



**PAULA FRASSINETTI**  
Escola Superior de Educação

Pós-Graduação em Educação Especial: Inclusão,  
Desenvolvimento e Aprendizagens

**O Processo de Transição para a vida pós-escolar  
após o confinamento decorrente da pandemia  
Covid-19**

**Ana Rita de Oliveira Fernandes**  
**Orientador: Doutora Paula Medeiros**

**Porto, Outubro de 2022**

*“Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que a fez tão importante”*

**Antoine de Saint-Exupéry**

## **Dedicatória**

Dedico este trabalho ao R.

A todos os jovens que se encontram ou irão passar pelo processo de Transição para a Vida Pós- Escolar, desejando que o seu percurso seja o mais feliz possível. Que encontrem adultos com coração grande, capaz de acolher a sua individualidade e capacidades, com o maior respeito possível.

## **Agradecimentos**

Foi um caminho longo, no qual várias pessoas contribuíram para que chegasse ao fim da meta.

À Doutora Paula Medeiros, pelo apoio, disponibilidade e compreensão.

À minha família, em especial à minha mãe, madrinha e avó, que acreditou, apoiou e incentivou desde o primeiro momento.

Ao meu marido, que esteve sempre lá, mesmo quando eu já não estava e foi resgatar-me.

À minha amiga Sandra que, com o seu entusiasmo e alento, de quem já passou pelo mesmo, incentivou e encorajou a seguir em frente.

Aos meus amigos e colegas que apoiaram e incentivaram a não desistir.

A mim, pela força que resgatei dos dias mais sombrios e por ouvir quem acredita em mim.

## Resumo

Este projeto tem como tema “O processo de transição para a vida pós-escolar após o confinamento decorrente da pandemia Covid-19”. O estudo desenvolveu-se de forma a perceber o trabalho que é realizado com os alunos com medidas adicionais, no âmbito da transição para a vida pós escolar (TVPE), e de que forma as escolas deram resposta ao Plano Individual de Transição (PIT) após o confinamento da pandemia covid-19. Para tal, embora tenham sido contactados alguns coordenadores de Educação Especial, apenas três se disponibilizaram a colaborar.

O trabalho foi estruturado em duas partes distintas e complementares, na primeira, o Enquadramento Teórico, onde foi realizada uma revisão da literatura referente à temática em estudo que constituiu a fundamentação da Investigação.

Na segunda parte, a Componente Empírica, onde são apresentados, a metodologia utilizada, a apresentação dos dados recolhidos e análise dos mesmos, onde foi possível perceber boas práticas implementadas durante a pandemia.

Por fim, serão feitas as considerações finais que permitiram tirar algumas conclusões.

**Palavras-chave:** educação inclusiva; diferenciação pedagógica; processo de transição da vida pós-escolar; plano individual de transição

## Abstrat

This project has as its theme "The process of transition to post-school life after the confinement resulting from the Covid-19 pandemic". The study was developed in order to understand the work that is carried out with students with additional measures, in the context of the transition to post-school life (TVPE), and how schools responded to the Individual Transition Plan (PIT) after the confinement of the covid-19 pandemic. To this end, although some Special Education coordinators were contacted, only three were willing to collaborate.

The work was structured in two distinct and complementary parts, in the first, the Theoretical Framework, where a literature review was carried out regarding the subject under study that constituted the foundation of the Research. In the second part, the Empirical Component, where the methodology used, the presentation of the data collected and their analysis are presented, where it was possible to perceive good practices implemented during the pandemic. Finally, final considerations will be made that allow us to draw some conclusions.

**Keywords:** inclusive education; pedagogical differentiation; transition process of post-school life; individual transition plan

# ÍNDICE

|   |           |
|---|-----------|
| Lista de abreviaturas.....  | 8         |
| Índice de tabelas .....   | 9         |
| Introdução.....   | 10        |
| <b>Parte I- Enquadramento teórico.....</b>                                    | <b>11</b> |
| 1- Educação inclusiva e princípios organizacionais da escola inclusiva.....   | 12        |
| 2- Diferenciação pedagógica.....  | 16        |
| 3- Contexto legislativo da transição para a vida pós-escolar em Portugal..... | 17        |
| 4- Processo de transição para a vida pós-escolar.....                         | 19        |
| 4.1- Plano individual de transição.....                                       | 20        |
| 4.2- Processo de implementação do Plano Individual de Transição.....          | 23        |
| 4.3- Relação escola/mercado de trabalho.....                                  | 26        |
| 5- O impacto da pandemia covid-19 nas escolas e jovens.....                   | 29        |
| <b>Parte II- Componente Empírica.....</b>                                     | <b>33</b> |
| 1- Justificação da temática.....  | 34        |
| 1.1- Formulação da questão de partida.....                                    | 34        |
| 1.2- Definição de objetivos.....  | 35        |
| 2- Metodologia de investigação .....  | 35        |
| 3- Apresentação e análise de resultados.....                                  | 36        |
| 4- Considerações finais.....  | 48        |
| 5- Referências bibliográficas.....  | 51        |
| 6- Anexos .....   | 54        |
| Anexo I- Guião de entrevistas.....  | 54        |
| Anexo II- Transcrição das entrevistas.....                                    | 55        |

# **LISTA DE ABREVIATURAS**

**CNE-** Conselho Nacional de Educação

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

**EMAEI-** Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva

**NEE-** Necessidades Educativas Especiais

**PEI-** Plano Educativo Individual

**PIT-** Plano Individual de Transição

**TVPE-** Transição para a vida pós-escolar



# ÍNDICE DE TABELAS

|  |    |
|--|----|
| <b>Tabela 1:</b> Papéis e tarefas a realizar pelas partes envolvidas no desenvolvimento das várias fases do PIT.....               | 24 |
| <b>Tabela 2-</b> Perceção acerca do processo de transição para a vida pós-escolar.....   | 37 |
| <b>Tabela 3-</b> Elementos envolvidos no processo de transição para a vida pós-escolar.....  | 38 |
| <b>Tabela 4-</b> Processo de transição para a vida pós-escolar.....  | 39 |
| <b>Tabela 5-</b> Colaboração e contributo das famílias no processo de TVPE.....  | 40 |
| <b>Tabela 6-</b> Consideração pela vocação e pelos interesses dos alunos.....  | 41 |
| <b>Tabela 7-</b> Dificuldades na transição dos alunos para a vida pós-escolar.....   | 42 |
| <b>Tabela 8-</b> Passos que a Escola pode dar no desenvolvimento do processo de transição destes alunos e aspetos importantes..... | 43 |
| <b>Tabela 9-</b> Influencia e impacto da pandemia Covid-19 no processo de transição para a vida pós-escolar.....                   | 43 |
| <b>Tabela 10-</b> Dificuldades sentidas.....   | 44 |
| <b>Tabela 11-</b> Ações para contornar a situação.....   | 45 |
| <b>Tabela 12-</b> Implementação do PIT após regresso à escola.....   | 45 |
| <b>Tabela 13-</b> Respostas dadas pelas empresas com quem têm parceria.....  | 46 |
| <b>Tabela 14-</b> Recetividade das famílias às adaptações feitas.....  | 46 |
| <b>Tabela 15-</b> Colaboração dos alunos após regresso à escola.....   | 47 |
| <b>Tabela 16-</b> Numa situação ideal, como deveria ser o processo de transição.....   | 48 |

# INTRODUÇÃO

A inclusão dos jovens com Medidas Adicionais na Vida Pós-Escolar, representa uma fase crucial das suas vidas e está repleta de incertezas e complexidades, o que implica um envolvimento ativo e cooperante da Escola, da Família e da Comunidade, na projeção de um cuidado Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar. No entanto, nem sempre é um percurso fácil, embora seja fundamental que os alunos tenham experiências em contexto real de trabalho, com o objetivo de “promover a autoconfiança, autonomia, verificar as reais expectativas dos alunos e assegurar futuros empregos” (Soriano, 2022, p.30).

A chegada da pandemia COVID-19 veio fazer alterações na vida de todos nós, inclusive na dos jovens em processo de TVPE.

Neste contexto, surge o presente estudo elaborado no âmbito da Unidade Curricular Seminário de projeto – domínio cognitivo e motor, da Pós-graduação em educação especial: inclusão, desenvolvimento e aprendizagens, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. O mesmo tem como objetivo compreender de que forma as escolas deram resposta ao PIT após o confinamento da pandemia covid-19.

Desta forma, o trabalho está estruturado em duas partes distintas. A primeira parte destina-se ao Enquadramento Teórico onde foi feita uma revisão da literatura relacionada com a educação inclusiva, a diferenciação pedagógica, o contexto legislativo da transição para a vida pós-escolar em Portugal, a forma como ocorre o processo de transição para a vida pós-escolar e abordámos o impacto da pandemia covid-19 nas escolas e jovens.

Na segunda parte, reservada à Componente Empírica, começamos por justificar a escolha da temática sobre a qual incide o estudo e onde foram referidos os objetivos, expusemos a metodologia de investigação utilizada assim como os procedimentos utilizados para a recolha de dados, apresentámos e analisámos os resultados das entrevistas realizadas.

Por último, as considerações finais onde serão sintetizados todos os aspetos estudados, no sentido de responder às questões que foram inicialmente definidas.

## **PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## 1- Educação inclusiva e princípios organizacionais da escola inclusiva

*“A palavra “inclusão” não devia gerar dúvidas. Teremos uma inclusão plena, quando se assumir que a diversidade é a norma e que a diferença é regular. A “homogeneidade”, quando se fala de escolas e de alunos, é uma fantasia sem qualquer relação com a realidade.”*

João Costa- Secretário de estado Adjunto e da Educação

In Guião para a Implementação do PIT

No reconhecimento da importância de uma educação inclusiva, as políticas educativas dos países têm-se centrado na educação como um direito absoluto de qualquer ser humano, que se tem vindo a constatar em diversos documentos internacionais. Nomeadamente, a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) onde afirma, no artigo 26.º que “Toda a pessoa tem direito à educação”, facto que vem ser reforçado pela Declaração de Salamanca (UNESCO,1994), determinando que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, constituindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (...). Em 2006 a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU,2006) afirma que “Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Com vista ao exercício deste direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes asseguram um sistema de educação inclusiva a todos os níveis e uma aprendizagem ao longo da vida (...).”

O conceito de “Educação integrada” relaciona-se com a noção de escola como espaço educativo aberto, diversificado e individualizado, em que cada criança possa encontrar resposta à sua individualidade, à sua diferença (Correia, 1999).

O termo “integração” tem a sua origem no conceito de “normalização” e aproximando-se do conceito de “meio menos restritivo possível”, usado para referir a prática de integrar, física, social e pedagogicamente o aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) (Correia 1999).

Heron e Skinner (1978), citados em Heward e Orlansky (1988), definem “meio menos restritivo possível” como o ambiente educativo que oferece ao aluno as melhores oportunidades de progredir, que permite ao professor do ensino regular atuar adequadamente com todos os alunos da classe e, ainda, que favorece a promoção de relações sociais aceitáveis entre todos os alunos com necessidades educativas especiais e aqueles que não as têm (Correia, 1999).

O desenvolvimento de políticas inclusivas e equitativas requer o reconhecimento de que as dificuldades dos estudantes surgem de aspetos do próprio sistema educacional, incluindo: as formas como o sistema é organizado atualmente, as propostas pedagógicas oferecidas, o ambiente de aprendizagem, e os meios em que progresso dos estudantes é avaliado e assistido (UNESCO, 1994).

Com a nova legislação, o Decreto-Lei n.º 54/2018, não se pretende somente promover a inclusão de todos os alunos na escola, mas sim reorganizar a escola para poder promover uma educação inclusiva, de qualidade e com a colaboração de todos e para todos. Deverá ter em consideração as características singulares de cada aluno, tentando dar resposta às suas necessidades. Um sistema educativo para ter sucesso tem de garantir aprendizagens de qualidade para todos os alunos.

O Decreto-lei n.º 54/2018 veio reequacionar o papel da escola. As principais alterações são a forma como esta olha para os alunos e como se organiza para poder responder às suas necessidades. O mesmo defende princípios e valores inclusivos, através da implementação de medidas de política educativa que enquadrem a ação das escolas e comunidade educativa levando-nos assim, a refletir e a alterar as práticas educativas de forma a promover o sucesso dos alunos.

