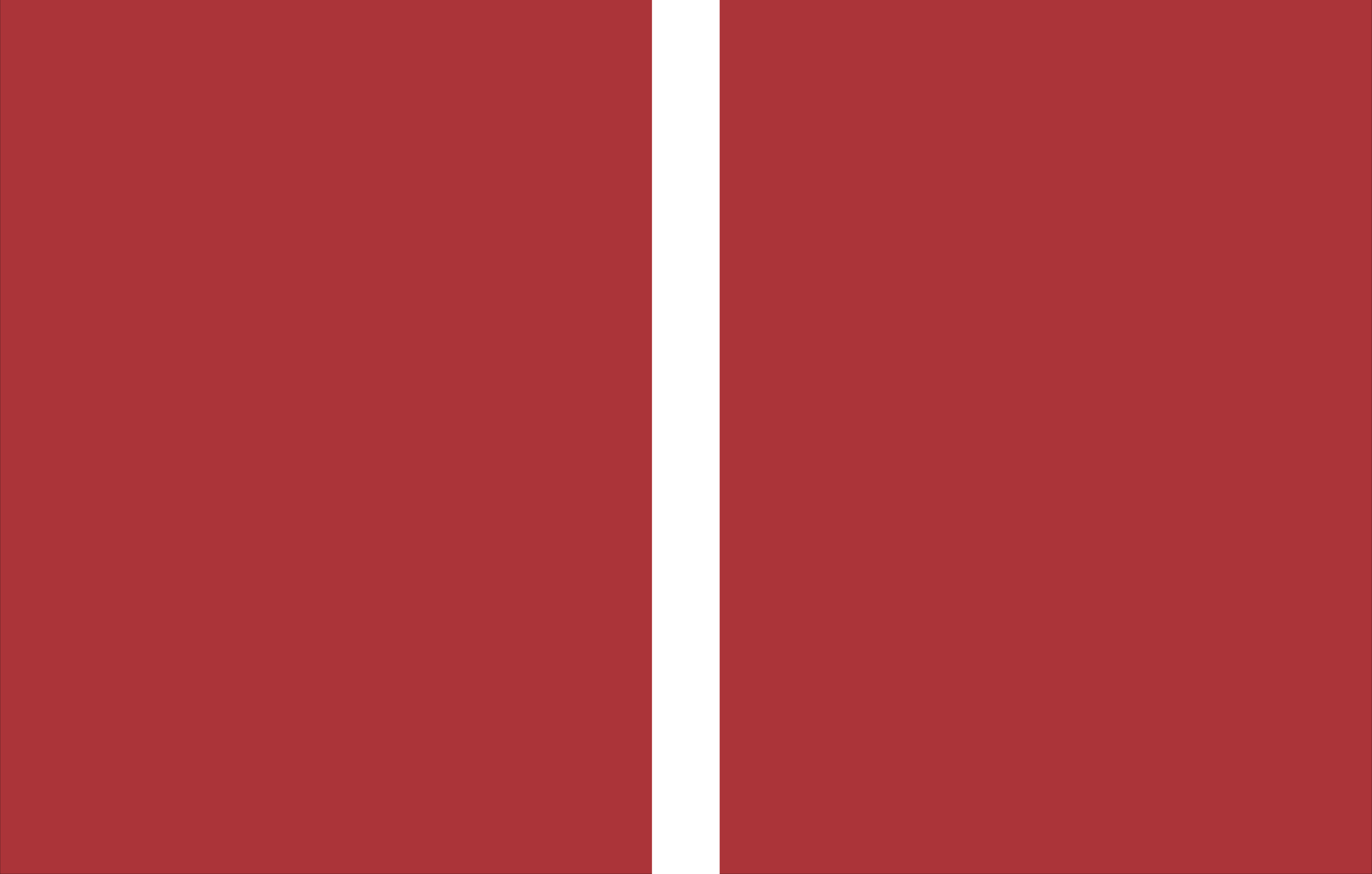


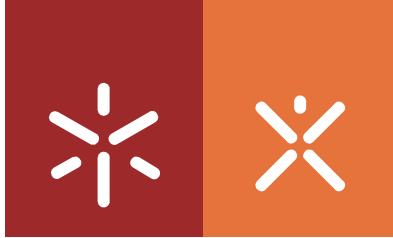


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Luís José Leite Teixeira Fânzeres

**Transição para a Vida Adulta de Alunos com
Necessidades Educativas Especiais: Percursos
de Formação no Sistema Educativo Português**





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Luís José Leite Teixeira Fânzeres

**Transição para a Vida Adulta de Alunos com
Necessidades Educativas Especiais: Percursos
de Formação no Sistema Educativo Português**

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade em Educação Especial

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Anabela Cruz dos Santos
e da
**Professora Doutora Ana Sofia Pedrosa Gomes
dos Santos**

DECLARAÇÃO

Nome: Luís José Leite Teixeira Fânzeres

Endereço Eletrónico: luisfanzeres@gmail.com **Telefone:** 91 530 31 40

N.º do Cartão de Cidadão: 05911155

Título da Tese:

Transição para a Vida Adulta de Alunos com Necessidades Educativas Especiais:
Percurso de Formação no Sistema Educativo Português

Título Resumido:

Transição para a Vida Adulta de Alunos com Necessidades Educativas Especiais

Orientadores:

Professora Doutora Anabela Cruz dos Santos

Professora Doutora Ana Sofia Pedrosa Gomes dos Santos

Ano de Conclusão:

2017

Designação do Doutoramento:

Estudos da Criança, Especialidade em Educação Especial.

DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EM VIGOR, NÃO É PERMITIDA A REPRODUÇÃO DE QUALQUER PARTE DESTA TESE.

Universidade do Minho, 21/09/2017

Assinatura: _____

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

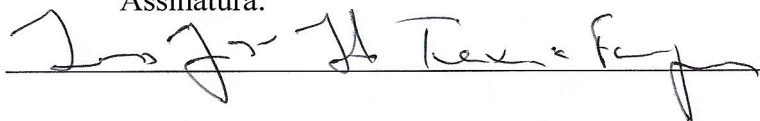
Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 24 de Abril de 2017

Nome completo:

Luís José Leite Teixeira Fânzeres

Assinatura:



Agradecimentos

A realização desta Tese de Doutoramento foi possível graças à colaboração e ao contributo, de forma direta ou indireta, de várias pessoas e instituições, às quais gostaria muito de agradecer, em particular: Às minhas orientadoras Professora Doutora Anabela Cruz-Santos (orientadora) e a Professora Doutora Sofia Santos (coorientadora) pela disponibilidade manifestada para orientar este trabalho, pela ajuda na definição do objeto de estudo, pela exigência, pela assertividade nos comentários, opiniões e sugestões, pelo esclarecimento das minhas dúvidas e ainda pela amizade que dispensada tornando possível a concretização deste estudo. A todos os Professores que comigo estiveram nesta longa caminhada, nomeadamente o departamento de Educação Especial do Instituto de Educação da Universidade do Minho. A todos os meus colegas que iniciaram a meu lado mais esta etapa da minha vida académica, e em especial, aos meus colegas de turma pela amizade e entajuda com quem passei momentos muito bons e momentos de alguma angústia, pois esta caminhada não foi nada fácil: Ana Martins, Miguel Silva, Ângela Meira e Elisa Freitas e a uma amiga especial Catarina Araújo pelo apoio incondicional que me deu durante todo este percurso. A ti, Catarina, o meu mais sincero e profundo obrigado!

Gostaria igualmente de agradecer à Professora Doutora Laura Owens da Universidade de Milwaukee, por todo o conhecimento partilhado durante o estágio nos Estados Unidos, pelas oportunidades facultadas quer na Transcen em Washington, quer na CEO em Milwaukee, relativamente a novas realidades no que se relaciona com a temática da transição. A todos os participantes que colaboraram neste estudo, o meu agradecimento pela compreensão e disponibilidade prestadas. À minha escola, na pessoa da sua Diretora, Dr.^a Luísa Rodrigues, por toda a compreensão durante todo este percurso. Por último, e os “últimos são os primeiros”, à minha família, pilar fundamental para conseguir levar este projeto a bom porto, pelo apoio, encorajamento e pela ajuda prestada nos momentos em que tanto precisei, especialmente à minha mãe. Ao meu pai que muito orgulho teria, tenho a certeza, de ter visto o filho percorrer mais este trajeto profissional e académico.

A todos o meu agradecimento e o meu sincero bem-haja...

RESUMO

O processo de Transição para a Vida Adulta (TVA) de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) assume-se de particular pertinência no panorama educativo nacional atual, procurando responder às suas necessidades relativamente à promoção de aprendizagens vocacionadas para uma vida adulta de qualidade. A facilitação da transição para a vida adulta revela-se um suporte fundamental da educação destes alunos, orientando o desenvolvimento de todo o seu programa educacional.

Esta investigação teve como finalidade compreender as perceções e opiniões expressas pelos participantes e empregadores acerca dos percursos de formação no sistema educativo português, como propostas eficazes para os alunos com NEE, com vista à sua inserção no mercado de trabalho. Assim, foram realizados dois estudos, nomeadamente: o estudo 1: “Transição para a Vida Adulta de alunos com Necessidades Educativas Especiais: Percursos de formação no sistema educativo português” de índole quantitativo, e o estudo 2: “Perceções dos empregadores sobre o processo de Transição para a Vida Adulta dos alunos com Necessidades Educativas Especiais” de natureza qualitativa.

O estudo 1 teve como objetivo compreender as perceções dos profissionais, a exercer funções em escolas e instituições, relativamente à importância da TVA no processo formativo dos alunos com NEE. O instrumento de recolha de dados consistiu num questionário construído para o efeito aplicado a 616 profissionais (professores, técnicos, monitores e outros) de todo o país. Esta amostra foi constituída por 467 participantes (81%) do género feminino e 149 (19%) do género masculino, com tempo de serviço entre 16 e 20 anos, com idades compreendidas entre 40 e 49 anos dos quais 88.3% desenvolvem a sua atividade em estabelecimentos de rede pública e 43.3% exercem a função de Professores de Educação Especial. O questionário, distribuído via *online*, contém 25 questões distribuídas por 5 dimensões: TVA dos alunos com NEE; Adequações no Processo de Aprendizagem; Percursos de Formação - Cursos de Educação e Formação (CEF); Percursos de Formação - Planos Individuais de Transição (PIT) e TVA em relação ao Mercado de Trabalho.

Neste estudo, os participantes realçaram a importância do processo de TVA no percurso escolar, destacando, no entanto, a necessidade de uma maior articulação entre a escola e sector empresarial, de mais oferta de recursos especializados, de maior colaboração da família e da comunidade local e de maior participação do aluno e respeito pelas suas escolhas pessoais.

Ao nível dos percursos de formação CEF e PIT, e de acordo com todas as variáveis sociodemográficas, os participantes consideram estas ofertas eficazes, mencionando, no entanto, que no âmbito das ofertas formativas e no que respeita à inserção no mercado de trabalho, deveria existir uma maior articulação entre a escola e as entidades empregadoras.

O estudo 2 teve como intuito perceber de que forma os empregadores portugueses se reveem no processo de TVA dos alunos NEE como elemento fundamental na inserção no mercado de trabalho. O instrumento de recolha de dados consistiu numa entrevista semiestruturada, elaborada para o efeito, a seis empregadores da zona norte (Braga e Porto) pertencentes aos setores público, privado e cooperativo. O guião da entrevista foi constituído por quatro blocos com 14 questões, abrangendo várias dimensões: Transição para a vida adulta dos alunos com NEE; Percursos de formação CEF; Percurso de formação PIT e Transição para a Vida Adulta em relação ao

Mercado de Trabalho. Os entrevistados consideraram fundamental a necessidade de um acompanhamento durante todo o processo, não devendo existir lacunas entre o percurso escolar e o tipo de formação profissionalizante a realizar. Evidenciam, igualmente, a necessidade de um percurso formativo apropriado ao perfil de funcionalidade do formando, a que está subjacente a necessidade de adaptações quer ao nível físico, humano e técnico, tendo em consideração a problemática do aluno, bem como a indispensabilidade do trabalho em equipa tendo como objetivo a inserção no mercado de trabalho destes jovens.

As medidas educativas identificadas como as mais adequadas para os jovens com NEE, adotadas pelas escolas e instituições no âmbito do seu processo de TVA, ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008, são as Adequações Curriculares Individuais e o Currículo Específico Individual. Os percursos formativos CEF e o PIT assumem, de acordo com a investigação, particular importância no processo TVA dos alunos com NEE. O processo de transição destes alunos, de acordo com os resultados obtidos, fornece uma análise clara das possibilidades dos jovens através do respeito pelas suas opções e motivações, pela disponibilização de percursos e ofertas formativas conducentes a um plano de carreira profissional.

Finalmente, é proposto um modelo de organização da transição para jovens com NEE, suportado na articulação e complementaridade quer no processo, quer no papel e responsabilidades de todos os intervenientes no processo de TVA a ser implementado a nível nacional.

Palavras-Chave: Educação Especial; Transição para a Vida Adulta; Necessidades Educativas Especiais; Plano Individual de Transição; Inserção no Mercado de Trabalho.

ABSTRACT

The Transition to Adult Life (TVA) process of students with special educational needs (SEN) is particularly pertinent in the current national educational scenery, assuming the goal to respond to the needs of these students concerning the promotion of learning skills for a life with quality. The facilitation of the transition to adulthood reveals as a fundamental support on the education of these students, guiding the development of their entire educational program.

This research aimed to understand the perceptions and opinions of participants and employers about the training paths in the Portuguese educational system as effective proposals for students with SEN regarding their insertion in the job market. Thus, two studies were conducted, namely: **study 1**: "Transition to Adulthood students with Special Educational Needs: Educational paths in the Portuguese education system" of quantitative nature, and **study 2**: "Perceptions of employers about the process TVA of students with SEN "of a qualitative nature.

The **study 1** aimed to understand the perceptions of professionals, exercising functions in schools and institutions, about the importance of TVA in the training process of students with SEN. The data collection instrument consists of a questionnaire built for this purpose applied to 616 participants (teachers, technicians, monitors and others) throughout the country. This sample consisted of 467 (81%) are female and 149 (19%) males, with service time between 16 and 20 years, between the ages 40 and 49 years old, which 88.3% work in public network establishments and 43.3% with the function of Special Education Teachers. The questionnaire was distributed, via online, and was composed with contains 25 questions distributed in 5 dimensions: TVA of students with SEN, Adequations in the Learning Process, Education and Training Courses (ETC), Individual Transition Plans (ITP) and TVA in relation to Job Market.

In this study, participants emphasized the importance of the TVA process given its relevance in the school course, although reported the need for greater articulation between school and business sector, more specialized resources, as well greater collaboration from the family and the local community, greater student participation, and respect for their personal choices.

The training paths ETC and ITP, and according to all sociodemographic variables, were considered effective by the participants. However, there should be greater articulation between school and employers for a more effective job integration.

Study 2 intended to understand how the Portuguese employers see themselves in the TVA process of SEN students as a key element for their integration in labor market. A semi-structured interview was elaborated for this purpose, and applied to six employers from the north (Braga and Porto), belonging to the public, private and cooperative sectors. The interview guide consisted of four blocks in a total of 14 questions covering several dimensions: Transition to adulthood of students with SEN, ETC training paths, ITP training paths and transition to adult life in relation to the Job Market. The interviewees considered fundamental the need for follow-up throughout the process as fundamental, and there should be no gaps between the course and the type of vocational training performed. They also demonstrate the need for a formative course appropriate to the trainee's functional profile, which underlies the need for adaptations, both physically, human and technical, considering the problems of the student, through

a person-centered plan, as well as the indispensability of teamwork having the insertion of these young people into the labor market.

The most appropriate educational measures reported by all participants were the Individual Curricular Adaptations and the Individual Specific Curriculum. According to the research, ETC training and the ITP are particularly important in in the TVA process of students with SEN. The TVA process provides to these students a clear analysis of the possibilities of young people through respect for their options and motivations, the availability of courses and training offers and a consequent professional career plan.

Finally, a proposal was elaborated to be implemented at national level was elaborated consisting of a transition model of organization for young people with SEN supported the articulation and complementarily necessary in the process, and the role and responsibilities of all participants in the TVA process.

Finally, a model of the transition organization for young people with SEN was elaborated and proposed, supported on the articulation and complementarity in the process and in the role and responsibilities of all actors in the TVA process to be implemented at the national level.

Keywords: Special Education; Transition to Adult Life; Special Educational Needs; Individual Transition Plan; Insertion in the Labor Market.

ÍNDICE

Agradecimentos.....	v
RESUMO	vii
ABSTRACT.....	ix
Lista de Tabelas.....	xvi
Lista de Figuras	xx
Lista de Anexos.....	xx
Introdução	1
Finalidade	2
Objetivos e Questões de Investigação	2
Desenho da Investigação	4
Organização da Investigação	5
CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA	9
<i>PARTE 1</i> -Transição para a Vida Adulta	10
1.1 Processo de Transição para a Vida Adulta	17
1.1.1 A TVA como um modelo de intervenção	18
1.1.2 Legislação de referência	23
1.1.2.1 Legislação internacional	24
1.1.2.2 Legislação nacional.....	26
1.2 A organização da Escola no processo de TVA.....	33

1.2.1	Percursos formativos dos alunos com NEE	33
1.2.2	Articulação e complementaridade.....	43
1.3	Formação Profissional e Empregabilidade dos alunos com NEE.....	49
1.3.1	Formação Profissional	49
1.3.2	Empregabilidade para as pessoas com NEE	56
1.3.3	Iniciativas legislativas para a Empregabilidade dos alunos com NEE ...	59
1.3.3.1	Quadro legislativo internacional.....	60
1.3.3.2	Quadro legislativo nacional	68
PARTE 2 – Modelos de Planos de Transição		73
1.4	Modelo Português	73
1.5	Modelo Europeu.....	80
1.6	Modelo Americano	82
2.1	Áreas de Intervenção de um Plano Individual de Transição	90
CAPÍTULO II – METODOLOGIA.....		95
1.1	Opção metodológica	95
1.2	Objetivos gerais do Estudo	96
1.3	Estudo 1 - Transição para a Vida Adulta de alunos com Necessidades Educativas Especiais: Percursos de Formação no sistema educativo português.....	96
1.3.1	Questões de Investigação.....	97
1.3.1	Amostra.....	97
1.3.2	Caraterização dos participantes.....	101
1.3.3	Instrumento de recolha de dados.....	104

1.3.4	Procedimentos de recolha de dados	107
1.3.4.1	Éticos	107
1.3.5	Aplicação do instrumento de recolha de dados.....	109
1.3.6	Identificação das variáveis do estudo 1	110
1.3.7	Análise das propriedades psicométricas do instrumento de recolha de dados.....	112
1.3.7.1	Fiabilidade	112
1.3.7.2	Validade	113
1.3.7.2.1	Estudo das Correlações.....	114
1.3.7.2.2	Estudo fatorial.....	121
1.3.7.1	Análise Inferencial do Estudo 1.....	134
1.3.7.2	Diferenças ao nível das Dimensões do Estudo 1 relativamente á variável dependente (género).	136
1.3.7.3	Diferenças ao nível das Dimensões do Estudo 1 com as variáveis independentes	139
1.3.7.3.1	Diferenças ao nível dos itens das Dimensões do Estudo 1 com a Idade.....	139
1.3.7.3.2	Diferenças ao nível das Dimensões do Estudo 1 com as Habilitações Académicas.....	141
1.3.7.3.3	Diferenças ao nível das Dimensões do Estudo 1 com as Funções no presente ano letivo dos participantes.....	146
1.3.7.3.4	Diferenças ao nível das Dimensões do Estudo 1 com o Tempo de Serviço.....	156

1.3.7.3.5	Diferenças ao nível das Dimensões do Estudo 1 com a variável Distrito.....	161
1.3.7.3.6	Diferenças ao nível das Dimensões do Estudo 1 com o tipo de estabelecimento de ensino onde os participantes prestam serviço.....	172
1.3.7.3.7	Diferenças ao nível das Dimensões do Estudo 1 com a Experiência profissional com alunos com NEE em contexto exclusivamente académico.....	174
1.3.7.3.8	Diferenças ao nível das Dimensões do Estudo 1 com a Experiência profissional com alunos NEE em contexto de Formação Profissional.....	183
1.3.7.3.9	Diferenças ao nível das Dimensões do Estudo 1 com às Áreas de Formação oferecidas pelos estabelecimentos de ensino dos participantes.....	190
1.3.8	Análise das diferenças entre os grupos de profissionais relativamente às suas perceções sobre o processo de TVA	204
1.4	Estudo 2 - Perceções dos empregadores sobre o processo de TVA dos alunos NEE.....	212
1.4.1	Questões de Investigação	212
1.4.2	Amostra.....	213
1.4.3	Instrumento de recolha de dados.....	214
1.4.4	Estrutura da entrevista.....	214
1.4.5	Questões da entrevista.....	215
1.4.6	Procedimentos de recolha de dados	217

1.4.7	Aplicação	217
1.5	Apresentação dos dados	218
1.5.1	Dimensão A - TVA dos alunos com NEE	221
1.5.2	Dimensão B - Percursos de Formação (CEF)	222
1.5.3	Dimensão C - Percursos de Formação (PIT)	225
1.5.4	Dimensão D - TVA e Inserção no Mercado de Trabalho	231
CAPÍTULO III – DISCUSSÃO E CONCLUSÕES		235
1.1	Discussão dos resultados.....	236
1.1.1	Momento 1	238
1.1.2	Momento 2.....	247
Conclusão.....		261
Constrangimentos		263
Implicação para a investigação		264
Linhas orientadoras para futuros estudos		264
Recomendações		266
Referências Bibliográficas		277
ANEXOS		307

Lista de Tabelas

Tabela 1. Tabela de Cursos de Educação e Formação por Tipologias.....	38
Tabela 2. Percursos Formativos Desenvolvidos no Âmbito da Formação Profissional de Pessoas com Deficiência.....	56
Tabela 3. Pontos-Chave do Processo de Transição dos Alunos com Deficiência	64
Tabela 4. Sistema de Parcerias: Escola e Comunidade (Parcerias e Funções).	65
Tabela 5. Modelo de Transição da ASSOL	79
Tabela 6. Características de um PIT- Modelo da A.E.D.N.E.E.....	82
Tabela 7. Tipo de Responsabilidades	89
Tabela 8. Matriz Curricular Orientadora.....	92
Tabela 9. Cálculo da Amostra	98
Tabela 10. Caraterização Sociodemográfica dos Participantes.....	101
Tabela 11. Distribuição Geográfica dos Participantes	102
Tabela 12. Experiência Profissional versus Contexto Formativo	103
Tabela 13. Áreas de Formação Oferecidas pelo Estabelecimento de Ensino	104
Tabela 14. Análise da Consistência Interna das Dimensões do Questionário	113
Tabela 15. Análise da Correlação de Pearson ao nível das Dimensões	114
Tabela 16. Análise da Correlação de Pearson – Dimensão 1.....	115
Tabela 17. Análise da Correlação de Pearson – Dimensão 3.....	116
Tabela 18. Análise da Correlação de Pearson – Dimensão 4.....	118
Tabela 19. Análise da Correlação de Pearson – Dimensão 5.....	119
Tabela 20. Análise Fatorial das Dimensões do Questionário	122
Tabela 21. Organização dos 80 Itens do Questionário em 4 Fatores de Análise	123

Tabela 22. Percentagem das Respostas ao Fator I do Questionário- Transição para a Vida Adulta dos alunos NEE.....	127
Tabela 23. Percentagem das Respostas ao Fator II do Questionário Percursos de Formação (PIT)	129
Tabela 24. Percentagem das Respostas ao Fator III – TVA e Integração no Mercado de Trabalho.....	131
Tabela 25. Percentagem das Respostas ao Fator IV do Questionário – Percursos de Formação (CEF)	133
Tabela 26. Teste T-Student para as Dimensões a Variável Género	136
Tabela 27. Teste T-Student para os Itens das Dimensões a Variável Género.....	137
Tabela 28. Teste ANOVA para os Itens das Dimensões e a Variável Idade	140
Tabela 29. Teste ANOVA para os Itens das Dimensões e a Variável Habilitações Académicas.....	142
Tabela 30. Análise da Relação de Dependência para a Variável Idade e as Funções no Presente Ano Letivo ao Nível de CEF e de PIT	145
Tabela 31. Teste ANOVA para os itens das Dimensões e a Variável Funções no Presente Ano Letivo	147
Tabela 32. Análise da Relação de Dependência para a Variável Funções no Presente Ano Letivo ao Nível de CEF e de PIT.....	155
Tabela 33. Teste ANOVA para a Dimensão 3 do Estudo 1 e a Variável Tempo de Serviço.....	156
Tabela 34. Teste ANOVA para os Itens das Dimensões e a Variável Tempo de Serviço.....	158
Tabela 35. Teste ANOVA para os Itens das Dimensões e a Variável Distrito.....	162

Tabela 36. Teste ANOVA para os Itens das Dimensões com o Tipo de Estabelecimento de Ensino onde os Participantes Prestam Serviço.....	173
Tabela 37. Teste ANOVA para as Dimensões a Variável Experiência Profissional com Alunos com NEE a Frequentar em Contexto Académico	175
Tabela 38. Teste ANOVA para os itens das Dimensões e a Variável Experiência Profissional com Alunos com NEE a Frequentar em Contexto Académico	176
Tabela 39. Teste ANOVA para os Itens das Dimensões e a Variável Experiência Profissional com Alunos com NEE a Frequentar em Contexto de Formação Profissional.....	184
Tabela 40. Teste ANOVA para os Itens das Dimensões e a Variável Áreas de Formação oferecidas pelos Estabelecimentos de Ensino dos Participantes	191
Tabela 41. Análise da Relação de Dependência para a Variável Áreas de Formação Oferecidas pelas Escolas/Instituições e a Prática de PIT	203
Tabela 42. Relação entre a Variável Tipo de Estabelecimento e o Item “A Escola Possui as Condições Ideais”	205
Tabela 43. Relação entre a Variável Funções no Presente Ano Letivo e o Item “A Escola Possui as Condições Ideais”	206
Tabela 44. Relação entre a Variável Funções no Presente Ano Letivo e o Item “Um Processo de Formação que Deve Ser Iniciado na Escola”	207
Tabela 45. Relação entre a Variável Tipo de Estabelecimento de Ensino e o Item “Existência de uma Rede de Apoios (Assegurar Cooperação)”	208
Tabela 46. Relação entre a Prática de CEF e as Medidas Educativas para Alunos com NEE.....	209

Tabela 47. Relação entre a Prática de PIT e as Medidas Educativas para Alunos com NEE.....	209
Tabela 48. Relação entre a Variável Funções no Presente Ano Letivo e o Item “Estimular Sobretudo a Ligação das Escolas/ Universidades/ Autarquias às Empresas, de modo a Aumentar o Desempenho dos Alunos com NEE no Mercado de Trabalho.”.....	210
Tabela 49. Sistema de Categorização das Perceções dos Empregadores.....	219
Tabela 50. Descrição das Categorias	220
Tabela 51. Identificação e Caraterização da Dimensão A	221
Tabela 52. Identificação e Caraterização da Dimensão B.....	222
Tabela 53. Identificação e Caraterização da Dimensão C.....	226
Tabela 54. Identificação e Caraterização da Dimensão D	231
Tabela 55. Esquema da Discussão dos Resultados	237
Tabela 56. Proposta de Modelo Organização da Transição para Alunos com NEE..	271
Tabela 57. Cronologia da Transição	274

Lista de Figuras

<i>Figura 1.</i> Principais entraves à transição (Costa, & Ramos Leitão, 2004).....	20
<i>Figura 2.</i> Envolvimento escolar (Fânzeres 2007).....	45
<i>Figura 3.</i> Envolvimento Familiar (Fânzeres, 2007).....	47
<i>Figura 4.</i> Envolvimento Comunitário (Fânzeres, 2007).....	48
<i>Figura 5.</i> Áreas de desenvolvimento vocacional, adaptado de CRPG, (2015).....	75
<i>Figura 6.</i> Processo de elaboração e implementação do PIT (adaptado DGIC, 2008, p.31).....	76
<i>Figura 7.</i> Guia de ação para a Transição pós-escolar (W.D.P.I., 2007)	87
<i>Figura 8.</i> Divisão de Portugal -NUTS II (PORDATA,2013).....	99
<i>Figura 9.</i> Taxonomia da Planificação da Transição	270

Lista de Anexos

Anexo A: Inquérito “Transição para a Vida Adulta dos alunos com Necessidades Educativas Especiais: Percursos formativos no sistema educativo português	309
Anexo B: Compromisso Ético	319
Anexo C: Consentimento Livre e Informado.....	323
Anexo C: Parecer Comissão de Ética da FMH	327
Anexo E: Guião da Entrevista.....	331

Introdução

O presente trabalho foi elaborado com vista à obtenção do grau de Doutor em Estudos da Criança na especialidade de Educação Especial (EE), no Instituto de Educação da Universidade do Minho. O objeto de estudo foca a análise do processo de Transição para a Vida Ativa de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), procurando-se repensar novos paradigmas norteadores de boas práticas, numa tentativa de responder às necessidades dos estudantes com NEE, para uma mais fácil identificação de quais os apoios e os percursos mais pertinentes para a promoção de aprendizagens conducentes a uma vida adulta com mais qualidade.

Nas últimas duas décadas é possível constatar uma maior atenção ao processo de transição escolar e laboral. A passagem do mundo escolar para o mercado laboral parece deter uma importância capital no processo de autodeterminação e empoderamento das pessoas com NEE, ao mesmo tempo que se associa aos direitos consagrados em vários documentos internacionais (e.g.: Declaração de Salamanca – Unesco, 1994; Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Nações Unidas, 2007) e nacionais (e.g.: Decreto-Lei n.º3/2008), pelo que o estudo se revela de toda a pertinência e atualidade, neste momento e em Portugal.

Uma das fases mais complexas, no âmbito da escolaridade obrigatória e universal, que surge no processo de intervenção dos adolescentes com NEE é a fase de Transição para a Vida Adulta (TVA) e conseqüente inserção no mercado de trabalho (Fânzeres, 2007). O constructo da TVA exige um novo posicionamento face aos alunos com NEE, apostando-se na equidade, inclusão, participação e qualidade de vida dos mesmos. Esta temática assume-se de extrema relevância, como objeto de interesse e investigação por parte de diferentes intervenientes, considerando as dificuldades que jovens com (e sem) NEE encontram aquando da saída do período de escolarização, constatando-se a, ainda, escassez de estudos a nível nacional, nesta área (Santos, 2013).

A opção pela designação de Transição para a Vida Adulta em detrimento de Transição para a Vida Ativa resulta do facto, de apesar, da principal via de investigação deste estudo relacionar-se com os percursos de formação e a inserção no mercado de trabalho, a empregabilidade assumir-se como fundamental na imagem que o jovem com NEE associa a um papel de adulto.

Finalidade

Este trabalho de investigação teve como finalidade compreender as percepções e opiniões expressas pelos participantes e os empregadores acerca das ofertas formativas/percursos de formação adotados no sistema educativo português como propostas eficazes para os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) com vista à sua inserção no mercado de trabalho. Para o efeito, desenvolveram-se dois estudos distintos, mas complementares.

Objetivos e Questões de Investigação

No **estudo 1** procurou-se responder a algumas questões no que concerne a todo o processo de TVA de alunos com NEE, tendo sido colocadas as seguintes questões:

- a) Quais são as percepções dos participantes acerca das medidas educativas que as escolas e instituições adotam para os jovens com NEE no âmbito do seu processo de TVA?
- b) Quais são as percepções dos participantes relativamente ao processo de TVA dos alunos com NEE?
- c) Quais são as percepções dos participantes relativamente aos percursos formativos adotados pelas escolas/ instituições no âmbito do processo de TVA de alunos com NEE?

Neste âmbito, o estudo iniciou-se, após uma revisão extensa da literatura, com a elaboração de um questionário - “Transição para a Vida Adulta de alunos com Necessidades Educativas Especiais: Percursos de Formação no sistema educativo português” (Fânzeres, Cruz-Santos & Santos, 2013a), para se perceber as percepções dos participantes (professores e profissionais). Neste contexto, os principais objetivos passaram por:

- a) Analisar as propriedades psicométricas do questionário, tendo em conta as suas cinco dimensões: 1- TVA dos alunos com NEE; 2- Adequações no Processo de Aprendizagem; 3 – Percursos de Formação (CEF); 4 - Percursos de Formação (PIT) e 5 - TVA em relação ao Mercado de Trabalho;

- b) Verificar através de um estudo inferencial e correlacional as associações entre as 5 dimensões do questionário, os seus itens que o compõem de acordo com as características das variáveis em estudo; e
- c) Identificar as percepções dos participantes sobre a TVA e as medidas educativas.

O **estudo 2**, focou-se na percepção dos empregadores sobre o processo de TVA dos alunos NEE” e envolveu a aplicação de uma entrevista semiestruturada - “Percepções dos empregadores sobre o processo de TVA dos alunos NEE”, (Fânzeres, Cruz Santos, & Santos, 2013b). Neste âmbito, pretendeu-se analisar de que forma os empregadores portugueses se reviam no processo de TVA dos alunos NEE como elemento fundamental na inserção no mercado de trabalho, procurando-se identificar os fatores subjacentes ao sucesso da inserção profissional de pessoas com NEE na perspetiva das entidades empregadoras. De acordo com estes pressupostos, procurou-se responder às seguintes questões de investigação:

- a) Quais são as percepções dos empregadores sobre o processo de TVA dos alunos com NEE como elemento fundamental no sucesso da sua inserção profissional? e
- b) Quais são as percepções dos empregadores acerca das ofertas formativas /percursos de formação (e.g.: Planos Individuais de Transição, Cursos de Educação e Formação) que as escolas e instituições adotam no âmbito do processo de TVA dos jovens com NEE como propostas eficazes para estes alunos, com vista à sua inserção no mercado de trabalho.

Para tal delinear-se os seguintes objetivos:

- a) Caracterizar, na perspetiva dos empregadores, o processo de TVA dos alunos com NEE;
- b) Identificar e conhecer a percepção atual dos entrevistados relativamente ao Percursos de Formação, de forma perceber a opinião dos entrevistados acerca da eficácia da oferta de CEF;
- c) Conhecer as representações dos empregadores acerca da eficácia dos PIT;
- d) Conhecer as representações dos entrevistados no que concerne ao processo TVA relativamente ao mercado de trabalho; e

- e) Conhecer as perceções dos empregadores sobre a TVA e as medidas educativas.

Desenho da Investigação

A opção metodológica referente a um estudo de investigação deve ser definida com base nas questões que se pretendem investigar, na medida em que determinam o quadro conceptual e a metodologia a seguir. No campo científico existe uma diversidade de metodologias e técnicas utilizadas em função do estudo em causa de modo a produzir conhecimento científico (Almeida & Freire, 2008; Keith, 1998; Martin & Bridgmon, 2012; Martins, 2011).

A investigação pode adquirir um cariz quantitativo, qualitativo ou ainda a conjugação de ambos (Yin, 2014), e embora neste estudo prevaleça o paradigma quantitativo, não se descurou o aporte de alguns dados qualitativos como suporte e fundamentação dos resultados do estudo quantitativo. Esta pode ser indutiva, se decorrem de resultados da investigação, ou dedutivas se decorrem da teoria; podem ainda desenvolver-se trabalhos de complementaridade entre as duas abordagens (Coutinho, 2011).

Neste estudo de investigação procurou-se fazer prevalecer uma articulação coerente que beneficie de sinergias e complementaridades das opções metodológicas, de forma a respeitar a coerência necessária com as linhas de investigação adotadas.

Com a finalidade de elucidar, de forma geral, as características territoriais e educacionais de Portugal no intuito de situar os participantes nos estudos apresenta-se uma breve descrição.

No âmbito do **estudo 1**, com base numa revisão extensa da literatura, nacional e internacional existente na área, para a definição e contextualização do objetivo do estudo, com a conseqüente identificação dos conteúdos a incluir, tendo em consideração todos os princípios e requisitos éticos inerentes a uma investigação de cariz quantitativo, o questionário já referido anteriormente foi elaborado de raiz.

No decorrer do desenvolvimento desta investigação relativamente à temática do **estudo 1**, relacionada análise das perceções dos profissionais relativamente à TVA dos alunos com NEE, utilizou-se para o efeito, uma matriz metodológica orientada pelo positivismo com predomínio da metodologia quantitativa.

Uma vez que o estudo abrange um vasto universo populacional, optou-se pelo método de amostragem por Clusters, pois utiliza agrupamentos naturais de elementos da população, nos quais cada elemento pertence a um só grupo (Hill & Hill, 2008), baseados nas Nomenclaturas de Unidades Territoriais para fins Estatísticos (NUTS) fundamentada numa classificação europeia criada pelo Serviço de Estatística da Comissão Europeia, em 2003 (Regulamento nº 1059/2003). Este estudo teve como base professores do 2º e 3º ciclo e secundário de todo o país uma vez que é nestes níveis de ensino que o corpo docente tem contacto com o processo TVA de alunos com NEE. os pressupostos do estudo. Englobaram-se, igualmente, profissionais a trabalhar a mesma temática em instituições e outro tipo estabelecimento de ensino.

No **estudo 2**, baseado numa entrevista semiestruturada realizada a empregadores, procurou-se perceber quais os fatores implícitos ao sucesso da inserção profissional de alunos com NEE na perspetiva dos empregadores. Assim, foram entrevistados seis empresários/entidades empregadoras responsáveis pela formação/oferta de emprego disponível, tendo como característica principal serem empregadores da zona norte do país do setor público, privado e cooperativo, de acordo com os critérios de seleção determinados.

