVA.

Desde o 5.º ano de escolaridade desenvolvemos com este aluno, na Escola EB 2,3 de Monção, um trabalho de aprendizagem integrada.

No começo do ano lectivo 2007/2008, a Escola EB 2,3 de Monção renovou um protocolo de colaboração com um Café de Monção, local onde o aluno B desenvolveu a sua componente profissional desde 2006/2007.

A equipa pluridisciplinar teve a função de prestar apoio ao aluno e à família e colaborar na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas, a introduzir no seu processo de ensino e aprendizagem.

A equipa multidisciplinar responsável pelo aluno planeou ainda o PIT, assim como o programa educativo (**anexo 9**) para desenvolver actividades laborais no Café.

No final do ano lectivo foram aprovadas as competências alcançadas pelo aluno para efeitos de certificação profissional (**anexo 10**).

O documento PIT e o programa educativo programado integram sempre o PEI do jovem.

Tal como para o aluno A, para o aluno B também definimos um documento, com os principais aspectos que puderam facultar as suas aprendizagens, assim como os principais obstáculos e constrangimentos na actividade e participação (quadro 20). Este documento original encontra-se apenas ao processo individual do ex-aluno, e de igual modo.

Quadro 20 – Aspectos facilitadores das aprendizagens e aspectos que dificultam as aprendizagens (Aluno B)

Aspectos facilitadores	Dificuldades
Tem projectos de vida para o seu futuro profissional e gosta de actividades, tipo de manualidades;	Não revela maturação e independência, no que diz respeito à sua vida diária;
Revela capacidades de trabalho e aptidões nas disciplinas de EF, ET e TIC, acompanhando normalmente as actividades com a sua Turma;	Não gosta muito da escola e não tem amigos;
Apresenta muita motivação nas actividades desenvolvidas com as TIC;	Irritar-se facilmente, por qualquer situação, com os seus colegas e quando as actividades não são do seu agrado;
Gosta da muito da sua família;	Não apoia a comunicação entre a escola e a família. Esconde frequentemente a caderneta escolar;
Gosta de fazer recados.	É desorganizado. É necessário pedir-lhe o material escolar para trabalhar. Costuma perdê-lo ou, simplesmente, não o traz;
Gosta de ir às compras com a família	A nível sócio-afectivo apresenta comportamentos reveladores de notória ansiedade e marcada insegurança na realização de tarefas escolares.

Ref.: Elaboração própria (2008)

Por termos tido o apoio das principais estruturas de orientação educativa do Agrupamento Deu-la-Deu Martins e da equipa pluridisciplinar, expomos fotos e relatos de actividades escolares e de alguns momentos transcorridos durante o estágio do aluno B num Café, situado na vila de Monção (**anexo 11**).

2.6.4 - Registo de aprendizagens de TVA desenvolvidas com o aluno C

O aluno C fez 17 anos de idade (fig. 5). No ano lectivo anterior estava matriculado no 9.º ano de escolaridade e frequentava um CEI (quadro 13).

Este jovem usufruiu de apoio especializado, no âmbito da EE, desde o início do ano lectivo 1999/2000.

Desde o 5.º ano de escolaridade (ano lectivo 2003/2004) desenvolveu-se com o aluno C um trabalho de aprendizagem integrada.

Colaborámos com a comunidade educativa, na reorganização anual do plano de estudos do Aluno C e na sua adequação, às capacidades e aos seus interesses.

À semelhança dos outros alunos com CEI, no início do ano escolar 2007/2008 definimos as principais competências, de âmbito sociocognitivas e socioprofissionais, que se pretendiam atingir com este jovem, até ao final desse ano escolar. Esta programação encontra-se no processo individual do ex-aluno.

Da mesma maneira que procedemos para o aluno B, não apresentámos para o aluno C todos os documentos realizados no decurso da TVA. Expomos, apenas aqueles que considerámos mais pertinentes.

Tal como para os outros alunos com CEI, no início do ano lectivo anterior, a Escola EB 2,3 de Monção renovou o protocolo de colaboração com uma Pastelaria local, lugar onde o aluno C desenvolveu a sua componente profissional desde o ano lectivo 2005/2006 (7.º ano de escolaridade). Foi dada continuidade ao PIT programado, inicialmente, pela equipa multidisciplinar responsável pelo aluno, no ano escolar 2005/2006, assim como também se reestruturou o programa educativo (**anexo 12**).

No final do ano lectivo 2007/2008 foram aprovadas as competências alcançadas pelo aluno para efeitos de certificação profissional (**anexo 13**).

Enumerámos os principais aspectos (quadro 21) que puderam actuar como factores facilitadores no processo ensino-aprendizagem do aluno C, assim como os que o puderam dificultar a actividade e participação.

Quadro 21 – Aspectos facilitadores das aprendizagens e aspectos que dificultam as aprendizagens (Aluno C)

Aspectos facilitadores	Dificuldades
Tem projectos de vida para o seu futuro profissional;	É desorganizado;
Gosta de participar em todo o tipo de actividades, nas diferentes áreas curriculares, sempre, com o apoio dos colegas e dos adultos;	Nunca sabe como começar uma tarefa;
É muito trabalhador e persistente na execução de tarefas académicas;	A nível sócio-afectivo apresenta muita ansiedade quando existem problemas no decurso da sua vida familiar;
Tem bastante maturação e independência no que diz respeito à sua vida diária;	Depende do apoio dos adultos na realização das tarefas diárias;
É educado, responsável e, por vezes, brincalhão;	Lê palavras soltas e escreve um conjunto de vocábulos básicos;
Gosta da escola e tem muitos amigos;	Revela fraco cálculo e raciocínio;
Revela motivação e aptidão na componente profissional (pastelaria).	Apresenta uma baixa auto-estima resultante, em parte, da sua participação nas actividades, não decorrer com êxito.

Ref.: Elaboração própria (2008)

Dando continuidade a apresentação de fotografias neste estudo de caso, exibimos alguns momentos passados durante o estágio (TVA) do aluno **C** na Pastelaria e na Escola EB 2,3 de Monção (**anexo 14**).

2.6.5 - Registo de aprendizagens de TVA desenvolvidas com o aluno D

A aluna D fez 19 anos de idade (fig. 6). No ano lectivo 2007/2008 encontrava-se matriculada no 9.º ano de escolaridade e frequentava um CEI (quadro 13). Teve apoio especializado no âmbito da EE desde a frequência de um Jardim-de-infância.

Foi feito um trabalho de aprendizagem integrada com esta aluna, desde a sua entrada na educação pré-escolar. Desde que começámos a prestar apoio a esta jovem [Setembro de 2003], procurámos adoptar mecanismos de diferenciação pedagógica, susceptíveis de responder às suas necessidades individuais.

Ao ser elaborado um CEI, a equipa pluridisciplinar tomou em consideração não só as competências da aluna, mas também as expectativas dos pais e dela própria, para que lhe fosse facultado um nível de desenvolvimento, e se lhe permitisse a máxima autonomia, facilitando uma futura integração socioprofissional de acordo com as suas aspirações.

O documento que contém a planificação das principais competências, de âmbito sociocognitivas e socioprofissionais, que se pretendem atingir com esta jovem, no final de 2007/2008, encontra-se no processo individual da ex-aluna.

Utilizando a mesma estratégia aplicada aos restantes alunos com CEI, no início do ano lectivo 2007/2008, a Escola EB 2,3 de Monção celebrou um protocolo de colaboração (**anexo 15**) com um Hipermercado local, sítio onde a aluna D desenvolveu a sua componente profissional.

Foi também planeado um PIT (**anexo 16**) pela equipa multidisciplinar responsável pela aluna. Essa equipa de trabalho, também planificou o programa educativo (**anexo 17**) das actividades a desenvolver no Hipermercado. O documento PIT e o programa educativo programado, ou seja os documentos originais, constam no PEI da jovem.

Tal como em procedimentos já apresentados, no final do ano 2007/2008 houve uma reunião geral da equipa pluridisciplinar para concluir o processo de TVA e proceder à respectiva avaliação. Nessa reunião foram apresentadas e definidas as competências alcançadas pela aluna, para efeitos de certificação profissional.

No que se refere à aluna D, decidimos apresentar o documento de certificação profissional original, neste caso digitalizado (**anexo 18**). As assinaturas dos responsáveis foram cortadas, para garantir a sua segurança e confidencialidade dos dados pessoais.

O respectivo reconhecimento do certificado (carimbo em uso) manteve-se por não por em causa a protecção de dados das pessoas singulares.

Em relação à aluna, no ano lectivo 2007/2008, descrevemos os principais aspectos (quadro 22) que puderam facilitar e dificultar as aprendizagens.

Quadro 22 – Aspectos facilitadores das aprendizagens e aspectos que dificultam as aprendizagens (Aluno D)

Aspectos facilitadores	Dificuldades
Ter desenvolvido aprendizagens escolares necessárias à sua vida diária. Gosta de participar em todo o tipo de actividades, nas diferentes áreas curriculares, sempre, com o apoio dos colegas e adultos;	Independência pessoal e autonomia comprometidas;
Gosta da escola e tem muitos amigos;	Depende do apoio dos docentes na realização das tarefas escolares;
Clima organizacional familiar favorável;	Dificuldades a nível cognitivo, motricidade, linguagem, comportamento e também a nível afectivo e/ou do relacionamento interpessoal.

Ref.: Elaboração própria (2008)

A inclusão da aluna D, nas aulas do ensino regular e um estágio realizado num hipermercado, tem revelado ser um caso, com bastante mediatismo na comunidade escolar e nas comunidades locais, devido ao esforço e o sucesso escolar, que a jovem tem demonstrado ao longo da sua vida pessoal.

Desta maneira, reforçámos a pertinência deste estágio (aluna D), por ter sido a 1ª vez que um hipermercado local colaborou com a Escola EB 2,3 de Monção, na implementação e avaliação de um processo de TVA.

Face ao exposto, apresentámos assim, através de fotografias, alguns momentos e situações passadas, na vida escolar da aluna D, num hipermercado do concelho de Monção, na sua escola e na comunidade escolar (**anexo 19**).

2.7 - Considerações finais

No enquadramento teórico deste trabalho tivemos a pretensão de dar a conhecer exemplos de empreendedorismo [trabalho da Escola EB 2,3 de Monção] para o apoio aos alunos com CEI, no processo de TVA.

Registámos os constrangimentos intrínsecos, os procedimentos, os currículos, a avaliação, a certificação escolar / profissional e os apoios que decorrem dessas experiências de aprendizagem integrada e que podem preparar os jovens, que regularmente não prosseguem estudos, após a escolaridade básica.

Fizemos também um registo de aprendizagens de TVA desenvolvidas com os 4 alunos.

Na escola EB 2,3 de Monção foram elaborados certificados específicos para os alunos que concluem os processos TVA, tal como a lei determina. Neles são referidas as competências laborais adquiridas nos locais em que os estágios foram realizados.

A partir da realidade educativa dos jovens com CEI, mostrámos as circunstâncias que envolvem o seu processo de aprendizagem e a sua preparação para a vida profissional.

Tratando-se de uma investigação que envolveu jovens com NEE, mais propriamente com DM, apresentámos as particularidades que os alunos tiveram em situação de aprendizagem. Dessa forma, foram apresentados os seus planos de estudos e outras áreas de aprendizagem, de acordo com os seus interesses.

De igual modo, enumeraram-se os aspectos facilitadores das aprendizagens e os constrangimentos detectados com esses alunos com CEI, no desenvolvimento do processo de TVA.

Na nossa opinião, no estabelecimento de ensino do nosso estudo, têm-se desenvolvido estratégias, mecanismos e estabelecido ligações com a comunidade local, que facultam apoios aos seus alunos na fase da TVA, apesar desta temática, como qualquer outra na educação, não deixar de estar internamente ligada a motivações de natureza económica, política, religiosa ou mesmo filosófica.

PARTE 2

INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

Na parte 1 definimos os conceitos e as estratégias da TVA para a inclusão educativa e social dos jovens com DM.

Descrevemos as bases pedagógicas seguidas pela Escola EB 2/3 de Monção, que podemos considerar como um estudo de caso de um estabelecimento de ensino, que acredita na inclusão social dos jovens com CEI.

Na parte 2 do nosso trabalho propomos colher dados que nos permitam fazer uma análise descritiva sobre os sentimentos e os comportamentos, que se geram em contextos inclusivos, servindo-nos de interlocutores privilegiados: estudo de caso de 4 alunos envolvidos no processo de TVA (fig. 4 - 7).

Para obtermos outros dados nesta investigação utilizámos quatro questionários (**anexos 20 - 23**). O primeiro deles dirigido aos alunos do 3.º ciclo do ensino básico; o segundo destinado aos pais/encarregados de educação dos ex-alunos envolvidos no processo de TVA; o terceiro destinado aos docentes da educação pré-escolar, dos 1.º / 2.º / 3.º ciclos e aos docentes da EE; o quarto dirigido aos responsáveis laborais envolvidos no processo de TVA dos ex-alunos.

Utilizámos ainda quadros com dados recolhidos no Agrupamento de Escolas Deu-la-Deu Martins e fotografias, fazendo registos de informação obtida pela observação directa, considerada relevante para a investigação.

No que concerne ao inquérito optámos por uma análise descritiva, sendo os dados recolhidos através de questionário.

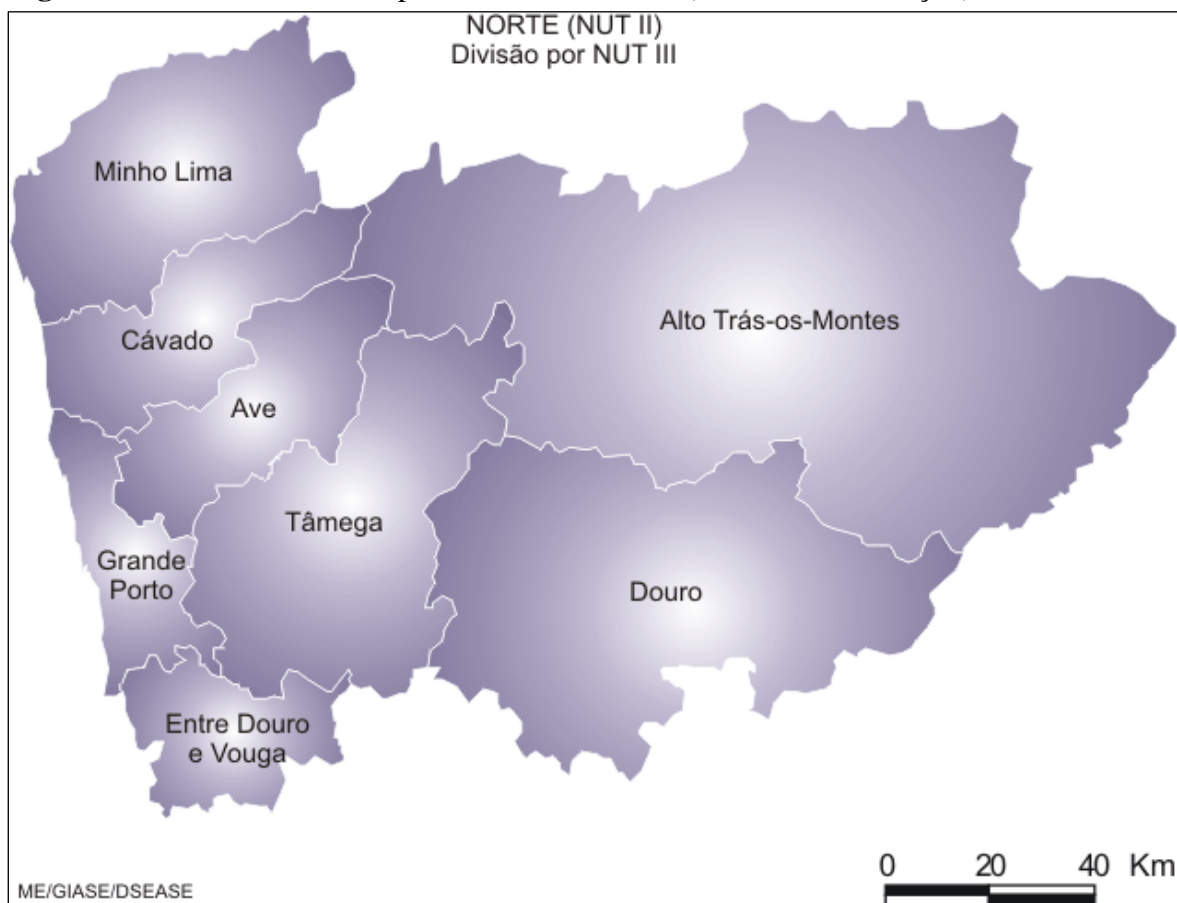
1.1 – Caracterização do concelho de Monção

A nossa investigação centra-se geograficamente no concelho de Monção (Distrito de Viana do Castelo).

O concelho de Monção localiza-se na Província do Minho, na Região Norte de Portugal (fig. 9), em termos estatísticos no NUT II (Unidades Territoriais para Fins Estadísticos), na região do Minho – Lima (NUT III).

Monção é uma vila portuguesa no Distrito de Viana do Castelo com cerca de 2.600 habitantes. É sede de um município com 211,51 km² de área e 19.957 habitantes (2001).

Fig. 9 – Unidades Territoriais para Fins Estadísticos (concelho de Monção)



Ref.: INE (2008)

Diversos monumentos enaltecem a história deste concelho, como a Românica Igreja Matriz do século XII, ou as Igrejas da Misericórdia e de Santo António dos Capuchos, ou a Fortaleza Militar, e as muitas Casas Senhoriais e Brasonadas que pululam na região, como o Palácio da Brejoeira, em estilo neo-clássico, ou a Casa das Rodas.

Um dos locais mais afamados da vila é a sua estância termal, integrada junto ao rio Minho, num bonito conjunto muito arborizado, estando as suas águas especialmente indicadas no tratamento de reumatismos, bronquites e afecções das vias respiratórias superiores.

Monção destaca-se pelo seu cabrito assado no forno, pelo arroz de açafraão e pelo chouriço de Lordelo, bem como nos pãezinhos de Deu-la-deu e nas barrigas de freira.

Mas Monção é igualmente conhecido pelo seu vinho alvarinho, sendo esta casta a mais nobre das castas de uvas da Região Demarcada dos Vinhos Verdes.

Monção, terra de costumes e tradições é célebre pelas suas festividades populares, destacando-se anualmente, na Quinta-feira de Corpo de Deus, a Festa da Coca.¹⁷

Este concelho é composto pelas seguintes 33 freguesias: Abedim, Anhões, Badim, Barbeita, Barroças e Taias, Bela, Cambeses, Ceivães, Cortes, Lapela, Lara, Longos Vales, Lordelo, Luzio, Mazedo, Merufe, Messegães, Monção, Moreira, Parada, Pias, Pinheiros, Podame, Portela, Riba de Mouro, Sá, Sago, Segude, Tangil, Troporiz, Troviscoso, Trute, Valadares (fig. 10).

Fig. 10 – Mapa do concelho de Monção

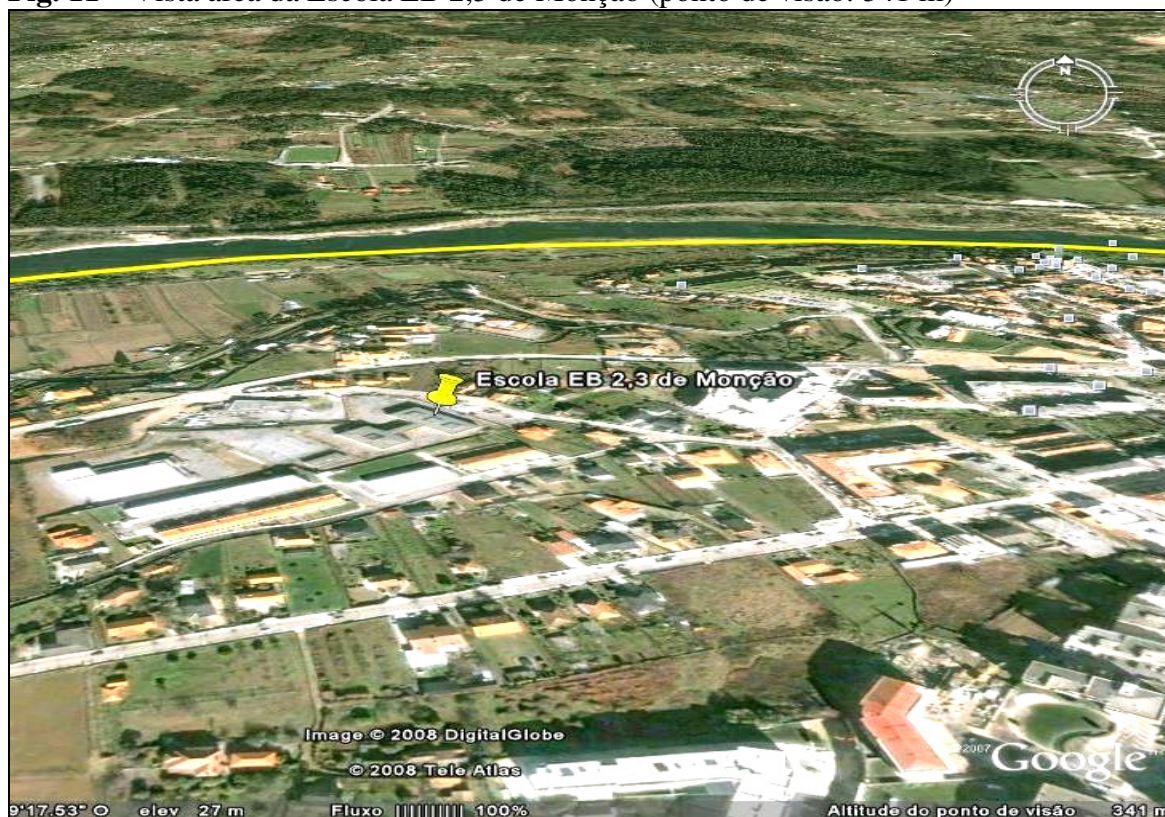


Ref.: <http://www.mapadeportugal.net/concelho.asp?c=1604> (2009)

¹⁷ Trata-se de um pitoresco combate ritual entre o São Jorge (cavaleiro que representa o bem) e o dragão [a «coca»] que significa o mal.

A sede do Agrupamento de Escolas Deu-la-Deu Martins (Escola EB 2,3 de Monção) localiza-se na freguesia de Cortes (fig. 11).

Fig. 11 – Vista área da Escola EB 2,3 de Monção (ponto de visão: 341 m)



Ref.: Programa Google Earth – Tele Atlas (2009)

Segundo o Dicionário Enciclopédico das Freguesias¹⁸, Cortes é a freguesia mais nova do concelho de Monção. Foi fundada a 24 de Agosto do ano de 1989.

Porém trata-se de um dos aglomerados mais antigos do país. Há quem presuma que na aldeia de Cortes terá provavelmente assentado a Monção primitiva ou a Monção Velha.

A Monção actual foi fundada por D. Afonso III, em 1261 para instalar o povo da antiga Monção (ou Cortes), que entretanto se mudara para o interior do concelho. Os moradores dessa Monção Velha, emigraram para o interior e o referido monarca resolveu criar, em sua substituição, a actual vila.

Actualmente na freguesia de Cortes situa-se a zona industrial do concelho e aí encontram-se a grande parte dos serviços públicos da própria vila de Monção.

¹⁸ Fonte consultada: Dicionário Enciclopédico das Freguesias, Inventário Colectivo dos Arquivos Paroquiais / vol. II – Norte / Arquivos Nacionais / Torre do Tombo (2008).

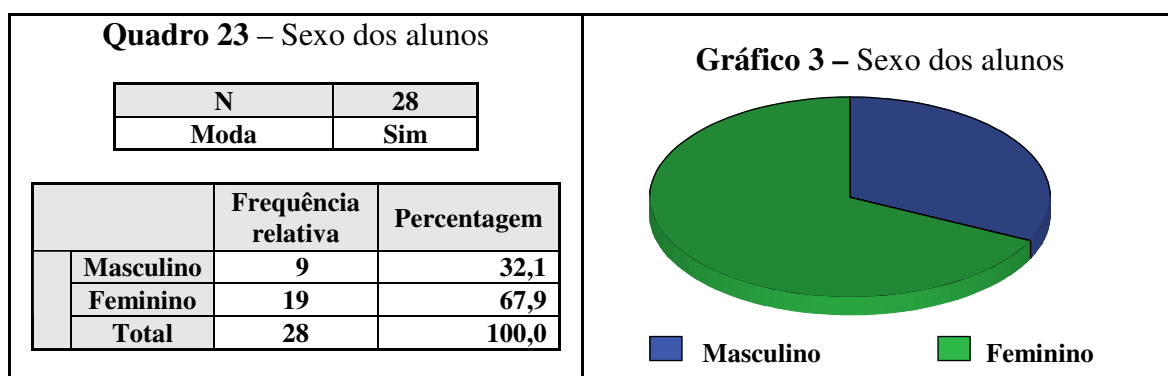
1.2 - Amostra

A selecção da amostra teve em conta um processo de amostragem casual (método de selecção aleatória) com o apoio de uma tabela de números aleatórios.

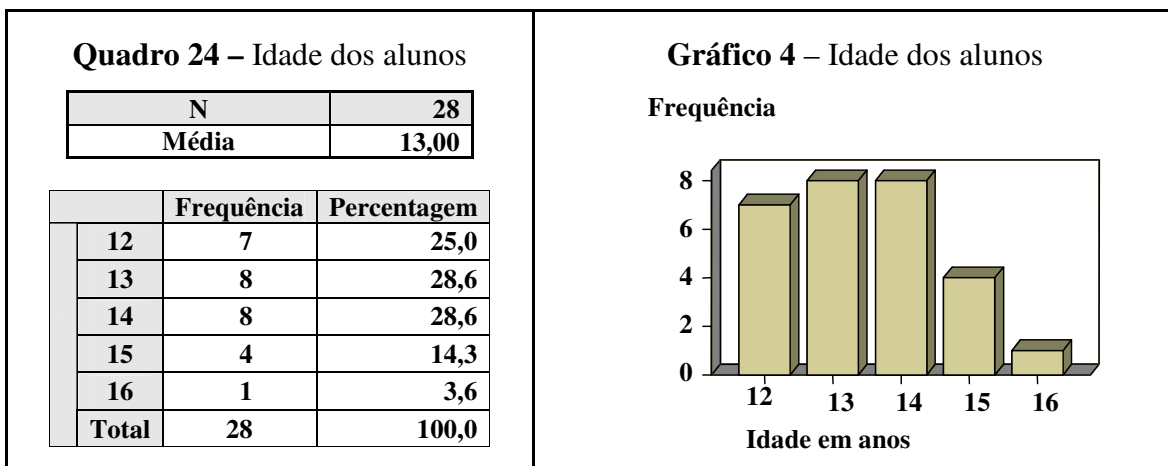
Num universo de 284 alunos que frequentaram as Turmas do 3.º Ciclo, a amostra foi constituída por 28 discentes. A amostra correspondeu a 10% da totalidade dos alunos do 3.º Ciclo na Escola EB 2,3 de Monção.

Foram seleccionados os alunos do 3.º ciclo por estarem directamente envolvidos com os seus colegas com CEI [processo de TVA]. Estes alunos são detentores de autonomia e de hábitos de trabalho. Na escola do nosso estudo, 65% dos alunos do 3.º ciclo, em 2008 / 2009, são do sexo feminino (quadro 7).

Como podemos observar no quadro 23 e no gráfico 3, a maioria dos alunos (67,9%) são do sexo feminino e 32,1 % são do sexo masculino.



Quanto à idade observa-se, no quadro 24 e no gráfico 4, que a maioria dos alunos (57,2 %) enquadram idades entre os 13 e 14 anos, com 12 anos são 25% e há uma minoria (17,9%) com idades compreendidas entre 15 e 16 anos. A média de idades é de 13 anos.



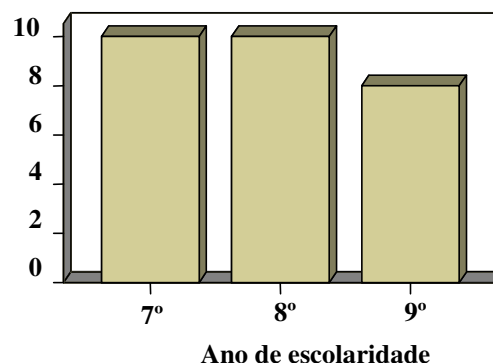
A idade para frequência do 3.º ciclo enquadra-se no grupo etário dos 12 aos 15 anos de idade.

Em relação ao quadro 25 e gráfico 5 [distribuição dos alunos por ano de escolaridade, o que corresponde a 10% da amostra do estudo] podemos referir que 35,7% frequentam o 7.º ano de escolaridade, de igual modo 35,7% frequentam o 8.º ano e 28,6% estão no 9.º ano de escolaridade. Ressalta a homogeneidade da amostra em termos de n.º de alunos por ano de escolaridade. Foram seleccionados alunos de todos os níveis de escolaridade (3.º ciclo). É no 7.º ano que os alunos com CEI iniciam o processo de TVA, concluindo-o no 9.º ano.

Quadro 25 – Ano de escolaridade dos alunos

	Frequência	Percentagem
7º	10	35,7
8º	10	35,7
9º	8	28,6
Total	28	100,0

Gráfico 5 – Ano de escolaridade dos alunos



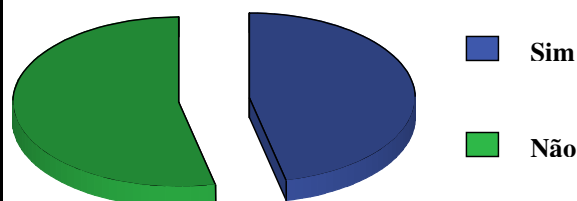
Da amostra, 53,6 % dos alunos (quadro 26 e gráfico 6) nunca tiveram colegas com CEI nas suas turmas. Contudo 46,4 % já foram colegas dos alunos com CEI. Este último dado vem de encontro às experiências de aprendizagem integrada (TVA), existentes na Escola EB 2,3 de Monção.

Quadro 26 – Experiência com colegas com DM em anos lectivos anteriores

N	28
Moda	Não

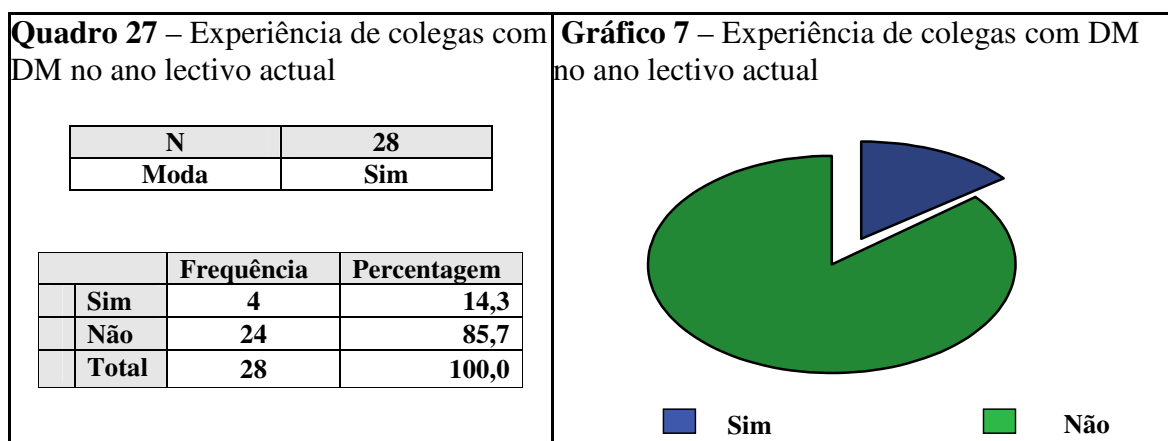
	Frequência	Percentagem
Sim	13	46,4
Não	15	53,6
Total	28	100,0

Gráfico 6 – Experiência com colegas com DM em anos lectivos anteriores

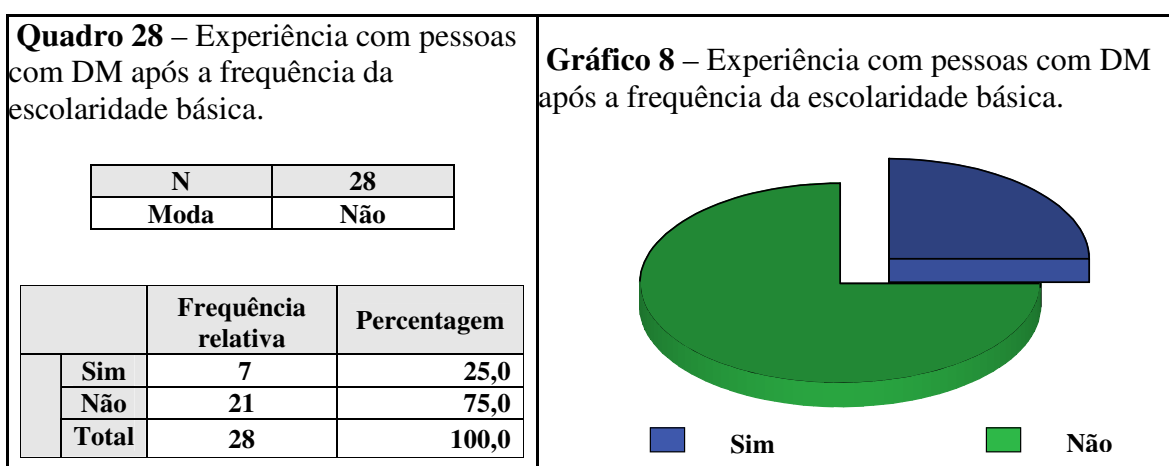


Podemos constatar que os alunos da escola, do nosso estudo, possuem alguma informação, certas vivências e experiências escolares dos alunos com DM, nas Turmas do Ensino Regular.

A grande maioria da amostra (85,7%) assinalou que não tem colegas com DM, no ano lectivo 2008/2009, nas suas Turmas (quadro 27 e no gráfico 7) e 14,3% referiram ter. Estes dados podem ser aceitáveis, uma vez que 4 alunos com CEI frequentam o 3.º ciclo, neste ano escolar, num total de 15 Turmas.



A partir da observação dos dados do quadro 28 e gráfico 8, somente 25% da amostra conhece uma pessoa portadora de DM, que se encontra a trabalhar e tenha já concluído ou frequentado a escolaridade básica.



No que se refere ao ramo da actividade empregadora (quadro 29), dos 25% dos respondentes apurados (N=7), 42,9% dizem conhecer três pessoas com DM, na qualidade de trabalhadores industriais, dois indivíduos (28,6%) são empregados de comércio, uma

pessoa trabalha no sector primário (14,3%) e a outra é trabalhador (a) independente (14,3%).

Quadro 29 – Ramo da actividade empregadora

		N	7
		Moda	Sim

		Frequência relativa	Percentagem
	Sector primário	1	14,3
	Trabalhadores industriais	3	42,9
	Empregados de comércio	2	28,6
	Trabalhadores independentes	1	14,3
	Total	7	100,0

No que diz respeito aos docentes, o universo da investigação correspondeu a 134, ou seja, todos os que trabalharam com crianças e alunos nos estabelecimentos de ensino do Agrupamento de Escolas Deu-la-Deu Martins.

A amostra foi constituída por um critério de 20% dos docentes, a leccionarem em cada nível de ensino (quadro 7) ministrado no Agrupamento, o que correspondeu, na globalidade, a 27 docentes dos 134, efectivamente colocados no ano lectivo 2008/2009.

Em relação aos docentes seleccionámos elementos de x em x intervalos (método de selecção aleatória sistemática), distribuídos da seguinte forma: 3 educadores de infância num total de 15; 7 docentes do 1.º ciclo num conjunto de 34; 8 professores do 2.º ciclo num total de 41; 7 professores do 3.º ciclo num conjunto de 35; 2 docentes de EE num total de 9.

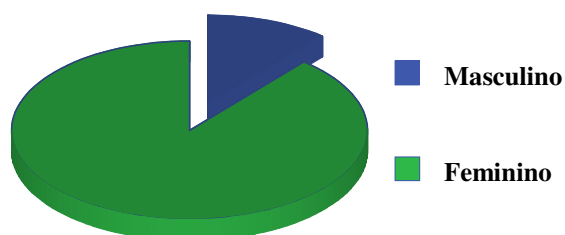
Como se pode observar no quadro 30 e no gráfico 9, a maioria da amostra (81,5%) corresponde ao sexo feminino (N=22). Pertencem ao sexo masculino 18,5% dos docentes (N=5). Os dados dos docentes correspondem, em parte, à tendência da distribuição nacional e à grande presença feminina no corpo docente.

Quadro 30 – Sexo dos docentes

		N	27
		Moda	Sim

		Frequência relativa	Percentagem
	Masculino	5	18,5
	Feminino	22	81,5
	Total	27	100,0

Gráfico 9 – Sexo dos docentes

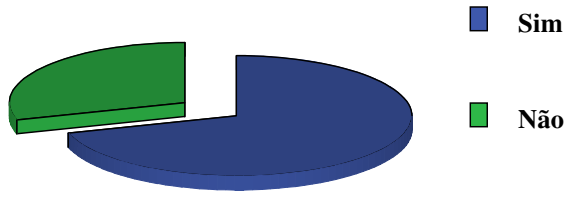


Os docentes, que constituíram a nossa amostra, têm uma média de idade de 42 anos (quadro 31). Todos esses sujeitos têm idades compreendidas entre os 31 e 58 anos.

Quadro 31 – Idade dos docentes			Quadro 32 – Nível de ensino (docentes)										
<table border="1" style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="padding: 2px 10px;">N</td><td style="text-align: center; padding: 2px 10px;">27</td></tr> <tr><td style="padding: 2px 10px;">Média</td><td style="text-align: center; padding: 2px 10px;">42</td></tr> </table>			N	27	Média	42	<table border="1" style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="padding: 2px 10px;">N</td><td style="text-align: center; padding: 2px 10px;">27</td></tr> <tr><td style="padding: 2px 10px;">Moda</td><td style="text-align: center; padding: 2px 10px;">Sim</td></tr> </table>			N	27	Moda	Sim
N	27												
Média	42												
N	27												
Moda	Sim												
Idade	Frequência	Porcentagem	Nível de ensino	Frequência relativa	Porcentagem								
31	1	3,7	Pré-escolar	3	11,1								
34	1	3,7	1.º Ciclo	7	25,9								
35	1	3,7	2.º Ciclo	8	29,6								
36	2	7,4	3.º Ciclo	7	25,9								
37	2	7,4	EE	2	7,4								
38	1	3,7	Total	27	100,0								
39	1	3,7											
40	2	7,4											
42	3	11,1											
43	2	7,4											
44	2	7,4											
47	2	7,4											
48	3	11,1											
49	1	3,7											
51	1	3,7											
53	1	3,7											
58	1	3,7											
Total	27	100,0											

Foram escolhidos os docentes que leccionam em todos os níveis de escolaridade, ministrados nos estabelecimentos de ensino do Agrupamento [Pré-escolar e EB].

Em relação à distribuição dos docentes por nível de ensino, 29,6% dos docentes da nossa amostra (quadro 32) leccionaram no 2.º ciclo; 25,6% no 1.º ciclo e de igual percentagem (25,6%) no 3.º ciclo; na educação pré-escolar 11,1% e 7,4% (docentes de EE). O corpo docente do Agrupamento é estável. Cerca de 95% pertencem aos quadros de agrupamento (p. 44).

Quadro 33 – Experiência com alunos com DM em anos lectivos anteriores			Gráfico 10 – Experiência com alunos com DM em anos lectivos anteriores					
<table border="1" style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="padding: 2px 10px;">N</td><td style="text-align: center; padding: 2px 10px;">27</td></tr> <tr><td style="padding: 2px 10px;">Moda</td><td style="text-align: center; padding: 2px 10px;">Sim</td></tr> </table>			N	27	Moda	Sim		
N	27							
Moda	Sim							
	Frequência relativa	Porcentagem						
Sim	19	70,4						
Não	8	29,6						
Total	27	100,0						

Como podemos constatar no quadro 33 e gráfico 10, a maioria dos docentes, da nossa amostra, (70,4%) já trabalhou com crianças / alunos com CEI e 29,6% assinalaram que nunca tiveram esses alunos nas suas turmas. Interpretámos que, a maioria dos docentes já desenvolveu actividades profissionais com os alunos com CEI e são conhecedores de estratégias pedagógicas no âmbito da EE.