O Decreto acima referido, estabelece os princípios e as normas no sentido de garantir a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das

necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (capítulo 1, do artigo 1.º), ou seja, contrariamente ao Decreto-Lei n.º 3/2008 a inclusão não é apenas para os alunos diferentes com base nas características individuais biológicas e/ou psicológicas, mas sim, para qualquer aluno, independentemente das suas características.

O decreto-lei em vigor vem orientar as escolas para a valorização da diversidade, para a aceitação da diferença como uma mais-valia e para a adoção de estratégias adequadas às características e necessidades de cada aluno, assumindo uma visão mais alargada, pensando na escola como um todo.

Sendo assim, cabe a todas as escolas definir o melhor processo quando o aluno apresenta barreiras à aprendizagem, dando especial atenção aos casos em que se identificam maiores dificuldades de participação no currículo, devendo arriscar em diversas estratégias para ultrapassar essas dificuldades, dando garantias que todos e cada aluno irá ter acesso ao currículo e às aprendizagens, onde estes possam ser potenciados até ao máximo as suas capacidades.

No sentido de responder de modo adequado perante as necessidades dos alunos, o professor deve partir do princípio de que o público que tem à sua frente é heterogéneo. Não pode assumir que a prática que desenvolve servirá a todos, pois, as motivações, pontos fortes e fracos são diferentes de aluno para aluno. Muitos professores esperam que os alunos de uma mesma turma consigam atingir os mesmos objetivos com o mesmo ritmo de trabalho, através das mesmas atividades e sob a mesma metodologia de ensino. Ensinar todos os alunos da mesma forma, como se todos acompanhassem ao mesmo ritmo tem-se revelado, ao longo do tempo, uma prática pouco eficaz, senão muitas vezes injusta, acabando por levar à desmotivação do aluno e ao insucesso escolar. Com a inclusão, há uma nova forma de compreender as dificuldades educacionais. O problema não reside no aluno, mas sim na forma como a escola está organizada e no modo como funciona.

As opções metodológicas assentam no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo. Esta baseia-se em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemáticos da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação.

Redefinem-se, a partir de uma visão holística, as atribuições das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) na condução do processo de identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, em função das características de cada aluno, no acompanhamento e na monitorização da eficácia da aplicação dessas mesmas medidas, reforçando o envolvimento dos docentes, dos técnicos, dos pais ou encarregados de educação e do próprio aluno. Segundo Pereira *et al.* (2018, p.44) citado por Luísa e Borges (2020, p.40), todo esse processo “constitui um recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem, tendo em vista uma leitura alargada, integrada e participativa de todos os intervenientes no processo educativo”.

Para tal, é necessária uma organização da escola, na tomada de decisões e na ação educativa a implementar, nomeadamente «Acomodações curriculares», «Adaptações curriculares não significativas» e «Adaptações curriculares significativas».

Acomodações curriculares, de acordo com a definição do artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, são medidas de gestão escolar curricular que permitem o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula através da diversificação e da combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino, da utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, da adaptação de materiais e recursos educativos e da remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento, planeadas para responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno promovendo o sucesso educativo.

As acomodações deverão ser ambientais, organizacionais, motivacionais, ao nível da apresentação dos conteúdos e ao nível da avaliação.

De acordo com Correia (1999), podemos definir adaptações curriculares todas as alterações, modificações ou transformações que a escola e os professores introduzem nas propostas curriculares dimanadas do Ministério da Educação, com vista à sua adequação ao contexto local e às necessidades dos seus alunos.

Também Formosinho (1987), citado por (Correia, 1999, p.110) no seu conhecido artigo “Currículo pronto-a-vestir de tamanho único”, afirma: “só um currículo planeado em parte na escola pelo professor, opcional, flexível e aberto

e com objetivos em si mesmo pode ser adequado à variedade de alunos da escola unificada”.

## **2- Diferenciação pedagógica**

Da mesma forma que a escola tem de se reorganizar, para se adaptar da melhor forma a todos os alunos, também o professor tem um papel importante no desenvolvimento psicossocial dos mesmos.

Para Cadima (1996), citado por, Ferreira et al (2015), diferenciar passa por organizar atividades, de modo a que cada aluno seja confrontado com situações enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidades individuais. Uma pedagogia diferenciada remete-nos, por um lado, para a organização geral da escola, na criação de oportunidades para que os alunos possam desenvolver as suas aprendizagens, e por outro lado, para a organização do trabalho com a turma, onde o professor tem de refletir sobre a sua prática pedagógica tendo em consideração as diferenças individuais de cada aluno. Um professor que consiga ser flexível e com capacidade de improviso, no desempenho das suas funções, é uma mais-valia para os alunos, pois permite que o professor possa modificar os planos e as atividades em função das respostas individuais dos alunos.

A diferenciação pedagógica prende-se essencialmente com a necessidade de adequar o ensino às características cognitivas do aluno e às suas necessidades. Para tal, o professor poderá adotar estratégias como introduzir níveis de dificuldade na mesma atividade, que promovam diferentes competências, ou, ainda, propor diferentes atividades para diferentes alunos (Correia, 1999).

É importante que o professor conheça e seja sensível às necessidades dos seus alunos utilizando a melhor metodologia, tendo em consideração questões como por exemplo: a organização e gestão da turma, diversificação e diferenciação das atividades e estratégias, a forma como apresenta as novas matérias, entre outras (Correia, 1999).

O decreto-lei nº 54/2018 reforça que “mesmo nos casos em que se identificam maiores dificuldades de participação no currículo, cabe a cada escola definir o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o



aluno se confronta, apostando na diversidade de estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades”.

Em todo este processo, focamo-nos no professor do ensino regular, por desempenhar um papel determinante, contudo, não devemos esquecer que, também o professor de Educação Especial carece de mudanças e que deve assumir-se como um “professor de métodos e recursos” cujo papel é “colaborar e ajudar os professores da aula a desenvolverem estratégias e actividades que favoreçam a inclusão de alunos com necessidades especiais” (Marchesi, 2001, p.100) citado por Afonso (2005, p.63). Afonso (2005, p.63) refere que “a atividade destes professores tem de ser articulada com a dinâmica da escola de modo a tornarem-se pessoas que ajudam na busca de soluções para as dificuldades surgidas”.

Desta forma, promove-se o respeito pela individualidade de cada individuo, igualdade de oportunidades, equidade educativa, cooperação e interajuda, de forma a contribuir para uma elevada autoestima e sentido de pertença.

### **3- Contexto legislativo da transição para a vida pós-escolar em Portugal**

Atualmente, em Portugal, no que respeita à Transição para a Vida Pós-Escolar (TVPE), destacam-se os seguintes documentos legislativos relativos: a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto e o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro e a sua primeira alteração com a Lei n.º21/2008, de 12 de Maio, entretanto alterado com o Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

Estas medidas legislativas redefinem os apoios especializados a prestar na Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básico e Secundário dos setores público, particular, cooperativo ou solidário, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo dos Alunos com NEE, bem como reforçam a importância da TVPE, tornando obrigatória a elaboração de Planos Individuais de Transição.

Na Lei de Bases do Sistema Educativo, Decreto-lei n.º46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, no artigo 20.º, n.º3, alínea g), no âmbito dos objetivos do sistema educativo, assume relevo na Educação Especial “a preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida ativa”.

A Transição para a Vida Pós-Escolar está contemplada no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro:

- O artigo 1.º, n.º2, estabelece como um dos objetivos da Educação Especial “a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais”;
- O artigo 14.º, n.º3, considera que o Plano Individual de Transição deve desenvolver-se “no sentido de preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar”;
- O artigo 21.º, n.º3, aponta como uma das prioridades do Currículo Específico Individual a “organização do processo de transição para a vida pós-escolar”;
- O artigo 23.º, no n.º25 a alínea e), relativo a educação bilingue de alunos surdos, indica como um dos objetivos das escolas “organizar e apoiar os processos de transição para a vida pós-escolar”;
- O artigo 25.º, no n.º3 a alínea e) afirma que um dos objetivos das unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações de espectro do autismo é “organizar o processo de transição para a vida pós-escolar” e, é às escolas com essas unidades que compete “promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar”, artigo 25.º, n.º6, alínea g);
- O artigo 26.º, alusivo às unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita, no n.º3, alínea g), refere que um dos objetivos das Escolas com estas unidades é “organizar o processo de transição para a vida pós-escolar” e, é às Escolas com essas unidades que compete “promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar”, no n.º6 alínea f);
- O artigo 30.º aconselha que “as escolas ou agrupamentos de escolas devem, isolada ou conjuntamente, desenvolver parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados, ou outras, visando

(...) a transição para a vida pós-escolar, nomeadamente o apoio à transição da escola para o emprego”, alínea f).

A Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio, constitui a primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, modificando a redação de alguns dos seus artigos, entre eles:

- O artigo 1.º, n.º2, considera que a Educação Especial tem como um dos objetivos “a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional”;
- O artigo 30.º, alínea f), decreta que “as escolas, os agrupamentos de escolas e as instituições de ensino especial devem desenvolver parcerias entre si e com outras instituições, designadamente centros de recursos especializados, visando (...) a transição para a vida pós-escolar”.

Este enquadramento legislativo, em suma, prevê que a Educação Inclusiva tenha como objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, que permita aos jovens uma vida com qualidade, tanto quanto possível.

#### **4- Processo de transição para a vida pós – escolar**

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

De acordo com o Guia-*Os direitos das pessoas com deficiência*, “a transição para a vida pós-escolar é um processo que implica recolher informação, refletir e tomar decisões face à vida pós-escolar dos alunos tendo em consideração as adaptações curriculares significativas do mesmo, dando o apoio necessário no planeamento do seu projeto de vida” (p.29). Refere ainda que “ao longo de todo o processo é essencial o envolvimento dos jovens, respeitando as suas escolhas relacionadas não só com a sua futura vida

profissional, mas também com aspetos de ordem familiar, afetiva, social e de lazer” (p.30).

Todo este processo deve ser realizado com base na colaboração entre as escolas, os alunos, as famílias, os diferentes serviços da comunidade e o mercado de trabalho, para que os jovens experienciem situações em contexto real de trabalho. Também a escola tem um papel fundamental na execução de todo o processo de transição, proporcionando atividades e vivências que valorizem o aluno e o capacitem para a sua vida futura.

#### **4.1- Plano Individual de transição**

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

Com o enquadramento da Declaração de Salamanca a TVPE obteve uma grande relevância junto dos responsáveis educativos de diversos países, uma vez que estabeleceu orientações sobre as políticas e as práticas educativas, definindo uma nova perspetiva sobre a preparação para a vida adulta ao mesmo tempo que estabelece que,

“Os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz da escola para a vida ativa, quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se ativos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessários na vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação da vida adulta,

o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência direta em situações reais, fora da escola.” (UNESCO,1994, p.34).

Tendo a escola a preocupação de responder às necessidades de todos os alunos, em especial aqueles cujo percurso escolar é efetuado com adaptações curriculares significativas torna-se necessário uma especial atenção à preparação destes jovens para uma vida pós-escolar. Para tal, ocorre a necessidade da elaboração de um documento que complemente o Plano Educativo Individual (PEI), ou seja, o Plano Individual de Transição (PIT) que, de acordo com o Dec-lei nº 54, artigo 2.º, deve ser realizado três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, para todos os alunos que frequentem a escola com adaptações significativas. “No entanto, é consensual que o sucesso deste processo depende do desenvolvimento de um trabalho continuado desde muito cedo, estando a autonomia de vida dependente, primeiramente, das competências pessoais e sociais adquiridas” (Ministério do trabalho, Solidariedade e Segurança social (2019, p. 30).

O PIT deve conter informação sobre o contexto da vida do jovem, isto é, as suas condições familiares, história médica, tempos livres, valores e cultura, assim como também deve conter informação sobre a sua educação, formação e ter em consideração os interesses, competências e expectativas do aluno e da sua família, com vista a facilitar a transição para a vida pós-escolar e que complementa o programa educativo individual. É um documento aberto, uma vez que está sujeito a constantes atualizações, de acordo com as experiências que o aluno vai vivenciando (Pedroso, 2018).

A construção do PIT é feita tendo em conta toda a informação relativa à criança no mais diversos aspetos onde se pretende que a equipa multidisciplinar, em conjunto com o aluno e os pais, clarifique:

- Interesses, potencialidades e competências do aluno;
- Áreas a investir;
- Atividades a realizar;
- Entidades envolvidas e locais onde se vão realizar as atividades;
- Responsáveis/interlocutores em cada fase do processo;
- Mecanismos de acompanhamento e supervisão”.