A utilização dos dados qualitativos deste teve como intuito enriquecer e complementar o processo de verificação das questões de investigação formuladas (Coutinho, 2011; Field, 2009; Fortin, 2009; Pestana & Gageiro, 2014; Sousa, 2005), através da introdução de uma entrevista semiestruturada assumindo esta um rumo de cariz interpretativo e dedutivo, de maneira a analisar de que forma, os empregadores portugueses se reveem no processo de TVA dos alunos NEE como elemento fundamental na inserção no mercado de trabalho.

Organização da Investigação

A tese está organizada em duas partes distintas. No primeiro capítulo, fundamenta-se o campo de análise, através da revisão da literatura, definindo-se as opções para o enquadramento teórico, que visam suportar o desenvolvimento da parte empírica da investigação. Neste âmbito, aborda-se e caracteriza-se o conceito de Transição, analisando-se a legislação existente para tentar compreender a complementaridade entre o mundo do trabalho e o sistema educativo, destacando-se diversos diplomas fundamentais para a igualdade de oportunidades e inclusão das

pessoas com NEE, refletindo a evolução das políticas educativas, de reabilitação e inserção profissional.

A Escola assume um papel fundamental na percepção das complexidades da transição, num processo que envolve vários mediadores, uma vez que a saída da Escola e a inserção profissional são um problema global, e as barreiras de inserção profissional dos que não concluem, com eficácia, a escolaridade básica estarão mais comprometidas (Oliveira, 2012).

A Escola, como elemento catalisador de todo o processo de TVA deve promover e fomentar, em todos os seus alunos, a realização do seu potencial humano e educá-los como cidadãos responsáveis e intervenientes, constituindo o desenvolvimento vocacional e profissional uma das primeiras prioridades na construção do processo formativo dos alunos com NEE (Inês, 2012). Outro fator importante para o sucesso da TVA é a articulação e complementaridade, pois não só a colaboração se assume como premissa, mas quando aplicada de forma apropriada, pode conduzir a resultados desejados para os jovens com deficiência na transição da escola para a vida adulta (Simonsen, Fabian, & Luecking, 2015). Assim, não só os professores e profissionais da educação (psicólogos, assistentes sociais, terapeutas) têm um papel óbvio, direto e importante no processo educativo dos jovens com NEE, existindo a necessidade de outros intervenientes como colaboradores ímpares no processo de TVA.

A Formação Profissional dos alunos com NEE (Oliveira, 2012), assume-se como um trajeto conducente à Cidadania plena onde um conjunto de itens tais como o respeito por si, pelo outro, pela diferença e pela igualdade de oportunidades sejam pertença de todos e de cada um, como forma de alcançar uma Formação/ Educação de Cidadão. A nível legislativo diversos normativos foram surgindo como apoio institucional (e.g.: Decreto-Lei nº 247/1989 e o Decreto-Lei n.º 131/2013).

No âmbito da Educação e Formação dos alunos com NEE, existem opções formativas que se constituem como propostas valiosas no processo de TVA dos alunos com NEE, adotando um papel fundamental no seu percurso escolar com o fim último de uma inserção plena e ajustada no mercado de trabalho.

Finalmente, e no que respeita à Empregabilidade, é frequente as pessoas com NEE serem excluídas do mercado de trabalho, apesar de se assumir como fundamental que gozem dos mesmos direitos e oportunidades no desempenho de uma profissão que a população em geral (Atique & Zaher, 2006). Desta maneira, a experiência de trabalho

tem sido consistentemente identificada como o mais importante preditor de sucesso pós-escolar para alunos jovens com deficiência (Trainor, Carter, Swedeen, Owens, Cole, & Smith, 2011) e de melhor qualidade de vida (Simões & Santos, 2016).

Na Parte 2 do mesmo capítulo aborda-se a temática do Plano Individual de Transição (PIT), como instrumento fundamental ao acesso ao mercado de trabalho, apresentando vários modelos: o modelo português, o europeu e o americano. O Plano Individual de Transição reveste-se de uma particular importância nos alunos com NEE, permitindo elencar as competências pessoais necessárias para um percurso individualizado de futuro, preparando o jovem para enfrentar novos reptos e novas oportunidades. Identifica, igualmente, as ações destinadas a promover a transição do aluno com NEE que possibilitam a aquisição das aprendizagens e das competências inerentes à escolaridade obrigatória para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, tendo como suporte a legislação existente.

No segundo capítulo, dedicado à Metodologia, apresenta-se a descrição da metodologia adotada, as questões da investigação, fundamentando-se o tipo de estudos assumidos, descrevendo os instrumentos de recolha de dados utilizados, assim como todos os procedimentos metodológicos concretizados na sua aplicação. Na análise inferencial foram utilizados vários tipos de testes com o intuito de relacionar as diferentes variáveis.

No que respeita ao **estudo 1** descrevem-se as qualidades psicométricas do instrumento utilizado (e.g. *Fiabilidade* - consistência interna do questionário e da *Validade* – correlações e a análise fatorial exploratória das dimensões e itens do questionário), identificando fatores que melhor organizam e descrevem os itens do questionário.

Uma vez que a inclusão de estudos qualitativos e quantitativos ao nível do resumo dos resultados obtidos assume uma utilidade substantiva numa investigação e prática, procurou-se, no **estudo 2**, perceber quais os fatores subjacentes ao sucesso da inserção profissional de pessoas com NEE na perspetiva das entidades empregadoras.

Através da análise de conteúdo das entrevistas concretizou-se um estudo comparativo das opiniões expressas pelos empregadores, relativamente às ofertas formativas/percursos de formação existentes no sistema educativo português, como propostas eficazes para este tipo de população, visando a sua inserção no mercado de trabalho. Como critérios organizativos da investigação procedeu-se inicialmente a uma

pré-análise, à exploração da informação, ao tratamento dos resultados com a codificação e a inferência, assumindo-se como técnicas principais técnicas de análise a categorização e interpretação.

Posteriormente, apresenta-se a Discussão dos Resultados, que partindo das questões iniciais da investigação e de acordo com os dados dos dois estudos, procura identificar e explicar os resultados obtidos, apresentando uma síntese das evidências pela articulação de toda a informação recolhida nos dois momentos de análise. Assim, com o cruzamento dos dados refletiu-se e interpretou-se a informação, procurando aumentar a compreensão e a explicação dos dados recolhidos, examinando as similaridades e as diferenças, traçando configurações e direções, bem como procurando a transferibilidade (Miles & Huberman, 1994), para a realidade portuguesa, e, finalmente com síntese das evidências, articulando toda a informação recolhida anteriormente.

A finalizar este trabalho de investigação, apresentam-se as conclusões que abarcam as considerações finais, ressaltando os principais contributos empíricos desta tese e especificando algumas recomendações e implicações no campo da Educação Especial, através de uma proposta de um Modelo de Planeamento, Organização e Avaliação dos Serviços e Programas de Transição para alunos com NEE.

CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA

Esta investigação tem a finalidade de compreender o processo de TVA de alunos com NEE, nomeadamente no que se refere aos percursos de formação existentes no sistema educativo português.

A revisão da literatura foi organizada em duas partes: Parte 1 – A Transição para a Vida Adulta (TVA), onde a partir do conceito de Transição, se abordam vários aspetos relevantes relacionados com as necessidades inerentes a todo este processo, como o papel da Escola, a importância da Formação Profissional, salientando-se a temática da Empregabilidade para as pessoas com NEE, nomeadamente ao nível das respostas existentes, aportando alguns modelos e respostas pedagogicamente relevantes.

Na Parte 2, aborda-se a temática relativa ao Plano Individual de Transição (PIT) começando por contextualizar a sua definição, enfatizando o modelo português, de acordo com a legislação mais recente referente a esta temática. Dá-se particular evidência à importância da organização do processo de elaboração e implementação do PIT ao nível dos destinatários, das áreas de Intervenção num Plano de Transição para a Vida Adulta, da avaliação inicial e da certificação do processo, comparando com outros modelos, nomeadamente o modelo europeu e o norte-americano.

PARTE 1-Transição para a Vida Adulta

A TVA é um tema atual, uma vez que abrange a transição da escola para o emprego e os problemas, possibilidades e questões enfrentadas pelos jovens com N.E.E. Resulta daí a importância de que esta área se reveste em muitos países europeus, originando interesse em partilhar os problemas relacionados com a formação, a qualificação e o emprego dos jovens com NEE (A.E.D.N.E.E., 2002).

Para Kohler (1996) a transição assume a promoção e facilitação da mudança para a vida após a escola e revela-se como o suporte fundamental da educação dos alunos com NEE, devendo orientar o desenvolvimento de todo o seu programa educacional (Kohler, 1998; Kohler & Field, 2003).

O processo de TVA deve ser assumido como um processo contínuo de assunção de novos papéis, responsabilidades e funções determinantes para a passagem para a vida adulta, representando o processo de formação profissional, e conseqüente inserção no mercado de trabalho, um elemento fundamental para a assunção plena de Cidadania para a pessoa com NEE e a sua família (Cardoso, 2006).

A conceção de transição da escola para a vida adulta surge, num grande número de documentos, com definições similares, apresentando todos três princípios comuns. Segundo a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (A.E.D.N.E.E., 2002), a transição inclui os seguintes princípios: processo - referindo-se ao trabalho prévio e do período de tempo necessário para a transição; transferência - referindo-se à passagem de um nível escolar para um nível proactivo; e mudança – referindo-se às alterações em toda a realidade pessoal e profissional do formando. Assim, a transição para o emprego surge como parte de um longo processo que cobre todas as fases na vida de uma pessoa e que necessita de ser orientado da forma mais apropriada, reforçando os fins últimos de um processo de transição bem-sucedido conducente à Autonomia e Autodeterminação (A.E.D.N.E.E., 2002).

Segundo o mesmo organismo os aspetos chave da transição resumem-se nos seguintes pressupostos (A.E.D.N.E.E., 2002, pp. 36-37):

- a) É um processo que deve ser apoiado pela existência e implementação de legislação e por medidas de políticas ajustadas;

- b) Deve garantir a participação do aluno e respeitar as suas escolhas pessoais, devendo o aluno, a sua família e os profissionais trabalhar em conjunto na formalização de um Programa individual;
- c) Necessita da implementação de um percurso formativo focalizado no progresso do aluno e em quaisquer mudanças a introduzir na situação escolar;
- d) Deve ser baseada no envolvimento e na cooperação de todas as partes envolvidas;
- e) Requer uma estreita colaboração entre escolas e mercado de trabalho, para que o aluno experimente as efetivas condições de trabalho; e
- f) Faz parte de um longo e complexo processo de preparação do aluno para a entrada na vida económica e na vida de adulto.

A transição para o mercado de trabalho apresenta-se como uma das várias transformações que os jovens têm que enfrentar no seu processo de TVA. Assim, ao longo da vida, e numa dinâmica de formação contínua, a transição entre os vários níveis de ensino assume-se como uma de múltiplas transições entre o processo formativo e o emprego, com que os jovens se irão deparar no decorrer das suas vidas. (A.E.D.N.E.E., 2002).

Na perspetiva do International Labour Office (ILO, 2012), a transição assume-se como um processo de orientação social, implicando uma alteração de estatuto e de função (e.g.: de aluno a formando, de formando a trabalhador e de dependência para independência), indispensável para um novo papel como membro pleno de uma comunidade. Cumulativamente, refere que a transição envolve uma transmutação nas relações, nos hábitos e na relação consigo próprio, necessitando de se balizarem objetivos e de identificar a função a assumir pelo estudante com NEE na sociedade, de maneira a garantir uma transição pós-escolar suave.

Empiricamente, a transição é um processo de adoção gradual de novos papéis e modificação dos papéis existentes (Lankau & Scandura, 2002; Sobral, Gonçalves, & Coimbra, 2009). Subjacentes a estas mudanças de papéis, colocam-se desafios, tais como a formulação de metas de vida, estabelecendo-se condições de vida, lidando com as barreiras à acessibilidade física de prédios e salas de aula no local de trabalho, modificando currículos educacionais envolvendo novas habilidades para a vida (Febra, 2009). As transições podem ocorrer em relação a vários domínios (e.g.: família, amigos, escola, trabalho e comunidade) ou em vários momentos ao longo da vida (Roth & Brooks-Gunn, 2003).

Os papéis assumidos perspetivam um sentido de identidade e uma forma de agir específica, estando ambos associados a privilégios e responsabilidades (Crowe & Florez, 2006). A assunção de múltiplos papéis e identidades na idade adulta está relacionada com a satisfação com a vida e com uma maior participação no tecido social, levando a graus de isolamento social menores e repercutindo um efeito de aumento de proteção na saúde física e /ou emocional (Crowe & Florez, 2006), representando por conseguinte, a aquisição de responsabilidades como fator fundamental para o desenvolvimento positivo da pessoa.

Assim, num primeiro nível, segundo Dubet e Martuccelli (1997), os alunos com mais sucesso a nível académico e que possuem uma retaguarda familiar que lhes permite projetar no futuro os seus desempenhos escolares adiam, para mais tarde, a sua escolha (o secundário surge como antecâmara do ensino superior, adiando para este nível de ensino, o momento do compromisso vocacional mais definitivo); em contrapartida, aqueles que não patenteiam tais particularidades são forçados a abraçar (mais precocemente) as únicas vias escolares que para eles estão disponíveis.

Manter o futuro em aberto, adiando as escolhas definitivas, mesmo sob o risco de possíveis reorientações vocacionais que impliquem retrocessos no percurso, pode constituir o desígnio de muitos alunos (Vieira & Nunes, 2012). Num processo de transição bem conduzido o jovem terá de fazer a distinção entre dois níveis, a escolha profissional e a avaliação das suas características pessoais, perante um leque mais ou menos variado de escolhas vocacionais (Savickas, 2011).

Estas transições envolvem mudanças na forma como os adolescentes são vistos pelos outros, incluindo os seus valores e crenças (Roth & Brooks-Gunn, 2003). Para Sitlington, Clark, e Kolstoe (2000), os adolescentes deverão ser parte integrante na negociação das mudanças ao nível de: papéis sociais (amizades e as relações sexuais), funções de produtividade ou ocupacional (emprego, mais educação e voluntariado) e lazer/recreação. Segundo outros autores, (e.g.: King, Baldwin, Currie, & Evans, 2006; Lee, Wehmeyer, Palmer, Williams-Diehm, Davies, & Stock, 2010; Wehmeyer, Agran, Hughes, Martin, Mithaug, & Palmer 2007), a negociação bem-sucedida durante a transição conduz a melhores resultados para os jovens, a maior sucesso no ensino superior, a taxas mais elevadas de emprego, a menos pobreza, a mais felicidade e a uma maior participação na vida (i.e.: recreação e lazer, voluntariado) implicando o envolvimento dos jovens na adoção de papéis adultos desejados, relacionados com os

seus pontos fortes e necessidades, enquadrados nos seus objetivos (Carr, 1999).

O seu ajustamento, no decorrer de todo o processo, inclui um melhor autoconhecimento e uma visão de futuro com a autoconsciência dos pontos fortes e valores pessoais, numa visão personalizada do sucesso pós-escolar (Steere, Rose, & Cavaiuolo, 2006), com competências sociais e interpessoais reforçadas (Turnbull, Turnbull, Wehmeyer, & Shogren, 2012), ao nível independência física, autodeterminação (e.g.: habilidades de comunicação, planeamento, tomada decisões, resolução de problemas, autoconhecimento, autoeficácia e autodefesa) (Obiakor & McCollin, 2010), habilidades de emprego, e.g.: currículo, habilidades de trabalho, i.e., comportamentos específicos necessários para realizar um trabalho de forma adequada), e habilidades no uso do tempo de lazer.

Estes jovens e as suas famílias têm de tomar algumas decisões importantes sobre o futuro, as quais incluem fazer escolhas sobre a habitação, a educação, o emprego, as finanças e o envolvimento social que terão lugar no futuro (Wehman, Schall, Carr, Targett, West, & Cifu, 2014). Para Zimmer-Gembeck e Mortimer (2006), as experiências de trabalho e/ou vocacionais, usufruídas pelos jovens durante o percurso escolar assumem um papel central na progressão de carreira, moldando os resultados que alcançarão durante a vida adulta.

O enfoque nas competências práticas indica que a transição deve facilitar e potencializar a participação dos alunos em contextos regulares da comunidade após a escola. Este pressuposto requer que os objetivos educacionais e o consequente processo ensino-aprendizagem, sejam individualizados, indo ao encontro das ambições e necessidades dos alunos, devendo a educação centrada na transição fundamentar-se em princípios fundamentais como a normalização e individualização (Kohler & Field, 2003).

Na área específica da educação especial, a designação de transição surgiu nos Estados Unidos, nos finais dos anos 70, relacionada com a passagem dos adolescentes da escola secundária para a vida na comunidade, como jovens adultos com novos papéis e funções (Halpern, 1994).

Com a promulgação do *Individual Disabilities Education Act* (IDEA, 1997), que determinava os serviços de transição como um conjunto estruturado de atividades, traçado para o aluno com deficiência, a transição apresenta-se como um processo

orientado para os resultados que promove o movimento da escola para as atividades pós-escolares, envolvendo, igualmente, a educação pós-secundária, o treino vocacional, o emprego integrado (incluindo emprego apoiado), a educação contínua de adultos, os serviços de adultos, a vida independente e a participação na comunidade, devendo basear-se nas necessidades específicas dos alunos, tendo em apreciação as suas preferências e interesses. Nas secções precedentes desta lei foi determinado que o Plano de Transição deveria fazer parte integrante do Plano Educativo Individual, devendo ser delineado para todos os alunos com deficiência, e sempre antes dos 16 anos (IDEA,1997).

Na perspectiva norte-americana, a definição de transição da escola para a vida adulta remonta aos anos 80, tendo sido desenvolvida uma das mais completas descrições, enfatizando as realidades associadas à mudança (Halpern, 1994). Esta conceção define transição como uma alteração de estado de participação do aluno, que passa a assumir papéis adultos mais complexos na comunidade (e.g.: emprego, educação pós-secundária, atividades da vida diária), envolvendo-se na comunidade e experimentando satisfação pessoal, bem como outro tipo de relacionamentos sociais. O processo de reforço da Transição envolve a participação e coordenação dos programas escolares, serviços de apoio (governamentais ou ONG's) bem como suportes naturais dentro da comunidade. Os suportes para a transição devem ser estabelecidos durante o ensino básico e secundário, norteados pelo conceito amplo de desenvolvimento de carreira. O planeamento de transição deve começar o mais tardar até aos 14 anos de idade e os estudantes devem ser incentivados, em toda a extensão de suas capacidades, a assumir as suas responsabilidades no seu planeamento (Halpern, 1994).

A transição da escola para o trabalho é a primeira de várias transições relacionadas com o emprego ao longo da carreira (Ng & Feldman, 2007) implicando a necessidade de mudanças nos papéis a assumir no decorrer de todo o processo (Lankau & Scandura, 2002).

A TVA não implica o término da formação académica, muito menos uma perspectiva de inserção direta no mundo do trabalho após a escolaridade obrigatória (i.e., 12.º ano de escolaridade) ou após formação académica de nível superior, uma vez que de acordo com o Decreto-Lei nº 176/2012, o processo de escolarização pode, em muitos casos, ser continuado no tempo (e.g.: incorporação de outros cursos). Assim, o processo

de transição pode ser aliado a situações formais de formação profissional durante a fase da escolaridade obrigatória, podendo os alunos ser integrados em Cursos de Educação Formação (CEF), abrangendo a escolaridade obrigatória ou acrescidos a esta, podendo ainda continuar no sistema escolar pela inserção em cursos universitários (Colôa, 2013).

Com o recente alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos ou até aos 18 anos de idade, (Decreto-lei nº 176/2012), a TVA dos alunos com NEE exige ruturas com o momento em que vivemos e com o atual sistema de ensino, assumindo-se como um processo interativo e dinâmico, preparando, assim o jovem, para enfrentar novos desafios e novas oportunidades (Mendes, 2010).

No âmbito das pesquisas aa TVA de alunos com NEE, constatou-se que nesta área temática são poucos os estudos efetuados em Portugal relativamente às práticas implementadas (Mota, Pacheco, & Sousa, 2012). No entanto, nos últimos anos têm procurado reestruturar algumas das suas principais políticas para promover a inclusão de pessoas com NEE, assistindo-se a um forte investimento para na obtenção de qualificações e promovam a sua inserção no mercado de trabalho alavancada por programas e documentos legais que foram estabelecidos ao longo dos últimos anos (Mota, Pacheco, & Sousa, 2012).

De acordo com as recomendações do *Active inclusion of young people with disabilities or health problems: National report – Portugal* (Mota et al., 2012), a estratégia nacional deverá continuar a reforçar a abordagem já adotada através da introdução de um certo número de respostas destinadas a superar os desafios fundamentais que se colocam, traduzidas nas seguintes etapas (Mota et al., 2012):

- a) Reforçar a coordenação e a convergência das ações das diversas políticas sectoriais e das agências responsáveis no sentido de um conjunto comum de objetivos multisectoriais de inclusão mutuamente acordados;
- b) Reforçar as medidas de ativação existentes através da introdução de uma maior responsabilização e melhoria através de uma ênfase nos resultados e resultados;
- c) Implementar um modelo flexível que combine o rendimento do trabalho com os benefícios sociais, encorajando e recompensando a participação ativa no mercado de trabalho; e
- d) Proporcionar iniciativas e intervenções mais estruturadas e sustentáveis através da introdução de apoio sistémico para a divulgação e promoção de boas práticas.

Para tal, um dos principais reptos da abordagem da inclusão ativa deve residir na implementação de uma política de apoio integrada e abrangente, nitidamente definida a nível político e inteiramente aplicada, tornando os vários sectores governamentais responsáveis por objetivos transversais e exigentes, implicando uma plena participação, responsabilidade de todos os intervenientes, todos trabalhando em sinergia e de forma coerente e articulada (Mota et al., 2012).

Da mesma forma, e de acordo com o Relatório Final Avaliação das Políticas Públicas – Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: O Caso dos Centros de Recursos para a Inclusão (CRPG, 2014), desde 2008 que Portugal dispõe de uma rede nacional de Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), devidamente certificados para o efeito, que têm como pressuposto de apoiar as escolas no processo de inclusão das crianças e jovens com NEE, através de protocolos com as estruturas da comunidade, relativamente ao acesso ao ensino, à formação, ao trabalho, ao lazer, à participação social e à vida autónoma, desenvolvendo o máximo potencial de cada indivíduo (CRPG, 2014).

De acordo com os resultados deste estudo, assumido como principal objetivo efetuar uma avaliação externa que permitisse avaliar o impacto dos serviços prestados pelos Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), no apoio à inclusão dos alunos com NEE, nomeadamente no que diz respeito à TVA.

Assim, para os participantes deste estudo, as escolas e os CRI foram os contextos de apoio mais sinalizados, o que parece indiciar que a preparação da transição é ainda efetuada no âmbito da relação estreita dos Agrupamentos de Escolas (AE) e os CRI, com reduzida participação da comunidade, considerando desta forma que o AE deveria estar mais aberto à comunidade por forma a integrar melhor os alunos e promover a transição de forma mais eficaz, principalmente após a conclusão da escolaridade (CRPG, 2014).

Na sua opinião apoio à escola, à família e à transição para a vida pós-escolar foram os aspetos referidos como menos alcançados, particularmente pelos encarregados de educação relativamente ao último aspeto, remetendo uma vez mais para a menor consolidação do apoio indireto e do trabalho nos contextos de vida dos alunos, considerando preocupante a escassez de respostas para os alunos no 3.º CEB ou ensino secundário (CRPG, 2014). Referem que o nível de incidência e de intensidade dos

apoios deverá manter-se e prolongar-se ao longo dos ciclos educativos, na medida das necessidades específicas de cada aluno, assumindo a TVA uma preocupação central.

Outra premissa fundamental resultante deste estudo, e, no âmbito da avaliação dos resultados dos alunos com NEE seria fundamental parametrizá-los de forma diferenciada, englobando as componentes de objetivos de aprendizagem, de desenvolvimento e de transição para a vida pós-escolar, e não apenas em termos de resultados académicos (CRPG, 2014).

Pelo que foi referido anteriormente, e como se verá de seguida, a TVA não pode ser considerada como uma ocorrência isolada, mas sim enquadrada num processo que envolve grande parte do processo de formação dos alunos com NEE.

1.1 Processo de Transição para a Vida Adulta

No contexto atual, a transição para a vida adulta já não pode ser equacionada como um episódio isolado, adstrito a uma intervenção solitária ou a uma única escolha, mas sim a um procedimento ou processo que ocorre ao longo da sua existência, implicando a consideração dos vários projetos de vida permanentemente em construção (Mendes, 2004).

A escolha dos itinerários formativos deve ter em principal linha de conta a procura pelos destinatários, a capacidade técnica existente em termos de recursos humanos e materiais, bem como as reais necessidades de formação identificadas na região, em articulação com o centro de emprego, os parceiros locais, as empresas e as autarquias (Ramos, 2003). Uma articulação entre as características locais, nomeadamente os níveis de desenvolvimento e os setores económicos que mais trabalhadores empregam, surge como fonte indicadora do tipo de formação a ser realizada, de forma a capacitar estes jovens, com um conjunto de competências, face às exigências de qualidade, num mercado cada vez mais competitivo (Santos, 2016; U.E., 2014).

Assim, a transição não pode ser considerada de uma forma isolada, mas enquadrada num modelo baseado nas necessidades da TVA dos alunos com NEE.

1.1.1 A TVA como um modelo de intervenção

O processo de TVA não deve ser considerado como uma ocorrência fortuita e cronologicamente fixado que termina num único ato de escolha, normalmente, profissional. Antes da inserção no mercado de trabalho, o aluno deve ser sujeito a um processo de descoberta e encaminhamento relativamente às áreas profissionais que mais se ajustam às suas características, bem como por uma fase de especialização outorgada por algum tempo de formação específica (estágio), direcionada para determinada área e função profissional (Reis, 2004).

Há que realçar que o processo de TVA prolonga-se por todo o ciclo de vida da pessoa, envolvendo um projeto de vida que está em constante atualização. Kim e Yurnbull (2004) apontam este percurso de continuidade, identificando dois grandes momentos no ciclo de vida da pessoa que, pelas suas características, assumem, um papel importante no processo de transição. Uma das fases mais importantes envolve o período da escolaridade obrigatória e abrange ações que conduzem ao equilíbrio entre a qualidade de vida do aluno e da sua família. No entanto, na fase correspondente ao final da escolaridade obrigatória e consequentes percursos educativos/formativos, o aluno surge com um papel independente, devendo assumir-se como sujeito ativo na construção do seu processo formativo Roque (2013). Para o autor, todas as intervenções devem centrar-se não só nas necessidades, como nos desejos, motivações e expectativas do próprio aluno, fundamentais para a sua autonomia e qualidade de vida.

Kohler (1993) ampliou a investigação existente, estruturando os procedimentos de transição numa taxonomia resultante da pesquisa de várias investigações sobre avaliação de estudos sobre esta temática (e.g.: Kohler & Kohler, 1996), e dos resultados de projetos de modelos de transição (e.g.: Canha, 2015; Rusch, Kohler, & Hughes, 1992).

A versão mais recente da *Taxonomy for transition programming 2.0: A model for planning, organizing, and evaluating transition education, services, and programs* (Kohler, Gothberg, Fowler, & Coyle, 2016), baseia-se na literatura atual relativamente aos indicadores de sucesso pós-escolar e às estratégias para aumentar a qualificação e reduzir o abandono escolar, focado em promover uma TVA de sucesso dos jovens com NEE. O modelo abrange cinco categorias de prática essencial:

- a) **Planeamento focado no aluno;** que implica uma complementaridade entre o trabalho focado no indivíduo e o envolvimento da rede social em que o mesmo se situa, a rede social faz parte do espaço de vida do aluno e, por isso, tem responsabilidade em maximizar a igualdade de oportunidades destas populações não só através da promoção da autodeterminação, como da eliminação de barreiras estruturais e institucionais que o limitam, assumindo, igualmente, um papel fundamental na promoção da autodeterminação destes alunos através da composição e implementação de currículos de formação complementar, focalizados, no desenvolvimento de proficiências de autonomia pessoal, na utilização de equipamentos sociais, bem como no conhecimento do mundo do trabalho (e.g. legislação do trabalho, higiene e segurança no trabalho), fundamentais para preparar inserção profissional destas populações (Cardoso, Taveira, & Teixeira, 2014).
- b) **Desenvolvimento do aluno;** os professores têm um importante papel na promoção do desenvolvimento de carreira dos alunos com NEE (Cardoso et al., 2014),
- c) **Colaboração entre agências;** é importante que a Escola articule o projeto educativo dos jovens com o plano de desenvolvimento de carreira o trabalho cooperativo através da colaboração entre os diferentes agentes da comunidade (Cardoso et al., 2014),
- d) **Empoderamento familiar;** a família, como grupo social primário, constitui-se o primeiro lócus mediador entre o sujeito e o meio, sendo assim responsável pelas primeiras interações que estabelecemos com o mundo e com o outro (Glat, & Pletsch, 2004), e
- e) **Matriz curricular;** as práticas eficazes de estrutura de programas relacionam-se com a prestação eficiente e eficaz de educação e serviços centrados na transição, incluindo filosofia, planeamento, políticas, avaliação, desenvolvimento de recursos humanos e as estruturas e atributos das escolas (Test, Mazzotti, Mustian, Fowler, Kortering, & Kohler, 2009).

Para Afonso (2005), as grandes questões estruturantes colocadas pelos órgãos de gestão relativamente ao processo de transição (ver Figura 1) tornam este processo moroso e burocrático.

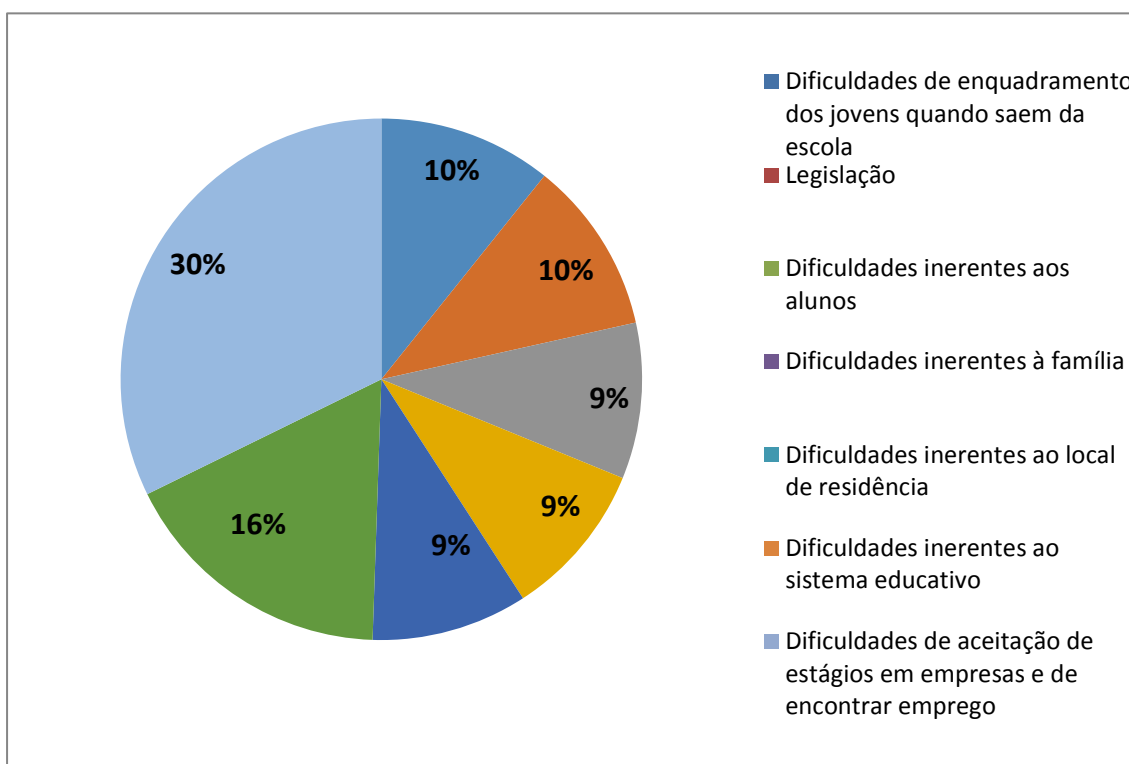


Figura 1 - Principais entraves à transição (Costa & Ramos Leitão, 2004)

Para alguns jovens com NEE e outras pessoas com desafios educacionais e vocacionais significativos, políticas assertivas e práticas inovadoras são essenciais no sentido de garantir novas aprendizagens necessárias para alcançar resultados ideais na transição de um papel de vida ou de ambiente em que se insere (Neubert & Leconte, 2013).

A TVA deverá ser uma parceria que envolva a pessoa com necessidades especiais, a sua família, os serviços locais, o pessoal da escola e elementos das equipas governamentais que apoiam a transição dos jovens para a vida adulta. Atualmente, revela-se um processo complexo requerendo que todos os envolvidos participem de uma forma ativa, consensual, partilhando responsabilidades que assegurem o sucesso do mesmo (Mendes, 2010).

Um dos aspetos basilares no processo de TVA, tendo em atenção as características inerentes de cada país, é a existência e implementação de legislação e

medidas de políticas (A.E.D.N.E.E, 2002), sendo identificadas barreiras ou facilitadores à TVA dos alunos com NEE. Assim, como barreiras à TVA, os seguintes aspetos (A.E.D.N.E.E, 2002): a falta de coordenação nas práticas educativas; políticas passivas; superproteção do aluno; aspetos relacionados com os conteúdos do PEI e certificação; formação dos profissionais envolvidos; articulação entre todos os membros da equipa multidisciplinar relativamente às funções de cada elemento; falta de comunicação (escola e o mercado de trabalho); procedimentos rígidos do sistema educativo (sistema de avaliação) e barreiras legais (diferentes sistemas legislativos na educação).

Como facilitadores à TVA realizam-se os seguintes aspetos (A.E.D.N.E.E, 2002): a implementação de políticas legislativas flexíveis; a aplicação de regulamentações nacionais e projetos locais; a partilha de informação aos empregadores; o respeito pelas aspirações e os desejos dos jovens, bem como o envolvimento dos alunos e da família; a aplicação de estratégias educacionais claras e perfil de competências; existência de opções abertas e informação clara e de uma rede de apoio e o envolvimento dos empregadores e organizações de emprego.

Viana (2007) defende que planear esta diversidade de respostas implica começar-se pela definição das necessidades concretas da população alvo, pela articulação com as respostas educativas possíveis de concretizar na escola, bem como pela mobilização de recursos humanos e materiais através do estabelecimento de parcerias para garantir que todas as pessoas tenham direitos e oportunidades no desempenho de uma profissão. Uma preparação adequada para assumir uma profissão implica formações complementares que possam oferecer ferramentas adequadas, ao nível de três vetores: avaliação vocacional, orientação profissional e desenvolvimento de parcerias (Coutinho, Oliveira, & Barreto, 2015).

Dado que os problemas sociais/comportamentais interferem com o funcionamento interpessoal e produtivo num contexto de trabalho integrado, a escola, com a colocação do aluno em situações de treino ou estágio laboral em contexto real, poderá desenvolver programas que o habilitem a funcionar com comportamentos adequados e exigidos futuramente numa situação de emprego (Ribeiro, 2011).

A fase de transição para a vida adulta surge como um período de grande ansiedade e preocupação para os jovens com deficiência e para as suas famílias (Kersh, 2012), evidenciando mais sucesso quanto maior for a sua qualidade de vida (Kim & Yurnbull, 2004) e, quando bem conseguida, possibilita a satisfação dos sujeitos em

vários domínios, concorrendo, assim, para um elevado índice de qualidade de vida (CRPG & ISCTE, 2007).

Além disso, a mudança de contexto durante a adolescência em papéis sociais, papéis ocupacionais e/ou funções de recreação, também pode ser difícil para os alunos com deficiência que lutam para encontrar as configurações e funções que se encaixam às suas necessidades e pontos fortes (King et al., 2006). Os mesmos autores realçam que estas mudanças de papel estão intrinsecamente ligadas a desafios, formulações de objetivos de vida, criação de condições de vida, viver com barreiras arquitetónicas no local de trabalho e salas de aula. Devido a estes desafios, os jovens com deficiência têm um terço das probabilidades de arranjar emprego após a escola e 50% menos de probabilidade de participar na educação superior (Getzel, & deFur, 1997), evidenciando, igualmente, continuar em risco de dificuldades sociais e educativas na prossecução de estudos (Newman, Wagner, Cameto, & Knokey, 2009).

Segundo Newman et al. (2009), um Estudo Longitudinal, sobre Transição conduzido pelo Departamento de Educação dos EUA, constatou que jovens com deficiência estavam em risco de dificuldades sociais após o ensino básico, sendo a sua taxa de participação em atividades extracurriculares e, inferior à da população em geral (Newman et al., 2009). Da mesma forma enfrentam problemas no que diz respeito à habitação e vida independente, e tendem a viver mais tempo com os seus pais do que os seus pares sem deficiência (Ornelas, Monteiro, Moniz & Duarte, 2005) O período de mudança é provavelmente mais difícil para as pessoas com deficiência dada a marginalização social, continuando a ser mais dependentes de sua família, com menos opções para futuras carreiras do que os seus pares típicos (Serrano, 2005).

Na adoção de novas funções, os jovens com NEE podem experimentar discrepâncias entre as exigências ou expectativas dos papéis e os seus conhecimentos, habilidades ou recursos. Estes jovens podem enfrentar igualmente barreiras complicadas podendo ser necessários apoios e intervenções para ajudar nas suas transições para papéis adultos. A lisura do processo de transição depende do desenvolvimento dos jovens, do seu nível de prontidão e da existência de suportes ambientais coerentes com a disponibilidade de escolhas (Savickas, 2011).