Observámos, igualmente, no quadro 34 que a maioria dos docentes (70,4%), no ano lectivo 2008/2009, não trabalhou com crianças / alunos com CEI e 29,6% dos sujeitos assinalaram que tiveram esses alunos nas suas turmas.

Quadro 34 – Experiência com alunos com DM no ano lectivo actual

		N	27
		Moda	Sim

		Frequência relativa	Percentagem
	Sim	8	29,6
	Não	19	70,4
	Total	27	100,0

No ano lectivo 2008/2009 há 135 docentes e 1347 discentes (quadro 7). Cada professor tem em média 10,002 alunos. Frequentam as escolas do Agrupamento 68 crianças / alunos com NEE, havendo 33 alunos com DM, 8 dos quais frequentam a Escola EB 2,3 de Monção (p. 44). Cada docente tem em média 0, 504 alunos com NEE.

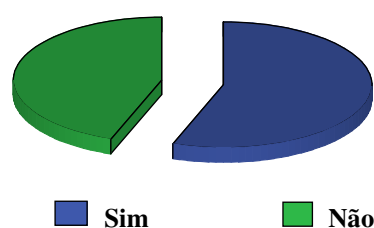
Como se pode observar no quadro 35 e no gráfico 11, a maioria dos docentes (55,6%) diz conhecer um cidadão portador de DM, a exercer funções laborais [com emprego] e concluiu o ensino básico. Por sua vez, 44,4 % dos docentes desconhecem qualquer situação sobre esse tipo de experiência.

Quadro 35 – Experiência com pessoas com DM, após a frequência da escolaridade básica (docentes)

		N	27
		Moda	Sim

		Frequência relativa	Percentagem
	Sim	15	55,6
	Não	12	44,4
	Total	27	100,0

Gráfico 11 – Experiência com pessoas com DM após a frequência da escolaridade básica (docentes)



No que concerne ao ramo da actividade empregadora (quadro 36), dos 55,6% de inquiridos que conhecem indivíduos com DM inseridos no mercado laboral, 13,3% dizem conhecer 2 cidadãos com DM a trabalhar no sector primário, outros 4 indivíduos (26,7%) são trabalhadores industriais e 7 pessoas são empregadas de comércio (46,7%).

Os docentes referem também que conhecem outros 2 cidadãos que estão inseridos numa actividade laboral, porém não especificaram o seu ramo profissional.

Quadro 36 – Ramo da actividade empregadora

N	15
Moda	Sim

	Frequência relativa	Percentagem
Sector primário	2	13,3
Trabalhadores Industriais	4	26,7
Empregados de comércio	7	46,7
Outro (s)	2	13,3
Total	15	100,0

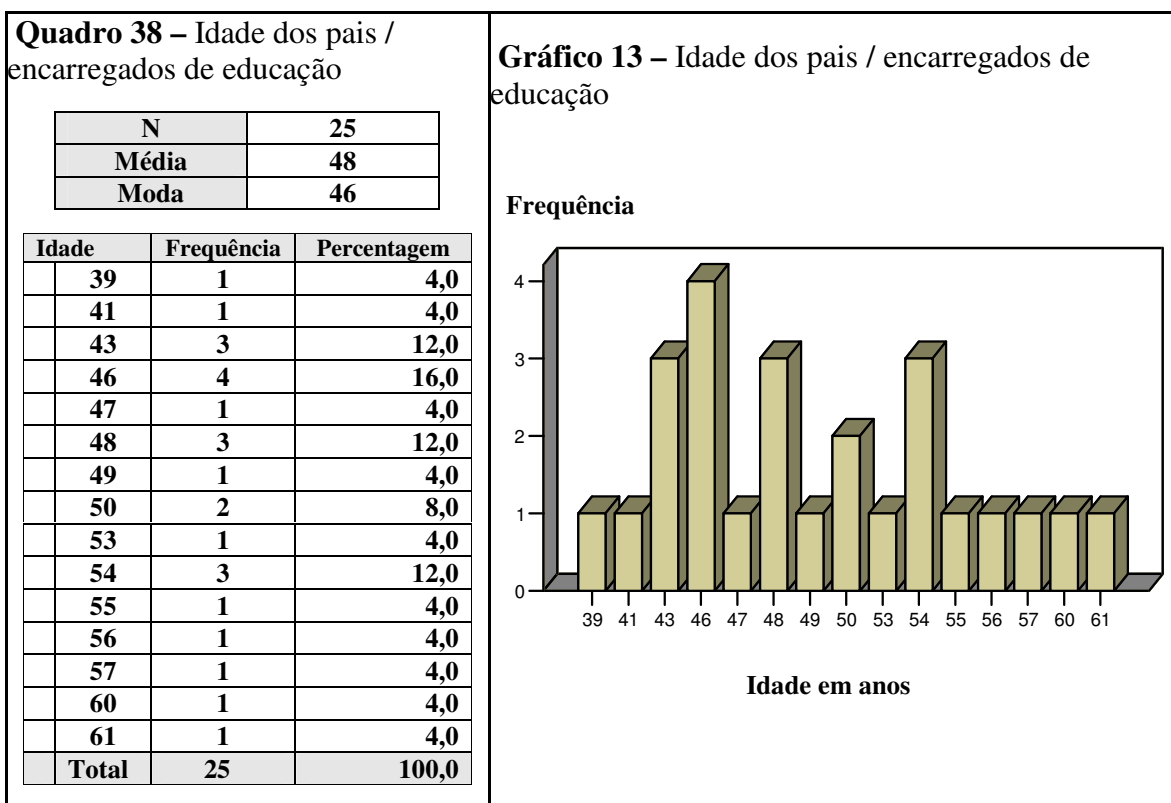
Relativamente aos encarregados de educação, o universo correspondeu a todos os que tiveram educandos com CEI, matriculados na Escola EB 2,3 de Monção, a partir do ano lectivo 1992/1993 até 2007/2008, tendo esses alunos já concluído o processo de TVA.

A amostra foi constituída por 25 encarregados de educação (31,3%), num total de 80 projectos de TVA realizados (quadro 13) no Agrupamento de Escolas Deu-la-Deu Martins.

<p>Quadro 37 – Sexo dos pais / encarregados de educação</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="text-align: center;">N</td> <td style="text-align: center;">25</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Moda</td> <td style="text-align: center;">Feminino</td> </tr> </table> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Sexo</th> <th>Frequência relativa</th> <th>Percentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Masculino</td> <td style="text-align: center;">9</td> <td style="text-align: center;">36,0</td> </tr> <tr> <td>Feminino</td> <td style="text-align: center;">16</td> <td style="text-align: center;">64,0</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td style="text-align: center;">25</td> <td style="text-align: center;">100,0</td> </tr> </tbody> </table>	N	25	Moda	Feminino	Sexo	Frequência relativa	Percentagem	Masculino	9	36,0	Feminino	16	64,0	Total	25	100,0	<p>Gráfico 12 – Sexo dos pais / encarregados de educação</p>
N	25																
Moda	Feminino																
Sexo	Frequência relativa	Percentagem															
Masculino	9	36,0															
Feminino	16	64,0															
Total	25	100,0															

Os dados do quadro 37 e o do gráfico 12 explicitam-nos que foram as mães ou encarregados de educação do sexo feminino, as principais responsáveis (64%) pelas respostas aos nossos questionários. Perante a informação obtida, podemos interpretar que as pessoas do sexo feminino se responsabilizaram mais pelo envolvimento na TVA e no relacionamento com a escola dos seus ex-educandos.

Os encarregados de educação pertencentes ao sexo masculino constituíram 36% da nossa amostra.



Como se pode observar no quadro 38, a média de idades dos ex-encarregados de educação, participantes neste estudo, é de 48 anos. Os grupos mais significativos de idades (gráfico 13) situam-se nos 46, 43, 48 e 54 anos. É de realçar que estamos perante um conjunto de indivíduos, no qual os seus educandos concluíram a escolaridade básica desde o ano lectivo 1992/1993 até ao ano 2007/2008.

Relativamente às habilitações literárias (quadro 39), a maioria dos encarregados de educação dos ex-alunos (44%) possui o antigo ensino preparatório (2.º ciclo).

Concluíram o ensino primário (actual 1.º ciclo) 24% dos sujeitos inquiridos. São detentores do ensino unificado (3.º Ciclo), 20% dos indivíduos e 8% possui o ensino secundário. Somente 4% dos encarregados de educação neste estudo são detentores do grau académico de licenciatura.

Não houve respostas comparativamente a outros tipos de habilitações.

Em relação aos dados dos pais, a realidade mostra as condições concretas em termos culturais neste concelho.

Quadro 39 – Habilitações literárias dos pais / encarregados de educação

N	25
Moda	Sim

Nível de ensino / educação	Frequência relativa	Percentagem
Ensino primário (1.º Ciclo)	6	24,0
Ensino preparatório (2.º Ciclo)	11	44,0
Ensino unificado (3.º Ciclo)	5	20,0
Ensino secundário	2	8,0
Licenciatura	1	4,0
Total	25	100,0

No que diz respeito à profissão dos encarregados de educação (quadro 40), da amostra, fez-se a análise através de uma nomenclatura utilizada num formulário fornecido pelo IEF. Observámos que a maioria dos sujeitos exercem a sua actividade profissional no sector primário (28%), ou seja agricultura e pesca e 24% são trabalhadores independentes.

Quadro 40 – Profissão dos pais / encarregados de educação

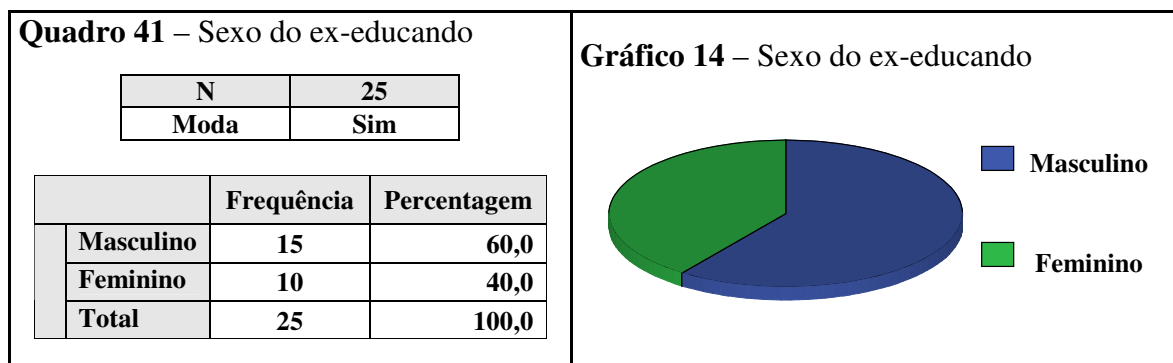
N	25
Moda	Sim

Profissões	Frequência relativa	Percentagem
Sector primário	7	28,0
Trabalhadores industriais	2	8,0
Empregados de comércio	3	12,0
Quadros técnicos e profissões liberais	1	4,0
Trabalhadores independentes	6	24,0
Domésticas	5	20,0
Outro (s)	1	4,0
Total	25	100,0

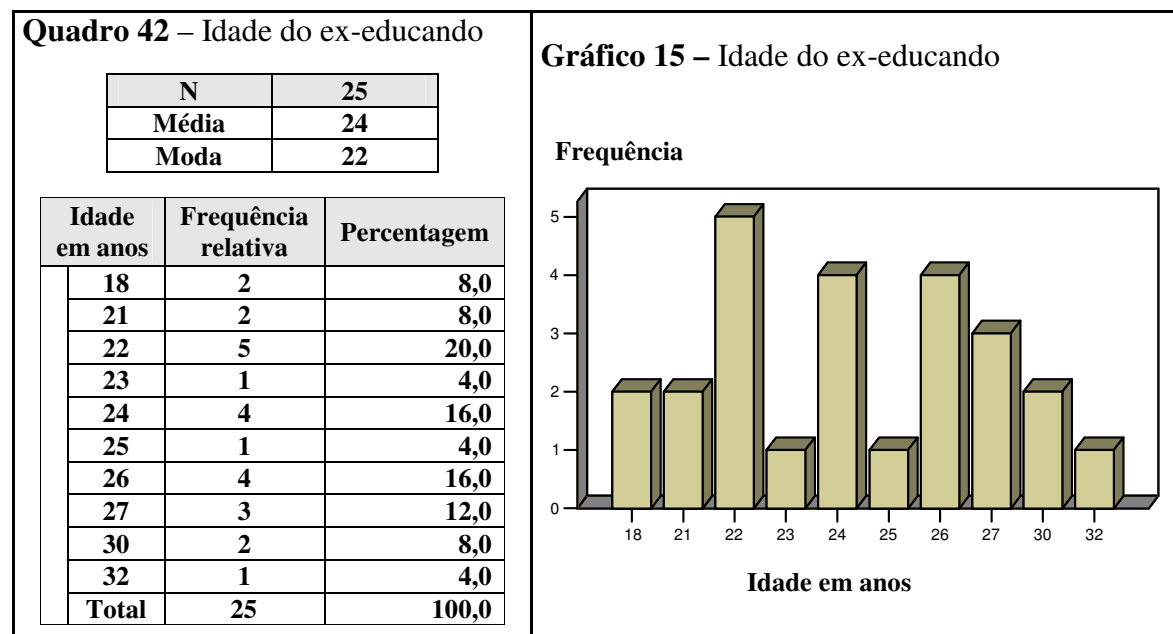
Uma percentagem significativa das mães (20%) enquadra o sector das domésticas, 12% são empregados de comércio, 8% são trabalhadores industriais, 4% pertencem aos quadros técnicos e profissões liberais e 4% pertencem a outras profissões, do qual não houve qualquer resposta. Da amostra, os encarregados de educação enquadram profissões diversificadas. No entanto, uma grande percentagem vai para os trabalhadores não qualificados. Os pais têm diversas profissões, no entanto, uma grande percentagem vai para os trabalhadores não qualificados. Podemos interpretar que esta realidade espelha as

reais condições socioeconómicas do concelho de Monção, com características nitidamente rurais.

Quanto ao sexo dos ex-educandos pode observar-se (quadro 41 e gráfico 14) que 60% são do sexo masculino e 40% pertencem ao género feminino.

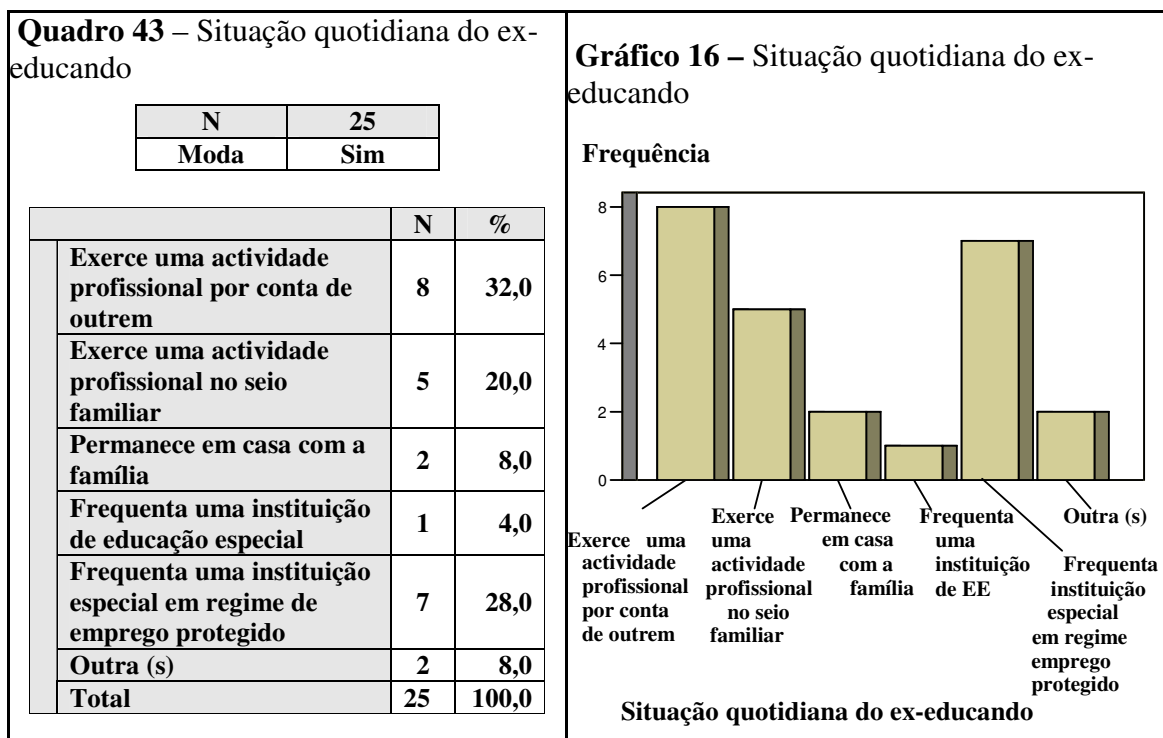


A média de idades dos ex-alunos (quadro 42) com DM é de 24 anos. Os grupos mais significativos (gráfico 15) de idades situam-se nos 22, 24 e 26 anos. Menciona-se que estamos perante um conjunto de sujeitos que concluíram a escolaridade básica desde o ano lectivo 1992/1993 até ao ano 2007/2008.



Os dados obtidos no inquérito aos pais são idênticos aos da pesquisa documental que realizámos neste trabalho (quadro 12 – Total de alunos por sexo, idade e ano de escolaridade envolvidos no projecto de TVA), na Escola EB 2,3 de Monção. Na investigação documental apurámos que 59% dos projectos de TVA foram realizados por rapazes e 41% por raparigas [nos questionários (homens - 60% e mulheres - 40%)].

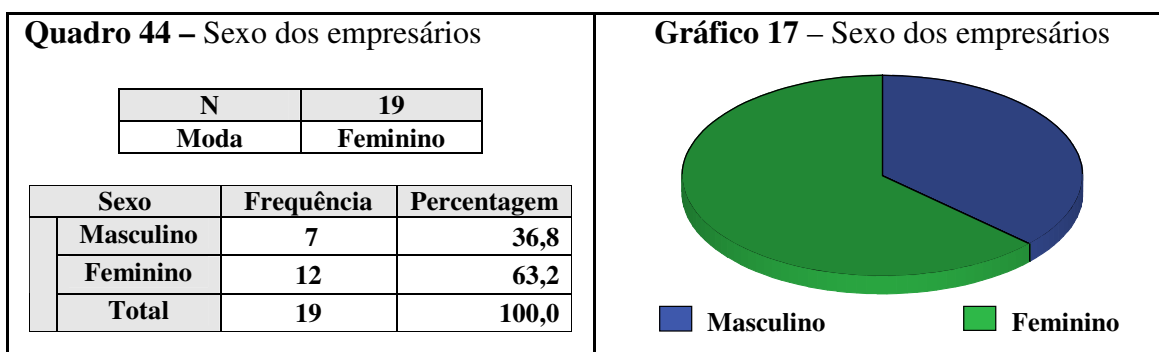
O quadro 43 e o gráfico 16 registam, respectivamente, as informações relacionadas com a situação profissional dos ex-educandos, anteriormente envolvidos no processo de TVA.



A maior parte dos ex-alunos com DM (52%) encontram-se inseridos no mercado laboral, sendo que 32,0% desenvolvem uma actividade profissional por conta de outrem e 20,0% exercem uma actividade profissional no seio familiar. Um grupo considerável de ex-alunos (32%) frequenta Instituições de EE, constatando-se que 28% frequentam essas instituições em regime de emprego protegido e 4% frequentam outro género de instituições de EE. Permanecem em casa com a família 8% dos sujeitos. Identicamente, outros 8% dos ex-encarregados de educação dizem existir outra situação laboral quanto aos seus filhos, não a especificando concretamente.

Quanto aos responsáveis laborais envolvidos no processo de TVA, a partir do ano lectivo 1992/1993 até ao final do ano lectivo 2007/2008, o universo correspondeu a todos os que coordenaram as actividades de estágio nas empresas e estabelecimentos comerciais. A amostra foi constituída por 19 responsáveis laborais (23,8%) num total de 80 projectos de TVA realizados (quadro 13).

Como podemos ver, no quadro 44 e gráfico 17, a maioria da amostra (63,2%) pertence ao sexo feminino e 36,8 % é do sexo masculino.



Nos empresários verifica-se quase uma distribuição equivalente entre ambos os sexos. A média de idades dos empresários que participaram neste estudo é de 42 anos (quadro 45). O conjunto mais representativo de idades situa-se nos 46 anos. Há, por sua vez, alguma expressividade dos grupos de indivíduos com 32, 42 e 48 anos. As idades dos empresários são heterogêneas (desde os 30 aos 50 anos).

Quadro 45 – Idade dos empresários

Média	Moda	Idade	Frequência	Percentagem
42	46	30	1	5,3
		32	2	10,5
		35	1	5,3
		37	1	5,3
		38	1	5,3
		39	1	5,3
		41	1	5,3
		42	2	10,5
		44	1	5,3
		45	1	5,3
		46	3	15,8
		48	2	10,5
		49	1	5,3
		50	1	5,3
		Total	19	100,0

Na amostra, a maioria dos empresários (N=12) possui o ensino secundário (quadro 46). Concluíram o ensino unificado (3.º ciclo), 26,3% dos sujeitos (N=5). Apenas um dos empresários (5,3%) tem o 1.º ciclo. Um outro responsável laboral (5,3%) é detentor do grau académico de mestrado. Não foram dadas respostas comparativamente a outros tipos de habilitações literárias.

Quadro 46 – Habilitações literárias dos empresários

	N	19
	Moda	Sim
Habilitações		
Ensino primário (1.º ciclo)	1	5,3
Ensino unificado (3.º ciclo)	5	26,3
Ensino secundário	12	63,1
Mestrado	1	5,3
Total	19	100,0

Exceptuando um, todos os responsáveis laborais possuem habilitações literárias de nível médio. Apenas um indivíduo é detentor de uma formação superior.

A maioria dos sujeitos da amostra (36,8%) são empregados de comércio e serviços e 31,6% são trabalhadores independentes (quadro 47). Uma minoria de indivíduos pertence aos quadros técnicos (10,5%), bem como ao ramo de actividade das domésticas (10,5%). Apenas um sujeito (5,3%) exerce a sua actividade no sector primário, assim como outro indivíduo (5,3%) que pertence ao sector secundário [actividade dos trabalhadores industriais, da construção civil, artesão (...)]. Os responsáveis laborais enquadram profissões diversificadas.

Quadro 47 – Ramo profissional dos empresários

	N	19
	Moda	Sim
Ramo Profissional / Profissão		
Sector primário	1	5,3
Trabalhadores industriais, da construção civil, artesão, (...)	1	5,3
Empregados de comércio e serviços	7	36,8
Quadros técnicos e profissões liberais	2	10,5
Trabalhadores independentes, empresários, proprietários	6	31,6
Domésticas	2	10,5
Total	19	100,0

Em relação aos dados obtidos, uma leitura que podemos fazer é que, no Concelho de Monção, predominam as pequenas e médias empresas (comércio local).

Verifica-se quase a ausência, no processo de TVA, do sector primário (agricultura e pescas) e determinados labores do sector secundário (manufatura e construção).

1.3 - Instrumento

O instrumento utilizado para recolha de dados baseou-se em instrumentos usados em vários trabalhos publicados: estudo de Soriano (2002); investigação de Costa (et. al.) (2004); estudo de Soriano (2006) e a publicação das experiências de aprendizagem integrada de Valério (et. al.) (2007).

O questionário aos alunos (**anexo 20**) e aos responsáveis laborais (**anexo 23**) foi constituído por 11 questões. O inquérito aos docentes (**anexo 21**) foi constituído por 12 questões e o dos encarregados de educação (**anexo 22**) por 15 questões.

Os questionários foram constituídos por questões de resposta fechada, nos quais apresentámos ao inquirido um conjunto de alternativas de atitude para escolher, a que melhor representa o seu ponto de vista.

Existem, por sua vez, as questões semi-abertas designadas de ordenação, de ordem selectiva, em que o participante dispõe das diversas respostas, de acordo com o grau de importância atribuída a cada um dos aspectos apresentados.

É de salientar que os questionários integraram também questões de escolha múltipla, nas quais, na maior parte, eram complementadas com um pedido de apresentação da fundamentação ou da razão da opção efectuada, para dar a possibilidade ao respondente de clarificar a sua opinião ou escolha sobre o assunto em causa.

Sendo assim, o investigador pode obter informação mais “copiosa” e detalhada sobre as concepções dos inquiridos.

Todavia, sempre que se justificou, foram incluídas as alternativas “*outro (s); outra (s)*” [com o (s) pedido (s) de “*qual (ais)*”] para assim possibilitar a explicitação de uma resposta mais adequada ao inquirido.

Os questionários foram ainda constituídos por questões de resposta aberta, que permitem aos participantes terem espontaneidade e liberdade em expressar-se, nos quais se incluíram as seguintes expressões: questionário aos alunos – “*justifica a tua resposta*” e “*diz por palavras tuas*”; questionário aos docentes, famílias e empresários – “*especifique*” e “*indique as principais razões para a sua resposta*”.

Ambos os questionários foram concebidos de forma a poderem ser preenchidos sem grandes contratempos.

As questões foram elaboradas de uma forma clara e directa, de modo a não provocarem grande incómodo aos indivíduos questionados.

Na versão definitiva dos 4 questionários (**anexos 20 - 23**) foram incluídas questões comuns (semelhanças) e questões específicas (diferenças).

Em ambos os instrumentos traçámos objectivos comuns, para sabermos o que os respondentes sentiam sobre os alunos com CEI, os contextos inclusivos e o desenvolvimento do processo de TVA na comunidade escolar:

- Conceção sobre a frequência das aulas do ensino regular e a inclusão dos alunos com DM;
- Influência da vida escolar no sucesso dos alunos com DM;
- Experiências e contactos, na vida diária dos respondentes, com as pessoas com CEI;
- Participação nas experiências de aprendizagem integrada (processo de TVA dos alunos com DM);
- Principais contributos para o sucesso dos alunos com DM no processo de TVA;
- Tipo de actividades a desenvolver no processo de TVA;
- Formas de intervenção no desenvolvimento e avaliação do processo de TVA;
- Principais factores e influências para o sucesso dos jovens com CEI na Vida Activa.

Embora tenhamos definido factores comuns nos questionários, pretendemos também saber de opiniões concretas de cada grupo de respondentes.

No caso dos alunos tivemos a necessidade de sentir as suas experiências com colegas com DM, e saber dos seus contributos para o sucesso dos seus colegas com CEI, na escola e depois desta.

Relativamente aos docentes tivemos a pretensão de colher dados, sobre as suas experiências profissionais com os alunos com CEI, e saber sua da cooperação no processo de TVA e pós-escolar.

Com os encarregados de educação pretendemos recolher informação que resultou da experiência das famílias no processo de TVA. Ambicionámos colher dados sobre as dificuldades sentidas no contexto escolar e no exterior deste, os apoios prestados no processo de TVA, a monitorização dos projectos e as formas de intervenção, no desenvolvimento e avaliação do processo de TVA.

Quanto aos responsáveis laborais tivemos como finalidade, a recolha de informação relativa à TVA, decorrente das suas práticas nesse processo. Pretendemos obter dados em relação às dificuldades sentidas pelas empresas no processo de TVA, saber dos seus contributos, os apoios e os obstáculos encontrados, na comunidade local.

1.4 – Procedimento

Para aplicarmos os instrumentos de recolha de dados fizemos um primeiro contacto, no mês de Abril de 2008, com o Presidente do CE do Agrupamento de Escolas Deu-la-Deu Martins, no sentido de o informar sobre o âmbito e os objectivos do nosso estudo.

No mês de Maio foi pedida a colaboração do referido Agrupamento na realização da nossa investigação.

No mês de Junho foram obtidas as autorizações institucionais para a recolha de dados (**anexos 24 - 25**). Foram também obtidas as anuências expressas das empresas (**anexos 34 - 37**) para o mesmo efeito. Em relação aos 4 alunos participantes no nosso estudo, foram igualmente pedidas autorizações, e obtidas as respectivas anuências dos seus encarregados de educação [recolha dos dados e tiragem de fotografias (**anexos 26 - 33**)].

Ainda durante o mês de Junho, foi nosso propósito contactar, telefonicamente, as famílias e os responsáveis laborais envolvidos no processo de TVA. Como não foi possível localizar, inicialmente, alguns desses elementos, no concelho de Monção, recorremos a relatos de vizinhos, amigos e familiares das respectivas famílias e empresários, para situar, se possível, os seus destinos pessoais e profissionais.

Depois de identificar a totalidade das famílias e dos responsáveis laborais, que queríamos que participassem no nosso estudo, aproveitámos o mês de Julho de 2008 para estabelecer contactos pessoais, com o intuito de lhes comunicar os objectivos da nossa investigação.

Para aplicarmos os questionários às famílias e aos responsáveis laborais procedemos da seguinte forma: os questionários para os encarregados de educação e responsáveis laborais foram entregues pessoalmente durante o mês de Agosto.

No acto da entrega procedemos à apresentação do estudo, apelámos à objectividade e sinceridade dos inquiridos, assim como referimos a natureza confidencial das respostas.

Sobre este procedimento, Bell (1997, p. 111) considera que “há vantagens claras na entrega pessoal dos questionários aos indivíduos. Poderá explicar os objectivos do estudo e, nalguns casos, os questionários podem até ser mesmo preenchidos na altura”.

Em alguns casos, os encarregados de educação e empresários ficaram com os questionários, para preencher em casa e devolverem-no-los posteriormente.

Noutros casos, fizemos uma leitura do questionário, para posterior preenchimento e devolução, uma vez que os inquiridos solicitaram a nossa colaboração.

Nos casos em que o questionário não foi entregue no momento, foi-lhes dada uma semana para o seu preenchimento. Terminado esse prazo, os questionários foram-nos entregues pessoalmente.

A recolha dos questionários foi realizada pessoalmente no final do mês de Agosto e no mês de Setembro de 2008. Foram recolhidos integralmente todos os inquiridos que distribuímos.

Para aplicação dos inquiridos aos alunos e docentes, optámos por aplicá-los fora dos recintos das escolas pertencentes ao Agrupamento de Escolas Deu-la-Deu Martins. A participação dos inquiridos no nosso estudo revelou-se voluntária.

Os questionários foram entregues pessoalmente pelo investigador aos docentes, junto da entrada principal da Escola EB 2,3 de Monção, na segunda quinzena de Novembro de 2008, nos períodos dos intervalos da manhã, da tarde e no final da actividade lectiva (de 2.^a a 6.^a Feira).

No caso da Educação Pré-escolar e do 1.^o Ciclo, na 3.^a semana de Novembro, foram feitas previamente visitas pessoais, junto das entradas principais dos estabelecimentos de ensino para apresentarmos os objectivos do estudo e do questionário, aos docentes seleccionados na amostra. Durante a mesma semana estabeleceram-se, novamente, contactos pessoais e telefónicos [com os referidos docentes] para definir uma data e um local na aplicação dos questionários. Na última semana do supramencionado mês, os questionários foram entregues pessoalmente pelo investigador em cafés locais e na Biblioteca Municipal de Monção.

Para aplicação dos questionários aos alunos do 3.^o Ciclo foi pedida autorização aos Encarregados de Educação, em carta entregue pessoalmente, explicando a natureza e objectivos do estudo. Os pedidos de autorização distribuíram-se junto da entrada principal da Escola EB 2,3 de Monção, na última semana do mês de Novembro de 2008, nos períodos da manhã e da tarde, no início das aulas (8h 30m) e no final da actividade lectiva (17 h), de 3.^a a 6.^a Feira.

Os questionários foram, de igual modo, entregues pessoalmente num envelope aos alunos do 3.^o Ciclo. Foram ainda garantidos o anonimato e confidencialidade dos respondentes (Bell, 1993). Os inquiridos levaram os questionários para casa.

Combinou-se entre ambas as partes, que o local de devolução das autorizações dos Encarregados de Educação e dos questionários seria no dia subsequente à sua entrega, próximo da entrada do estabelecimento de ensino. As autorizações encontram-se na nossa posse.

O questionário apresenta uma frágil credibilidade relacionada com o facto da recolha de dados ser feita de um modo indirecto, sem presença do investigador no momento da recolha de dados: não permite, ao investigador, pedir esclarecimentos sobre assuntos que tenham ficado menos claros, nem permite ao respondente pedir esclarecimentos sobre as perguntas (Ghiglione e Matalon, 1997).

Terminada a recolha dos questionários, o investigador enviou através dos alunos inquiridos, uma nota de agradecimento, por escrito, às respectivas famílias.

Ambos os questionários foram recolhidos, na totalidade, após a conclusão do seu preenchimento.

CAPÍTULO 2: RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

2.1 - Inquérito aos alunos

Os resultados são apresentados em função das respostas obtidas em cada questão, dentro de cada factor, para sabermos quais os sentimentos dos alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico (EB).

Factor – Inclusão

As questões 5, 6, 6.1 e 7 estão relacionadas. A pergunta 5 pretendia apurar se os respondentes sentiam que contribuíam para o sucesso dos colegas com CEI.

A distribuição das respostas está indicada no quadro 48.

Quadro 48 – Contributo para o sucesso dos colegas com CEI

N	28
Moda	Sim

	Frequência	Percentagem
Sim	28	100,0
Não	0	0,0
Total	28	100,0

Propostas	Frequência	Percentagem
Aceitação dos colegas	8	28,6
Actividades de convívio	5	17,9
Apoio nas actividades da escola	2	7,1
Apoio dos alunos nas aprendizagens	6	21,4
Mais apoio de todos os membros da escola	2	7,1
Não se pode fazer nada	4	14,3
Não tem opinião	1	3,6
Total	28	100,0

Todos os alunos referiram que podem contribuir para o sucesso dos seus colegas com CEI (100%) e fizeram propostas concretas. Da leitura do quadro 48, constata-se, todavia, que 82,1% dos inquiridos aceitam que eles e a escola podem contribuir para o sucesso dos alunos com CEI.

Só 3,6% manifestou não ter opinião sobre o assunto e apenas 14,3% dizem que nada se pode fazer.

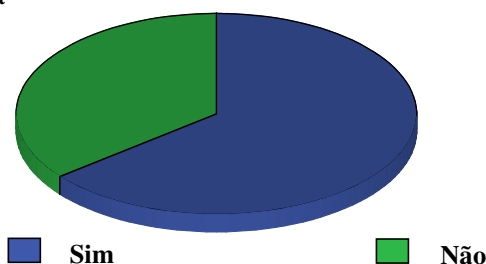
No entanto, na questão 6 (quadro 49 e gráfico 18) relativa à concordância da frequência das aulas, de alunos com CEI nas suas turmas, 35,7% discordou dessa frequência, resultado que surpreende quando, como vimos na questão anterior, só 17,9% dos alunos não sentiam que podiam contribuir para o sucesso dos seus colegas com CEI.

Quadro 49 – Frequência das aulas com a sua turma

N	28
Moda	Sim

	Frequência	Porcentagem
Sim	18	64,3
Não	10	35,7
Total	28	100,0

Gráfico 18 – Frequência das aulas com a sua turma



Na questão 6, ressalta que a maioria dos alunos (64,3%) dizem concordar com a inclusão dos colegas com DM nas suas turmas.

Quadro 50 – Não frequentar as aulas com a sua turma

N	10	
Moda	Sala de Apoio, Instituição de EE	

	Frequência relativa	Porcentagem
Sala de apoio	4	40,0
Instituição EE	6	60,0
Total	10	100,0

A questão 6.1 (quadro 50) revela que a maioria dos 35,7%, ou seja 60%, pensa que os alunos com CEI deviam frequentar uma Instituição de EE. Os restantes 40% entendem que são necessárias as salas de apoio à EE, nas escolas.

Se voltarmos a reexaminar as respostas à questão 5, à luz das respostas 6 e 6.1 percebemos que, de facto, 82,1% dos inquiridos aceita como válido o seu contributo, mas apoia que, os alunos com CEI tenham sucesso é necessária a aceitação dos colegas, incrementar as actividades de convívio e a escola dar apoio reforçado.

O tipo de apoio que os respondentes sentem que a escola deve prestar é referido só por 24 dos 28 alunos, em resposta à questão 7 (quadro 51).

Quadro 51 – Influências da escola no sucesso dos alunos com DM

N	28	
Moda	Sim	

	Frequência relativa	Porcentagem
Sim	24	85,7
Não	4	14,3
Total	28	100,0

Isto quer dizer que 4 alunos entendem que a escola não tem influência no sucesso dos alunos com DM. Os 24 respondentes indicaram de 1 a 10 a sua preferência às 10 opções (quadro 52) de apoio, que lhe foram apresentadas.

Quadro 52 – Tipo de influências

Questão	7.1	7.2	7.3	7.4	7.5	7.6	7.7	7.8	7.9	7.10
N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
Frequência	1	1	6	3	1	3	3	1	5	0

Para os inquiridos, o apoio efectivo dos professores de EE (7.3) e o apoio de profissionais externos à escola (psicólogos, terapeutas...), item 7.9, é de grande importância. A participação activa dos colegas de turma (7.6), o empenho dos professores do ensino regular (7.4) e o apoio dos outros companheiros da escola (7.7) são influências valorizadas. Com pouca ponderação surge a participação activa dos encarregados de educação (7.1), o reforço do papel do DT (7.5), o aumento das actividades recreativas e culturais (7.2) e a dedicação dos auxiliares de acção educativa (7.8).

Apesar da opção – “outra (s)” influências, ser a menos escolhida [item 7.10] foi de resposta aberta e houve respostas por parte dos 24 alunos. Registámos as suas escolhas no quadro 53, apesar de 10 alunos (41,7%) não terem emitido qualquer opinião. Foram descritos três tipos de apoios: o envolvimento de todos os funcionários da escola, o apoio do Órgão de Gestão e o apoio da comunidade educativa na escola.

Quadro 53 – Outras influências da escola no sucesso dos alunos com DM

N		24	
Moda		Sim	
Sugestões	Frequência	Porcentagem	
Consultas na internet	1	4,2	
Apoio da comunidade educativa na escola	4	16,7	
Apoio do Órgão de Gestão	4	16,7	
Envolvimento de todos os funcionários da escola	5	20,8	
Não tem opinião	10	41,7	
Total	24	100,0	

Factor – Transição para a Vida Adulta (TVA)

Neste factor foram incluídas 3 questões que procuravam avaliar a experiência anterior dos inquiridos em relação à TVA e a sua opinião sobre o processo de TVA.

A questão 8, como se pode verificar no quadro 54, apurou que metade dos alunos (N=14) referiu conhecer a existência de experiências de TVA em anos lectivos anteriores, de colegas seus com DM. De igual modo, 50% dos inquiridos desconhece a implementação dos processos de TVA na sua escola.

Quadro 54 – Experiência de colegas com DM, em anos lectivos anteriores, em relação ao processo de TVA

		Frequência relativa	Percentagem
	Sim	14	50,0
	Não	14	50,0
	Total	28	100,0

A questão 9 procurou saber se os alunos com CEI deveriam frequentar as actividades de TVA, a partir do 7.º ano de escolaridade. O quadro 55 indica que 75% dos respondentes considera necessário que a TVA dos seus colegas com CEI, se inicie a partir do 3.º Ciclo. Só um quarto indicou não concordar com essa posição.

Quadro 55 – Frequência das actividades de TVA, após o 7.º ano de escolaridade

		N	28
		Moda	Sim
	Sim	21	75,0
	Não	7	25,0
	Total	28	100,0

Ainda nesta questão (9.1 - resposta aberta) perguntou-se aos alunos quais as actividades a desenvolver no processo de TVA. Obteve-se resposta de 75% dos inquiridos. Porém revelou-se preocupante o facto de 7 respondentes (quadro 55) não terem emitido qualquer opinião, apesar de ter respondido que podia haver actividades no processo de TVA, dos seus colegas com CEI. Assim, comparando os dados dos quadros 55 e 56 verificámos que, 14 inquiridos (50%) não apresentaram propostas sobre o tipo de actividades a desenvolver no processo de TVA.