A escola deve ainda apoiar o aluno na tomada de decisão, referindo as opções que este tem, para a construção da vida pós-escolar, com “base nas suas expectativas pessoais de construção de um projeto de vida em sociedade, com adequada inserção profissional, social e familiar” (Pedroso, 2018, p.37). No entanto, caso o aluno manifeste alguma dificuldade na escolha do seu percurso, a escola deverá, de forma clara e objetiva, dar-lhe a conhecer todas as possibilidades. No entanto, a tomada de decisão poderá tornar-se mais fácil quando o aluno experiênciã atividades que permitam o conhecimento *in loco*, o que poderá suscitar curiosidade e interesse por determinada área, que até à data desconhecia.

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

Este documento coloca o aluno no centro da ação, dando enfoque às suas expectativas para o futuro, ponto de partida para a organização de meios e recursos necessários para alcançar os objetivos desejáveis. A articulação entre a escola, família e das empresas que colaboram no desenvolvimento deste processo é decisiva para o sucesso de cada aluno. Por vezes, algumas tarefas que o aluno tiver de realizar na empresa onde foi inserido, poderão ser também trabalhadas na escola, como por exemplo, simulações de atendimento ao público, onde tanto o professor como os colegas de turma poderão colaborar. No entanto, Capucha (2008) menciona que os jovens que apresentem incapacidades que os impossibilita de exercer uma actividade profissional, deve ocorrer a procura de centros de atividade ocupacional, que proporcionem atividades tendo em conta os interesses e competências dos alunos, possibilitando que os mesmos experienciem diferentes tarefas.

Em suma, o PIT:

- Consubstancia o projeto de vida do aluno, para uma vida em sociedade com adequada inserção social e familiar ou numa instituição que desenvolva

atividades de carácter ocupacional e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional;

- Perspetiva um processo dinâmico, a curto, médio e longo prazo, com o objetivo 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;
- Deve definir as etapas que é necessário percorrer e as ações a desenvolver, desde o presente até à conclusão do percurso educativo, para que o aluno consiga tornar real o seu projeto de vida;
- Não deve duplicar a informação constante no PEI, mas sim acrescentar informação específica relativa ao processo de transição. (Pedroso, 2008)

## **4.2- Processo de Implementação do Plano Individual de transição**

A transição para a vida pós-escolar deve ser vista na escola como um processo contínuo, isto é, durante o percurso escolar do aluno devem ser desenvolvidas ações que promovam a sua autonomia, a autodeterminação, o desenvolvendo de diversas competências que irão possibilitar uma melhor qualidade de vida, permitindo que os alunos façam as suas próprias escolhas durante este processo. Estes são aspetos essenciais para facilitar o desenvolvimento social e o bem-estar pessoal do aluno.

Um planeamento eficaz da transição segue os princípios que estão de acordo com os objetivos da transição, respeitando as diferenças relacionadas com as características e valores das famílias.

Os jovens com necessidades especiais devem ter todas as necessárias oportunidades e apoios para poderem participar no planeamento do seu próprio PIT, uma vez que são os principais interessados. Um PIT tem de garantir ao jovem o aconselhamento e o apoio de que necessita antes, durante e depois do período de transição. Também as famílias precisam de ser parceiros ativos,

sendo as mais interessadas na evolução dos seus filhos, devendo os profissionais terem isso em conta. (EADSNE, 2006) citado por Soriano (2006)

Todo o processo que envolve a elaboração e implementação do PIT pode dividir-se em 3 fases distintas (EADSNE, 2006) citado por Soriano (2006, p. 28):

**1. Informação, observação e orientação:** é uma fase de preparação que acontece aquando da elaboração do PEI, durante a qual se pretende ajudar o jovem a escolher um trabalho e a encontrar um lugar de formação adequado.

**2. Formação e Qualificações:** esta fase focaliza, essencialmente, as ações a desenvolver durante o processo de formação. Relativamente ao jovem, o objetivo é obter qualificações, competências e a correspondente certificação.

**3. Apropriação, Emprego e Acompanhamento:** esta fase coloca o enfoque nos resultados pretendidos. Relativamente ao jovem, o objetivo é conseguir e manter um trabalho, beneficiar de uma vida de qualidade e garantir e manter a integração no emprego.

Com base nestas três fases de organização do processo do PIT, o relatório da EADSNE (2006), citado por Soriano (2006), resumiu as atividades e os papéis dos envolvidos em todos estes procedimentos da seguinte forma:

|       | 1. Informação, Observação e Orientação   | 2. Formação e Qualificações   | 3. Apropriação Emprego e Acompanhamento   |
|-------|--|---|---|
| Jovem | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Receber informação</li> <li>- Identificar pontos fortes, fracos e expressar desejos</li> <li>- Adquirir experiência de trabalho para fazer a escolha final</li> <li>- Participar na preparação e na assinatura do contrato</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Passar pelo processo de aprendizagem e de formação de uma forma abrangente e com duração flexível.</li> <li>- Avaliar o seu progresso na escola e no local de trabalho através de um feedback</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Garantir um contrato de trabalho e um salário Ser bem-sucedido durante o período de adaptação ao trabalho.</li> <li>- Sentir-se aceite e pertencendo/fazendo parte de um grupo de colegas de trabalho</li> <li>- Ter sucesso com a inclusão</li> </ul> |



|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
| Família                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estar totalmente envolvida</li> <li>- Expressar expectativas.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estar envolvida ativamente e contribuir para um ambiente encorajante</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoiar o seu filho/filha respeitando a sua autonomia</li> </ul>  |
| Profissionais da escola                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordenar o processo</li> <li>- Conhecer e avaliar as possibilidades do jovem</li> <li>- Motivar, apoiar, orientar e preparar a família e o jovem</li> <li>- Preparar um plano de formação</li> <li>- Nomear uma pessoa de contacto</li> <li>- Participar na preparação e assinatura do contrato.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordenar o processo</li> <li>- Criar um programa de formação</li> <li>- Apoiar e tomar a cargo todas as ações necessárias relativamente ao mercado de trabalho, tais como a criação de contrato/relações com o mercado de trabalho</li> <li>- Nomear uma pessoa de contacto (e substituí-la, se necessário)</li> <li>- Avaliar esta fase.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordenar o processo</li> <li>- Assegurar a introdução no local de trabalho e manter o compromisso do empregador</li> <li>- Garantir a orientação vocacional (emprego, serviços sociais, etc.)</li> <li>- Nomear uma pessoa de contacto (e substituí-la, se necessário)</li> </ul> |
| Profissionais dos serviços da comunidade | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar sobre as necessidades do mercado de trabalho (possibilidades de trabalho)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoiar o jovem e a escola na procura de oportunidades de formação</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Procurar trabalho (papel de mediação)</li> </ul>   |

|              |   |  |                          |
|--------------|---|--|--------------------------|
| Empregadores | - Receber e dar informação                              | - Oferecer oportunidades de formação       | - Oferecer um trabalho   |
|              | - Permitir e apoiar curtos períodos de prática          | - Participar na validação de competências. | - Cooperar na avaliação. |
|              | - Participar na preparação e na assinatura do contrato. |  |                          |

Tabela 1 - Papéis e tarefas a realizar pelas partes envolvidas no desenvolvimento das várias fases do PIT (EADSNE, 2006) cita do por Soriano (2006, p29-30).

Relativamente às três fases descritas, na tabela 1, a EADSNE (2006) citado por Soriano (2006) citado por considera três níveis de avaliação importantes neste processo, ou seja, a avaliação inicial que está principalmente relacionada com as capacidades e expetativas do aluno, a avaliação de objetivos e de ações, em que devem ser validadas todas as propostas de ação, até que o objetivo final seja alcançado, isto é, encontrar e garantir um bom emprego. Por último, a avaliação dos resultados atingidos, é uma avaliação que convém ser feita por todos os intervenientes de todo o processo onde se deve ter em consideração dois aspetos: o tempo que o aluno precisou para adquirir a informação, a experiência nos diversos locais de trabalho e as capacidades educativas para poder tomar corretamente as suas decisões. O outro aspeto que se deve ter em conta é o apoio que se deu ao plano de transição que, por sua vez, deverá continuar, no mínimo, até que o primeiro emprego esteja garantido.

### 4.3- Relação escola/mercado de trabalho

A família desempenha um papel fundamental na elaboração e desenvolvimento vocacional dos alunos, bem como no sucesso dos processos de transição. Deve ser uma estrutura não só de suporte emocional durante todo o percurso como de orientação falando abertamente sobre as expetativas viáveis ou não, bem como de vantagens e desvantagens das suas escolhas profissionais.

Apesar da European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) (Soriano, 2002) ter constatado que a família poderia constituir uma barreira, ao mesmo tempo reforça a sua importância e o apoio que lhe deve ser prestado durante o processo de TVPE, salientado que para tal é necessário: disponibilizar tempo com o aluno e suas famílias a fim de fazer o levantamento de desejos e necessidades dos mesmos; elaborar o PIT com o aluno o mais cedo possível, fazendo adaptações sempre que necessário; encorajar o aluno na descoberta das suas capacidades e competências; dotar o aluno e família de informação necessária.

Outro dos intervenientes imprescindíveis no processo de TVPE é a própria comunidade, que desempenha um papel social importante no desenvolvimento da transição. Neste âmbito, a EADSNE (Soriano, 2006) reconhece às empresas o desenvolvimento de competências sociais. De facto, sem o seu acolhimento os alunos não teriam a possibilidade de interagir em ambientes de contexto real, de constante imprevisibilidade, logo riquíssimos em aprendizagens significativas.

O Plano Individual de Transição sendo a ferramenta usada, no nosso país, em relação ao processo de transição, permite planear usando uma abordagem centrada no aluno.

Em consonância com o modelo inclusivo sustentado por Correia (1999, p. 34), centrado no Aluno como um todo, afigura-se imprescindível apelar a participação e responsabilização da Escola, Família e Comunidade, bem como do Estado.

A Comunidade deve desempenhar um papel relevante na educação e Transição para a Vida Pós-Escolar dos Alunos com NEE. As responsabilidades da Comunidade devem incidir nos seguintes níveis, segundo Correia (1999, p. 37):

- «Participação – Interligação entre serviços comunitários e a escola para responderem às necessidades específicas do aluno e da família com vista a um desenvolvimento global do aluno;
- Apoio – Criar um conjunto de programas e incentivos que permita ao aluno um desenvolvimento socioemocional e pessoal adequado às suas características (em conjunto com a escola, Governo Local, Governo Central);

- Formação – Sensibilização para a problemática da inclusão».

Soriano (2006, p. 16) identificou como um dos aspetos chaves a ter em consideração o facto de a Transição requerer uma estreita cooperação entre a Escola e o mercado de trabalho:

**A nível das políticas, os decisores políticos deveriam:**

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

**A nível da prática, os profissionais deveriam:**

- Estar abertos e bem informados acerca das possibilidades do mercado de trabalho;
- Ter tempo para visitar empresas, para organizar reuniões com elas e com outros serviços do sector empregador, facultar meios para a organização de períodos de formação de professores nas empresas de forma a mantê-los em contacto com a prática diária;
- Aproveitar as capacidades da escola para estabelecer contactos e programas de ação com empresas;

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

Soriano (2006, p. 30) estabeleceu ainda, papéis e tarefas a realizar pelos empregadores nas várias fases do Plano Individual de Transição:

- Receber e dar informação;
- Permitir e apoiar curtos períodos de prática;
- Participar na preparação e na assinatura do contrato;
- Oferecer oportunidades de formação;
- Participar na validação de competências;
- Oferecer um trabalho;
- Cooperar na avaliação.

Segundo Ferreira (2008), cabe às escolas dinamizar mecanismos que facilitem a articulação com entidades formadoras, consolidar protocolos com instituições locais e estabelecer parcerias com associações da comunidade, visando a integração social dos alunos que se aproximam do termo da escolaridade obrigatória.

## **5- O impacto da pandemia covid-19 nas escolas e jovens**

A pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-2, COVID-19, assolou o país e o mundo, afetando o ser humano das mais diversas formas. Os confinamentos em que a maioria de nós se viu obrigado a cumprir trouxeram repercussões nefastas a vários níveis, causando alterações profundas e mudanças na rotina diária, não tendo sido indiferentes às crianças e jovens, que sentiram um impacto na sua saúde física e mental.