Tal como referido anteriormente (Forte, Jahoda, & Dagnan, 2011), a TVA pode ser um momento difícil para todos, dada a maior vulnerabilidade social (Dagnan & Jahoda, 2006). Os jovens com NEE podem experimentar a exclusão social dadas as

dificuldades em estabelecer relações sociais com os pares desde tenra idade (La Greca, 1981), tendo descrito que ao nível do secundário, estão cientes de tal tratamento negativo relatando, inclusivé, experiências de estigma, apontando a falta de aceitação social (Cooney, Jahoda, Gumley, & Knott, 2006), baixa autoestima e sentimentos de desânimo (Dagnan & Sandhu, 1999).

Nesta perspetiva, o sistema de parcerias assume-se como o processo mais eficaz no processo de TVA, baseado numa relação de apoio mútuo, no qual todas as partes se comprometem a um objetivo específico, num trabalho de equipa ao nível da preparação, implementação e avaliação do processo (Inês, 2012).

Para a consubstancialização dos modelos de transição (A.E.D.N.E.E, 2002; Kohler et. al., 2016) está subjacente um leque de princípios e práticas legislativas que contribuíram para que a TVA fosse reconhecida como uma parte importante na passagem para a vida adulta dos jovens com NEE (Andrade, 2010).

Todas as perspetivas nacionais e internacionais existentes, enfatizam o papel da potencialização da educação no processo de transição, dada a maior dificuldade em prosseguir estudos e obter emprego por parte dos alunos com NEE. Nos nossos dias em que a transição para a vida adulta deixou de ser marcada de forma clara por ritos de iniciação, a transição para uma vida emancipada é cada vez mais adiada no tempo, evidenciada de forma mais clara nos jovens com NEE, apelando à necessidade de legislação específica ainda durante a escolaridade, ao nível dos apoios que devem ter em consideração os interesses e capacidades dos adolescentes (Fânzeres, 2007; Trainor et al., 2011).

Todos os pressupostos e perspetivas, referidos anteriormente relativos à transição, estão relacionados com suportes e práticas legislativas.

1.1.2 Legislação de referência

O suporte legislativo orientador de medidas e práticas é imprescindível quer na implementação de uma TVA de sucesso, quer na garantia de assegurar os direitos das pessoas com NEE como membros da sociedade, devendo os governos, serem mais proativos na sua implementação (A.E.D.N.E.E., 2002).

Ao nível de legislação e práticas internacionais, e que sendo mais antigas influenciaram a legislação portuguesa, destacam-se diversos diplomas fundamentais

para a igualdade de oportunidades e inclusão das pessoas com NEE, refletindo a evolução das políticas educativas de reabilitação e inserção.

Em Portugal, ao nível dos vários aportes legislativos, neste processo complexo de TVA, existem legislações que por vezes parecem distintas, mas que se complementam, conduzindo a sua articulação a melhores resultados e à complementaridade entre o mundo do trabalho e o sistema educativo (Oliveira, 2012).

1.1.2.1 Legislação internacional

Na génese dos documentos europeus estruturantes relativos à política subjacente à temática da TVA, relacionada com constantes ajustamentos, quer da conjuntura internacional, quer das características intrínsecas de cada país membro, aporta-se como referencial teórico importante, o Warnock Report (Warnock, 1978). Este relatório trouxe à escola uma multiplicidade de alunos, cujo acolhimento se deve basear em princípios de pluralismo cultural, e que, fundamentado no respeito pela condição física, psíquica e social de cada indivíduo, procura oferecer respostas para as necessidades específicas individuais (Rodrigues, 2013).

Destaca-se, assim, em 1986, como vanguardista a resolução da Comissão Europeia, relativamente ao emprego de pessoas com NEE no espaço europeu (C.E., 1994), assumindo-se como um passo fundamental, na medida em que a sua inserção profissional deixou de ser considerada como território tabu, estando igualmente subentendida a esta determinação a disponibilização do Fundo Social Europeu para auxiliar os Estados-membros na implementação de medidas no âmbito da formação profissional, reabilitação e reinserção, tais como o emprego protegido (CPRG, 2004).

Com a publicação, em 1994, do Livro Branco sobre Política Social Europeia, ressalva-se a importância de um “modelo social europeu” que potencie o desenvolvimento económico, a coesão social e a qualidade de vida, confirmando igualmente o direito à igualdade de oportunidades das pessoas com NEE, na perspetiva da mudança para um pressuposto ideológico centrado na igualdade de oportunidades e no emprego (CPRG, 2004).

Em 2003, o Ano Europeu da Pessoa com Deficiência assumiu-se como mais um momento de promoção da inclusão das pessoas com deficiência, alargando-se o investimento a outras áreas como Acessibilidades e acesso às Tecnologias de

Informação e Comunicação, entre outras. Em conformidade, surge, em 2005, outro acontecimento marcante na sequência da Estratégia de Lisboa, a Estratégia Europeia para a Deficiência construída em três vetores fundamentais: a cooperação entre a Comissão Europeia e os Estados-Membros, a participação plena das pessoas com deficiência e a abordagem integrada das questões ligadas às NEE no enunciar de políticas ajustadas a nível comunitário/nacional (Peralta, & Graça, 2007). Os autores, referem, igualmente, o aparecimento com o patrocínio da União Europeia, de um conjunto vasto de instrumentos financeiros como o Fundo Social Europeu (FSE) e o Programa para o Emprego e a Solidariedade Social (PROGRESS), aos quais os Estados-Membro puderam valer-se para o desenvolvimento e implementação das medidas e ações, no âmbito de estratégias de formação e de emprego para pessoas com deficiência.

Como país de referência na abordagem da TVA dos alunos NEE, os Estados Unidos, através da universalidade e obrigatoriedade, dos movimentos de inserção na década de 60 do século passado, legislou a inclusão como uma obrigação filosófica e moral através da Lei Pública 94-14 (Martin, Martin, & Terman, 1996; Zettel, 1977).

Desde inícios dos anos 90, a legislação sobre a educação especial americana tem-se preocupado com a abordagem destas questões, através do reconhecimento da necessidade de serviços de transição, para dar respostas aos desafios na preparação de todos os jovens, no acesso a um posto de trabalho e na necessidade de um maior acesso à educação superior, através de iniciativas políticas que enfatizam facilitadores neste processo (Neubert & Leconte, 2013).

Na perspetiva norte-americana, um dos principais requisitos de transição encontra-se legislado no *Individuals with Disabilities Education Improvement Act*, de 2004, que define e caracteriza como serviços de transição (Canha, 2015):

... um conjunto coordenado de atividades para um estudante com deficiência que:

.. é projetado dentro de um processo orientado para os resultados, que está focada na melhoria do desempenho académico e funcional da criança com deficiência para facilitar o movimento da criança da escola para as atividades pós-escolares, incluindo o ensino pós-secundário, ensino profissional, emprego integrado (incluindo o emprego suportado), contínua e educação de adultos, serviços para adultos, vida independente ou participação comunitária;

...é baseado nas necessidades individuais da criança, tendo em conta os pontos fortes, preferências e interesses da criança;

...inclui instrução, serviços relacionados, experiências comunitárias, o desenvolvimento do emprego e outros objetivos de vida de adultos pós-escolar, e, quando apropriado, a aquisição de habilidades da vida diária e avaliação profissional funcional.

O *IDEA* (IDEA, 1997) é a peça legislativa norte-americana mais importante na garantia de serviços para crianças com NEE em todo o país, regendo a forma como estados e órgãos públicos disponibilizam serviços de intervenção precoce, educação especial e outros relacionados, a mais de 6,5 milhões de bebês, crianças e jovens com deficiência. É uma lei federal promulgada em 1997 e reajustada em 2004, projetada para proteger os direitos dos indivíduos com deficiência, garantindo que todos recebem uma educação pública apropriada gratuita, independentemente do seu nível de atividade e participação.

Além disso, o *IDEA* esforça-se não só para conceder igualdade de acesso aos estudantes com deficiência, mas também para fornecer serviços de educação especial adicionais e garantias processuais ao nível de vários domínios (Katsiyannis, Yell, & Bradley, 2001).

Toda esta oferta deverá ser baseada em interesses, preferências e necessidades do aluno, permitindo incluir metas de transição mensuráveis no PEI, identificando os serviços e apoios de transição necessários (Landmark, Ju, & Zhang, 2010). Segundo Osborne e Russo (2014), estes serviços são prestados de acordo com um Programa Educativo Individual (PEI) que é concebido especificamente para as necessidades específicas de cada aluno, realçando o papel da educação especial e outros serviços, projetados para atender às suas necessidades específicas e prepará-los para a educação, para o emprego e a para uma vida independente.

O pressuposto dos serviços de transição nos EUA contemplados no *IDEA*, procura promover, a partir dos 16 anos, para os jovens com deficiência, uma transição da escola para a vida adulta de qualidade ao nível de uma educação/formação contínua, emprego e autonomia na vida em comunidade.

Todas estas perspetivas legislativas forneceram fundamentos para a construção da legislação portuguesa.

1.1.2.2 Legislação nacional

No sistema educativo português vigente, o processo de transição patenteia-se como uma medida emergente verificando-se a necessidade de se compreender todo o processo relativo à sistematização e organização do processo de TVA de alunos com

NEE (Santos, 2013). Assim, a legislação portuguesa em vigor direciona as medidas a adotar no contexto escolar, potenciando a eficiência da intervenção, da formação ajustada dos docentes e de todos os apoios envolvidos, da participação dinâmica ativa dos alunos e das famílias, para além dos membros da comunidade educativa (Azevedo, 2012) assumindo, como grande objetivo, de uma vida independente na sociedade onde se inserem (Valente, Santos, & Morato, 2012).

No que se refere à legislação educativa no âmbito da Educação Especial, o Decreto-Lei nº 3/2008, vem substituir, com base nos princípios inclusivos da Declaração de Salamanca a anterior legislação o Decreto-Lei nº 319/91. O objetivo da nova legislação, suportada numa filosofia inclusiva, assenta em dois pressupostos estruturantes: na definição dos apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular, cooperativo ou solidário, e na criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com NEE.

Esta visão altera as premissas e conceito de escola ao defender que, não é o aluno que tem de se adaptar, mas, deve ser a escola a dar resposta à especificidade do aluno, para melhor atender cada aluno, no respeito pela sua individualidade, e na conceção de um currículo adequado, aberto, flexível e ajustado ao contexto sociocultural envolvente. Assim, cabe à escola numa dinâmica estruturada, transdisciplinar e colaborativa, proceder à efetivação de “adaptações” conducentes a respostas mais efetivas às necessidades específicas do aluno, permitindo-lhe a obtenção de melhores resultados e o desenvolvimento de mais competências (Tomlinson & Allan, 2000).

Este suporte legislativo define, no seu artigo 1º., como finalidade da educação especial a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativos, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional.

Após o processo de referenciação do aluno (artigo 5º) e concluído o processo de avaliação (artigo 6º), tendo por referência a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) (OMS, 2004), é produzido o Programa Educativo Individual (PEI) (artigos 8º, 9º, 10º, 11º, 12º e 13º), incluindo obrigatoriamente, a definição das medidas educativas a aplicar (artigo. 9º, n. 3, alínea e). Este documento é elaborado

com base no relatório técnico-pedagógico (artigo 6º, n. 3), conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma/diretor de turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e outros elementos/serviços que se considerem necessários, sendo coordenado pelo educador de infância, professor do 1ºCEB ou diretor de turma, e tem de ser aprovado pelo Conselho Pedagógico e homologado pela Direção (DGIC, 2008).

À criança/aluno abrangida pela educação especial dever-se-ão proporcionar uma vida autónoma, a participação social e o acesso ao currículo. Assim, e tendo em conta os princípios da inclusão, terão de ser realizadas adequações no processo de ensino e aprendizagem, consubstanciadas no PEI, às necessidades individuais, devendo-se, sempre, partir de um menor para um maior afastamento do currículo comum. Consequentemente, poderão ser necessários menores ou maiores ajustamentos na organização e gestão do espaço, do tempo e dos recursos, nas áreas curriculares e disciplinas, objetivos e competências, conteúdos, metodologias e modalidades de avaliação, o que poderá traduzir-se numa reorganização da escola (DGIC, 2008).

A adequação do processo de ensino e de aprendizagem tem por objetivo facilitar o acesso ao currículo, à participação social e à vida autónoma das crianças e jovens com necessidades educativas de carácter permanente (DGIC, 2008). Prevê, igualmente, uma abordagem fundamentada nos princípios da diferenciação e da flexibilização ao nível do currículo: a) áreas curriculares e disciplinas; b) objetivos e competências; c) conteúdos; d) metodologias; e) modalidades de avaliação, assim como das componentes de acesso ao currículo tais como, a organização e gestão do espaço, do tempo, dos recursos humanos, materiais e financeiros (DGIC, 2008).

Segundo o Decreto-Lei nº 3/2008, as medidas educativas no âmbito da adequação do seu processo de ensino e de aprendizagem são:

- a) **Apoio pedagógico personalizado**, que consiste no estímulo, desenvolvimento e reforço de competências e aptidões, devendo ser dado pelo professor titular e, em casos mais problemáticos, pelo docente de Educação Especial;
- b) **Adequações curriculares individuais**, que não põem em causa a aquisição de competências terminais de ciclo, bem como sempre que necessário, a introdução de áreas curriculares específicas como: Braille, Orientação e Mobilidade, Treino de Visão, Atividade Motora adaptada, LGP, entre outras;

- c) **Adequações no processo de matrícula**, uma vez que os alunos com NEE de caráter permanente podem frequentar uma escola independentemente da sua área de residência, beneficiando de prioridade de matrícula nas escolas de referência consoante a sua problemática;
- d) **Adequações no processo de avaliação**, que compreendem a alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação e a alteração das condições especiais de avaliação, no que respeita às formas e meios de comunicação, à periodicidade, à duração e ao local de realização;
- e) **Currículo Específico Individual**, substituindo as competências definidas para cada nível de ensino, com alterações significativas no currículo comum com eliminação, substituição e/ou introdução de objetivos e conteúdos, incluindo conteúdos de cariz funcional centrados nos contextos de vida e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar; e
- f) **Tecnologia de apoio**, através da utilização de dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade, reduzindo as limitações dos alunos, em contextos diferenciados.

A aplicação destas medidas, podem ser cumuláveis entre si, exceto as adequações curriculares individuais e o CEI (DGIC, 2008).

Estes procedimentos obrigam, por parte da escola, a alterações na sua organização tentando encontrar e desenvolver, para todos os alunos, as respostas educativas mais adequadas. Por sua vez, a intervenção dos docentes, deverá basear-se em estratégias de diferenciação pedagógica e numa intervenção especializada. Assim, será possível uma regulação individualizada dos processos e percursos de aprendizagem, sendo da responsabilidade dos profissionais desenvolver estratégias de ensino adequadas às formas de aprendizagem dos alunos, o que pressupõe uma aplicação diversificada de estratégias, atividades e métodos, seja em grande grupo, seja direcionada de forma individual para o aluno (DGIC, 2008).

Com o prolongamento da escolaridade obrigatória para doze anos, e sempre que os alunos apresentem NEE de caráter permanente que os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum, e que se encontrem abrangidos pela medida CEI, deve a escola, três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, complementar o PEI com um Plano Individual de Transição (PIT) (Decreto-Lei nº 3/2008, artigos 14º e 21º), para a promoção da capacitação e

aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária.

O alargamento da escolaridade obrigatória para os 18 anos implicou nova legislação facilitadora da TVA, aparecendo o Decreto-Lei n.º 176/2012, que vem realçar a ideia de matriz curricular e respostas educativas adequadas, recursos humanos especializados e suas responsabilidades e parcerias que foi substituído recentemente pela Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho, que anuncia a matriz curricular orientadora para os alunos com CEI, com 15 ou mais anos de idade. Esta portaria realça, como pressupostos fundamentais, os princípios orientadores do PIT (p. 4782-8):

a) O princípio da universalidade do direito implica que os apoios a assegurar sejam acessíveis a todos os alunos que deles possam necessitar;

b) O princípio da autodeterminação implica o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno, mas também os seus interesses e preferências, criando oportunidades para a participação do aluno na tomada de decisões;

c) O princípio da inclusão implica não só a colocação preferencial dos alunos no mesmo contexto educativo que os seus pares sem necessidades especiais, mas também a sua participação nas mesmas atividades;

d) O princípio da individualização implica um planeamento especializado para o aluno de modo a que os apoios possam ser decididos caso a caso, de acordo com as suas necessidades específicas, interesses e preferências;

e) O princípio da funcionalidade dos apoios implica que estes tenham em conta o contexto de vida do aluno. Os apoios devem ser os necessários e suficientes para proporcionar um adequado desempenho na escola, no trabalho, na vida da comunidade e na vida social de modo a promover a autonomia, o acesso à plena inclusão e à máxima participação em função dos seus interesses e capacidades;

f) O princípio da transitoriedade das medidas de apoio mobilizadas traduz-se na flexibilidade da gestão e organização das oportunidades proporcionadas por estas medidas, devendo-se nortear pelo princípio da universalidade do direito de modo a que os apoios a assegurar sejam acessíveis a todos, pelo princípio da autodeterminação.

Da mesma forma deve ser respeitada a autonomia pessoal, considerando as necessidades, interesses e preferências do aluno para a tomada de decisões e pelo princípio da universalidade do direito à educação.

De acordo com a mesma portaria (artigo 5.º), o PIT inclui obrigatoriamente os seguintes objetivos (p. 4782-9):

a) Continuação do aperfeiçoamento nas áreas académicas ministradas, sempre que possível, em coordenação com as atividades de treino laboral que os alunos estejam a realizar, garantindo-se a funcionalidade das mesmas;

b) Continuação do desenvolvimento de atividades recreativas, desportivas, culturais, cívicas e de desenvolvimento pessoal e social, que possam contribuir para o enriquecimento da vida do aluno, nas suas dimensões pessoal e social;

c) Ampliação do âmbito das atividades de treino laboral, quer no tempo que lhe é destinado, quer na complexidade das competências a desenvolver, quer no nível de autonomia exigido;

d) Introdução de conteúdos funcionais apropriados às idades em causa e essenciais ao longo da vida.

No mesmo documento legislativo e no que se refere aos jovens cujo Perfil de Funcionalidade não permite, numa vida adulta, exercer uma atividade profissional, toda a demanda deve recair na procura de Centros de Atividades Ocupacionais (CAO), proporcionando atividades do seu interesse e de acordo com as suas competências, para conseguirem uma vida o mais autónoma possível, através das diferentes ofertas existentes neste tipo de valências.

Na mesma peça legislativa, os princípios do PIT assumem um espectro mais alargado, referindo alguns objetivos da legislação anterior, mas aportando uma maior clareza nalguns conceitos, mais propriamente nos pontos concretamente referidos que se transcrevem (p. 4782-9):

2 — O PIT é um conjunto coordenado e interligado de atividades delineadas para cada aluno, visando garantir a oportunidade, o acesso e o apoio à transição da escola para as atividades pós-escolares, podendo incluir treino laboral no local de trabalho, esquemas de emprego apoiado, atividades de vida autónoma e de participação na comunidade.

3 — O PIT deve basear-se nas necessidades individuais de cada aluno, atendendo às suas preferências e interesses, tendo como perspetiva proporcionar as oportunidades e capacidades que promovam a autodeterminação, a inclusão e a participação em todos os aspetos da vida adulta.

4 — O PIT para os jovens cujas capacidades não lhes limitem o exercício de uma atividade profissional no futuro, deve focalizar -se na identificação de atividades ocupacionais adequadas aos seus interesses e capacidades.

Esta temática, abordada por vários organismos e entidades, realça e reforça a importância do papel da escola como principal mediadora neste processo de apoio aos jovens com NEE, favorecendo-lhes aprendizagens ao nível das competências de vida diária, de formação ajustada com as suas expectativas e realidades comunitárias, bem como práticas em contextos reais, exteriores à escola. Considera-se, igualmente, fundamental que os currículos dos alunos incluam programas específicos de transição, e, sempre que possível, os apoios à entrada no ensino superior e treino vocacional, criando ferramentas que lhes permitam assumirem-se como membros ativos e independentes da comunidade (UNESCO, 1994).

Assim, com base nas características individuais do aluno dever-se-ão incluir

ofertas de educação/formação e serviços relacionados, experiências comunitárias, desenvolvimento das oportunidades de emprego e outros objetivos de vida e, se for caso disso, a aquisição de habilidades da vida diária e a avaliação profissional funcional (Antunes, & Santos, 2015).

No entanto, apesar de recente, o Decreto-Lei nº 3/2008 já mereceu alguns reparos, vindos a público no Relatório do progresso do grupo de trabalho para o desenvolvimento da Escola Inclusiva, criado pelo Despacho nº 7617/2016. Neste foram identificadas como necessidades educativas específicas, a importância dos planos de transição para a vida ativa, nomeadamente no âmbito da oferta de cursos profissionais e da necessária articulação com o contexto geográfico e social dos territórios onde as escolas estão inseridas”, assumindo-se como uma das prioridades na área das melhorias a “organização dos serviços ao nível da transição pós-escolar (p. 64).

Síntese

A transição da escola para a vida pós-escolar dos adolescentes e jovens com NEE com máximo de qualificação e de autonomia é, hoje, um problema de todos. O conceito de TVA tem vindo a assumir-se como um assunto recorrente no processo educativo de todos os alunos, implicando uma descontinuidade e alteração dos papéis nos vários contextos, diversificando as funções, rotinas, tipo de relacionamentos, necessitando de uma readaptação do próprio indivíduo aos novos pressupostos, sendo influenciada por condições intrínsecas à própria pessoa, ao suporte social e as estratégias adequadas a utilizar nos diversos momentos e contextos (Schlossberg, Waters, & Goodman, 1995).

As questões relativas à TVA são cada vez mais prementes no contexto global atual, não podendo este processo, ser assumido como um acontecimento ocasional, mas sim resultante de um processo construído, coeso, estruturado e em constante ajustamento, pretendendo acima de tudo, proporcionar aos jovens com NEE uma motivação acrescida para continuarem na escola e, ao mesmo tempo, facultar-lhes conhecimentos e experiências muito úteis para a formulação de projetos de vida futuros.

Assumindo o suporte legislativo um papel preponderante, no desenvolvimento de políticas educativas e profissionais determinantes para o processo de TVA destes alunos, e apesar de níveis diferentes no que se refere à sua aplicação, existe um claro consenso entre os países relativamente à sua importância.

Pelo que foi referido anteriormente, o processo de TVA deverá ter em consideração vários aspetos na sua consolidação. Assim, os aspetos legislativos ao nível da educação, do emprego, e da qualidade de vida, são fatores importantes na prossecução de uma Transição de sucesso, como se verificará de seguida.

A importância da Escola em todo o processo é fundamental para um percurso formativo adequado e ajustado ao perfil de funcionalidade de todos e de cada um dos alunos com NEE.

1.2 A organização da Escola no processo de TVA

A Escola assume um papel fundamental na compreensão das complexidades da Transição num processo que envolve vários intervenientes, tendo em consideração fatores intrínsecos aos alunos (Mota, 2013). Assumindo que a TVA é um processo complexo, a Escola incide mais a sua ação principalmente nos alunos que seguem a vertente escolar tradicional e prosseguem estudos para o ensino superior ou para uma formação profissional. No entanto, o processo de TVA a partir da Escola, deverá consubstanciar, sempre que possível, a realização dos projetos de vida de cada jovem, em articulação com todas as entidades que possibilitem a continuidade, antecipando a resolução de alguns problemas que possam surgir no futuro. Para tal, a organização do processo educativo/formativo deverá iniciar-se na Escola, enquanto elemento catalisador de todo o percurso (Colôa, 2013).

1.2.1 Percursos formativos dos alunos com NEE

O prosseguimento de estudos pós-escolares e a inserção profissional são hoje um problema de todos (Fânzeres, 2007). Considerando que as barreiras de inserção profissional dos que não concluem com eficácia a escolaridade básica estarão indubitavelmente mais comprometidas, o envolvimento da Escola é fundamental em todo o processo de TVA (Oliveira, 2012).

A Escola deve promover e fomentar em todos os seus alunos a realização do seu potencial humano e educá-los como cidadãos responsáveis e intervenientes, constituindo o desenvolvimento vocacional e profissional uma das primeiras prioridades na sua formação (CRPG, 2015). Assim, deve realçar e potencializar as competências pessoais e profissionais proporcionando aprendizagens de comportamentos ajustados,

dentro e fora da escola, e fortalecendo as capacidades de “saber ser” e “saber estar” destes alunos não se reduzindo ao ensinamento de currículos meramente acadêmicos (Lavres, 2013).

Deste modo, o papel da Escola como Instituição é fundamental na operacionalização de todo o percurso, quer dentro, quer fora das suas instalações, proporcionando atividades e vivências que valorizem o aluno.

Simultaneamente, deve funcionar como ponte com a comunidade, estabelecendo protocolos e acordos de formação, assumindo, desta forma, um papel de intermediário, onde o jovem inicia um percurso de aprendizagem profissional ajudando-o a definir o seu Projeto de Vida (Picanço, 2012).

Ao nível do processo educativo, pretende-se que os alunos adquiram a capacidade de tomar decisões e dirigir-se aos serviços da comunidade necessários para atingir os seus propósitos, sustentando esta capacidade na vida adulta (Crockett & Hardman, 2010). Neste âmbito, é fundamental a diversificação de ofertas educativas para a valorização das dimensões profissionalizantes do sistema, ou seja, das vias que oferecem dupla certificação, acentuando a diversificação das vias de formação inicial qualificante no ensino básico, para combater o insucesso e o abandono escolares, desenvolvendo competências facilitadoras do processo de tomada de decisão, assim como de adaptação e transição para o mundo do trabalho (Coimbra, Parada, & Imaginário, 2001).

Existem alguns princípios diretamente relacionados com as atitudes mais assertivas para uma plena inclusão destacando-se (Rodrigues, 2003; Silva, Ribeiro, & Carvalho, 2014);

- a) Responsabilização da Escola – é função da Escola proporcionar as condições, os meios e os apoios adequados para que o aluno possa atingir os objetivos propostos pelo sistema educativo;
- b) Postura do Professor face ao Currículo - é o professor que deve realizar todas as alterações necessárias nos planos ou orientações curriculares em vigor, adequando-as às necessidades educativas dos seus alunos (Cunha, 2010); e
- c) Adequações no Processo de Aprendizagem – relativamente aos alunos com NEE há que proceder à introdução de adequações curriculares exigido pelo Perfil de Funcionalidade do aluno (Decreto-Lei nº 3/2008).

Um jovem com necessidades especiais e respetivas famílias têm de tomar algumas

decisões importantes sobre o futuro ao nível da habitação, educação, emprego, finanças e envolvimento social, que exigem a elaboração dum plano muito cuidadoso. O Enquadramento de Salamanca para a Ação (UNESCO, 1994, p. 34) estabelece que:

.... Os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazerem 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 necessárias à vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta...

Com base nestas prerrogativas, considera-se que o mais significativo contributo da Escola na promoção de um desenvolvimento estruturado e sistematizado dos alunos, seja um currículo ecológico de gestão personalizada (Brolin, 1998), para possibilitar aos alunos com NEE, igual ou idêntico, acesso ao currículo que os seus pares, e proporcionar-lhes um apoio apropriado às suas necessidades específicas.

Assim, e como se verá de seguida, o novo paradigma das ofertas formativas assume um papel preponderante na preparação teórico-prática de todos os alunos, e especialmente dos alunos com NEE, uma vez que assumem um percurso profissionalizante devidamente certificado.

Os sistemas educativos e de formação estabelecem com a sociedade e organizações uma conexão bidirecional, acolhendo, por um lado, as suas necessidades e garantindo a sua satisfação, e por outro, fazendo chegar-lhe os produtos das suas reflexões e prática pedagógica, instituindo, assim, uma ligação dialética entre escola e a sociedade. Baseados nesta correspondência, os sistemas educativos vão sofrer as influências do meio envolvente, económico e sociocultural, assumindo-se simultaneamente como um fator de transformação desse mesmo meio (Magalhães, 2014).

A flexibilização e diversificação dos percursos educativos dos alunos, o fortalecimento das componentes aut centradas, o acompanhamento pedagógico personalizado e a primazia da vertente formativa na avaliação foram os alicerces do modelo do ensino profissional, que contradizem a lógica do sistema regular de ensino (Vieira & Azevedo, 2008). Paralelamente ao desenvolvimento das competências transversais e da estrutura modular, a inserção de períodos de formação em contexto de trabalho, diretamente ligado a atividades práticas em contacto com o tecido socioeconómico, sempre que possível sob a forma de estágio, constitui um ponto fundamental no ensino profissional, sendo, à partida, elementos importantes para que

este se assuma enquanto alternativa ao sistema regular de ensino, para os quais a relação com o ensino regular se revela profundamente conflituosa (Orvalho & Alonso, 2009).

O sistema de educação e formação em Portugal baseia-se num conjunto de princípios que visam facilitar e assegurar o direito à educação e formação e garantir a igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolares (Costa, 2012). Assim, dispõe de um conjunto de percursos formativos flexíveis, que permitem a construção de uma qualificação profissional em função dos interesses e necessidades dos destinatários (Vieira, 2007), tendo por objetivo a aquisição ou o desenvolvimento de conhecimentos e competências nos domínios técnico e social, com vista à progressão ou à reinserção dos alunos no mercado de trabalho (CIME, 2001). Este sistema formativo representa uma modalidade de formação profissional que visa qualificar jovens em estreita ligação com as empresas, de forma a proporcionar aos alunos formação antes do ingresso na vida ativa, progressão escolar (este modelo concede equivalência ao sistema formal de ensino) e alternativa às empresas/entidades que queiram rejuvenescer os seus recursos humanos com pessoal qualificado (Cardim, 2000).

O desenvolvimento de modalidades de educação com cariz profissionalizante está enquadrado numa lógica de resposta a necessidades impostas, quer pelo mercado de trabalho, na medida em que a formação teórica dos cursos de formação geral não contemplava a aquisição de competências profissionais ao longo da trajetória escolar exigidas pelo mercado de trabalho, quer pela diversificação da procura de educação e formação por diferentes públicos, evitando, deste modo, o eventual abandono ou saída precoce do sistema de educação/formação (Arroteia, 2008).

A capacidade do ensino profissionalizante e de formação, para se assumir enquanto alternativa à saída desqualificada para a vida ativa, constitui uma das vertentes da eficácia daqueles subsistemas, devendo, por isso, encontrar-se uma forma de a medir. Considerou-se que a capacidade dos sistemas profissionalizantes para atrair jovens à saída da escolaridade obrigatória constituiria a medida para avaliar a sua eficácia à entrada, embora ela traduza simultaneamente a capacidade para mobilizar potenciais “desistentes”, assim como a capacidade para se assumir como uma das alternativas de prosseguimento de estudos pós-ensino obrigatório (IESE, 2009).

Assumindo a formação profissional uma importância crescente no nosso país, especificamente, para as organizações educativas, a oferta de formação também cresceu e procura possibilitar, cada vez mais, soluções às necessidades de formação existentes,

assumindo as diversas entidades um papel mais ou menos abrangente no sistema de formação. Complementarmente a esta forma de medir a eficácia do ensino profissional à entrada, deverá considerar-se a evolução da saída precoce do sistema de educação/formação, condicionada pela atração que os sistemas profissionalizantes assumem para os jovens por um conjunto de fatores, como a capacidade persuasiva do mercado de emprego, assim como os diferentes contextos familiares, económicos e sociais de inserção dos jovens (Figueiredo, Valente, Simões,. Santos, Cunha, & Trindade., 2013).

Existindo atualmente no nosso país, várias opções (e.g.: escola pública, centros de formação profissional, associações empresariais, associações culturais e profissionais, as empresas privadas, as escolas profissionais, entre outras), a entidade formadora pode intervir ativamente e de forma direta em todo o sistema de formação ou apenas em parte, i.e., numa determinada fase do sistema (CNE, 2014). De uma forma geral, as entidades formadoras iniciam a sua atividade após a deteção das necessidades de formação, concebendo uma intervenção formativa que permita a satisfação das carências de formação detetadas (DSQA, 2011).

Neste âmbito, surgem os Cursos de Educação e Formação (CEF) (ver Tabela 1), nos termos do Despacho Conjunto nº453/2004, atualizado recentemente pelo Despacho 3863/2014, que se assumem como uma oportunidade para os jovens poderem concluir a escolaridade obrigatória, através de um percurso flexível e ajustado aos seus interesses, ou para poder prosseguir estudos ou formação que lhe permita uma entrada qualificada no mundo do trabalho (Pais, 2012). Segundo o mesmo diploma, cada curso corresponde a uma etapa de educação/formação, desde o Tipo 1 ao Tipo 7, cujo acesso está relacionado com o nível de habilitação escolar e profissional já alcançado.

No final de cada etapa, o aluno obterá uma qualificação escolar e profissional. Os CEF destinam-se a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, com habilitações escolares inferiores aos 6, 9º ou 12º anos ou o 12º ano de escolaridade já concluído e ausência de qualificação profissional ou interesse na obtenção de uma qualificação profissional de nível superior à que já possui, abrangendo os setores público, particular e cooperativo.

Depreende-se que todos os alunos que se encontrem a frequentar estes percursos educativos, mediante o seu Perfil de Funcionalidade, serão abrangidos pelas medidas educativas, uma vez que o Decreto-lei n.º 3/2008 não consagra quaisquer restrições quanto aos destinatários, incluindo os alunos que frequentem um CEF.

Tabela 1

Tabela de Cursos de Educação e Formação por Tipologias (Despacho Conjunto nº453/2004, p. 11303)

Educação e Formação	Habilitações de Ingresso	Duração (Horas)	Anos Letivos	Certificação Profissional e Escolar
Tipo 1	Inferiores ao 6º ano de escolaridade	1125	1	Certificado de nível 1 equivalente ao 2º Ciclo do ensino básico
Tipo 2	6º, 7º ou frequência do 8º ano	2109	2	Certificado de nível 2 equivalente ao 3º Ciclo do ensino básico
Tipo 3	8º ano ou frequência do 9º ano de escolaridade	1200	1	Certificado de nível 2 equivalente ao 3º Ciclo do ensino básico
Tipo 4	9º ano de escolaridade ou frequência do nível secundário com uma ou mais repetências	1230	1	Certificado de competências escolares
Tipo 5	11º ano, ou curso tipo 4, ou 10º ano profissionalizante, ou curso de qualificação inicial nível 2 com formação complementar	2276	2	Certificado de nível 4 equivalente ao ensino secundário
Tipo 6	11º ano de um curso do ensino secundário ou equivalente ou frequência do 12º ano	1380	1	Certificado de nível 4 equivalente ao ensino secundário
Tipo 7	12º ano de um curso científico-humanístico ou equivalente que pertença à mesma ou área de formação afim	1155	1	Certificado de nível 4 equivalente ao ensino secundário

O desenvolvimento, a organização, a realização e avaliação do curso, bem como o acompanhamento do percurso formativo dos formandos, é responsabilidade de uma equipa pedagógica, tendo, igualmente como função promover o sucesso, através de um plano de transição para a vida adulta, uma adequada inserção no mercado de trabalho ou em percursos subsequentes (Lima, 2014).

Os alunos com NEE podem, assim, integrar turmas CEF, obtendo uma dupla certificação, desde que não haja alteração do programa curricular do curso, no que se refere a objetivos, conteúdos e competências, podendo ser abrangidos por medidas educativas definidas no mesmo diploma restringidas ao apoio pedagógico personalizado, às adequações no processo de matrícula, no processo de avaliação e às tecnologias de apoio, não podendo estas medidas condicionar o desenvolvimento das competências de final do curso (Lima, 2014).

Para Castro (2013), os cursos profissionais de nível secundário constituem uma possibilidade de formação diversificada, flexível e complementar face às modalidades existentes, com o intuito de garantir um *continuum* de formação organizada em níveis sequenciais de entrada e saída, que possibilitem a obtenção gradual de níveis mais elevados de qualificação. A matriz curricular compreende quatro componentes de formação: sociocultural, científica, tecnológica e prática, conferindo ao nível de certificação um reconhecimento escolar equivalente ao 9.º ou 12.º ano de escolaridade, e uma qualificação profissional de nível 2 ou 3, permitindo o prosseguimento de estudos no nível subsequente.

A frequência de um curso, sem a sua conclusão, pode ser creditada, a pedido dos interessados, através da análise curricular, para efeitos de prosseguimento de estudos (Castro, 2013).

O aparecimento do ensino vocacional no ensino básico mostrou ser uma alternativa mais redutora do que os cursos CEF que o antecederam, uma vez que apesar de serem também um “caminho” de recurso para alunos que o ensino regular não conseguia incluir, englobavam um plano de estudos coerente, objetivos a atingir e uma panóplia de cursos de formações alicerçados em necessidades reais do mercado de trabalho (Portaria n.º 292-A/2012). Esta peça legislativa criou os cursos vocacionais, afirmando, no seu preâmbulo, estes visavam garantir uma igualdade efetiva de oportunidades, consagrando alternativas adequadas e flexíveis que preparem os jovens para a vida, dotando-os de ferramentas que lhes permitam vir a enfrentar no futuro e os desafios do mercado de trabalho. Daqui decorre que a lei propunha-se garantir a igualdade efetiva de oportunidades. Esta alternativa foi criada numa época em que com o 9º ano e 16 anos de idade, se podia ingressar no mercado de trabalho, fazendo sentido proporcionar cursos de educação/formação a jovens de 14 ou 15 anos pouco motivados para um processo educativo longo, possibilitando-lhes concluir a escolaridade com o 9º ano feito e um diploma de formação profissional.