Quadro 56 – Tipo de actividades a desenvolver no processo de TVA

		N	21
		Moda	Sim
		Frequência	Porcentagem
Aprendizagem de actividades de acordo com as suas preferências e motivações		3	14,3
Dinamização única e exclusiva de actividades directamente relacionadas com a área de trabalho (profissão) a desenvolver		3	14,3
Desenvolvimento de actividades específicas para aumentar a autonomia e a integração no local de estágio		1	4,8
Apoio directo nas empresas, de técnicos especializados no processo de TVA		7	33,3
Não tem opinião		7	33,3
Total		21	100,0

Para os restantes 50% dos inquiridos (quadro 56), o apoio directo nas empresas, de técnicos especializados no processo de TVA é referido como sendo a principal actividade a desenvolver no processo de TVA. Outras das actividades que pensam serem necessárias, embora sejam de menor importância, são a aprendizagem de actividades de acordo com as suas preferências e motivações e a dinamização única e exclusiva de actividades directamente relacionadas com a área de trabalho (profissão) a desenvolver. O desenvolvimento de actividades específicas para aumentar a autonomia e a integração no local de estágio foi somente referido por um 1 aluno (a).

A questão 10 procurou saber o que pensavam os respondentes sobre o encaminhamento dos seus colegas com CEI, após a conclusão da escolaridade obrigatória.

Como se pode observar no quadro 57, os alunos são de opinião que os seus colegas com DM devem ser integrados na vida adulta, não permanecendo em casa das suas famílias sem qualquer tipo de ocupação.

Quadro 57 – Encaminhamento dos jovens com CEI na vida adulta

		N	28
		Moda	Sim
		Frequência relativa	Porcentagem
	Sim	28	100,0
	Não	0	0,0
	Total	28	100,0

Ainda na questão 10, os 24 respondentes indicaram de 1 a 10 a sua preferência às 10 opções (quadro 58) de encaminhamentos e apoios, posteriores à TVA, que lhe foram apresentadas. A partir da leitura dos dados, 53,6 % dos alunos consideraram que os seus colegas com DM devem frequentar cursos de formação profissional. Estes dados demonstram que os inquiridos não aceitam a formação profissional inclusiva dos alunos com CEI, após a escolaridade obrigatória, tendo 39,3 % respondido que essa formação deve ocorrer em centros para pessoas com deficiência.

Quadro 58 – Tipo de encaminhamento / apoio após a TVA

		N	28
		Moda	Sim
		Frequência	Percentagem
	Frequentar cursos de formação profissional em centros para pessoas com deficiência	11	39,3
	Frequentar cursos de educação e formação nas escolas profissionais	4	14,3
	Frequentar cursos de educação e formação nas escolas secundárias	2	7,1
	Frequentar cursos de formação profissional nos centros de emprego e formação profissional	4	14,3
	Prosseguir estudos nas escolas profissionais	4	14,3
	Prosseguir estudos nas escolas secundárias	0	0,0
	Frequentar cursos de apoio educacional	1	3,6
	Trabalhar por conta própria	0	0,0
	Empregar-se por conta de outrem	2	7,1
	Outro (s)	0	0,0
	Total	28	100,0

Apenas 21, 4% dos inquiridos referiram que deviam frequentar cursos de educação e formação nas escolas profissionais e nas escolas secundárias. Os respondentes assinalaram também que esses alunos não devem prosseguir estudos, após a frequência do 9.º ano de escolaridade, nas escolas secundárias. Só houve 4 respostas nesse sentido para prosseguirem estudos nas escolas profissionais. Os inquiridos rejeitam que os alunos com DM sejam inseridos no mercado de trabalho, após o 9.º ano de escolaridade. Só houve 2 respostas no sentido de os jovens com DM empregarem-se por conta de outrem.

Em relação às principais tendências encontradas nas respostas aos questionários, podemos dizer que os alunos referiram, na totalidade, que podem contribuir para o sucesso dos seus colegas com CEI (100%).

Os alunos estão dispostos a colaborar no sucesso dos seus colegas com DM. Encarámos as suas atitudes como uma acção centrada, sobretudo, na relação aluno / colega com CEI, possivelmente, geradora de confiança e de estima. O posicionamento geral dos alunos pode ser considerado um contributo inclusivo (quadro 48).

A grande maioria (85,7%) indicou que os factores da vida escola influenciam o sucesso dos seus companheiros com CEI. O apoio efectivo dos professores de EE e o apoio de profissionais externos à escola (psicólogos, terapeutas...) são as influências imprescindíveis (quadro 52). Evidencia-se também a participação activa dos colegas de turma, o empenho dos professores do ensino regular e o apoio dos outros companheiros da escola. Perante os dados alcançados, verificámos que os alunos percebem que, a qualidade do sucesso escolar dos seus colegas com CEI passa pela intervenção directa dos técnicos especializados, no âmbito da DM.

Podemos constatar que metade dos alunos (50%) possui informação sobre as experiências de TVA, dos seus colegas com CEI. Por outro lado, a outra parte dos alunos (50%) não tem conhecimento ou ignora as práticas educativas de TVA, levadas a cabo na escola onde estudam (quadro 54).

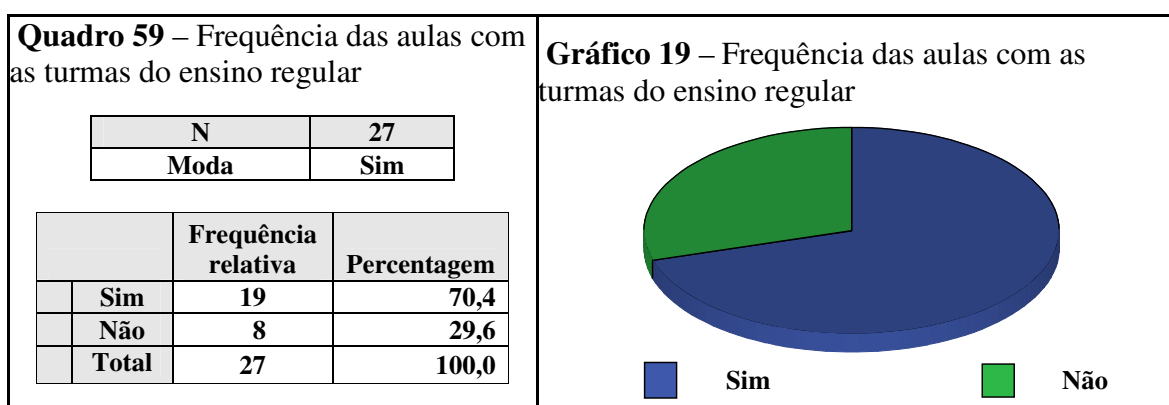
Todos os alunos disseram que os seus colegas com DM, após o 9.º ano de escolaridade, devem ser encaminhados e serem incluídos na vida activa. A grande prioridade para os alunos é que os seus colegas devem frequentar cursos de formação profissional em centros para pessoas com deficiência. Outras três propostas feitas e que acham serem fundamentais são: frequentar cursos de educação e formação nas escolas profissionais, frequentar cursos de formação profissional nos centros de emprego e formação profissional e prosseguir estudos nas escolas profissionais (quadro 58).

2.2 - Inquérito aos docentes

Os resultados são apresentados tendo em conta as respostas colhidas em cada questão, dentro de cada factor, para sabermos quais os sentimentos dos docentes da educação pré-escolar, dos professores dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do EB e da EE.

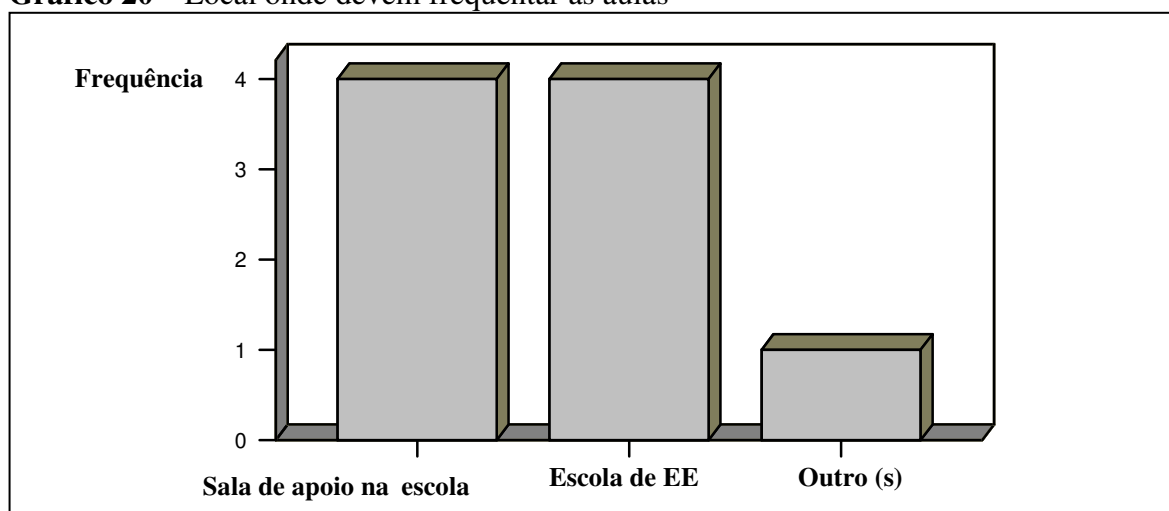
Factor – Inclusão

As questões 6, 7 e 8 estão directamente relacionadas. Essas questões pretendiam apurar se os respondentes sentiam que contribuía para o sucesso dos alunos com CEI. Na questão 6 interpelámos os respondentes, se esses alunos devem ser incluídos nas turmas do ensino regular. A distribuição das respostas encontra-se no quadro 59 e no gráfico 19.



Os docentes posicionaram-se favoravelmente (70,4%) em relação à inclusão de alunos com DM, nas turmas que leccionam.

Gráfico 20 – Local onde devem frequentar as aulas

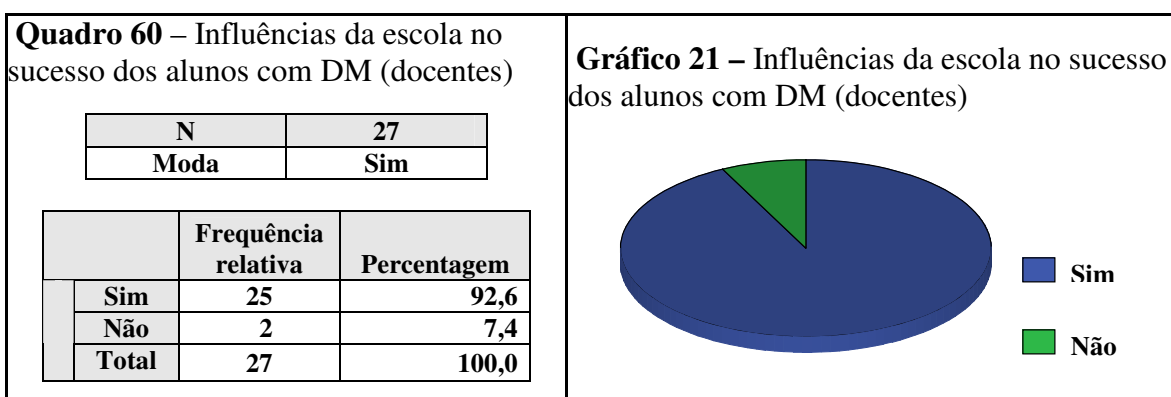


Contudo, resulta ser bastante preocupante que 29,6% dos inquiridos exprimem não concordar com essa inclusão dos alunos com DM nas suas turmas, do qual oito docentes (gráfico 20) justificaram a sua opção, indicando que esses alunos devem frequentar uma Escola de Ensino Especial e a sala de apoio especializado na escola.

Os resultados do gráfico 20 surpreendem, uma vez que se repararmos nos dados do quadro 63, relativo à questão 8, todos os inquiridos indicaram que podem contribuir para o sucesso dos alunos com DM na escola.

Na questão 7 perguntámos aos inquiridos se os factores de vida na escola podiam ter influências no sucesso dos alunos com DM.

Como se pode observar no quadro 60 e gráfico 21, só 2 inquiridos pensam que as influências da escola não são necessárias para os alunos com DM terem sucesso.



Para os 92,6% dos respondentes à questão 7 (quadro 61), o qual indicaram de 1 a 10 a sua preferência, às 10 opções, que lhe foram apresentadas, o apoio efectivo dos professores de EE é o factor mais influente no sucesso dos alunos com DM (7.3). O empenho dos professores do ensino regular (7.4) e a participação activa dos encarregados de educação na vida da escola (7.1) assumem-se como influências reveladoras de sucesso.

Quadro 61 – Tipo de influências escolares (docentes)

Questão	7.1	7.2	7.3	7.4	7.5	7.6	7.7	7.8	7.9	7.10
N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Frequência	5	0	7	5	0	0	0	4	4	0

O apoio de profissionais externos à escola [psicólogos, terapeutas... (7.9)] e a dedicação dos auxiliares de acção educativa (7.8) são apoios necessários na escola para o sucesso desses alunos.

Por outro lado, os respondentes entendem que a participação activa dos colegas de turma, o apoio dos outros companheiros da escola, o aumento das actividades recreativas e culturais, o reforço do papel do DT são factores de vida escolares que não têm nenhuma influência no sucesso dos alunos com DM.

Parece bastante contraditório, na opção 7.10 [“outra (s)” influências], questão de resposta aberta, 20 dos 25 inquiridos terem apresentado sugestões (quadro 62), apesar de terem considerado (quadro 59) que as respostas dadas, não têm nenhuma influência no sucesso dos alunos com CEI. Registámos, no quadro 62, as suas propostas concretas.

Quadro 62 – Outras influências da escola no sucesso dos alunos com DM (docentes)

N		25	
Moda		Sim	
Sugestões	Frequência	Percentagem	
Apoios e recursos materiais específicos apropriados a cada situação	7	28,0	
Apoio de toda comunidade educativa na escola	7	28,0	
Participação em actividades extracurriculares	4	16,0	
Envolvimento de todos os funcionários da escola	2	8,0	
Não tem opinião	5	20,0	
Total	25	100,0	

Os apoios e recursos materiais específicos apropriados a cada situação e o apoio de toda comunidade educativa na escola foram descritos, pelos inquiridos, como sendo as outras influências mais úteis, a ter em conta no sucesso dos alunos. Outras das opções que pensam serem necessárias, com menos relevância, foram a participação em actividades extracurriculares e envolvimento de todos os funcionários da escola.

Relativamente à questão 8, de resposta aberta, procurámos perceber os apoios que os respondentes podem sugerir quanto ao sucesso dos alunos com CEI.

Verificámos que totalidade dos docentes (quadro 63) é de opinião que podem contribuir para o sucesso desses alunos. Neste sentido, com o emprego da análise de conteúdo, registámos as suas propostas no quadro 64.

Desta forma, encarámos que todas as respostas obtidas possam ser eventuais contributos, a ter sempre em conta, na frequência escolar e na qualidade do sucesso dos alunos com CEI.

Quadro 63 – Contributo para o sucesso dos alunos com CEI

N	27
Moda	Não

Moda	Frequência relativa	Percentagem
Não	28	100,0

Da análise do quadro 64, observámos que 37% dos inquiridos propõe prioritariamente, para o sucesso dos jovens com CEI, um envolvimento permanente dos Conselhos de Turma no seu processo escolar. Perante estes resultados, 10 inquiridos percebem que os profissionais pertencentes aos Conselhos de Turma não se reúnem e se dedicam profissionalmente, conforme seria desejado para contribuir no sucesso dos alunos com CEI.

Excluir os conceitos e rótulos estigmatizantes para qual o alunos com DM ainda se deparam nas escolas, foi entendido por 22,2% dos inquiridos como um obstáculo, no sucesso desses alunos. Estes dados transmitem que 6, dos 27 respondentes consideram que existe uma possível segregação institucional e conseqüentemente a respectiva exclusão escolar dos alunos com CEI.

Quadro 64 – Tipo de contributo para o sucesso dos jovens com CEI na TVA

N	27
Moda	Sim

	Frequência	Percentagem
Conhecimento, por parte dos docentes, das potencialidades e especificidades de cada aluno	3	11,1
Empenho efectivo dos docentes nas equipas pluridisciplinares	2	7,4
Empenho profissional dos docentes que apoiam directamente os alunos	3	11,1
Conhecimento das estratégias e medidas aprovadas no PEI dos alunos	2	7,4
Excluir os conceitos e rótulos estigmatizantes para qual o alunos com CEI ainda se deparam nas escolas	6	22,2
Envolvimento permanente dos Conselhos de Turma no processo escolar dos alunos	10	37,0
Apoiar as famílias na resolução de conflitos	1	3,7
Total	27	100,0

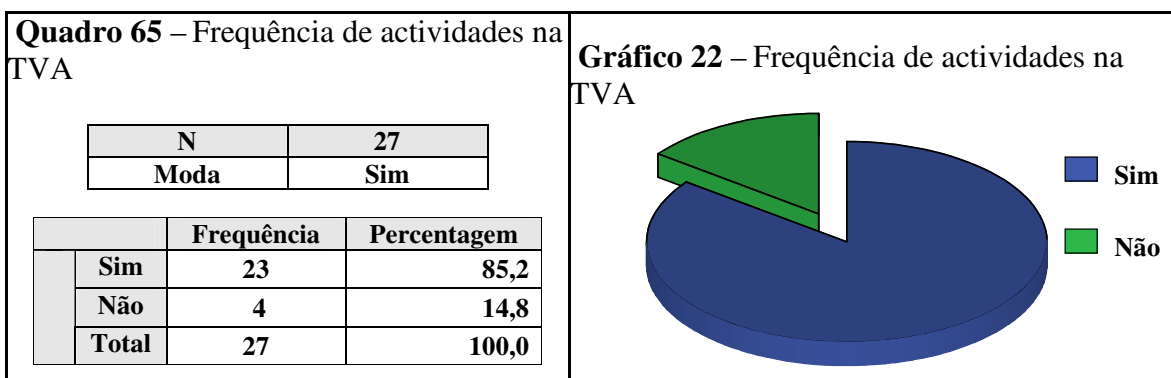
O conhecimento, por parte dos próprios docentes, das potencialidades e especificidades de cada aluno (11,1%) e o empenho profissional daqueles que apoiam directamente os alunos (11,1%) foram outros aspectos apontados como necessários.

Outras das opções, indicadas pelos inquiridos, dizem respeito ao empenho efectivo dos docentes nas equipas pluridisciplinares (7,4%), ao conhecimento das estratégias e medidas aprovadas no PEI dos alunos (7,4%) e o apoio às famílias na resolução de conflitos (3,7%).

Factor – Transição para a Vida Adulta (TVA)

Neste factor foram abrangidas 3 questões que procuravam aferir a experiência anterior dos respondentes em relação à TVA e as suas concepções sobre as aprendizagens integradas dos jovens com CEI.

A questão 9 procurou saber se os alunos com CEI deveriam frequentar as actividades de TVA, a partir do 7.º ano de escolaridade. O quadro 65 e o gráfico 22 mostram que 85,2% dos respondentes considera necessário que a TVA dos jovens com CEI, se inicie a partir do 3.º Ciclo. Apenas 4 inquiridos (14,8%) discordaram.



Na questão 9.1, de resposta aberta, obteve-se resposta de 23 respondentes, tendo, os mesmos, indicado actividades a desenvolver no processo de TVA, dos alunos com CEI. Os dados obtidos constam no quadro 66.

Na mesma linha de pensamento da questão 8, todas as respostas obtidas podem ser consideradas oportunas e podem revelar-se, neste âmbito, favoráveis ao desenvolvimento do processo de TVA.

Para 11 dos 23 inquiridos (47,8%), o desenvolvimento de actividades, a desenvolver no processo de TVA, passa em primeiro lugar, por um maior esforço na escola, através da criação de oficinas de formação, compatíveis com a área profissional dos alunos com CEI e o desenvolvimento de actividades específicas, de acordo com os interesses desses alunos, da área profissional no local de estágio.

Quadro 66 – Tipo de actividades a desenvolver no processo de TVA (docentes)

N	23		
Moda	Sim		
Proposta de actividades		Frequência	Percentagem
Apoio nas actividades da vida diária (visitar instituições e locais públicos, fazer compras, conhecer os bens de 1.ª necessidade ...)		6	26,1
Criação de oficinas de formação na escola, compatíveis com a área profissional que frequentam		7	30,4
Apoio directo nas empresas, de técnicos especializados no processo de TVA		3	13,0
Desenvolvimento de actividades específicas na escola, de acordo com os seus interesses da área profissional no local de estágio		4	17,4
Exercícios para estimular a actividade mental		1	4,3
Não tem opinião		2	8,7
Total		23	100,0

Por outro lado, 30,4% dos respondentes (N=7) entendem que as actividades, a serem desenvolvidas com esses alunos, no processo de TVA devem incidir e realizar-se, fora da escola, nas actividades da vida diária [visitar instituições e locais públicos, fazer compras, conhecer os bens de 1.ª necessidade (...)]. Somente 3 respondentes indicaram, como actividades, o apoio directo nas empresas, de técnicos especializados no processo de TVA. Este dado pode querer dizer, sob o nosso ponto de vista, que os inquiridos se referem a uma área de melhoria, no trabalho desenvolvido pelas empresas.

Unicamente 2 inquiridos não tiveram opinião. A aplicação de exercícios para estimular a actividade mental foi referida apenas por um docente.

Na questão 10 apurámos, como se pode observar no quadro 67, que a totalidade dos inquiridos (N=27) referem que os jovens com DM devem ser integrados na vida adulta e não devem ficar em casa das suas famílias sem qualquer tipo de ocupação.

Quadro 67 – Contributo para o sucesso dos jovens na vida adulta

N	27
Moda	Não

Moda	Frequência relativa	Percentagem
Não	27	100,0

Também na questão 10, os 27 respondentes assinalaram de 1 a 10 a sua preferência às 10 opções de apoios (quadro 68) a prestar após a TVA, que lhe foram apresentadas. A partir da análise dos dados, a maioria dos inquiridos (76,6%) entende que os alunos com CEI, depois de saírem da escola e terem concluído o processo de TVA, devem frequentar cursos de formação profissional e de apoio educacional, sendo estes ministrados em estabelecimentos que não do ensino público e do ensino regular. Estes dados transmitem que os inquiridos não concordam com a formação profissional inclusiva dos jovens com CEI, pois como se pode constatar 51,8% dos inquiridos acha mesmo, que a formação profissional e os apoios a serem prestados após a TVA, só serão relevantes em centros e escolas para pessoas com deficiência.

Quadro 68 – Tipo de encaminhamento após a TVA

N	27
Moda	Sim

	Frequência	Percentagem
Frequentar cursos de formação profissional em centros para pessoas com deficiência	9	33,3
Frequentar cursos de educação e formação nas escolas profissionais	8	29,6
Frequentar cursos de formação profissional nos centros de emprego e formação profissional	4	14,8
Prosseguir estudos nas escolas profissionais	1	3,7
Frequentar cursos de apoio educacional	5	18,5
Outro (s)	0	0,0
Total	27	100,0

Só 8 respondentes concordam com o prosseguimentos de estudos dos jovens com CEI, e neste sentido sugeriram que os jovens com CEI devem frequentar cursos de educação e formação nas escolas profissionais.

Na questão 11 procurámos perscrutar sobre as actividades de preparação profissionais (TVA).

Da análise das 4 opções que foram apresentadas aos respondentes, constantes no quadro 69 [10.1, 10.2, 10.3, 10.4], valorizar a função fundamental que a educação e a aprendizagem desempenham no processo educativo dos alunos com deficiência mental foi considerada pela maioria dos inquiridos (74,1%), como sendo «bastante» contributiva no desenvolvimento da TVA. Por sua vez, adquirir aprendizagens e competências definidas no seu currículo foi encarada por 63% dos respondentes, como um contributo «muito» importante no processo de TVA.

Quadro 69 – Contributos para o desenvolvimento da TVA

10.1 – Valorizar a função fundamental que a educação e a aprendizagem desempenham no processo educativo dos alunos com deficiência mental.

N	27
Moda	Bastante

	Frequência relativa	Percentagem
Muito	7	25,9
Bastante	20	74,1
Pouco	0	0,0
Nada	0	0,0
Total	27	100,0

10.2 – Adquirir aprendizagens e competências definidas no seu currículo.

N	27
Moda	Muito

	Frequência relativa	Percentagem
Muito	17	63,0
Bastante	9	33,3
Pouco	1	3,7
Total	27	100,0

10.3 – Promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar.

N	27
Moda	Muito

	Frequência relativa	Percentagem
Muito	21	77,8
Bastante	6	22,2
Total	27	100,0

10.4 – Promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.

N	27
Moda	Muito

	Frequência relativa	Percentagem
Muito	18	66,7
Bastante	9	33,3
Total	27	100,0

A maioria dos inquiridos (77,8%) considerou que promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar é «muito» útil, no desenvolvimento do processo de TVA.

Por último, a maioria dos respondentes (66,7%) entendeu que promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional é um contributo «muito» relevante para o desenvolvimento da TVA dos alunos com DM.

Perante os dados do quadro 69, verificámos que a maioria dos docentes concorda que a educação, as aprendizagens dos alunos com CEI e as actividades de profissionais de preparação dependem, na comunidade educativa, dos contributos que possam ser prestados e desenvolvidos no processo de TVA.

No que se refere às principais tendências encontradas nas respostas aos questionários, 29,6% dos docentes (quadro 59) não aceita a inclusão dos alunos com DM nas turmas do ensino regular e da percentagem referida, metade pensa que devem frequentar um Estabelecimento de Ensino Especial e a outra metade, a sala de apoio na escola.

Constatámos que os docentes demonstram conhecer bem a realidade escolar e a grande maioria apontou vários factores da vida escolar, a ter em conta no sucesso dos alunos com CEI (quadro 60). Segundo os docentes, os professores de EE são os profissionais mais influentes nas escolas (quadro 61) e no trabalho dos alunos com CEI. De salientar, a importância atribuída ao seu próprio desempenho profissional e à participação dos pais na vida escolar. O apoio de profissionais externos à escola, a dedicação dos auxiliares de acção educativa, a participação activa dos colegas de turma e o apoio dos outros companheiros da escola são estratégias com influência na vida escolar dos alunos com CEI.

Para estes alunos obterem sucesso, 37% dos docentes propõe um envolvimento permanente dos Conselhos de Turma no processo de TVA (quadro 63) e 22,2% pensam que os alunos com CEI encontram, nas escolas, conceitos e rótulos estigmatizantes. O saber, por parte dos docentes, das potencialidades e especificidades de cada aluno (11,1%) e o empenho profissional dos professores que apoiam directamente os alunos (11,1%) foram outros contributos apontados como essenciais.

Outros contributos indicados, embora de menor importância, dizem respeito ao empenho efectivo dos docentes nas equipas pluridisciplinares (7,4%); ao conhecimento das estratégias e medidas aprovadas nos PEI dos alunos (7,4%) e apoiar as famílias na resolução de conflitos (3,7%).

Os docentes propõem, como principais actividades a desenvolver no processo de TVA (quadro 66), a criação de oficinas de formação na escola, compatíveis com a área profissional que frequentam os alunos com CEI, e o apoio nas actividades da vida diária [visitar instituições e locais públicos, fazer compras, conhecer os bens de primeira necessidade (...)]. O desenvolvimento de actividades específicas na escola, de acordo com os interesses dos alunos com CEI, da área profissional no local de estágio e o apoio directo nas empresas, de técnicos especializados no processo de TVA são estratégias necessárias.

O principal encaminhamento (quadro 68) proposto pelos docentes (33,3%), depois de alunos com CEI concluírem a escolaridade obrigatória, passa pela frequência de cursos de formação profissional em centros para pessoas com deficiência. Também 29,6% dos docentes propõe para esses alunos, a frequência dos cursos de educação e formação nas escolas profissionais.

Das quatro opções apresentadas aos docentes (quadro 69), sobre os contributos para o desenvolvimento da TVA, sabemos que, valorizar a função fundamental que a educação e a aprendizagem desempenham no processo educativo dos alunos com DM foi vista pela maioria dos docentes (74,1%), como sendo bastante útil, no desenvolvimento da TVA.

Adquirir aprendizagens e competências definidas no seu currículo foi definida pela maioria (63%) como um contributo muito profícuo. Promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar foi muito considerado por uma maioria de 77,8 % e promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional foi muito valorizado por 66,7% dos docentes.

2.3 - Inquérito aos pais / encarregados de educação

Os dados são apresentados em função das respostas obtidas em cada questão, dentro de cada factor, para sabermos quais os sentimentos dos pais ou encarregados de educação dos ex-alunos envolvidos no processo de TVA.

Factor – Inclusão

As questões 8 e 9 estão directamente relacionadas. A pergunta 8 pretendia auscultar a opinião dos inquiridos sobre a inclusão dos alunos com DM, nas turmas das escolas públicas e do ensino regular. A distribuição das respostas está indicada no quadro 70.

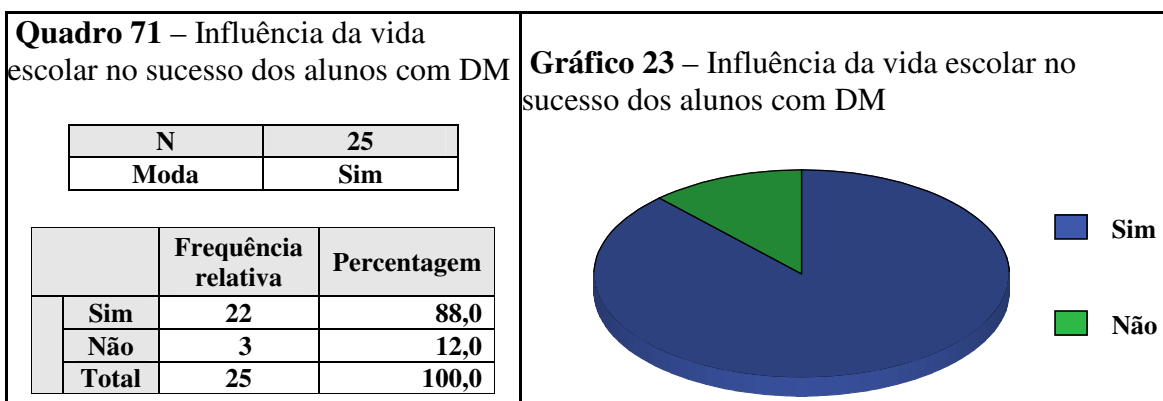
Quadro 70 – Frequência das classes regulares / educandos com DM

N	25
Moda	Não

Moda	Frequência relativa	Percentagem
Sim	25	100,0

No quadro 70 verificámos que os inquiridos se posicionam unanimemente, a favor da inclusão dos jovens com DM, nas turmas do ensino regular das escolas do EB.

A pergunta 9 pretendia apurar se os respondentes sentiam que contribuíam para o sucesso dos seus ex-educandos com CEI.



Com se pode observar no quadro 71 e gráfico 23, apenas 3 inquiridos acharam que os factores de vida da escola não influenciam o sucesso dos alunos com DM, dado este que surpreende, uma vez que na questão 8 (quadro 70), respeitante à concordância da frequência das aulas, todos os respondentes sentiam que os alunos com DM deveriam ser incluídos nas salas de aula, em contexto inclusivo.

Assim, o tipo de apoio que os respondentes sentem que a escola pode fornecer é referido apenas por 22 dos 25 encarregados de educação, em resposta à questão 9. Os 22 inquiridos assinalaram de 1 a 10 a sua preferência às 10 opções (quadro 72) de apoio, que lhe foram apresentadas.

Quadro 72 – Tipo de influências na escola (pais e encarregados de educação)

Questão	9.1	9.2	9.3	9.4	9.5	9.6	9.7	9.8	9.9	9.10
N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
Frequência	5	4	5	4	4	0	0	0	0	0

Para os inquiridos, o apoio efectivo dos professores de EE (9.3) e a participação activa dos pais / encarregados de educação (9.1) foram considerados os factores da vida da escola com mais importância. O empenho dos professores do ensino regular (9.4), o reforço do papel do DT (9.5) e a participação activa dos colegas da turma (9.6) são aspectos valorizados.

Os 22 respondentes entendem que os restantes apoios, na escola, não têm nenhuma influência, no sucesso dos alunos com DM. Porém, por ter havido propostas, nos questionários, na opção 9.10 [outra (s) influências], de resposta aberta, registámos as suas sugestões, tendo procedido a uma análise de conteúdo (quadro 73).

Quadro 73 – Outras influências na escola (pais e encarregados de educação)

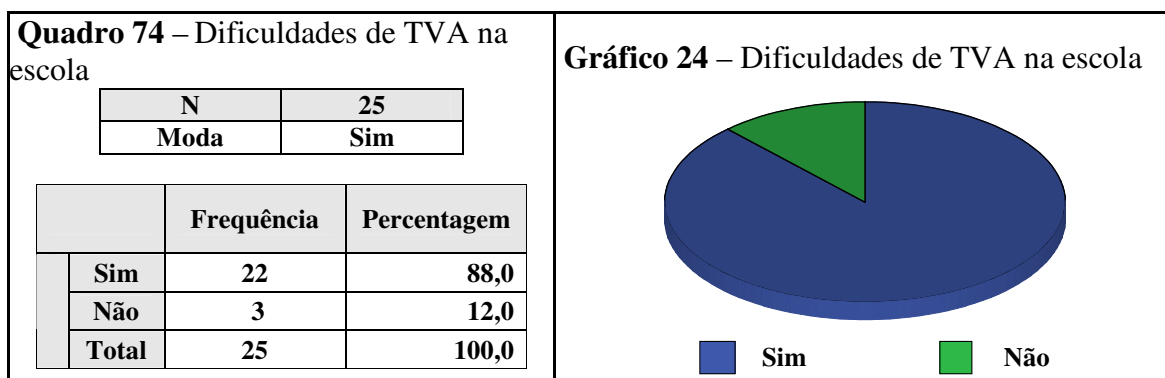
		N	22
		Moda	Sim
Sugestões	Frequência	Percentagem	
Apoio financeiro do Estado à escola	6	27,3	
Apoio do IEFP à escola	2	9,1	
Apoio do Órgão de Gestão	4	18,2	
Apoio da Autarquia à escola	8	36,4	
Não tem opinião	2	9,1	
Total	22	100,0	

Deste modo, os encarregados de educação expressaram que deveriam ser outras estruturas e entidades exteriores à escola (estado, autarquia e IEFP), a prestarem apoio ao estabelecimento de ensino, para reforçar o contributo do sucesso dos alunos com DM.

Factor – Transição para a Vida Adulta (TVA)

Neste factor foram incluídas 6 questões que procuravam avaliar a experiência anterior dos inquiridos em relação à TVA, a sua opinião sobre o processo de TVA e o período posterior, ou seja, na vida activa dos ex-educandos.

A questão 10, como se pode verificar no quadro 74 e gráfico 24, apurou que, 88% dos 25 inquiridos sentiu que houve dificuldades na escola durante o processo de TVA, dos seus ex-educandos. Somente 3 respondentes assinalaram não ter havido qualquer tipo de dificuldade.



Ainda na questão 10, os 22 respondentes deram respostas sobre qual o tipo de dificuldades, encontradas na escola (quadro 75), indicando de 1 a 8 a sua preferência, às 8 opções, que lhe foram apresentadas. Das dificuldades sentidas pelos pais, em relação ao processo de TVA dos seus ex-educandos, na escola, sobressaem as práticas e serviços insuficientes (10.5), a falta de materiais e equipamentos (10.1) e a falta de formação dos professores do ensino regular (10.3).

Quadro 75 – Tipo de dificuldades na escola (processo de TVA)

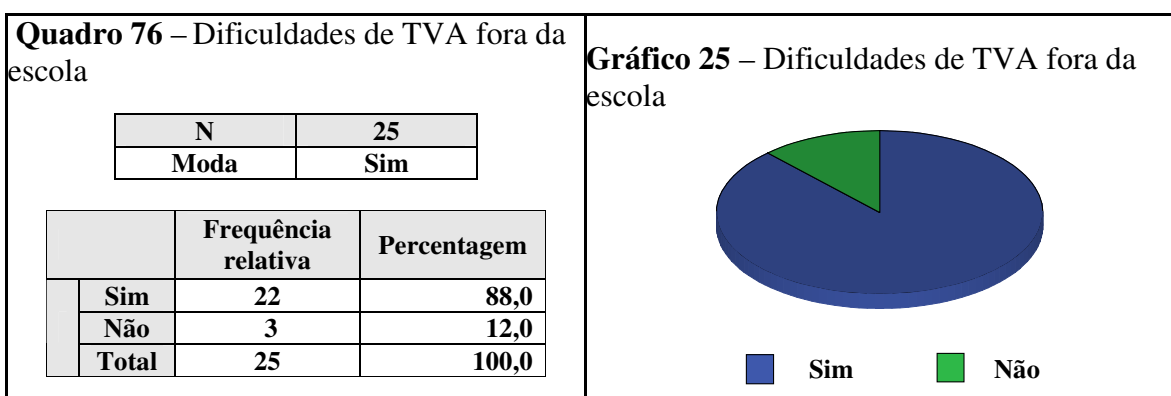
Questão	10.1	10.2	10.3	10.4	10.5	10.6	10.7	10.8
N	22	22	22	22	22	22	22	22
Frequência	5	0	5	0	5	3	4	0

A falta de colaboração dos alunos da turma e da escola (10.7), e a falta de um clima de bom atendimento e de cooperação entre a escola, a família e a comunidade (10.6), também foram dificuldades sentidas, pelas famílias, na escola.

As planificações e programações escolares mal elaboradas, a falta de formação dos docentes de EE foram as dificuldades na escola, menos sentidas pelos Encarregados de Educação. Isto pode querer dizer que, na óptica das famílias, estes aspectos não foram barreiras para o desenvolvimento processo de TVA, dos seus ex-educandos. É de mencionar que não houve nenhuma sugestão, na opção “outras dificuldades” [item 10.8].

A questão 11 procurou saber quais as dificuldades com que as famílias se depararam, no decurso do processo de TVA, dos seus ex-educandos, mas nos espaços exteriores à escola, onde os seus filhos estudaram.

À semelhança dos resultados obtidos na questão 10, os inquiridos tem as mesmas intenções de dificuldade, nas respostas à questão 11, conforme se pode observar no quadro 76 e gráfico 25.



Na questão 11, 22 dos 25 inquiridos (88%), apresentaram respostas sobre qual o tipo de dificuldades, encontradas fora da escola (quadro 77), indicando de 1 a 11 a sua preferência às 11 opções, que lhe foram dadas.

Quadro 77 – Tipo de dificuldades fora da escola

Questão	11.1	11.2	11.3	11.4	11.5	11.6	11.7	11.8	11.9	11.10	11.11
N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
Frequência	4	12	3	0	0	0	3	0	0	0	0

Para os respondentes a dificuldade muito sentida, fora da escola (quadro 77), foi a falta de aceitação da população em geral (11.2). De acordo com a relevância do resultado obtido, a comunidade local continua a ter, e põe, sérias reservas, no que se refere à inserção laboral das pessoas com deficiência.

A falta de meios de transporte gratuitos, necessários para a deslocação (11.7), a falta de apoio das instituições públicas (11.3) e a falta de aceitação das empresas (11.1), relativamente à inserção social / profissional do seu ex-educandos, mostraram serem dificuldades preocupantes para as famílias.

A falta de um clima de bom atendimento e de cooperação entre a escola, a família e a comunidade, a falta de materiais e equipamentos, a falta de informação, a falta de formação dos responsáveis laborais nas empresas / instituições, as práticas e serviços de estágio insuficientes e as planificações e programações mal elaboradas não foram dificuldades sentidas pelas famílias, durante o processo de TVA dos seus ex-educandos, fora da escola.

Os encarregados de educação assinalaram as “outras” dificuldades [item 11.11], como inexistentes no processo de TVA, experienciado por eles. Contudo, por ser uma questão de resposta aberta e ter havido sugestões (11.11), registámos as respostas dos inquiridos, no quadro 78.