Um estudo, realizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), sobre os efeitos da pandemia COVID-19 nas comunidades educativas, bem como sobre “as consequências económicas e sociais das medidas tomadas para a debelar, em particular no que toca ao agravamento das desigualdades

educativas e das desigualdades sociais e económicas associadas...” (Rodrigues et al; 2021, p.17), veio comprovar que a pandemia além de afetar emocionalmente os jovens, veio contribuir para um aumento da desigualdade. Segundo Rodrigues et al. (2021, p.67) “o recurso ao ensino remoto de emergência e a imposição de períodos longos de confinamento alterou as condições e os espaços de aprendizagem, fazendo emergir as diferenças entre alunos, bem como entre escolas, regiões, países (...)”. Não se deve esquecer, ainda, esquecendo que os contextos familiares dos alunos são distintos, onde, por diferentes razões, nem todos tem a possibilidade de usufruir do apoio dos pais ou encarregados de educação.

No entanto, a impossibilidade dos alunos regressarem à escola, devido aos confinamentos, revelou as dificuldades que os mesmos tiveram em prosseguir “quer as aprendizagens escolares, quer a socialização interpares, ambas fundamentais nos percursos sociais de crescimento”, como sublinha Firmino da Costa (2020), citado por Rodrigue et al. (2021, p.77). Estas dificuldades acabaram por ter uma repercussão mais visível nos jovens “mais vulneráveis, que manifestaram maiores níveis de ansiedade e depressão e menores níveis de bem-estar, em comparação com o período pré-pandemia (Widnall et al., 2020), citado por Rodrigues et al. (2021, p.77).

No estudo realizado por Loades et al. (2020), citado por Loureiro (2020, p.37) “constataram que as crianças e os adolescentes são mais suscetíveis de revelarem altos índices de depressão e ansiedade, durante e depois de períodos de isolamento social impostos”.

A OCDE (2020), citada por Rodrigues et al. (2021, p. 77) “sublinha que foi mais difícil para eles a adaptação às restrições aplicadas durante a pandemia e que muitos passaram por uma regressão funcional, devido à falta de rotinas ligadas à ida para a escola e ao acesso a serviços, incluindo terapêuticas e outros apoios.”

Os confinamentos além de trazerem prejuízos a nível emocional, também desencadearam fraca qualidade na saúde física, uma vez que, houve “o aumento do número de horas passadas em frente aos ecrãs, a diminuição ou falta de exercício físico, a par de aumento de peso corporal, distúrbios alimentares e de sono e de consumo de substâncias, de acordo com os testemunhos dos jovens

(com 16 ou mais anos)” refere Branquinho et al. (2020), citado por Rodrigues et al. (2021, p. 85).

As escolas bem organizadas e equipadas, que ofereçam um leque variado de situações ideais, desde professores qualificados, projetos de qualidade, bom ambiente escolar, assegurarão, à partida, um maior sucesso escolar dos alunos. Ao conseguirem dar respostas adequadas às necessidades de aprendizagem de cada aluno, tendo em conta a diversidade social, cultural e económica, serão consideradas escolas com um ensino de excelência. Contudo, infelizmente, nem todas as escolas conseguem estar a este nível e, com a pandemia COVID-19, onde os estabelecimentos de ensino tiveram de encerrar, ficaram à tona diversas lacunas. Neste período de vulnerabilidade, terá sido um enorme desafio uma vez que, cada escola, dentro das suas possibilidades, teve que ativar estratégias para contornar as dificuldades e minimizarem os efeitos das desigualdades.

Rodrigues et al. (2021, p.116) refere que,

“ uma medida das aprendizagens realizadas durante a pandemia é a perceção por parte dos professores sobre a consecução das mesmas e das dificuldades sentidas pelos alunos”, onde as dificuldades de aprendizagem “terão sido essencialmente decorrentes do acesso aos dispositivos digitais, à rede de internet e à formação digital adequada que permitisse a consecução das aprendizagens durante o ensino remoto de emergência”.

O mesmo autor refere que para garantir a continuidade das aprendizagens e minimizar os efeitos das desigualdades, face ao encerramento das escolas, vários organismos reuniram esforços de modo a desenvolver condições necessárias para “ encurtar distâncias e fazer face a desigualdades já existentes, mas que se acentuaram no seio das comunidades educativas, nomeadamente diferenças no acesso às tecnologias, a bens de primeira necessidade e ao apoio familiar, bem como assegurar continuidade do ensino presencial para determinados alunos” Rodrigues et al. (2021 p.126).

Não tornando diminutas as dificuldades sentidas pelos alunos e famílias, de modo geral, terão sido as crianças e jovens com necessidades e medidas de suporte à aprendizagem, os mais afetados pela pandemia COVID-19, provavelmente “ por ser mais difícil o trabalho desenvolvido pelos professores e técnicos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão no contexto dos

respetivos recursos organizacionais, de que são exemplo as equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva (EMAEI) e as equipas locais” (Rodrigues et al; 2021, p.128). Contudo, importa lembrar que, segundo o estudo do CNE (2021a), “mais de 90% dos docentes de Educação especial afirmaram que procederam a adaptações no ensino face ao Ensino a Distância (E@D)” (p.128).

De forma a reduzir as dificuldades consequentes do encerramento das escolas o Ministério da Educação disponibilizou diversos recursos audiovisuais, rádio e televisão, a telescola, com o objetivo de garantir o acesso equitativo e inclusivo às aprendizagens (Rodrigues et al; 2021).

O surgimento da pandemia COVID-19 levou-nos a refletir sobre a necessidade de reorganizar o sistema, de uma forma mais justa, equitativa e inclusiva.

A pandemia mostrou ainda que “mesmo nos países mais ricos os governos estão mal preparados para absorver grandes impactos. Quando há vidas humanas em causa e futuros em jogo, são necessários mecanismos para manter a prestação de serviços em emergências, de forma inclusiva (Banco Mundial, 2020)”, citado por Rodrigues et al. (2021, p.135).

Embora as diversas tecnologias estejam associadas ao entretenimento, e mesmo não sendo possível que todos os contextos familiares tenham a possibilidade de proporcionar meios de aprendizagem através das mesmas, o certo é que para muitos, estas foram a forma possível de combater o isolamento social e de alguma forma criar uma proximidade com a família, amigos, colegas e professores.



## **Parte II- Componente Empírica**

## **1- Justificação da temática**

A escolha de um tema para um trabalho de investigação nem sempre é fácil, quando existem tantas questões a fazer na área da Educação Inclusiva.

No presente projeto, a escolha da temática prendeu-se com o acompanhamento de perto do processo evolutivo, pessoal e escolar, de um jovem com medidas adicionais, que está a atravessar o processo de Transição para a vida Pós-escolar. Contudo, devido à pandemia Covid-19 as diretrizes que supostamente deveriam ter tomado o percurso natural, ficaram em suspenso na vida deste jovem.

No âmbito desta investigação pretendemos saber como atuaram as escolas e empresas parceiras na implementação do PIT, se as vidas de outros jovens ficaram também em suspenso ou se conseguiram, de alguma forma, contornar a situação.

Não tendo conhecimento muito aprofundado sobre todo o processo da TVPE, seria uma mais-valia para enriquecimento profissional perceber que estratégias foram ou não adotadas em outras escolas numa época tão complicada, tanto para as escolas como para os jovens, como a pandemia Covid-19.

Sendo assim, em primeiro lugar, foi realizada uma revisão bibliográfica que permitiu uma melhor compreensão do tema, assim como orientar a investigação e definir o objetivo do estudo. Posteriormente foram realizadas entrevistas a três profissionais de Educação Especial, tendo sido escolhidos estrategicamente zonas distintas do país de forma a obter maior diversidade de resposta.

### **1.1- Formulação da questão de partida**

A incerteza face ao futuro é a preocupação da maioria dos jovens e de suas famílias, e de uma forma mais veemente quando se trata dos jovens com medidas adicionais. As dificuldades em conseguir um emprego são notórias e para estes jovens são ainda maiores, pois a sociedade, apesar de supostamente mais informada, ainda mostra alguma resistência em aceitar estes jovens. Se a

esta situação não era fácil, com a pandemia COVID-19 todo este processo ficou ainda mais complicado.

Partindo da preocupação sentida por estes jovens e famílias, surge este estudo no sentido de procurar entender que estratégias foram utilizadas pelas escolas para dar resposta ao desenvolvimento do PIT.

Desta forma, levanta-se assim a questão de partida: **De que forma as escolas se organizaram para responder ao PIT após período de isolamento decorrente da pandemia Covid-19?**

## **1.2- Definição de Objetivos**

Tendo em conta o objetivo geral deste estudo: compreender como as escolas se organizaram para responder ao PIT após período de isolamento decorrente da pandemia Covid-19, importa definir os objetivos específicos a atingir com este projeto.

Desta forma os objetivos são:

- Perceber que impacto teve a pandemia Covid-19 na implementação do PIT;
- Perceber de que forma as escolas e empresas deram resposta ao PIT após regresso à escola.

## **2. Metodologias de Investigação**

Do ponto de vista metodológico, este estudo é de cariz qualitativo e tal como referem Bogdan e Biklen (1994), numa investigação qualitativa, o objetivo do investigador é o de buscar compreender os processos pelos quais as pessoas constroem significados e também como os descrevem.

Neste estudo, pretende-se ter a cooperação dos profissionais que trabalham no processo de TVPE, procedendo-se à recolha de dados através da realização de entrevistas.

Desta forma, considerou-se a entrevista semiestruturada o método mais adequado. Neste tipo de entrevista as questões resultam de um guião com questões organizadas de forma lógica para o entrevistador, embora exista a

possibilidade de uma grande liberdade de resposta ao entrevistado (Amado, 2014).

Segundo Morgado (2013), citado por Sá et al. (2021, p.18), o inquérito por entrevista “é especialmente útil como estratégia de recolha de dados em estudos de carácter interpretativo, essencialmente, devido ao grau de interação que permite que seja estabelecido entre o investigador e o entrevistado”

Carmo & Ferreira (2008); Coutinho, (2011); Hill (2014), citados por Sá et al. (2021, p.18-19) referem que o inquérito por entrevista “surge associado a desenhos de investigação de natureza qualitativa devendo, como tal, ser realizado junto de sujeitos cuidadosamente seleccionados, em função de critérios bem definidos, à partida. Isto é, a partir de amostras intencionais e não probabilísticas”.

De acordo com Sá et al. (2021), alguns autores referem que, ao contrário da recolha de dados através de questionário, a entrevista permite obter informações mais detalhadas, devido ao seu carácter flexível, possibilitando ainda a reformulação do questionário quando necessário, assim como obter informações uteis inesperadas

Segundo Hill (2014), citado por Sá, et al. (2021) o investigador pode dispor de um conjunto de perguntas orientadoras, relativamente flexíveis, tendo a possibilidade de optar por recorrer a todas as questões, ou apenas as que achar pertinente no decorrer da entrevista.

O investigador quando opta pela entrevista no seu desenho metodológico tem de perceber se esta técnica é adequada ao objeto e objetivo(s) de estudo e, conseqüentemente, à(s) questão(ões) de partida estabelecidas (Carmo & Ferreira, 2008; Coutinho, 2011; Ferreira, 2014), citado por Sá et al. (2021). Tal como referido anteriormente, para a recolha de dados, utilizou-se a realização de entrevistas, consideradas um instrumento fundamental para a obtenção de informação.

### **3. Apresentação e análise dos resultados**

As entrevistas foram realizadas a três professores envolvidos na área da Educação Especial, sendo que a formação inicial de dois dos docentes não é

esta área, tendo adquirido formação posteriormente. Os entrevistados foram escolhidos intencionalmente de zonas diferenciadas do país, de forma a ter possibilidade de recolher resultados distintos.

Após a conclusão das entrevistas, procedeu-se à sua transcrição de forma fidedigna, respeitando o discurso oral dos intervenientes, sendo uma foi realizada por videoconferência com gravação áudio e as outras duas, foram enviadas por escrito via *email*, por uma questão de incompatibilidade de agendas em reunir por videoconferência. Posteriormente as entrevistas dos professores foram codificadas por Entrevistado 1 (E1), Entrevistado 2 (E2) e Entrevistado 3 (E3).

Após a apresentação dos resultados, procedeu-se à análise da recolha de dados, onde foi feita uma leitura das transcrições integrais, de maneira a identificar os aspetos mais relevantes dos seus discursos.