A identificação prévia do público-alvo afetava a estrutura do curso, nomeadamente a sua duração e a escolha das atividades vocacionais, uma vez que esta oferta formativa se destinava a alunos a partir dos 13 anos de idade que evidenciassem constrangimentos com os estudos do ensino regular. Assim, esta oferta formativa destinava-se a alunos que tivessem duas retenções no mesmo ciclo ou três (ou mais) retenções em ciclos diferentes na totalidade do seu percurso escolar, bem como aos

alunos com NEE, fazendo-se o encaminhamento dos alunos após um processo de avaliação vocacional, tendo em consideração fatores como a idade, o seu percurso escolar, os seus interesses e aptidões.

Após o alargamento da escolaridade obrigatória para os 18 anos, medida demagógica e apressada, substituir o currículo académico por formação profissional no ensino básico deixou de fazer qualquer sentido, uma vez que, mesmo depois de “aprender uma profissão”, o jovem vai ter de continuar na escola até ao fim da escolaridade obrigatória, colecionando formações (Valente, 2016). Com a sucessiva mudança de governos e de políticas, os cursos vocacionais, destinados a substituir progressivamente os CEFs, foram baixando a idade de acesso para os 13 anos e permitindo o ingresso de alunos do 2º ciclo com historial de retenções (Portaria n.º 292-A/2012).

No âmbito da Portaria n.º 341/2015, os cursos vocacionais propunham-se garantir a criação de um percurso no ensino básico que privilegiava tanto a aquisição de conhecimentos em disciplinas estruturantes, como o primeiro contacto com diferentes atividades vocacionais. Possuindo uma estrutura curricular organizada por módulos, assentavam no envolvimento de empresas, entidades e instituições parceiras, sediadas na área geográfica da escola, quer ao nível da oferta de momentos de prática simulada adequada à idade dos alunos, quer mesmo na contribuição para a lecionação de módulos da componente vocacional.

Com a mudança de política governamental em 2015 e com o desaparecimento dos “cursos vocacionais”, a escola pública continua a deparar-se com um conjunto de crianças e jovens, com NEE, com grandes lacunas de condições básicas para a aquisição de conhecimentos e competências que, assegurem o seu sucesso escolar, entre as quais se incluem múltiplos fatores exógenos à escola (Valente, 2016).

O mesmo autor, afirma que à desadaptação destes alunos aos programas e metas do ensino regular, há que acrescentar, a ocorrência de contextos familiares problemáticos, a propensão para a desorganização social, a marginalidade e a delinquência, muitas vezes reiteradamente praticados. Acresce, por outro lado, o caso dos alunos que ficaram impedidos de prosseguir o seu percurso escolar numa vertente profissional, uma vez que tendo concluído o ensino básico (9º ano de escolaridade), e não tendo concluído com aproveitamento todas as disciplinas na totalidade, estão obstaculizados de prosseguir os estudos até aos 18 anos, encontrando-se neste momento

numa espécie de limbo.

De acordo com o Decreto-Lei nº 3/2008, aos alunos com NEE mais acentuadas, implica uma medida educativa que prevê alterações significativas no currículo comum, o CEI, que assenta numa perspetiva curricular funcional, tendo por objetivo facilitar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e de autonomia, deve a escola, três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, complementar o PEI com um Plano Individual de Transição (PIT) (DGIDC, 2008). Este tipo de percurso formativo será mais à frente explicado com mais detalhe, quando se abordar na Parte 2 deste capítulo, o Plano Individual de Transição.

No contexto internacional, o papel da Escola na TVA assume uma importância de relevo, nomeadamente, na transição para o emprego. Na perspetiva norte americana, onde este trabalho já vem sendo realizado há várias décadas, e com o aproximar da conclusão da escolarização/formação, a procura de um trabalho a tempo inteiro e, a identificação com um posto de trabalho pelos jovens com deficiência começa a tornar-se mais evidente. As suas decisões diárias e comportamentos começam a centrar-se muito mais em torno das prioridades associadas com o papel do trabalho, começando a dedicar mais do seu tempo e energia para identificar carreiras adequadas, procurando caminhos e formas de assegurar emprego (Blustein, Devenis, & Kidney, 1989; Lankau & Scandura, 2002).

Numa definição básica, a transição Escola-Emprego, “*The school-to-work transition*” (STWT) (Levinson, & Palmer, 2005) é o período durante o qual um indivíduo deixa a escola e começa a trabalhar, acabando a maioria dos adultos jovens por abandonar, por vezes, a escola ou faculdade durante este percurso (Morrison, 2002). O sucesso na STWT determina-se com a obtenção de emprego pelos indivíduos depois de deixar a escola, quando apresentam níveis de desempenho aceitáveis para os seus empregadores, bem como padrões ajustados ao nível dos ambientes e exigências de trabalho (Blustein, Phillips, Jobin-Davis, Finkelberg, & Roarke, 1997; Cellini 2006; Feij, Whitely, Peiró, & Taris 1995; Morrison, 2002).

Esses jovens adultos que colocam o trabalho como sua maior prioridade estão mais motivados para fazer a STWT com mais sucesso que os seus pares, que atribuem uma importância relativa à obtenção de um trabalho. Aqueles que completam o processo STWT adquirem uma compreensão mais abrangente das competências necessárias, superando as expectativas dos seus supervisores e colegas de trabalho

(Morrison, 2002).

A investigação destaca a importância deste processo de ensino-função (Feldman, 1981), referindo que a identificação do papel do trabalho terá um efeito direto sobre o sucesso STWT, ao nível do:

a) Ambiente institucional, que influencia o sucesso da STWT, (e.g., Arum & Shavit, 1995; Person & Rosenbaum, 2006);

b) Políticas e programas educacionais, que conduzam ao sucesso do processo entre organizações e indivíduos; assim, quando as políticas organizacionais e educativas em vigor são adequadas, os jovens adultos são mais propensos ao sucesso na transição da escola para o emprego (e.g.: *School-to-Work Opportunities Act* (STWOA, 1994), promovendo a interligação das ofertas educativas e as futuras oportunidades de emprego; verifica-se, no entanto, a necessidade do aumento do financiamento para as escolas públicas melhorarem a preparação para a STWT ao nível do desenvolvimento de competências e habilidades vocacionais (Arum & Shavit 1995; Bercu 2005; Diebold, Miller, Gensheimer, Mondschei & Ohmart, 2000; Neumark & Wascher, 2006; Person & Rosenbaum 2006; Wraga, 1998); e

c) Políticas económicas governamentais consideradas como elemento crítico para o sucesso da transição da escola para o emprego, nomeadamente as destinadas a impulsionar o crescimento macroeconómico, influenciando diretamente o número e o tipo de opções de trabalho disponíveis para os novos operadores do mercado de trabalho, uma vez que as empresas em crescimento são muito mais propensas a expandir a sua força de trabalho em climas económicos favoráveis (DiPrete, 1993; DiPrete & Nonnemaker, 1997).

Concomitantemente, os alunos que possuem condições económicas favoráveis sentem-se menos preocupados com a segurança do emprego, concentrando-se com outros tipos de autorrealização, resultando numa procura de trabalho mais prolongada no tempo (Feldman, Leana, & Bolino, 2002).

O desenvolvimento dos jovens não ocorre isoladamente, não podendo uma entidade, por si só, assumir a total responsabilidade na empregabilidade, realçando-se a necessidade de interação com múltiplos sistemas, entidades e profissionais em vários momentos durante o seu processo formativo (Luecking, Deschamps, Allison, Hyatt, & Stuart, 2015).

Nos EUA, considera-se que a colaboração entre os profissionais e sistemas de

serviço é uma componente importante no êxito de iniciativas e programas eficazes que apoiam a transição dos jovens com NEE da escola para o trabalho e vida adulta (Wehman et al., 2014).

Simonsen, et al, (2015) aconselham que não só a colaboração se assume como premissa, mas quando aplicada de forma apropriada, diretamente focada para resultados objetivos pode conduzir a resultados desejados para os jovens com NEE na transição da escola para a vida adulta (e.g.: taxas de conclusão do ensino superior e/ou de empregabilidade mais elevadas).

Defende-se, igualmente, que a transição do ensino secundário para a idade adulta representa um período em que os adolescentes com NEE enfrentam múltiplas responsabilidades, alteração de papéis, abarcando a participação no ensino ou de formação pós-secundária, desenvolvendo redes sociais, a escolha de uma carreira, participação nas comunidades e a autonomia ao nível do controlo da saúde, económico e afetivo (Guerreiro & Abrantes, 2005).

Com base nos pressupostos referidos anteriormente, considera-se que nas escolhas dos percursos formativos adequados a cada aluno, não deve ser responsabilidade só de um interveniente ou serviço, pois como se verá de seguida, todo o processo deverá ser baseado em procedimentos articulados e complementares, com objetivo de um percurso sem hiatos e com todas as opções disponíveis.

1.2.2 Articulação e complementaridade.

Para além dos professores e profissionais da educação que têm um papel direto e importante no processo educativo com os jovens com NEE, outros intervenientes são colaboradores ímpares no processo de TVA, tais como: serviços de reabilitação profissional, organizações de juventude, agências de serviços de emprego, serviços de agências estatais de emprego para pessoas com deficiência entre outras organizações e serviços comunitários (Carvalho, 2015).

Segundo Saramago (2009), o reforço das articulações e das parcerias escola/tecido empresarial, visando combater as saídas precoces do sistema educativo, facilita e favorece a transição dos jovens para a vida adulta e, de uma forma geral, a empregabilidade. Para a *National Technical Assistance Center on Transition* (NTAC), as parcerias escolas/comunidades locais e empresariais podem facilitar o processo para

os jovens com deficiência para desenvolver o autoconhecimento, explorar opções de carreira, desenvolver habilidades e experiências, delinear um plano de carreiras e, finalmente, começar uma carreira.

A necessidade da existência de articulação e complementaridade é fundamental para que todo o processo TVA seja realizado de uma forma eficaz, organizada e flexível de acordo com as necessidades dos jovens, dos apoios existentes e da flexibilização do percurso formativo. Ao nível do percurso formativo, requer um plano de ação de toda a comunidade educativa, a quem cabe encontrar as melhores soluções para cada um dos seus alunos através de uma maior individualização, uma maior flexibilidade na organização das respostas, maior rentabilização dos recursos e um maior esforço dos professores na planificação e avaliação da aprendizagem (Machado & Alves, 2013).

Sendo assim, será fundamental um trabalho articulado baseado na cooperação entre a escola, a família e a comunidade, sem o qual não será possível elaborar um plano de transição individualizado de qualidade, considerando as adequações curriculares necessárias bem como os ajustamentos nos ambientes de aprendizagem para a construção de um projeto educativo adequado às realidades escolares, familiares e comunitárias (Correia, 1989). Deste modo, só suportado num espírito de colaboração total, se poderá preparar o jovem para um desempenho efetivo no mercado de trabalho, através do desenvolvimento de capacidades assertivas ao nível da gestão da sua vida pessoal, facilitando-lhe experiências ao nível escolar, e comunitário, para a sua inclusão plena.

Existe uma série de premissas que devem ser desenvolvidas pelos vários agentes educativos para que todo o processo procure ter como único objetivo a formação dos alunos a todos os níveis, sendo indispensável vários tipos de envolvimento (Marques, 2013). Fânzeres (2007), refletiu sobre a importância da especificidade de percursos formativos, os *Programa 15-18*, que pretendiam proporcionar aos jovens, em especial aos deste grupo etário, um conjunto de ofertas diferenciadas, sustentadas num processo de orientação individualizado, sistemático e consistente, que promovam o sucesso educativo e eliminem o abandono escolar, assegurando, a par do cumprimento da escolaridade obrigatória, a aquisição de formação qualificante devidamente certificada e a sua estreita relação como oferta adequadas de combate ao insucesso escolar de alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE). Com base nos resultados obtidos, o autor ressaltou a necessidade de um trabalho articulado pelos

vários agentes educativos para que todo processo procurasse ter como único objetivo a formação destes alunos a todos os níveis, sendo indispensável vários tipos de envolvimento (Fânzeres, 2007).

Assim, é durante as fases de escolaridade obrigatória e universal que a Escola deve assumir, com o maior empenho, coerência e atuação transdisciplinar, a promoção de competências vocacionais e profissionais, sendo uma das preocupações mais evidentes que surge no processo de intervenção dos adolescentes com NEE, o reconhecimento da existência da diversidade (Fânzeres, 2007).

A Escola como instituição deve proporcionar um conjunto de medidas adequadas às necessidades específicas dos alunos (ver Figura 2), sendo necessária uma complementaridade de contextos de formação e mediação entre todos os agentes envolvidos e uma inter-relação de ambientes de formação de regulação entre os vários setores envolvidos, para assegurar uma formação profissional que possibilite a todos os alunos uma imediata obtenção de emprego (Sousa, Casanova, Pedroso, Mota, Gomes, Seiceria, & Alves. 2007).

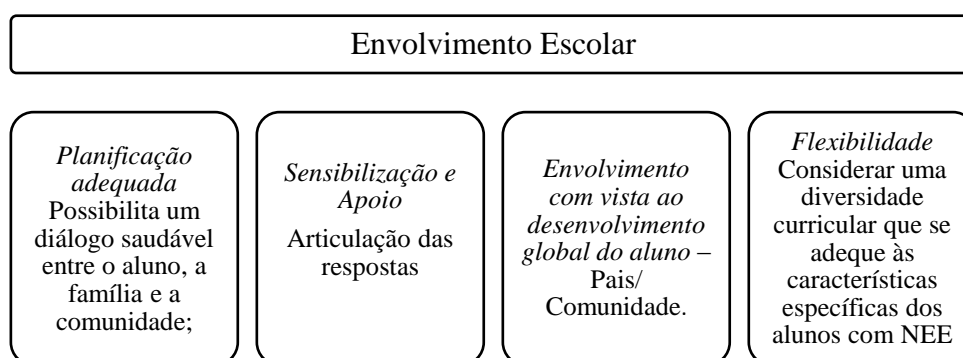


Figura 2- Envolvimento escolar (Fânzeres 2007)

Por outro lado, Kohler e Field (2003) propõem que as primeiras experiências de trabalho aconteçam nos diversos contextos escolar e comunitário, incluindo experiências reais. Uma parte relevante deste processo, consiste em reconhecer, através de uma avaliação cuidada, os recursos e apoios de que o aluno carece para participar e alcançar sucesso nestes dois contextos. Outro fator de realce resultante destas experiências relaciona-se com a socialização com colegas de trabalho e com o acesso a modelos de adultos e mentores em postos de trabalho significativos (Alwell & Cobb,

2009). Para Landmark et al. (2010) a falta de envolvimento da Escola conduz à separação da formação vocacional da formação académica, à falta de programas modelo que possibilitem parcerias entre escolas e empregadores, bem como à falta de conhecimentos dos professores relativamente a modelos apropriados e às melhores práticas pedagógicas.

Deste modo, a TVA fornece aos jovens o desenvolvimento de competências vocacionais que os encaminhem ao sucesso para o mercado de trabalho, as quais podem ser trabalhadas de uma forma eficaz através de experiências diretas em contextos laborais e reais, no decorrer da sua escolaridade (e.g.: currículo dos cursos de educação e formação e dos cursos profissionais, através da formação em contexto de trabalho) (Dakuzaku, 2010).

Por estes motivos, os programas de orientação vocacional e profissional assumem-se como preponderantes, não se reduzindo à recolha de informação, mas na possibilidade de exploração e inserção de atividades diversificadas relacionadas com as oportunidades formativas e profissionais e com o mundo do trabalho (Fânzeres, 2007).

No processo de escolha vocacional e desenvolvimento de uma carreira, a informação profissional desempenha um papel importante, em que se problematizam aspetos como as potencialidades académicas, o mercado de trabalho, as possibilidades de formação e, principalmente, as capacidades técnicas do aluno, o envolvimento efetivo do aluno e da família em todo o processo (Fânzeres, 2007).

A orientação profissional assume-se como um processo de ajuda e encaminhamento focalizado no aluno, para perceber as possibilidades do meio quanto a estudos e a profissões, tendo como base de todas as decisões o seu autoconceito e a sua realidade maximizando as probabilidades de êxito pessoal e social (Oliveira & Pessoa, 2013).

O envolvimento da família (ver Figura 3), num processo pedagógico orientado, é tão natural que sem a sua colaboração se torna ineficaz (Saramago, 2009), devendo ser considerado de importância crucial no processo de transição e no desenvolvimento da carreira dos jovens com NEE, sendo sugerido por vários autores que seja um envolvimento consistente e frequente (Canha, 2015; Landmark, Roberts, & Zhang 2012).

Na opinião de Souza (2011), a família representa um papel de relevância na motivação do aluno para os seus desejos vocacionais. A autora, refere que as aspirações

dos alunos com NEE devem ser monitorizadas de perto pela família, e pela escola, ajudando o aluno a estabelecer expectativas de acordo com o seu perfil de funcionalidade e que se possam concretizar mediante as suas capacidades, favorecendo e muito a autoestima e autoeficácia dos alunos.

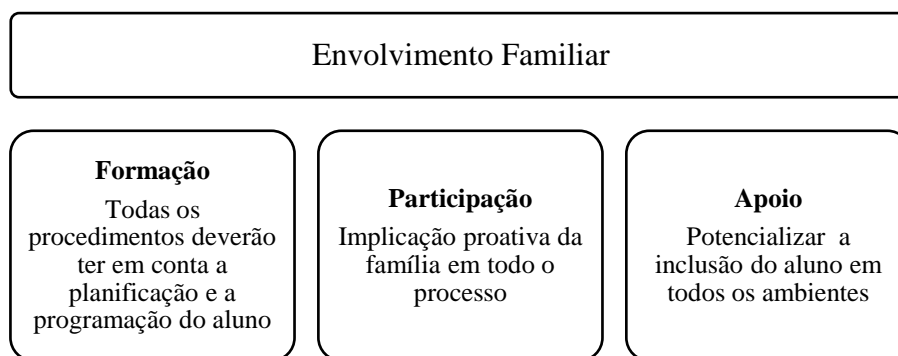


Figura 3 - Envolverimento Familiar (Fânzeres, 2007)

A esfera familiar, que opera como principal forma de interação destes jovens, contribui na maior parte dos casos, sendo no entanto pensamento generalizado que o ensino e o apoio devem ser da inteira responsabilidade de profissionais ligados à escola (Ainscow, 2009).

Deste modo, as práticas incluídas no envolverimento familiar agregam o seu empenhamento no planeamento da transição e capacitação, utilizando como estratégias a implicação da pessoa/família com e na sua comunidade e a disponibilização de conhecimento e criação de oportunidades que auxiliem o jovem e família no ajuste aos diferentes quadros que a transição implica, enquadrando-se estas duas práxis numa abordagem centralizada no aluno (Canha, 2015).

Igualmente importante, o desenvolvimento de atividades pré-profissionais em ambientes naturais tem um inegável interesse para os jovens na sua preparação e qualificação, funcionando como forma de ligação à comunidade (Ribeiro, 2011). Desta forma, o aluno será capaz de assumir um papel ativo e interveniente na exploração de atividades de confronto com o mundo das formações, das profissões e do trabalho, tornando-se autónomo e capaz de desenvolver o seu processo de auto-orientação (Serras, 2011).

Encontrar nos ambientes naturais, pessoas que possam constituir um apoio não profissional para as crianças e jovens (ver Figura 4), tem um inegável interesse para os

alunos na sua aprendizagem, mas é igualmente importante a modificação das atitudes das pessoas em relação à população com esta problemática (Mantoan, 2003).

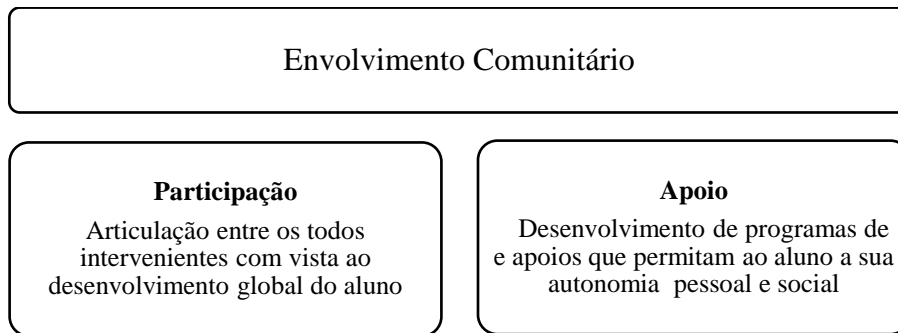


Figura 4 - Envolvimento Comunitário (Fânzeres, 2007)

O desenvolvimento da atividade profissional com pessoas da sua rede de conhecimentos/relacionamentos constitui uma importante fonte de informação, possibilitando a identificação de ambientes e condições de trabalho necessários para exercer uma profissão, aprendendo igualmente a planear as decisões face à diversidade das alternativas e a fazer opções que melhor se adequem aos seus objetivos de vida (Viana, 2007).

Deste modo, a colaboração interinstitucional assume-se como uma variável essencial com efeito no quotidiano dos jovens com NEE, bem como um elemento facilitador que conduz ao aumento do emprego e da educação de nível superior (Landmark et al. 2010; Noonan, Morningstar & Erickson, 2008). De facto, os jovens com NEE dependem frequentemente do apoio dos serviços para adultos e da qualidade da afinidade para serem adultos com qualidade de vida (Noonan et al., 2008). Neste sentido, a pesquisa indica que os programas de transição eficazes devem incluir uma forte componente de cooperação e que a sua falta de colaboração pode constituir uma barreira para a implementação e eficácia de um plano de transição (Kohler, 1993).

Considera-se igualmente importante a necessidade de articulação e complementaridade no processo TVA entre os vários agentes (Escola, Família e Comunidade), ao mesmo tempo que se avançam com alguns referentes teóricos sobre eventuais respostas importantes, como a avaliação/orientação vocacional e profissional, o estabelecimento de parcerias e uma vertente fundamental para o sucesso na transição para a vida adulta deste tipo de população, a formação profissional.

1.3 Formação Profissional e Empregabilidade dos alunos com NEE

A formação profissional é um processo educativo organizado a partir do qual o indivíduo desenvolve os seus conhecimentos, alarga as suas capacidades e aperfeiçoa as suas atitudes e comportamentos, ampliando, deste modo, as suas qualificações técnicas ou profissionais, com vista à sua autorrealização e à participação ativa no desenvolvimento socioeconómico e cultural da sociedade (Marques, 2013). Segundo o autor, assume-se como um processo global e permanente através do qual os jovens e adultos, a inserir ou inseridos no mercado de trabalho, se preparam para a prática de uma atividade profissional, cuja síntese e inserção possibilitam a adoção de comportamentos adequados ao desempenho da profissão.

1.3.1 Formação Profissional

O grande propósito da formação profissional é a qualificação técnica/profissional do indivíduo, com vista à sua preparação para um determinado perfil (flexível e multifacetado), sem descurar a formação de base que possibilite uma maior capacidade de ajustamento aos novos desafios impostos pelas mutações industriais e sociais (Lopes, 2006). Esta vertente formativa é definida como uma atividade que favorece a evolução global da personalidade, suportada nos conhecimentos adquiridos e experiências vividas, possibilitando obter elementos de realização mais completos para melhor adaptação à comunidade, no plano socioprofissional (Silva, 2012).

Neste contexto, a definição de formação profissional foi apresentada em 1975 pela OIT e reajustada pela Recomendação nº 195 de 2004 (O.I.T., 2005), a propósito da valorização dos recursos humanos, visando identificar e desenvolver aptidões humanas para uma vida ativa produtiva e satisfatória. Assim, a formação profissional, procura melhorar as competências dos indivíduos, devendo responder às necessidades das pessoas ao longo da vida, em todos os setores sociais.

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 2005 refere que a educação escolar abarca o ensino básico, secundário (onde se incluem os cursos profissionais e de educação/formação) e superior integrando modalidades especiais (abrangendo as escolas profissionais, instituições).

No nosso país, a Lei de Bases do Sistema educativo (LBSE, 2005) considera a

Formação Profissional como uma modalidade especial da educação escolar. De acordo com este diploma legal, a formação profissional, para além de complementar a preparação para a vida ativa, iniciada, no ensino básico, visa uma inserção dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais, respondendo às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica.

Para a Comissão Interministerial para o Emprego (CIME, 2001), a Formação Profissional é um conjunto de atividades que visam a aquisição de conhecimentos, capacidades, atitudes e formas de comportamento exigidos para o exercício das funções próprias duma profissão ou grupo de profissões em qualquer ramo de atividade económica. Já o atual Sistema Nacional de Qualificações, legislado pelo Decreto-Lei n.º 396/2007, no seu artigo 3º, considera que a formação profissional objetiva dotar o indivíduo de competências com vista ao exercício de uma ou mais atividades profissionais.

No âmbito da União Europeia, o Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP) aporta uma definição de Ensino e Formação Profissional baseada na *European Training Foundation* de 1997, realçando no ensino e formação o objetivo de dotar as pessoas com conhecimentos teóricos e práticos, capacidades e/ou competências exigidos por profissões específicas ou pelo mercado de trabalho (Cardim, 2000).

Os potenciais benefícios que a formação profissional proporciona não se restringe apenas às pessoas, considerando que as sociedades e organizações “auferem” pelo que tem de ser vista a partir das necessidades de todos os intervenientes (Malik, 2014).

Estando todo o processo de formação sob a tutela do Instituto do Emprego e da Formação Profissional (IEFP), a oferta de formação disponibilizada abarca diferentes tipos, modalidades e áreas profissionalizantes, as quais propiciam respostas adaptadas às necessidades, características e competências de cada pessoa ou grupo, podendo em alguns casos, conferir uma paridade escolar, através dos seus Centros de Formação Profissional de gestão direta e de gestão participada, de outras instituições em articulação com os Centros de Emprego da respetiva área de influência, nas quais inclui a escola (Cardim, 2000).

A qualidade dos recursos humanos assume-se determinante face à crescente inserção dos sistemas de ensino europeu e às necessidades associadas ao aumento da

competitividade (Pires, 2007). Neste processo, desempenha papel fundamental a inserção dos sistemas de ensino científico, tecnológico e de formação profissional numa lógica de congregação de esforços e de objetivos no sentido da superação dos défices habilitacionais e de qualificação profissional ainda existentes na população portuguesa (Pires, 2002).

Os níveis habilitacionais da população portuguesa afastam-se dos padrões médios internacionais, apesar das melhorias significativas ao longo dos últimos trinta anos (Alvino-Borba & Mata-Lima, 2011). Esta situação constitui uma importante limitação para o desenvolvimento da economia e sociedade portuguesas, realçando a importância de estratégias de mobilização para a educação e a formação, nomeadamente através da diversificação de modalidades que configurem novas alternativas ao abandono e saída precoce do sistema de educação e formação (Caramelo, 2009).

A par com esta pobre estrutura habilitacional, Portugal registava, ainda, níveis de participação escolar da população significativamente diferentes do verificado na União Europeia¹, em resultado dos elevados níveis de abandono e saída precoce que, embora registando uma significativa melhoria entre 1991 e 2001, ainda mantém e que se traduzem na existência de uma parte significativa dos jovens portugueses com idades entre os 18 e os 24 anos que apenas completou o nível mais baixo do ensino secundário e não frequenta educação ou formação².

Segundo Pires (2007), o incremento de formação dos colaboradores pelas próprias organizações resulta em "ganhos" evidentes ao nível de aplicações inovadoras das novas tecnologias, implementação com maior rapidez, melhorias da qualidade e produtividade como resultado de aprendizagens mais eficazes, relação custo-benefício das ações de formação e desenvolvimento dos recursos humanos e melhores oportunidades de carreira profissional.

Com base nestes dados, Nascimento e Hetkowski (2009) sublinham que a qualidade dos recursos humanos constitui um fator crítico de sucesso e a formação deve abarcar mais do que toda a dinâmica da sala de aula, abrangendo uma panóplia de meios de aprendizagem que facilitam o desenvolvimento de competências, para a eficácia do

¹ Em 2002, apenas 52 % dos jovens (entre os 15 e os 24 anos) se encontravam integrados no sistema educativo, enquanto o mesmo valor na UE era, em média, de 64% (Dupré & Karjalainen, 2003).

² Os jovens naquela situação que representavam, em Portugal, 45% dos jovens daquela idade não correspondiam no conjunto da UE, a mais do que 19%, posicionando-se Portugal como o Estado-membro em que os jovens naquelas condições apresentam relativamente maior importância.

indivíduo no desempenho das suas funções e, conseqüentemente, das organizações. O êxito das organizações reside na sua capacidade para gerir as mudanças das tecnologias, dos produtos, mercados, empregos e das formas de concorrência em geral, diretamente relacionada com a disponibilidade de recursos humanos qualificados, equipados com os conhecimentos mais avançados nos domínios técnicos e de gestão (CEE, 2008).

É conveniente referir que esta preferência pela formação não resulta exclusivamente do interesse esclarecido dos dirigentes das nossas empresas. Desde os anos oitenta que na nossa sociedade têm emergido forças económicas, políticas e sociais, que se reforçam, para fazer sentir às empresas a necessidade de definir estratégias dinâmicas de formação, em sintonia com os seus objetivos estratégicos como condição de sobrevivência neste mundo de mudanças. Como síntese, pode-se considerar que o atual interesse pela formação se deve, fundamentalmente, à convergência das seguintes tendências (Gomes, 2012): aumento da concorrência global; rápidas mudanças das tecnologias que provocam alterações das operações/processos/produtos/funções /fluxos/competências necessárias; fusões/aquisições e desinvestimento com realinhamento das estruturas e funções; aumento do nível educativo da força de trabalho acompanhado da melhoria da imagem que cada um faz de si próprio e declínio de certas profissões e funções com emergência e ascensão de outras novas induzidas pelas mudanças económicas, tecnológicas e sociais.

Uma primeira tentativa do ressurgimento do ensino profissionalizante em Portugal aconteceu em 1980, com a criação do 12.º ano do ensino secundário, oferecendo 31 cursos de formação pré-profissional. Em 1983, verificou-se uma nova tentativa de relançamento do ensino técnico, resultante de um projeto de «ensino técnico-profissional», o qual diversificava a oferta formativa a partir da escolaridade obrigatória, num processo desenvolvido em articulação pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho (Tavares, 2014). Assim, surgiram dois tipos de cursos que exigiam como condição para o seu ingresso a conclusão do 9.º ano de escolaridade. Este processo incluía cursos técnico-profissionais, com a duração de três anos, e cursos profissionais de um ano mais um estágio profissional de seis meses. Estes últimos cursos foram progressivamente desaparecendo devido a complicações de organização dos estágios e por falta de alunos interessados (Cardim, 2000).

Apesar das múltiplas iniciativas desenvolvidas, antes e pós 1974, a formação profissional manteve, até 1986, uma reduzida expressão no efetivo global dos

profissionais qualificados e semiqualeificados e, conseqüentemente, nos contingentes de ingresso nas profissões daqueles níveis de qualificação (Greinert, 2004).

Em 1986 e anos subsequentes, após a adesão à Comunidade Europeia, Portugal teve acesso ao financiamento de atividades formativas através do Fundo Social Europeu (FSE), permitindo aumentar significativamente as atividades de formação inicial e contínua, particularmente as desenvolvidas por iniciativa privada, que passaram a ser apoiadas por financiamento público (Greinert, 2004).

No âmbito do Ministério da Educação, iniciou-se a transição dos cursos técnico-profissionais para cursos tecnológicos em 1992 e generalizou-se a sua implementação nos anos seguintes, com a duração de 3 anos, constituídos por uma componente de formação geral, uma componente de formação específica e uma componente de formação técnica. A sua certificação, tal como os cursos das escolas profissionais conferem diploma do ensino secundário, uma qualificação profissional e facultam acesso ao ensino superior (Martins, Pardal, & Dias, 2005).

Relativamente à Formação Profissional das pessoas com deficiência, a partir da promulgação da Constituição da República de 1976, o Secretariado Nacional de Reabilitação, como órgão consultivo de uma política nacional de reabilitação e inserção socioprofissional das pessoas com deficiência, através do seu Conselho Nacional de Reabilitação, procurou garantir a participação da pessoa com deficiência na definição de medidas legislativas relativas à política de reabilitação (Genelioux, 2005).

No ano seguinte, surge o IEFP, englobando o Serviço de Reabilitação e Emprego de Deficientes, a partir do qual são dados os primeiros passos para a reabilitação e inserção profissional das pessoas com deficiência, em estreita colaboração com as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) (C.R.P.G., 2004). No entanto, só a partir do fim dos anos 80, inícios da década de 90, é que estas medidas se tornaram efetivas, através da publicação de legislação relativa à formação profissional e emprego através do Decreto-Lei nº 247/1989, englobando medidas relativas à preparação pré-profissional, orientação profissional, formação profissional, readaptação ao trabalho, emprego em mercado normal de trabalho, emprego protegido e instalação por conta própria.

O ano de 2004 é marcado com a publicação de legislação relativa às Bases da Prevenção, Habilitação, Reabilitação e Participação das Pessoas com Deficiência, que vem fortalecer a igualdade de oportunidades e a participação ativa das pessoas com

deficiência nos diferentes âmbitos da sociedade, reforçando uma maior autonomia, proteção e exigência dos direitos destas pessoas. Esta legislação traz pela primeira vez a conexão entre reabilitação e habilitação colocando a ênfase na desigualdade de acessos, descentrando-se das limitações resultantes da deficiência (Capucha, Cabrita, Salvado, Álvares, Paulino, Santos, & Mendes 2004).

Em outubro de 2009, é definido o Programa de Emprego à Qualificação das Pessoas com Deficiência e Incapacidades numa dinâmica de sistematização “de forma coerente e articulada”, de todas as medidas criadas até então no âmbito da formação e inserção profissional, suportado nas diretrizes europeias e linhas de ação nacionais (Decreto-Lei 290/2009).

Este programa reforça, entre outras, as medidas ativas de emprego e a inserção em regime normal de trabalho, mais especificamente através dos estágios de inserção, contrato de inserção apoiado, legislação que foi atualizada em 2013 pelo Decreto-Lei 131/2013.

A formação profissional, para pessoas com deficiência, enquadrada juridicamente, materializa-se através de ações de formação inicial e contínua, com saberes e competências necessárias à obtenção de uma qualificação que permita exercer uma atividade no mercado de trabalho, manter o emprego e progredir profissionalmente de forma sustentada (CERCINA, 2013).

A formação inicial tem como público-alvo pessoas com NEE, com idade superior a 15 anos e sem qualquer tipo de qualificação que lhes possibilite o desempenho de uma profissão ou ocupação de posto de trabalho. Esta modalidade de formação de acordo com o Decreto-Lei n.º 290/ 2009, abarca quatro componentes: Formação para a Inserção; Formação de Base; Formação Tecnológica e a Formação Prática em Contexto de Trabalho. No seu conjunto auguram o desenvolvimento da autonomia pessoal e atitudes profissionais, de comunicação, de reforço da autoimagem e da autoestima, da motivação e de condições de empregabilidade, bem como a aprendizagem ou reaprendizagem das condições necessárias à plena participação das pessoas com deficiências e incapacidade (CERCINA, 2013).

A Formação para a Inserção tem como intuito prover os formandos de proficiências base a nível pessoal, comportamental e organizacional, integrando temáticas como: Portefólio, Balanço de Competências/Plano Individual de Formação, Igualdade de Oportunidades; Procura Ativa de Emprego, Legislação Laboral e

Empreendedorismo (CERCINA, 2013).

A Formação de Base procura desenvolver a aquisição e/ou reforço das aptidões pessoais, socioprofissionais que facilitam a inclusão da pessoa na vida ativa e a adaptação ao contexto e posto de trabalho, mediante o desenvolvimento das seguintes áreas de competência-chave: Cidadania e Empregabilidade, Linguagem e Comunicação, Matemática para a Vida e Tecnologias de Informação e Comunicação (IEFP, 2014). A Formação Tecnológica, aspira desenvolver competências que permitam a execução de atividades e resolução de problemas relativos a determinada profissão ou posto de trabalho.

Finalmente, a formação prática em contexto de trabalho permite a solidificação de proficiências anteriormente adquiridas e a aquisição de novas competências, por intermédio do desenvolvimento de ações inerentes a determinada função/posto de trabalho. Uma vez que ocorre em contexto real de trabalho, esta vertente formativa destaca o desenvolvimento de hábitos de trabalho, espírito empreendedor e o sentido de responsabilidade profissional, de vivências inerentes às relações humanas e ao trabalho e à compreensão da organização e dinâmica empresarial (Almeida, 2013).

A formação profissional contínua, é dirigida a pessoas com deficiência, empregadas ou em situação de desemprego, com o objetivo de aperfeiçoar as respetivas competências e qualificações, podendo este modelo de ação formativa (ver Tabela 2) assumir três variantes diferentes (IEFP, 2014).

Tabela 2

Percursos Formativos Desenvolvidos no Âmbito da Formação Profissional de Pessoas com Deficiência (IEFP, 2014)

	Percurso	Destinatários	Duração (horas)	Certificação
A	Baseado em referenciais de formação do Catálogo Nacional e Qualificações (CNQ)	Pessoas com deficiência	2900	Qualificação prevista nos referenciais específicos adaptados às pessoas com deficiência e incapacidade que integram o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) ou de referencial que tenha sido sujeito a parecer da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P
B	Baseados em referenciais de formação adaptados do CNQ	Pessoas com deficiência intelectual, multideficiência ou outras que não permitam a frequência de percursos regulares de educação e formação	3600	
C	Percursos individualizados com base em referenciais de formação, propostos pelas entidades de reabilitação profissional, não integrados no CNQ	Pessoas com deficiência intelectual, multideficiência ou outras que não permitam a frequência de nenhuns outros percursos de formação	Entre 1200 a 2900	

1.3.2 Empregabilidade para as pessoas com NEE

O emprego é um elemento central da vida numa sociedade moderna. Participar no emprego é considerado por muitos como uma obrigação importante do cidadão e um meio de desenvolvimento pessoal. Assim, a inserção de pessoas com deficiência, concretamente, a sua inserção em mercado trabalho assumiu significativa relevância na definição de muitas medidas e diretrizes políticas, quer no plano nacional e internacional (Blustein, 2008).