Quadro 78 – Outras dificuldades de TVA, fora da escola

		N	22
		Moda	Sim
Sugestões	Frequência	Percentagem	
Segregação das pessoas com deficiência	5	22,7	
Falta de incentivos financeiros para os estágios	8	36,4	
Falta de apoio da Câmara Municipal	5	22,7	
Não tem opinião	4	18,2	
Total	22	100,0	

Na questão 11.11, podemos constatar, que a falta de incentivos financeiros para os estágios foi descrita como sendo a principal dificuldade fora da escola. Outras das opções que pensam serem obstáculos e tidos em conta são: a segregação das pessoas com deficiência e a falta de apoio da Câmara Municipal. Não tiveram qualquer opinião 18,2% dos encarregados de educação, nesta opção (11.11).

A questão 12 procurou saber o que pensavam os respondentes sobre as formas de coordenação no processo de TVA, dos alunos com CEI.

Como se pode observar no quadro 79, das 6 opções apresentadas aos respondentes, 16 dos 25 ex-encarregados de educação (64%) entendem que, a forma de coordenação mais frequente estabelecida entre a escola e os locais de estágio, tem sido os contactos sistemáticos e periódicos, entre elementos da escola e do local de trabalho, através de reuniões e visitas, apoiada por registos, fichas ou grelhas.

Quadro 79 – Forma de coordenação no processo de TVA

		N	25
		Moda	Sim
Forma de coordenação		N	%
Contactos sistemáticos e periódicos entre elementos da escola e do local de trabalho através de reuniões e visitas, apoiada por registos, fichas ou grelhas		16	64,0
A coordenação entre elementos da escola e elementos dos locais de trabalho foi esporádica, realizada através de contactos, reuniões e visitas		4	16,0
Estabelecimento de protocolos entre a escola e instituições		5	20,0
O trabalho não foi coordenado pela escola mas por outros serviços / instituições ou entidades de formação		0	0,0
A TVA foi realizada unicamente na escola		0	0,0
Outra (s)		0	0,0
Total		25	100,0

O estabelecimento de protocolos entre a escola e instituições foi assinalado como uma forma de coordenação menos frequente (20%) e a coordenação esporádica entre elementos da escola e elementos dos locais de trabalho, realizada através de contactos, reuniões e visitas (16%) foram consideradas formas de coordenação casuais, no desenvolvimento do processo de TVA.

Não foram referenciadas, pelas famílias, outras formas de coordenação.

A questão 12 pretendeu que os inquiridos identificassem formas de intervenção no processo de TVA e avaliassem os apoios prestados pelas pessoas e serviços, directamente relacionados nesse processo.

Os 25 respondentes assinalaram, numa escala de 1 (nada) a 5 (muito) a sua preferência, às 15 opções (quadro 80), que lhe foram apresentadas.

Como podemos observar no quadro 80, os inquiridos identificaram as pessoas e os serviços da comunidade escolar, que colaboraram com as famílias no desenvolvimento e avaliação da TVA, dos seus ex-educandos. Na sua opinião, os que participaram muito nesse processo foram os responsáveis laborais e os docentes de EE.

Quadro 80 – Formas de intervenção das pessoas e instituições no desenvolvimento e avaliação do processo de TVA

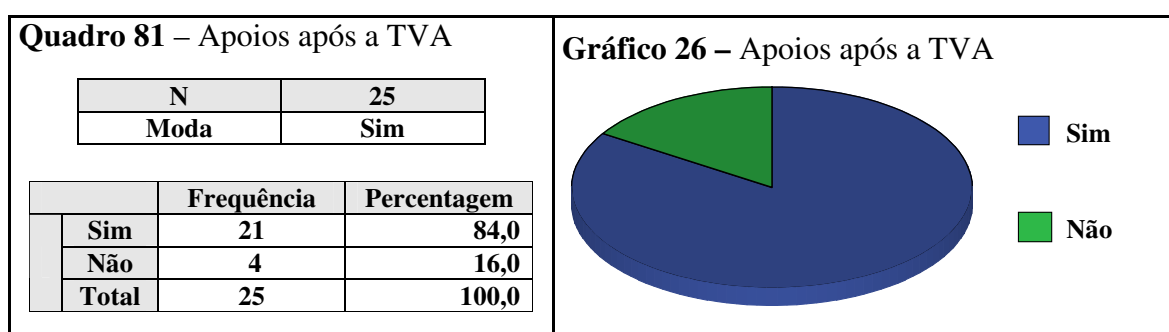
N	
25	
Opções de resposta	Escala
Amigos e vizinhos	1
Associações de pais	1
Autarquia	1
Auxiliares de acção educativa	4
Colegas de escola do seu ex-educando	4
CE da escola	4
DT (Director de Turma)	4
Docentes de EE	5
Elementos de instituições para pessoas com deficiência	1
IEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional)	1
Pessoa (s) do local de trabalho (empresa)	5
Professor (es) do ensino regular	4
Serviços de saúde (Centro de Saúde, médicos e outros profissionais)	1
SPO (psicólogo da escola)	4
Técnicos especializados exteriores à escola	1

Segundo as famílias, entrevistaram bastante, nesse processo, os auxiliares de acção educativa, assim como os colegas de escola do ex-educando, o Órgão de Gestão da escola, o (s) director (es) de turma, os professores do ensino regular e o psicólogo da escola.

Não colaboram nada com as famílias, no processo de TVA, os vizinhos, os amigos dos seus filhos, bem como as associações de pais, a autarquia, os elementos de instituições para pessoas com deficiência, o IEFP, os serviços de saúde e os técnicos especializados exteriores à escola.

A questão 14 pretendia apurar se as famílias dos ex-alunos com CEI tiveram e receberam apoios na comunidade educativa, depois dos seus ex-educandos terminarem a escolaridade básica.

Os 25 respondentes indicaram de 1 a 9 a sua preferência, às 9 opções que lhe foram apresentadas (quadro 81 e gráfico 26). A partir da análise dos dados, a grande maioria das famílias (84%) referiu ter havido apoios externos depois dos seus educandos terem concluído, a escolaridade básica, na escola que frequentaram. Apenas 4 inquiridos mencionaram não ter existido qualquer tipo de apoio.



Ainda na questão 14, depois de procedermos à observação do quadro 82, é de referir que, 14 dos 21 respondentes assinalaram que foi a escola onde os seus educandos estudaram, a que mais os apoiou no encaminhamento profissional dos seus filhos.

Quadro 82 – Tipo de apoios externos após a conclusão da escolaridade básica

	<table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">N</td> <td style="text-align: center;">21</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Moda</td> <td style="text-align: center;">Sim</td> </tr> </table>	N	21	Moda	Sim
N	21				
Moda	Sim				
Tipo de apoios	Frequência relativa				
Apoio das instituições que integraram o jovem	2				
Apoio da escola onde estudou	14				
Apoio de outras escolas	0				
Apoio de instituições para pessoas com deficiência	4				
Apoio do IEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional)	0				
Apoio da autarquia	0				
Apoio dos serviços de segurança social	0				
Só houve o apoio da família	1				
Outro (s)	0				

As famílias mencionaram também algum apoio, por parte de instituições para pessoas com deficiência. Houve escassos apoios, por parte das instituições que integraram o jovem (situação de emprego ou curso de formação). Só num caso é que houve o apoio familiar. Não existiram outros tipos de apoios.

A questão 15 pretendia apurar se as famílias sentiam que tinham contribuído para o sucesso dos ex-educandos com CEI, no processo de TVA. A distribuição das respostas está indicada no quadro 83.

A totalidade das famílias dizem que podem contribuir para o sucesso dos alunos durante o processo de TVA na escola. Nesta questão, de resposta aberta, através da análise de conteúdo, indicámos as suas respostas.

Quadro 83 – Contributo para o sucesso dos jovens

		N	25
		Moda	Sim
Propostas		Frequência	Percentagem
	Apoio directo das famílias nos locais de estágio	14	56,0
	As famílias não têm conhecimentos, condições e meios para prestarem apoios	7	28,0
	Obrigatoriedade de formação profissional para as famílias	2	8,0
	Promoção de estágios em actividades existentes no seio familiar	2	8,0
	Total	25	100,0

A maioria das famílias (56%) propõe que o seu apoio directo nos estágios poderá ser, o melhor contributo para o sucesso dos seus educandos no processo de TVA. Verificámos ainda que 28% das famílias entendem não ter conhecimentos, condições e meios para prestarem apoios. Também 4 respondentes manifestaram interesse na obrigatoriedade de formação profissional para as famílias e na promoção de estágios em actividades existentes no seio familiar.

Em relação às principais tendências encontradas nas respostas aos questionários, podemos dizer que as famílias concordam uniformemente com a inclusão dos alunos com DM nas turmas do ensino regular.

Para eles, o apoio efectivo dos professores de EE e a participação activa dos pais são os factores escolares prioritários em relação ao sucesso dos alunos com DM (quadro 72). Sobressai também a importância conferida ao empenho dos professores do ensino regular, ao reforço do papel do DT e a participação activa dos colegas de turma. Na nossa opinião, os pais centralizaram a realidade das intervenções escolares, nas pessoas directamente envolvidas no processo educativo dos seus ex-educandos.

Segundo os ex-encarregados de educação, das dificuldades detectadas, no processo de TVA dos seus ex-educandos, as mais evidentes foram, as práticas e serviços insuficientes, a falta de materiais e equipamentos e a falta de formação dos professores do ensino regular (quadro 75).

Para os pais, a dificuldade mais óbvia, decorrente do processo de TVA e exterior à escola, foi a falta de aceitação da população em geral. A falta de meios de transporte gratuitos necessários para a deslocação, a falta de apoio das instituições públicas e a falta de aceitação das empresas relativamente à inserção social / profissional dos seus ex-educandos foram dificuldades sentidas (quadro 77).

Os contactos sistemáticos e periódicos (semanais, mensais, trimestrais) entre os responsáveis laborais e os elementos da escola, através de reuniões e visitas, apoiada por registos fichas ou grelhas foram mencionados pelos pais como a forma de coordenação mais utilizada no processo de TVA (quadro 79).

Para as famílias, os que mais colaboraram e prestaram apoio, em todo o processo de TVA foram os docentes de EE e os responsáveis laborais (quadro 80). Cooperaram bastante os auxiliares de acção educativa, assim como os colegas de escola dos seus ex-educandos, os DT, os professores do ensino regular, o CE da escola e o psicólogo da escola.

Segundo os ex-encarregados de educação, a escola onde os seus educandos estudaram, foi a instituição que praticamente, os apoiou no encaminhamento profissional dos seus filhos. Existiu também algum apoio de instituições para pessoas com deficiência (quadro 80).

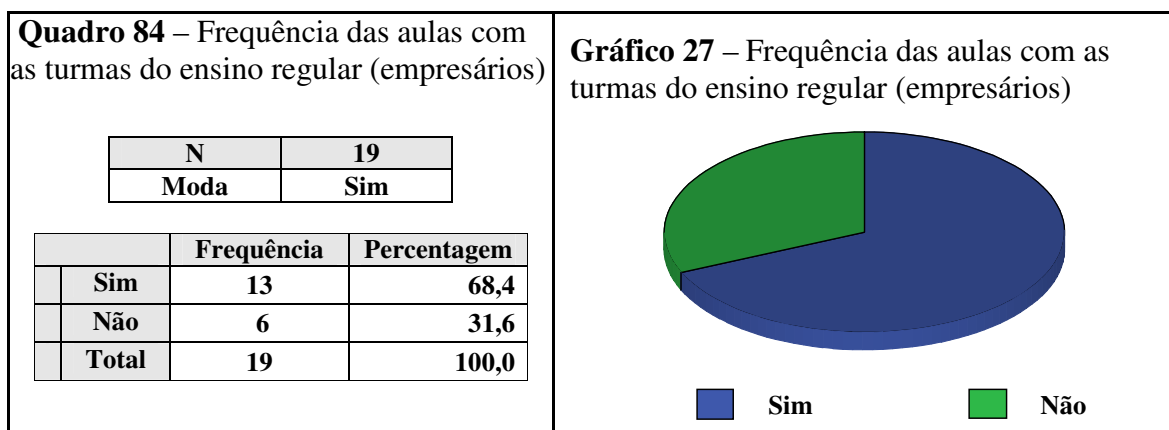
Para os pais, o melhor contributo da família é serem os próprios familiares dos alunos com CEI, a consagrarem o apoio directo nos estágios de TVA (quadro 83).

2.4 - Inquérito aos responsáveis laborais

Os dados são apresentados em função das respostas dadas em cada questão, dentro de cada factor, para sabermos quais os sentimentos dos responsáveis laborais, dos ex-alunos envolvidos no processo de TVA.

Factor – Inclusão

As questões 5, 5.1 e 6 estão relacionadas. A questão 5 pretendia saber o sentimento dos respondentes sobre a inclusão dos jovens com DM, nas turmas do ensino regular. A distribuição das respostas está indicada no quadro 84.



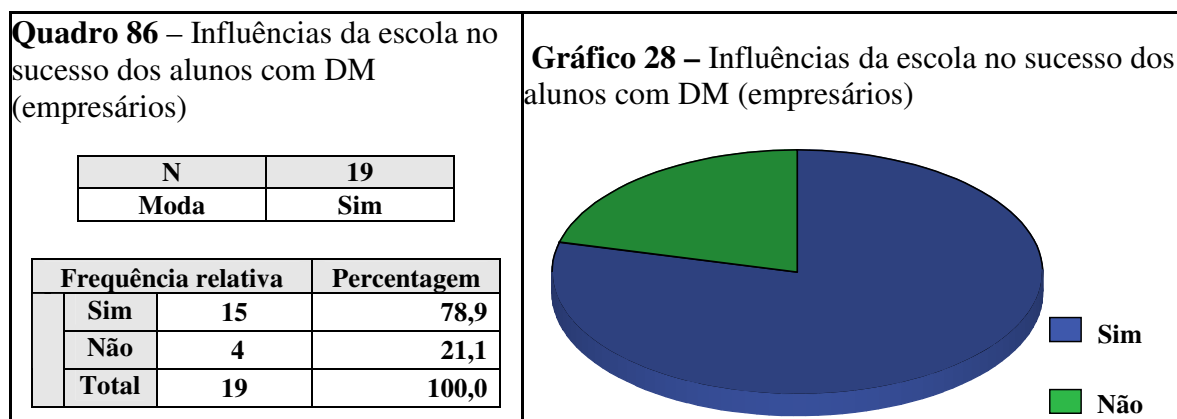
Os empresários posicionaram-se favoravelmente (68,4%) sobre à inclusão de alunos com DM, nas turmas do ensino regular (quadro 84 e gráfico 27). Ressalta ser devesas preocupante que, 31,6% dos inquiridos dizem não concordar com a inclusão dos alunos com DM, nas turmas do ensino regular, na escola básica.

A questão 5.1 (quadro 85) revela que 31,6% dos respondentes defendem que esses jovens devem frequentar uma Escola de Ensino Especial (quadro 84). Não houve propostas para os alunos com DM frequentarem outros locais de ensino ou instituições.

Quadro 85 – Local onde devem frequentar as aulas (empresários)		
N	6	
Moda	Escola / Instituição de Ensino Especial	
Escola	Frequência relativa	Percentagem
Instituição de Ensino Especial	6	100,0

Na questão 6 perguntámos aos inquiridos se os factores de vida na escola podiam ter influências no sucesso dos alunos com DM.

Como se pode observar no quadro 86 e gráfico 28, 4 responsáveis laborais pensam que as influências da escola não são necessárias para os alunos com DM terem sucesso.



Os outros 15 respondentes indicaram de 1 a 10 a sua preferência, às 10 opções, e neste sentido referiram que as intervenções da vida escolar valorizam o sucesso dos alunos com DM (quadro 87).

Quadro 87 – Tipo de intervenções

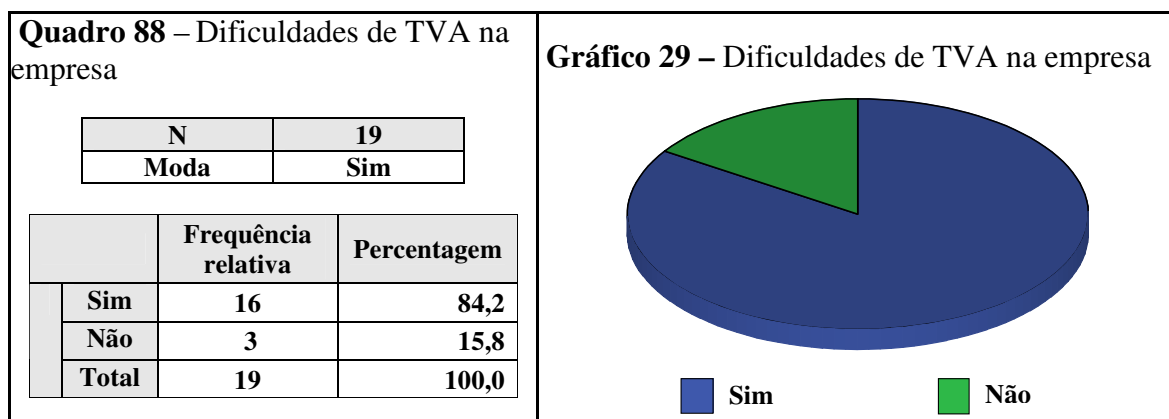
Questão	6.1	6.2	6.3	6.4	6.5	6.6	6.7	6.8	6.9	6.10
N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
Frequência	6	0	6	1	1	1	0	0	0	0

Para os empresários, o apoio efectivo dos professores de EE (6.3) e a participação activa dos encarregados de educação (6.1) são intervenções escolares de extrema importância. O empenho dos professores do ensino regular (6.4), o reforço do papel do DT (6.5) e a participação activa dos alunos de turma (6.6) são influências escolares referidas, cada uma, respectivamente, por um inquirido. Não houve outro tipo de respostas.

Factor – Transição para a Vida Adulta (TVA)

Neste factor foram incluídas 5 questões que procuravam avaliar a experiência anterior dos inquiridos em relação à TVA, a sua opinião sobre o processo de TVA e o momento posterior à mesma, ou seja, na vida activa dos ex-estagiários.

A questão 7, como se pode verificar no quadro 88 e gráfico 29, apurou que, 84,2% dos 19 inquiridos sentiu que houve dificuldades nas empresas durante o processo de TVA, dos seus ex-educandos. Somente 3 respondentes assinalaram não ter havido qualquer tipo de dificuldade.



A grande maioria dos inquiridos (84,2%) indicou que houve dificuldades nas suas empresas durante o processo de TVA dos seus estagiários (quadro 88 e gráfico 29). Uma minoria (15,8%) assinalou que não existiram dificuldades.

Face às dificuldades existentes, 16 dos 19 empresários assinalaram as que foram encontradas, durante o processo de TVA (quadro 89). Os mesmos indicaram de 1 a 11 a sua preferência às 11 opções, que lhe foram propostas.

Quadro 89 – Tipo de dificuldades nas empresas (processo de TVA)

Questão	7.1	7.2	7.3	7.4	7.5	7.6	7.7	7.8	7.9	7.10	7.11
N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
Frequência	6	2	2	0	0	6	0	0	0	0	0

A falta de aceitação das empresas relativamente à inserção social / profissional do seu ex-estagiário (7.1) e a falta de meios de transporte gratuitos, necessários para a deslocação dos jovens (7.6) foram as dificuldades mais sentidas, nos seus locais de trabalho, pelos responsáveis laborais (quadro 89).

A falta de apoio das instituições públicas (7.3) e a falta de aceitação da população em geral (7.2) foram as outras dificuldades percebidas nos locais de estágio. Não foram assinaladas outros tipos de dificuldades, por parte dos responsáveis laborais.

Na questão 8 procurámos saber a opinião dos respondentes sobre as actividades de preparação profissional (TVA). Foram apresentadas 4 opções aos inquiridos e as respostas constam no quadro 90.

Quadro 90 – Contributos para o desenvolvimento da TVA (empresários)

8.1 – Valorizar a função fundamental que a educação e a aprendizagem desempenham no processo educativo dos alunos com deficiência mental.																				
N	19																			
Moda	Muito																			
		<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th></th> <th style="text-align: center;">Frequência relativa</th> <th style="text-align: center;">Percentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">Muito</td> <td style="text-align: center;">17</td> <td style="text-align: center;">89,5</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Bastante</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">10,5</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Pouco</td> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">0,0</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Nada</td> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">0,0</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Total</td> <td style="text-align: center;">19</td> <td style="text-align: center;">100,0</td> </tr> </tbody> </table>		Frequência relativa	Percentagem	Muito	17	89,5	Bastante	2	10,5	Pouco	0	0,0	Nada	0	0,0	Total	19	100,0
	Frequência relativa	Percentagem																		
Muito	17	89,5																		
Bastante	2	10,5																		
Pouco	0	0,0																		
Nada	0	0,0																		
Total	19	100,0																		
8.2 – Adquirir aprendizagens e competências definidas no seu currículo.																				
N	19																			
Moda	Muito																			
		<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th></th> <th style="text-align: center;">Frequência relativa</th> <th style="text-align: center;">Percentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">Muito</td> <td style="text-align: center;">19</td> <td style="text-align: center;">100,0</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Total</td> <td style="text-align: center;">19</td> <td style="text-align: center;">100,0</td> </tr> </tbody> </table>		Frequência relativa	Percentagem	Muito	19	100,0	Total	19	100,0									
	Frequência relativa	Percentagem																		
Muito	19	100,0																		
Total	19	100,0																		
8.3 – Promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar.																				
N	19																			
Moda	Muito																			
		<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th></th> <th style="text-align: center;">Frequência relativa</th> <th style="text-align: center;">Percentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">Muito</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">5,3</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Bastante</td> <td style="text-align: center;">18</td> <td style="text-align: center;">94,7</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Total</td> <td style="text-align: center;">19</td> <td style="text-align: center;">100,0</td> </tr> </tbody> </table>		Frequência relativa	Percentagem	Muito	1	5,3	Bastante	18	94,7	Total	19	100,0						
	Frequência relativa	Percentagem																		
Muito	1	5,3																		
Bastante	18	94,7																		
Total	19	100,0																		
8.4 – Promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.																				
N	19																			
Moda	Muito																			
		<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th></th> <th style="text-align: center;">Frequência relativa</th> <th style="text-align: center;">Percentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">Muito</td> <td style="text-align: center;">16</td> <td style="text-align: center;">84,2</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Bastante</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">15,8</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Total</td> <td style="text-align: center;">19</td> <td style="text-align: center;">100,0</td> </tr> </tbody> </table>		Frequência relativa	Percentagem	Muito	16	84,2	Bastante	3	15,8	Total	19	100,0						
	Frequência relativa	Percentagem																		
Muito	16	84,2																		
Bastante	3	15,8																		
Total	19	100,0																		

Valorizar a função fundamental que a educação e a aprendizagem desempenham no processo educativo dos alunos com DM (8.1) foi considerada por 89,5% dos responsáveis laborais, como sendo «muito» contributiva no desenvolvimento da TVA. Adquirir aprendizagens e competências definidas no seu currículo (8.2) foi considerada pela totalidade dos empresários como um contributo «muito» importante no desenvolvimento de TVA. Promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar (8.3) é uma contribuição «bastante» útil para os inquiridos. A grande maioria dos respondentes (84,2%) indicou que promover a transição para a vida pós-

escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional (8.4) é um contributo «muito» relevante para o desenvolvimento de TVA dos alunos com DM.

A questão 9 pretendeu saber a opinião dos inquiridos sobre formas de intervenção no processo de TVA e avaliassem os apoios prestados pelas pessoas e serviços, directamente relacionados nesse processo. Os 19 respondentes assinalaram, numa escala de 1 (nada) a 5 (muito) a sua preferência, às 16 opções (quadro 91), que lhe foram apresentadas.

Quadro 91 – Formas de intervenção das pessoas e instituições no desenvolvimento e avaliação do processo de TVA (empresários)

N		19
Opções de resposta	Escala	
Amigos e vizinhos	1	
Associação comercial e industrial de Monção / Melgaço	1	
Autarquia	1	
Auxiliares de acção educativa	4	
Colegas de escola do seu ex-estagiário	4	
CE (Conselho executivo da escola)	3	
DT [Director (es) de turma]	4	
Docentes de EE	5	
Elementos de instituições para pessoas com deficiência	1	
IEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional)	1	
Outras pessoa (s) do local de trabalho (empresa)	5	
Professor (es) do ensino regular	4	
Serviços de saúde (Centro de Saúde, médicos e outros profissionais)	1	
SPO (psicólogo da escola)	1	
Técnicos especializados exteriores à escola	1	
Associações de pais	1	

Como podemos observar no quadro 91, os responsáveis laborais identificaram as pessoas e os serviços da comunidade escolar, que colaboraram com as empresas no desenvolvimento e avaliação da TVA, dos seus ex-estagiários. Na sua opinião, os que participaram muito nesse processo foram eles próprios e os docentes de EE.

Para os inquiridos, os auxiliares de acção educativa, os colegas de escola dos seus ex-estagiários, os DT e os professores do ensino regular participaram bastante e CE da escola interveio suficientemente. Para os empresários não existiram outros tipos de intervenções, junto das empresas.

A questão 10 procurou saber o que opinavam os respondentes sobre as formas de coordenação no desenvolvimento do processo de TVA.

Quadro 92 – Forma de coordenação no processo de TVA (empresários)

N		19	
Moda		Sim	
Formas de coordenação		N	%
Contactos sistemáticos e periódicos (semanais, mensais, trimestrais) entre si e elementos da escola e a família através de reuniões e visitas, apoiada por registos fichas ou grelhas		4	21,1
Contactos sistemáticos e periódicos (semanais, mensais, trimestrais) entre si e elementos da escola através de reuniões e visitas, apoiada por registos, fichas ou grelhas		11	57,9
Contactos sistemáticos e periódicos (semanais, mensais, trimestrais) entre si e a família através de reuniões e visitas, apoiada por registos, fichas ou grelhas		0	0,0
A coordenação entre si, os elementos da escola e a família foi esporádica, realizada através de contactos, reuniões e visitas		2	10,5
A coordenação entre si e os elementos da escola foi esporádica, realizada através de contactos, reuniões e visitas		0	0,0
A coordenação entre si e a família foi esporádica, realizada através de contactos, reuniões e visitas		0	0,0
Houve estabelecimento de protocolos entre si, a escola e a família		0	0,0
Houve estabelecimento de protocolos entre si e a escola		2	10,5
Houve estabelecimento de protocolos entre si e a família		0	0,0
O trabalho não foi coordenado nem pela escola e família mas por outros serviços / instituições ou entidades de formação		0	0,0
Outra (s)		0	0,0
Total		19	100,0

Como se pode ver no quadro 92, das 11 opções apresentadas aos respondentes, verifica-se que a forma de coordenação mais utilizada no processo de TVA, próximo das empresas, foram os contactos sistemáticos e periódicos (semanais, mensais, trimestrais) entre os responsáveis laborais e os elementos da escola através de reuniões e visitas, apoiada por registos, fichas ou grelhas. Os contactos sistemáticos e periódicos entre si e elementos da escola e a família através de reuniões e visitas, apoiada por registos, fichas ou grelhas foram esporádicos no trabalho da comunidade escolar.

Na questão 11 procurámos saber se o trabalho realizado nas empresas contribuía para o sucesso dos alunos com CEI, no desenvolvimento do processo de TVA. Nesta questão de resposta aberta, todos os respondentes expressaram que podiam contribuir para o sucesso dos seus ex-estagiários durante o processo de TVA. Desta forma, analisámos o conteúdo das suas respostas (quadro 93)

Quadro 93 – Tipo de contributo para o sucesso dos jovens com CEI nas empresas

Respostas	Frequência relativa	Percentagem
Financiamento e incentivos fiscais para as empresas que aderem à modalidade de TVA	7	36,8
Responsabilização das próprias empresas	1	5,3
Promover uma formação profissional adequada para os responsáveis laborais	10	52,6
Aperfeiçoamento de estágios de TVA com o apoio da autarquia	1	5,3
Total	19	100,0

A maioria dos empresários (52,6%) propõe que, no processo de TVA, se promova uma formação profissional adequada para os responsáveis laborais. Um grupo considerável (36,8%) é de opinião que deveria haver um financiamento e incentivos fiscais para as empresas, que aderem à modalidade de TVA. Uma minoria (10,6%) sugeriu que, no processo de TVA, haja uma responsabilização das próprias empresas e um aperfeiçoamento de estágios de TVA com o apoio da autarquia local.

Em relação às principais tendências encontradas nas respostas aos questionários, os responsáveis laborais posicionaram-se favoravelmente em relação à inclusão dos alunos com DM, nas turmas do ensino regular. Resulta que 31,6% dos respondentes defendem que esses jovens devem frequentar uma Escola de Ensino Especial (quadro 85).

Para os empresários, o apoio efectivo dos professores de EE e a participação activa dos pais são as intervenções escolares prioritárias, em relação ao sucesso dos alunos com DM. Destaca-se também a importância atribuída ao empenho dos outros professores dos alunos com CEI, o DT e os próprios colegas da turma (quadro 87). Na nossa opinião, os empresários concentraram a realidade desses factores, nas pessoas com quem tiveram mais contactos directos, durante a realização dos estágios dos ex-estagiários (professor de EE e família).

De acordo com os dados obtidos, os responsáveis laborais têm encontrado bastantes obstáculos durante os estágios. A falta de aceitação das empresas relativamente à inserção profissional dos seus ex-estagiários e a falta de meios de transporte gratuitos necessários para a deslocação dos jovens são os principais constrangimentos. A falta de apoio das instituições públicas e a falta de aceitação da população em geral têm sido também dificuldades sentidas nas empresas (quadro 89).

Valorizar a função fundamental que a educação e a aprendizagem desempenham no processo educativo dos alunos com DM foi um contributo muito considerado por 89,5 % dos empresários; adquirir aprendizagens e competências definidas no seu currículo foi muito valorizado pela totalidade; promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar foi bastante considerado por 94,7 % dos responsáveis laborais e promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional foi muito valorizado por 84,2% dos empresários (quadro 90).

Segundo os empresários, os que mais participaram em todo o processo de TVA foram os docentes de EE e eles próprios, ou seja as pessoas responsáveis nos locais de estágio. Cooperaram bastante os auxiliares de acção educativa, assim como os colegas de escola dos ex-estagiários, os DT e os professores do ensino regular. O Órgão de Gestão da escola teve uma colaboração satisfatória (quadro 91).

A forma de coordenação mais utilizada no processo de TVA, junto dos responsáveis laborais, foram os contactos sistemáticos e periódicos (semanais, mensais, trimestrais) entre os responsáveis laborais e os elementos da escola através de reuniões e visitas, apoiada por registos, fichas ou grelhas (quadro 92).

No sentido dos ex-estagiários obterem êxito durante o processo de TVA, nas empresas, a maioria dos responsáveis laborais (52,6%) sugere que se possa promover uma formação profissional adequada para os responsáveis laborais; 36,8% propõe a criação de um financiamento e incentivos fiscais para as empresas que aderem à modalidade de TVA e uma minoria (10,6%) entende que deve haver uma responsabilização das próprias empresas e um aperfeiçoamento de estágios de TVA com o apoio da autarquia (quadro 93).

CAPÍTULO 3: DISCUSSÃO DOS DADOS

Este trabalho, além dos propósitos do projecto da dissertação, permitiu-nos permutar experiências e informações sobre o processo de TVA, entre elas os protocolos de colaboração, estabelecidos com as empresas locais do concelho de Monção e que nos têm permitido, a realização de estágios dos alunos com CEI.

A consulta e a análise de documentação referente às experiências de aprendizagem integrada dos jovens com CEI, permitiu-nos perceber:

- Como se tem processado o processo de TVA;
- O funcionamento e experiências de TVA da escola seleccionada no nosso estudo;
- Os apoios de que os jovens com CEI dispõem;
- As funções e as tarefas da comunidade escolar e dos empresários;
- As competências resultantes das funções e das tarefas.

No que concerne às reflexões da investigação empírica, procurámos sintetizar de uma forma integrada e analítica toda a informação e os resultados que surgiram. Nesta linha de pensamento, de acordo com os dados obtidos durante a pesquisa, apresentámos neste capítulo, os resultados dos questionários mais proeminentes, procurando dar resposta aos objectivos delineados na introdução do nosso trabalho, assim como os dos inquéritos.

A análise dos dados dos questionários permitiu-nos estabelecer indicadores sobre a abrangência dos responsáveis no processo de TVA e posições sobre a eficácia das estratégias e apoios educativos implementados, tendo em vista a inclusão escolar, social e laboral dos jovens com CEI. Além disso, obtivemos informação pertinente sobre o que pensam e realizam os alunos, os docentes, os encarregados de educação e os empresários.

Esses indicadores possibilitaram-nos a recolha de sentimentos e comportamentos para o desenvolvimento de estratégias no processo de TVA.

Contudo, este trabalho não apresenta nenhuma tendência para a generalização das conclusões obtidas. Os resultados obtidos devem ser percebidos e comparados na realidade em que foram estudados.

Apesar disso, acreditámos que as nossas conclusões possam apoiar outros profissionais, envolvidos directa ou indirectamente na TVA, a melhor desenvolverem o seu trabalho e a procurarem opções, que fortaleçam a participação da comunidade escolar no sucesso dos jovens com CEI.

Apesar de se ter elaborado, no capítulo anterior, uma reflexão, que nos levou à análise dos resultados obtidos dos questionários, relacionando-os com os pressupostos teóricos da investigação, faremos, de seguida, uma breve apresentação dos resultados obtidos, por nós considerados, mais importantes.

Os questionários apresentaram, em parte, objectivos comuns aos quatro grupos que constituíram a nossa amostra, uma vez que, segundo Ghiglione e Matalon (1997), isso torna mais fácil, quando possível, a comparação das respostas dos diferentes grupos.

Assim, parece-nos oportuno destacar as seguintes conclusões comuns, do ponto de vista dos alunos, docentes, pais e empresários. Neste sentido apresentámos uma reflexão conjunta dos dados obtidos nos 4 questionários.

No que se refere à inclusão das pessoas com DM, a maioria dos alunos revelou uma atitude de aceitação inclusiva positiva, face aos seus colegas de escola com CEI, pondo algumas reservas, já que um grupo significativo (35,7%) reitera a exclusão, desses alunos, nas suas Turmas. Na opinião desses 10 alunos que concordam com a segregação institucional, os seus colegas com CEI devem frequentar as Escolas / Instituições de EE, no entender de 6 respondentes e 4 indicaram que só devem frequentar a sala de apoio de EE, da escola onde estudam.

A maioria dos docentes mostrou uma atitude favorável à inclusão dos seus alunos com CEI, nas turmas do ensino regular. Por outro lado, 29,6% dos indivíduos não concordou e são a favor da separação escolar dos alunos com DM, em relação aos outros alunos ditos «normais». Nesta perspectiva, o encaminhamento educacional dos alunos com DM, passará, assim, pela frequência de Escolas / Instituições de EE e a Unidade de Apoio Especializado (sala de apoio na escola).

A totalidade dos encarregados de educação concorda com a inclusão dos jovens com CEI, nas turmas do ensino regular das escolas do EB, posição esta que é perfeitamente aceitável, dado que os seus ex-educandos das famílias inquiridas apresentam DM.

Dos empresários obtivemos um indicador de atitude positiva, face à inclusão institucional, dos alunos com CEI, nas escolas públicas do EB e nas respectivas turmas. Tal como foi referido pelos alunos e os docentes, uma percentagem representativa de sujeitos (31, 6%) concordou com o isolamento institucional, dos alunos com DM, nas escolas do ensino regular, referindo que as Escolas / Instituições de EE são a melhor opção educacional para esses jovens.

No que concerne à inclusão escolar, não podemos deixar de demonstrar a nossa preocupação por verificarmos que, cerca de 35,7% dos alunos, 31,6 % dos empresários e 29,6% dos docentes revelaram atitudes de segregação institucional, face aos alunos com DM. Esta expressão atitudinal, no nosso entender, deve-se a uma cultura de escola descontextualizada em relação às práticas inclusivas e a uma falta de informação derivada, em parte, do desconhecimento e da desconsideração, que não está à altura das exigências colocadas face à política de inclusão e da sociedade actual, que se perfila em constante mudança.

De acordo com os resultados da nossa pesquisa, a comunidade educativa do Agrupamento de Escolas Deu-la-Deu Martins desenvolve actividades no domínio da TVA com um carácter regular e sistemático, desde o ano lectivo 1992 / 1993. Esta realidade deveu-se, em parte, ao enquadramento legal existente, às novas concepções filosóficas sobre NEE, ao trabalho das equipas pluridisciplinares, ao empenho e interesse dos docentes, dos técnicos especializados, dos pais, dos empresários, bem como a participação de outros elementos da comunidade e o apoio dos alunos sem deficiência.

A grande maioria dos alunos, encarregados de educação e os docentes e a maioria dos empresários reconhecem que os factores da vida da escola podem influenciar o sucesso dos alunos com DM. O apoio efectivo dos professores de EE é a principal influência da escola no sucesso dos alunos com CEI e nesta perspectiva a inclusão depende, em grande medida, daquilo que formos capazes de fazer ao nível educativo.

Todos os alunos concordam que podem contribuir para o sucesso dos seus colegas com CEI, na escola, e essa colaboração passa pela aceitação, pelo convívio e apoio nas aprendizagens.

Melhorar a participação dos inquiridos no processo de TVA faz parte das nossas preocupações neste estudo. Nessa lógica, no nosso trabalho, analisámos todas as respostas dadas pelos sujeitos, para que o envolvimento destes, no desenvolvimento do processo de TVA dos alunos com CEI, seja cada vez melhor.

No que concerne à Transição para a Vida Adulta (TVA), concluímos que 50% dos alunos conhecem experiências de TVA. A maioria propõe neste processo, o apoio directo nas empresas de técnicos especializados, a aprendizagem de actividades de acordo com as suas preferências e motivações e a dinamização única e exclusiva de actividades, directamente relacionadas com a área de trabalho (profissão) a desenvolver.

A maioria dos docentes leccionou actividades a alunos com CEI e propõe que se dinamizem actividades de transição, a partir do 7.º ano de escolaridade, através da criação de oficinas de formação na escola, de actividades específicas na escola e o apoio directo nas empresas de técnicos especializados no processo de TVA.

A grande maioria dos pais reconhece que houve dificuldades durante o processo de TVA dos seus educandos, entre elas destacam-se as práticas e serviços insuficientes, a falta de materiais e equipamentos, a falta de formação dos professores do ensino regular, a falta de colaboração dos alunos da turma e da escola e a falta de um clima de bom atendimento e de cooperação entre a escola, a família e a comunidade.

Todas as famílias entenderam que prestaram apoio e contribuíram, de forma positiva, no sucesso dos seus ex-educandos. O melhor contributo é serem elas próprias, a darem apoio directo nos estágios. Não deixa de ser preocupante 28% das famílias admitir não ter conhecimentos, condições e meios para prestarem apoios no processo de TVA. Na nossa opinião, esta posição deve-se ao facto da maioria dos pais apresentar um baixo nível de escolaridade, como demonstram os dados obtidos na nossa pesquisa: 1.º ciclo (24%) e o 2.º ciclo (44%). Não deixa de ser admirável, o facto de 16% das famílias demonstrarem interesse na obrigatoriedade, da sua própria formação profissional e na promoção de estágios em actividades existentes, no seio familiar. Estes dados são importantes, uma vez que nos explicitam a importância estratégica de melhorar, cada vez mais, o envolvimento dos pais no processo de TVA.

A grande maioria dos empresários admitiu haver obstáculos e constrangimentos nos estágios dos alunos com CEI, dos quais se destacam, a falta de aceitação das empresas relativamente à inserção profissional dos seus ex-estagiários, a falta de meios de transporte gratuitos necessários para a deslocação dos jovens, a falta de apoio das instituições públicas, a falta de aceitação da população em geral, a falta de informação e a falta de materiais e equipamentos.

Todos os docentes e empresários defenderam que, o desenvolvimento da TVA constitui um contributo para valorizar a função fundamental que a educação e a aprendizagem desempenham no processo educativo dos alunos com DM, adquirir aprendizagens e competências definidas no seu currículo, promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade

profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.