**Tabela 2- Perceção acerca do processo de transição para a vida pós-escolar.**

| <b>Tendo em conta a sua experiência, fale-me sobre a sua perceção acerca do processo de transição para a vida pós-escolar</b>  |   |   |
|--|---|---|
| <b>Entrevistado 1<br/>(E1)</b>   | <b>Entrevistado 2<br/>(E2)</b>  | <b>Entrevistado 3<br/>(E3)</b>  |
| <p>“Nós no nosso agrupamento temos realmente uma situação muito diferente de todo o país. Não temos neste momento ao longo do meu percurso, alunos que estejam em casa no pós-escolar” (...)</p> <p>“Havia os gabinetes de psicologia (...) e temos aqui algumas situações que nos dão resposta ao nível de formação profissional e encaminhamento”(…) “só temos um aluno que necessitou de ficar lá a nível</p> | <p>“Na minha opinião a TVPE é de extrema importância para os alunos que dela usufruem, pois através destas experiências na comunidade em contexto de trabalho, ajudam-nos a ter uma melhor perceção sobre a visão de futuro que os jovens desejam.”</p> | <p>“Essas questões dependem muito de escola para escola e das relações estabelecidas com as instituições presentes na comunidade. No Agrupamento onde exerço existe muitas parcerias com empresas (devido aos Cursos Profissionais) que aproveitamos para integrar estes alunos” (...) “Para uma orientação dos alunos com menor autonomia há o Centro de Recursos Local no sentido de encaminhar os alunos para a formação profissional”</p> |

|  |  |  |
|--|--|--|
| de CAU que não podia ter outra solução de trabalho de resto está tudo ou situação de emprego ou situação de formação profissional”(...) “o que realmente me satisfaz é que nenhum aluno está em casa, ou têm emprego em empresas dos familiares ou em situação de emprego” |  |  |
|--|--|--|

No que respeita à perceção que os entrevistados têm acerca do processo de TVPE, um dos entrevistados considera importante a TVPE, pois permite aos mesmo ter uma visão mais realista do futuro. Os outros dois referem existência de um bom acompanhamento do processo de TVPE, uma vez que existe a colaboração das parcerias que inserem os jovens no mercado de trabalho ou em caso de alunos com maior dificuldade são apoiados nos Centros de Recurso Local.

**Tabela 3- Elementos envolvidos no processo de transição para a vida pós-escolar**

| <b>Quem são os elementos envolvidos no processo de transição para a vida pós-escolar?</b>   |  |  |
|---|--|--|
| <b>Entrevistado 1<br/>(E1)</b>  | <b>Entrevistado 2<br/>(E2)</b>   | <b>Entrevistado 3<br/>(E3)</b>   |
| “O docente de educação especial, o coordenador de departamento, a família, o próprio aluno, quando possível e o monitor da empresa o responsável da empresa. (...) com a articulação com o diretor da turma.” | “O aluno, a família, a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, professor de educação especial, diretor de turma, representante de organizações/empresas e técnico de TVPE.” | “Todo o Conselho de turma, EMAEI, Aluno e Família. O CRL, no caso dos alunos com patologias mais severas.” |

Em relação aos elementos envolvidos no processo de transição para a vida pós-escolar, um dos entrevistados, E3 não fez referência à participação de um responsável/representante de empresas/organizações, contudo, de uma forma geral os intervenientes referenciados por todos os entrevistados são os mesmos.

**Tabela 4- Processo de transição para a vida pós-escolar**

| <b>Como ocorre o processo de transição para a vida pós-escolar?</b>  |  |  |
|--|--|--|
| <b>Entrevistado 1<br/>(E1)</b>   | <b>Entrevistado 2<br/>(E2)</b>   | <b>Entrevistado 3<br/>(E3)</b>   |
| <p>“Primeiro vimos a competência do aluno (...) as expectativas que o aluno tem e as expectativas da família” (...) “pedimos aos pais para verem a competência dos alunos e a área definida e pedimos ao pais para serem eles encontrarem uma empresa na comunidade” (...) “Quando não acontece somos nós que ajudamos os pais a fazer isso” (...) “alunos que não têm perfil de ir logo no 10º ano para a empresas (...) Temos cursos profissionais no nosso agrupamento”</p> | <p>“- Aferição das expectativas do aluno e da família;<br/>- Despiste vocacional<br/>- Articulação com os diversos intervenientes no processo do aluno (diretora de turma, docente de educação especial, ...)<br/>- Contacto com a empresa;<br/>- Definição do horário;<br/>- Elaboração do protocolo;<br/>- Formalização de todo o processo com a assinatura dos intervenientes;<br/>- Início do estágio;<br/>- Monitorizar estágio;<br/>- Articular com o responsável<br/>- Avaliações no final dos períodos;“</p> | <p>“Quando a medida PIT não consegue por si só essa integração, recorremos ao CRIPS/CRL (como já descrito na questão 2).”;<br/>“Atendendo ao perfil de funcionalidade desses alunos e após o termo do percurso regular(...), aconselhamos, por vezes, a inscrição no Serviço e Emprego e Formação Profissional (...) com o objetivo de ser efetuado o pedido de intervenção ao CRL (...) de modo a ser encaminhado para a medida IAOQE – Informação, Avaliação e Orientação para a Qualificação e Emprego (...)visa apoiar(...) tomada de decisões vocacionais adequadas (...)</p> |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | disponibilizando a informação necessária à definição dos percursos profissionais e promovendo a avaliação da sua funcionalidade e incapacidade e a determinação dos meios e apoios considerados indispensáveis à definição e desenvolvimento do seu plano pessoal de emprego” |
|--|--|---|

No que respeita à como forma como ocorre o processo de transição, as respostas foram unânimes, na forma como descreveram os passos que têm em conta, nomeadamente em ouvir as expectativas do próprio aluno assim como das famílias, o despiste vocacional e o contacto com as empresas. Embora o E3 não tenha sido tão claro na sua resposta, entende-se que tem em consideração todos os passos importantes para a integração do aluno e, caso não seja suficiente, o aluno é reencaminhado para o CRL, onde ocorre tomadas de decisão vocacionais adequadas indispensáveis à definição e desenvolvimento de um plano pessoal de emprego.

**Tabela 5- Colaboração e contributo das famílias no processo de TVPE**

| <b>As famílias costumam colaborar neste processo? Que contributo dão?</b>   |  |   |
|---|--|---|
| <b>Entrevistado 1<br/>(E1)</b>  | <b>Entrevistado 2<br/>(E2)</b>   | <b>Entrevistado 3<br/>(E3)</b>  |
| “Nós tentamos (...) envolver sempre os pais porque é a partir do décimo ano que temos que começar a iniciar o PIT “pedimos ao pais para | “Sim. A ideia é que as expectativas das famílias estejam alinhadas com as dos alunos. Nesse sentido as famílias são chamadas à escola para se perceber | “As famílias deveriam colaborar e são chamadas a isso, mas muito raramente vem. (...) Os contributos ao longo destes 12 anos de |



|  |  |  |
|--|--|--|
| serem eles encontrarem uma empresa na comunidade (...) outras vezes os pais não sabem e somos nós que que procuramos, mas tem dado muito resultado serem os pais a procurar” | se concordam com o que o aluno deseja para aquele ano letivo.” | Educação Especial foram praticamente nulos.” |
|--|--|--|

No que respeita à colaboração das famílias no processo de TVPE, a maioria dos entrevistados refere que as famílias colaboram no processo, aprovando as opções do aluno e da escola ou até mesmo, como refere o E1 são incentivados a fazer a procura das empresas. Infelizmente, como refere o E3, ainda existem famílias que colaboram pouco em todo o processo.

**Tabela 6- Consideração pela vocação e pelos interesses dos alunos**

| <b>A vocação e os interesses dos alunos são levados em conta? De que forma? Senão, porquê?</b>   |  |  |
|--|--|--|
| <b>Entrevistado 1<br/>(E1)</b>   | <b>Entrevistado 2<br/>(E2)</b>   | <b>Entrevistado 3<br/>(E3)</b>   |
| “Sim. Eles geralmente mostram áreas de interesse, mas precisam afinar, por exemplo, eles querem sempre ir para a mecânicas, julgam sempre que já vão conduzir carros, não, tem que ser explicado. Isto é uma coisa em que temos de trabalhar os alunos e a família como a própria empresa” (...) “Até pode o aluno não estar bem integrado e | “A vocação e os interesses são muito importantes e valoriza-se (...) Realizam-se reuniões iniciais com o aluno e família no sentido de perceber os seus interesses. (...) Realizam-se visitas aos locais de estágio previamente selecionados para se fazer o despiste vocacional” (...) “é o aluno que escolhe a área profissional e se possível o local de estágio” | “A vocação destes alunos é sempre tida em conta, caso contrário o PIT não terá o efeito desejado e a sua integração no mercado de trabalho fica hipotecada. No CRL existem várias oficinas/cursos e os formandos passam por todas as sessões para poderem escolher a área que de efetivamente mais vai ao encontro dos seus interesses.” |

|   |  |  |
|---|--|--|
| durante esse ano muda para outra empresa” |  |  |
|---|--|--|

No que respeita à vocação e interesse dos alunos, as respostas são unânimes. Além de considerarem importante, é uma questão tida em conta. O E1 refere ainda que se notarem que o aluno não está bem integrado, procuram outra empresa até ser uma situação confortável para o mesmo.

**Tabela 7- Dificuldades na transição dos alunos para a vida pós-escolar**

| <b>Existem dificuldades na transição dos alunos para a vida pós-escolar? Quais?</b> |   |   |
|---|---|---|
| <b>Entrevistado 1<br/>(E1)</b>  | <b>Entrevistado 2<br/>(E2)</b>  | <b>Entrevistado 3<br/>(E3)</b>  |
| “Tem sido fácil (...) não quer dizer que não tenhamos alguns obstáculos.”           | “Por norma, os alunos e suas famílias que desejam, conseguem ter respostas nas nossas valências como a Formação Profissional, CACI’s ou outras” | “Poucas quando as famílias aceitam as propostas ou quando os alunos acabam por ter uma integração quase imediata, via PIT ou por iniciativa própria. Quando as famílias não reconhecem por vezes as incapacidades dos filhos e acham que podem integrar o mercado de trabalho “regular” a situação complexifica.” |

No que respeita a dificuldades na transição dos alunos para a vida pós-escolar, os entrevistados referem que têm tido poucas ou nenhuma, principalmente quando a família aceita e colabora. O entrevistado E3 refere ainda que o processo só é dificultado quando as famílias não reconhecem as dificuldades dos filhos.

**Tabela 8- Passos que a Escola pode dar no desenvolvimento do processo de transição destes alunos e aspetos importantes**

| <b>Quais pensa serem os passos que a Escola pode dar no desenvolvimento do processo de transição destes alunos? Em que aspetos?</b> |  |   |
|---|--|---|
| <b>Entrevistado 1<br/>(E1)</b>  | <b>Entrevistado 2<br/>(E2)</b>   | <b>Entrevistado 3<br/>(E3)</b>  |
| “Penso que a forma como temos feito, tem corrido bem”   | “Os passos são estes descritos atrás, encaminhando os alunos para respostas que vão ao encontro das necessidades dos alunos e suas famílias” | “Atualmente com a estreita relação que existe entre Polo de Formação; CRL penso que o mecanismo é eficiente (...)a integração no mercado de trabalho através do CRL tem o benefício de o aluno/formando ter o chamado “emprego protegido” – opção muito do agrado das empresas pelos benefícios que acarreta para a entidade empregadora” |

No que respeita aos passos a Escola pode dar no desenvolvimento do processo de transição destes alunos e aspetos importantes, todos os entrevistados consideram que o mecanismo que têm implementado é funcional, indo ao encontro com as necessidades dos alunos e das famílias.

**Tabela 9- Influencia e impacto da pandemia Covid-19 no processo de transição para a vida pós-escolar**

| <b>Considera que a pandemia Covid-19 teve alguma influência no processo de transição para a vida pós-escolar? Qual foi o seu impacto?</b> |   |   |
|---|---|---|
| <b>Entrevistado 1<br/>(E1)</b>  | <b>Entrevistado 2<br/>(E2)</b>                              | <b>Entrevistado 3<br/>(E3)</b>                                      |
| “A pandemia para nós não afetou muito porque outras empresas deixaram,  | “Sem dúvida que a pandemia teve grande impacto na TVPE pelo | “Algum, uma vez que tanto as instituições que recebiam os alunos em |

|  |   |   |
|--|---|---|
| paramos um período só, muito lento, mas nas mecânicas continuaram na mesma.” (...) “Claro que prejudicou um bocado mas fomos conseguindo.” | facto e alguns alunos terem estado em casa (...) “O impacto foi negativo e verificou-se que alguns alunos tiveram algumas dificuldades em retomar as suas experiências” | modalidade PIT ou mesmo em medidas do POISE encerraram e o recomeço foi doloroso” |
|--|---|---|

No que respeita à Influência e impacto da pandemia Covid-19 no processo de transição para a vida pós-escolar, a maioria refere que afetou muito pois as empresas encerraram e os alunos ficaram sem resposta. Apenas o E1 refere que não sofreram grande impacto, uma vez conseguiram que os alunos estivessem sempre inseridos em empresas, contornando a situação.