É frequente as pessoas com deficiência encontrarem-se excluídas do mercado de trabalho, assumindo-se como fundamental que usufruam dos mesmos direitos e oportunidades no desempenho de uma profissão que a população em geral (Atique & Zaher, 2006). Num contexto cada vez mais competitivo e discriminatório, o acesso ao mercado de trabalho de pessoas em situação de vulnerabilidade, nomeadamente, as pessoas com NEE, torna-se bastante restrito e com inúmeros obstáculos (Ribeiro, 2011).

Para a pessoa com deficiência muitas vezes o acesso ao emprego é bastante complexo, interferindo nos diversos tipos de interações (Fassinger, 2008). As pessoas com deficiência, como membros plenos de uma determinada sociedade, têm o direito de viver nas suas comunidades de origem usufruindo das estruturas regulares de ensino, saúde, emprego e serviços sociais, beneficiando do apoio necessário dos Estados para que essa inclusão seja efetiva.

Este pressuposto é baseado no conceito de igualdade de oportunidades definido como “o processo pelo qual os diversos sistemas da sociedade e do meio envolvente, tais como serviços, atividades, informação e documentação, se tornam acessíveis a todos e em especial, às pessoas com deficiência” (ONU, 1994). A mesma organização refere igualmente que “as necessidades de todos e de cada um tenham igual importância, que essas necessidades sejam a base do planeamento das sociedades e que todos os recursos sejam utilizados de forma a garantir a cada indivíduo uma igualdade de participação” (ONU, 1994).

É durante a década de 80 e o início da década de 90, que se multiplicam esforços no sentido da implementação de medidas que facilitem a formação e inserção profissional das pessoas com deficiência. Este avanço qualitativo na temática da empregabilidade da pessoa com deficiência está diretamente relacionado com a entrada, de Portugal para a União Europeia (EU), em 1986, em consequência de apoios financeiros que possibilitaram a (CRPG,2004).

Com o surgimento do paradigma da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) (O.M.S., 2004), surge no campo de ação das políticas de reabilitação o modelo biopsicossocial, compreendendo o reconhecimento das limitações dos modelos biomédicos em fornecerem uma visão integrada do funcionamento humano no quadro das suas relações com os contextos de vida que passa a ser concebida como uma interação dinâmica entre os estados de saúde (doenças, Perturbação, lesões, traumas, etc.) e os fatores contextuais (Sampaio & Luz, 2009).

A empregabilidade da pessoa com deficiência não se pode restringir unicamente às suas competências e habilitações literárias, devendo avaliar-se o nível de funcionalidade da pessoa no mercado de trabalho também, em função do contexto físico, social ou outro (Nunes, 2014).

Uma formação adequada para desenvolver uma profissão envolve necessidades adicionais de formação que potencializem toda a sua prestação aquando da sua entrada no mundo do trabalho, implicando três momentos fundamentais (Fanzeres, 2007):

- a) Avaliação/orientação vocacional: englobando atividades destinadas a observar capacidades, motivações e aptidões do indivíduo bem como as opções formativas;
- b) Orientação Profissional: procedimento de preparação para a formação profissional de acordo com as oportunidades, motivações e competências; e
- c) Desenvolvimento de parcerias: para possibilitar o trabalho em colaboração entre a Escola, e outro tipo de intervenientes públicos ou privados, vocacionados para a formação para este tipo de população.

É pertinente a consideração da vocação dos indivíduos com NEE, sendo preponderante a orientação vocacional para que se potenciem todas as possibilidades de inserção no mercado de trabalho (Belo e Oliveira, 2007 cit. in Silva, 2013).

Uma vez alcançada a maioria, a obtenção de um emprego é fulcral para assunção no indivíduo do estatuto de adulto, atuando a formação profissional como fator facilitador de inclusão na sociedade, sendo necessária a diminuição do estigma ainda existente (Brunello, & De Paola, 2014).

O processo de orientação vocacional e profissional assume-se como estruturante, não se resumindo à recolha de informação, mas na possibilidade de exploração e inserção de atividades diversificadas de confronto com as oportunidades formativas e profissionais e com o mundo do trabalho (Fânzeres, 2007).

As atividades de exploração vocacional são interativas e desenvolvem-se a dois níveis: relacionadas com o autoconhecimento e centradas na exploração e no conhecimento das múltiplas opções escolares e profissionais (Mota, 2013), possibilitando conhecer os interesses, aspirações e desejos, avaliar as capacidades e identificar as suas competências.

Assim, trabalhar com pessoas da sua rede de conhecimentos/relacionamentos constitui uma importante fonte de informação, possibilitando a identificação de ambientes e condições de trabalho necessários para exercer uma profissão, aprendendo igualmente a planear as decisões face à diversidade das alternativas e fazer opções que melhor se adequem aos seus objetivos de vida (Viana, 2007).

Desta forma, o aluno será capaz de assumir um papel ativo e interveniente na exploração de atividades de confronto com o mundo das formações, das profissões e do

trabalho, tornando-se autónomo e capaz de desenvolver o seu processo de auto-orientação (Serras, 2011).

Dado que os problemas sociais/comportamentais interferem com o funcionamento interpessoal e produtivo num contexto de trabalho integrado, a escola com a colocação do aluno em situações de treino ou estágio laboral em contexto de trabalho real, deve desenvolver programas que o habilitem a funcionar com comportamentos adequados e exigidos futuramente numa situação de emprego (Ribeiro, 2009).

Um programa de orientação profissional pode ter características muito diferentes. No processo de escolha vocacional, assim como na possibilidade de desenvolvimento de uma carreira, a informação profissional desempenha um papel importante, na medida em que se problematizam aspetos como as potencialidades académicas, o mercado de trabalho, as possibilidades de formação e principalmente as capacidades técnicas do aluno, bem como o envolvimento efetivo do aluno e da família em todo o processo (Melo-Silva, Lassance, & Soares 2004).

Assumindo-se a inserção profissional dos alunos com NEE como objetivo último das políticas de reabilitação profissional, as mediações necessárias potenciarão as circunstâncias necessárias ao desenvolvimento pessoal e profissional, complementando a intervenção através de ações complementares ao processo de inserção profissional (Astúcia, 2002). Para este autor, as medidas e ações disponibilizadas para pessoas com deficiência não se inscrevem numa política discriminatória de diferenciação entre medidas para pessoas com e sem deficiência, mas antes puderam corrigir a desvantagem comparativa com que as pessoas com deficiência se deparam no acesso ao mercado de trabalho. As medidas ativas de emprego direcionadas às pessoas com deficiência são da responsabilidade do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), articulando este organismo em rede com um conjunto de centros de reabilitação profissional (Gonçalves & Nogueira, 2012).

1.3.3 Iniciativas legislativas para a Empregabilidade dos alunos com NEE

A igualdade e o alargamento de acesso às oportunidades geradas pelo desenvolvimento económico permitem uma maior participação no processo de crescimento e, conseqüentemente, uma maior apropriação dos seus benefícios (McKinley, 2010),

resultando nesta perspectiva um crescimento mais inclusivo e sociedades mais igualitárias, tanto em termos de rendimento como em termos de bem-estar.

1.3.3.1 Quadro legislativo internacional

A nível internacional e na perspectiva americana, o emprego é um dos maiores contribuintes para a qualidade de vida para as pessoas com deficiência e isso significa que experiências de trabalho devidamente estruturadas devem ser uma parte integrante da preparação de transição quer para o ensino secundário, quer pós-secundário para os jovens com deficiência (Luecking, 2009). Também em Portugal, Simões e Santos (2016), constataram que o emprego e a ocupação são dois preditores com maior impacto na qualidade de vida de pessoas com NEE.

Nos capítulos I e V do *American with Disabilities Act*, na sua versão mais recente, é realçada a obrigação de proteger indivíduos qualificados, da discriminação em razão da sua deficiência na contratação, promoção, salários, benefícios, capacitação para o trabalho, classificação, encaminhamento, entre outros aspetos. Pessoas com deficiência não são consideradas potenciais membros da força de trabalho, por preconceito, medo e mitos que continuam ainda a limitar a compreensão e aceitação da deficiência no local de trabalho (IDEA,1993). Assim, ainda hoje é pensamento frequente, de que pessoas com deficiência são incapazes de trabalhar e que oferecer as condições adequadas a este tipo de trabalhadores no local de trabalho é dispendioso (Szymanski & Parker, 2003).

O Programa de Educação Individualizada (PEI), desenvolvido sob os pressupostos do IDEA, para cada aluno com deficiência, deve considerar os requisitos de serviços de transição, iniciando o PEI pelo menos até aos 16 anos de idade, devendo ser atualizado anualmente. O PEI deve incluir:

- a) Metas mensuráveis apropriadas após o ensino secundário baseadas em avaliações de transição adequadas à idade, relacionadas com a formação, educação, emprego e, quando apropriado, habilidades de vida independente; e
- b) Os serviços de transição (incluindo os cursos de estudo) necessários para ajudar o aluno com deficiência a atingir esses objetivos.

Segundo a *Office of Special Education and Rehabilitative Services* (OSERS), em 2016 os serviços de transição significam um conjunto coordenado de atividades para

um aluno com deficiência projetado dentro de um processo orientado para o melhoramento de resultados ao nível da realização acadêmica e funcional, facilitando a sua passagem da escola para as atividades pós-escolares.

Para o mesmo organismo este procedimento abrange intervenções nos domínios da educação pós-secundária, da educação vocacional, do emprego integrado (incluindo emprego apoiado), da educação contínua e de adultos, dos serviços adultos para a vida independente ou participação comunitária. A sua aplicação baseia-se nas necessidades de cada aluno, considerando os pontos fortes, preferências e interesses do aluno, e inclui instrução, serviços relacionados, experiências comunitárias, desenvolvimento de emprego e outros objetivos de vida de adultos pós-escolar e, se apropriado, a aquisição de competências de vida diária e a oferta de uma avaliação vocacional funcional.

Um aspeto crítico do desenvolvimento de carreira para os jovens com deficiência é uma experiência de trabalho inicial e permanente, que tem sido consistentemente identificada como o mais importante preditor de sucesso pós-escolar para alunos jovens com deficiência (Fabian, 2007; Test et al., 2009; Trainor et al., 2011), sendo útil em todas as fases de desenvolvimento de carreira e podendo assumir diferentes fases (Luecking, 2009):

- a) Orientação inicial da carreira: inclui atividades como visitas a empresas de empresa, conversas com os empregadores com a intenção de uma “leitura” inicial do mundo do trabalho;
- b) Job shadowing³: inclui atividades de acompanhamento ou outras oportunidades organizadas pelos professores, onde os alunos desempenham um papel de "sombra" de um empregado no seu ambiente de trabalho natural, de forma a ter uma ideia do que está envolvido no seu trabalho específico;
- c) Experiência de trabalho: vivências de trabalho em tarefa, avaliação das oportunidades de carreira, ou qualquer experiência de trabalho não remunerado na comunidade, com o objetivo de experienciar diferentes ambientes de trabalho, ou

³ - O *job shadowing* é uma experiência de acompanhamento de profissionais, durante o seu dia de trabalho, com o propósito de auxiliar os alunos a alargarem as suas próprias perspetivas acerca do mundo do trabalho e das suas opções profissionais (OCDE, 2005). Assume-se como uma experiência temporária, não remunerada, em que os alunos têm a possibilidade de presenciar *in loco*, o ambiente de trabalho, a empregabilidade e as competências profissionais em prática real. Estes “estágios” são planeados com o objetivo de aumentar a consciência de carreira, ajudar a moldar o comportamento dos alunos, através do fornecimento de exemplos, e de reforçar, nos estudantes, a ponte entre as aprendizagens académicas e as exigências de um determinado trabalho, promovendo, assim, a inserção da escola e do trabalho (Paris & Mason, 1995, p. 47)

de identificação da necessidade de potenciais apoios e adequações no posto de trabalho;

- d) Aprendizagem em contexto de trabalho: experiência voluntária num programa de serviço comunitário estruturado, com a finalidade de contribuir para a comunidade, ou aprender e desenvolver competências, entre outros;
- e) Estágios: incluem experiências cooperativas, remuneradas ou não, articulando a educação em sala de aula com experiência prática de trabalho, experiência formal de trabalho por tempo limitado associado à formação escolar, através de um acordo informal com um empregador, de forma a identificar habilidades de trabalho com o intuito de exposição mais prolongada num trabalho específico;
- f) Formação: incluem trabalhos remunerados ou não, de forma a receber formação qualificada e certificada, a fim de construir competências profissionais relacionadas com o tipo de função desempenhada; e
- g) Trabalho remunerado: abrange empregos a tempo parcial ou a tempo inteiro em que ao jovem auferem um salário e que podem ou não estar relacionados com a sua formação específica.

Todas estas experiências assumem-se como ferramentas poderosas de aprendizagem, especialmente quando ocorrem em locais de trabalho reais, onde os alunos e os jovens podem desenvolver competências, aprender e desenvolver comportamentos laborais adequados, identificar os tipos de suportes e ajustamentos aos postos de trabalho de que possam necessitar, bem como identificar e iniciar um plano de carreira (Dong, Fabian, & Luecking, 2016).

No entanto, grande parte da investigação (e.g: Blackorby & Wagner, 1996; Hemmeter, Donovan, Cobb, & Asbury, 2015; Tanner, 2007) tem demonstrado que os jovens com deficiência encontram obstáculos na transição para a idade adulta, e que além destas dificuldades, crescem fora de um sistema de apoio, nomeadamente ao nível do sistema educativo (Loprest & Wittenburg, 2007; Wittenburg, Golden, & Fishman, 2002; Wittenburg & Maag, 2002), uma vez que os serviços necessários à transição estão longe das escolas (Newman, Wagner, Knokey, Marder, Nagle, Shaver, & Wei, 2011) o que pode interferir com a capacidade dos jovens para ingressar com sucesso no mercado de trabalho.

A nível nacional e de acordo com orientações do *Office of Special Education and Rehabilitative Services* (OSERS), do Departamento de Educação dos Estados

Unidos, foi publicado “*Um Guia de Transição para Educação e Emprego de Pós-Graduação para Estudantes e Jovens com Deficiência.*”, com o objetivo de melhorar a Educação e Emprego de forma a atingirem-se os objetivos pós-escolares e de carreira, aumentando, assim, as expectativas para todos os alunos, as suas famílias, comunidades e o próprio país (OSERS, 2016).

Desde os anos 90, um dos principais objetivos da política de deficiência nos Estados Unidos que influenciou a educação especial, a reabilitação profissional e os serviços de emprego em todo o país, foi o melhoramento das oportunidades de emprego para jovens com deficiência à medida que saem do ensino secundário (OSERS, 2016).

Como observado no *Rehabilitation Act*, e, após emenda pelo *Workforce Innovation and Opportunity Act* (WIOA) (WIOA,2014), um dos propósitos principais da Lei de Reabilitação é maximizar as oportunidades para indivíduos com deficiência, incluindo indivíduos com necessidades de apoio significativas, para o emprego integrado competitivo (OSERS, 2016).

O Departamento de Educação dos Estados Unidos, através da OSERS, apresenta os pontos-chave a considerar no processo de transição dos alunos com deficiência para que consigam uma plena inserção no mercado de trabalho (OSERS, 2016). A tabela 3 representa uma ferramenta de consulta rápida para que os alunos e suas famílias tenham uma melhor compreensão da coordenação do processo de transição relativamente aos passos e atividades e intervenientes no processo de transição.

Embora o sucesso do emprego para todos os alunos da comunidade (incluindo jovens com deficiência) seja um objetivo comum, cada interveniente (i.e., escolas e empresas) beneficia de forma mais eficaz se a parceria for a mais ajustada e adequada possível (as empresas podem alcançar oportunidades para a preparação da futura força de trabalho (Luecking et al. , 2015).

Tabela 3

Pontos-Chave do Processo de Transição dos Alunos com Deficiência (OSERS, 2016)⁴

Programa de Educação Individualizado	Participação e acompanhamento do PEI de forma a garantir que os serviços de transição sejam abordados no PEI a partir dos 16 anos (ou mais cedo, dependendo das leis de cada estado). Os alunos com deficiência e seus representantes são membros fundamentais na equipe do PEI fornecendo informações valiosas.
Etapas da transição Planeamento	As escolas devem: 1. Convidar o estudante; 2. Realizar avaliações de transição adequadas à idade; 3. Determinar necessidades, interesses, preferências e pontos fortes; 4. Desenvolver metas pós-secundárias; 5. Criar metas anuais consistentes com metas pós-secundárias; 6. Determinar os serviços de transição, incluindo percursos educativos de acordo com o perfil do aluno; 7. Consultar outras agências, em particular, os serviços de Reabilitação Vocacional (RV); 8. Atualização anual.
Implementação de Serviços de Transição	Fornecer serviços de transição conforme identificados no PEI. Serviços de transição pré-emprego são fornecidos sob a Lei de Reabilitação. Alinhamento do PEI e IPE facilita um processo de entrega de serviços contínuo.
Encaminhamento para a Reabilitação Vocacional e / ou outras agências de adultos	1. Os serviços de transição pré-emprego devem ser prestados ao abrigo da <i>Rehabilitation Law</i> ; 2. Familiarizar-se com as leis relativas a outros programas; e 3. Informar-se sobre as agências comunitárias que prestam serviços de apoio aos alunos, tais como treinamento de viagem e habilidades de vida diária.
Processo de aplicação/ Reabilitação Vocacional	1. Compartilhar os interesses e capacidades de emprego durante a entrevista de admissão. 2. Avaliação (s) com o objetivo de conduzir com sucesso os alunos aos objetivos pós-secundários.
Plano Individualizado de Emprego (PIE)	Uma vez que um estudante tenha sido considerado elegível para serviços de RV, o PIE deve ser desenvolvido e aprovado dentro de 90 dias, após terminar a escolaridade.
Implementação de Serviços de Transição	Fornecer serviços de transição conforme identificados no PEI. Serviços de transição pré-emprego são fornecidos sob a Lei de Reabilitação. Alinhamento do PEI e IPE facilita um processo de entrega de serviços contínuo.
Serviços de Reabilitação Vocacional disponíveis sob a <i>Rehabilitation Law</i>	1. Serviços de transição; 2. Aconselhamento vocacional; 3. Formação profissional; 4. Educação pós-secundária; 5. Serviços de emprego apoiados; 6. Desenvolvimento de carreira; e 7. Colocação de emprego.
Conclusão do processo de apoio serviço de Reabilitação Vocacional	Como resultado do aluno ou jovem com deficiência: 1. Alcançar uma colocação de emprego;

⁴ Traduzido e adaptado de (Alverson, Burr, FitzGerald, Dickinson, Johnson, Ozols, & Simich, 2015)

O objetivo final do planeamento de transição é tomar decisões e atribuir responsabilidades relacionadas com os objetivos pós-escolares desejados pelo aluno. A NTACT apresenta uma proposta de articulação (ver Tabela 4) entre os vários parceiros relativamente ao processo de transição e iniciativas de emprego (Luecking et al., 2015).

Os membros do *Individual Educational Program* (IPE) e as equipas do *Individual Plan of Employment* (PIE) são encorajados a assumirem um papel proactivo, especialmente com os alunos com deficiência, os seus familiares ou, quando apropriado, representantes (OSERS, 2016).

Tabela 4

Sistema de Parcerias: Escola e Comunidade (Parcerias e Funções)

Parceiro	Potenciais funções que podem ser assumidas
Escolas Secundárias	<ul style="list-style-type: none"> - Referenciação dos alunos para programas ou atividades promovidas pela parceria - Assegurar a relevância das atividades de parceria para objetivos educacionais do aluno, ajudando a relacionar o que aprender com as experiências de trabalho com a formação recebida. - Auxiliar os alunos a usar o que aprenderam com as experiências de trabalho para informar os componentes de transição de seu PIT
Reabilitação Vocacional	<ul style="list-style-type: none"> - Autorizar e facilitar os serviços para o desenvolvimento do trabalho de “<i>job coaching</i>” em experiências de trabalho para estudantes e jovens elegíveis - Autorizar e facilitar os serviços de adaptações nos locais de trabalho e apoios necessários conducentes ao sucesso dos alunos
Programas de educação e de formação pós-secundária	<ul style="list-style-type: none"> - Referenciar os alunos para programas ou atividades promovidas pela parceria - Fazer a ligação para a participação dos alunos com o percurso académico
Empresas e empregadores	<ul style="list-style-type: none"> - Prestar assessoria aos parceiros educativos sobre o currículo educacional - Oferecer oportunidades de experiência de trabalho - Proporcionar oportunidades de emprego - Rede com outras empresas/empregadores
Centros de Emprego (também conhecidos como Centros de One-Stop Career)	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar o acesso ao emprego dos jovens - Facilitar conexões com os vários Centros de Emprego
Programas de emprego de jovens e adultos	<ul style="list-style-type: none"> - Fornecer desenvolvimento do trabalho e orientação profissional
Agências governamentais estaduais que atendem alunos, jovens e adultos com deficiência	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar o acesso a programas de apoio para os jovens elegíveis para o emprego
Intermediação	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de uma rede articulada de mediação - Facilitar a colaboração de parceiros

Os vários estados norte-americanos, a nível individual, também têm implementado programas de transição, visando o sucesso na procura e obtenção de emprego ou na conclusão de um curso superior (e.g., *Maryland Seamless Transition Collaborative*) (Luecking & Luecking, 2015). Existem vários programas para auxiliar os jovens com deficiência relativamente à transição para a vida adulta, que vão desde amplos programas públicos de reabilitação vocacional, servindo milhares de jovens por ano, até pequenos programas de carácter privado que servem pequenos grupos, concentrando-se, muitos desses programas em resultados de desenvolvimento de competências interpessoais e de autodeterminação (Hemmeter et al., 2015).

Na prática, como entidades responsáveis pela implementação e monitorização dos vários programas, podem-se destacar duas organizações americanas sem fins lucrativos que apoiam o processo de transição para o emprego das pessoas com deficiência: a “*Transcen*” - organização de âmbito nacional com sede *Rockville-Maryland* e a “*CEO – Creative Opportunities of Employment*”, de cariz estadual, situada em *Milwaukee*.

A *TransCen* (Transcen, 2013) é uma organização americana, sem fins lucrativos dedicada a melhorar os resultados académicos e de emprego para pessoas com deficiência, advogando os apoios no local de trabalho e de alojamento ou de circunstâncias económicas. Os seus colaboradores desenvolvem, implementam e pesquisam práticas inovadoras relativamente à transição escola-vida adulta, ao nível da orientação de carreira, do desenvolvimento da força de trabalho, e, inclusive da participação na comunidade.

Os seus projetos estão relacionados com iniciativas de transição colabora com várias, organizações regionais e iniciativas locais nacionais, no intuito de ampliar as oportunidades para os jovens com deficiência que se preparam para a mudança para, o emprego, a educação de nível superior, e para a vida adulta. O seu programa *Carreira & Emprego* apresenta uma variedade de projetos sendo responsável pela articulação da ligação entre candidatos a emprego e empregadores, através de programas e parcerias específicas. Através destas parcerias inovadoras mais de 13.000 pessoas com deficiência têm garantido, mantida e reforçada oportunidades de carreira.

Ao nível dos Serviços de Desenvolvimento profissional, desde a década de 80 que a *TransCen* está na vanguarda da mudança de sistemas e os esforços de capacitação trabalhando com os distritos escolares, agências de serviços humanos, pais, alunos,

agências governamentais, grupos de advocacia e empresas, possuindo nos seus quadros técnicos altamente especializados desenvolve os seguintes serviços, alguns a nível nacional. No âmbito da investigação a TransCen é parceiro integrante nas atividades de avaliação e de investigação para complementar o seu trabalho para desenvolver e implementar modelos que promovam a participação do emprego e da comunidade.

A *Creative Opportunities of Employment* (CEO) é uma organização que se concentra exclusivamente no emprego integrado para pessoas com deficiência, oferecendo soluções personalizadas, estabelecendo a ponte entre empresas e candidatos com deficiência qualificados. Os seus métodos de formação são únicos, uma vez que as técnicas e métodos usados desenvolvem-se numa rotina diária e em contexto real de trabalho. Relativamente à metodologia de intervenção e na divulgação ao nível da empregabilidade, a CEO partilha as suas técnicas de sucesso sobre como melhorar a relação empregadora para o benefício dos formandos/alunos (CEO, 2014).

Quando da necessidade de novas ideias sobre a forma de abordar a rede local de emprego de forma a auxiliar as pessoas com deficiência alcançar seus objetivos de emprego, a CEO, através de programas de consultadoria e parcerias, partilha as suas técnicas de sucesso sobre como melhorar a relação empregador e sua expansão de redes; em última análise, para o benefício dos formandos/alunos (CEO, 2014).

Os formadores da CEO possuem igualmente certificação ao nível de *coaching*, que permite uma abordagem o mais natural possível no local de trabalho dos jovens/adultos com deficiência, estando desta forma habilitados a realizar avaliações completas através do desenvolvimento e implementação de recolha de dados apoiando os indivíduos no trabalho, e interagir com os empregadores e colegas de trabalho para que as pessoas possam ser tão independentes quanto possível ao nível da sua realização profissional (CEO, 2014).

A CEO promove a formação de profissionais ou de equipas multidisciplinares, ao nível da recolha de informações necessárias, de forma a produzir recomendações precisas e úteis para os próximos passos em planeamento de carreira das pessoas com deficiência (CEO, 2014).

1.3.3.2 Quadro legislativo nacional

No nosso país, surge como uma das primeiras peças legislativas, o Decreto-Lei n.º 40/1983, no âmbito do apoio ao emprego, que tendo por base a Constituição da República de 1976, assume como obrigação do Estado a concretização de uma política nacional de prevenção e tratamento, reabilitação e inserção social das pessoas com deficiência, de forma a ser-lhes assegurado o exercício efetivo dos direitos reconhecidos e atribuídos aos cidadãos em geral, especialmente o direito ao trabalho, instituindo, no seu preâmbulo, o modelo do emprego protegido.

Posteriormente, surge outra iniciativa legislativa, que contempla os apoios e incentivos ao emprego das pessoas com deficiência, regulamentando todas as condições ao nível da atribuição do apoio técnico e financeiro, competências essas, atribuídas ao IEFP pelo Decreto-Lei n.º 247/1989. Este diploma aclarava o apoio técnico e financeiro a conceder a todas as entidades fomentadoras de programas de reabilitação e inserção profissional de pessoas com deficiência, em mercado aberto ou em sede de emprego protegido. Desta forma, para além dos apoios à orientação profissional e à formação profissional, são reconhecidos como fatores passíveis de ajuda do Estado, aspetos relacionados com a adaptação de postos de trabalho, a instalação por conta própria, a eliminação de barreiras arquitetónicas, o acolhimento personalizado na empresa e a compensação por menor produtividade.

Em 2009, o Decreto-Lei n.º 290 relativo ao Programa de Emprego e Apoio à Qualificação das Pessoas com Deficiências e Incapacidades (PEAQPDI), estabeleceu regras relativamente ao regime de concessão de apoio técnico e financeiro. Neste documento são explicadas medidas de apoio à qualificação, de apoio à inserção, manutenção e reinserção no mercado de trabalho, sendo criada a modalidade de emprego apoiado, sem prejuízo de outros incentivos já concedidos (e.g.: Prémio de Mérito - Decreto-Lei n.º 247/1989). As medidas que integram o PEAQPDI incluem-se num plano programático mais abrangente como é o Plano Nacional de Emprego (PNE) assegurando o princípio da transversalidade na Administração Pública. A sua prioridade é a promoção da inserção no mercado de trabalho de pessoas desfavorecidas para combater a discriminação de que são alvo, através da implementação de uma nova vaga de programas específicos de emprego, sendo da responsabilidade dos centros de emprego e de formação profissional a coordenação e monitorização do desenvolvimento

destas novas medidas e projetos de forma mais próxima, através da descentralização das estruturas do poder.

A mesma legislação, suportada na Lei de Bases de 2005, realça a importância do trabalho e do emprego para a qualidade de vida das pessoas com deficiência e suas famílias. Instaura o paradigma da ativação das pessoas em mercado normal de trabalho, através da criação do modelo do emprego apoiado, adaptando a linguagem e o teor à luz dos mais recentes princípios e diretrizes internacionais (e.g.: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, INR, 2006), numa evidente confirmação dos direitos das pessoas com deficiências, baseados no princípio da não discriminação e da igualdade de oportunidades.

Mais recentemente, a Estratégia Nacional para a Deficiência 2011-2013, aprovada pela Resolução do Conselho de Ministros nº 97/2010, nomeadamente no âmbito do eixo 1 – Deficiência e Multidiscriminação e eixo 3 – Autonomia e Qualidade de Vida pressupõe um conjunto de medidas de sensibilização, formação e apoio à inserção profissional e manutenção do emprego das PCDI (Gonçalves & Nogueira, 2012).

A legislação vigente, no que respeita à inserção profissional das pessoas com deficiência é suportada pelo Decreto-Lei n.º 131/2013, que redefine o PEAQPDI como instrumento importante na promoção da inserção profissional destes cidadãos, através de programas específicos dirigidos a grupos de pessoas em situação de particular desfavorecimento face ao mercado de trabalho.

Este Programa de apoio ao emprego e qualificação no âmbito da reabilitação profissional integra diversos tipos de apoio dirigidos às pessoas com deficiência em idade ativa e inscritos nos centros de emprego, que manifestem dificuldades no acesso, manutenção e progressão no emprego sendo composto por cinco medidas constituídas por diferentes modalidades (Decreto-Lei nº 290/2009, p. 5670-5686).

- a) Apoio à Qualificação: medida que consiste no desenvolvimento de ações de formação inicial e contínua visando dotar as pessoas com deficiência de conhecimentos e competências necessárias à obtenção de uma qualificação que lhes permita exercer uma atividade no mercado de trabalho, manter o emprego e progredir profissionalmente de forma sustentada;

- b) Apoios à Inserção, Manutenção e Reinserção no Mercado de Trabalho: medida que compreende um conjunto de apoios facilitadores da inserção, manutenção e reinserção dos seus destinatários no mercado de trabalho;
- c) Informação, avaliação e orientação para a qualificação e o emprego: apoios às pessoas com deficiência na escolha informada do seu percurso profissional através da identificação das etapas e dos meios mais adequados à elevação do seu nível de empregabilidade e à inserção no mercado de trabalho;
- d) Apoio à colocação: promoção da inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, através de um processo de mediação desenvolvido pelos centros de recursos da rede de suporte do IEFP, equacionando os aspetos relativos à acessibilidade, à adaptação do posto de trabalho, ao desenvolvimento de competências gerais de empregabilidade, bem como sensibilizando as entidades empregadoras para as vantagens da contratação dos destinatários do Programa, apoiando o candidato na procura ativa de emprego e na criação do próprio emprego;
- e) Acompanhamento pós-colocação: apoios técnicos às entidades empregadoras que contratem pessoas com deficiência e aos trabalhadores com deficiência, visando a manutenção no emprego e a progressão nas suas carreiras, através de intervenções especializadas no domínio da reabilitação profissional, desenvolvidas pelos centros de recursos da rede de suporte do IEFP, tais como: adaptação às funções a desenvolver no posto de trabalho; inserção no ambiente sócio laboral da empresa; desenvolvimento de comportamentos pessoais e sociais adequados ao estatuto de trabalhador; acessibilidade para deslocações às instalações da empresa por parte dos trabalhadores com deficiência;
- f) Adaptação de postos de trabalho e eliminação de barreiras arquitetónicas: apoios financeiros às entidades empregadoras que necessitem de adaptar o equipamento ou o posto de trabalho às dificuldades funcionais do trabalhador com deficiência admitido através de contrato de trabalho sem termo ou a termo com a duração mínima inicial de 1 ano, bem como eliminar obstáculos físicos que impeçam ou dificultem o acesso do trabalhador ao local de trabalho ou a sua mobilidade no interior das instalações;
- g) Emprego apoiado: medida que consiste no exercício de uma atividade profissional com enquadramento adequado e apoios especiais por parte do estado ou na realização de atividades socialmente úteis, visando o desenvolvimento de

competências relacionais, pessoais e profissionais que facilitem a transição das pessoas com deficiência, quando possível, para o regime normal de trabalho; e

- h) Apoios à inserção e reinserção no mercado de trabalho: conjunto de dimensões, compreendendo ações de informação, avaliação e orientação para a qualificação e o emprego, apoio à colocação, acompanhamento pós-colocação e adaptação de postos de trabalho e eliminação de barreiras arquitetônicas.

Estas medidas inserem-se num âmbito programático mais amplo como é o Plano Nacional de Emprego (PNE), que tem como princípio a promoção da inserção no mercado de trabalho de pessoas desfavorecidas e o sequente combate à discriminação de que as Pessoas com Deficiência e Incapacidade (PCDI) são alvo. Esta prioridade tem vindo a concretizar-se através da implementação de novos programas específicos de emprego para promover a inclusão socioprofissional dos designados grupos em risco de exclusão, entre os quais se encontram as PCDI (Gonçalves & Nogueira, 2012).

Síntese

A importância da Escola em todo este processo, que assume um caráter complexo, para o qual é fundamental a implementação de estratégias grupais que, articuladas com os recursos existentes, conduzam à potencialização dos jovens com NEE., devendo assumir uma metodologia dinâmica, abrangendo uma diversidade de respostas educativas disponibilizadas pela escola, consubstanciadas nas escolhas e proficiências dos alunos, na opinião das famílias e nas oportunidades da comunidade.

Da mesma forma, será importante, se não fundamental, a necessidade de a Escola garantir a todos estes jovens um conjunto de meios e de oportunidades para promover uma boa inserção profissional e social, assegurando o acesso de todos os jovens à formação prática, acautelando as suas diferentes necessidades para a efetiva e real transição para a vida adulta.

A grande finalidade da formação profissional é qualificar tecnicamente um indivíduo, com vista à sua preparação para um determinado perfil (com um cariz flexível e polivalente), mas sem descurar a formação de base que permita uma maior capacidade da sua adaptação e aprendizagem, aos novos desafios impostos pelas mudanças industriais e sociais.

A flexibilização e diversificação dos percursos educativos dos alunos, o reforço das componentes autocentradas, o acompanhamento pedagógico personalizado e o

primado da dimensão formativa na avaliação constituem os pilares do modelo do ensino profissional que foram suportes teóricos importantes nos modelos de educação formação existentes nas escolas. Estes assumem um conjunto de percursos formativos flexíveis, que permitem a construção de uma qualificação profissional em função dos interesses e necessidades dos destinatários, tendo por objetivo a aquisição ou o desenvolvimento de conhecimentos e competências nos domínios técnico e social, com vista à progressão ou à reinserção dos indivíduos no mercado de trabalho. Estes assumem-se como uma oportunidade para os jovens poderem concluir a escolaridade obrigatória, através de um percurso flexível e ajustado aos seus interesses, ou para poder prosseguir estudos ou formação que lhe permita uma entrada qualificada no mundo do trabalho.

Refere-se igualmente o exemplo norte-americano, no que concerne ao tipo de respostas de emprego dos jovens com NEE, existindo um leque diversificado de ofertas em termos de formação/empregabilidade com vários programas públicos de reabilitação vocacional servindo milhares de jovens por ano, incluindo pequenos projetos sem fins lucrativos que servem pequenos grupos e comunidades. Assim, não basta tentar profissionalizar a pessoa com NEE sendo imprescindível necessário, também, mudar atitudes de forma a garantir programas de transição de sucesso.

Como se verá de seguida, igualmente importante é o percurso formativo dos alunos com NEE mais acentuadas, nomeadamente aqueles a quem foi implementado um PIT.

PARTE 2 – Modelos de Planos de Transição

As diferentes terminologias ao nível dos Planos de Transição utilizadas nos diversos países demonstram ligeiras diferenças, apesar do consenso relativamente à necessidade e ao benefício da elaboração deste instrumento pedagógico percecionado como um retrato individual, no qual são registados os desejos e os progressos na educação e na formação do jovem (A.E.D.N.E.E., 2002; Melim, 2012).

1.4 Modelo Português

O modelo institucionalizado no nosso país e decorrente da aplicação do artigo 14º do Decreto-Lei nº 3/2008, afirma que ao PEI deverá ser anexado, caso exista, o PIT, constituindo uma ferramenta que resume o projeto de vida de cada aluno com NEE, de forma a alcançar uma vida social adequada, através de uma inclusão plena na comunidade (social, familiar ou numa instituição), que possibilite atividades de carácter ocupacional e, preferencialmente, o desempenho de uma atividade profissional (Guterres, 2015), devendo incluir informação relativa a (DGIC,2008, pp.72-73):

- a) A toda a informação recolhida na fase preparatória do processo de transição que espelhem a situação, empenho, apetências e competências do aluno, assim como as suas expectativas e da família;
- b) Aos pressupostos inerentes à sua implementação, nomeadamente: (i) proficiências sociais imprescindíveis à inserção familiar e comunitária; (ii) competências para o desempenho de uma atividade ocupacional e (iii) habilitações para o exercício de uma atividade profissional;
- c) À descrição pormenorizada relativamente a: (i) metas a atingir e datas definidas; (ii) ações específicas a pôr em prática para que se alcancem essas metas; (iii) identificação dos intervenientes, seus papéis e responsabilidades; (iv) objetivos, conteúdos, estratégias e recursos referentes às diversas áreas a desenvolver (académica, vocacional e pessoal); (v) grau de articulação entre essas áreas; (vi) protocolos estabelecidos com instituições da comunidade, empresas ou instituições de formação profissional; e (vii) critérios, instrumentos, intervenientes e momentos de avaliação;

- d) À identificação dos responsáveis pelas respostas educativas, funções desempenhadas e horário das atividades;
- e) À avaliação do PEI, explicitando os critérios, instrumentos, intervenientes, e momentos de avaliação e data de revisão;
- f) À transição entre ciclos, indicando as circunstâncias que promovam uma adequada transição entre ciclos no que se relaciona com a TVA; e
- g) À elaboração e homologação, onde se enumeram os profissionais implicados no PIT, o responsável pela coordenação do mesmo, a anuência dos órgãos competentes da escola, bem como do responsável pela formação, e, não menos importante, a anuência do Encarregado de Educação a todo o processo.