Os pais sentiram dificuldades exteriores à escola no decurso da TVA. Destaca-se, enormemente, a falta de aceitação das pessoas residentes no concelho de Monção, no que se refere à inserção profissional dos seus filhos com deficiência. A falta de meios de transporte gratuitos necessários para a deslocação, a falta de apoio das instituições públicas e a falta de aceitação das empresas, relativamente à inserção social / profissional dos seus ex-educandos foram considerados impedimentos no desenvolvimento do processo de TVA.

Todos os pais e empresários referiram que houve planeamento nos processos de TVA. Para os pais, as formas de coordenação mais frequentes foram os contactos sistemáticos e periódicos entre elementos da escola e do local de trabalho através de reuniões e visitas, apoiada por registos, fichas ou grelhas. Para os empresários foram os contactos sistemáticos e periódicos (semanais, mensais, trimestrais) entre os responsáveis laborais e os elementos da escola através de reuniões e visitas, apoiada por registos, fichas ou grelhas.

Para a totalidade dos pais e empresários existiram pessoas e serviços da comunidade escolar, que cooperaram no desenvolvimento e na avaliação da TVA dos ex-alunos com CEI. Para ambos, os que mais participaram em todo o processo de TVA foram os docentes de EE e os responsáveis laborais.

Os docentes e empresários mostraram, claramente, na nossa pesquisa, que pretendiam prestar apoios e contribuir para o sucesso dos alunos com CEI.

A maioria dos docentes quer, na comunidade educativa, um envolvimento permanente dos Conselhos de Turma no processo de TVA, pretende excluir os conceitos e rótulos estigmatizantes, para qual os alunos com CEI ainda se deparam nas escolas, saber mais das potencialidades e especificidades de cada jovem e quer que haja empenho profissional dos docentes, que apoiam directamente os mesmos. A maioria dos empresários aceita uma formação profissional adequada para os responsáveis laborais e propõe a criação de um financiamento e incentivos fiscais para as empresas, que aderem à modalidade de TVA.

Segundo as famílias têm existido apoios externos depois da TVA. O melhor encaminhamento profissional tem sido prestado pelo estabelecimento de ensino, no qual os seus ex-educandos estudaram. Tem havido um apoio emergente das instituições de EE.

Têm sido pouco apoiados, na região, por instituições responsáveis na área do emprego, na frequência de cursos de formação e no prosseguimento de estudos noutras escolas.

Na globalidade, os alunos e docentes concordaram que os jovens com CEI, após a conclusão da TVA e da escolaridade básica devem ser encaminhados na vida activa, tendo a maioria indicado que frequentem cursos de formação profissional em centros para pessoas com deficiência, cursos de educação e formação nas escolas profissionais, cursos de formação profissional nos centros de emprego, prosseguir estudos nas escolas profissionais e frequentar cursos de apoio educacional (escolas de Ensino Especial).

A maioria dos docentes e alguns alunos conhecem pessoas que tiveram experiências de aprendizagem integrada e na época actual exercem uma actividade profissional. Estes dados comprovam a existência de ex-alunos com CEI inseridos, actualmente, no mercado de trabalho, tal como referimos no capítulo segundo (enquadramento teórico).

No presente ano civil, que diz respeito às 4 experiências de aprendizagem integrada, dadas a conhecer neste trabalho, resultaram numa inclusão favorável e íntegra do aluno A e do aluno C na comunidade, já que actualmente têm um contrato de trabalho, devidamente oficializado, o primeiro na carpintaria onde estagiou e o segundo na pastelaria onde desenvolveu o estágio. Ambas são as empresas onde desenvolveram o seu processo de TVA.

O aluno B frequenta um Curso de Educação e Formação (Nível 2 - Tipo 3) na Escola Secundária de Monção e o aluno D frequenta, igualmente um Curso de Educação e Formação (Nível 2 - Tipo 3) na Escola Profissional do Alto Minho Interior – Delegação de Monção.

Segundo a amostra do nosso estudo, a comunidade educativa do Agrupamento de Escolas Deu-la-Deu Martins tem tido uma participação aceitável nos processos de TVA e tem desenvolvido mecanismos de avaliação, de acordo com o que é esperado pelo enquadramento teórico que apresentámos e estudámos.

Concluimos que a TVA tem-se revelado gratificante, permitindo a muitos alunos encontrarem-se consigo próprios, identificarem uma motivação pessoal para a sua vida, descobrirem o regozijo de fazerem o que gostam e perceberem que, também podem ser úteis aos outros e à sociedade.

CONCLUSÃO

Sugerimos, em estudos posteriores, que esta investigação se alargue a outras áreas geográficas nacionais, com o objectivo de se obter uma amostra mais significativa, que permita extrapolar as opiniões e fazer generalizações, no contexto nacional, à população dos alunos com CEI e à comunidade educativa, envolvida no processo de TVA.

Neste âmbito é nosso objectivo propor à tutela (ME), a criação de uma aplicação informática para a recolha anual de informação e monitorização dos projectos de TVA nas escolas.

Dada a inexistência de monitorização e avaliação dos projectos de TVA, por parte do ME, nos estabelecimentos de ensino nacionais, a aplicação informática, poderia surgir, primeiramente, através da criação de uma base de dados, para apresentação de informação às escolas, às famílias e às empresas, relevante para o acompanhamento e aferição da TVA.

Posteriormente, essa monitorização da organização e funcionamento da TVA poderia traduzir-se num levantamento anual de dados, que permitissem caracterizar a população educativa com NEE, a receber o apoio das aprendizagens integradas.

Com a recente aprovação em Conselho de Ministros de uma proposta de lei sobre a escolaridade obrigatória, que alarga para 12 anos e até aos 18 anos de idade, a frequência de instituições de ensino ou formação, a TVA dos alunos com NEE exigirá rupturas com o momento em que vivemos e o sistema de ensino actual.

A investigação de qualquer fenómeno, por mais específicos que sejam os seus objectivos, conduzirá a novos conhecimentos relevantes para o investigador, mas também para a sociedade e o contexto estudado. Na verdade, todo o projecto e desenvolvimento de um estudo assenta na experiência individual, no conhecimento, nas crenças e valores, associados a muito esforço, dedicação e capacidade crítica (Deshaies, 1997).

Numa sociedade cada vez mais globalizada evoca-se a necessidade de uma maior aposta na educação e formação dos cidadãos em prol de uma vida mais justa e igualitária.

Atendendo a que na TVA da pessoa com trissomia 21 (DM) se podem considerar os mesmos aspectos chave importantes para qualquer adolescente (Casal et al, 1991, cit. por Martins, 1999), as pessoas com deficiência deverão tentar equipar-se e dotar-se de todo um conjunto de meios possíveis, que possibilitem o seu êxito profissional, bem como o sentimento de realização pessoal e social no trabalho que desempenham.

O nosso estudo surgiu fruto do trabalho que temos vindo a realizar nos últimos anos, e que nos tem mostrado que os alunos com CEI estão envolvidos directamente no sistema de ensino e na vida da comunidade escolar.

No enquadramento teórico procurámos documentarmo-nos acerca das questões da TVA e da própria EE, através da consulta de legislação que regulamenta o funcionamento das escolas públicas em Portugal, bem como daquela que legitima a inclusão dos alunos com NEE no ensino regular, da pesquisa de documentos existentes, no arquivo do Agrupamento de Escolas Deu-la-Deu Martins, e da revisão da literatura relativa a estes assuntos, o que nos ajudou a contextualizar e a situar melhor a nossa investigação empírica.

Quanto à legislação existente, a consulta de documentos dos estabelecimentos de ensino do nosso estudo e a revisão da literatura estão ambos presentes, ao longo do trabalho, que na nossa opinião contribuem para uma leitura mais compreensiva da problemática da TVA, em torno dos alunos com CEI.

No desenvolvimento da investigação, verificámos que a inclusão educativa dos alunos com DM tem sido uma proposta perceptível na EE e na educação em geral, nas últimas 2 décadas. Deste modo, têm-se promovido programas e políticas educacionais em vários países europeus, do qual se inclui Portugal.

O facto de ter-mos apresentado, no nosso trabalho, 4 exemplos de experiências de aprendizagem integrada, que decorreram na Escola EB 2,3 de Monção e culminaram, no ano lectivo 2007/ 2008, dá um contributo importante, na nossa perspectiva, para a compreensão dos factores que podem levar a um aumento da empregabilidade das pessoas com défice cognitivo.

Além disso, os exemplos de aprendizagens integradas têm-nos mostrado que promovem, na comunidade educativa, a diversidade como um elemento enriquecedor do desenvolvimento pessoal e da prática pedagógica.

Concomitantemente, a inclusão laboral proporciona a participação das pessoas com deficiência no processo produtivo. Ao mesmo tempo, pode promover nestes indivíduos uma autonomia financeira, e edifica uma sociedade mais saudável e igualitária, em termos de direitos e deveres.

Todavia, importa salientar o facto de que é imprescindível possuímos a consciência de que aquilo que, vulgarmente nos é dado como adquirido pode ser a aspiração de outra pessoa, que por diversas razões, não lhe é possível alcançar.

Não obstante, a inclusão sócio-profissional das pessoas com deficiência pode depender, efectivamente, da consciencialização do contributo económico positivo, resultante da sua participação na vida activa.

Na investigação empírica optámos por questionários como instrumentos de recolha de dados. Obtivemos informação muito variada e interessante, que foi trabalhada com recurso à estatística analítica e descritiva.

Como conclusão geral, verificámos que os alunos com CEI, que apresentam uma grande complexidade educativa não são efectivamente incluídos no mercado laboral, após a conclusão do processo de TVA. Nalguns casos são meramente encaminhados para Instituições de EE locais ou outras afins, existentes no País.

Assim, urge reconhecer que é importante o desenvolvimento do processo de TVA e utilizar todos os recursos disponíveis, de forma a estruturar e proporcionar situações de experiências, propiciadoras da construção do conhecimento integrado.

Neste campo, pretendemos propor algumas sugestões, que poderão contribuir para um melhor funcionamento do processo de TVA, nas comunidades educativas e no sistema de ensino nacional através de um plano de acção que permita:

- Propor à tutela que disponibilize materiais, equipamentos e apoios financeiros às empresas na dinamização de actividades de TVA;
- Propor ao ME e às autarquias que distingam as empresas pelas práticas de acolhimento nos estágios dos alunos com CEI;
- Diversificar a política educacional através da constituição de turmas mais reduzidas, prever a atribuição de horas na componente lectiva e não lectiva aos docentes, responsáveis pelo desenvolvimento da TVA;
- Contemplar a temática da TVA nos currículos dos cursos do ramo educacional no Ensino Superior;
- Propor ao Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua e aos Centros de Formação locais, a realização de acções de formação sobre TVA para professores, pessoal não docente e técnicos especializados no âmbito da EE;

- Responsabilizar os Agrupamentos de Escolas e as escolas não agrupadas nas experiências de aprendizagem integrada, através da promoção e valorização do trabalho das equipas multidisciplinares, dar a conhecer os projectos de TVA desenvolvidos, reforçar a aposta nas mais diversas parcerias e protocolos com entidades locais, nacionais e se possível internacionais;
- Propor aos Agrupamentos de Escolas e à rede de entidades formadoras no âmbito do sistema nacional de qualificações, a implementação da formação modular, regulada pela portaria n.º 230/2008, de 7 de Março, que permite aos alunos com CEI, com idade inferior a 18 anos, elevar as suas qualificações, desde que estejam, comprovadamente inseridos no mercado de trabalho ou em centros educativos. A formação modular poderá ser uma forma de facultar alguma formação profissional certificada aos referidos jovens;
- Sensibilizar as Escolas de Ensino Profissional, os Centros Novas Oportunidades e as Escolas Secundárias para admitirem a matrícula dos alunos com CEI. Confirmámos neste trabalho que os normativos legais não impedem o prosseguimento de estudos destes alunos após a escolaridade obrigatória. Além disso, os contributos de Soriano (2002) e Costa (et. al.) (2004), apresentados no referencial teórico da nossa investigação, assim como os projectos desenvolvidos na escola EB 2,3 de Monção, dão conta da existência de encaminhamentos para a continuação de estudos depois do 9.º ano de escolaridade;
- Conscientes de que a inclusão de pessoas portadoras de deficiência na sociedade só é possível, se não existirem dúvidas de que formação e emprego são duas fases do mesmo processo, pretende-se propor à Associação Nacional de Municípios Portugueses (ANMP), às associações comerciais e empresariais e aos Estabelecimentos de EE, o reforço na implementação das valências e projectos nacionais existentes [Regime de Emprego Protegido, Empresa de Inserção¹⁹, Centro Novas Oportunidades²⁰, Centros de Actividades Ocupacionais, Centros de Formação Profissional e o Serviço Técnico de Formação e Integração Profissional de Deficientes], com o desígnio de manter esses jovens mais algum tempo no sistema educativo e possibilitar-lhes uma formação profissional, ainda que ajustada às suas características;
- Propor às pequenas e médias empresas (PME) e às grandes superfícies comerciais, a divulgação de informação sobre TVA e uma consequente formação específica, de proponentes a responsáveis laborais para trabalharem com os alunos com CEI nos estágios;

¹⁹ São Empresas de Inserção as pessoas colectivas sem fins lucrativos e as estruturas de pessoas colectivas sem fins lucrativos dotadas de autonomia administrativa e financeira, que tenham por fim a reinserção sócio-profissional de desempregados de longa duração ou em situação de desfavorecimento face ao mercado de trabalho.

²⁰ Estes centros destinam-se a jovens e adultos, maiores de 18 anos activos, empregados ou desempregados, que pretendem utilizar o Sistema de RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e a formação complementar que lhe está associada, para elevar os seus níveis de certificação e qualificação.

- Sensibilizar as Associações de Pais, em cooperação com as escolas, autarquias, serviços de emprego e da segurança social para a necessidade de proporcionarem informação e formação às famílias, que tem a seu cargo a educação dos alunos com CEI;
- Propor às Associações de Pais a implementação de pressupostos informativos sobre a TVA, valorizar as boas práticas e outorgar anualmente, caso existam, distinções de mérito aos principais intervenientes no processo;
- Disponibilizar conteúdos e instrumentos de apoio à realização de actividades de TVA, decorrentes das visitas dos docentes, encarregados de educação e alunos da escola aos locais de estágio;
- Promover áreas de discussão nas páginas da internet das Associações de Pais, Agrupamentos de Escolas, Câmaras Municipais, Associações Comerciais e Industriais, Governos Cívicos;
- Disponibilizar fóruns e blogues na internet para troca de informação e experiências entre ambos os intervenientes no processo de TVA;
- Acompanhar a integração sócio-profissional dos jovens com DM, no mercado de trabalho, em cooperação com as entidades públicas e privadas, utilizando as TIC;
- Promover ambientes de aprendizagem nas escolas, através das novas tecnologias multimédia e da internet (e-learning) para melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos com NEE, possibilitando a troca de informação e conhecimentos, bem como o acesso a serviços e recursos à distância.

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, Carlos Manuel Peixoto (Agosto 2005). Inclusão e mercado de trabalho: Papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE. **Revista Saber e Educar**. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. N.º 10, p. 64 – 65.

AINSCOW, M. (1998). **Llegar a todos los educandos: Lecciones derivadas de experiencias personales**. Ponencia principal de la Conferencia sobre Efectividad y Mejoramiento Escolar. Manchester – Gran Bretaña.

BARDIN, Laurence (2002). **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70.

BELL, Judith (1997). **Como realizar um projecto de investigação – um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação**. Viseu: Edições Gradiva.

BOGDAN, R., & BIKLEN, S. (1994). **Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

BORG, W. e Gall, M. (2002). **Educational research: an introduction**. 7ª Ed. Nova Iorque: Longman.

BRAVO, R. (1991). **Técnicas de Investigación Social**. 7ª Ed. Barcelona: Editorial Paraninfo, SA.

CORREIA, Luís de Miranda (1999). **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares – Coleção: Educação Especial**. Porto: Porto Editora, Lda.

CORREIA, Luís de Miranda (2003). **Inclusão e Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares – Coleção: Necessidades Educativas Especiais – um guia para educadores e professores**. Porto: Porto Editora, Lda.

COSTA, Ana M. ^a Bénard (et. al.) (1996). **Currículos Funcionais: sua caracterização**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação. Vol. 1.

COSTA, Ana M. ^a Bénard (et. al.) (2004). **Educação e transição para a vida pós-escolar de alunos com deficiência intelectual acentuada: caracterização das respostas educativas proporcionadas aos alunos dos 2º e 3º ciclos com currículos alternativos ao abrigo do DL 319/91**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.

DESHAIES, Bruno (1997). **Metodologia da investigação em Ciências Humanas**. Lisboa: Instituto Piaget.

DGIDC (2005). **Guia orientador de apoio ao processo de elegibilidade para efeitos de aplicação de medidas especiais de educação**. Lisboa: Ministério da Educação.

DGIDC (2006). **Manual – Avaliação e Intervenção na Área das NEE**. Lisboa: Ministério da Educação.

DGIDC (2006). Documento estratégico – **Reorientação das Escolas Especiais em Centros de Recursos**. Lisboa: Ministério da Educação.

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

FORTIN, M. (1999). **O processo de investigação. Da concepção à realização**. Lisboa: Lusociência.

GHIGLIONE, R.; Matalon, B. (1997). **O inquérito. Teoria e prática**. Oeiras: Celta Editora.

GIL, Carlos (1991). **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. S. Paulo: Atlas Editora.

GIL, Carlos (1995). **Como elaborar Projectos de Pesquisa**. 3ª Ed. S. Paulo: Atlas Editora.

GOETZ, J.; LECOMPTE, M. (1984). **Ethnography and Qualitative Design in Education Research**. San Diego, CA: Academic Press.

GRAU Rubio, Claudia (1998). **Educación de la Deficiencia Mental – Colección: Renovación Pedagógica**. Valencia: Promolibro.

HEGARTY, Seamus (2001). **O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios**”, in David Rodrigues (Editor) (2001). **Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva**. Porto: Porto Editora.

HILL, M. Magalhães e Hill, A. B. (2002). **Investigação por Questionário**. 2ª Ed. Lisboa: Edições Sílabo.

MARTÍNEZ Rueda, Natxo (Março 1999). Retos en la respuesta al retraso mental en la vida adulta: Formación, oportunidades y calidad de vida. **Ponencia presentada a las III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad dentro del Simposio**. Salamanca – España, p. 3 – 12.

MARTINS, A. (1999). **Importância dos aspectos sócio – relacionais em jovens com deficiência mental, em fase de transição para a vida activa**. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

MOLINA García, Santiago (1999). **Deficiencia Mental - Aspectos Psicoevolutivos y Educativos – Colección: Educación para la diversidad**. 2ª Ed. Málaga: Ediciones Aljibe, SL.

NÓVOA, António (1988). Inovação para o sucesso escolar. **Revista Aprender**, Lisboa: Escola Superior de Educação de Portalegre. N.º 6, p. 9.

OMS (2003). **Manual CIF** – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Lisboa: Direcção Geral de Saúde.

PINHEIRO, Odnéia Quartieri Ferreira (2006). **Adaptações curriculares de grande porte e o projecto pedagógico das escolas especiais na área da deficiência mental**. Paraná – Brasil.

QUIVY, Raimond; CAMPENHOUDT, Luc Van (1998). **Manual de investigação em Ciências Sociais**. 2ª Ed. Lisboa: Edições Gradiva.

RODRIGUES, David (Editor) (2003). **Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade**. Porto: Porto Editora.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. **Revista Inovação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Vol. 7, n.º 1.

SERVIÇOS DA DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E REABILITAÇÃO (2007). Emprego, bússola para a inclusão social. **Revista diversidades**. Funchal: n.º 18.

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

SORIANO, V. (Editor) (2006). **Planos Individuais de Transição: Apoiar a Transição da Escola para o Emprego**. Odense, Dinamarca: European Agency for Development in Special Needs Education.

VALÉRIO, Andreia; MATOS, Luísa; MARQUES, Margarida Monteiro (2007). **Transição da Escola para a Vida Adulta: Uma Experiência de Aprendizagem Integrada Educação**. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

WATKINS, A. (Editor) (2007). **Processo de avaliação em Contextos Inclusivos: Questões – chave para Políticas e Práticas**. Middelfart, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

REFERÊNCIAS INFORMÁTICAS

Associação Portuguesa de Deficientes (2008). **Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência**, <http://www.pcd.pt/apd/regenaun.php>, (13 de Julho de 2008).

Conferência Mundial de Educação para Todos (1990). **Declaração de Jomtien**, http://app.crea-rj.org.br/portalcreev2midia/documentos/declaracaojomtien_tailandia.pdf, (2 de Maio de 2008).

Conferência Mundial de Educação para Todos (2000). **Declaração de Dakar**, http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_dakar_ongs_pgues.pdf, (2 de Maio de 2008).

Congresso Europeu sobre deficiência (2003). **Ano Europeu das Pessoas com Deficiência – Declaração de Madrid**, <http://www.lerparaver.com/madrid.html>, (15 de Maio de 2008).

Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2008). **Educação Especial**, <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/especial/Paginas/default.aspx> (9 de Maio de 2008).

Encontro Internacional sobre Educação Especial (2008). **DGICD – Educação Especial**, <http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//www.dgicd.min-edu.pt/> (13 de Junho de 2008).

European Agency for Development in Special Needs Education (2005). **Assessment: Issues in non - European Countries - A brief Review of Literature**. <http://www.european-agency.org/site/themes/assessment/> (18 de Maio de 2008).

European Agency for Development in Special Needs Education (2008). **Assessment: Home**, <http://www.european-agency.org/site/themes/assessment/> (18 de Maio de 2008).

Guia da Cidade – Portugal (2008). **Monção**, <http://www.guiadacidade.pt/portugal/redir.php?artid=15605> (18 de Junho de 2008).

Jornal Oficial das Comunidades Europeias (2000). **Directiva 2000/78/CE do Conselho: Quadro geral de igualdade de tratamento no emprego e na actividade profissional**, http://www.acime.gov.pt/docs/Legislacao/LEuropeia/Directivas_emprego.pdf (10 de Maio de 2008).

Ministério da Educação (2008). **Portal da educação**, <http://www.min-edu.pt/np3/destaques>, (15 de Maio de 2008).

Ministério da Educação (2007). **“Young Voices – Meeting Diversity in Education”**, recomendações sobre a Educação Especial. <http://www.min-edu.pt/np3/1067.html>, (19 de Maio de 2008).

Portal da Câmara Municipal de Monção (2008). **Município de Monção – historia**, http://www.cm-moncao.pt/portal/page/moncao/portal_municipal (19 de Junho de 2008).

Portal do Governo (2008). **Constituição da República Portuguesa – Sétima Revisão Constitucional**, <http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Portugal/SistemaPolitico/Constituicao/> (10 de Maio de 2008).

Presidência Portuguesa da União Europeia (2007). **Portal da Educação: Educação Especial – Declaração de Lisboa**, <http://www.min-edu.pt/np3/1373.html> (10 de Julho de 2008).

United Nations Information Centre (2008). **Portuguese Version: Declaração Universal dos Direitos humanos**, <http://www.unhchr.ch/udhr/lang/por.htm> (18 de Julho de 2008).

Wikienciclopédia – Memória Portuguesa (2008). **Portugal: concelho de Monção**, <http://terrasdeportugal.wikidot.com/moncao> (19 de Julho de 2008).

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, com as alterações introduzidas pelo Despacho n.º 10856/05, de 13 de Maio (Regulamenta o funcionamento dos apoios educativos face à filosofia da Escola Inclusiva e cria as Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos).

Despacho Conjunto n.º 891/99, de 19 de Outubro (Aprova as orientações reguladoras da intervenção precoce para crianças com deficiência ou em risco de atraso grave de desenvolvimento e suas famílias).

DL n.º 40/1983, de 25 de Janeiro (Define o Regime Jurídico do Emprego Protegido).

DL n.º 35/1990, de 25 de Janeiro (Regulamenta o acesso à escolaridade obrigatória para todos os alunos, incluindo o direito ao transporte para crianças deficientes motoras).

DL n.º 190/1991, de 17 de Maio (Cria os Serviços de Psicologia e Orientação - SPO).

DL n.º 6/2001, de 18 de Janeiro (Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional).

DL n.º 27/2006, de 10 de Fevereiro (Cria os grupos de recrutamento na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário).

DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro (Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo).

DL n.º 75/2008, de 22 de Abril (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos).

Lei n.º 46/1986, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006, de 21 de Setembro (Define o I plano de acção para a integração das pessoas com deficiências ou incapacidade para os anos de 2006 a 2009).

ANEXOS

ANEXO 1

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO – SAÍDA AO EXTERIOR DA ESCOLA



Direcção Regional de Educação do Norte

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DEU-LA-DEU MARTINS

Sede: 310 451 – ESCOLA EB 2,3 DE MONÇÃO

Ano Lectivo 2007/2008

DECLARAÇÃO

Eu, _____, Encarregado (a) de
Educação do aluno (a) _____,
declaro autorizar que o mesmo (a) saia da escola na companhia dos seus professores, no
âmbito do cumprimento de planificação e actividades programadas no seu Plano Educativo
Individual. Nas actividades desenvolvidas no exterior da escola, o aluno (a) encontra-se,
sempre, numa situação de aprendizagem.

Escola EB 2,3 de Monção, ____ de _____ de 2008

O Encarregado de Educação,

ANEXO 2

COMPETÊNCIAS DE ÂMBITO SOCIOCOGNITIVAS E SOCIOPROFISSIONAIS, QUE SE PRETENDEM ATINGIREM, NO TÉRMINO DO ANO ESCOLAR:



Direcção Regional de Educação do Norte

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DEU-LA-DEU MARTINS

Sede: 310 451 – ESCOLA EB 2,3 DE MONÇÃO

Ano Lectivo 2007/2008

ALUNO A

- Ler um conjunto de palavras indispensáveis no seu quotidiano, como o seu próprio nome;
- Escrever vocabulário necessário na sua vida profissional como o seu nome, alguns dados de identificação e nomes de familiares;
- Desenvolver operações matemáticas básicas necessárias na sua vida diária;
- Promover a sua baixa auto-estima derivada, em parte, ao facto de não escrever e ler quase nada;
- Tomar consciência crítica de acontecimentos e questões da actualidade e agir em função desta, o mais adequado possível;
- Promover a realização de tarefas sobre as temáticas actuais e preocupantes;
- Impulsionar a sua autonomia e independência pessoal no que diz respeito à sua vida diária;
- Preparar os projectos de vida para o seu futuro profissional;
- Desenvolver regras e comportamentos de trabalho;
- Reforçar o seu sentido de responsabilidade;
- Desenvolver actividades, indo de encontro à sua boa memória auditiva e percepção visual;
- Aprofundar as suas grandes capacidades de trabalho e aptidões nas disciplinas de EF, EV; EVT e ET, no qual acompanha normalmente as actividades com a sua Turma;
- Utilizar as TIC (tecnologias da informação e da comunicação);
- Valorizar a dimensão social e humana das tarefas académicas e profissionais.

ANEXO 3

CERTIFICADO DE COMPETÊNCIAS ACADÉMICAS – ALUNO A



Direcção Regional de Educação do Norte

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DEU-LA-DEU MARTINS

Sede: 310 451 – ESCOLA EB 2,3 DE MONÇÃO

Ano Lectivo 2007/2008

CERTIFICAÇÃO ESCOLAR

Para efeitos de certificação, segundo os dispostos nos artigos 15º e 21º do DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, **o aluno x frequentou um Currículo Específico Individual e concluiu a frequência do 9.º ano de escolaridade, tendo alcançado as seguintes competências:**

1 - Áreas curriculares partilhadas com a Turma:

- Fazer registos escritos;
- Leitura de pequenos textos;
- Interpretação de histórias e pequenos textos;
- Realização de operações matemáticas básicas;
- Adquirir noções elementares sobre o funcionamento do corpo humano e sua relação com os problemas de saúde;
- Adquirir regras de civismo;
- Identificação de sinaléticas existentes;
- Adquirir hábitos de trabalho;
- Desenvolver a criatividade artística;
- Conhecer regras de higiene;
- Prática da Educação Física;
- Desenvolvimento da motricidade fina e global;
- Utilizar as tecnologias da informação e da comunicação;
- Participar em actividades da Turma / Escola;
- Realizar actividades de forma autónoma e responsável;
- Reforçar a independência pessoal e relações interpessoais.

2 - Áreas curriculares específicas:

2.1 - Domínio cognitivo

- Ler e escrever o seu nome;
- Ler e escrever a sua morada;
- Saber a sua data de nascimento;
- Saber o seu número de telefone;

- Reconhecer o nome das pessoas mais próximas;
- Ler e escrever palavras simples;
- Ler e escrever frases simples;
- Identificar a hora exacta, a meia hora e os quartos de hora;
- Saber os dias da semana;
- Saber os meses do ano;
- Identificar os objectos da sala de aula;
- Conhecer as regras básicas do jogo;
- Identificar os diferentes jogos (modalidades trabalhadas);
- Conhecer o objectivo principal do jogo;
- Identificar as acções que põem em risco a sua integridade física e a dos outros;
- Explorar a relação imagem/texto na construção de narrativas visuais.

2.2 - Domínio cognitivo (linguagem expressiva)

- Expressar-se por iniciativa própria através de conversas e diálogos;
- Saber relatar acontecimentos vividos e/ou imaginados;
- (Re) contar pequenas histórias;
- Responder a questionários;
- Formular perguntas e respostas;
- Participar em diálogos com os seus pares e com os adultos;
- Formular recados e avisos;
- Aumentar o vocabulário básico de uso corrente;
- Relacionar ideias;
- Descrever gravuras, fotografias e imagens;
- Reproduzir sons;
- Repetir vocábulos, frases simples e complexas;
- Produzir pequenos enunciados escritos;
- Identificar as ideias fundamentais de um texto;
- Adquirir noções temporais: presente, pretérito e futuro.

2.3 - Domínio psicomotor

- Desenvolver as capacidades motoras condicionais e coordenativas:
 - da resistência geral
 - da velocidade de reacção simples e complexa
 - da execução das acções motoras básicas e de deslocamento
 - da flexibilidade
 - do controlo
 - da postura
 - do equilíbrio dinâmico em situação de voo
 - da aceleração
 - do apoio instável ou limitado
 - do controlo de orientação espacial
 - do ritmo
 - da agilidade
- Conhecer, compreender e aplicar os princípios básicos dos jogos trabalhados na prática;
- Praticar actividades lúdicas, cooperando com os companheiros para o alcance do objectivo dos jogos elementares, utilizando com oportunidade as acções técnico-tácticas características;
- Realizar habilidades gímnicas básicas em esquemas ou sequências no solo e em aparelhos, encadeando e ou combinando as acções com fluidez e harmonia de movimentos;

- Realizar saltos e corridas, segundo padrões simplificados, e cumprindo correctamente as exigências elementares técnicas e regulamentares.

2.4 - Domínio expressivo

- Tocar peças musicais próprias e dos outros.
- Cantar canções próprias e dos outros.
- Dramatizar histórias suas e dos outros.
- Experimentar a leitura de formas visuais em vários contextos.
- Ilustrar temas e situações.
- Explorar as capacidades expressivas de vários materiais e técnicas.
- Combinar deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios adequados à expressão de motivos ou temas combinados com os colegas e professor, de acordo com a estrutura rítmica e melodia de composições musicais.

2.5 - Domínio afectivo / comportamental

- Cooperar nas situações de jogo.
- Respeitar os colegas.
- Tolerar, aceitar as opções e falhas dos colegas.
- Ser receptivo às indicações fornecidas pelos professores e colegas.
- Respeitar regras de segurança.
- Colaborar na organização e preservação do material.
- Participar activamente em todas as situações e procura o êxito pessoal e do grupo.
- Relacionar-se com cordialidade e respeito pelos companheiros, quer no papel de parceiros quer no de adversários.
- Aceitar o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio, bem como as opções do (s) outro (s) e as dificuldades reveladas por eles.

2.6 - Domínio da autonomia e independência pessoal

- Alimentação:
 - Comer em locais públicos
 - Encomendar refeições
- Vestuário:
 - Lavar a roupa
 - Separar a roupa
 - Colocar a roupa na máquina de lavar/secar sem ajuda
- Outros itens de autonomia:
 - Atender o telefone de forma apropriada
 - Fazer chamadas de telefone
 - Utilizar telefones públicos
 - Utilizar lista telefónica própria
 - Conhecer a existência da assistência social e outras instituições na comunidade
 - Saber como e onde obter ajuda médica
 - Tratar ferimentos simples
 - Conhecer e aplicar cuidados de higiene

2.7 - Domínio das actividades da vida diária – sociedade

- Manuseamento do dinheiro e planeamento da sua utilização:
 - Conhecer as notas e moedas
 - Identificar diferentes quantias
 - Tomar conta do seu próprio dinheiro
 - Ter consciência da utilidade do banco
 - Poupar dinheiro com um objectivo particular
 - Gastar dinheiro, obedecendo a uma determinada planificação

- Recados:
 - Ir às compras levando lista
 - Ir a uma loja e especificar vários itens

- Compras:
 - Fazer compras menores sem ajuda

2.8 - Domínio das actividades da vida diária – casa / escola

- Limpar o seu espaço próprio quer em casa, quer na escola.
- Limpar o seu espaço próprio sem ser solicitado.
- Passar a ferro sem supervisão.
- Dobrar a roupa correctamente.
- Estender e apanhar roupa.
- Lavar roupa manualmente.
- Colocar pratos, copos e talheres na mesa correctamente.
- Levantar a mesa.
- Preparar refeições simples que não exijam confecção (sandes, cereais).
- Confeccionar pratos simples.
- Preparar uma refeição completa de forma adequada.
- Utilizar correctamente pequenos electrodomésticos de cozinha.
- Ajudar nas tarefas domésticas.
- Lavar bem a louça.

Monção, 2 de Julho de 2008

O Presidente do Conselho Executivo,

ANEXO 4

PROTOCOLO DE COLABORAÇÃO DE TVA / ALUNO A



Direcção Regional de Educação do Norte

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DEU-LA-DEU MARTINS

Sede: 310 451 – ESCOLA EB 2,3 DE MONÇÃO

A Escola EB 2,3 de Monção e a Carpintaria X, situada em X – Monção, estabelecem um protocolo de colaboração:

X, aluno com necessidades educativas especiais de carácter prolongado, está a frequentar na Escola EB 2,3 de Monção, o 9.º ano de escolaridade, no ano lectivo 2007/2008. De acordo o art. 21º do DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, foi proposto um CEI abrangendo áreas disciplinares e vocacionais, estas últimas a serem desenvolvidas na Empresa identificada.

Assim, acorda-se, entre ambas as partes:

1.º - As actividades desenvolver-se-ão de acordo com os objectivos definidos no programa educativo, documento programado para esse efeito pela equipa pluridisciplinar;

2.º - As actividades terão o acompanhamento do DT do aluno, do docente de EE que o apoia e dos responsáveis laborais designados para efeitos de supervisão pedagógica / técnica, de Transição para a Vida Activa, na referida empresa;

3.º - As actividades desenvolver-se-ão no seguinte horário:

Quarta – feira / Sexta – feira: das 14 às 18 horas

4.º - No desenvolver das actividades, o aluno encontra-se abrangido pelo Seguro Escolar, de acordo com a Portaria n.º 413/99, de 8 de Julho.

5.º - Pelas actividades desenvolvidas não será recebido qualquer tipo de honorário, dado que o aluno se encontra numa situação de aprendizagem (não laboral).

Actualizado na Escola EB 2,3 de Monção, aos 14 dias do mês de Janeiro de 2008

A Empresa, _____	O Presidente do Conselho Executivo, _____
-------------------------	--

ANEXO 5

PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO – ALUNO A

Ano lectivo 2007 / 2008

1 - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO JOVEM:

Nome: Aluno A

Data de Nascimento: x

Filiação: x

Morada: x

Telefone / Telemóvel: x

2 - CERTIFICAÇÃO ESCOLAR / PROFISSIONAL:

O aluno X frequenta o 9.º ano de escolaridade, no ano lectivo 2007/2008, neste Estabelecimento de Ensino e é um aluno com necessidades educativas especiais de carácter prolongado.

No final deste ano escolar ser-lhe-á passado, neste Estabelecimento de Ensino, um certificado de frequência do 9.º ano de escolaridade com as respectivas competências alcançadas, de acordo com o disposto no DL n.º 3/2008, de 3 de Janeiro – art. 8.º.

Ser-lhe-á passado também um certificado de competências profissionais (art. 14.º, do referido DL) no local onde vai estagiar.

Ambos os certificados serão passados pelos Serviços de Administração Escolar e são válidos para efeitos de prosseguimento de estudos, formação profissional e emprego.

3 - OBJECTIVO DO PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO (PIT)

Dando continuidade ao trabalho já realizado nas várias disciplinas e nesta escola em anos anteriores, no presente ano lectivo 2007/2008, pretende-se que o jovem X prepare a transição da sua vida adulta. Justifica-se todo o apoio escolar no sentido de promover a existência de condições que assegurem a sua plena integração profissional, devendo conjugar a sua actividade com a Carpintaria X, sita em X, concelho de Monção, local onde poderá desenvolver actividades laborais.

4 - FUNDAMENTAÇÃO DO PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO:

Tendo em conta que a frequência de um CEI (DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro - art. 21º) num Estabelecimento de Ensino, nos anos lectivos anteriores, deve ter por base a construção de um projecto de vida e a preparação de uma carreira. Por isso, torna-se necessário a elaboração de um PIT como parte integrante do referido Currículo, que possibilite a transição da escola para a vida profissional.

A adopção deste tipo de currículo tem, por isso, um carácter excepcional uma vez que se não for devidamente ajustado às potencialidades do jovem *X* pode constituir-se como uma barreira irreversível à construção do seu projecto pessoal, social e vocacional.

5 - ESTRATÉGIAS A SEREM APLICADAS NA ESCOLA EB 2,3 DE MONÇÃO:

- a) O aluno terá actividades escolares na sala de apoio e outras salas, nas áreas curriculares específicas que constam no seu horário e também com a sua Turma;
- b) Todas as actividades desenvolver-se-ão de acordo com os objectivos definidos em documento próprio;
- c) A família inscreverá, obrigatoriamente, depois da conclusão da frequência do 9.º ano de escolaridade, o *X (nome do aluno)* no Centro de Emprego e Formação e Profissional da sua área de residência. Os SEAE da EB 2,3 de Monção e outros serviços locais acompanharão o processo de transição (escola – emprego);
- d) Quando o Centro de Emprego e Formação e Profissional da sua área de residência lhe oferecer uma oferta de formação e / ou profissional, o *X (nome do aluno)* deverá aceitá-la com o apoio da família;
- e) Este Estabelecimento estabelecerá os contactos necessários para o bom funcionamento e articulação de actividades com a Carpintaria *X* ou com outra entidade patronal a definir, no caso de cessação do protocolo.

6 - MEDIDAS A SEREM APLICADAS NA CARPINTARIA CUNHA:

Para além das competências académicas e funcionais já adquiridas na comunidade escolar, será necessário preparar o *X (nome do aluno)* para “a vida depois da escola”, exercendo uma profissão, para se torne um cidadão independente, autónomo e com competência profissional, de forma a assumir-se na sociedade como uma pessoa de pleno direito.

A transição visa garantir a participação do jovem e respeitar as suas escolhas pessoais. O jovem, a sua família e os profissionais envolvidos comprometem-se a trabalhar em conjunto na formalização de um programa educativo.

7 - ESTRATÉGIAS A SEREM APLICADAS NA CARPINTARIA X:

- a) O X (*nome do aluno*) terá actividades laborais, na carpintaria X, sita na X – Monção. O transporte para este local fica por conta da sua família.
- b) As actividades desenvolver-se-ão de acordo com os objectivos definidos em documento próprio a elaborar pela equipa multidisciplinar;
- c) As actividades profissionais terão o acompanhamento de um responsável laboral, a designar pelo Director de Serviços da Carpintaria X;
- d) As actividades desenvolver-se-ão, no ano lectivo 2007 / 2008, no seguinte horário:

Quarta – feira e Sexta – feira: das 14 às 18 horas
- e) Pelas actividades desenvolvidas o jovem não poderá receber honorários, dado se encontrar numa situação de aprendizagem (não laboral).
- f) O estabelecimento estabelecerá os contactos necessários para o bom funcionamento e articulação de actividades do jovem. Serão efectuadas visitas permanentes do DT e docente de EE para monitorizar o processo de TVA;
- g) A Carpintaria X garantirá o bem-estar físico, social e psicológico do jovem, no decurso das actividades, de acordo com a legislação vigente e promoverá, sempre que possível, a sua inclusão no mercado de trabalho.