**Tabela 10- Dificuldades sentidas**

| <b>Quais as dificuldades sentidas?</b>                                       |  |   |
|--|--|---|
| <b>Entrevistado 1<br/>(E1)</b>   | <b>Entrevistado 2<br/>(E2)</b>   | <b>Entrevistado 3<br/>(E3)</b>  |
| “em apenas um caso (...)Eles tiveram dificuldade em aceitar novamente (...)” | “Na fase da pandemia as dificuldades sentidas centraram-se na comunicação online com os alunos, na distância, isolamento e desmotivação dos alunos perante estas práticas de ensino à distância” | “Recomeçar as rotinas e uma quebra ao nível das competências não só académicas, mas essencialmente funcionais.” |

No que respeita às dificuldades sentidas, as mesmas passaram por não voltar a aceitar o aluno na empresa, pela distância, isolamento e desmotivação face às práticas de ensino à distância, o recomeçar das rotinas, assim como uma quebra ao nível das competências.

**Tabela 11- Ações para contornar a situação**

| <b>O que foi feito para contornar a situação?</b>  |  |                                |
|--|--|--------------------------------|
| <b>Entrevistado 1<br/>(E1)</b>   | <b>Entrevistado 2<br/>(E2)</b>   | <b>Entrevistado 3<br/>(E3)</b> |
| “(…) ficou no contexto da escola a desenvolver a parte da cantina e da higiene com as funcionárias.” | “Trabalhos relacionados com as áreas profissionais em que os alunos se encontravam.<br><br>Para os alunos que foram para a escola realizaram tarefas relacionadas com a carpintaria, limpeza, cozinha, entre outros” | “Refazer novamente o caminho”  |

No que respeita às ações implementadas para contornar a situação, a maioria referiu que os alunos ficaram em contexto escolar realizaram tarefas relacionadas com os serviços prestados na escola, por exemplo, na cantina/cozinha, limpeza, etc.

**Tabela 12- Implementação do PIT após regresso à escola**

| <b>Após o regresso à escola, como foi retomada a implementação do PIT?</b>                                     |  |  |
|--|--|--|
| <b>Entrevistado 1<br/>(E1)</b>   | <b>Entrevistado 2<br/>(E2)</b>   | <b>Entrevistado 3<br/>(E3)</b>   |
| “Nós só tivemos um caso, de resto continuou tudo e alguns até se mantiveram na empresa. Não foi difícil não. “ | “Houve uma fase em que os alunos regressaram à escola, no entanto algumas direções suspenderam os estágios na comunidade, optando por colocar os alunos a realizar tarefas na escola. Mais recentemente os alunos retomaram os Pit's normalmente, da mesma forma da pré-pandemia.” | “No regresso à escola os alunos continuaram a realizar o PIT, mas não fora do espaço escolar como acontecia anteriormente. O PIT no ano 2020/21 realizou-se dentro do recinto escola (refeitório, papelaria, reprografia, biblioteca). Esta imposição limitou imenso o desenvolvimento |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | de competências, objetivo último da medida PIT” |
|--|--|---|

No que respeita à implementação do PIT após o regresso à escola, a maioria menciona que foram atribuídas tarefas ou implementados os PIT em contexto escolar. Apenas o E1 refere que apenas tiveram um caso em que o aluno não desenvolveu o PIT em contexto empresarial, tendo a família criado a sua própria empresa para o integrar, os restantes alunos mantiveram as suas funções em empresas.

**Tabela 13- Respostas dadas pelas empresas com quem têm parceria**

| <b>Que respostas deram as empresas com quem têm parceria?</b> |  |   |
|---|--|---|
| <b>Entrevistado 1<br/>(E1)</b>                                | <b>Entrevistado 2<br/>(E2)</b>   | <b>Entrevistado 3<br/>(E3)</b>  |
|   | “Todos os locais que os alunos escolheram responderam afirmativamente aos pedidos de estágio.” | “No ano 2020/21 as empresas recusaram aceitar os alunos e também por imposição do Ministério da Educação e do próprio Agrupamento. Neste ano letivo já houve alguma abertura para retomar |

No que respeita às respostas dadas pelas empresas parceiras, os entrevistados referem que aos poucos houve abertura para retomar as parcerias. Esta questão não foi colocada diretamente ao E1, uma vez que foi referido, diversas vezes, que a metodologia de integração dos alunos esteve sempre ativa.

**Tabela 14- Recetividade das famílias às adaptações feitas**

| <b>As famílias foram recetivas às adaptações feitas?</b> |                       |                       |
|--|-----------------------|-----------------------|
| <b>Entrevistado 1</b>                                    | <b>Entrevistado 2</b> | <b>Entrevistado 3</b> |
|  |                       |                       |

| (E1) | (E2)  | (E3)   |
|------|---|--|
|      | “As famílias perceberam a situação e colaboraram dentro das suas possibilidades nas atividades realizadas.” | “Sim, a maioria das famílias são pouco participativas, apesar dos constantes contactos.” |

No que respeita à receptividade das famílias às adaptações feitas, a maioria afirma que as mesmas foram recetivas. Mais uma vez, esta questão não foi colocada diretamente ao E1, uma vez que foi referido, diversas vezes, que a metodologia de integração dos alunos esteve sempre ativa.

**Tabela 15- Colaboração dos alunos após regresso à escola**

| Os alunos colaboraram da mesma forma? |  |   |
|---------------------------------------|--|---|
| Entrevistado 1<br>(E1)                | Entrevistado 2<br>(E2)   | Entrevistado 3<br>(E3)  |
|                                       | “Os alunos foram realizando algumas atividades de pesquisa relacionadas com seus PIT's, no entanto, mostraram-se menos motivados.” | “Os alunos são por norma muito colaborantes nas tarefas que são solicitadas pelos orientadores” |

No que diz respeito à colaboração dos alunos após o regresso à escola as respostas divergem, uma vez que o E2 refere que os alunos perderam um pouco a motivação, enquanto que o E3 mencionou que por norma os alunos colaboram nas tarefas solicitadas. Uma vez mais, esta questão não foi colocada diretamente ao E1, uma vez que foi referido diversas vezes que a metodologia de integração dos alunos esteve sempre ativa.

**Tabela 16- Numa situação ideal, como deveria ser o processo de transição**

| <b>Numa situação ideal, como deveria ser o processo de transição?</b>   |  |  |
|---|--|--|
| <b>Entrevistado 1<br/>(E1)</b>  | <b>Entrevistado 2<br/>(E2)</b>   | <b>Entrevistado 3<br/>(E3)</b>   |
| “acho que está a correr bem, agora tem que haver mais o centro de emprego a implicar-se mais e o mundo empresarial dar realmente emprego estes alunos, isso é muito importante” | “(…) na minha opinião esta é a forma que se aproxima mais daquilo que poderão encontrar no futuro. Daí a importâncias das experiências se realizarem em contexto real de trabalho, na comunidade.” | “Estou agradavelmente surpreendido com o processo levado a cabo neste Agrupamento. Considero quase ideal. (...) “o PIT deveria conseguir preparar o aluno para que este de forma autónoma conseguisse uma integração no mercado de trabalho, isso raramente acontece.” |

No que diz respeito à opinião dos entrevistados à exposição do seu ideal de TVPE, a maioria refere que as linhas orientadoras que têm seguido vão ao encontro aos seus ideais, no entanto, o E1 considera que deveria haver mais colaboração por parte do Centro de Emprego e das empresas.

#### **4. Considerações finais**

O desenvolvimento desta investigação permitiu refletir sobre o processo de Transição para a Vida Pós-Escolar, em alunos com medidas adicionais, conhecer formas de atuação, expectativas, opiniões, demonstrar obstáculos e mencionar opções de mudança. Cumpriu assim o objetivo em compreender como é que algumas escolas se organizaram para responder ao PIT após período de isolamento decorrente da pandemia Covid-19, nomeadamente perceber que impacto teve a pandemia na implementação do PIT, assim como perceber de que forma as escolas e empresas deram resposta ao PIT após



regresso à escola. No entanto, estamos conscientes de que os resultados obtidos se referem aos casos concretos estudados, não sendo possível serem generalizados a todas as outras escolas.

Segundo Luísa e Borges (2020) a Educação Inclusiva tem sido marcada por avanços que visam a mudança de paradigmas em relação à inclusão, permitindo uma abertura de mentalidades apelando à solidariedade e equidade. Contudo, nem sempre é fácil para os jovens com medidas adicionais serem reconhecidos com os mesmos direitos e serem vistos como indivíduos com capacidades e capazes de feitos tal como qualquer outro jovem.

Com esta investigação foi possível perceber que, tal como acontece com qualquer jovem, ter em consideração os interesses e gostos destes jovens é fundamental para uma integração de sucesso no mercado de trabalho, onde também o apoio familiar é imprescindível. No entanto é necessário que a comunidade e o mundo empresarial estejam sensibilizados para esta questão e perceberem que é sempre uma mais-valia, pois temos sempre algo a aprender uns com os outros.

Contudo, a chegada da pandemia não veio facilitar este processo, com o fecho das empresas e das escolas, a maioria dos entrevistados mencionou que o isolamento social, a quebra de rotinas e apoios a inadaptabilidade ao novo método de ensino à distância veio causar alguma desmotivação por parte dos alunos.

Entrar novamente em todo o processo não foi fácil, inicialmente as escolas deram continuidade ao PIT em contexto escolar, uma vez que as empresas se encontravam fechadas ou até mesmo por recusa em receber os alunos, tendo sido apenas mais tarde que voltaram a dar continuidade a todo o processo.

Ao longo das entrevistas, apresentação e análise dos resultados fui percebendo que, embora de entre a maioria dos entrevistados e parecer dos mesmos, os procedimentos adotados foram os mesmos, um pouco por todo o país, há procedimentos que saem da regra, o caso do E1, que menciona procedimentos opostos aos dos restantes entrevistados. No caso, refere que a pandemia pouco interferiu com o processo de TPVE dos seus alunos, uma vez que tudo se manteve igual, ou seja, mesmo que uma empresa ou outra tenha recusado/fechado, uma outra abria portas para estes alunos. Refere ainda que apenas um aluno teve dificuldades com a empresa onde estava inserido, mas

que a família arranhou alternativa. O mesmo entrevistado, durante a entrevista, mencionou ainda que a postura dirigida aos responsáveis das empresas não é de imposição, mas de “vamos vendo como corre”, referiu, quando encontra alguém menos recetivo.

Posto isto deixo a questão: se temos um caso de sucesso, porque não temos mais casos assim pelo país? Talvez pelo facto a comunidade não estar sensibilizada o suficiente e ter a consciência da importância que tem para estes jovens a inclusão e integração no mercado de trabalho, promovendo o desenvolvimento de capacidades, preparando os jovens para tomarem as decisões importantes relacionadas com o seu futuro da forma mais autónoma. Será que a Escola não poderá ser mais incisiva nesta questão, ou tal não estará ao seu alcance?

Como já referido e voltando a frisar, a importância da família em todos estes processos pode ser considerada o segredo da chave para novos caminhos de sucesso.

## 5. Referências Bibliográficas

Afonso, C. (2005). *Inclusão e mercado de trabalho: papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE*. Saber (e) Educar, 10, 53-66: [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/720/2/SeE10\\_InclusaoCarlosAfonso.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/720/2/SeE10_InclusaoCarlosAfonso.pdf)

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. (2ª ed). Imprensa da Universidade de Coimbra: <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/35271/1/Manual%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20qualitativa%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora: [https://www.academia.edu/6674293/Bogdan\\_Biklen\\_investigacao\\_qualitativa\\_e\\_m\\_educacao](https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_e_m_educacao)

Capucha, L. (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: [https://cedema.org.pt/wp-content/uploads/2017/09/manual\\_apoio\\_decreto\\_lei3\\_2008.pdf](https://cedema.org.pt/wp-content/uploads/2017/09/manual_apoio_decreto_lei3_2008.pdf)

Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Editora, Coleção Educação Especial

Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948): <https://www.ipc.pt/ipc/wp-content/uploads/2020/03/Declarac%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos.pdf>

Decreto - Lei nº 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986, Série I. Assembleia da República

Decreto-Lei nº 3 de 7 de Janeiro de 2008. Diário da República, N.º 4 - 1.ª série. Ministério da educação

Decreto-Lei nº 54 de 6 de Julho de 2018. Diário da Republica, nº 129- Série I. Ministério da Educação

Ferreira, M. et al (2015). *Educação Inclusiva: Natureza e fundamentos*. *Revista nacional e internacional de educação inclusiva*. Volume 8, Número3. <file:///C:/Users/arfer/Downloads/Dialnet-EducacaoInclusivaNaturezaEFundamentos-5446531.pdf>

Ferreira, S. (2008). *Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Viseu, Psicossoma.