Assim, e, como parte integrante do PEI e podendo este ser considerado um documento que cobre todos os aspetos relacionados com a educação do aluno (estratégias, recursos, resultados), com enfoque específico na intervenção educativa, o PIT deverá ser baseado na motivação e nos desejos do aluno, incluindo competências gerais, específicas ou individuais a adquirir, qualificações a obter e possibilidade de inserção no mercado de trabalho (Guterres, 2015; Mota, 2013).

De acordo com a mesma legislação só usufruem do PIT os alunos abrangidos pela medida educativa CEI ao abrigo do artigo 21º do Decreto-Lei nº 3 /2008, uma vez que não estando sujeitos às matrizes curriculares definidas para os restantes, devem usufruir de disciplinas com conteúdos programáticos, objetivos gerais, objetivos específicos e desenvolver atividades, que se afastando do currículo comum que melhor se adequem ao perfil de funcionalidade do aluno.

Apesar da elaboração do PIT para um aluno de CEI assumir uma realidade diferente de aluno para aluno existem competências transversais baseadas em pressupostos fundamentais (Costa, 2006, p.5; Decreto-Lei n.º 3/2008; Portaria nº 201-C/2015, p. 4782):

- a) Possibilitar ao aluno o desenvolvimento de capacidades, tais como, relações interpessoais, afetivas, motoras e da autonomia na realização de atividade de vida prática e diária, levando-os a adotar atitudes e hábitos de cooperação, solidariedade e respeito mútuo, dentro do processo de construção do conhecimento e qualidade de vida;
- b) Proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competências essenciais à sua participação em diversos ambientes;

- c) Preparar os alunos para responderem aos desafios de uma vida tão autónoma e integrada quanto possível, no presente e no futuro;
- d) Capacitar os alunos nas áreas do desenvolvimento pessoal e social e da adaptação ao meio laboral, desenvolvendo e melhorando a sua autoestima assim como a sua autoconfiança; e
- e) Proporcionar aos alunos experiências laborais em instituições da comunidade, empresas, serviços públicos ou outras organizações a identificar pela escola, podendo recorrer ao apoio de Centros de Recursos para a Inclusão.

Deve também explicitar áreas relativas ao desenvolvimento e reforço de aprendizagens de cariz funcional e vocacional (ver Figura 5) e definir, para além das atividades desenvolvidas fora do contexto da turma, as que serão realizadas com os colegas (DGIC, 2008), bem como, de forma flexível responder às expectativas, desejos e aspirações dos pais e do jovem, definindo todas as etapas e ações no âmbito da transição e elaborado em equipa (C.R.P.G., 2015).



Figura 5 – Áreas de desenvolvimento vocacional, adaptado de CRPG, (2015)

A nova Portaria nº 201-C/2015, como se verá mais adiante nas Áreas de Intervenção de um Plano Individual de Transição (PIT), enriquece todo este procedimento com a definição de uma Matriz Curricular Orientadora a ser implementada no PIT.

Tendo em consideração todos os pressupostos referidos anteriormente, o processo de elaboração e implementação do PIT deve seguir uma sequência lógica, por

forma a não acontecerem hiatos que podem prejudicar todo o trajeto (Guterres, 2015), o que implica um processo proactivo podendo renovar-se e reajustar-se até se adequarem expectativas, proficiências e ofertas existentes na comunidade (ver Figura 6).

A elaboração do PIT passa por uma primeira fase, pelo conhecimento dos desejos, interesses, aspirações e competências do jovem. Em função desses dados, e relativamente aos alunos com capacidades para exercer uma atividade profissional, esta fase inclui ainda o levantamento das necessidades do mercado de trabalho na comunidade em que o jovem se insere e a procura de oportunidades de formação ou de experiências de trabalho em contexto real (Domingos, 2005).

Uma avaliação inicial bem elaborada é elemento chave do sucesso de todo o processo, devendo ser o elemento de ligação entre cada fase no processo de TVA, assim como a clarificação dos papéis e responsabilidades de cada um dos intervenientes na implementação do mesmo (DGIC, 2008).

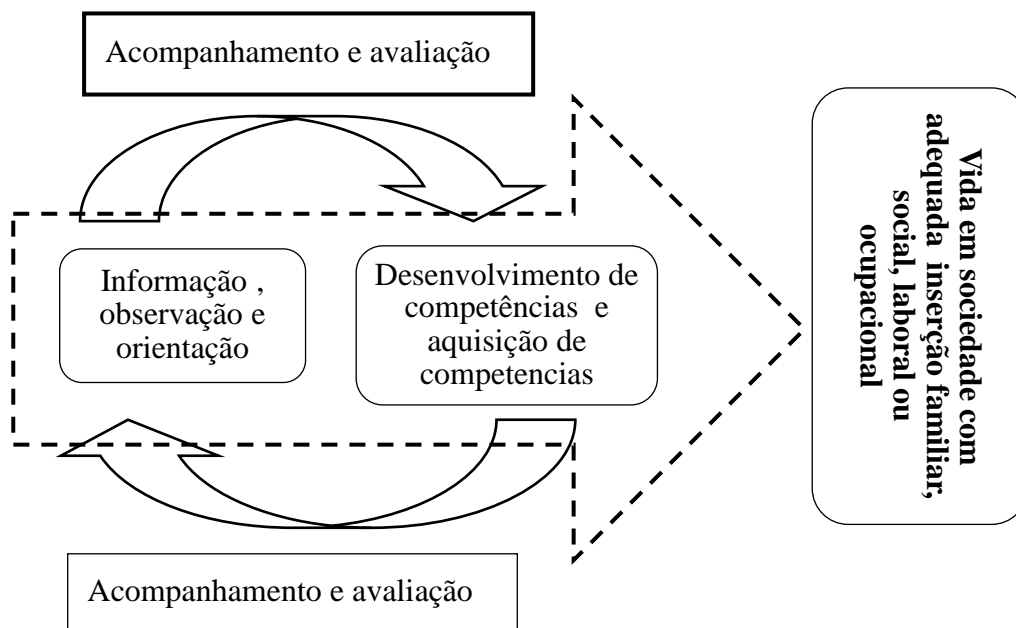


Figura 6- Processo de elaboração e implementação do PIT (adaptado DGIC, 2008, p.31)

Todo o processo deverá ser acompanhado e continuamente monitorizada, e o trabalho de/em equipa é uma das condições que conduz ao sucesso destes programas, bem como a organização e a sistematização das ações que devem ser asseguradas por uma coordenação eficaz (Costa, 2006). Há, ainda, que explicitar áreas relativas ao desenvolvimento e reforço de aprendizagens de cariz funcional e definir, para além das

atividades desenvolvidas fora do contexto da turma, as que serão realizadas com os pares.

A informação e suporte às famílias, nomeadamente no que diz respeito à legislação e inventariação de instituições e serviços sociais de apoio, constitui outra vertente a desenvolverem no âmbito dos processos de transição (DGIC, 2008).

Após este levantamento, há que procurar estabelecer protocolos com os serviços ou instituições onde o jovem vai realizar formação ou estágios, definir as tarefas que vai desenvolver, as competências a adquirir e o suporte, quando necessário, a disponibilizar para a realização dessas tarefas (DGIC, 2008), através da criação de protocolos com as entidades e serviços que colaborarão nesse processo, tendo em conta as tarefas que vai realizar, as competências a adquirir e o apoio, quando necessário, a disponibilizar para a realização dessas tarefas.

Todas as ações de apoio têm em comum o facto de decorrerem nas escolas e adaptados à dinâmica inerente de cada agrupamento, com as especificidades próprias de cada equipa de educação especial. Procura-se que, em cada escola se adaptem às condições locais, de forma a melhor interagirem com os diretores e toda a comunidade escolar e local. A articulação com os agrupamentos é, por isso, o suporte e a essência do trabalho desenvolvido, originando que o trabalho realizado seja, complementar à ação das escolas, que preservam inteira responsabilidade sobre o desenvolvimento das ações de apoio a implementar (DGIC, 2008).

Os documentos de certificação da escolaridade devem adequar-se ao Perfil de Funcionalidade dos alunos, reconhecendo as adequações do processo de ensino e de aprendizagem aplicadas. Os certificados dos alunos abrangidos pelo artigo 14.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, na sua redação atual, atualizada pela Portaria n.º 201-C/2015, que concluiu a escolaridade obrigatória, deverão conter comprovação das capacidades adquiridas e desenvolvidas pelo aluno nas disciplinas e áreas disciplinares específicas, desenvolvidas no decurso do seu PIT, das quais será elaborada uma certificação que atesta os conhecimentos, capacidades e competências.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008, aquando da conclusão da escolaridade obrigatória, o aluno deverá obter uma certificação que ateste os conhecimentos, capacidades e competências adquiridas, para efeitos de admissão no mercado de trabalho. Este documento, deverá conter informação relevante, designadamente identificação da área de formação laboral, local e período de duração do (s) estágio (s),

bem como as competências sociais e laborais adquiridas, entre outra informação. Desde logo uma maior articulação entre a Escola pública e outro tipo de entidades, tais como as CERCI e outras IPSS, é fundamental para que o Centro de Recursos para a Inclusão (CRI) sejam dotados de mais recursos humanos e financeiros, por forma a colmatar alguns hiatos que as Escolas não conseguem dar respostas.

Existindo, no nosso país vários modelos de intervenção no âmbito que trabalham a TVA e, na impossibilidade de os retratar a todos, optou-se, nesta secção por dar como exemplo o modelo da Associação de Solidariedade de Social de Lafões (ASSOL), englobando várias instituições e entidades como parceiras tais como; a Associação Pais em Rede, o ISPA, a CERCI de Amarante, o CECD de Mira Sintra e a APPACDM de Viseu (ASSOL, 2015). Assumindo como intenção desenvolver um sistema de apoio à transição entre a escola e a vida adulta que robusteça as possibilidades de os jovens com NEE alcançarem uma real cidadania, o projeto “Transição para a Vida Adulta e Autodeterminação”, baseia-se na realização de experiências em meios comunitários fundamentais, nomeadamente no acesso a configurações de inserção profissional: formação profissional ou emprego (ASSOL, 2015).

A nível operativo e para uma melhor perceção de toda a dinâmica, apresenta-se o projeto referido anteriormente (ver Tabela 5), baseado dos procedimentos adotados pela ASSOL.

Tabela 5

Modelo de Transição da ASSOL (ASSOL, 2015)

ELABORAÇÃO		IMPLEMENTAÇÃO		AVALIAÇÃO	
Procedimentos	Descrição	Procedimentos	Descrição	Procedimentos	Descrição
Critérios de elegibilidade	Aluno com CEI, com 15 anos e/ou a frequentar o 10.º ano de escolaridade.	Apresentação do aluno à empresa	a) Segurança do aluno perante novas situações; b) Segurança da empresa ou serviço na colaboração na inserção de pessoas com NEE.	Avaliação no final dos períodos escolares.	No final de cada período escolar o Técnico de Transição (TT) elabora um relatório do percurso do aluno ao nível do estágio com a avaliação das tarefas desempenhadas pelo aluno no período em avaliação, entregue à Escola.
Encaminhamento	Responsabilidade do Conselho de Turma ou Diretor de Turma				
Despiste vocacional	Visitas a empresas de diferentes setores de modo a que o aluno tenha opções de escolha,				
Negociação dos apoios	Os apoios a prestar são definidos com o aluno e a família, no sentido de identificar quais são os seus desejos, as suas vontades e os seus sonhos.	Definição das tarefas específicas para o aluno	Fator determinante do sucesso de TVA que o TT deverá analisar de acordo com o local de estágio	Autoavaliação	No final do ano letivo o aluno será responsável a sua autoavaliação, avaliando um conjunto de indicadores relativamente ao desenvolvimento das atividades (baseado no modelo de qualidade de vida adotado pela ASSOL)
Sensibilização dos serviços da comunidade	Locais de estágio adequados a cada aluno, baseados na realização de experiências em situações reais de trabalho, sendo da responsabilidade do técnico de transição.	Acompanhamento do estágio pelo TT	O TT deverá proceder a uma avaliação contínua da prestação do aluno, em colaboração com o media dor da empresa em permanente contacto com TT.	Avaliação das famílias	Escala de avaliação da satisfação das famílias (a aplicar às famílias dos jovens apoiados).
Elaboração do PIT	Após concordância dos intervenientes; aluno, escola e família, dá-se início ao processo de TVA.			Avaliação da empresa/serviço	A entidade responsável pelo estágio, no final, avalia o aluno relativamente a um conjunto de condições, manifestando ou não, o seu interesse de continuar ou não a manter a parceria para estágios futuros.
Análise das tarefas do local de estágio	O Técnico de Transição (TT) visita o local de forma a perceber se existe a necessidade de adequações no local de estágio.	Acompanhamento do estágio pelo TT	No decorrer do estágio é da responsabilidade do TT o contacto com a empresa / serviço, sendo a Escola parceiro privilegiado.	Certificação	No final do estágio, a ASSOL e o Agrupamento atribuem ao aluno um Diploma que refere as principais áreas em que trabalhou e serve como reforço ao empenho e desenvolvimento do aluno.
Definição do horário do aluno	O horário de estágio, inserido nos serviços da comunidade, dependerá do horário escolar				
Avaliação das condições para o estágio	Estes aspetos terão, numa fase inicial de ser acautelados de modo a que durante o processo de transição não constituam uma barreira,				
Elaboração do Protocolo	Formalização da relação entre a escola e a empresa / serviço, com um protocolo que determina as condicionantes do estágio.				

1.5 Modelo Europeu

Na Europa, nem todos os países Europeus utilizam o termo PIT, existindo mesmo uma diversidade de termos tais como: Programa Educativo Individual ou Projeto de Inserção Individual, Plano Educativo, Plano de Intervenção Individualizada, Plano de Carreira Individual e muitas outras, realçando as diferentes nomenclaturas ligeiras diferenças nos conceitos (Silva, 2013).

Para a A.E.D.N.E.E., (2006), o Plano Individual de Transição é um e documento, onde, deve constar todo o historial dos jovens, assim como todos os dados referentes ao seu contexto da vida: circunstâncias familiares, história clínica, atividades de lazer, valores e background cultural, e ainda informação sobre o percurso escolar e formativo. Essa informação será fundamental na persecução de quatro metas fundamentais:

- a) Potenciar as hipóteses de o jovem conquistar um trabalho sustentável;
- b) Aferir interesses, desejos, motivações, competências, atitudes e capacidades do jovem relacionando-as com os requisitos da profissão, do trabalho, do contexto de trabalho, da empresa;
- c) Desenvolver a autonomia, a motivação, a autoestima e a autoconfiança do jovem; e
- d) Proporcionar uma situação de sucesso para o jovem e para os empregadores.

Este Plano deve ser preparado o mais cedo possível, antes do final da escolaridade obrigatória, tendo por objetivo acabar com o fosso existente entre a escola e o emprego de forma a proporcionar um enquadramento que tem por fim assegurar uma melhor entrada no emprego (A.E.D.N.E.E., 2006). Para além dos aspetos relativos a uma futura profissão ou atividade ocupacional, o PIT dos alunos em fase de transição deve contemplar atividades de promoção da autonomia em casa e na comunidade, bem como ao nível da recreação e lazer.

O PIT constitui como um processo dinâmico, a curto, médio e/ou longo prazo, tendo como finalidade o desenvolvimento da capacitação e a aquisição de competências sociais inerentes à inserção familiar e comunitária. Assumindo uma estrutura flexível, possibilita, assim, atender a alterações de valores de experiências para dar respostas aos anseios dos encarregados de educação relativamente ao futuro dos seus educandos, bem como aos desejos, interesses, pretensões e proficiências do próprio jovem, devendo

definir as etapas necessárias a percorrer e os passos a desenvolver, desde o início do processo até à conclusão do percurso educativo/formativo a fim de que o jovem alcance, com serenidade, o seu projeto de vida (Schoon & Parsons, 2002; Veiga, Moura, Sá, & Rodrigues, 2006).

A nível pedagógico, deve ser assegurado o princípio da inclusão através da colocação preferencial dos alunos no mesmo contexto educativo que os seus pares, enfatizando a individualização e a planificação especializada para a determinação do nível de intensidade de apoios individuais e para a funcionalidade diária. Desta forma, os apoios devem ser os fundamentais e suficientes para propiciar um adequado desempenho na escola, no trabalho, na vida da comunidade de modo a promover a autonomia e à máxima participação (Thompson, Bradley, Buntinx, Schalock, Shogren, & Snell, 2009).

A A.E.D.N.E.E., em 2006 apresenta um estudo sobre Transição da Escola para o Emprego, tendo como propósito refletir sobre as dificuldades e as formas de facilitar o acesso a uma profissão dos jovens com NEE. Considerando os resultados do estudo feito anteriormente pela Agência, especialistas de 19 países procuraram uma perspetiva comum sobre o porquê e o como implementar um PIT (ou um documento semelhante) para apoiar a transição da escola para o emprego dos jovens com NEE (ver Tabela 6).

Segundo estes, a implementação de um PIT foi considerada um dos mais importantes fatores facilitadores do processo de transição como ferramenta de sucesso, devendo, no entanto, ter em consideração determinados indicadores (A.E.D.N.E.E., 2006, p. 28):

Informação, Observação e Orientação, fase preparatória a ter lugar aquando da elaboração do PIT, com o objetivo de auxiliar o aluno o jovem a escolher um trabalho e a encontrar um lugar de formação adequado;

Formação e Qualificações, focalizando esta fase principalmente as ações a desenvolver durante o processo de formação, de maneira ao aluno receber qualificações, competências e a correspondente certificação, e

Apropriação, Emprego e Acompanhamento, colocando esta fase o ênfase nos resultados pretendidos, de maneira o aluno conseguir e manter um trabalho, usufruir de uma vida de qualidade e garantir e manter a integração no emprego.

O mesmo relatório assume como princípios básicos de orientação a necessidade de um planeamento eficaz da transição respeitando as diferenças

relacionadas com o perfil socioeconómico do núcleo familiar do jovem, referindo igualmente que aos jovens com NEE devem ser facilitadas todas as oportunidades e apoios para poderem participar no planeamento do seu próprio PIT, uma vez que se assumem como os principais visados.

Tabela 6

Características de um PIT- Modelo da A.E.D.N.E.E (A.E.D.N.E.E., 2006)

Características de um Plano Individual de Transição	
Competências a adquirir	- Implica fazer uma análise clara das possibilidades do jovem, avaliando as suas capacidades atuais, identificando os seus desejos e as suas expectativas, planeando e preparando com ele e com a sua família um consequente plano de carreira. Os jovens e as suas famílias devem estar informados sobre o conteúdo dos programas de formação vocacional.
Qualificações a obter	- Devem refletir os resultados atingidos pelo jovem, os quais devem ser considerados mesmo no caso de certificados “não formais” passados por centros educativos ou por centros de emprego.
Envolvimento de diferentes profissionais	- O processo do PIT requer o envolvimento de todos os profissionais, das famílias e dos jovens. - As responsabilidades e os papéis devem ser clarificados, estabelecidos e aceites por todas as partes envolvidas. - Durante o processo de desenvolvimento, de implementação e de avaliação do PIT, um profissional (e.g: um conselheiro vocacional, um professor, etc.) deve atuar como pessoa de contacto
Possibilidades e experiências de trabalho	- Implica preparar um jovem para uma situação real de trabalho e acompanhá-lo no local de trabalho, pelo menos, durante um determinado período de tempo. O jovem, a sua família e a pessoa de contacto devem estar conscientes das exigências do mercado de trabalho.
Validação do processo	- As partes envolvidas (profissionais, jovens, famílias) devem participar na avaliação contínua do progresso e do desenvolvimento do jovem, o que assegurará e ajudará a monitorizar a qualidade do processo. A avaliação deve ser conduzida com carácter regular, como parte de um “contrato” entre o jovem e a pessoa de contacto

Seguidamente abordar-se-á o modelo americano, uma vez que, relativamente à TVA de alunos com NEE, os Estados Unidos assumem-se como pioneiros nesta temática, pressupondo uma vasta experiência ao nível da intervenção e referentes metodológicos.

1.6 Modelo Americano

Test et al. (2009) tentaram unificar o currículo dos modelos de transição com os modelos de apoio anteriores, desenvolvendo um modelo que relaciona a intensidade dos apoios de transição e as necessidades curriculares dos alunos do ensino secundário com deficiência, incluindo toda a aprendizagem escolar e as suas conexões com atividades adultas. Ao escolher o *School-to-Work Opportunities Act of 2004 (STWOA)*

(STWOA, 2004) como o seu modelo de currículo, o autor questionou o valor do processo de transição concentrado num rigoroso currículo académico "que na melhor das hipóteses produz uma taxa de conclusão de estudos superiores a rondar os 20%" (p. 149).

Esta legislação assume-se como um quadro nacional para ajudar os estados e as comunidades locais a desenvolverem programas abrangentes de transição da escola para o emprego, preparando todos os alunos para aumentar as oportunidades de emprego com boas qualificações profissionais. O STWOA faz várias referências específicas a estudantes com deficiência como uma população-alvo a ser incluída neste programa, incluindo uma variedade de oportunidades de aprendizagem baseadas na escola, através de:

- a) Programas de aconselhamento e exploração da carreira;
- b) Acompanhamento em todo o percurso académico e de formação profissional; e
- c) Oferta de várias experiências de trabalho estruturadas que possibilitam um amplo leque de competências de trabalho, adaptáveis a vários tipos de percursos profissionais (Goldberger, Kazis, & O'Flanagan, 1994; Hamilton & Hamilton, 1994).

Kochhar-Bryant e Greene (2009) desenvolveram um modelo de transição baseado em serviços que enfatizavam as escolhas de carreira dos estudantes com deficiência e os tipos de serviços de transição, tal como definido pela IDEA de 1993 (ou seja, a instrução, experiências comunitárias, desenvolvimento de carreira e outros objetivos de vida de nível superior, educação profissional e funcional), necessárias para suportar essas escolhas. Este modelo de transição foi criado para desenvolver serviços de transição em torno de caminhos que eram "mais tipicamente disponíveis aos jovens nas escolas de hoje" (p. 200).

Examinando especificamente os benefícios dos programas de transição da escola para o trabalho destinados a estudantes com deficiência, Burgstahler (2001), encontrou um acréscimo na sua motivação para estudar e trabalhar com vista à construção de uma carreira, envolvendo uma maior compreensão das competências necessárias para ter sucesso em funções relacionadas com um posto de trabalho de (incluindo as necessárias para trabalhar de forma eficaz com outros colegas de trabalho e supervisores) e um melhor conhecimento dos seus interesses na perspetiva de uma carreira profissional. O autor, refere igualmente que, os programas de transição que

ofereçam experiências com as entidades empregadoras, o desenvolvimento de redes sociais, e a aprendizagem de funções de trabalho adequadas, podem ajudar os jovens adultos com deficiência superar esses obstáculos.

O planeamento da transição é um conjunto coordenado de atividades destinadas melhoria do desempenho académico e funcional de um aluno com deficiência para promover a passagem da escola para atividades pós-escolares. Estas, podem incluir ensino superior, formação profissional, emprego, formação contínua, educação de adultos, serviços para adultos, vida autónoma ou participação comunitária. Um bom planeamento de transição é resultado orientado e se concentra em resultados que ajudam o aluno a atingir os seus objetivos pós-escolares (Hemmeter et al., 2015).

Para Sitlington, & Clark, (2007) o planeamento de transição de qualidade deverá centrar-se no aluno e ser orientado pelos alunos. O passo inicial é reunir informações sobre os atuais pontos fortes, necessidades, preferências e interesses dos alunos no contexto de "atuais e futuros ambientes de trabalho, educacionais, de vida e pessoais e sociais", (p.134). Os autores referem três momentos como fundamentais no processo de planeamento:

- a) Processo de avaliação: um processo de recolha de dados de avaliações informais ou formais dos alunos; pontos fortes, necessidades, preferências e interesses; habilidades académicas; interesses e aptidões de carreira; habilidades e oportunidades de autodeterminação; e habilidades de vida independente; estes dados podem ser coletados sob a forma de portfólio e acompanhar o aluno ao longo de sua carreira, facilitando transições múltiplas;
- b) Definição dos objetivos pós-secundário: Formação/Educação; Emprego; vida independente, estes objetivos devem ser mensuráveis através dos dados de avaliação de transição e no conhecimento das opções de pós-secundário e na contribuição de toda a equipa do PEI, incluindo o aluno; e
- c) Necessidades de formação e serviços: identificação de serviços de transição ou atividades (incluindo percursos escolares) necessários para auxiliar o aluno a alcançar as suas metas de pós-graduação; identificação de objetivos de formação (metas do PEI) que suportem os serviços de transição ou a conclusão dos cursos de estudo para preparar o aluno para alcançar seus objetivos de pós-secundário; envolvimento de várias agências ou outros intervenientes que possam ajudar no sucesso do processo transição bem sucedida do ensino secundário para níveis

superiores. Mais uma vez, os alunos são fundamentais para as decisões tomadas em relação aos serviços necessários, relacionados com a conclusão do curso ou atividades de desenvolvimento de carreira na escola ou fora da escola que facilitarão a realização de seus objetivos pós-secundários.

Como um instrumento fundamental, o PEI assegura o compromisso da Escola relativamente às necessidades educativas de um aluno com deficiência, entre as quais as que respeitam à transição pós-escolar. Assim, a equipa deve iniciar o processo de identificação de necessidades de serviços de transição e discutir as metas de educação e carreira para o aluno, através da elaboração do Plano de Transição Pós-Secundário (PTPS), o qual deve ser atualizado anualmente (OSERS, 2016).

A equipa deve determinar e documentar a intenção do aluno de prosseguir estudos a um diploma de ensino secundário no regime normal, se aplicável, e à preparação necessária para a graduação. Como parte do planeamento da transição, também deve ser considerada a necessidade do aluno de instrução ou informação sobre autodeterminação e autonomia (Bangser, 2008).

A determinação de quais os serviços mais ajustados ao aluno, resulta da combinação de vários fatores, como: aspirações e desejos do aluno, metas correspondentes do IEP e o apoio necessário para a sua concretização. A tarefa da equipa do IEP é identificar e especificar os serviços de transição que o aluno beneficiará de forma a alcançar as metas delineadas no IEP, mais especificamente no PTPS (OSERS, 2016).

Para esta organização é provável que as necessidades de serviços de transição de um aluno evoluam e mudem das necessidades identificadas aos 14 e 15 anos, podendo considerar-se como necessidades de serviços de transição: percursos de formação, experiências educacionais, treino de habilidades e atividades/estratégias necessárias para se preparar para ingressar no ensino superior, para o acesso ao emprego e para a vida adulta.

Os serviços relacionados podem incluir serviços como transporte, terapia ocupacional ou física ou outros serviços de apoio que o aluno precisa para participar e se beneficiar da instrução, bem como as necessidades na passagem para o mundo adulto. Se os serviços relacionados forem fora do âmbito escolar, o IEP deve identificar as ligações com agências indicadas antes que o aluno saia do sistema escolar (OSERS, 2016).

A vida pós-escolar inclui o desenvolvimento no aluno de responsabilidades de vida adulta, tais como recensear-se, arquivar formulários de impostos, alugar um apartamento, obter serviços médicos, solicitar seguro ou assistência financeira, etc. (Grubb & Stern, 2007). As experiências comunitárias envolvem serviços relacionados com a educação pós-secundária do aluno e os seus objetivos de carreira, podendo incluir experiências de trabalho comunidade e formação profissional e atividades relacionadas com a vida adulta, tais como gestão de finanças, transporte e recreação (Eckes & Ochoa 2005).

Para a OSERS (2016), ao nível do emprego pode incluir serviços que ajudem a conseguir um posto de trabalho, com formação e acompanhamento específicos de preparação para o trabalho ou aconselhamento de carreira. Alguns alunos, após a educação pós-secundária, podem necessitar de um encaminhamento para reabilitação vocacional ou outros serviços para pessoas com deficiência relativamente a transporte e emprego.

Nos EUA, não existe um modelo nacional para o plano de transição, mas cada distrito escolar cria o seu próprio Plano, devendo este ser parte integrante do PEI.

Assim, após pesquisa bibliográfica entre os mais citados encontra-se o *Marriott Foundation's Bridges From School to Work Program* em Chicago, Atlanta, Filadélfia, San Francisco, Los Angeles e Washington DC, através do qual um número significativo de jovens com deficiência, que anteriormente usufruíram de uma experiência profissional conseguiu posteriormente um posto de trabalho (Hemmeter et al., 2015). Outro exemplo, acontece no Wisconsin, onde o *Department of Public Instruction* (DPI), o *Department of Workforce Development* (DWD), o *Department of Vocational Rehabilitation* (DVR) e o *Department of Health Services* (DHS) desenvolveram em conjunto o *Transition Action Guide For Post-School Planning* (TAG) (W.D.P.I., 2007). Este modelo (ver Figura 7) foi desenvolvido no sentido de melhorar a comunicação, a coordenação e serviços para alunos com deficiência na transição da escola para o trabalho, tendo sido projetado para ser útil para todos intervenientes, pessoas e agências envolvidos no processo de transição.

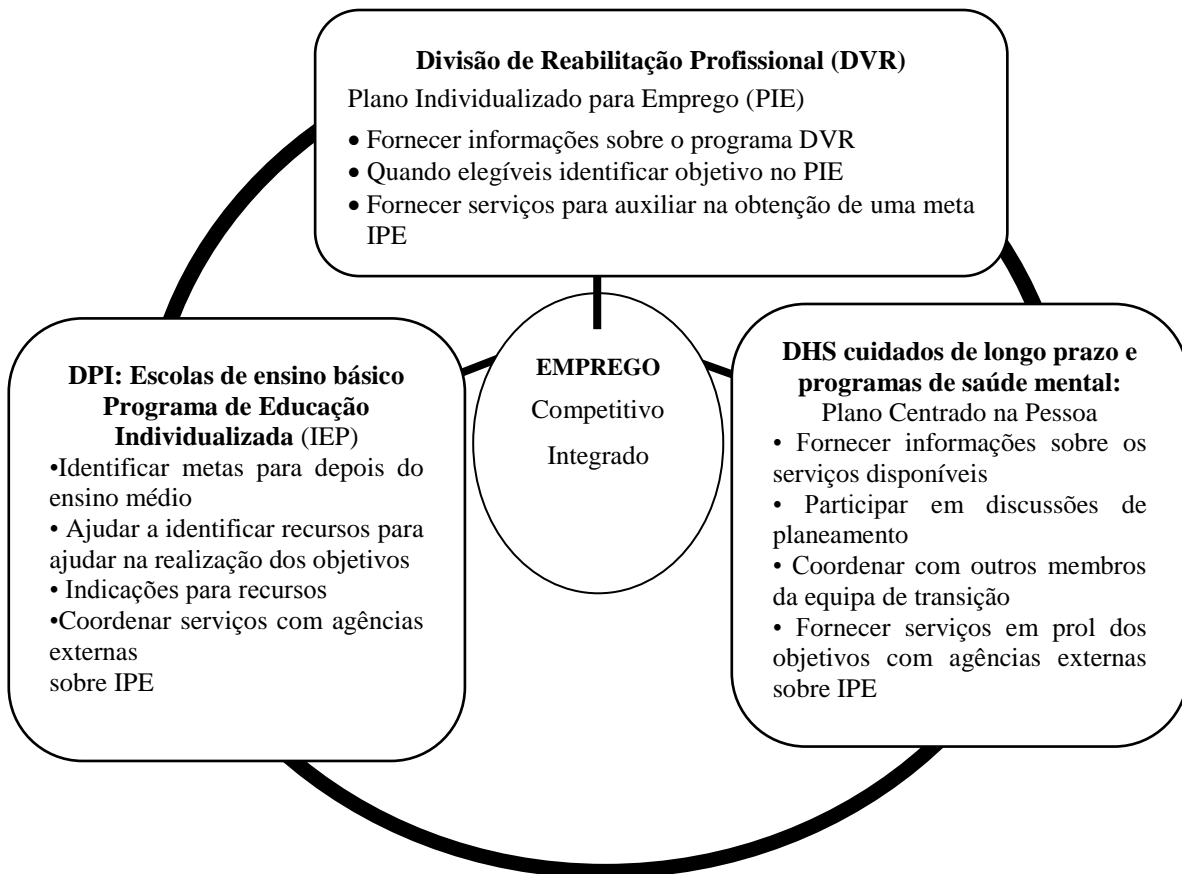


Figura 7 - Guia de ação para a Transição pós-escolar (W.D.P.I., 2007)

Este modelo baseia-se nos “Valores Essenciais para Transição”, onde os departamentos e divisões envolvidas no desenvolvimento e aplicação deste guia concordam com os seguintes pressupostos (W.D.P.I., 2007):

- a) Transição, como valor essencial: a transição é importante para todos os alunos, independentemente da deficiência, e fornece o foco e planeamento inicial para todos conseguirem alcançar os seus objetivos;
- b) Resultados esperados: os serviços de transição são responsáveis na conceção de atividades adequadas, cujos resultados específicos devem auxiliar os alunos a alcançar os seus objetivos de formação/educação, emprego e vida independente;
- c) Trabalho em equipa: trabalhando juntos, como parceiros iguais;
- d) Criar uma transição suave da escola para o trabalho: esta dinâmica pode ajudar o aluno e as suas famílias a identificar as suas necessidades e a desenvolver planos para as satisfazer;
- e) Papel do aluno/família: os alunos e as famílias devem participar ativamente em

todo o processo de transição, incluindo na tomada decisões, devendo ser parceiros de pleno direito com um papel significativo no processo;

- f) Identificação de funções e responsabilidades: cada parceiro deve assumir/ desempenhar as funções e responsabilidades no decorrer de todo o processo, definindo expectativas claras sobre áreas de intervenção e experiências, assunção de responsabilidades e delimitação do campo de ação de cada parceiro, tendo em consideração a experiência dos intervenientes;
- g) Compreensão/diálogo: partilhar informações para que todos os parceiros estejam cientes dos recursos disponíveis durante o processo de transição; e
- h) Individualização: os serviços de transição não são os mesmos para todos os alunos, considerando-se as necessidades específicas de cada jovem.

Com base no TAG, surge o “*Opening Doors Planning*” do Wisconsin Department of Public Instruction (WDPI), tendo como missão preparar os alunos deste Estado a tornarem-se membros de pleno direito nas suas comunidades e na sociedade em geral, facultando aos jovens com deficiência os recursos necessários para uma transição bem-sucedida, pois para esta organização o emprego não é um privilégio, mas um direito para todos os jovens que têm um desejo de trabalhar.

Paralelamente, o tipo e o nível de responsabilidade de todos os intervenientes no Plano de Transição (ver Tabela 7), deverão ser articulados, por forma a todos estarem cientes do seu papel em todo o processo.

Este programa fornece informações valiosas sobre exploração de carreira, preparação de trabalho, estratégias de procura de emprego, bem como muitos outros recursos úteis sobre o emprego.

Tabela 7

Tipo de Responsabilidades (Luecking, 2009)

Intervenientes	Envolvimento/Responsabilidades
Aluno	- Cumprir objetivos delineados
Encarregado de Educação	- Envolver-se ativamente no processo de transição do aluno; - Participar na elaboração e avaliação do PTPS;
Professor Educação Especial	- Participar na elaboração e avaliação do PTPS; - Acompanhar o processo de transição do aluno; - Articular com todos os intervenientes, deslocando-se quando e se necessário ao local de estágio; - Desenvolver competências funcionais necessárias à vida ativa do aluno de acordo com o PEI em consonância com o PTPS; - Valorizar e potencializar as capacidades do aluno; - Motivar o aluno para o desenvolvimento das tarefas /atividades.
Diretor de turma	- Coordenar a elaboração, implementação e avaliação do PTPS;
Técnico de Transição	- Participar na preparação e assinatura do protocolo; - Apoiar e tomar a cargo todas as ações necessárias relativamente ao mercado de trabalho, tais como a criação de contratos/relações com o mercado de trabalho; - Deslocar-se periodicamente aos locais de estágio, a fim de analisar com o responsável pelo estágio os elementos de avaliação em observação; - Acompanhar o processo de transição, no âmbito do trabalho de ligação com a comunidade e avaliar as práticas desenvolvidas. - Manter uma atitude pedagógica; - Colaborar na elaboração do PTPS;
Supervisor do local de estágio	- Colaborar na implementação e avaliação do PTPS; - Apoiar o aluno no cumprimento das tarefas;

Para os alunos com deficiência, um planeamento abrangente pode e deve ser feito com antecedência para a vida após o ensino básico. Esse modelo identifica cinco áreas de colaboração que pode auxiliar os alunos, pais/encarregados de educação, professores e os membros da equipa da escola e os representantes dos vários serviços e entidades:

- a) Identificação dos objetivos após o ensino secundário, ao nível de educação ou formação, emprego e, quando necessário, para uma vida independente através de atividades adequadas ao seu nível etário e ao seu Perfil de Funcionalidade;
- b) Recolha de informações nos vários serviços: oferecendo resposta aos alunos e à sua família, profissionais relativamente a apoios e serviços existentes;
- c) Parcerias: as escolas deverão incentivar e/ou auxiliar os alunos e pais/encarregados de educação a procurar em serviços externos (DVR, DVHS, entre outras);
- d) Coordenação em equipa dos percursos formativos a implementar de acordo com as necessidades dos alunos: a escola ou outros serviços e profissionais deverão

trabalhar em equipa na coordenação dos serviços necessários para auxiliar os alunos a alcançar os seus objetivos futuros, providenciando todas as partes serviços bem como a monitorização dos apoios acordados aquando da elaboração dos planos; e

- e) Acompanhamento, Revisão e Alterações: de acordo com estrutura do programa, tendo em consideração o progresso e os ajustamentos necessários, devendo estar presentes, todos os intervenientes envolvidos no processo de avaliação do plano (pelo menos duas vezes no ano).