8 - SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA MEDIDA OU MEDIDAS APLICADAS:

A avaliação será feita pela equipa multidisciplinar envolvida no processo de transição para a vida da adulta do jovem X, de uma forma contínua, directa e sistemática, sempre que se achar necessário. Haverá intervenção directa do (s) responsável (eis) laboral (ais) e de outros serviços envolvidos, se necessário.

9 - DATA E ASSINATURA DOS PARTICIPANTES NA ELABORAÇÃO DO PLANO DE ACCÇÃO:

A transição deve ser baseada no envolvimento e na cooperação de todas as partes envolvidas.

___/___/_____

O Encarregado de Educação _____

O aluno _____

O Responsável da Empresa _____

Director de Turma _____

Docente de Educação Especial _____

O Psicólogo do Agrupamento _____

O Representante dos SEAE _____

O Presidente do Conselho Executivo _____

Outros (identificação e assinatura) _____

ANEXO 6

PROGRAMA EDUCATIVO / COMPONENTE LABORAL – ALUNO A

Folha 1

ESCOLA EB 2,3 DE MONÇÃO	PROGRAMA EDUCATIVO / CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL (DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro - art. 21º)		
ALUNO: A	ANO: 9.º	TURMA: X	N.º X
ÁREA: COMPONENTE LABORAL	SUB – ÁREA: CARPINTARIA	ANO LECTIVO: 2007 / 2008	

OBJECTIVOS GERAIS	COMPETÊNCIAS A ATINGIR	AVALIAÇÃO SUMATIVA			ESTRATÉGIAS / ACTIVIDADES	MATERIAIS / RECURSOS
		1.º	2.º	3.º		
1 - Realizar operações de transformação com a madeira.	<ul style="list-style-type: none"> - Executar cortes com serrote manual; - Operar nas diferentes máquinas ferramentas tipo " bricolage"; - Montar as brocas nos berbequins manuais, eléctricos e no arco de pua; - Ajudar em operações e máquinas ferramenta da carpintaria; - Furar com berbequim manual e arco de pua; - Aplinar com plaina manual; - Fazer recortes com serras tico-tico. 				<ul style="list-style-type: none"> - As actividades serão desenvolvidas no contexto normal de funcionamento da oficina de carpintaria. Supervisão do responsável laboral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Serrote manual. - Máquinas de bricolage, berbequins e pua. - Outras máquinas e ferramentas da carpintaria.
2 - Identificar a aplicação de matérias-primas, materiais e ferramentas da carpintaria.	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir entre madeira maciça e seus derivados; - Indicar as principais aplicações das outras madeiras usadas na oficina; - Identificar a generalidade das ferramentas da oficina; - Identificar as máquinas e ferramentas da oficina; - Identificar e indicar a aplicação principal dos materiais complementares mais usados na oficina: cola, pregos, parafusos, tintas, vernizes, lixas, etc. 				<ul style="list-style-type: none"> - As actividades serão desenvolvidas no contexto normal de funcionamento da oficina de carpintaria. Supervisão do responsável laboral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunidade educativa.

Avaliação Cromática / final do período lectivo	Assinaturas dos responsáveis da avaliação
Verde.....atingiu	Responsável Laboral:
Amarelo.....atingiu parcialmente	DT / Conselho de Turma:
Vermelho.....não atingiu	Docente de EE:
	Encarregado de Educação:

ESCOLA EB 2,3 DE MONÇÃO	PROGRAMA EDUCATIVO / CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL (DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro - art. 21º)		
ALUNO: A	ANO: 9.º	TURMA: X	N.º X
ÁREA: COMPONENTE LABORAL	SUB – ÁREA: CARPINTARIA	ANO LECTIVO: 2007 / 2008	

OBJECTIVOS GERAIS	COMPETÊNCIAS A ATINGIR	AVALIAÇÃO SUMATIVA			ESTRATÉGIAS / ACTIVIDADES	MATERIAIS / RECURSOS
		1.º	2.º	3.º		
<p>3 - Realizar operações de montagem e acabamento.</p> <p>4 - Realizar operações de limpeza e manutenção de ferramentas e máquinas.</p> <p>5 - Observar regras de higiene e segurança.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lixar manualmente; - Raspar com raspador; - Saber pregar; - Utilizar a grossa; - Aplicar cola nas uniões; - Aparafusar; - Fixar as uniões utilizando grampos; - Executar uniões utilizando furo e respiga; - Lixar com lixadeira eléctrica vibratória e de rolo. <ul style="list-style-type: none"> - Limpar e arrumar as ferramentas; - Ajudar a lubrificar as máquinas e as ferramentas. <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar o vestuário adequado ao trabalho; - Transportar as peças de madeira de médias dimensões com as precauções necessárias; - Utilizar os equipamentos de trabalho específicos quando necessário; - Tomar as precauções exigidas no contacto com máquinas e outros equipamentos; - Identificar as regras ou cuidados de segurança em cartazes; - Identificar o livro de reclamações da carpintaria. 				<ul style="list-style-type: none"> - As actividades serão desenvolvidas no contexto normal de funcionamento da oficina de carpintaria. - As actividades serão desenvolvidas no contexto normal de funcionamento da oficina de carpintaria. <p style="text-align: center;">Supervisão do responsável laboral.</p> <ul style="list-style-type: none"> - As actividades serão desenvolvidas no contexto normal de funcionamento da oficina de carpintaria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diferentes tipos de madeira (maciça e derivados). - Materiais de trabalho: cola, pregos, parafusos, tintas, vernizes e lixas. Fichas de trabalho e fichas informativas. Notas escritas (tirar apontamentos)

Avaliação Cromática / final do período lectivo	Assinaturas dos responsáveis da avaliação
	Responsável Laboral:
Verde.....atingiu	DT / Conselho de Turma:
Amarelo.....atingiu parcialmente	Docente de EE:
Vermelho.....não atingiu	Encarregado de Educação:

ANEXO 7

CERTIFICADO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS – ALUNO A



Direcção Regional de Educação do Norte

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DEU-LA-DEU MARTINS

Sede: 310 451 – ESCOLA EB 2,3 DE MONÇÃO

Ano Lectivo 2007/2008

CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

A Escola EB 2,3 de Monção e a Carpintaria X, situada na freguesia de X – Monção, estabeleceram um protocolo de colaboração para o aluno A, jovem com necessidades educativas especiais de carácter prolongado, de acordo com o previsto no artigo 14º, DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro.

Para efeitos de certificação, segundo o disposto no artigo 15º, do DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, durante o estágio desenvolvido, no ano lectivo 2007/2008, na Carpintaria (...), **o aluno alcançou as seguintes competências:**

1 - Domínio cognitivo:

- Reconhecer o nome das pessoas mais próximas;
- Conhecer as regras básicas do trabalho;
- Expressar-se por iniciativa própria através de conversas e diálogos;
- Saber relatar acontecimentos vividos e/ou imaginados;
- Participar em diálogos com os outros empregados da carpintaria;
- Formular recados e avisos;
- Utilizar vocabulário básico de uso corrente e relacionar ideias;
- Escrever palavras relacionadas com os materiais e máquinas utilizadas na carpintaria.

2 - Domínio afectivo / comportamental:

- Respeitar, tolerar e aceitar as propostas dos companheiros de trabalho;
- Ser receptivo às indicações fornecidas pelo responsável laboral, colegas e família;
- Respeitar regras de higiene e de segurança;
- Colaborar no arrumo e preservação do material;
- Relacionar-se com cordialidade e respeito pelos demais;
- Aceitar o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio, bem como as opções do (s) outro (s) e as dificuldades reveladas por eles;
- Aceitar críticas e sugestões;
- Perseverança e organização.

3 - Domínio da actividade pré-profissional (carpintaria):

- Executar cortes com serrote manual;
- Operar nas diferentes máquinas ferramentas tipo "bricolage";
- Montar as brocas nos berbequins manuais, eléctricos e no arco de pua;
- Ajudar em operações e máquinas ferramenta da carpintaria;
- Furar com berbequim manual e arco de pua;
- Aplinar com plaina manual;
- Fazer recortes com serras tico-tico;
- Distinguir entre madeira maciça e seus derivados;
- Indicar as principais aplicações das outras madeiras usadas na carpintaria;
- Identificar a generalidade das ferramentas da carpintaria;
- Identificar as máquinas e ferramentas da carpintaria;
- Identificar e indicar a aplicação principal dos materiais complementares mais usados na oficina cola, pregos, parafusos, tintas, vernizes, lixas (...);
- Lixar manualmente; raspar com raspador; saber pregar; utilizar a grosa; aplicar cola nas uniões da madeira; aparafusar; fixar as uniões utilizando grampos; executar uniões utilizando furo e respiga; lixar manualmente;
- Limpar e arrumar as ferramentas;
- Ajudar a lubrificar as máquinas e as ferramentas;
- Transportar peças de madeira de pequenas e médias dimensões.

4 - Domínio da responsabilidade / socialização:

- Zelar pelos objectos da carpintaria sem supervisão;
- Esforçar-se por cumprir as responsabilidades que lhe são atribuídas;
- Participar a existência de um problema;
- Procurar e aceitar ajuda nas instruções que lhe são dadas;
- Tomar as precauções exigidas no contacto com máquinas e outros equipamentos;
- Utilizar o vestuário adequado ao trabalho;
- Utilizar os equipamentos de trabalho específicos quando necessário;
- Assiduidade, pontualidade e organização;
- Dispor-se a ajudar quando solicitado;
- Oferecer ajuda aos outros voluntariamente;
- Cooperar nas situações de aprendizagem e de organização;
- Cooperar com os demais no trabalho, desempenhar com oportunidade e correcção as acções solicitadas.

Monção, 2 de Julho de 2008

A Empresa, _____	O Presidente do Conselho Executivo, _____
--------------------------------	---

ANEXO 8

EXEMPLOS DE APRENDIZAGEM INTEGRADA – ALUNO A

a) Actividades laborais na Carpintaria:

Fig. 12 – Transporte de madeira



Ref.: Fotografia tirada em (23/05/2008)
O aluno transporta um bloco de madeira, tomando as devidas precauções.

Fig. 13 – Lixar a madeira



Ref.: Fotografia tirada em (23/05/2008)

O jovem lixa a madeira, na carpintaria, com o auxílio do responsável laboral.

Fig. 14 – Retirar o serrim da madeira



Ref.: Fotografia tirada em (23/05/2008)

O aluno retira o serrim da máquina para outro local.

Fig. 15 – Limpar o pó da madeira



Ref.: Fotografia tirada em (23/05/2008)

O jovem utiliza um instrumento de pressão do ar para remover o pó da madeira.

Fig. 16 – Saco para o serrim da madeira



Ref.: Fotografia tirada em (23/05/2008)

O jovem recolhe um saco para o encher de serrim da madeira.

Fig. 17 – Encher o saco de serrim



Ref.: Fotografia tirada em (23/05/2008)

O aluno coloca um saco para o encher com serrim da madeira.

Fig. 18 – Transporte de um móvel



Ref.: Fotografia tirada em (23/05/2008)

O jovem prepara-se para transportar um móvel de madeira para outro local.

Fig. 19 – Transporte de acessórios



Ref.: Fotografia tirada em (23/05/2008)

O aluno leva umas ripas de madeira para acoplá-las num móvel.

Fig. 20 – Por cola numa tábua



Ref.: Fotografia tirada em (14/05/2008)

O jovem coloca cola numa tábua para unir a uma parte de um móvel.

Fig. 21 – Limpar a cola da tábua



Ref.: Fotografia tirada em (14/05/2008)

O aluno limpa uma tábua de madeira.

Fig. 22 – Um momento de distração



Ref.: Fotografia tirada em (23/05/2008)

O jovem diverte-se!

Fig. 23 – Uma pausa no trabalho



Ref.: Fotografia tirada em (23/05/2008)

O aluno descansa um pouco.

b) Actividades na Escola EB 2,3 de Monção:

Fig. 24 – Actividades na sala de apoio
(ano lectivo 2004/2005)



Ref.: Fotografia tirada em (04/05/2004)

Fig. 25 – Aula de AVD (2004/2005)



Ref.: Fotografia tirada em (11/05/2004)

O aluno observa atentamente uma tarefa escolar do seu colega de carteira.

Fig. 26 – Sala de apoio (sala 12)



Ref.: Fotografia tirada em (09/04/2008)

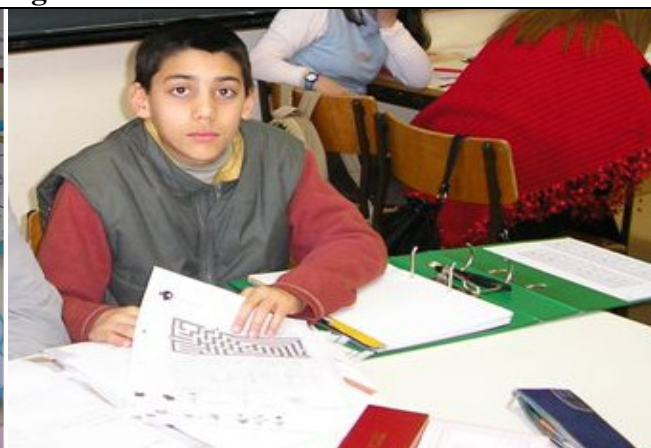
Fig. 27 – Ilustrações da sala 12



Ref.: Fotografia tirada em (11/05/2004)

Algumas ilustrações “flores de papel” elaboradas pelo aluno na sala 12.

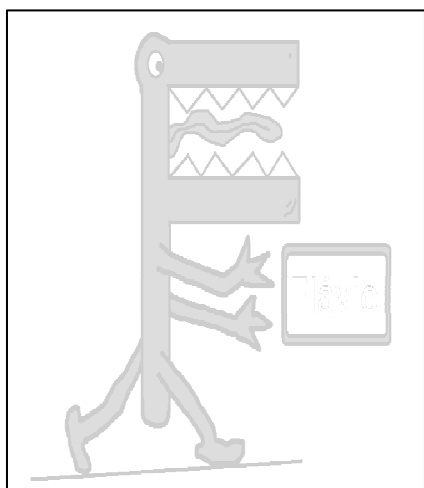
Fig. 28 – Actividades numa sala de aula



Ref.: Fotografia tirada em (11/05/2004)

O aluno procura resolver um exercício relacionado com um labirinto.

Fig. 29 – Ilustração da letra F



Ref.: Desenho feito pelo aluno (2007/2008)

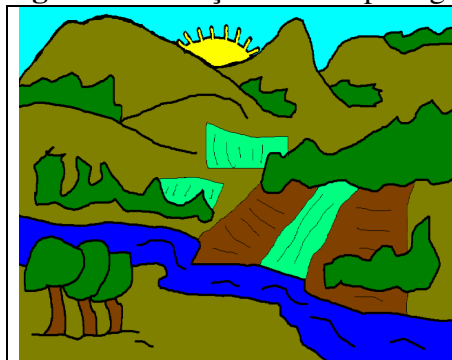
Fig. 30 – Actividades na Biblioteca

O jovem está na biblioteca com os seus amigos durante um intervalo.



Ref.: Fotografia tirada em (09/04/2008)

Fig. 31 – Ilustração de uma paisagem local

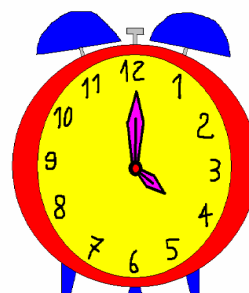


Ref.: Desenho feito pelo aluno (2007/2008)

O aluno é muito popular na escola.

É conhecido pelos seus famosos desenhos e pinturas.

Fig. 32 – Um despertador



Ref.: Desenho feito pelo aluno (2007/2008)

c) Actividades no exterior da escola:

Fig. 33 – Almoço – convívio



O aluno almoça com amigos e os professores do 9.º ano de escolaridade

Ref.: Fotografia tirada em (20/06/2008)

Fig. 34 – Semana cultural da escola



Ref.: Fotografia tirada em (20/06/2008)

Fig. 35 – Refeição na semana cultural



O jovem come lasanha com os seus colegas.

Ref.: Fotografia tirada em (20/06/2008)

Fig. 36 – Confraternização



Ref.: Fotografia tirada em (20/06/2008)

ANEXO 9

PROGRAMA EDUCATIVO / COMPONENTE LABORAL – ALUNO B

Folha 1

ESCOLA EB 2,3 DE MONÇÃO	PROGRAMA EDUCATIVO / CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL (DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro - art. 21º)		
ALUNO: B	ANO: 9.º	TURMA: X	N.º X
ÁREA: COMPONENTE LABORAL	SUB – ÁREA: CAFÉ / BAR	ANO LECTIVO: 2007 / 2008	

OBJECTIVOS GERAIS	COMPETÊNCIAS A ATINGIR	AVALIAÇÃO SUMATIVA			ESTRATÉGIAS / ACTIVIDADES	MATERIAIS / RECURSOS
		1.º	2.º	3.º		
1 - Conhecer diferentes produtos de limpeza, utensílios e máquinas.	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir os diferentes produtos utilizados na limpeza; - Identificar as máquinas utilizadas; - Identificar os utensílios utilizados; - Identificar os produtos de limpeza mais vulgares; - Indicar a aplicação principal dos diferentes produtos utilizados no bar; - Ler e respeitar indicações existentes nas embalagens. 				<ul style="list-style-type: none"> - As actividades serão desenvolvidas no contexto normal de funcionamento do sector da empresa. - Supervisão do responsável laboral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utensílios, máquinas e produtos de limpeza, habitualmente utilizados no local de trabalho. - Funcionários ligados ao sector.
2 - Limpar os espaços de trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> - Limpar e lavar as bancas; - Arrumar os utensílios nos locais adequados; - Limpar utensílios do bar; - Preparar as confecções conforme o utensílio a utilizar. 				<ul style="list-style-type: none"> - As actividades terão a orientação teórica nas aulas de AVD e outras áreas curriculares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Professores e comunidade educativa. - Espaços escolares.
3 - Realizar medições e pesagens.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o peso das embalagens (½ litro de água, 1 litro de leite ...); - Efectuar medições em litros (água ...); - Realizar medições em quilogramas (café, açúcar, ...). 				<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de registo de actividades; - Cartazes e textos de apoio; - Lista de material; - Identificar a caixa de sugestões dos clientes do bar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Outros recursos humanos.

Avaliação Cromática / final do período lectivo	Assinaturas dos responsáveis da avaliação
	Responsável Laboral:
Verde.....atingiu	DT / Conselho de Turma:
Amarelo.....atingiu parcialmente	Docente de EE:
Vermelho.....não atingiu	Encarregado de Educação:

ESCOLA EB 2,3 DE MONÇÃO	PROGRAMA EDUCATIVO / CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL (DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro - art. 21º)		
ALUNO: B	ANO: 9.º	TURMA: X	N.º X
ÁREA: COMPONENTE LABORAL	SUB – ÁREA: CAFÉ / BAR	ANO LECTIVO: 2007 / 2008	

OBJECTIVOS GERAIS	COMPETÊNCIAS A ATINGIR	AVALIAÇÃO SUMATIVA			ESTRATÉGIAS / ACTIVIDADES	MATERIAIS / RECURSOS
		1.º	2.º	3.º		
4 - Manter um comportamento social adequado.	<ul style="list-style-type: none"> - Cumprimentar adequadamente aqueles com quem convive; - Reconhecer e aceitar a autoridade do responsável laboral; - Pedir ajuda sempre que se justifica; - Ajudar os outros; - Cooperar e fazer cedências; - Manter uma conversa e exprimir as suas ideias e opiniões de forma socialmente aceite; - Respeitar as regras que lhe são impostas; - Evitar comportamentos que incomodem os outros; - Aceitar críticas e sugestões ao seu trabalho. 				<ul style="list-style-type: none"> - Supervisão do responsável laboral. - Nas várias áreas curriculares serão analisados textos, contemplando regras de civismo e competências sociais. - Nas aulas de FC também serão abordadas regras de civismo. - Conhecer as regras e regulamento interno do local de trabalho. - Aceitação de sugestões e críticas no seu local de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Todas as áreas curriculares leccionadas na escola. - Fichas de trabalho. - Fichas informativas.
5 - Servir às mesas.	<ul style="list-style-type: none"> - Levar as bebidas e alimentos (com supervisão do monitor). 				<ul style="list-style-type: none"> - As actividades serão desenvolvidas no contexto normal de funcionamento do bar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Funcionários ligados ao sector. - Utensílios, máquinas e produtos vulgarmente utilizados no local de trabalho.
6 - Preparar bebidas;	<ul style="list-style-type: none"> - Preparar bebidas para serem servidos ao público (com apoio). - Arrumar os utensílios em local adequado. 					
7- Confeccionar alguns alimentos.	<ul style="list-style-type: none"> - Preparar alimentos para serem servidos ao público (com apoio). - Arrumar os utensílios em local adequado. 					

Avaliação Cromática / final do período lectivo	Assinaturas dos responsáveis da avaliação
	Responsável Laboral:
	DT / Conselho de Turma:
	Docente de EE:
Verde.....atingiu	Encarregado de Educação:
Amarelo.....atingiu parcialmente	
Vermelho.....não atingiu	

ANEXO 10

CERTIFICADO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS – ALUNO B



Direcção Regional de Educação do Norte

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DEU-LA-DEU MARTINS

Sede: 310 451 – ESCOLA EB 2,3 DE MONÇÃO

Ano Lectivo 2007/2008

CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

A Escola EB 2,3 de Monção e o Bar X, situado no lugar de X – Monção, estabeleceram um protocolo de colaboração para o jovem X, aluno com necessidades educativas especiais de carácter prolongado, de acordo com o previsto no artigo 14º, DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro.

Para efeitos de certificação, segundo o disposto no artigo 15º, do DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, durante o estágio desenvolvido, no ano lectivo 2007/2008, no Bar X, **o aluno alcançou as seguintes competências:**

1 - Domínio cognitivo:

- Conhecer as regras básicas do trabalho;
- Exprimir-se por iniciativa própria através de conversas e diálogos;
- Saber relatar acontecimentos vividos e/ou imaginados;
- Participar em diálogos com os outros empregados do Bar;
- Formular recados, avisos e fazer pequenas leituras;
- Utilizar vocabulário básico de uso corrente e relacionar ideias;
- Escrever palavras de uso corrente relacionadas com os utensílios e máquinas utilizadas no bar e ler as indicações existentes;
- Efectuar cálculos e raciocínios em termos de quantidade (bebidas e alimentos);
- Identificar as quantidades das bebidas mais vulgares (¼ de água, ½ litro de água, 1,5 litro de água e 1 litro de leite).

2 - Domínio afectivo / comportamental:

- Respeitar, tolerar e aceitar propostas dos companheiros de trabalho e clientes;
- Ser receptivo às indicações fornecidas pelo responsável laboral;
- Respeitar as regras de higiene e de segurança;
- Manter limpos e arrumados os espaços do bar;
- Relacionar-se com cordialidade e respeito pelos demais;
- Aceitar o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio, bem como as opções do (s) outro (s) e as dificuldades reveladas por eles;
- Aceitar de bom grado as críticas e sugestões dos clientes do bar.

3 - Domínio da actividade pré-profissional (bar):

- Identificar as máquinas e utensílios utilizados;
- Identificar os produtos de limpeza mais vulgares utilizados no bar;
- Indicar a aplicação principal de alguns produtos utilizados no bar;
- Limpar e lavar as bancas com supervisão;
- Arrumar e limpar os utensílios nos locais adequados;
- Tirar café e outras bebidas com apoio do responsável laboral;
- Servir bebidas aos clientes no balcão;
- Levar as bebidas e alimentos às mesas (com supervisão do monitor);
- Levar as bebidas e alimentos para a esplanada (com supervisão do monitor);
- Ajudar a preparar bebidas para serem servidos ao público (com apoio);
- Limpar e arrumar o balcão do bar e as respectivas mesas;
- Limpar e arrumar as cadeiras;
- Abrir e fechar os guarda-sóis;
- Levar o lixo para os contentores, procedendo à reciclagem de materiais;
- Preparar alimentos para serem servidos ao público (com apoio).

4 - Domínio da responsabilidade / socialização:

- Esforçar-se por cumprir as responsabilidades que lhe são atribuídas;
- Participar a existência de um problema;
- Procurar e aceitar ajuda nas instruções que lhe são dadas;
- Tomar as precauções exigidas no contacto com máquinas e outros equipamentos;
- Utilizar o vestuário adequado ao trabalho;
- Demonstrar assiduidade e pontualidade;
- Dispor-se a ajudar quando solicitado;
- Cooperar nas situações de aprendizagem e de organização;
- Cooperar com os demais no trabalho, desempenhar com oportunidade e correcção as acções solicitadas;
- Cumprimentar adequadamente aqueles com quem convive;
- Reconhecer e aceitar a autoridade do responsável laboral;
- Pedir ajuda sempre que se justifica;
- Respeitar as regras que lhe são impostas;
- Evitar comportamentos que incomodem os outros.

Monção, 27 de Junho de 2008

A Empresa, _____	O Presidente do Conselho Executivo, _____
--------------------------------	---

ANEXO 11

EXEMPLOS DE APRENDIZAGEM INTEGRADA – ALUNO B

a) Actividades laborais no Bar:

Fig. 37 – Arrumar cadeiras



Ref.: Fotografia tirada em
(16/06/2008)

O jovem arruma as cadeiras do café.

Com a supervisão do responsável laboral, o aluno tira um café para servir um cliente do Bar.

Fig. 38 – Tirar um café



Ref.: Fotografia tirada em (16/06/2008)

Fig. 39 – Servir um café



Ref.: Fotografia tirada em
(16/06/2008)

O jovem serve o café no balcão do bar.

O aluno limpa as mesas da esplanada do Bar.

Fig. 40 – Limpar as mesas da esplanada



Ref.: Fotografia tirada em (16/06/2008)

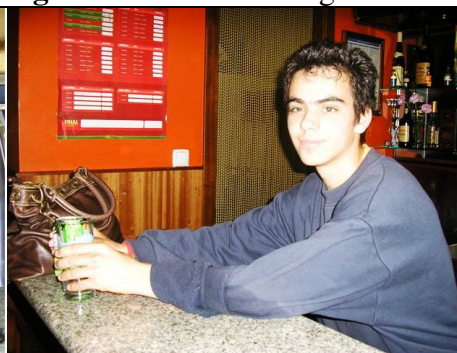
Fig. 41 – Tirar um refrigerante



Ref.: Fotografia tirada em (16/06/2008)

O jovem tira do frigorífico uma lata que contém sumo de limão.

Fig. 42 – Servir um refrigerante



Ref.: Fotografia tirada em (16/06/2008)

O aluno prepara-se para servir um sumo de limão a um cliente.

Fig. 43 – Limpar as mesas



O jovem abre a caixa registadora e recebe o dinheiro de um consumo. O troco é feito com a supervisão do adulto.

Ref.: Fotografia tirada em (16/06/2008)

O aluno limpa as mesas no interior do Bar.

Fig. 44 – Efectuar o troco



Ref.: Fotografia tirada em (16/06/2008)

b) Um dia de aulas com o aluno B:

Fig. 45 – Trabalho no computador



No primeiro tempo lectivo da manhã, o aluno desenvolve a sua actividade preferida: trabalhar no computador.

Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

Fig. 46 – Escrever um sumário



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

O jovem escreve o sumário no início da aula de Cidadania.

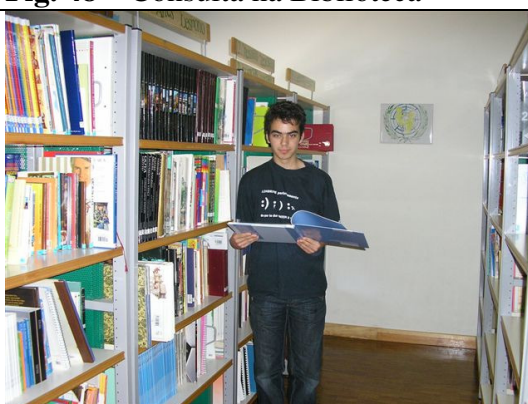
Fig. 47 – Trabalho de pesquisa



No segundo tempo da manhã o jovem desenvolve um trabalho na Biblioteca Escolar.

Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

Fig. 48 – Consulta na Biblioteca



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

Fig. 49 – Intervalo na Biblioteca



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

O aluno passa mais um intervalo da manhã no seu local predilecto: a Biblioteca.

Fig. 50 – Visionamento de um filme

O aluno visiona no Centro de Recursos um vídeo de DVD na aula de HA durante os dois últimos tempos da manhã.



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

Fig. 51 – Almoço na cantina



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

O aluno almoça com o seu colega: aluno C deste trabalho.

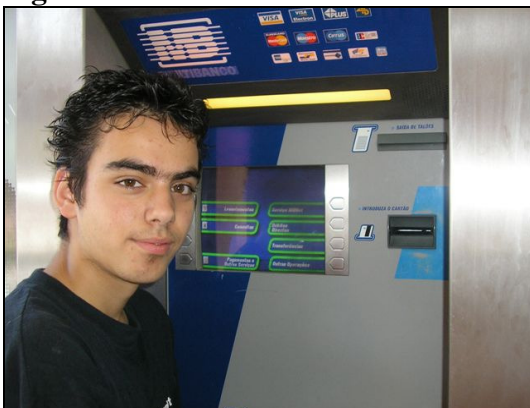
Fig. 52 – Descanso na esplanada



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

Depois de almoçar, o jovem descansa na esplanada da escola.

Fig. 53 – Visita ao exterior



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

Nos dois primeiros tempos lectivos da tarde, o aluno foi com o docente de AVD ao centro da vila de Monção para consultar o saldo contabilístico do cartão de débito da sua mãe.

Fig. 54 – Consulta de movimentos de conta



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

O jovem introduz o cartão de débito na caixa multibanco.

Fig. 55 – Marcar o código de um cartão



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

O aluno marca o código secreto do cartão de débito.

Em seguida, o jovem consulta o extracto da conta bancária.

Fig. 56 – Consulta de extracto de conta



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

Fig. 57 – Visita ao edifício dos correios



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

O aluno foi comprar um selo para enviar uma carta ao primo que está em França.
A carta foi redigida, no dia anterior, na aula de LP.

Fig. 58 – Caixa de correio



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

O jovem mete o envelope na caixa do correio.

Fig. 59 – Praça Deu-la-Deu Martins



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

O aluno e o docente de AVD regressam à Escola EB 2,3 de Monção

Fig. 60 – Jardim da Praça da República



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

Fig. 61 – Lanche no bar da escola



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

De regresso à Escola EB 2,3 de Monção, o aluno repõe energias para os dois últimos tempos lectivos do dia: aula de EF.

Fig. 62 – Bar da escola



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

ANEXO 12

PROGRAMA EDUCATIVO / COMPONENTE LABORAL – ALUNO C

Folha 1

ESCOLA EB 2,3 DE MONÇÃO	PROGRAMA EDUCATIVO / CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL (DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro - art. 21º)		
ALUNO: C	ANO: 9.º	TURMA: X	N.º X
ÁREA: COMPONENTE LABORAL	SUB – ÁREA: PASTELARIA	ANO LECTIVO: 2007 / 2008	

OBJECTIVOS GERAIS	COMPETÊNCIAS A ATINGIR	AVALIAÇÃO SUMATIVA			ESTRATÉGIAS / ACTIVIDADES	MATERIAIS / RECURSOS
		1.º	2.º	3.º		
<p>1 - Conhecer diferentes produtos utilizados na limpeza, utensílios e máquinas.</p> <p>2 - Limpar os espaços do trabalho.</p> <p>3 - Realizar medições e pesagens.</p>	<p>- Distinguir os diferentes produtos utilizados na limpeza;</p> <p>- Identificar as máquinas utilizadas;</p> <p>- Identificar os utensílios utilizados;</p> <p>- Identificar os produtos de limpeza mais vulgares;</p> <p>- Indica a aplicação principal dos diferentes produtos utilizados na pastelaria;</p> <p>- Ler e respeitar indicações existentes nas embalagens.</p> <p>- Limpar e lavar as bancas e azulejos;</p> <p>- Arrumar os utensílios nos locais adequados;</p> <p>- Limpar fogões e fornos.</p> <p>- Realizar medições em litros (água, óleo ...);</p> <p>- Realizar medições em quilogramas (farinha, água, açúcar, ovos, ...).</p>				<p>- As actividades serão desenvolvidas no contexto normal de funcionamento da pastelaria.</p> <p>- As actividades terão a orientação teórica nas aulas de AVD e outras áreas curriculares.</p> <p>- Supervisão do responsável laboral.</p> <p>- Fichas de registo de actividades.</p> <p>- Cartazes e textos de apoio.</p> <p>- Lista de material.</p> <p>- Identificar a caixa de sugestões dos clientes da pastelaria.</p>	<p>- Utensílios, máquinas e produtos de limpeza, habitualmente utilizados no local de trabalho.</p> <p>- Funcionários ligados ao sector.</p> <p>- Professores e comunidade educativa.</p> <p>- Espaços escolares.</p> <p>- Outros recursos humanos.</p>

Avaliação Cromática / final do período lectivo	Assinaturas dos responsáveis da avaliação
Verde.....atingiu	Responsável Laboral:
Amarelo.....atingiu parcialmente	DT / Conselho de Turma:
Vermelho.....não atingiu	Docente de EE:
	Encarregado de Educação:

ESCOLA EB 2,3 DE MONÇÃO	PROGRAMA EDUCATIVO / CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL (DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro - art. 21º)		
ALUNO: C	ANO: 9.º	TURMA: X	N.º X
ÁREA: COMPONENTE LABORAL	SUB – ÁREA: PASTELARIA	ANO LECTIVO: 2007 / 2008	

OBJECTIVOS GERAIS	COMPETÊNCIAS A ATINGIR	AVALIAÇÃO SUMATIVA			ESTRATÉGIAS / ACTIVIDADES	MATERIAIS / RECURSOS
		1.º	2.º	3.º		
4 - Confeccionar bolos e doces.	<ul style="list-style-type: none"> - Confeccionar bolos e doces (com supervisão do monitor); - Confeccionar bolos e doces segundo receitas simples; - Preparar o enfeite de bolos conforme o utensílio a utilizar. 				<ul style="list-style-type: none"> - Supervisão do responsável laboral. - Nas várias áreas curriculares serão analisados textos, contemplando regras de civismo e competências sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Todas as áreas curriculares leccionadas na escola. - Fichas de trabalho. - Fichas informativas.
5 - Preparar e embalar os bolos e doces.	<ul style="list-style-type: none"> - Preparar os bolos e os doces conforme a embalagem a que se destinam; - Arrumá-los em local adequado. 				<ul style="list-style-type: none"> - Nas aulas de FC também serão abordadas regras de civismo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Materiais, utensílios e objectos existentes na pastelaria.
6 - Manter um comportamento social adequado.	<ul style="list-style-type: none"> - Cumprimentar adequadamente aqueles com quem convive; - Reconhecer e aceitar a autoridade do responsável laboral; - Pedir ajuda sempre que se justifica; - Ajudar os outros; - Cooperar e fazer cedências; - Manter uma conversa e exprimir as suas ideias e opiniões de forma socialmente aceite; - Respeitar as regras que lhe são impostas; - Evitar comportamentos que incomodem os outros; - Aceitar críticas e sugestões ao seu trabalho. 				<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as regras e regulamento interno do local de trabalho. - Aceitação de sugestões e críticas no seu local de trabalho. - As actividades serão desenvolvidas no contexto normal de funcionamento do bar. - Identificar o livro de reclamações existente na pastelaria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Funcionários ligados ao sector.

Avaliação Cromática / final do período lectivo	Assinaturas dos responsáveis da avaliação
	Responsável Laboral:
	DT / Conselho de Turma:
	Docente de EE:
Verde.....atingiu	Encarregado de Educação:
Amarelo.....atingiu parcialmente	
Vermelho.....não atingiu	

ANEXO 13

CERTIFICADO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS – ALUNO C



Direcção Regional de Educação do Norte

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DEU-LA-DEU MARTINS

Sede: 310 451 – ESCOLA EB 2,3 DE MONÇÃO

Ano Lectivo 2007/2008

CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

A Escola EB 2,3 de Monção e a Empresa X (Pastelaria X), situada na vila de Monção, estabeleceram um protocolo de colaboração para o jovem X, aluno com necessidades educativas especiais de carácter prolongado, de acordo com o previsto no artigo 14º, DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro.

Para efeitos de certificação, segundo o disposto no artigo 15º, do DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, durante o estágio desenvolvido, no ano lectivo 2007/2008, na referida pastelaria, **o aluno alcançou as seguintes competências:**

1 - Domínio cognitivo:

- Conhecer as regras básicas do trabalho;
- Exprimir-se por iniciativa própria através de conversas e diálogos;
- Saber relatar acontecimentos vividos e/ou imaginados;
- Participar em diálogos com os outros empregados da pastelaria;
- Formular recados, avisos e fazer pequenas leituras;
- Utilizar vocabulário básico de uso corrente e relacionar ideias;
- Escrever palavras de uso corrente relacionadas com os utensílios e máquinas utilizadas na pastelaria e ler as indicações existentes nos produtos;
- Realizar medições em litros (água, óleo ...);
- Realizar medições em quilogramas (farinha, água, açúcar, ovos, ...).

2 - Domínio afectivo / comportamental:

- Respeitar, tolerar e aceitar propostas dos companheiros de trabalho;
- Ser receptivo às indicações fornecidas pelo responsável laboral;
- Respeitar as regras de higiene e de segurança;
- Manter limpos e arrumados os espaços da pastelaria;
- Relacionar-se com cordialidade e respeito pelos demais;
- Aceitar o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio, bem como as opções do (s) outro (s) e as dificuldades reveladas por eles;
- Aceitar de bom grado as críticas e sugestões dos demais na pastelaria.

3 - Domínio da actividade pré-profissional (pastelaria):

- Distinguir os diferentes produtos utilizados na limpeza;
- Identificar as máquinas utilizadas;
- Identificar os utensílios utilizados;
- Identificar os produtos de limpeza mais vulgares;
- Indicar a aplicação principal dos diferentes produtos utilizados na pastelaria;
- Ler e respeitar indicações existentes nas embalagens;
- Limpar e lavar as bancas e azulejos;
- Arrumar os utensílios nos locais adequados;
- Limpar fogões e fornos da pastelaria (com apoio do responsável laboral);
- Confeccionar bolos e doces (com supervisão do monitor);
- Confeccionar bolos e doces segundo receitas simples;
- Preparar o enfeite de bolos conforme o utensílio e embalagem a utilizar;
- Preparar os bolos e os doces conforme a embalagem a que se destinam;
- Arrumar os bolos e doces em local adequado.

4 - Domínio da responsabilidade / socialização:

- Esforçar-se por cumprir as responsabilidades que lhe são atribuídas;
- Procurar e aceitar ajuda nas instruções que lhe são dadas;
- Tomar as precauções exigidas no contacto com máquinas e outros equipamentos;
- Utilizar o vestuário adequado ao trabalho;
- Demonstrar assiduidade e pontualidade;
- Dispor-se a ajudar quando solicitado;
- Cooperar nas situações de aprendizagem e de organização;
- Cooperar com os demais no trabalho, desempenhar com oportunidade e correcção as acções solicitadas;
- Cumprimentar adequadamente aqueles com quem convive;
- Reconhecer e aceitar a autoridade do responsável laboral;
- Respeitar as regras que lhe são impostas;
- Evitar comportamentos que incomodem os outros.

Monção, 29 de Junho de 2008

A Empresa, _____	O Presidente do Conselho Executivo, _____
--------------------------------	---

ANEXO 14

EXEMPLOS DE APRENDIZAGEM INTEGRADA – ALUNO C

a) Actividades laborais na Pastelaria:

Fig. 63 – Transporte de um saco de farinha



Ref.: Fotografia tirada em (27/05/2008)

Fig. 64 – Saco de farinha



Ref.: Fotografia tirada em (27/05/2008)

O aluno transporta um saco de farinha para bolos.