Loureiro, M. (2020). *O impacto da pandemia pela COVID-19 nos Adolescentes e Jovens: revisão crítica da literatura*. (Dissertação de Mestrado) ISPA-Instituto Universitário: <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/8013/1/6805.pdf>

Luísa, C., Borges, M. (2020). *Construindo a Educação Inclusiva: teoria e prática*. (1ª ed.). Editora: Papa-Letras

Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (coord).(2019). *Guia prático: Os direitos das pessoas com deficiência em Portuga*: <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBAAAAB%2bLCAAAAAAABACzMDW0AAAFlyTYBAAAA%3d%3d>

Monteiro, P., David, A. (2020). *Guião para Implementação do Plano Individual de Transição – PIT: uma proposta da (APSA)*. Editor: APSA- Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBQAAAAB%2bLCAAAAAAABAAzNDQ0NAEAT4W00AUAAAA%3d>

Pedroso, J. (2018) *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação ([https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual\\_de\\_apoio\\_a\\_pratica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf))

Rodrigues et al. (2021). *Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade*. *Concelho Nacional de Educação*. Coleção Estudos, 17-135:

[https://www.cnedu.pt/content/noticias/estudos/Estudo\\_AssembleiaRepublica-Efeitos\\_da\\_pandemia\\_COVID-19.pdf](https://www.cnedu.pt/content/noticias/estudos/Estudo_AssembleiaRepublica-Efeitos_da_pandemia_COVID-19.pdf)

Sá, P. et al (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados* (Vol. 2). UA Editora. Universidade de Aveiro  
[https://ria.ua.pt/bitstream/10773/30772/3/Metodologias%20investigacao\\_Vol2\\_Digital.pdf](https://ria.ua.pt/bitstream/10773/30772/3/Metodologias%20investigacao_Vol2_Digital.pdf)

Soriano, V. (2006). *Planos Individuais de Transição. Apoiar a Transição da Escola para o Emprego*. European Agency for Development in Special Needs Education: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/individual-transition-plans\\_itp\\_pt.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/individual-transition-plans_itp_pt.pdf)

Soriano, V. (Ed.). (2002). *Transição da Escola para o Emprego: Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus*. European Agency for Development in Special Needs Education: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/transition-from-school-to-employment\\_Transition-pt.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/transition-from-school-to-employment_Transition-pt.pdf)

UNESCO (1994) *Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção – Necessidades Educativas Especiais*. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca: [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileNome=Declaracao\\_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileNome=Declaracao_Salamanca.pdf)

# ANEXOS

## Anexo I- Guião de Entrevistas

- 1- Pode contar-me um pouco do seu percurso profissional, (o tempo de serviço e como surgiu a ligação com Educação Especial)?
- 2- Tendo em conta a sua experiência, fale-me sobre a sua perceção acerca do processo de transição para a vida pós-escolar.
- 3- Quem são os elementos envolvidos no processo de transição para a vida pós-escolar?
- 4- Como ocorre o processo de transição para a vida pós-escolar?
- 5- As famílias costumam colaborar neste processo? Que contributo dão?
- 6- A vocação e os interesses dos alunos são levados em conta? De que forma? Senão, porquê?
- 7- Existem dificuldades na transição dos alunos para a vida pós-escolar? Quais?
- 8- Quais pensa serem os passos que a Escola pode dar no desenvolvimento do processo de transição destes alunos? Em que aspetos?
- 9- Considera que a pandemia Covid-19 teve alguma influência no processo de transição para a vida pós-escolar? Qual foi o seu impacto?
- 10- Quais as dificuldades sentidas?
- 11- O que foi feito para contornar a situação?
- 12- Após o regresso à escola, como foi retomada a implementação do PIT?
- 13- Que respostas deram as empresas com quem têm parceria?
- 14- As famílias foram recetivas às adaptações feitas?
- 15- Os alunos colaboraram da mesma forma?
- 16- Numa situação ideal, como deveria ser o processo de transição?

## **Anexo II- Transcrição das Entrevistas**

### **Transcrição da entrevista**

#### **Entrevistado 1 (E1)**

**1- Pode contar-me um pouco do seu percurso profissional (o tempo de serviço e como surgiu a ligação com a Educação Especial)?**

Boa tarde Ana Rita. Eu sou do centro de educação especial já tenho 45 anos de serviço, quase tudo em educação especial. Tirei no Aurélio, um ano e depois tive de fazer atualização da licenciatura. Além disso tive um curso, chamado de 3 meses, penso que se chamava o “Chouriço” na altura e também foi no Aurélio. Portanto eu tenho muita experiência, tenho na deficiência visual primeiro e a seguir nos problemas de cognição. Fui sempre da equipa daqui de Viana de Castelo de coordenação e sou coordenadora de departamento há 5 anos. Trabalho num Agrupamento de Escolas de Monserrate e trabalho essencialmente com alunos com medidas significativas.

**2- Tendo em conta a sua experiência, fale-me um pouco sobre a sua percepção acerca do processo de transição para a vida pós- escolar.**

Nós no nosso agrupamento temos realmente uma situação muito diferente de todo o país. Somos muitas vezes convidados pela nossa experiência e não quer dizer que seja única, há outros agrupamentos a fazer. Não temos neste momento ao longo do meu percurso, alunos que estejam em casa no pós-escolar e temos várias situações. Temos situações em empresas da comunidade que conseguem emprego e depois fazerem o plano de transição. Havia os gabinetes de psicologia que tiveram de se reorganizar para cursos profissionais e temos aqui algumas situações que nos dão resposta ao nível de formação profissional e encaminhamento, portanto isso engrandece muito muito a comunidade e os nossos alunos. Tínhamos APPCDM da Areosa, mas só temos um aluno que necessitou de ficar lá a nível de CAU que não podia ter outra solução de trabalho,

de resto está tudo ou situação de emprego ou situação de formação profissional. O facto é que, o que realmente me satisfaz é que nenhum aluno está em casa, ou têm emprego em empresas dos familiares ou em situação de emprego. Claro que às vezes há a contratação como a dos outros, eles saem de um sítio para outro, não é. Quantas vezes eu vou aos cafés ou pizzarias e estão alunos nossos, estão sempre, é temporário, mas estão sempre. Temos alguns na autarquia, na Câmara que ficaram com situação de emprego, estagiaram lá e ficaram.

### **3- Quem são os elementos envolvidos no processo de transição para a vida pós-escolar?**

O docente de educação especial, o coordenador de departamento, a família, o próprio aluno, quando possível e o monitor da empresa o responsável da empresa. Claro isto tudo com articulação com o diretor da turma.

### **4- Como ocorre o processo de transição para a vida pós-escolar?**

Primeiro vimos a competência do aluno as expectativas, as expectativas que o aluno tem e as expectativas da família, às vezes são altas outras vezes são baixas, pronto, temos de auscultar. Depois o que acontece é pedirmos aos pais para verem a competência dos alunos e a área definida e pedimos ao pais para serem eles encontrarem uma empresa na comunidade. Às vezes na área da residência, outras vezes os pais não sabem e somos nós que procuramos, mas tem dado muito resultado serem os pais a procurar, a fazer o levantamento das situações. Quando não acontece somos nós que ajudamos os pais a fazer isso. Temos outras situações de alunos que não têm perfil de ir logo no 10º ano para a empresas, então o que fazemos? Temos cursos profissionais no nosso agrupamento e eles por exemplo, querem ir para instalações elétricas, em vez de irem logo de uma empresa a esse nível fazem a parte do PIT no próprio contexto do percurso profissional. Cada aluno é um caso. Se têm perfil para frequentar o curso profissional faz a parte do curso profissional total, já temos casos disso. Se não, faz as medidas adicionais com significativas a nível do curso regular e depois faz a parte prática numa parte do profissional na área que eles gostam. Às vezes acontece ficarem na escola e quando estão mais preparados já fazem na empresa, fazemos um misto.



**5- As famílias costumam colaborar neste processo? Que contributo dão?**

Sim. Nós tentamos cá em Viana envolver sempre os pais porque é a partir do décimo ano que temos que começar a iniciar o PIT. Quando se matriculam lá os alunos temos uma conversa com o pai, a definição do RTP, do PIT e do PEI.

**6- A vocação e os interesses dos alunos são levados em conta? De que forma? Senão, porquê?**

Sim, eles geralmente mostram áreas de interesse, mas precisam afinar, por exemplo, eles querem sempre ir para a mecânicas, julgam sempre que já vão conduzir carros, não, tem que ser explicado. Isto é uma coisa em que temos de trabalhar os alunos e a família como a própria empresa. Porque já nos aconteceu, às vezes... o mundo do trabalho é difícil, não é? e exigem muito dos alunos e às vezes são austeros e assim. Mas também temos empresas que os deixam sem fazer as tarefas como deve ser ou só os deixam varrer. Pronto, isto tem de ser tudo monitorizado pelo centro de educação especial, nós regularmente vamos sempre monitorizando a empresa, até para controlar isso e com a família e tudo. Até pode o aluno não estar bem integrado e durante esse ano muda para outra empresa, há na cidade isso, não tem acontecido muito, mas já tivemos alunos que passaram durante um ano por 3 empresas.

Não deixar a família interferir na empresa, a família é só para levantamento da situação e depois quem faz a relação é o docente com a empresa e depois com a família.

**7 - Existem dificuldades na transição dos alunos para a vida pós-escolar? Quais?**

Tem sido fácil, tem sido fácil, não quer dizer que não tenhamos alguns obstáculos. Tivemos por exemplo, falou no outro dia da pandemia, eu tinha um aluno com trissomia 21 numa padaria/pastelaria e aceitaram muito bem, só que em termos de desempenho o aluno não fazia muito. Estava ali sempre na parte do forno a pincelar os croissant e assim, e só tinha um monitor com ele, mas depois deu-se a pandemia e eles próprios tiveram dificuldade com os próprios empregados quanto mais com o nosso aluno. Eles tiveram dificuldade em aceitar novamente, mas a própria família também decidiu que já não era para ali e então onde é que ficou? Como era a pandemia ficou no contexto da escola a

desenvolver a parte da cantina e da higiene com as funcionárias. Ainda bem que que apostamos nisso, pois a mãe decidiu fazer uma empresa familiar de limpeza, ele é ótimo nessa área, ao mesmo tempo vai inscrevê-lo num curso profissional do tal gabinete de psicologia, para não estar parado.

**8- Quais pensa serem os passos que a Escola pode dar no desenvolvimento do processo de transição destes alunos? Em que aspetos?**

Penso que a forma como temos feito, tem corrido bem.

**9- Considera que a pandemia Covid-19 teve alguma influência no processo de transição para a vida pós-escolar? Qual foi o seu impacto?**

A pandemia para nós não afetou muito porque outras empresas deixaram, paramos um período só, muito lento, mas nas mecânicas continuaram na mesma. Nós tínhamos alunos das mecânicas, num lar de terceira idade, num Jardim-de-infância. Claro que prejudicou um bocado mas fomos conseguindo.

**10- Quais as dificuldades sentidas?**

No fundo é a implicação dos pais nesse processo, mas temos conseguido uns mais fáceis e outros mais difíceis não é pronto.

**11- O que foi feito para contornar a situação?**

Às vezes, por exemplo, querem muito o curso profissional, vêm como medidas significativas, mas querem o curso profissional, claro que no curso profissional é muito difícil para fazerem aqueles módulos. Agora, não dizemos que não à partida, se os pais querem, temos que apostar, vamos tentando.

**12- Após o regresso à escola, como foi retomada a implementação do PIT?**

Nós só tivemos um caso de recusa, como já falei, de resto continuou tudo e alguns até se mantiveram na empresa. Não foi difícil, não.