Síntese

De acordo com o que foi mencionado anteriormente, e, apesar de já terem havido grandes avanços no âmbito nacional, relativamente à criação, elaboração e implementação do PIT, o caminho a percorrer ainda é longo. Comparando com o modelo norte-americano, a criação em Portugal de mais serviços de apoio à transição, nomeadamente no que respeita à formação profissional e emprego é fundamental para uma Cidadania plena deste tipo de população.

2.1 Áreas de Intervenção de um Plano Individual de Transição

No âmbito da transição para a vida adulta, a capacitação da pessoa com NEE no sentido de a tornar mais autodeterminada, é uma das matérias mais referidas na literatura (Wehmeyer et al., 2007). Assim, o processo de ensino-aprendizagens de competências profissionais deve assumir um carácter sistémico na intermediação para o emprego e na capacitação destes jovens com aptidões fulcrais que os impulsionem para uma vida autónoma e de inclusão através da via profissional (Canha, 2015).

No caso português, e de acordo com o ponto da Portaria nº 201-C/2015, as componentes do currículo, envolvem a Formação Académica e as Atividades de Promoção da Capacitação, para a autonomia pessoal e social do aluno, através de atividades centradas no contexto de vida, na comunicação e na organização do processo de transição pós-escolar, para uma vida com qualidade. O mesmo documento refere, que se torna “... necessário e será decisivo adaptar o ensino para estes alunos, atualizar o reordenamento de recursos, atualizar a sua formação e ter em conta uma cuidada articulação da escola com organizações da comunidade” (p. 4782).

A colaboração de outros agentes da comunidade com a escola, nomeadamente autarquias, serviços e empresas, entre outros, é um fator relevante para o sucesso na transição dos alunos com NEE (MEC, 2015).

As disciplinas da formação académica do currículo deverão ser distribuídas, preferencialmente, pelos professores dos grupos de recrutamento respetivo com perfil apropriado ao trabalho a desenvolver com os alunos. No que concerne às Atividades de Promoção da Capacitação, incumbe aos docentes de educação especial a articulação com os restantes docentes, assim como a lecionação de componentes do currículo, no âmbito das atividades de promoção da capacitação, sendo esta considerada na respetiva componente letiva (MEC, 2015).

Apesar desta matriz orientadora, é fundamental adaptá-la ao Perfil de Funcionalidade de cada aluno, devendo ser incluídas atividades funcionais em que as aprendizagens ocorram, sempre que possível, em contextos naturais e em situações significativas, visando proporcionar a aprendizagem de conteúdos específicos, de cariz funcional que possibilitem o desenvolvimento da autonomia pessoal e social, procurando atualizar os recursos disponíveis e a articulação da escola com a comunidade (MEC, 2015).

Uma vez que todo o processo deverá ter como pressuposto fundamental a preparação dos jovens para uma vida com qualidade, a colaboração de outros parceiros da comunidade com a escola, autarquias, serviços e empresas, entre outros, assume uma importância relevante no sucesso na transição dos alunos com NEE (Rocha, 2012).

É igualmente responsabilidade dos estabelecimentos de ensino distribuir a carga horária das disciplinas de formação académica (português, matemática, língua estrangeira, educação física) e das disciplinas de promoção da capacitação (atividades de vida em casa, na comunidade, nas atividades escolares, no emprego, na saúde e segurança, recreação e lazer, atividades sociais e atividades de defesa dos direitos. Nos termos do n.º 1 do artigo 6.º da Portaria n.º 201-C/2015, conjugado com o disposto no n.º 2 do artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, na sua redação atual, a carga letiva deve ser distribuída de acordo com a Matriz Curricular (ver Tabela 8).

Tabela 8

Matriz Curricular Orientadora

Componentes do Currículo		Objetivos
Formação Acadêmica ⁵	Português Matemática Língua Estrangeira Educação Física Oferta de Escola.	A definir pela Escola tendo por base os currículos nacionais
Atividades de Promoção da Capacitação ⁶	Vida em casa	Realizar tarefas domésticas. Preparar refeições. Alimentar-se. Cuidar da limpeza da casa. Vestir-se. Cuidar da higiene pessoal. Manter-se ocupado durante os tempos livres em casa. Utilizar dispositivos eletrónicos.
	Vida na comunidade	Deslocar-se na comunidade (transportes). Participar em atividades recreativas e de lazer na comunidade. Utilizar serviços públicos da comunidade. Visitar familiares e amigos. Adquirir bens e serviços. Interagir com elementos da comunidade
	Participação nas atividades escolares	Participar em atividades nas áreas comuns da escola. Participar em atividades extracurriculares. Deslocar-se para a escola (inclui transportes). Movimentar-se dentro da escola. Respeitar as regras da escola que frequenta. Organizar-se de acordo com o horário escolar
	Emprego (atividades desenvolvidas em contextos laborais).	Aprender e realizar as tarefas que lhe são atribuídas. Interagir adequadamente com os colegas. Interagir adequadamente com supervisores. Cumprir as normas existentes. Cumprir os horários estabelecidos.
	Saúde e segurança	Informar os outros sobre problemas de saúde ou mal-estar físico. Cuidar da sua saúde e bem-estar. Saber como aceder a serviços de emergência. Evitar riscos para a saúde ou para a segurança: Proteger -se de abusos físicos, verbais ou sexuais
	Atividades sociais	Estabelecer relações positivas com os outros. Respeitar os direitos dos outros. Manter uma conversa. Gerir alterações nas rotinas. Fazer e manter amigos. Comunicar com os outros em contextos sociais. Respeitar o espaço e propriedade dos outros. Proteger-se da exploração e do <i>bullying</i> .
	Atividades de defesa de direitos.	Expressar preferências. Estabelecer objetivos pessoais. Fazer escolhas e tomar decisões. Desenvolver capacidades para a autonomia pessoal. Comunicar desejos e necessidades. Participar na tomada de decisões sobre o seu processo educativo. Aprender e utilizar estratégias de resolução de problemas e de autorregulação em casa e na comunidade.

⁵ A carga horária de cada uma destas disciplinas deve ser ponderada tendo em conta as necessidades específicas de cada aluno

⁶ A carga horária de cada uma destas atividades deve ser ponderada tendo em conta a promoção da autonomia do aluno e deve ser devidamente articulada com as organizações da comunidade com as valências adequadas.

No que se refere à perspectiva norte-americana, e uma vez, que os estados são autônomos na implementação dos seus próprios programas, o que pressupõe uma multiplicidade de propostas, optou-se pelo Modelo *Opening Doors*, do *Wisconsin Department of Public Instruction* (WDPI), que assumindo uma linguagem acessível, implica o envolvimento do aluno, família e serviços em todo o processo, fornecendo algumas pistas para a sua adaptação à realidade portuguesa.

Este modelo inclui recursos de transição para alunos com deficiência no planeamento para a vida após o ensino secundário, abrangendo quatro áreas; ensino superior e formação, emprego, competências de autodeterminação e vida adulta, que se descreverá seguidamente:

- a) *Opening Doors to Post-Secondary Education and Training* (Owens & Kallio, 2002): este documento conduz o aluno através de um processo de planeamento para a vida após o ensino secundário, compreendendo a tomada de decisões, planeamento e iniciativas a desenvolver. Especificamente, esta publicação é uma ferramenta de consulta e utilização para os alunos com deficiência com o objetivo de os ajudar a planear para um futuro de sucesso. Cada estudante terá em consideração os seus pontos fortes e fracos, planeará uma experiência educacional ou formativa no ensino superior tendo em atenção os objetivos específicos do percurso escolhido, explorando as possibilidades de trabalho e de carreira, e identificando os próximos passos para a vida após o ensino secundário;
- b) *Opening Doors to Employment* (Owens & Beckman 2008): elaborado para fornecer *inputs* e orientações aos alunos enquanto determinam e desenvolvem as suas metas para o emprego, oferece estratégias de exploração de carreira, conselhos de preparação do trabalho e estratégias de procura de emprego. Desta forma aborda questões como: que tipo de trabalho seria melhor para mim?; como sei que posso fazer certos tipos de trabalhos?; como posso conseguir um emprego e manter um emprego?; se eu conseguir um certo tipo de emprego, posso viver com meu rendimento?;
- c) *Opening Doors to Self-Determination Skills* (Owens & Beckman, 2007): este documento estabelece as metas a atingir, ajudando os alunos a tornarem-se mais assertivos nas suas escolhas, apoiando-os no reconhecimento das suas forças e ter consciência das suas fraquezas como passo importante na sua preparação para a vida após o ensino secundário. À medida que os alunos “caminham“ pela escola e pela

idade adulta, passam por um processo de contínuo questionamento de quem são e o que desejam. Que tipo de trabalho eles gostariam de fazer? O que eles precisam de fazer para prosseguir este trabalho? Que cenários de vida eles imaginam? Que educação, formação e serviços estarão disponíveis ao longo do seu percurso, bem como na busca de pistas e respostas os alunos poderem aplicar e, aprofundar com conselheiros, pais e professores no desenvolvimento deste programa; e

- d) *Opening Doors A Guide to Adult Services* (Rybacki, 2013): Este guia ajudará os alunos, as suas famílias e os educadores a compreender o sistema de serviços para adultos disponíveis na comunidade. Preparar-se para a formatura e pensar sobre o futuro além do ensino secundário é um momento muito emocionante na vida de alguém, uma vez que as possibilidades são várias, auxiliando este guia os alunos a prepararem-se para esta nova jornada até a idade adulta.

Síntese

O PIT assume uma particular relevância nos alunos abrangidos pela medida CEI, analisando as competências pessoais para um percurso individualizado de futuro, preparando o jovem para enfrentar novos reptos e novas oportunidades, consubstanciando o projeto de vida do aluno, para uma vida em comunidade 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. A sua implementação deve perspetivar um processo ativo, a curto, médio e longo prazo, com a finalidade de potencializar a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária.

Realça-se, igualmente, a importância das áreas de intervenção do PIT assumindo-se como um combinado estruturado e interligado de atividades específicas para cada aluno, que garantam a oportunidade, o acesso e o apoio na transição da escola para as atividades pós-escolares, baseada na mais recente matriz curricular orientadora para os alunos com CEI, sendo fundamental, ter em consideração o Perfil de Funcionalidade de cada aluno de forma a responder às suas necessidades específicas.

Realizada a revisão da literatura, pela qual se determinam os pressupostos teóricos desta investigação, no capítulo seguinte apresenta-se a metodologia que enquadra nesta investigação.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

1.1 Opção metodológica

A opção metodológica numa investigação deve ser baseada nas questões a investigar, uma vez que delimitam o quadro conceptual e a metodologia a utilizar, uma vez que no campo científico existe uma multiplicidade de metodologias e técnicas usadas em função do estudo em causa de modo a conceber conhecimento científico (Almeida & Freire, 2008; Keith, 1998; Martin & Bridgmon, 2012; Martins, 2011).

A investigação pode adquirir um cariz quantitativo, qualitativo ou ainda a conjugação de ambos (Yin, 2014), e embora neste estudo prevaleça o paradigma quantitativo, não se descurou o aporte de alguns dados qualitativos como suporte e fundamentação dos resultados do estudo quantitativo. Esta pode ser indutiva, se decorrem de resultados da investigação, ou dedutivas se decorrem da teoria; podem ainda desenvolver-se trabalhos de complementaridade entre as duas abordagens (Coutinho, 2011).

Neste estudo de investigação procurou-se fazer prevalecer uma articulação coerente que beneficie de sinergias e complementaridades das opções metodológicas, de forma a respeitar a coerência necessária com as linhas de investigação adotadas.

No decorrer do desenvolvimento desta investigação relativamente à temática do **estudo 1**, relacionada análise das perceções dos profissionais relativamente à TVA dos alunos com NEE, utilizou-se para o efeito, uma matriz metodológica orientada pelo positivismo com predomínio da metodologia quantitativa.

Recorreu-se igualmente à utilização de dados qualitativos, **estudo 2**, por forma a enriquecer e complementar o processo de verificação das questões de investigação formuladas (Coutinho, 2011; Field, 2009; Fortin, 2009; Pestana & Gageiro, 2014; Sousa, 2005), com a aplicação de uma entrevista semiestruturada assumindo esta um rumo de cariz interpretativo e dedutivo, de maneira a analisar de que forma, os empregadores portugueses se reveem no processo de TVA dos alunos NEE como elemento fundamental na inserção no mercado de trabalho.

1.2 Objetivos gerais do Estudo

Este estudo tem a finalidade de analisar e estudar os procedimentos relativos ao processo de TVA dos alunos com NEE nomeadamente no que diz respeito aos percursos de formação no sistema educativo português, envolvendo a maioria dos intervenientes neste processo (docentes, monitores, técnicos). O objetivo é compreender as perceções e opiniões expressas pelas escolas e pelos empregadores acerca das ofertas formativas como propostas eficazes para estes alunos, com vista à sua inserção no mercado de trabalho. Seguidamente, proceder-se-á à descrição de todos os passos relativos a esse estudo, assim como de todas as análises realizadas.

1.3 Estudo 1 - Transição para a Vida Adulta de alunos com Necessidades Educativas Especiais: Percursos de Formação no sistema educativo português.

Neste estudo, o trabalho de investigação obedecerá, a uma abordagem metodológica de natureza quantitativa, onde é possível obter dados sobre um conjunto alargado de pessoas relativos a um certo número de questões pré-determinadas (Fernandes, 1991), dado que a sua complementaridade poderá permitir um nível mais profundo de aproximação à realidade.

O estudo, “Transição para a Vida Adulta de alunos com Necessidades Educativas Especiais: Percursos de Formação no sistema educativo português, pretendeu através da recolha de dados num inquérito por questionário, compreender as representações e perceções do processo de TVA de alunos com NEE, dos profissionais de Escolas e Instituições que atuam neste âmbito.

Assim, através da descrição e interpretação dos resultados obtidos procurou-se analisar de que maneira a Escola se organiza, e que respostas educativas e recursos são implementados de modo a dar cumprimento ao definido no Decreto-Lei nº 3/2008, no que respeita à TVA de alunos com NEE, abrangidos pela medida educativa de CEI, que inclui obrigatoriamente um PIT. De igual forma, procurou-se perceber o grau de participação das entidades empregadoras em iniciativas na área da inserção profissional de pessoas com NEE.

1.3.1 Questões de Investigação

De acordo com o objetivo do presente estudo procurou-se responder a algumas questões no que concerne a todo o processo de TVA de alunos com NEE, tendo sido assumidas como principais questões de investigação:

- a) Quais são as perceções dos participantes acerca das medidas educativas que as escolas e instituições adotam para os jovens com NEE no âmbito do seu processo de TVA?
- b) Quais são as perceções dos participantes relativamente ao processo de TVA dos alunos com NEE?
- c) Quais são as perceções dos participantes relativamente aos percursos formativos adotados pelas escolas/instituições no âmbito do processo de TVA de alunos com NEE?

Para tal delinear-se os seguintes objetivos:

- (a) Analisar as propriedades psicométricas do questionário, tendo em conta as suas cinco dimensões: 1- TVA dos alunos com NEE; 2- Adequações no Processo de Aprendizagem; 3 – Percursos de Formação (CEF); 4 - Percursos de Formação (PIT) e 5 - TVA em relação ao Mercado de Trabalho;
- (b) Verificar através de um estudo inferencial e correlacional as associações entre as 5 dimensões do questionário, os seus itens que o compõem de acordo com as características das variáveis em estudo; e
- (c) Identificar as perceções dos participantes sobre a TVA e as medidas educativas.

1.3.1 Amostra

Uma vez que o estudo abrange um vasto universo populacional, Portugal continental e Regiões Autónomas, com diversas variáveis (e.g.: idade, habilitações académicas), a amostra foi construída de forma a obedecer ao maior número de critérios de aleatoriedade, procurando um grau de heterogeneidade adequado, contactando, para o efeito, o máximo de profissionais que tenham experiência ao nível da TVA de alunos com NEE (escolas e instituições). No entanto, e, dadas as dificuldades sentidas nas anuências aos diversos pedidos de colaboração em tempo útil e, por isso, no sentido de

operacionalizar a amostra, optou-se por recolher o máximo inquéritos nas várias regiões do país, quer em papel quer em formato eletrónico.

Assim, e, relativamente à amostra, pretendeu-se que fosse o mais homogénea possível entre si. Por conseguinte, teve como base professores do 2º e 3º ciclo e secundário de todo o país, com algum tipo de experiência com a TVA de alunos com NEE, bem como profissionais a trabalhar a mesma temática em instituições e outro tipo de estabelecimentos de ensino (DGEEC, DSEE, & DEEBS, 2012). É de se realçar a inexistência de dados estatísticos recolhidos relativamente à distribuição destes participantes. Para a seleção dos participantes, foi estabelecido como critério de inclusão que todos possuíssem algum tipo de experiência com a TVA de alunos com NEE, determinando-se o número de participantes, utilizando da fórmula de cálculo através do software de pesquisa *Research Systems*⁷ (ver Tabela 9).

Tabela 9

Cálculo da Amostra

NUT II	População		Intervalo de confiança	Nível de confiança	Tamanho da amostra	<i>n</i>
Portugal	123625	100%			597	597
Norte	43695	35,34%			205	207
Centro	27063	21,89%			131	133
Lisboa	31186	25,22%			151	151
Alentejo	8610	6,96%	4	95%	42	55
Algarve	5562	4,49%			27	29
R.A. Açores	3492	2,82%			17	20
R.A. Madeira	4017	3,24			19	21
Total Amostra					597	616

Optou-se pelo método de Amostragem por Clusters, uma vez que utiliza agrupamentos naturais de elementos da população, nos quais cada elemento pertence a um só grupo (Hill & Hill, 2008), neste caso, professores e outros profissionais envolvidos na TVA dos alunos com NEE. O cálculo amostral foi baseado nos dados disponíveis à data da construção da amostra relativa a professores, uma vez não existirem dados estatísticos referentes aos outros profissionais.

⁷ - Retirada do site <http://www.surveysystem.com/sscalc.htm>

Os *clusters* basearam-se nas Nomenclaturas de Unidades Territoriais para fins Estatísticos (NUTS) fundamentada numa classificação europeia criada pelo Serviço de Estatística da Comissão Europeia, em 2003, com versão atualizada em 2013 (Regulamento nº 1059/2003).

Com vista a estabelecer uma divisão coerente e estruturada do território económico comunitário, que designam as sub-regiões estatísticas em que se divide o território dos países da União Europeia, incluindo o território português, as NUTS, foram subdivididas em 3 níveis: NUTS I, NUTS II e NUTS III, criando-se uma base territorial comum para efeitos de análise estatística de dados (ver Figura 8).



Figura 8 – Divisão de Portugal -NUTS II (PORDATA,2013)

Assim, utilizou-se uma NUT de nível II, abarcando 5 sub-regiões, (Norte, Centro, Região de Lisboa, Alentejo, Algarve, Região Autónoma da Madeira e Região Autónoma dos Açores), a fim de permitir a recolha, o tratamento e a difusão de estatísticas regionais harmonizadas, para que sejam comparáveis as zonas geográficas, bem como para assumir uma dimensão comparável em termos de população (PORDATA, 2013):

- **Sub-região 1 - O Norte ou Região Norte** é uma região ou unidade territorial que compreende os distritos de Viana do Castelo ($n=8$), Braga ($n=111$), Porto ($n=39$), Vila Real ($n=2$) e Bragança ($n=5$), e 2/3 dos distritos de Aveiro ($n=24$) e metade dos distritos de Viseu ($n=18$);

- **Sub-região 2 - O Centro ou Região Centro** compreende, integralmente, os distritos de Coimbra ($n=24$), Castelo Branco ($n=20$), Leiria ($n=36$) e Guarda ($n=9$), 1/3 dos distritos de Aveiro ($n=14$) e metade dos distritos da Viseu ($n=19$) e Santarém ($n=11$), num total de 133 participantes;

- **Sub-região 3- A Região Lisboa** compreende aproximadamente a metade sul do distrito de Lisboa ($n=100$) e a metade norte do de Setúbal ($n=51$), num total de 151 participantes;

- **Sub-região 4 -A Região Alentejo** compreende integralmente os distritos de Portalegre ($n= 14$), Évora ($n=14$) e Beja ($n=16$), e a metades sul dos distritos de Setúbal e de Santarém ($n=11$) num total de 55 participantes;

- **Sub-região 5 - O Algarve** corresponde, na sua totalidade, à antiga província com o mesmo nome e ainda ao distrito de Faro e à nova Grande Área Metropolitana do Algarve, com capital em Faro com cerca de 29 respondentes;

-**Sub-região 6 - A Região Autónoma dos Açores** é um arquipélago transcontinental e um território autónomo com 20 inquiridos; e

-**Sub-região 7 - A Região Autónoma da Madeira**, território português dotado de autonomia política e administrativa através do Estatuto Político Administrativo da Região Autónoma da Madeira, previsto na Constituição da República Portuguesa, com 21 participantes.

De acordo com a distribuição dos elementos da amostra proceder-se-á - de seguida à caracterização dos respondentes de acordo com as diferentes variáveis sociodemográficas.

1.3.2 Caraterização dos participantes

Após o processo de levantamento de informações dos professores/técnicos e monitores de várias zonas do país, optou-se por fazer um levantamento a nível nacional (ver Tabela 10).

As idades dos participantes variaram entre os 20 e os 50 anos, e em termos de experiência profissional com um intervalo de 5 a 25 anos de carreira, com a larga maioria (65%) detentora do grau de licenciatura, exercendo funções no presente ano como professores de educação especial (44.3%) e a exercer a sua atividade profissional em estabelecimentos de ensino público (88.3%).

Tabela 10

Caraterização Sociodemográfica dos Participantes

	Amostra	<i>n</i>	%
Género	Masculino	149	19%
	Feminino	467	81%
Idade	(20 a 29)	29	4.7%
	(30 a 39);	165	26.8%
	(40 a 49);	246	39.9%
	(+ 50).	176	28.6%
Habilitações Académicas	Bacharelato	3	0.5%
	Licenciatura	207	33.6%
	CESE	31	5%
	Pós-Graduação. / Curso de Especialização	171	27.8%
	Mestrado	180	29.2%
	Doutoramento	22	3.6%
Funções no presente ano letivo	Outro	2	0.3%
	Professor (a) do 2º ciclo	78	12.7%
	Professor (a) do 3º ciclo	144	23.4%
	Técnico especializado	36	5.8%
	Monitor	4	0.6%
	Diretor (a) de Turma	67	10.9%
	Diretor (a) T /Pedagógico	15	2.4%
	Professor(a) de Educação Especial	273	44.3%
	Coordenador(a) de Ciclo	4	0.6%
	Coordenador(a) de Departamento	48	7.8%
Coordenador(a) de Curso	11	1.8%	
Tempo de serviço	Outro	73	11.9%
	(5)	78	12.7%
	(10)	81	13.1%
	(15)	124	20.1%
	(20)	155	25.2%
Tipo de estabelecimento de ensino	(+ 25)	178	28.9%
	Estabelecimentos do ensino público	544	88.3%
	Estabelecimentos do ensino particular e cooperativos	46	7.5%
	Centros de Formação Profissional do IEFP	9	1.5%
Outras entidades formadoras	17	2.8%	

A nível da distribuição geográfica dos participantes (ver Tabela 11), são oriundos de várias zonas do país que intervém no processo de TVA dos jovens com NEE, observando-se que Braga foi o distrito com maior participação no inquérito.

Tabela 11

Distribuição Geográfica dos Participantes

Distrito	<i>n</i>	%
Aveiro	38	6.2%
Beja	16	2.6%
Braga	111	18.0%
Bragança	5	.8%
Castelo Branco	20	3.2%
Coimbra	24	3.9%
Évora	14	2.3%
Faro	29	4.7%
Guarda	9	1.5%
Leiria	36	5.8%
Lisboa	100	16.2%
Portalegre	14	2.3%
Porto	39	6.3%
Santarém	22	3.6%
Setúbal	51	8.3%
Viana do Castelo	8	1.3%
Vila Real	2	.3%
Viseu	37	6.0%
R.A. dos Açores	20	3.2%
R.A. da Madeira	21	3.4%

No que respeita à Experiência Profissional versus contexto formativo (ver Tabela 12), pode-se constatar que a relativamente à Experiência em contexto exclusivamente académico as Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) assumem-se como a problemática mais comum ($n=399$), representando 66.4%, e no que respeita à experiência em contexto de Formação Profissional, as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) apresentam o número mais elevado ($n=353$; 57.3%).

Tabela 12

Experiência Profissional versus Contexto Formativo

		Tipologia	n	%
Experiência profissional	a) Alunos /formandos a frequentar em contexto exclusivamente acadêmico	Perturbação do Espectro Autismo	280	46.6%
		Perturbação de Hiperactividade e Défice de Atenção	398	66.2%
		Deficiência Auditiva	112	18.6%
		Perturbação Emocionais e de Comportamento	370	61.6%
		Dificuldades de Aprendizagem Específicas	399	66.4%
		Dificuldades Intelectuais	391	65.1%
		Deficiência Motora	247	41.1%
		Deficiência Visual	120	20.0%
		Problemas de Comunicação	220	36.6%
	Outros Problemas de Saúde	81	13.5%	
	b) Alunos/formandos a frequentar em contexto de formação profissional	Perturbação do Espectro Autismo	133	21.6%
		Perturbação de Hiperactividade e Défice de Atenção	252	40.9%
		Deficiência Auditiva	58	9.4%
		Perturbação Emocionais e de Comportamento	259	42.0%
		Dificuldades de Aprendizagem Específicas	264	42.9%
		Dificuldades Intelectuais	353	57.3%
		Deficiência Motora	120	19.5%
		Deficiência Visual	51	8.3%
Problemas de Comunicação		99	16.1%	
Outros Problemas de Saúde	53	8.6%		

Já relativamente às áreas de formação oferecidas pelos estabelecimentos de ensino/instituição onde os participantes prestam funções (ver Tabela 13), e, de acordo com a oferta formativa apresentada os cursos de Hotelaria e restauração, Floricultura/Jardinagem constituem-se como as ofertas mais disseminadas com, respetivamente, 27.3% e 35.4% de anuências.

Tabela 13

Áreas de formação oferecidas pelo estabelecimento de ensino

	Oferta formativa	<i>n</i>	%
Áreas de formação oferecidas pelo estabelecimento de ensino/ instituição dos participantes	- Ambientes naturais e vida selvagem	32	5.2%
	- Artesanato	73	11.9%
	- Audiovisuais e produção dos média	99	16.1%
	- Biblioteconomia, arquivo e documentação	22	3.6%
	- Ciências informáticas	148	24.0%
	- Comércio	65	10.6%
	- Contabilidade e fiscalidade	48	7.8%
	- Construção civil	17	2.8%
	- Construção e reparação de veículos a motor	62	10.1%
	- Cuidados de beleza	39	6.3%
	- Eletricidade e energia	82	13.3%
	- Eletrónica e automação	63	10.2%
	- Floricultura e jardinagem	168	27.3%
	- Gestão e administração	60	9.7%
	- Hotelaria e restauração	218	35.4%
	- Indústrias alimentares	18	2.9%
	- Indústrias do têxtil, vestuário, calçado e couro	49	8.0%
	- Marketing e publicidade	37	6.0%
	- Materiais	17	2.8%
	- Metalurgia e metalomecânica	24	3.9%
	- Produção agrícola e animal	42	6.8%
	- Proteção do ambiente	22	3.6%
	- Serviços de apoio a crianças e jovens	121	19.6%
	- Serviços domésticos	54	8.8%
- Silvicultura e caça	6	1.0%	
- Tecnologia dos processos químicos	0	0%	
- Terapia e reabilitação	59	9.6%	

1.3.3 Instrumento de recolha de dados

No âmbito do **estudo 1**, e tal como referido anteriormente, foi utilizado o questionário “Transição Para a Vida Adulta de alunos com Necessidades Educativas Especiais: Percursos de Formação no sistema educativo português” (Fânzeres, et al., 2013a) no intuito de compreender quais as opiniões dos profissionais acerca das respostas/oferta formativa que as escolas e instituições utilizam no âmbito do processo de TVA dos jovens com NEE no sistema educativo português (ver Anexo A).

O questionário foi elaborado com base numa revisão extensa da literatura, nacional e internacional, existente na área, para a definição e contextualização e identificação dos conteúdos a incluir. Estabeleceu-se, a primeira versão do questionário, utilizando a Escala de Likert com perguntas, maioritariamente fechadas de quatro pontos, dado que, segundo DeVellis (2012), permite descobrir níveis de opinião, sendo

particularmente útil e recomendado em instrumentos que pretendam medir opiniões, crenças ou atitudes para descrever, operacionalizar e identificar dimensões do universo cultural, pedagógico-didático e pessoal dos profissionais face à TVA dos alunos com NEE.

No âmbito da construção das questões foram tidas em atenção as seguintes preocupações:

a) **Utilização de legendas adequadas:** através de uma escala tipo Likert numeradas de 1 a 4, explicadas no preâmbulo do questionário (e.g.: **1** - Concordo totalmente; **2** - Concordo; **3** - Discordo; **4** - Discordo totalmente);

b) **Manutenção da unipolaridade:** através da utilização de uma escala "unipolar" que varia entre "Concordo totalmente" e "Discordo totalmente", uma vez que facilita o raciocínio das pessoas, informando os respondentes da certeza de que uma extremidade é exatamente o oposto da outra, o que a torna metodologicamente mais adequada também (SurveyMonkey, 2015);

c) **Utilização de um número ímpar de opções:** apesar de metodologicamente ser aconselhada a utilização de escalas com um número ímpar de opções (e.g.: cinco opções de resposta), e, uma vez que esse tipo de escala, poderá condicionar os participantes a responder no ponto médio, e a escolha recaiu por uma escala de 4 opções (Lozano, García-Cueto, & Muñiz, 2008). Estes autores afirmam que o número ótimo de alternativas é entre quatro e sete, e que com menos de quatro alternativas, o grau de validade e de confiabilidade diminuem, e, com mais de sete as propriedades psicométricas da escala muito dificilmente melhoram;

d) **Utilização de opções inclusivas:** para abranger todo o intervalo de respostas possível;

e) **Manutenção da lógica** ao longo de todo o instrumento, incluindo no final de cada pergunta, uma caixa de texto para uma resposta aberta, através de sugestões, e opiniões, permitindo uma maior riqueza no tratamento da informação, onde o respondente tem total liberdade para organizar a sua resposta, e

f) **Utilização de perguntas em vez de afirmações:** procurou-se utilizar uma pergunta de partida, da qual resultava um conjunto de afirmações para as quais se solicitava o grau de concordância minimizando, deste modo, um viés de

conformidade, significando que os respondentes eram obrigados a ler atentamente a pergunta, para terem dados preliminares na escolha das diversas opções.

O questionário é constituído por duas partes: a primeira é referente aos dados sociodemográficos relativos aos participantes, tendo na segunda parte, o questionário foi dividido em cinco grupos ou dimensões, englobando cada uma, várias questões tipo escala de Likert, ou questões fechadas (sim/não), tendo no final uma pergunta aberta para uma resposta mais particularizada de acordo com a temática intrínseca a cada uma.

Dimensão 1 – TVA dos alunos com NEE: com 35 itens nesta dimensão procurou-se saber qual a opinião sobre o processo de Transição, o que poderia melhorar para que a sua implementação fosse eficaz, bem como tentar saber quais os aspetos e fatores relevantes no processo de Transição ao grau da participação do aluno e respeito pelas suas escolhas pessoais, do envolvimento e cooperação de todos os intervenientes, da relação entre a Escola e o mercado de trabalho e da transição para o emprego como parte de um longo processo;

Dimensão 2- Adequações no Processo de Aprendizagem: com 28 itens, onde foi solicitada a opinião acerca da implementação das Adequações de acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008, procurando saber quais as medidas mais eficazes no processo de TVA dos alunos com NEE;

Dimensão 3 – Percursos de Formação (CEF) onde se procurou perceber os principais constrangimentos ao nível da docência/intervenção que os cursos oferecidos têm relativamente aos aspetos relacionados para os alunos com NEE, e, finalmente se é solicitada a avaliação da eficácia da formação efetuada para estes alunos;

Dimensão 4 - Percursos de Formação (PIT) avalia qual o tipo de prática pedagógica com alunos aos quais foi implementado um Plano Individual de Transição (PIT), desde o processo de elaboração do Programa, o nível de responsabilidade e intervenção do aluno na sua construção, agrupada em 2 questões (sim/não) e oito do tipo escala de Likert, num total de 29 itens, existindo igualmente uma pergunta fechada, bem como duas questões de escolha múltipla, onde são apresentadas várias hipóteses, devendo, numa delas ser escolhida a resposta que o participante considerar a mais adequada, enquanto na outra questão podem ser escolhidas uma ou mais de entre delas;

e

Dimensão 5 - TVA em relação ao Mercado de Trabalho para identificar quais os aspetos a melhorar na Transição para a inserção no mercado de trabalho, e qual a importância do Processo de Transição relativamente ao mercado de trabalho.

De seguida serão referidos todos os procedimentos adotados na recolha de dados relativos ao estudo 1, tendo em consideração que todos os pressupostos ético-metodológicos fossem tidos em consideração.

1.3.4 Procedimentos de recolha de dados

1.3.4.1 Éticos

No processo de investigação foram considerados todos os princípios e requisitos éticos inerentes a uma investigação desta natureza. A existência de um documento formal expressivo do compromisso ético de uma comunidade científica é condição necessária, ainda que não suficiente, para o desenvolvimento e consolidação de cultura reflexiva própria, pautada por padrões elevados de exigência e de qualidade. Nesse sentido, submeteu-se o projeto ao Conselho de Ética da Faculdade de Motricidade Humana (CEFMH) para apreciação, bem como assinado o Compromisso Ético (ver Anexo B), através do qual nos comprometemos a manter a atitude ética que a moral exige e cumprimento da legislação em vigor durante todo o processo de investigação.

Deste modo, os participantes foram informados, através de um documento próprio “Consentimento, Informado, Livre e Esclarecido” (ver Anexo C), com informação importante em relação à sua participação no estudo, sendo explicados os seus aspetos mais importantes. A confidencialidade foi assegurada, mantendo-se o anonimato, constituindo uma defesa para os participantes podendo aumentar a sinceridade das respostas e, por consequência, a fidelidade da pesquisa. Foram, igualmente, informados da clareza, e rigor na definição e realização dos procedimentos associados à recolha, análise e apresentação da informação.

Como súmula de todo este processo o Conselho de Ética da Faculdade de Motricidade Humana, promulgou o Parecer de Positivo, com o nº 22/2015 considerando “...que o mesmo está em conformidade com as diretrizes nacionais e internacionais para a investigação científica” (ver Anexo D).

Após o estabelecimento da primeira versão, procedeu-se a um conjunto de procedimentos metodológicos para garantir a sua validade.

O conceito de validade dos resultados é fundamental no desenvolvimento e avaliação de um instrumento, significando “o grau em que as evidências e a teoria suportam a interpretação das pontuações decorrentes do uso proposto pelo teste” (AERA, 1999 citado por Salvia, Ysseldyke, & Bolt, 2007, p. 143). De acordo com Almeida e Freire (2008) a validade de um instrumento é explicada pela sua capacidade de estimar o que se pretende medir, bem como da compreensão do que o teste/instrumento está a avaliar, de maneira a confirmar que o questionário utilizado pode medir de forma válida o propósito deste estudo.

Existindo vários tipos de evidências de validade, no caso do instrumento deste estudo procurou-se analisar a validade de conteúdo e validade de constructo. A validade de conteúdo refere-se à capacidade de os itens ou questões de um teste realmente representarem o domínio ou universo a avaliar. A verificação da relação dos itens formulados com o respetivo universo deve ser efetuada por peritos na temática, que averiguarão se realmente os itens representam o domínio que pretendem representar (Almeida & Freire, 2008; Salvia et al., 2007). Ao nível da validade de constructo esta será aferida aquando da análise das propriedades psicométricas do inquérito.

1º Passo – Reflexão falada (thinking aloud): entre professores, técnicos e monitores para detetar a existência de itens mal construídos e verificar a existência de ambiguidade de conteúdo dos itens que pudessem causar dúvidas aos participantes e que, portanto, necessitassem de ser modificados (Almeida & Freire, 2008), no sentido de os podermos aceitar como indiscutíveis (empiricamente verdadeiros), com rigor científico, consistentes com o conhecimento estabelecido (Mertens, 2014).

2º Passo – Teste piloto: Depois da elaboração de uma versão inicial procedeu-se ao estudo piloto com uma amostra de 40 participantes, entre professores, técnicos e monitores, que desenvolvem a sua atividade docente/profissional no âmbito dos percursos formativos de alunos com NEE. O objetivo seria a seleção e reformulação das questões, ao mesmo tempo que se atentava na dispersão das respostas, a consistência interna dos itens e a validade do instrumento.

Assim, e de acordo com a opinião de alguns especialistas, nos itens relacionados com as questões “3.1.1 Apoio pedagógico personalizado”; “3.1.2 -

Adequações Curriculares Individuais”; “3.1.3 *Adequações no processo de avaliação*”; “3.1.4 *Currículo Específico Individual (professores/técnicos que lecionam CEI’s*”, alterou-se o tipo de resposta, uma vez que todas as medidas educativas estão abrangidas pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, pelo que os peritos acharam mais assertivo uma resposta (sim/não), tendo em atenção a sua experiência profissional relativamente à especificidade do tipo de oferta formativa lecionada. Após a aplicação do teste-piloto, e posterior ajustamento, foi elaborada a versão final dos questionários e posteriormente aplicada.