Fig. 65 – Colocação da farinha na balança



Ref.: Fotografia tirada em (27/05/2008)

Fig. 66 – Pesagem da farinha na balança



Ref.: Fotografia tirada em (27/05/2008)

O jovem coloca a farinha no prato da balança.

O aluno pesa as quantidades necessárias. Desde o 5.º ano de escolaridade desenvolveu aprendizagens, nas aulas de Matemática, no sentido de efectuar pesagens.

Fig. 67 – Batedeira especial



Ref.: Fotografia tirada em (27/05/2008)

Fig. 68 – Colocar a farinha num batedor



Ref.: Fotografia tirada em (27/05/2008)

O jovem coloca a farinha numa batedeira de pasteiro.

Fig. 69 – Batedor de varas



Ref.: Fotografia tirada em (27/05/2008)

O aluno coloca mais farinha num batedor de varas que gira e amassa a farinha de forma automática. Estas actividades requerem a supervisão do responsável laboral.

Fig. 70 – Utilizar o rolo de massa



Ref.: Fotografia tirada em (27/05/2008)

Uma vez que foi cortada a massa pelo responsável laboral, seguidamente, o aluno passa o rolo de massa.

Fig. 71 – Preparar a massa



Ref.: Fotografia tirada em (27/05/2008)

Fig. 72 – Utilizar um batedor



Ref.: Fotografia tirada em (27/05/2008)

O jovem utiliza um batedor de pasteleiro e adiciona água q.b. para o recheio dos bolos não ficar muito espesso.

Fig. 73 – Preparação de creme recheado



Ref.: Fotografia tirada em (27/05/2008)

Fig. 74 – Utilizar o saco de pasteleiro



Ref.: Fotografia tirada em (27/05/2008)

O jovem utiliza o saco de pasteleiro e coloca o recheio.

O aluno coloca o creme em troços de massa preparada.

Fig. 75 – Por creme na massa



Ref.: Fotografia tirada em (27/05/2008)

Fig. 76 – Barrar a massa com creme



Ref.: Fotografia tirada em (27/05/2008)

O jovem coloca creme na massa preparada e barra-o.

Fig. 77 – Espalhar o creme de bolos



Ref.: Fotografia tirada em (27/05/2008)

Fig. 78 – Confeção de bolos



Ref.: Fotografia tirada em (27/05/2008)

O aluno coloca o creme de chocolate na massa preparada depois de a ter cortado em fatias. De seguida, dobra as fatias da massa. Põe os troços preparados num tabuleiro e levá-los para cozer no forno. Estas actividades exigem a supervisão do responsável laboral.

Fig. 79 – Forno da pastelaria



O jovem tira um tabuleiro de bolos do forno. Esta tarefa tem o apoio do responsável laboral.

Ref.: Fotografia tirada em (27/05/2008)

Fig. 80 – Raspar tabuleiros



Ref.: Fotografia tirada em (27/05/2008)

De seguida, desenvolvem-se outras actividades: raspar os tabuleiros, as formas e os arcos para bolos. Para tal utiliza espátulas direitas, planas ou angulares.

Fig. 81 – Lavagem de um batedor



O jovem limpa um batedor da pastelaria.

O aluno coloca pães dentro de sacos próprios para embalagem.

Ref.: Fotografia tirada em (27/05/2008)

Fig. 82 – Empacotamento de pão



Ref.: Fotografia tirada em (27/05/2008)

Fig. 83 – Equipa de trabalho da Pastelaria



Ref.: Fotografia tirada em (27/05/2008)

Terminada a jornada de trabalho durante a parte da manhã na pastelaria, o aluno prepara-se para ir para a sua escola. Vai almoçar e terá aulas ao longo da tarde.

b) Na Escola EB 2,3 de Monção:

Fig. 84 – Almoço na cantina da escola



Ref.: Fotografia tirada em (27/05/2008)

Fig. 85 – Refeitório da escola



Ref.: Fotografia tirada em (27/05/2008)

O aluno está no refeitório escolar e almoça com os seus colegas da escola.

Fig. 86 – Aula de Cidadania



Ref.: Fotografia tirada em (09/04/2008)

Neste dia, no primeiro tempo lectivo da tarde (13h 45m) o jovem participa activamente nas actividades da aula de cidadania.

Fig. 87 – Aula de TIC



Ref.: Fotografia tirada em (09/04/2008)

No segundo tempo lectivo da tarde (14h 30m), o aluno desenvolve uma das suas actividades eleitas na escola: trabalhar no computador.

Fig. 88 – Aula de LP



Ref.: Fotografia tirada em (03/06/2008)

O aluno está a preencher um cupão onde vai colocar os seus dados pessoais. Fáz-lo para aderir a um serviço (cartão) de cliente de um hipermercado local. Tem o apoio do docente de LP.

Desde o ano escolar 2002/2003, nas aulas teóricas, o aluno senta-se, sempre, num estirador. Usa este equipamento específico por lhe ter sido diagnosticado um grave problema de saúde: dorso curvo ou cifose.

Fig. 89 – Preencher um cupão



Ref.: Fotografia tirada em (03/06/2008)

Fig. 90 – Corredor da escola

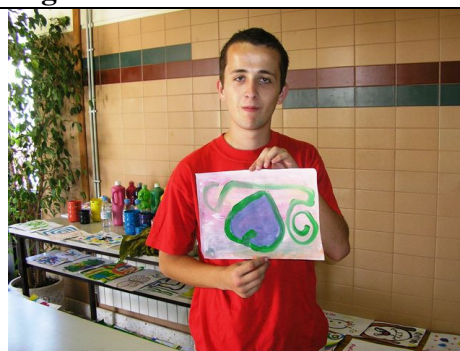


O jovem dirige-se ao seu cacifo na escola. Vai buscar objectos pessoais.

O aluno dá o seu contributo nas actividades da semana cultural da escola.

Ref.: Fotografia tirada em (23/06/2008)

Fig. 91 – Semana Cultural



Ref.: Fotografia tirada em (23/06/2008)

Fig. 92 – Actividades culturais



O jovem observa o ateliê de pintura e manualidades durante a realização da semana cultural da escola.

O aluno descansa na esplanada.

Ref.: Fotografia tirada em (23/06/2008)

Fig. 93 – Descanso na esplanada



Ref.: Fotografia tirada em (23/06/2008)

c) Actividades no exterior da escola:

À semelhança do que aconteceu durante 5 anos lectivos, o aluno desloca-se regularmente ao centro da vila de Monção com os seus professores para concretizar aprendizagens em contexto funcional. Nesta manhã de Maio, o aluno vai com o docente de AVD simular a compra de medicamentos numa farmácia local e, também recolher informações na conservatória do registo civil para poder renovar o seu Bilhete de Identidade.

Fig. 94 – Visita a uma farmácia local



Ref.: Fotografia tirada em (15/05/2008)

Fig. 95 – Entrada na farmácia



Ref.: Fotografia tirada em (15/05/2008)

O docente de AVD e o aluno vão entrar na farmácia. Simularão a compra de um antibiótico contra a gripe. Esta actividade foi preparada nas aulas de HA e AVD, inclusive a preparação de uma receita médica adaptada.

Fig. 96 – Percurso a pé



Ref.: Fotografia tirada em (15/05/2008)

O aluno e o docente passam pelo centro histórico de Monção. Encontram-se no jardim da praça Deu-la-Deu Martins.

Fig. 97 – Centro histórico



Ref.: Fotografia tirada em (15/05/2008)

Fig. 98 – Estátua e vista do Rio Minho



Ref.: Fotografia tirada em (15/05/2008)

O aluno e o docente andam a pé pelo centro da vila de Monção e observam as entradas de alguns estabelecimentos comerciais.

Fig. 99 – Entrada de uma papelaria



Ref.: Fotografia tirada em (15/05/2008)

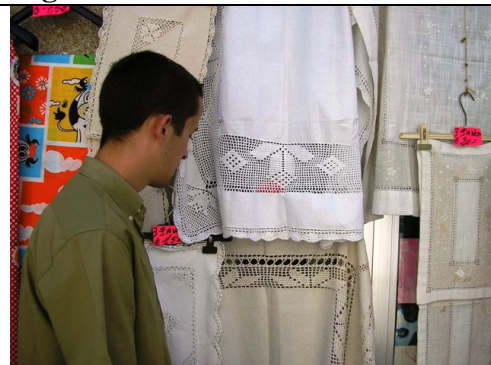
Fig. 100 – Entrada de loja comercial



Ref.: Fotografia tirada em (15/05/2008)

Visita a algumas lojas comerciais ...

Fig. 101 – Bordados do Minho



Ref.: Fotografia tirada em (15/05/2008)

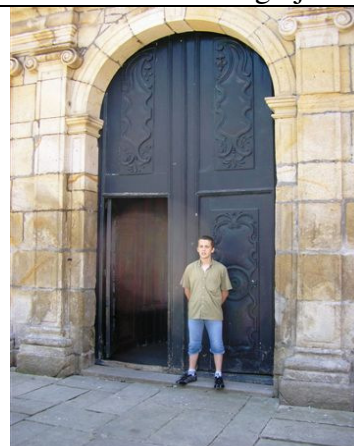
Fig. 102 – Estabelecimento comercial



Passagem pelo centro de Monção.

Ref.: Fotografia tirada em (15/05/2008)

Fig. 103 – Entrada de uma igreja



Ref.: Fotografia tirada em (15/05/2008)

Fig. 104 – Interior de edifício público



O aluno e o docente vão entrar na conservatória do registo civil. O jovem vai tirar apontamentos para renovar o seu documento nacional de identidade. Esta actividade já foi preparada nas aulas de LP. O seu BI foi fotocopiado. Esse documento foi lido e interpretado na aula.

Ref.: Fotografia tirada em (15/05/2008)

Fig. 105 – Entrada do tribunal



Ref.: Fotografia tirada em (15/05/2008)

d) Actividades no ano lectivo 2004 / 2005:

Fig. 106 – Aula de Matemática



Actividades na sala de apoio com o seu colega durante o ano escolar 2004/2005.

Ref.: Fotografia tirada em (11/05/2004)

Fig. 107 – Aula de HA



Ref.: Fotografia tirada em (11/05/2004)

ANEXO 15

PROTOCOLO DE COLABORAÇÃO DE TVA / ALUNO D



Direcção Regional de Educação do Norte

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DEU-LA-DEU MARTINS

Sede: 310 451 – ESCOLA EB 2,3 DE MONÇÃO

A Escola EB 2,3 de Monção e o Hipermercado X, situado na freguesia de X – Monção, celebram um protocolo de colaboração:

X, aluna com necessidades educativas especiais de carácter prolongado, está a frequentar na Escola EB 2,3 de Monção, o 9.º ano de escolaridade, no ano lectivo 2007/2008. De acordo o art. 21º do DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, foi proposto um CEI abrangendo áreas disciplinares e vocacionais, estas últimas a serem desenvolvidas na Empresa identificada.

Assim, estabelece-se, entre ambas as partes:

1.º - As actividades desenvolver-se-ão de acordo com os objectivos definidos no programa educativo, documento programado para esse efeito pela equipa pluridisciplinar;

2.º - As actividades terão o acompanhamento da DT da aluna, do docente de EE que a apoia e dos responsáveis do estágio designados para a realização da supervisão laboral, de Transição para a Vida Activa, na referida empresa;

3.º - As actividades desenvolver-se-ão no seguinte horário:
De Segunda-feira a Sexta-feira: das 14 às 18 horas

4.º - No desenvolver das actividades na supramencionada empresa, a aluna está abrangida pelo Seguro Escolar, de acordo com a Portaria n.º 413/99, de 8 de Julho.

5.º - Pelas actividades desenvolvidas não será recebido qualquer tipo de honorário, dado que a aluna se encontra numa situação de aprendizagem (não laboral).

Actualizado na Escola EB 2,3 de Monção, aos 22 dias do mês de Janeiro de 2008

A Empresa, _____	O Presidente do Conselho Executivo, _____
-------------------------	--

ANEXO 16

PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO / ALUNO D

Ano lectivo 2007 / 2008

1 - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA JOVEM:

Nome: *x*

Data de Nascimento: *x*

Filiação: *x*

Morada: *x*

Telefone / Telemóvel: *x*

2 - CERTIFICAÇÃO ESCOLAR / PROFISSIONAL:

A *X (nome da aluna)* frequenta o 9.º ano de escolaridade, no ano lectivo 2007/2008, neste Estabelecimento de Ensino e é uma aluna com necessidades educativas especiais de carácter prolongado.

No final deste ano escolar ser-lhe-á passado, neste Estabelecimento de Ensino, um certificado de frequência do 9.º ano de escolaridade com as respectivas competências alcançadas, de acordo com o disposto no DL n.º 3/2008, de 3 de Janeiro – art. 8.º.

Ser-lhe-á passado também um certificado de competências profissionais (art. 14.º, do referido DL) no local onde vai estagiar.

Ambos os certificados serão passados pelos Serviços de Administração Escolar e são válidos para efeitos de prosseguimento de estudos, formação profissional e emprego.

3 - OBJECTIVO DO PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO (PIT)

Dando prossecução ao trabalho já realizado nas várias disciplinas e nesta escola em anos anteriores, no presente ano lectivo 2007/2008, pretende-se que a jovem *X (nome da aluna)* prepare a transição da sua vida adulta. Justifica-se todo o apoio escolar no sentido de promover a existência de condições que assegurem a sua plena integração profissional, devendo conjugar a sua actividade com o Hipermercado *X*, situado em *X*, concelho de Monção, local onde poderá desenvolver actividades laborais.

4 - FUNDAMENTAÇÃO DO PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO:

Tendo em conta que a frequência de um CEI (DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro - art. 21.º) num Estabelecimento de Ensino, nos anos lectivos anteriores, deve ter por base a construção de um projecto de vida e a preparação de uma carreira. Por isso, torna-se necessário a elaboração de um PIT como parte integrante do referido Currículo, que possibilite a transição da escola para a vida profissional.

A adopção deste tipo de currículo tem, por isso, um carácter excepcional uma vez que se não for devidamente ajustado às potencialidades da aluna pode constituir-se como uma barreira irreversível à construção do seu projecto pessoal, social e vocacional.

5 - ESTRATÉGIAS A SEREM APLICADAS NA ESCOLA EB 2,3 DE MONÇÃO:

- a) A aluna terá actividades escolares na sala de apoio e outras salas, nas áreas curriculares específicas que constam no seu horário e também com a sua Turma;
- b) Todas as actividades desenvolver-se-ão de acordo com os objectivos definidos em documento próprio;
- c) De acordo com a vontade expressa da família, a *X (nome da aluna)* matricular-se-á num Curso de Educação e Formação, depois da conclusão da frequência do 9.º ano de escolaridade, na Escola Profissional da sua área de residência. Caso não seja possível inscrever a aluna num Curso de Educação e Formação, a família alistará, obrigatoriamente, depois da conclusão da frequência do 9.º ano de escolaridade, a aluna no Centro de Emprego e Formação e Profissional da sua área de residência. Os SEAE da EB 2,3 de Monção e outros serviços locais acompanharão o processo de transição (escola – emprego);
- d) Este Estabelecimento de ensino estabelecerá os contactos necessários para o bom funcionamento e articulação de actividades com o Hipermercado *X* ou com outra entidade patronal a definir, no caso de cessação do protocolo.

6 - MEDIDAS A SEREM APLICADAS NO HIPERMERCADO:

Para além das competências académicas e funcionais já adquiridas na comunidade escolar, será necessário preparar a *X (nome da aluna)* para “a vida depois da escola”, exercendo uma profissão, para se torne uma cidadã independente, autónoma e com competência profissional, de forma a assumir-se na sociedade como uma pessoa de pleno direito. A transição visa garantir a participação da jovem e respeitar as suas opções pessoais. A equipa pluridisciplinar compromete-se a trabalhar em conjunto na formalização do programa educativo.

7 - ESTRATÉGIAS A SEREM APLICADAS NO HIPERMERCADO:

- a) A *X (nome da aluna)* terá actividades laborais, no Hipermercado *X*, situado no concelho de Monção. O transporte para este local fica por conta da sua família;
- b) As actividades desenvolver-se-ão de acordo com os objectivos definidos em documento próprio a elaborar pela equipa multidisciplinar;
- c) As actividades profissionais terão o acompanhamento do Director de Serviços do Hipermercado;
- d) As actividades desenvolver-se-ão, no ano lectivo 2007 / 2008, no seguinte horário:

De Segunda – feira a Sexta – feira: das 14 às 18 horas
- e) Pelas actividades desenvolvidas a jovem não poderá receber honorários, dado se encontrar numa situação de aprendizagem (não laboral).
- f) O estabelecimento estabelecerá os contactos necessários para o bom funcionamento e articulação de actividades da jovem. Serão efectuadas visitas quase diárias do docente de Educação Especial para monitorizar o processo de TVA;
- g) O Hipermercado *X* garantirá o bem-estar físico, social e psicológico da jovem, no decurso das actividades, de acordo com a legislação vigente e promoverá, sempre que possível, a sua inclusão no mercado de trabalho.

8 - SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA MEDIDA OU MEDIDAS APLICADAS:

A avaliação será feita pela equipa multidisciplinar envolvida no processo de transição para a vida da adulta da jovem X (*nome da aluna*), de uma forma contínua, directa e sistemática, sempre que se achar necessário. Haverá intervenção directa do (s) responsável (eis) laboral (ais) e de outros serviços envolvidos, se necessário.

9 - DATA E ASSINATURA DOS PARTICIPANTES NA ELABORAÇÃO DO PLANO DE ACCÃO:

A transição deve ser baseada no envolvimento e na cooperação de todas as partes envolvidas.

___/___/_____

O Encarregado de Educação _____

O Responsável da Empresa _____

Director de Turma _____

Docente de Educação Especial _____

O Psicólogo do Agrupamento _____

O Representante dos SEAE _____

O Presidente do Conselho Executivo _____

O aluno _____

Outros (identificação e assinatura) _____

ANEXO 17

PROGRAMA EDUCATIVO / COMPONENTE LABORAL – ALUNO D

Folha 1

ESCOLA EB 2,3 DE MONÇÃO	PROGRAMA EDUCATIVO / CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL (DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro - art. 21º)		
ALUNO: D	ANO: 9.º	TURMA: X	N.º X
ÁREA: COMPONENTE LABORAL	SUB – ÁREA: HIPERMERCADO	ANO LECTIVO: 2007 / 2008	

OBJECTIVOS GERAIS	COMPETÊNCIAS A ATINGIR	AVALIAÇÃO SUMATIVA			ESTRATÉGIAS / ACTIVIDADES	MATERIAIS / RECURSOS
		1.º	2.º	3.º		
<p>1 - Conhecer os diferentes espaços do hipermercado.</p> <p>2 - Arrumar os espaços do trabalho.</p> <p>3 - Colocar os produtos no seu local de trabalho.</p> <p>4 - Colocar as compras nos sacos de plástico.</p>	<p>- Distinguir os diferentes espaços do hipermercado;</p> <p>- Identificar alguns produtos da secção de limpeza, perfumaria e de higiene;</p> <p>- Identificar os objectos e produtos da recepção (local) do hipermercado;</p> <p>- Arrumar os objectos e utensílios utilizados na caixa central (recepção);</p> <p>- Arrumar os produtos na sua secção de trabalho (limpeza, perfumaria e higiene);</p> <p>- Colocar os produtos na sua secção de trabalho (limpeza, perfumaria e higiene) com a supervisão do responsável laboral;</p> <p>- Por as compras dos clientes dentro dos sacos de plástico dos clientes do hipermercado, numa caixa de pagamento, com o apoio da funcionária designada para o efeito.</p>				<p>- As actividades serão desenvolvidas no contexto normal de funcionamento do hipermercado.</p> <p>- As actividades terão a orientação teórica nas aulas de AVD e outras áreas curriculares.</p> <p>- Supervisão do responsável laboral.</p> <p>- Fichas de registo de actividades.</p> <p>- Cartazes e textos de apoio.</p> <p>- Lista de material.</p> <p>- Identificar a caixa de sugestões dos clientes do hipermercado.</p> <p>- Funcionária de caixa de pagamento do hipermercado.</p>	<p>- Utensílios, máquinas e produtos de limpeza, habitualmente utilizados no local de trabalho.</p> <p>- Funcionários ligados ao sector.</p> <p>- Professores e comunidade educativa.</p> <p>- Diferentes espaços do hipermercado.</p> <p>- Clientes do hipermercado.</p>

Avaliação Cromática / final do período lectivo	Assinaturas dos responsáveis da avaliação
Verde.....atingiu	Responsável Laboral:
Amarelo.....atingiu parcialmente	DT / Conselho de Turma:
Vermelho.....não atingiu	Docente de EE:
	Encarregado de Educação:

ESCOLA EB 2,3 DE MONÇÃO	PROGRAMA EDUCATIVO / CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL (DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro - art. 21º)		
ALUNO: D	ANO: 9.º	TURMA: X	N.º X
ÁREA: COMPONENTE LABORAL	SUB – ÁREA: HIPERMERCADO	ANO LECTIVO: 2007 / 2008	

OBJECTIVOS GERAIS	COMPETÊNCIAS A ATINGIR	AVALIAÇÃO SUMATIVA			ESTRATÉGIAS / ACTIVIDADES	MATERIAIS / RECURSOS
		1.º	2.º	3.º		
5 - Manter um comportamento independente.	<ul style="list-style-type: none"> - Ser assídua no trabalho; - Respeitar o horário de trabalho estipulado; - Completar as tarefas que lhe são incumbidas; - Aceitar mudanças na sua rotina; - Fazer uma auto – crítica do seu trabalho; - Manter limpa e arrumada a sua área de trabalho; 				<ul style="list-style-type: none"> - Supervisão do responsável laboral. - Nas várias áreas curriculares serão analisados textos, contemplando regras de comportamento, independência e autonomia. - Nas aulas de FC também serão abordadas regras de civismo. - Conhecer as regras e regulamento interno do local de trabalho. - Aceitação de sugestões e críticas no seu local de trabalho. - Prestar apoio na recepção do hipermercado (centro de atendimento a clientes). -Elaboração de um documento com as regras e tarefas a cumprir. 	<ul style="list-style-type: none"> - Todas as áreas curriculares leccionadas na escola. - Fichas de trabalho. - Fichas informativas. - Materiais, utensílios e objectos existentes no hipermercado. - Funcionários ligados ao sector.
6 - Respeitar compromissos na realização de tarefas, necessários à sua progressão individual, manifestando atitudes e hábitos de trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> - Respeitar regras de socialização; - Desenvolver hábitos e métodos de trabalho; - Utilizar formas convencionais de cortesia; -Cumprir os horários de trabalho; - Ser assídua; - Empenhar-se na execução de tarefas que lhe são propostas. 					

Avaliação Cromática / final do período lectivo	Assinaturas dos responsáveis da avaliação
	Responsável Laboral:
	DT / Conselho de Turma:
	Docente de EE:
Verde.....atingiu	Encarregado de Educação:
Amarelo.....atingiu parcialmente	
Vermelho.....não atingiu	

ANEXO 18

CERTIFICADO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS – ALUNO D



Direcção Regional de Educação do Norte

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DEU-LA-DEU MARTINS

Sede: 310 451 – ESCOLA EB 2,3 DE MONÇÃO

Ano Lectivo 2007/2008

CERTIFICADO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

A Escola EB 2,3 de Monção e a Empresa [redacted] a – Monção, estabeleceram um protocolo de colaboração para a aluna I [redacted] s, aluna com necessidades educativas especiais de carácter prolongado, de acordo com o previsto no artigo 14º, DL n.º3/2008, de 7 de Janeiro.

Para efeitos de certificação, segundo o disposto no artigo 15º, do DL n.º3/2008, de 7 de Janeiro durante o estágio desenvolvido, no ano lectivo 2007/2008, no hipermercado [redacted] de Monção, a aluna alcançou as seguintes competências:

1 - Domínio cognitivo:

- Reconhecer o nome das pessoas mais próximas
- Conhecer as regras básicas do trabalho
- Expressar-se por iniciativa própria através de conversas, diálogos
- Saber relatar acontecimentos vividos e/ou imaginados
- Participar em diálogos com os seus pares e com os adultos
- Formular recados e avisos
- Aumentar o vocabulário básico de uso corrente
- Relacionar ideias
- Produzir pequenos enunciados escritos

2 - Domínio afectivo / comportamental:

- Respeitar os colegas
- Tolerar, aceitar as opções e falhas dos colegas de trabalho
- Ser receptivo às indicações fornecidas pelo responsável laboral e colegas
- Respeitar regras de segurança
- Colaborar na organização e preservação do material
- Participar activamente em todas as situações e procura o êxito pessoal e do grupo
- Relacionar-se com cordialidade e respeito pelos companheiros, quer no papel de parceiros quer no de adversários
- Aceitar o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio, bem como as opções do (s) outro (s) e as dificuldades reveladas por eles.

3 - Domínio da actividade pré-profissional:

- Realizar trabalhos simples (arrumar produtos, levar cestos e carrinhos, por as compras dentro dos sacos de plástico, arrumar depósitos)
- Ser organizada
- Trabalhar regularmente com alguma produtividade
- Evitar acidentes consigo e com os outros
- Conhecer e aplicar regras de higiene e segurança no trabalho/escola
- Não protestar sobre o trabalho incumbido
- Não abandonar o seu lugar de trabalho sem permissão
- Completar o trabalho com encorajamento ou supervisão
- Não faltar ao trabalho/escola



4 - Domínio da responsabilidade:

- Tomar conta dos seus objectos pessoais sem supervisão
- Esforçar-se por cumprir as responsabilidades que lhe são atribuídas
- Participar a existência de um problema
- Procurar e aceitar ajuda nas instruções que lhe são dadas
- Compreender o conceito de pontualidade

5 - Domínio da socialização:

- Dispor-se a ajudar quando solicitada
- Oferecer ajuda aos outros espontaneamente
- Cooperar nas situações de aprendizagem e de organização, escolhendo as acções favoráveis ao êxito, segurança e bom ambiente relacional, nas actividades propostas no hipermercado
- Cooperar com os companheiros de trabalho, desempenhar com oportunidade e correcção as acções solicitadas pelas situações de faina e as suas regras

Monção, 24 de Junho de 2008

<p>A Empresa,</p> <p></p> <p>Caixa Central</p>	<p>O Presidente do Conselho Executivo,</p> <p></p>
---	--

ANEXO 19

EXEMPLOS DE APRENDIZAGEM INTEGRADA – ALUNO D

a) Actividades de estágio no Hipermercado:

Fig. 108 – Centro de apoio a clientes



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

Fig. 109 – Tirar apontamentos



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

A aluna encontra-se na caixa central do hipermercado (centro de apoio a clientes) e regista, por escrito, o pedido de um cliente, com o apoio da funcionária desta área de trabalho.

Fig. 110 – Observação de um panfleto



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

Fig. 111 – Pesquisa no computador



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

De seguida, a aluna pesquisa informações na página da internet do hipermercado.

Fig. 112 – Transporte de cestas de compra



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

A jovem transporta as cestas da compra do hipermercado.

Fig. 113 – Arrumo de cestas



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

Depois coloca-as junto das caixas de pagamento do hipermercado.

Fig. 114 – Arrumar produtos de higiene



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

A jovem arruma uma embalagem de champôs desarrumados pelos clientes do hipermercado.

Posteriormente, observa atentamente se os produtos de higiene estão arrumados no seu local de trabalho.

Fig. 115 – Área de trabalho específica



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

Fig. 116 – Colocar produtos nas estantes



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

Fig. 117 – Repor produtos



A jovem repõe os produtos em falta nas estantes da secção de limpeza do hipermercado.

Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

Fig. 118 – Reposição de produtos



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

Fig. 119 – Afixar um cartaz de publicidade



A jovem continua a repor produtos e afixa um documento a publicitar uma promoção.

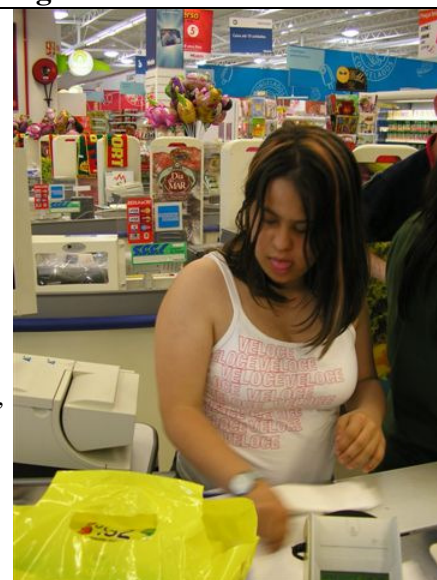
Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

Fig. 120 – Caixa de pagamento



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

Fig. 121 – Recados e notas



A jovem encontra-se junto de uma das caixas de pagamento do hipermercado. Aí, uma das suas actividades preferidas é apoiar a funcionária, fazendo-lhe alguns recados.

Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

Fig. 122 – Por as compras nos sacos plásticos



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

Fig. 123 – Apoio ao cliente



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

A jovem coloca as compras dos clientes em sacos de plástico do hipermercado. Posteriormente, mete-os nos “carros” que os clientes transportam.

Fig. 124 – Leitura de indicações



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

A jovem, a pedido de um cliente, lê as indicações do prazo de validade de um queijo. Depois, pede o apoio da funcionária de caixa que a acompanha diariamente.

Fig. 125 – Apoio da funcionária



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

Fig. 126 – Frutaria do hipermercado



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

A jovem desloca-se para a secção das frutas e, por orientação da funcionária de caixa, vai buscar laranjas.

Fig. 127 – Encher um saco de laranjas



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

b) Nas aulas partilhadas com a sua Turma e sala de apoio:

Fig. 128 – Realização de uma ficha de trabalho – AVD



Ref.: Fotografia tirada em (03/06/2008)

A jovem tem actividade lectiva: Aula de AVD e de LP.

Fig. 129 – Registo do seu nome



Ref.: Fotografia tirada em (03/06/2008)

Fig. 130 – Escrever no quadro preto



Ref.: Fotografia tirada em (03/06/2008)

A jovem escreve a data e o seu nome no quadro.

Fig. 131 – Saída da aula de AVD



Ref.: Fotografia tirada em (03/06/2008)

c) Anos lectivos anteriores:

Fig. 132 – Actividade de Matemática



Ref.: Fotografia tirada em (11/05/2004)

A jovem com o apoio da docente de matemática construiu um relógio para aprender as horas. Esta actividade tem sido desenvolvida diariamente na escola.

Fig. 133 – Reflexão



Ref.: Fotografia tirada em (11/05/2004)

Fig. 134 – Aula de EVT



A jovem encontra-se com a sua turma e está a ilustrar um desenho.

Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2003)

d) Actividades noutros espaços escolares:

Fig. 135 – Na biblioteca



A jovem participa nas actividades da semana cultural da escola.

Ref.: Fotografia tirada em (23/06/2008)

Fig. 136 – Participação na Feira do livro na escola



Ref.: Fotografia tirada em (23/06/2008)

Fig. 137 – Centro de recursos



A jovem encontra-se no centro de recursos da escola, um dos seus lugares preferidos.

Ref.: Fotografia tirada em (23/06/2008)

Fig. 138 – Vídeo musical



Ref.: Fotografia tirada em (23/06/2008)

Fig. 139 – Telefonema



Ref.: Fotografia tirada em (23/06/2008)

A jovem telefona à sua mãe.

A aluna está junto de uma exposição das “cocas” feitas na escola, também conhecidas por dragões.

Fig. 140 – Exposição



Ref.: Fotografia tirada em (23/06/2008)

Fig. 141 – Pasta de papel



Ref.: Fotografia tirada em (23/06/2008)

A jovem participa, activamente, na actividade da reciclagem do papel.

Fig. 142 – Reciclagem de papel



Ref.: Fotografia tirada em (23/06/2008)

Fig. 143 – Lanche da manhã



Ref.: Fotografia tirada em (23/06/2008)

A jovem toma o lanche da parte da manhã. De seguida, dirige-se para um dos espaços exteriores da escola. Decorre o intervalo da manhã.

Fig. 144 – Espaço exterior



Ref.: Fotografia tirada em (23/06/2008)

Fig. 145 – Actividade desportiva



Ref.: Fotografia tirada em (23/06/2008)

A jovem participa nas actividades desportivas diárias da escola. Gosta muito de jogar pingue-pongue.

Fig. 146 – Jogar pingue-pongue



Ref.: Fotografia tirada em (23/06/2008)

Fig. 147 – Jogo desportivo



Ref.: Fotografia tirada em (23/06/2008)

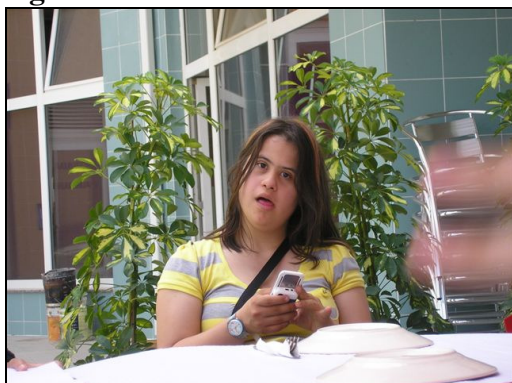
A jovem participa, habitualmente, nas actividades desportivas e jogos tradicionais, próprias do recreio. Um dos seus passatempos eleitos, nos intervalos, é saltar à corda com as suas amigas.

Fig. 148 – Saltar à corda



Ref.: Fotografia tirada em (23/06/2008)

Fig. 149 – Utilizar o telemóvel



Ref.: Fotografia tirada em (23/06/2008)

A jovem utiliza o seu novo telemóvel durante o almoço de final de ano lectivo com os seus professores.

Fig. 150 – Almoço com os docentes



Ref.: Fotografia tirada em (23/06/2008)

e) Actividades da Vida Diária – Exterior da escola e na vila de Monção:

Fig. 151 – Reciclagem de papel e cartão



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

A jovem faz uma visita ao exterior da escola com o seu docente de AVD. Logo à saída da sua escola desenvolve a tarefa de reciclagem do papel e cartão, actividade muito desenvolvida neste último ano lectivo.

Fig. 152 – Contentores



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

Fig. 153 – Caixa multibanco



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

A jovem utiliza um cartão multibanco. Ultimamente, temos trabalhado com a aluna a actividade: aprender a recarregar o seu telemóvel e outros, com a colaboração da sua mãe.

Fig. 154 – Operação bancária



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

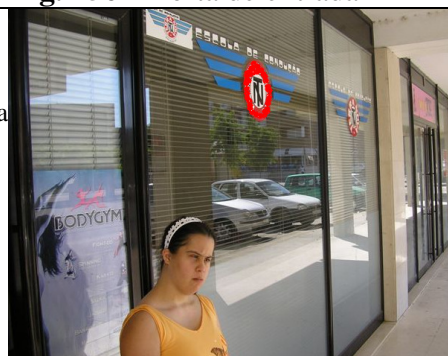
Fig. 155 – Visita a uma escola de condução



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

Nesta tarde passámos também por uma escola de condução local. A jovem tem o sonho de tirar a carta de condução. Desde o 5.º ano de escolaridade, tem-se trabalhado actividades relacionadas com esta temática.

Fig. 156 – Porta de entrada



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

Fig. 157 – Centro coordenador de transportes



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

Outro local visitado foi o Centro Coordenador de Transportes. Tem-se desenvolvido várias simulações em situação de compra e venda de bilhetes para diferentes tipos de viagens.

Fig. 158 – Bilheteira



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

f) Exemplos de outros locais visitados com a aluna, em situação de aprendizagem, desde o 5.º ano de escolaridade:

Fig. 159 – Centro de diagnóstico de saúde



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

Fig. 160 – Loja de informática



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

Fig. 161 – Visita a um hotel local



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

Fig. 162 – Balneário termal



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

Fig. 163 – Entrada / arquivo municipal



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

Fig. 164 – Comércio local



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

Fig. 165 – Livraria e papelaria



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

Fig. 166 – Rua pedonal



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

Fig. 167 – Ourivesaria local



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

Fig. 168 – Farmácia local



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

Fig. 169 – Uma praça local



Ref.: Fotografia tirada em (04/06/2008)

ANEXO 20

INQUÉRITO AOS ALUNOS DO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ANO LECTIVO DE 2008 / 2009

Pretendemos com este inquérito realizar um estudo sobre a Transição da Vida Adulta dos teus colegas que apresentam deficiência mental.

A tua colaboração é de grande utilidade. Por favor, responde com sinceridade.

Os dados obtidos são confidenciais.

Não escrevas o teu nome em parte alguma. O questionário é anónimo.

Dados de identificação

1 - Sexo: M F

2 - Idade: ____ anos

Situação escolar

3 - Ano de escolaridade: 7.º 8.º 9.º

Educação Especial

4 - Já tiveste colegas com Currículo Específico Individual, nos anos anteriores designados por “Currículos Alternativos” incluídos na tua Turma?

Sim Não

4.1 - Tens actualmente colegas com deficiência mental incluídos na tua Turma?

Sim Não

5 - Vós (tu e os teus colegas) podeis contribuir para o sucesso educativo dos vossos companheiros de escola com CEI (Currículo Específico Individual)?

Justifica a tua resposta: _____

Inclusão

6 - Na tua opinião os teus colegas com deficiência mental devem frequentar as aulas com a tua (a sua) Turma?

Sim Não

6.1 - Se respondeste **não, assinala com **uma cruz (X)** o local onde devem frequentar as aulas:**

6.1.1 - Sala de Apoio da tua Escola

6.1.2 - Instituição Particular de Ensino Especial

6.1.3 - Outro

Qual? _____

7 - A vida na escola pode ter influências no sucesso dos alunos com deficiência mental?

Sim Não

Se respondeste **sim**, assinala (**de 1 a 10**) por ordem de preferência, as opções que consideras mais relevantes. Já sabes: **1** – menos importante e **10** – mais importante.

7.1 - Participação activa dos pais / encarregados de educação

7.2 - Aumento das actividades recreativas e culturais

7.3 - Apoio efectivo dos professores de educação especial

7.4 - Empenho dos professores do ensino regular

7.5 - Reforço do papel do director de turma

7.6 - Participação activa dos colegas de turma

7.7 - Apoio dos outros companheiros da escola

7.8 - Dedicção dos auxiliares de acção educativa

7.9 - Apoio de profissionais externos à escola (psicólogos, terapeutas...)

7.10 - Outra (s)

Qual (ais)? _____

Transição para a Vida Adulta

8 - Na escola conhecestes colegas com deficiência mental na tua Turma ou noutras Turmas e que já frequentaram actividades de preparação profissional nas empresas, bem como noutros locais, em vez de estarem nas aulas e seguirem o teu plano de estudos, diariamente, como é o teu caso?

Sim Não

9 - Na tua opinião os teus colegas com deficiência mental devem frequentar as actividades de preparação para a Vida Adulta, a partir do 7.º ano de escolaridade básica?

Sim Não

9.1 - Se respondeste **sim**, diz, por palavras tuas, qual o tipo de actividades mais importantes a desenvolver nesse processo de transição?

10 - Na tua opinião, os teus colegas com deficiência mental, depois de concluírem o 9.º ano de escolaridade, devem ficar em casa das suas famílias sem qualquer tipo de ocupação?

Sim Não

Se respondeste **não**, diz qual o tipo de encaminhamento que devem desenvolver na sua vida adulta?

10.1 - Frequentar cursos de formação profissional em centros para pessoas com deficiência

10.2 - Frequentar cursos de educação e formação nas escolas profissionais

10.3 - Frequentar cursos de educação e formação nas escolas secundárias

10.4 - Frequentar cursos de formação profissional nos centros de emprego e formação profissional

10.5 - Prosseguir estudos nas escolas profissionais

10.6 - Prosseguir estudos nas escolas secundárias

10.7 - Frequentar centros de apoio educacional

10.8 - Trabalhar por conta própria

10.9 - Empregar-se (trabalhar por conta de outrem)

10.10 - Outro (s) Qual (ais)? _____

11 - Conheces, neste momento, alguma pessoa que seja portadora de deficiência mental, tenha concluído a escolaridade básica numa escola (9.º ano) e se encontre a trabalhar; isto é, se tem um emprego remunerado?