**16- Numa situação ideal, como deveria ser o processo de transição?**

É assim, aqui na comunidade, acho que está a correr bem, agora tem que haver mais o centro de emprego a implicar-se mais e o mundo empresarial dar

realmente emprego estes alunos, isso é muito importante. Aí é que temos que investir, não andarem no temporário, terem direito ao local trabalho.

## **Transcrição da entrevista**

### **Entrevistado 2 (E2)**

#### **1- Pode contar-me um pouco do seu percurso profissional, (o tempo de serviço e como surgiu a ligação com Educação Especial)?**

A minha ligação à educação especial surgiu em 1999 quando ingressei no curso de Motricidade Humana ramo Educação Especial e Reabilitação. Posteriormente, em 2005 realizei um estágio profissional num Centro de Deficientes Profundos. Em 2006 iniciei funções nas AEC – atividades de enriquecimento curricular como professor de atividade física e desportiva, até 2015. De 2015 até hoje que exerço funções na ASSOL como Psicomotricista e Técnico de Transição para a Vida Pós – Escolar.

#### **2- Tendo em conta a sua experiência, fale-me sobre a sua perceção acerca do processo de transição para a vida pós-escolar.**

Na minha opinião a TVPE é de extrema importância para os alunos que dela usufruem, pois através destas experiências na comunidade em contexto de trabalho, ajudam-nos a ter uma melhor perceção sobre a visão de futuro que os jovens desejam.

#### **3- Quem são os elementos envolvidos no processo de transição para a vida pós-escolar?**

O aluno, a família, a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, professor de educação especial, diretor de turma, representante de organizações/empresas e técnico de TVPE.

#### **4- Como ocorre o processo de transição para a vida pós-escolar?**

- Aferição das expectativas do aluno e da família;
- Despiste vocacional
- Articulação com os diversos intervenientes no processo do aluno (diretora de turma, docente de educação especial, ...)
- Contacto com a empresa;
- Definição do horário;

- Elaboração do protocolo;
- Formalização de todo o processo com a assinatura dos intervenientes;
- Início do estágio;
- Monitorizar estágio;
- Articular com o responsável
- Avaliações no final dos períodos;

**5- As famílias costumam colaborar neste processo? Que contributo dão?**

Sim. A ideia é que as expectativas das famílias estejam alinhadas com as dos alunos. Nesse sentido as famílias são chamadas à escola para se perceber se concordam com o que o aluno deseja para aquele ano letivo.

**6- A vocação e os interesses dos alunos são levados em conta? De que forma? Senão, porquê?**

A vocação e os interesses são muito importantes e valoriza-se o que ele deseja e quer escolher para o seu futuro. Realizam-se reuniões iniciais com o aluno e família no sentido de perceber os seus interesses. Posteriormente realizam-se visitas aos locais de estágio previamente selecionados para se fazer o despiste vocacional. Na TVPE em que a associação colabora, é o aluno que escolhe a área profissional e se possível o local de estágio. De referir que os alunos podem experimentar várias áreas a partir dos 15 anos.

**7- Existem dificuldades na transição dos alunos para a vida pós-escolar? Quais**

Por norma, os alunos e suas famílias que desejam, conseguem ter respostas nas nossas valências como a Formação Profissional, CACI's ou outras. No final do 12º ano reúne-se com os vários intervenientes de forma a dar o melhor encaminhamento para a vida pós- escolar.

**8- Quais pensa serem os passos que a Escola pode dar no desenvolvimento do processo de transição destes alunos? Em que aspetos?**

Os passos são estes descritos atrás, encaminhando os alunos para respostas que vão ao encontro das necessidades dos alunos e suas famílias.

**9- Considera que a pandemia Covid-19 teve alguma influência no processo de transição para a vida pós-escolar? Qual foi o seu impacto?**

Sem dúvida que a pandemia teve grande impacto na TVPE pelo facto e alguns alunos terem estado em casa não terem a possibilidade de estarem nas suas experiências na comunidade. Os poucos alunos que estiveram em algumas escolas, desenvolveram atividades práticas na escola, importantes para o futuro. O impacto foi negativo e verificou-se que alguns alunos tiveram algumas dificuldades em retomar as suas experiências.

**10- Quais as dificuldades sentidas?**

Na fase da pandemia as dificuldades sentidas centraram-se na comunicação online com os alunos, na distância, isolamento e desmotivação dos alunos perante estas práticas de ensino à distância.

**11- O que foi feito para contornar a situação?**

Trabalhos relacionados com as áreas profissionais em que os alunos se encontravam.

Para os alunos que foram para a escola realizaram tarefas relacionadas com a carpintaria, limpeza, cozinha, entre outros.

**12- Após o regresso à escola, como foi retomada a implementação do PIT?**

Houve uma fase em que os alunos regressaram à escola, no entanto algumas direções suspenderam os estágios na comunidade, optando por colocar os alunos a realizar tarefas na escola. Mais recentemente os alunos retomaram os Pit's normalmente, da mesma forma da pré-pandemia.

**13- Que respostas deram as empresas com quem têm parceria?**

Todos os locais que os alunos escolheram responderam afirmativamente aos pedidos de estágio.

**14- As famílias foram recetivas às adaptações feitas?**

### Durante a pandemia

As famílias perceberam a situação e colaboraram dentro das suas possibilidades nas atividades realizadas.

#### **15- Os alunos colaboraram da mesma forma?**

### Durante a pandemia

Os alunos foram realizando algumas atividades de pesquisa relacionadas com seus PIT's, no entanto, mostraram-se menos motivados

#### **16- Numa situação ideal, como deveria ser o processo de transição?**

Tendo os alunos medidas que, para já, os impedem de prosseguir no ensino superior, na minha opinião esta é a forma que se aproxima mais daquilo que poderão encontrar no futuro. Daí a importâncias das experiências se realizarem em contexto real de trabalho, na comunidade.

## **Transcrição da entrevista**

### **Entrevistado 3 (E3)**

**1- Pode contar-me um pouco do seu percurso profissional, (o tempo de serviço e como surgiu a ligação com Educação Especial)?**

Durante 10 anos fui professor contratado no grupo 400 – História. Numa das escolas surgiu a oportunidade de trabalhar com alunos de Educação Especial. Foi uma curta experiência de apenas 2 horas semanais ao nível das TIC. Como sou sindicalizado recebi no e-mail a abertura de uma PG em Educação Especial nas instalações do Sindicato em Évora. Inscrevi-me e conclui a PG.

Confesso que o meu impulso na Educação Especial foi mais por estabilidade do que por vocação. Mas passado 5 anos de trabalhar sempre no grupo de Educação Especial acabei por efetivar. Esta situação não ocorreria se tivesse optado por continuar a lecionar História.

**2- Tendo em conta a sua experiência, fale-me sobre a sua perceção acerca do processo de transição para a vida pós-escolar.**

Essas questões dependem muito de escola para escola e das relações estabelecidas com as instituições presentes na comunidade. No Agrupamento onde exerço existe muitas parcerias com empresas (devido aos Cursos Profissionais) que aproveitamos para integrar estes alunos. Nos casos mais graves recorremos ao CRIPS e ao Centro de Recursos Local integrado na medida POISE.

Para uma orientação dos alunos com menor autonomia há o Centro de Recursos Local no sentido de encaminhar os alunos para a formação profissional no Polo de Formação do CRIPS.

Atendendo ao perfil de funcionalidade desses alunos e após o termo do percurso regular, de acordo com os normativos em vigor, aconselhamos, por vezes, a inscrição no Serviço e Emprego e Formação Profissional de Ponte de Sor, com o objetivo de ser efetuado o pedido de intervenção ao CRIPS, na qualidade de seu Centro de Recursos Local, de modo a ser encaminhado para a medida IAQOE – Informação, Avaliação e Orientação para a Qualificação e Emprego. Esta, visa apoiar as pessoas com deficiência e /ou incapacidade na tomada de



decisões vocacionais adequadas, disponibilizando a informação necessária à definição dos percursos profissionais e promovendo a avaliação da sua funcionalidade e incapacidade e a determinação dos meios e apoios considerados indispensáveis à definição e desenvolvimento do seu plano pessoal de emprego, o qual poderá abranger a sinalização para a Formação Profissional Especializada, no âmbito do Programa POISE.

**3- Quem são os elementos envolvidos no processo de transição para a vida pós-escolar?**

Todo o Conselho de turma, EMAEI, Aluno e Família. O CRL, no caso dos alunos com patologias mais severas.

**4- Como ocorre o processo de transição para a vida pós-escolar?**

Quando a medida PIT não consegue por si só essa integração, recorreremos ao CRIPS/CRL ( como já descrito na questão 2).

**5- As famílias costumam colaborar neste processo? Que contributo dão?**

As famílias deveriam colaborar e são chamadas a isso, mas muito raramente vem. Quando vem aceitam as propostas do Agrupamento em conjunto com o CRL. Os contributos ao longo destes 12 anos de Educação Especial foram praticamente nulos.

**6- A vocação e os interesses dos alunos são levados em conta? De que forma? Senão, porquê?**

A vocação destes alunos é sempre tida em conta, caso contrário o PIT não terá o efeito desejado e a sua integração no mercado de trabalho fica hipotecada. No CRL existem várias oficinas/cursos e os formandos passam por todas as sessões para poderem escolher a área que de efetivamente mais vai ao encontro dos seus interesses.

**7- Existem dificuldades na transição dos alunos para a vida pós-escolar? Quais?**

Poucas quando as famílias aceitam as propostas ou quando os alunos acabam por ter uma integração quase imediata, via PIT ou por iniciativa própria. Quando as famílias não reconhecem por vezes as incapacidades dos filhos e acham que podem integrar o mercado de trabalho “regular” a situação complexifica.

**8- Quais pensa serem os passos que a Escola pode dar no desenvolvimento do processo de transição destes alunos? Em que aspetos?**

Nos primeiros anos a escola tinha muito ainda a fazer para que houvesse uma preocupação no pós escola. Atualmente com a estreita relação que existe entre Polo de Formação; CRL penso que o mecanismo é eficiente. A família muitas vezes não tem conhecimento que a integração no mercado de trabalho através do CRL tem o benefício de o aluno/formando ter o chamado “emprego protegido” – opção muito do agrado das empresas pelos benefícios que acarreta para a entidade empregadora.

**9- Considera que a pandemia Covid-19 teve alguma influência no processo de transição para a vida pós-escolar? Qual foi o seu impacto?**

Algum, uma vez que tanto as instituições que recebiam os alunos em modalidade PIT ou mesmo em medidas do POISE encerraram e o recomeço foi doloroso. Aprender novamente rotinas, nomeadamente com os alunos autistas.

**10- Quais as dificuldades sentidas?**

Recomeçar as rotinas e uma quebra ao nível das competências não só académicas, mas essencialmente funcionais.

**11- O que foi feito para contornar a situação?**

Refazer novamente o caminho. O trabalho com estes alunos é sempre nesta fórmula. Um caminho feito de avanços e recuos constantes. As competências adquiridas hoje, amanhã podem já não ser. O confinamento foi uma quebra cujo impacto negativo foi exponencial.

**12- Após o regresso à escola, como foi retomada a implementação do PIT?**

No regresso à escola os alunos continuaram a realizar o PIT, mas não fora do espaço escolar como acontecia anteriormente. O PIT no ano 2020/21 realizou-se dentro do recinto escola (refeitório, papelaria, reprografia, biblioteca). Esta imposição limitou imenso o desenvolvimento de competências, objetivo último da medida PIT.

**13- Que respostas deram as empresas com quem têm parceria?**

No ano 2020/21 as empresas recusaram aceitar os alunos e também por imposição do Ministério da Educação e do próprio Agrupamento. Neste ano letivo já houve alguma abertura para retomar, mas os níveis de dinamismo do ano 2019 ainda não foram restabelecidos.

**14- As famílias foram recetivas às adaptações feitas?**

Sim, a maioria das famílias são pouco participativas, apesar dos constantes contactos.

**15- Os alunos colaboraram da mesma forma?**

Os alunos são por norma muito colaborantes nas tarefas que são solicitadas pelos orientadores de acordo com as competências que se desejam desenvolver constantes no PIT.

**16- Numa situação ideal, como deveria ser o processo de transição?**

Estou agradavelmente surpreendido com o processo levado a cabo neste Agrupamento. Considero quase ideal.

Acho que, em condições ideais o PIT deveria conseguir preparar o aluno para que este de forma autónoma conseguisse uma integração no mercado de trabalho, isso raramente acontece.