Sim Não

Se respondeste **sim**, diz qual o ramo da actividade empregadora?

11.1 - Sector primário (agricultura, pesca,...)

11.2 - Trabalhadores industriais, da construção civil, artesão,...

11.3 - Empregados de comércio e serviços

11.4 - Quadros técnicos e profissões liberais

11.5 - Trabalhadores independentes, empresários, proprietários

11.6 - Domésticas

11.7 - Outro (s) Diz qual (ais), sem referires o nome do local de trabalho?

OBRIGADO POR PARTILHARES A TUA OPINIÃO

ANEXO 21

INQUÉRITO AOS DOCENTES DO PRÉ-ESCOLAR, AOS PROFESSORES DOS 1.º, 2.º E 3.º CICLOS E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

ANO LECTIVO DE 2008/2009

Pretendemos com este inquérito realizar um estudo sobre Transição da Vida Adulta (actividades de preparação profissionais) de alunos com Deficiência Mental que frequentaram a Escola EB 2,3 de Monção.

A sua colaboração é de grande utilidade. Por favor, responda com sinceridade.

Os dados obtidos são confidenciais.

Não escreva o seu nome em parte alguma. O questionário é anónimo.

Dados de identificação

1 - Sexo: M F

2 - Idade: ____ anos

Dados Profissionais

3 - Nível de ensino que lecciona: Educação Pré-escolar 1.º Ciclo 2.º Ciclo
 3.º Ciclo EE (Educação Especial)

Educação Especial:

4 - Em anos anteriores teve alunos com Currículo Específico Individual incluídos na (s) sua (s) Turma (s)?

Sim Não

5 - No presente ano lectivo tem alunos com Currículo Específico Individual incluídos na (s) sua (s) Turma (s)?

Sim Não

Inclusão

6 - Na (s) Turma (s) que lecciona devem ser incluídos alunos com deficiência mental?

Sim Não

Se respondeu **não**, assinale com uma **crux (X)** o local onde devem frequentar as aulas:

6.1 - Sala de Apoio na Escola

6.2 - Escola de Ensino Especial

6.3 - Outro (s)

Qual (ais)? _____

7 - A vida na escola pode ter influências no sucesso dos alunos com deficiência mental?

Sim Não

Se respondeu **sim**, assinale (**de 1 a 10**) por ordem de preferência, as opções que considera mais relevantes. Já sabe: **1** – menos importante e **10** – mais importante.

7.1 - Participação activa dos pais / encarregados de educação

7.2 - Aumento das actividades recreativas e culturais

7.3 - Apoio efectivo dos professores de educação especial

7.4 - Empenho dos professores do ensino regular

7.5 - Reforço do papel do docente titular de turma / director de turma

7.6 - Participação activa dos colegas de turma

7.7 - Apoio dos outros companheiros da escola

7.8 - Dedicção dos auxiliares de acção educativa

7.9 - Apoio de profissionais externos à escola (psicólogos, terapeutas...)

7.10 - Outra (s)

Qual (ais)? _____

8 - Os docentes podem contribuir para o sucesso dos alunos com DM na escola?

12.1 - Indique as principais razões para a sua resposta: _____

Transição para a Vida Adulta

9 - Na sua opinião os alunos com deficiência mental devem frequentar as actividades de preparação para a Vida Adulta, a partir do 7.º ano de escolaridade básica?

Sim Não

9.1 - Se respondeu **sim, especifique qual o tipo de actividades a desenvolver nesse processo de transição?**

10 - Na sua opinião, os alunos com deficiência mental, depois de concluírem o 9.º ano de escolaridade, devem ficar em casa das suas famílias, sem qualquer tipo de ocupação?

Sim Não

Se respondeu **não**, diga qual o tipo de encaminhamento que esses jovens devem desenvolver na sua vida adulta?

10.1 - Frequentar cursos de formação profissional em centros para pessoas com deficiência

10.2 - Frequentar cursos de educação e formação nas Escolas Profissionais

10.3 - Frequentar cursos de educação e formação nas Escolas Secundárias

10.4 - Frequentar cursos de formação profissional nos Centros de Emprego e Formação profissional

10.5 - Prosseguir estudos nas Escolas Profissionais

10.6 - Prosseguir estudos nas Escolas Secundárias

10.7 - Frequentar Centros de Apoio Educacional

10.8 - Trabalhar por conta própria

10.9 - Empregar-se (trabalhar para conta de outrem)

10.10 - Outro (s) Qual (ais)? _____

11.1 - Considera que o desenvolvimento de TVA (actividades de preparação profissionais) para os alunos com deficiência mental constitui uma contributo para:

Marque com **uma cruz (X)**

11.1 - Valorizar a função fundamental que a educação e a aprendizagem desempenham no processo educativo dos alunos com deficiência mental.

11.1.1 - **muito** 11.1.2 - **bastante** 11.1.3 - **pouco** 11.1.4 - **nada**

11.2 - Adquirir aprendizagens e competências definidas no seu currículo.

11.2.1 - **muito** 11.2.2 - **bastante** 11.2.3 - **pouco** 11.2.4 - **nada**

11.3 - Promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária.

11.3.1 - **muito** 11.3.2 - **bastante** 11.3.3 - **pouco** 11.3.4 - **nada**

11.4 - Promover a transição para a vida pós – escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.

11.4.1 - **muito** 11.4.2 - **bastante** 11.4.3 - **pouco** 11.4.4 - **nada**

12 - Conhece, neste momento, alguma pessoa que seja portadora de deficiência mental, tenha concluído a escolaridade básica numa escola do ensino público e se encontre a trabalhar; isto é, se tem um emprego remunerado?

Sim Não

Se respondeu **sim**, diga qual o ramo da actividade empregadora?

12.1 - Sector primário (agricultura, pesca,...)

12.2 - Trabalhadores industriais, da construção civil, artesão,...

12.3 - Empregados de comércio e serviços

12.4 - Quadros técnicos e profissões liberais

12.5 - Trabalhadores independentes, empresários, proprietários

12.6 - Domésticas

12.7- Outros Qual (ais)? _____

OBRIGADO POR PARTILHAR A SUA OPINIÃO

ANEXO 22

INQUÉRITO AOS PAIS / ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS EX- ALUNOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE TVA

ANO LECTIVO DE 2008/2009

Pretendemos com este inquérito realizar um estudo sobre a Transição da Vida Adulta (actividades de preparação profissionais) do seu ex-educando quando frequentou a Escola EB 2,3 de Monção.

A sua colaboração é de grande utilidade. Por favor, responda com sinceridade.

Os dados obtidos são confidenciais.

Não escreva o seu nome em parte alguma. O questionário é anónimo.

Dados de identificação

1 - Sexo: M F

2 - Idade: ____ anos

Dados académicos

3 - Habilitações literárias:

3.1 - Ensino Primário (1.º Ciclo)

3.2 - Ensino Preparatório (2.º Ciclo)

3.3 - Ensino Unificado (3.º Ciclo)

3.4 - Ensino Secundário

3.5 - Bacharelato

3.6 - Licenciatura

3.7 - Mestrado

3.8 - Doutoramento

3.9 - Outra (s) Especifique: _____

Dados profissionais

4 - Dos grupos de actividades abaixo descritos assinale no qual, profissionalmente, se insere:

- 4.1 - Sector primário (agricultura, pesca,...)
4.2 - Trabalhadores industriais, da construção civil, artesão,...
4.3 - Empregados de comércio e serviços
4.4 - Quadros técnicos e profissões liberais
4.5 - Trabalhadores independentes, empresários, proprietários
4.6 - Domésticas
4.7 - Reformados
4.8 - Outro (s) Especifique: _____

Dados pessoais do seu ex-educando

5 - Sexo: M F

6 - Idade: _____ anos

Dados profissionais do seu ex-educando

7 - Actualmente o seu ex-educando encontra-se numa das seguintes situações quotidianas:

- 7.1 - Exerce uma actividade profissional remunerada por conta de outrem
7.2 - Trabalha por conta própria
7.3 - Exerce uma actividade profissional no seio familiar
7.4 - Permanece em casa com a família
7.5 - Frequenta uma instituição especial para pessoas com dificuldades graves
7.6 - Está num centro de actividades ocupacionais tutelado pela Segurança Social
7.7 - Frequenta uma instituição especial em regime de emprego protegido
7.8 - Frequenta um lar / residência em regime diurno
7.9 - Frequenta um lar / residência em regime de internato
7.10 - Outra (s)

Especifique: _____

Inclusão

8 - Na (s) Turma (s) da escola devem ser incluídos alunos com deficiência mental?

Sim Não

Se respondeu **não**, assinale com uma **cruz (X)** o local onde devem frequentar as aulas:

8.1 - Sala de Apoio na Escola

8.2 - Escola / Instituição de Ensino Especial

8.3 - Outro (s)

Qual (ais)? _____

9 - Na sua opinião a vida da escola pode ter influências no sucesso dos alunos com deficiência mental?

Sim Não

Se respondeu **sim**, assinale (**de 1 a 10**) por ordem de preferência, as opções que considera mais importantes. (**1** – menos importante e **10** – mais importante)

9.1 - Participação activa dos pais / encarregados de educação

9.2 - Aumento das actividades recreativas e culturais

9.3 - Apoio efectivo dos professores de educação especial

9.4 - Empenho dos professores do ensino regular

9.5 - Reforço do papel do docente titular de turma / director de turma

9.6 - Participação activa dos alunos da turma

9.7 - Apoio dos alunos da escola

9.8 - Dedicção dos auxiliares de acção educativa

9.9 - Apoio de profissionais externos à escola (psicólogos, terapeutas...)

9.10 - Outro (s)

Qual (ais)? _____

Transição para a Vida Adulta

10 - Durante o processo de TVA (actividades de preparação profissionais) o seu educando teve dificuldades na escola?

Sim Não

Se assinalou **sim**, indique (**de 1 a 8**) por ordem de preferência, as situações que considera serem dificuldades. (**1** – menos importante e **8** – mais importante)

10.1 - Falta de materiais e equipamentos

10.2 - Planificações e programações escolares mal elaboradas

10.3 - Falta de formação dos professores do ensino regular

10.4 - Falta de formação dos docentes de educação especial

10.5 - Práticas e serviços de apoio insuficientes

10.6 - Falta de um clima de bom atendimento e de cooperação entre a escola, a família e a comunidade

10.7 - Falta de colaboração dos alunos da turma e da escola

10.8 - Outra (s)

Qual (ais)? _____

11 - Durante o processo de TVA (actividades de preparação profissionais) o seu ex-educando teve outras dificuldades, fora da escola, na comunidade escolar?

Sim Não

Se assinalou **sim**, indique (**de 1 a 11**) por ordem de preferência, as situações que considera serem dificuldades. (**1** – menos importante e **11** – mais importante)

- 11.1 - Falta de aceitação das empresas relativamente à inserção social / profissional do seu ex-educando
 - 11.2 - Falta de aceitação da população em geral
 - 11.3 - Falta de apoio das instituições públicas
 - 11.4 - Falta de formação dos responsáveis laborais na empresa / instituições
 - 11.5 - Falta de informação
 - 11.6 - Falta de materiais e equipamentos
 - 11.7 - Falta de meios de transporte gratuitos necessários para a deslocação
 - 11.8 - Falta de um clima de bom atendimento e de cooperação entre a escola, a família e a comunidade
 - 11.9 - Planificações e programações mal elaboradas
 - 11.10 - Práticas e serviços de estágio (acompanhamento laboral) insuficientes
 - 11.11 - Outra (s)
- Qual (ais)? _____
-

12 - Em relação ao processo de TVA (actividades de preparação profissionais) do seu ex-educando, qual foi a forma de coordenação, mais frequente, estabelecida entre a escola e os locais de estágio (empresas / instituições)?

Marque com **uma cruz (X)** a situação que lhe parece ter existido:

- 12.1** - Contactos sistemáticos e periódicos (semanais, mensais, trimestrais) entre elementos da escola e do local de trabalho através de reuniões e visitas, apoiada por registos, fichas ou grelhas.
- 12.2** - A coordenação entre elementos da escola e elementos dos locais de trabalho foi esporádica, realizada a través de contactos, reuniões e visitas.
- 12.3** - Estabelecimento de protocolos entre a escola e Instituições.
- 12.4** - O trabalho não foi coordenado pela escola mas por outros serviços / instituições ou entidades de formação.
- 12.5** - A TVA (actividades de preparação profissionais) foi realizada unicamente na escola.
- 12.6** - Outras

Qual (ais)? _____

13 - Identifique na escala de **1 (nada) a 5 (muito)** os intervenientes (pessoas e serviços) da comunidade escolar que colaboraram consigo no desenvolvimento e avaliação do processo de TVA (actividades de preparação profissionais) do seu ex-educando:

13.1 - Amigos e vizinhos

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

13.2 - Associações de pais

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

13.3 - Autarquia

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

13.4 - Auxiliares de acção educativa

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

13.5 - Colegas de escola do seu ex-educando

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

13.6 - Conselho executivo da escola

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

13.7 - Director (es) de turma

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

13.8 - Docentes de educação especial

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

13.9 - Elementos de instituições para pessoas com deficiência

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

13.10 - IIEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional)

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

13.11 - Pessoa (s) do local de trabalho (empresa)

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

13.12 - Professor (es) do ensino regular

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

13.13 - Serviços de saúde (Centro de Saúde, médicos e outros profissionais)

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

13.14 - SPO (psicólogo da escola)

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

13.15 - Técnicos especializados exteriores à escola (terapeuta de fala, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, psicólogos ...)

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

14 - Houve acompanhamento (apoio) ao seu ex-educando após a saída da Escola que frequentou?

Sim Não

Se indicou **sim**, marque com **uma cruz (X)** qual (ais) o (s) apoio (s) prestado (s) ao seu ex-educando.

14.1 - Apoio das instituições que integraram o jovem (situação de emprego ou curso de formação).

14.2 - Apoio da escola onde estudou.

14.3 - Apoio de outras escolas.

14.4 - Apoio de instituições para pessoas com deficiência.

14.5 - Apoio do IEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional)

14.6 - Apoio da autarquia

14.7 - Apoio dos serviços de segurança social

14.8 - Só houve o apoio da família.

14.9 - Outro (s)

Qual (ais)? _____

15 - A família pode contribuir para o sucesso do processo de TVA na escola (actividades de preparação profissionais) dos seus educandos?

15.1 - Indique as principais razões para a sua resposta: _____

OBRIGADO POR PARTILHAR A SUA OPINIÃO

ANEXO 23

INQUÉRITO AOS RESPONSÁVEIS LABORAIS ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE TVA DOS EX-ESTAGIÁRIOS

ANO LECTIVO DE 2008/2009

Pretendemos com este inquérito realizar um estudo sobre Transição da Vida Adulta (actividades de preparação profissionais) quando foi o responsável laboral de alunos que frequentaram a Escola EB 2,3 de Monção.

A sua colaboração é de grande utilidade. Por favor, responda com sinceridade.

Os dados obtidos são confidenciais.

Não escreva o seu nome em parte alguma. O questionário é anónimo.

Dados de identificação

1 - Sexo: M F

2 - Idade: ____ anos

Dados académicos

3 - Habilitações literárias:

- 3.1 - Ensino Primário (1.º Ciclo)
- 3.2 - Ensino Preparatório (2.º Ciclo)
- 3.3 - Ensino Unificado (3.º Ciclo)
- 3.4 - Ensino Secundário
- 3.5 - Bacharelato
- 3.6 - Licenciatura
- 3.7 - Mestrado
- 3.8 - Doutoramento
- 3.9 - Outra (s)

Especifique: _____

Dados profissionais

4 - Dos grupos de actividades abaixo descritos assinale no qual, profissionalmente, se insere:

- 4.1 - Sector primário (agricultura, pesca,...)
4.2 - Trabalhadores industriais, da construção civil, artesão,...
4.3 - Empregados de comércio e serviços
4.4 - Quadros técnicos e profissões liberais
4.5 - Trabalhadores independentes, empresários, proprietários
4.6 - Domésticas
4.7 - Reformados
4.8 - Outro (s) Especifique: _____

Inclusão

5 - Na (s) Turma (s) da escola devem ser incluídos alunos com deficiência mental?

Sim Não

Se respondeu **não**, assinale com uma **cruz (X)** o local onde devem frequentar as aulas:

- 5.1 - Sala de Apoio na Escola
5.2 - Escola / Instituição de Ensino Especial
5.3 - Outro (s) Qual (ais)? _____

6 - Na sua opinião a vida da escola pode ter influências no sucesso dos alunos com deficiência mental?

Sim Não

Se respondeu **sim**, assinale (**de 1 a 10**) por ordem de preferência, as opções que considera mais importantes. (**1** – Menos importante e **10** – mais importante)

- 6.1 - Participação activa dos pais / encarregados de educação
6.2 - Aumento das actividades recreativas e culturais
6.3 - Apoio efectivo dos professores de educação especial
6.4 - Empenho dos professores do ensino regular
6.5 - Reforço do papel do director de turma
6.6 - Participação activa dos alunos da turma
6.7 - Apoio dos alunos da escola
6.8 - Dedicção dos auxiliares de acção educativa
6.9 - Apoio de profissionais externos à escola (psicólogos, terapeutas...)
6.10 - Outro (s)
Qual (ais)? _____

Transição para a Vida Adulta

7 - Durante o processo de TVA (actividades de preparação profissionais) o seu ex-estagiário apresentou dificuldades no local de trabalho?

Sim Não

Se assinalou **sim**, indique (**de 1 a 11**) por ordem de preferência, as situações que considera serem dificuldades. (**1** – Menos importante e **11** – mais importante)

7.1 - Falta de aceitação das empresas relativamente à inserção social / profissional do seu ex-estagiário

7.2 - Falta de aceitação da população em geral

7.3 - Falta de apoio das instituições públicas

7.4 - Falta de informação

7.5 - Falta de materiais e equipamentos

7.6 - Falta de meios de transporte gratuitos necessários para a deslocação

7.7 - Falta de um clima de bom atendimento e de cooperação entre a escola, a família e a comunidade

7.8 - Planificações e programações mal elaboradas

7.9 - Práticas e serviços de apoio escolar insuficientes

7.10 - Apoio familiar insuficiente

7.11 - Outra (s)

Qual (ais)? _____

8 - Considera que o desenvolvimento de TVA (actividades de preparação profissionais) para os alunos com deficiência mental constitui uma contributo para:

Marque com **uma cruz (X)**

8.1 - Valorizar a função fundamental que a educação e a aprendizagem desempenham no processo educativo dos alunos com deficiência mental.

8.1.1 - **muito** 8.1.2 - **bastante** 8.1.3 - **pouco** 8.1.4 - **nada**

8.2 - Adquirir aprendizagens e competências definidas no seu currículo.

8.2.1 - **muito** 8.2.2 - **bastante** 8.2.3 - **pouco** 8.2.4 - **nada**

8.3 - Promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária.

8.3.1 - **muito** 8.3.2 - **bastante** 8.3.3 - **pouco** 8.3.4 - **nada**

8.4 - Promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.

8.4.1 - **muito** 8.4.2 - **bastante** 8.4.3 - **pouco** 8.4.4 - **nada**

9 - Identifique na escala de **1 (nada) a 5 (muito)** os intervenientes (pessoas e serviços) da comunidade escolar que colaboraram consigo no desenvolvimento e avaliação do processo de TVA (actividades de preparação profissionais) do seu ex-estagiário:

9.1 - Amigos e vizinhos

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

9.2 - Associação comercial e industrial de Monção / Melgaço

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

9.3 - Autarquia

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

9.4 - Auxiliares de acção educativa

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

9.5 - Colegas de escola do seu ex-estagiário

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

9.6 - Conselho executivo da escola

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

9.7 - Director de turma

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

9.8 - Docentes de educação especial

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

9.9 - Elementos de Instituições para pessoas com deficiência

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

9.10 - IEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional)

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

9.11 - Outras pessoas do local de trabalho (empresa)

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

9.12 - Professor do ensino regular

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

9.13 - Serviços de saúde (Centro de Saúde, médicos ...)

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

9.14 - SPO (psicólogo da escola)

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

9.15 - Técnicos especializados exteriores à escola (terapeuta de fala, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, psicólogos ...)

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

9.16 - Associações de pais

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

10 - Em relação ao processo de TVA (actividades de preparação profissionais) do seu ex-estagiário, qual foi a forma de coordenação, mais frequente, estabelecida entre si, a escola e a família?

Marque com **uma cruz (X)** a (s) situação (ões) que lhe parece (m) ter (em) existido:

10.1 - Contactos sistemáticos e periódicos (semanais, mensais, trimestrais) entre si e elementos da escola e a família através de reuniões e visitas, apoiada por registos, fichas ou grelhas.

10.2 - Contactos sistemáticos e periódicos (semanais, mensais, trimestrais) entre si e elementos da escola através de reuniões e visitas, apoiada por registos, fichas / grelhas.

10.3 - Contactos sistemáticos e periódicos (semanais, mensais, trimestrais) entre si e a família através de reuniões e visitas, apoiada por registos fichas ou grelhas.

10.4 - A coordenação entre si, os elementos da escola e a família foi esporádica, realizada através de contactos, reuniões e visitas.

10.5 - A coordenação entre si e os elementos da escola foi esporádica, realizada através de contactos, reuniões e visitas.

10.6 - A coordenação entre si e a família foi esporádica, realizada através de contactos, reuniões e visitas.

10.7 - Houve estabelecimento de protocolos entre si, a escola e a família.

10.8 - Houve estabelecimento de protocolos entre si e a escola.

10.9 - Houve estabelecimento de protocolos entre si e a família.

10.10 - O trabalho não foi coordenado nem pela escola e família mas por outros serviços / instituições ou entidades de formação.

10.11 - Outra (s).

Qual (ais)? _____

11 - As empresas / instituições podem contribuir para o sucesso dos alunos com deficiência mental no processo TVA (actividade de preparação profissionais)?

11.1 - Indique as principais razões para a sua resposta: _____

OBRIGADO POR PARTILHAR A SUA OPINIÃO

ANEXO 24

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL – UNIVERSIDADE PORTUCALENSE



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE
Infante D. Henrique

Declaração

Ex mos Senhores

*Serve a presente para solicitar a V.^a Ex., autorização para que, **Francisco José Pires Alves**, aluno do Curso de Mestrado em **Educação Especial**, desta Universidade, possa realizar a recolha de dados na vossa Instituição, dados esses, que se inserem no âmbito do curso supra mencionado e enquadrado no art. 89º da Lei n.º 147/99 de 1 de Setembro.*

Com os meus melhores cumprimentos,

Universidade Portucalense Infante D. Henrique, aos 23 de Junho de 2008

Dr.^a Chefe de Secretaria



Dra. Matilde Machado

ANEXO 25

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL – AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

ESCOLA EB 2,3 DE MONÇÃO
ENTRADA 2008/06/105
PROC.º N.º Jud.
Cei

Ex.mo (a) Sr. (a) Presidente do Conselho
Executivo do Agrupamento de Escolas
Deu-la-Deu Martins – Monção



Francisco José Pires Alves, professor do quadro de nomeação definitiva do grupo 210, colocado na Escola EB 2,3 de Monção no presente ano lectivo, a exercer funções docentes no grupo 910 - Educação Especial, a frequentar o 2.º ano do Curso de Mestrado de Educação Especial na Universidade Portucalense - Porto, vem por este meio solicitar a V.ª Ex.a. que se digne conceder autorização para recolha de dados no âmbito da realização da dissertação.

Atentamente,

Monção, Junho de 2008

(Francisco José Pires Alves)

ANEXO 26

AUTORIZAÇÃO DE RECOLHA DE DADOS – ALUNO A

Exmo. (a) Sr. (a) Encarregado de Educação

Francisco José Pires Alves, professor do quadro de nomeação definitiva do grupo 210, colocado na Escola EB 2,3 de Monção no presente ano lectivo, a exercer funções docentes no grupo 910 – Educação Especial, a frequentar o 2.º ano do Curso de Mestrado de Educação Especial na Universidade Portucalense – Porto, vem por este meio solicitar a V.ª Exa. que se digne conceder autorização para recolha de dados, no âmbito da realização da dissertação, em relação ao seu educando.

Atentamente,

Monção, Junho de 2008

O docente de Educação Especial,



Francisco José Pires Alves

AUTORIZAÇÃO DOS PAIS / ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Maria do Sameiro Dias Afonso, Encarregado de
Educação do(a) aluno(a) _____,
declaro ter sido contactado pelo professor de Educação Especial, Francisco Alves, a exercer funções
docentes na Escola EB 2,3 de Monção, e autorizo a recolha de dados, em relação ao meu educando,
no âmbito da realização da dissertação de mestrado do professor Francisco José Pires Alves.
Monção 17 de Junho de 2008
O Encarregado de Educação
Maria do Sameiro Dias Afonso

ANEXO 27


AUTORIZAÇÃO DE RECOLHA DE FOTOGRAFIAS – ALUNO A

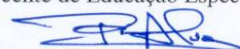
Exmo. (a) Sr. (a) Encarregado de Educação

Francisco José Pires Alves, professor do quadro de nomeação definitiva do grupo 210, colocado na Escola EB 2,3 de Monção no presente ano lectivo, a exercer funções docentes no grupo 910 – Educação Especial, a frequentar o 2.º ano do Curso de Mestrado de Educação Especial na Universidade Portucalense – Porto, vem por este meio solicitar a V.ª Exa. que se digne conceder autorização para recolha de fotografias no âmbito da realização da dissertação.

Atentamente,

Monção, Junho de 2008


O docente de Educação Especial,



Francisco José Pires Alves

AUTORIZAÇÃO DOS PAIS / ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Maria do Sameiro Dias Afonso, Encarregado de
Educação do(a) aluno(a) _____,
declaro ter participado na elaboração / avaliação do PIT do meu educando, no ano lectivo 2007/2008,
na Escola EB 2,3 de Monção e autorizo a recolha de fotografias no âmbito da realização da
dissertação de mestrado do professor Francisco José Pires Alves.
Monção 17 de Junho de 2008
O Encarregado de Educação
Maria do Sameiro Dias Afonso

ANEXO 28

AUTORIZAÇÃO DE RECOLHA DE DADOS – ALUNO B

Exmo. (a) Sr. (a) Encarregado de Educação

Francisco José Pires Alves, professor do quadro de nomeação definitiva do grupo 210, colocado na Escola EB 2,3 de Monção no presente ano lectivo, a exercer funções docentes no grupo 910 – Educação Especial, a frequentar o 2.º ano do Curso de Mestrado de Educação Especial na Universidade Portucalense – Porto, vem por este meio solicitar a V.ª Exa. que se digne conceder autorização para recolha de dados, no âmbito da realização da dissertação, em relação ao seu educando.

Atentamente,

Monção, Junho de 2008

O docente de Educação Especial,



Francisco José Pires Alves

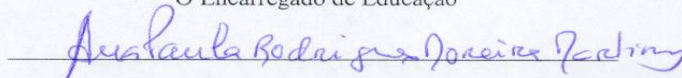
AUTORIZAÇÃO DOS PAIS / ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Aus Paula Rodrigues Nogueira Martins, Encarregado de Educação do(a) aluno(a) _____,

declaro ter sido contactado pelo professor de Educação Especial, Francisco Alves, a exercer funções docentes na Escola EB 2,3 de Monção, e autorizo a recolha de dados, em relação ao meu educando, no âmbito da realização da dissertação de mestrado do professor Francisco José Pires Alves.

Monção 16 de Junho de 2008

O Encarregado de Educação



ANEXO 29

AUTORIZAÇÃO DE RECOLHA DE FOTOGRAFIAS – ALUNO B

Exmo. (a) Sr. (a) Encarregado de Educação

Francisco José Pires Alves, professor do quadro de nomeação definitiva do grupo 210, colocado na Escola EB 2,3 de Monção no presente ano lectivo, a exercer funções docentes no grupo 910 – Educação Especial, a frequentar o 2.º ano do Curso de Mestrado de Educação Especial na Universidade Portucalense – Porto, vem por este meio solicitar a V.ª. Exa. que se digne conceder autorização para recolha de fotografias no âmbito da realização da dissertação.

Atentamente,

Monção, Junho de 2008

O docente de Educação Especial,



Francisco José Pires Alves

AUTORIZAÇÃO DOS PAIS / ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Álvaro Paula Rodrigues Foneiro Furtado, Encarregado de Educação do(a) aluno(a) _____, declaro ter participado na elaboração / avaliação do PIT do meu educando, no ano lectivo 2007/2008, na Escola EB 2,3 de Monção e autorizo a recolha de fotografias no âmbito da realização da dissertação de mestrado do professor Francisco José Pires Alves.

Monção 16 de Junho de 2008

O Encarregado de Educação

Álvaro Paula Rodrigues Foneiro Furtado

ANEXO 30

AUTORIZAÇÃO DE RECOLHA DE DADOS – ALUNO C

Exmo. (a) Sr. (a) Encarregado de Educação

Francisco José Pires Alves, professor do quadro de nomeação definitiva do grupo 210, colocado na Escola EB 2,3 de Monção no presente ano lectivo, a exercer funções docentes no grupo 910 – Educação Especial, a frequentar o 2.º ano do Curso de Mestrado de Educação Especial na Universidade Portucalense – Porto, vem por este meio solicitar a V.ª. Exa. que se digne conceder autorização para recolha de dados no âmbito da realização da dissertação.

Atentamente,


Monção, Junho de 2008

O docente de Educação Especial,



Francisco José Pires Alves

AUTORIZAÇÃO DOS PAIS / ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

<p><u>HERMINIOT. ALVES</u> <u>Silvia Alvares</u> - Encarregado de Educação do(a) aluno(a) _____</p> <p>declaro ter participado na elaboração / avaliação do PIT do meu educando, no ano lectivo 2007/2008, na Escola EB 2,3 de Monção e autorizo a recolha de dados no âmbito da realização da dissertação de mestrado do professor Francisco José Pires Alves.</p> <p>Monção <u>24</u> de <u>Junho</u> de 2008</p> <p>O Encarregado de Educação</p> <p><u>Silvia Alvares</u> </p>

ANEXO 31

AUTORIZAÇÃO DE RECOLHA DE FOTOGRAFIAS – ALUNO C

Exmo. (a) Sr. (a) Encarregado de Educação

Francisco José Pires Alves, professor do quadro de nomeação definitiva do grupo 210, colocado na Escola EB 2,3 de Monção no presente ano lectivo, a exercer funções docentes no grupo 910 – Educação Especial, a frequentar o 2.º ano do Curso de Mestrado de Educação Especial na Universidade Portucalense – Porto, vem por este meio solicitar a V.ª Exa. que se digne conceder autorização para recolha de fotografias no âmbito da realização da dissertação.

Atentamente,

Monção, Junho de 2008

O docente de Educação Especial,



Francisco José Pires Alves

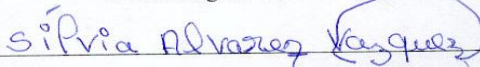
AUTORIZAÇÃO DOS PAIS / ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Silvia Alvarez, Encarregado de
Educação do(a) aluno(a) _____,

declaro ter participado na elaboração / avaliação do PIT do meu educando, no ano lectivo 2007/2008,
na Escola EB 2,3 de Monção e autorizo a recolha de fotografias no âmbito da realização da
dissertação de mestrado do professor Francisco José Pires Alves.

Monção 24 de Junho de 2008

O Encarregado de Educação



ANEXO 32

AUTORIZAÇÃO DE RECOLHA DE DADOS – ALUNO D


Exmo. (a) Sr. (a) Encarregado de Educação

Francisco José Pires Alves, professor do quadro de nomeação definitiva do grupo 210, colocado na Escola EB 2,3 de Monção no presente ano lectivo, a exercer funções docentes no grupo 910 – Educação Especial, a frequentar o 2.º ano do Curso de Mestrado de Educação Especial na Universidade Portucalense – Porto, vem por este meio solicitar a V.ª Exa. que se digne conceder autorização para recolha de dados, no âmbito da realização da dissertação, em relação ao seu educando.

Atentamente,

Monção, Junho de 2008

O docente de Educação Especial,


Francisco José Pires Alves

AUTORIZAÇÃO DOS PAIS / ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Raia do Jesus Soares Afonso Roberto Fernandes, Encarregado de Educação do(a) aluno(a) _____, declaro ter sido contactado pelo professor de Educação Especial, Francisco Alves, a exercer funções docentes na Escola EB 2,3 de Monção, e autorizo a recolha de dados, em relação ao meu educando, no âmbito da realização da dissertação de mestrado do professor Francisco José Pires Alves.

Monção 18 de Junho de 2008

O Encarregado de Educação

Raia Roberto Fernandes

ANEXO 33

AUTORIZAÇÃO DE RECOLHA DE FOTOGRAFIAS – ALUNO D

Exmo. (a) Sr. (a) Encarregado de Educação

Francisco José Pires Alves, professor do quadro de nomeação definitiva do grupo 210, colocado na Escola EB 2,3 de Monção no presente ano lectivo, a exercer funções docentes no grupo 910 – Educação Especial, a frequentar o 2.º ano do Curso de Mestrado de Educação Especial na Universidade Portucalense – Porto, vem por este meio solicitar a V.ª Exa. que se digne conceder autorização para recolha de fotografias no âmbito da realização da dissertação.

Atentamente,

Monção, Junho de 2008

O docente de Educação Especial,



Francisco José Pires Alves

AUTORIZAÇÃO DOS PAIS / ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Patrícia Gomes Soares Afonso Rolão Fernandes, Encarregado de Educação do(a) aluno(a) _____,

declaro ter participado na elaboração / avaliação do PIT do meu educando, no ano lectivo 2007/2008, na Escola EB 2,3 de Monção e autorizo a recolha de fotografias no âmbito da realização da dissertação de mestrado do professor Francisco José Pires Alves.

Monção 18 de Junho de 2008

O Encarregado de Educação

Patrícia Rolão Fernandes

ANEXO 34

AUTORIZAÇÃO DE RECOLHA DE DADOS – EMPRESA / ALUNO A

Exmo. (a) Sr. (a) Responsável / Gerente
da Carpintaria (_____) / Monção

Francisco José Pires Alves, professor do quadro de nomeação definitiva do grupo 210, colocado na Escola EB 2,3 de Monção no presente ano lectivo, a exercer funções docentes no grupo 910 – Educação Especial, a frequentar o 2.º ano do Curso de Mestrado de Educação Especial na Universidade Portucalense – Porto, vem por este meio solicitar a V.ª. Exa. que se digne conceder autorização para recolha de dados no âmbito da realização da dissertação.

Atentamente,

Monção, Junho de 2008

O docente de Educação Especial,



Francisco José Pires Alves

AUTORIZAÇÃO DAS EMPRESAS / PRESPOSNÁVEIS LABORAIS

Maria Carlos Jorge Ponte Cunha, responsável
laboral do(a) aluno(a) _____,
declaro ter participado na elaboração / avaliação do PIT do referido aluno (a) e o (a) mesmo (a), no
ano lectivo 2007/2008, estagiou na _____, sita no concelho
de Monção. Por ser verdade, autorizo a recolha de dados no âmbito da realização da dissertação de
mestrado do professor Francisco José Pires Alves.

Monção 14 de Junho de 2008

O Responsável laboral
Carlos Jorge Ponte Cunha

Com conhecimento do Encarregado de Educação
Maria do Sameiro Dias Afonso.

ANEXO 35

AUTORIZAÇÃO DE RECOLHA DE DADOS – EMPRESA / ALUNO B

*Autorização a
Recolha de Dados
na Vida Adulta*


Exmo. (a) Sr. (a) Responsável / Gerente
do café _____ Monção

Francisco José Pires Alves, professor do quadro de nomeação definitiva do grupo 210, colocado na Escola EB 2,3 de Monção no presente ano lectivo, a exercer funções docentes no grupo 910 – Educação Especial, a frequentar o 2.º ano do Curso de Mestrado de Educação Especial na Universidade Portucalense – Porto, vem por este meio solicitar a V.ª. Exa. que se digne conceder autorização para recolha de dados no âmbito da realização da dissertação.

Atentamente,

Monção, Junho de 2008

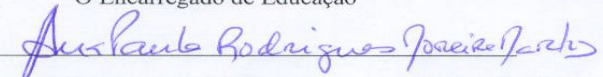
O docente de Educação Especial,


Francisco José Pires Alves

AUTORIZAÇÃO DAS EMPRESAS / RESPONSAVEIS LABORAIS

Naia de Fátima Vila Poceira Fernandes, responsável
laboral do(a) aluno(a) _____,
declaro ter participado na elaboração / avaliação do PIT do referido aluno (a) e o (a) mesmo (a), no
ano lectivo 2007/2008, estagiou café, sita no concelho de Monção. Por ser
verdade, autorizo a recolha de dados no âmbito da realização da dissertação de mestrado do professor
Francisco José Pires Alves.

Monção 09 de junho de 2008

O Encarregado de Educação


ANEXO 36

AUTORIZAÇÃO DE RECOLHA DE DADOS – EMPRESA / ALUNO C

Autunzo
LDA
A GERÊNCIA

Exmo. (a) Sr. (a) Responsável / Gerente
da Empresa J _____ LDA.
(F _____) – Monção

Francisco José Pires Alves, professor do quadro de nomeação definitiva do grupo 210, colocado na Escola EB 2,3 de Monção no presente ano lectivo, a exercer funções docentes no grupo 910 – Educação Especial, a frequentar o 2.º ano do Curso de Mestrado de Educação Especial na Universidade Portucalense – Porto, vem por este meio solicitar a V.ª Exa. que se digne conceder autorização para recolha de dados no âmbito da realização da dissertação.

Atentamente,

Monção, Junho de 2008

O docente de Educação Especial,

Francisco Pires Alves
Francisco José Pires Alves

AUTORIZAÇÃO DAS EMPRESAS / PRESPONSÁVEIS LABORAIIS

Joacina João Lica Agre, responsável
laboral do(a) aluno(a) *P* _____, declaro ter participado na elaboração / avaliação do PIT do referido aluno (a) e o (a) mesmo (a), no ano lectivo 2007/2008, estagiou *Francisco José Pires Alves* no concelho de Monção. Por ser verdade, autorizo a recolha de dados no âmbito da realização da dissertação de mestrado do professor Francisco José Pires Alves.

Monção *18* de *Junho* de 2008

O Responsável laboral
Joacina João Lica Agre

Com conhecimento do Encarregado de Educação
Silvia Albanês Vasques

ANEXO 37

AUTORIZAÇÃO DE RECOLHA DE DADOS – EMPRESA / ALUNO D


Exmo. (a) Sr. (a) Responsável / Gerente
de Loja do Hipermercado Monção

Francisco José Pires Alves, professor do quadro de nomeação definitiva do grupo 210, colocado na Escola EB 2,3 de Monção no presente ano lectivo, a exercer funções docentes no grupo 910 – Educação Especial, a frequentar o 2.º ano do Curso de Mestrado de Educação Especial na Universidade Portucalense – Porto, vem por este meio solicitar a V.ª Exa. que se digne conceder autorização para recolha de dados no âmbito da realização da dissertação.

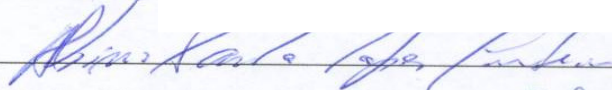
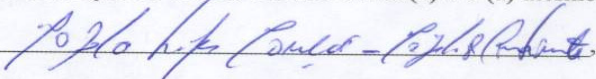
Atentamente,

Monção, Junho de 2008



O docente de Educação Especial,


Francisco José Pires Alves

AUTORIZAÇÃO DAS EMPRESAS / RESPONSÁVEIS LABORAIS

 _____, responsável
laboral do(a) aluno(a) _____,
declaro ter participado na elaboração / avaliação do PIT do referido aluno (a) e o (a) mesmo (a), no
ano lectivo 2007/2008, estagiei no  _____, sito no
concelho de Monção. Por ser verdade, autorizo a recolha de dados no âmbito da realização da
dissertação de mestrado do professor Francisco José Pires Alves.

Monção 23 de Junho de 2008

Com conhecimento do Encarregado de Educação