3º Passo – Aplicação do Instrumento: finalmente, os questionários, foram enviados a profissionais (docentes/técnicos/monitores e outros) que intervêm na TVA ao nível dos Cursos de Educação Formação e Educação Especial e técnicos responsáveis pela implementação dos Planos Individuais de Transição a alunos com NEE.

1.3.5 Aplicação do instrumento de recolha de dados.

A aplicação do questionário assumiu três vertentes:

- a) Envio através de correio eletrónico, a docentes e profissionais com o pedido do seu preenchimento e disseminação pelos colegas;
- b) Da mesma forma foi enviado um pedido por correio eletrónico, para a sua disseminação, através da lista de entidades que promovem ações de formação contínua acreditadas, mais especificamente dos Centros de formação de associação de escolas por região⁸: Norte; Centro; Lisboa e Vale do Tejo; Alentejo; Algarve; Açores e Madeira, de acordo com a divisão por clusters/NUT II anteriormente definida; e
- c) Envio, através de correio eletrónico, a inúmeros Diretores de Agrupamentos do país, explicando a finalidade e os procedimentos do estudo, solicitando a colaboração com o pedido de disseminação do inquérito, por todos os professores que se enquadrassem na amostra, através de uma hiperligação para o preenchimento do mesmo.

A importância de um questionário *online* passa pela facilidade com que se interroga um elevado número de pessoas, num espaço de tempo relativamente curto, e à

⁸ - <http://formacaoparaprofs.blogspot.pt/p/centros-de-formacao-acreditados-pelo.html>

celeridade que imprime ao preenchimento, submissão e receção do mesmo. Assim através de um questionário produzido no *software* www.surveymonkey.com, foi estabelecida uma hiperligação exclusiva a enviar aos participantes⁹, onde através de convites personalizados explicando o estudo (objetivo, importância da participação) foram diretamente direcionados para o questionário. Esta ferramenta possibilitou uma “vigilância” sobre todo o processo, permitindo o envio de lembretes aos participantes que ainda não tinham respondido o questionário. De igual forma, este programa possui uma infraestrutura avançada de segurança para proteger os dados que recolhidos garantindo que nossos dados estivessem sempre ativos e acessíveis.

1.3.6 Identificação das variáveis do estudo 1

De acordo com as questões de investigação formuladas, construiu-se um conjunto de relações e associações entre as variáveis a incluir no estudo. Assim apresentam-se como variáveis dependentes as cinco dimensões do inquérito, bem como os itens que as constituem, como variáveis independentes o Género, a Idade, as Habilitações Académicas, Funções no presente ano letivo¹⁰, Tempo de serviço, Tipo de estabelecimento de ensino e Experiência profissional quer com Alunos a frequentar em contexto exclusivamente académico, quer com Alunos/formandos a frequentar em contexto de formação profissional e Áreas de formação oferecidas pela escola/instituição dos participantes da amostra. A análise dos dados do estudo 1 foi concretizada através da utilização do *software Portable IBM SPSS Statistics v22 for Windows*.

Nas variáveis Experiência profissional para a categorização das problemáticas dos alunos com NEE e uma vez que as perturbação do desenvolvimento estão organizadas por sistemas classificativos internacionais, foram referenciadas, na grande maioria de acordo com a última revisão do Manual de Diagnóstico de Saúde Mental V (DSM V) (A.P.A., 2014). Surgiram, no entanto, algumas exceções uma vez que são designações mais “clínicas”, optando-se por utilizar as denominações mais abrangentes uma vez que os participantes da amostra do estudo 1, na maioria não possuíam um conhecimento suficiente no que respeita à nova terminologia.

⁹ - (<https://pt.surveymonkey.com/s/TVA-Professores>)

¹⁰ Referentes ao ano letivo 2013-2014

Assim, foram utilizados as seguintes denominações (A.P.A., 2014);

- Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), apresentando como principais critérios de diagnóstico, défices persistentes na comunicação social e na interação social transversais em múltiplos contextos (A.P.A., 2014, p. 57);

- Perturbação de Hiperactividade/ Défice de Atenção (PHDA), que tem que obedecer a seis (ou mais) sintomas de desatenção (duração mínima de 6 meses) e a seis (ou mais) sintomas de Hiperactividade e impulsividade (duração mínima de 6 meses) (A.P.A., 2014, p. 69);

- Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE), que estão relacionadas com a forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime, tendo em consideração as suas competências o conjunto das suas realizações (Correia, 2006);

- Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID): A terminologia utilizada, a nível nacional, no âmbito da ex- Deficiência Mental ainda não encontrou um consenso apesar das inúmeras críticas que tem sido alvo, em consequência da falta de rigor e do carácter estigmatizante (OMS, 2004; Santos & Morato, 2012b). O termo “deficiência” implica um olhar exclusivo para as dificuldades da pessoa, enfatizando a irrecuperabilidade, em vez de se focar na qualidade de interação com as exigências envolvimentoais, centrada no paradigma dos apoios que, se adequados, terão um impacto na redução das dificuldades existentes, promovendo a aprendizagem de competências necessárias para a participação social. No sentido da promoção e da capacitação das pessoas com este diagnóstico, assume-se, ao longo deste documento, esta terminologia de DID que abrange todos os sujeitos que anteriormente eram designados como tendo “deficiência mental” (Morato & Santos, 2007; Santos & Morato, 2012a);

Relativamente às designações Perturbações Emocionais e do Comportamento (PEC), Deficiência Auditiva (DA), Deficiência Motora (DM) e Deficiência Visual (DV), a escolha desta terminologia vai ao encontro das designações atualmente utilizadas a nível nacional (Correia, 1999);

- Perturbações da Comunicação (PC) - As perturbação da comunicação incluem défices na linguagem, fala e comunicação, resultando numa discrepância relativamente ao desenvolvimento e uso da linguagem, da fala e da comunicação, manifestada pelas dificuldades persistentes na aquisição e uso da linguagem (A.P.A., 2014, p. 42).

Para outros diagnósticos não enquadrados nas tipologias referidas anteriormente, utilizou-se a denominação de “Outros problemas de saúde”.

Seguidamente, serão apresentados os resultados do estudo 1 com base nas análises consideradas pertinentes e necessárias.

1.3.7 Análise das propriedades psicométricas do instrumento de recolha de dados

1.3.7.1 Fiabilidade

A conceção de fiabilidade está relacionada com o conceito de exatidão e consistência, cujo propósito é o de proporcionar a generalização de resultados (Owens, 2005).

Para a avaliação da consistência interna de um instrumento, recorre-se normalmente ao cálculo do coeficiente alfa, desenvolvido por Cronbach (Cronbach, 1951). Este coeficiente resulta da média de todas as correlações obtidas em todas as possíveis repartições de um instrumento, sendo mais elevado quanto menor for a variância conferida ao erro nas respostas a cada item. Um instrumento que deseje estandardizar os resultados e comparar desempenhos individuais necessita, obrigatoriamente, de apresentar elevados valores do coeficiente alfa, garantindo a sua consistência interna (Almeida & Freire, 2008; Salvia et al., 2007).

Hill e Hill (2008), defendem que a fiabilidade de uma questão está diretamente relacionada com a consistência das respostas dadas à pergunta e que os valores para se considerar uma consistência interna aceitável devem ser superiores a .75 (Marôco, 2007). O questionário do estudo 1 foi aplicado uma única vez, tendo sido calculada a sua consistência interna, com um valor total para todos os itens de .94. O resultado obtido para os itens cotados pela escala de Likert foi altamente significativo [$X^2 = 57,285, p \leq 0.001$].

Relativamente aos valores do alfa de Cronbach para cada uma das dimensões do inquérito (ver Tabela 14) apresentam-se como próximos de excelente nas dimensões 1 e 5, variando entre .90 e .92 (Marôco, 2007) e as dimensões 2 e 3 apresentam um alfa entre .70 e .80, que segundo o mesmo autor, pode ser considerado razoável.

Tabela 14

Análise da Consistência Interna das Dimensões do Questionário

Dimensão	α	nº de itens	n	Se item excluído
Dimensão 1	0,92	33	616	
Dimensão 2	0,75	6	616	
Dimensão 3	0,78	18	298	.79
Dimensão 4	0,89	26	199	
Dimensão 5	0,90	27	616	

Ressalva-se o facto de que nas Dimensão 3 e 4, o valor de n é diferente, uma vez que de acordo com a sua experiência profissional, alguns responderem somente à sua experiência de CEF ($n = 298$), enquanto outros responderam tendo em consideração a sua experiência com alunos a quem foi implementado um PIT ($n = 199$). Nas dimensões 2, 4 e 5, a consistência interna, não melhora com a exclusão de algum item.

Com base nos resultados obtidos será realizado de seguida o estudo da validade do instrumento para verificar a possibilidade de realizar a análise fatorial do mesmo.

1.3.7.2 Validade

A validade de constructo compreende a recolha de evidências, através de diversos delineamentos, que possibilitem a validação teórica do inquérito. Como configurações habituais do estudo da validade de constructo encontram-se as intercorrelações entre os itens do teste ou a relação entre resultados obtidos através de diferentes métodos de avaliação de um determinado constructo (Almeida, & Freire, 2008).

Para além das análises correlacionais e fatoriais fundamentais para a validação do constructo, as inferências obtidas pela análise da validade de conteúdo referida anteriormente, contribui igualmente para a validade do constructo (Almeida & Freire, 2008; Salvia et. al., 2007).

Com objetivo de analisar a validade de constructo recorreu-se à análise fatorial exploratória (AFE) dos resultados nas dimensões do questionário de forma verificar a sua dimensionalidade. Previamente à análise fatorial, considerou-se oportuno estudar as intercorrelações observadas.

1.3.7.2.1 Estudo das Correlações

Com base nas intercorrelações observadas, procedeu-se à análise da adequabilidade dos resultados quer das dimensões do questionário, quer dos itens que as integram, utilizando-se o coeficiente de correlação de Pearson (r) (Marôco, 2007). Ao nível das dimensões (ver Tabela 15), verifica-se uma correlação positiva ($p < .01$) com a grande maioria a apresentar intensidade fraca, pois das correlações encontradas oito são fracas e duas moderadas.

Tabela 15

Análise da Correlação de Pearson ao Nível das Dimensões

Variável	M	DP	DIM1	DIM 2	DIM 3	DIM 4	DIM 5
DIM 1	3.60	.30	1	--	--	--	--
DIM 2	3.04	.28	.29**	1	--	--	--
DIM 3	3.30	.45	.24**	.15**	1	--	--
DIM 4	3.43	.30	.32**	.15**	.31**	1	--
DIM 5	3.51	.30	.48**	.31**	.30**	.53**	1

A análise global das matrizes de correlações da dimensão 1-*TVA dos alunos com NEE* (ver Tabela 16) revela que a maior parte das associações encontradas são positivas com níveis de significância de ($p < .01$) e ($p < .05$) podendo-se igualmente constatar que a grande maioria revela uma intensidade fraca. As correlações mais baixas situaram-se nos valores -.01 (itens 2.2 a e 2.2 b) e -.10 (item 16), situando-se os valores mais elevados em .62 (item 2.3.3 d) e .60 (item 2.2 f).

Na dimensão 3- *Percursos de Formação CEF* (ver Tabela 17), a maioria das correlações ($p < .05$), entre os itens são classificadas como fracas variando entre -.09 e .62.

Relativamente à dimensão 4- *Percursos de Formação PIT* (ver Tabela 18), a maioria das correlações ($p < .05$), entre os itens são classificadas como fracas variando entre -.09 e .68.

Tabela 16

Análise da Correlação de Pearson – Dimensão 1

Item	M	DP	2.1 a)	2.1b)	2.1 c)	2.1d)	2.2.a)	2.2.b)	2.2.c)	2.2.d)	2.2. e)	2.2. f)	2.2.g)	2.3.1 a)	2.3.1 b)	2.3.1 c)
2.1 a)	3.58	.57	1		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2.1b)	2.11	.68	.08*	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2.1 c)	3.66	.52	.15**	-.06	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2.1d)	3.08	.80	-.01	-.00	.19**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2.2.a)	3.55	.55	.15**	-.02	.22**	.16**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2.2.b)	3.59	.52	.21**	-.02	.22**	.15**	.40**	1	-	-	-	-	-	-	-	-
2.2.c)	3.38	.61	.22**	.05	.31**	.11**	.31**	.34**	1	-	-	-	-	-	-	-
2.2.d)	3.46	.60	.13**	.04	.26**	.16**	.29**	.35**	.51**	1	-	-	-	-	-	-
2.2. e)	3.54	.58	.07	.09*	.25**	.15**	.38**	.31**	.46**	.52**	1	-	-	-	-	-
2.2. f)	3.66	.51	.15**	.03	.33**	.13**	.31**	.42**	.47**	.55**	.60**	1	-	-	-	-
2.2 g)	3.46	.60	.07	.01	.22**	.30**	.40**	.38**	.28**	.31**	.32**	.29**	1	-	-	-
2.3.1 a)	3.78	.41	.20**	-.00	.18**	.11**	.27**	.28**	.27**	.2**	.32**	.36**	.23**	1	-	-
2.3.1 b)	3.68	.48	.20**	.04	.14**	.11**	.20**	.28**	.15**	.21**	.26**	.31**	.21**	.27**	1	-
2.3.1 c)	3.69	.46	.19**	.07**	.18**	.06	.30**	.31**	.26**	.25**	.25**	.34**	.27**	.42**	.48**	1

(continua)

Tabela 16 (continuação)

Análise da Correlação de Pearson – Dimensão 1

Item	M	DP	2.3.1 d	2.3.1 e	2.3.2 a	2.3.2 b	2.3.2 c	2.3.2 d	2.3.2 e	2.3.1d	2.3.3 a	2.3.3 b	2.3.3 c	2.3.3 d	2.3.3 e	2.3.3 f
2.3.1 d	3.69	.46	1		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2.3.1 e	3.68	.49	.18**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2.3.2 a	3.73	.47	.17**	.01	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2.3.2 b	3.57	.51	.14**	.06	.32**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2.3.2 c	3.60	.53	.18**	.03	.37**	.39**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2.3.2 d	3.45	.57	.14**	-.05	.32**	.43**	.54**	1	-	-	-	-	-	-	-	-
2.3.2 e	3.71	.47	.10**	-.00	.41**	.42**	.46**	.43**	1	-	-	-	-	-	-	-
2.3.3 a	3.71	.47	.12**	.03	.39**	.34**	.38**	.31**	.49**	1	-	-	-	-	-	-
2.3.3 b	3.62	.50	.21**	.05	.39**	.37**	.36**	.34**	.41**	.57**	1	-	-	-	-	-
2.3.3 c	3.59	.53	.19**	.03	.36**	.27**	.28**	.28**	.38**	.43**	.53**	1	-	-	-	-
2.3.3 d	3.65	.50	.18**	.05	.44**	.31**	.39**	.36**	.45**	.51**	.55**	.62*	1	-	-	-
2.3.3 e	3.63	.52	.14**	.09	.41**	.28**	.44**	.33**	.43**	.50**	.49**	.44**	.58**	1	-	-
2.3.3 f	3.57	.58	.13**	.10	.30**	.22**	.27**	.29**	.32**	.35**	.35**	.34**	.34**	.45**	.11	1

Tabela 17

Análise da Correlação de Pearson – Dimensão 3

Item	M	DP	4.2 b	4.2 c	4.2 d	4.3 a	4.3 b	4.3 c	4.3 d	4.3 e	4.3 f	4.3 g	4.3 h	4.3 i	4.4 a	4.4 b	4.4 c	4.4 d	4.4 e
4.2 b	3.10	.58	1		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4.2 c	3.07	.58	.67**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4.2 d	2.81	.78	.39**	.31**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4.3 a	2.64	.55	-.03	-.02	.01	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4.3 b	3.54	.60	.10	.03	.02	.07	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4.3 c	3.23	.56	.05	.03	.00	.17**	.27**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4.3 d	2.48	.63	.00	.03	.10*	.27**	.20**	.11**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4.3 e	3.37	.71	.02	.02	.04	.11*	.41**	.35**	.08	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4.3 f	2.87	.50	-.04	-.01	-.01	.27**	.12*	.17**	.31**	.29**	1	-	-	-	-	-	-	-	-
4.3 g	3.08	.56	.00	-.00	.02	.19**	.29**	.24**	.14**	.43**	.45**	1	-	-	-	-	-	-	-
4.3 h	3.44	.64	.13*	.19*	-.01	.05	.36**	.08	.02	.41**	.16	.33**	1	-	-	-	-	-	-
4.3 i	2.70	.60	.01	-.01	.04	.30**	.06	.20**	.31**	.34**	.43**	.44**	.11	1	-	-	-	-	-
4.4 a	2.84	.64	-.05	-.09	-.02	.19**	.14*	.30**	.19**	.31**	.38**	.46**	.68**	.40**	1	-	-	-	-
4.4 b	3.15	.48	.03	.01	.02	.16	.06	.20**	.13*	.12*	.21**	.31**	.14**	.27**	.43**	1	-	-	-
4.4 c	3.25	.47	.15**	.01	.10	.15**	.10	.26**	.13*	.15**	.20**	.34**	.12*	.20**	.39**	.66**	1	-	-
4.4 d	2.81	.51	.05	.08	.02	.07	.36**	.03	.22**	.22**	.09	.34**	.37**	.02	.36**	.43**	.32**	1	-
4.4 e	2.96	.42	.13*	.05	.07	.29**	.15**	.27**	.22**	.28**	.30**	.34**	.10	.30**	.36**	.22**	.36**	.55**	1

Tabela 18

Análise da Correlação de Pearson – Dimensão 4

Item	M	DP	4.5.1 a	4.5.1 b	4.5.1 c	4.5.1 d	4.5.1 e	4.5.1 f	4.5.1 g	4.5.1 h	4.5.1 i	4.5.1 j	4.5.1 k	4.5.2 a	4.5.2 b	4.5.2 c	4.5.2 d	4.5.2 e	4.5.2.1 a
4.5.1 a	3.31	.60	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4.5.1 b	3.25	.61	.33**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4.5.1 c	2.93	.76	.37**	.58**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4.5.1 d	2.71	.69	.29**	.31**	.44**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4.5.1 e	2.86	.67	.38**	.37**	.60**	.46**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4.5.1 f	2.73	.75	.25**	.44**	.61**	.48**	.57**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4.5.1 g	3.35	.63	.23**	.14**	.07	.07	.18**	.09*	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4.5.1 h	3.22	.55	.27**	.23**	.25**	.14**	.24**	.20**	.27**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4.5.1 i	3.61	.51	.16**	.31**	.08	.07	.13**	.08	.24**	.38**	1	-	-	-	-	-	-	-	-
4.5.1 j	3.67	.50	.17**	.29**	.12**	.06	.15**	.07	.25**	.31**	.65**	1	-	-	-	-	-	-	-
4.5.1 k	3.63	.51	.22**	.30**	.08	.10*	.14**	.06	.28**	.33**	.66**	.77**	1	-	-	-	-	-	-
4.5.2 a	3.74	.47	.22**	.17**	.08	.037	.093	.030	.26**	.23**	.41**	.44**	.42**	1	-	-	-	-	-
4.5.2 b	3.36	.62	.21**	.12**	.17**	.03	.21**	.22**	.14**	.49**	.16**	.14**	.16**	.28**	1	-	-	-	-
4.5.2 c	3.70	.50	.14**	.16**	.00	.04	.07	.04	.240**	.26**	.46**	.33**	.38**	.47**	.27**	1	-	-	-
4.5.2 d	3.73	.47	.22**	.17**	.01**	-.00	.12**	.028	.25**	.22**	.38**	.38**	.46**	.52**	.35**	.69**	1	-	-
4.5.2 e	3.78	.44	.19**	.16**	.07	.05	.12**	.08	.20**	.20**	.35**	.47**	.39**	.59**	.30**	.60**	.72**	1	-
4.5.2.1 a	3.83	.39	.19**	.09	-.09	.01	.07	.00	.27**	.19**	.34**	.28**	.34**	.43**	.19**	.37**	.38**	.39**	1

(continua)

Tabela 18 (continuação)

Análise da Correlação de Pearson – Dimensão 4

Item	M	DP	4.5.2.1 b	4.5.2.1 c	4.5.3 a	4.5.3 b	4.5.3 c	4.5.3 d	4.5.3 e	4.5.3 f	4.5.3 g
4.5.2.1 b	3.68	.52	1	-	-	-	-	-	-	-	-
4.5.2.1 c	3.78	.44	.61**	1	-	-	-	-	-	-	-
4.5.3 a	3.29	.63	.12**	.20**	1	-	-	-	-	-	-
4.5.3 b	3.62	.54	.31**	.40**	.49**	1	-	-	-	-	-
4.5.3 c	3.40	.56	.15**	.21**	.38**	.30**	1	-	-	-	-
4.5.3 d	3.68	.49	.31**	.48**	.32**	.63**	.48**	1	-	-	-
4.5.3 e	3.64	.51	.31**	.43**	.35**	.62**	.43**	.75**	1	-	-
4.5.3 f	3.64	.51	.25**	.34**	.29**	.48**	.43**	.54**	.51**	1	-
4.5.3 g	3.56	.54	.24**	.34**	.41**	.55**	.46**	.62**	.57**	.55**	1

Por último na dimensão 5- *TVA e Inserção no Mercado de Trabalho* (ver Tabela 19) a maioria das correlações ($p < .05$), entre os itens são classificadas como fracas e moderadas variando entre .00 e .78.

Tabela 19

Análise da Correlação de Pearson – Dimensão 5

Item	M	DP	5.1a	5.1b	5.1c	5.1d	5.1e	5.1f	5.2a	5.2b	5.2c	5.2d	5.2e	5.2f
5.1 a	3.41	.64	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5.1 b	3.68	.54	.35**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5.1 c	3.65	.50	.24**	.38**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5.1 d	3.78	.43	.26**	.41**	.40**	1	-	-	-	-	-	-	-	-
5.1 e	3.70	.48	.23**	.36**	.35**	.53**	1	-	-	-	-	-	-	-
5.1 f	3.63	.48	.15**	.14**	.32**	.32**	.29**	1	-	-	-	-	-	-
5.2 a	3.65	.50	.26**	.32**	.26**	.25**	.28**	.25**	1	-	-	-	-	-
5.2 b	3.79	.42	.23**	.36**	.33**	.45**	.39**	.21**	.42**	1	-	-	-	-
5.2 c	3.82	.39	.23**	.35**	.29**	.42**	.36**	.19**	.40**	.68**	1	-	-	-
5.2 d	3.56	.54	.24**	.37**	.29**	.36**	.34**	.16**	.29**	.48**	.53**	1	-	-
5.2 e	3.41	.64	.16**	.29**	.23**	.40**	.37**	.12**	.30**	.49**	.53**	.58**	1	-
5.2 f	3.68	.54	.19**	.22**	.22**	.29**	.25**	.30**	.26**	.30**	.32**	.37**	.40**	1

(continua)

Tabela 19 (continuação)

Análise da Correlação de Pearson – Dimensão 5

Item	M	DP	5.2 g	5.2 h	5.3 a	5.3 b	5.3 c	5.3 d	5.3 e	5.3 f	5.4 a	5.4 b	5.4 c	5.4 d	5.4 e	5.4 f	5.4 g
5.2 g	3.65	.54	1		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5.2 h	3.74	.44	,26**	1			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5.3 a	3.23	.60	,25**	,17**	1			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5.3 b	3.24	.62	,16**	,11**	,67**	1		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5.3 c	2.94	.77	,17**	.00	,62**	,67**	1		-	-	-	-	-	-	-	-	-
5.3 d	3.02	.72	,08	.01	,59**	,70**	,76**	1		-	-	-	-	-	-	-	-
5.3 e	3.24	.54	,10**	,16**	,59**	,59**	,61**	,69**	1		-	-	-	-	-	-	-
5.3 f	3.28	.54	,16**	,22**	,59**	,59**	,58**	,59**	,71**	1		-	-	-	-	-	-
5.4 a	3.45	.59	,10**	,23**	,26**	,16**	,13**	,11**	,25**	,24**	1		-	-	-	-	-
5.4 b	3.34	.55	,13**	,18**	,39**	,42**	,36**	,39**	,47**	,37**	,39**	1		-	-	-	-
5.4 c	3.09	.68	,09	.07	,44**	,47**	,44**	,52**	,44**	,38**	,20**	,52**	1		-	-	-
5.4 d	3.58	.56	,15**	,36**	,19**	,10**	.03	,08*	,26**	,23**	,37**	,33**	,19**	1		-	-
5.4 e	3.67	.49	,15**	,40**	,16**	,10**	.01	.03	,19**	,23**	,41**	,34**	,22**	,63**	1		-
5.4 f	3.72	.45	,14**	,33**	,18**	,13**	.03	.06	,17**	,18**	,37**	,27**	.13	,58**	,68**	1	
5.4 g	3.70	.47	,11**	,36**	,17**	,14**	.03	.07	,20**	,23**	,40**	,31**	,17**	,57**	,74**	,78**	1

Considerando a análise realizada, e, verificando-se a existência de correlações entre os itens para efeitos da sua factorização, bem como a adequabilidade dos resultados nos itens do questionário procedeu-se à execução da análise fatorial de componentes principais de modo a verificar a validade e fidelidade dos itens organizados em forma de Likert (adequabilidade da amostra - *KMO*, as comunidades, a matriz de correlações e *alfa de Cronback*).

1.3.7.2.2 Estudo fatorial

Para proceder à análise da validade de constructo, utilizou-se a Análise Fatorial Exploratória (AFE) das dimensões e dos itens com rotação ortogonal dos componentes, procedimento *varimax*, uma vez que se pretendeu identificar, através de inter-relações, fatores ou dimensões que possam ter significado próprio, compreender a importância de cada uma das dimensões simplificando os dados através da sua redução em fatores e, assim, conhecer-se a verdadeira estrutura dimensional do instrumento usado. Assim, procedeu-se à análise da adequabilidade dos resultados nos itens do questionário para efeitos da sua factorização. Deste modo, procedeu-se numa primeira fase à análise fatorial ao nível das dimensões realizando-se o mesmo tipo de análise relativamente aos itens do questionário (Araújo, Costa, & Almeida, 2014).

Realizando-se o mesmo procedimento estatístico ao nível das dimensões, o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) (ver Tabela 20), seguido de uma rotação ortogonal *varimax*, apontou para um tamanho amostral adequado em todas as dimensões do questionário, com valor considerado bom $>.70$ (Almeida & Freire, 2008; Coutinho, 2011; Marôco, 2007). O teste de esfericidade de Bartlett (X^2), indicou existir uma relação entre as variáveis que serão incluídas na análise das várias dimensões, obtendo-se um resultado considerado altamente significativo.

Tabela 20

Análise Fatorial das Dimensões do Questionário

Dimensão	Itens	KMO	X ²	gl ¹¹	sig.
Dimensão 1	33	.92	8733,345	528	p≤.001
Dimensão 2	6	.78	1132,246	15	p≤0.001
Dimensão 3	18	.78	1636,466	136	p≤0.001
Dimensão 4	26	.88	5850,237	325	p≤0.001
Dimensão 5	27	.90	8479,792	351	p≤0.001

Na AFE, numa primeira fase, procedeu-se análise a cinco fatores a fim de se verificar se coincidiam com as cinco dimensões do questionário, optando-se pela supressão de itens que não tem explicação significativa, nomeadamente: a) a correlação simultânea com dois fatores (quando a diferença é menor que 0,10); b) valor de comunalidade <0.30 e c) a ausência da contribuição do item para o aumento da consistência interna, ou seja, *Alpha de Cronbach*. Desta análise dos resultados obtidos, verifica-se que o valor resultante do teste KMO (.47), assume um valor baixo, assim como pela análise dos componentes principais, todos os 6 itens da Dimensão 2 apresentam saturações com uma diferença expressivas inferior a .30. Com base nestes resultados optou-se por realizar uma nova análise limitada a 4 componentes excluindo-se os 6 itens da Dimensão 2., procedendo-se ainda à análise da variância total explicada

Nesta segunda análise, após a eliminação de todos os itens com um valor de comunalidade inferior a .30, à exceção de dois com um valor muito próximo desse valor (.292 e .294), confirmou-se a adequabilidade dos dados obtidos, com o valor de KMO de .74, dentro de parâmetros que podem ser considerados razoáveis (Marôco, 2007; Pestana & Gageiro, 2014) e um valor de [$\chi^2= 7950.110$, p≤.001].

Assim, a Tabela 21, apresenta os fatores, as respetivas saturações fatoriais, bem como as comunalidades para cada item.

¹¹ gl=grau de liberdade.

Tabela 21

Organização dos 80 Itens do Questionário em 4 Fatores de Análise

Itens	Fatores				h2
	I	II	III	IV	
2.2 a) Melhoria dos recursos especializados	.57				.35
2.2 b) Mais oferta de apoios	.60				.37
2.2 d) Recetividade da Comunidade Escolar	.59				.45
2.3.1 a) Envolvimento do aluno e pais	.68				.47
3.1 b) Aspirações e desejos dos jovens	.64				.46
2.3.1 c) Estratégias educacionais claras (conteúdos proporcionados, postura ativa dos alunos, tomada decisão)	.57				.41
2.3.1 d) Perfil de Competências experiências práticas (competências vs potencialidades)	.63				.45
2.3.1 e) Opções abertas e informação clara (oportunidades de emprego, independência financeira)	.63				.46
2.3.2 a) Existência de uma rede de apoios (assegurar cooperação)	.61				.41
2.3.2 b) Definição explícita de tarefas	.64				.44
2.3.2 c) Reforçar serviços de orientação vocacional	.47				.29
2.3.2 d) Formação complementar	.62				.45
2.3.2 e) Envolvimento dos empregadores e organizações de emprego (+ ativos e presentes)	.59				.40
2.3.3 a) Construir redes (sociais e profissionais)	.71				.53
2.3.3 b) Definir medidas criativas (estratégias p/ultrapassar)	.69				
2.3.3 c) Aumentar o sistema dual (combinar teoria e prática)	.69				.51
2.3.3 d) Organização flexível e medidas de formação (anos preparatórios, formação vocacional antes do emprego...)	.48				.29
2.3.3 e) Melhorar a comunicação no sector: pessoas do mercado de trabalho na escola	.64				.46
2.3.3 f) Acompanhamento: após a passagem para o mundo laboral	.62				.42
2.3.3 g) Medidas de Apoio: recursos pessoais e materiais, financeiros e técnicos	.57				.38
2.3.4 b) Orientação adequada	.55				.40
2.3.4 c) Apoio flexível	.53				.35
2.3.4 d) Pessoa de Referência (e de apoio que atue ao longo do processo de transição).	.47				.37
2.3.4 e) Colaboração das famílias	.59				.476
2.3.4 f) Acompanhamento	.64				.50
4.3 b) Estão mais orientados para as NEE ligeiras do que para as severas				.36	.49
4.3 d) As ofertas formativas correspondem às necessidades destes jovens na transição para o mercado de trabalho				.32	.33
4.3 e) Inclusão dos jovens com NEE nos CEF				.54	.31
4.3 g) Possibilitam o prosseguimento de estudos				.41	.33

Tabela 21 (continuação)

Organização dos 80 Itens do Questionário em 4 Fatores de Análise

Itens	Fatores				h2
	I	II	III	IV	
4.3 h) Obtêm um diploma mas enfrentam dificuldades em conseguir um emprego estável.				.48	.37
4.3 i) As expectativas dos alunos relativamente a estes cursos são realizadas.				.34	.32
4.5.1a) Está estreitamente relacionado como PEI.				.44	.305
4.5.1 b) Focaliza os assuntos de transição relacionados com o emprego e a vida adulta		.43			.44
4.5.1 c) Inclui ferramentas e métodos que asseguram um processo de transição adequado ao aluno		.36			.49
4.5.1 d) Garante a igualdade de oportunidades em relação ao género, nível sociocultural e localização geográfica			.78		.67
4.5.1 f) Promove a transição para vida pós-escolar para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção profissional			.75		.59
4.5.1 g) Precisa de ser preparado dois ou três anos antes do fim da escolaridade obrigatória;			.72		.537
4.5.1 h) Deve garantir um processo de avaliação, através de um profissional designado para o efeito		.36	.41		.30
4.5.1 i) As opções de formação do aluno devem ser baseadas nos interesses, capacidades e saídas profissionais		.62			.45
4.5.1 j) O aluno dever ser parte ativa no seu processo de formação		.64			.43
4.5.1 k) Deve fomentar as competências profissionais e atitudinais que facilitem a sua tomada de decisão		.68			.49
4.5.2 c) As opções de formação do aluno devem ser baseadas nos interesses, capacidades e saídas profissionais		.69			.55
4.5.2 d) Deve fomentar as competências profissionais e atitudinais que facilitem a sua tomada de decisão		.67			.52
4.5.2 e) O aluno deverá ser parte ativa no seu processo de formação		.74			.56
4.5.2.1 a) Competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária		.63			.46
4.5.2.1 b) Competência para o exercício de uma atividade ocupacional		.75			.61
4.5.2.1 c) Competência para o exercício de uma atividade profissional		.53			.31
4.5.3 a) Metas a atingir e datas definidas		.74			.57
4.5.3 b) Ações específicas a desenvolver para que se atinjam essas metas		.77			.62

(continua)

Tabela 21 (continuação)

Organização dos 80 Itens do Questionário em 4 Fatores de Análise

Itens	Fatores				h ²
	I	II	III	IV	
4.5.3 c) Identificação dos intervenientes, seus papéis e responsabilidades		.72			.60
4.5.3 d) Objetivos, conteúdos, estratégias e recursos de acordo com as áreas definidas		.63			.44
4.5.3 e) Nível de articulação entre essas áreas		.66			.47
4.5.3 f) Protocolos com instituições comunidade, empresas ou instituições de formação profissional				.50	.30
4.5.3 g) Critérios, instrumentos, intervenientes e momentos de avaliação				.50	.35
5.1 b) A certificação profissional dos alunos com NEE				.60	.38
5.2 a) Formação profissional adequada				.63	.45
5.2 b) Articulação entre a escola e as entidades empregadoras				.58	.39
5.2 c) Criar uma rede local com todos os parceiros (Escola, empregadores, famílias e autarquias)				.66	.55
5.2 d) Assegurar medidas concretas para a implementação da legislação existente				.64	.53
5.2 e) Divulgação de projetos inovadores a nível local.				.70	.54
5.2 f) Reforçar os mecanismos de apoio para jovens desempregados ou à procura do primeiro de modo a apoiar aqueles que têm dificuldades na inserção no mercado de trabalho.				.66	.49
5.2 g) Criar uma legislação laboral protetora dos trabalhadores jovens, favorecendo a sua rápida transição para modelos contratuais mais seguros.				.53	.39
5.3 a) Aumenta as hipóteses de o jovem conseguir um trabalho sustentável				.60	.42
5.3 b) Afere interesses, desejos, motivações, competências, atitudes e capacidades do jovem com as exigências da profissão				.6	.53
5.3 c) Proporciona uma situação de sucesso para o jovem e para os empregadores.			.60		.44
5.3 d) Fornece uma análise clara das possibilidades do jovem e um consequente plano de carreira profissional			.75		.60
5.3 e) Focaliza os assuntos de transição relacionados com o emprego e a vida adulta.			.71		.53
5.3 f) Possibilita maior colaboração da comunidade local			.81		.67

(continua)

Tabela 21 (continuação)

Organização dos 80 Itens do Questionário em 4 Fatores de Análise

Itens	Fatores				h2
	I	II	III	IV	
5.4 a) Precisa de ser preparada dois ou três anos antes do fim da escolaridade obrigatória;			.67		.54
5.4 b) Focaliza os assuntos de transição relacionados com o emprego e a vida adulta.			.60		.50
5.4c) Tem incluído ferramentas e métodos que assegurem uma transição adequada ao jovem;		.46			.31
5.4 d) Necessita de garantir a igualdade de oportunidades no que respeita ao género, cultura e à localização geográfica.			.58		.51
5.4 e) Deve garantir um processo de avaliação, através de uma equipa multidisciplinar designada para o efeito.			.70		.56
5.4 f) As opções de formação do aluno devem ser baseadas nos interesses, capacidades e saídas profissionais.		.58		.36	.50
5.4 g) Deve fomentar as competências profissionais e atitudinais que facilitem a sua tomada de decisão.		.50		.44	.46

O fator I (ver Tabela 22) inclui todos os itens agrupados na componente 1 da análise fatorial e está relacionado com a Dimensão 1, do questionário do estudo 1, incluindo praticamente todos os itens desta dimensão.

Ao nível da importância da Escola na TVA de alunos NEE a distribuição percentual de 14 itens deste fator, ilustra a especial importância que os participantes no estudo 1 dão à Participação e Envolvimento, de todos os intervenientes no processo, considerando importante a participação do aluno e respeito pelas suas escolhas pessoais, nomeadamente no que se refere ao seu envolvimento e ao dos pais, às aspirações e desejos dos jovens (78.4% e 68.8%, respetivamente). Por outro lado, referem a necessidade da manutenção de opções abertas e informação clara oportunidades de emprego e independência financeira (69.2%).

De igual forma, reforçam a necessidade do envolvimento e cooperação de todos os intervenientes, mais especificamente na existência de uma rede de apoios de forma a assegurar cooperação (73,3%), na necessidade de reforçar serviços de orientação vocacional (62.3%), e de um maior envolvimento dos empregadores e organizações de emprego (71.2 %).

Tabela 22

Percentagem das Respostas ao Fator I do Questionário- Transição para a Vida Adulta dos Alunos com NEE

Item	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
2.2 a) Melhoramento dos recursos especializados	.2%	2.8%	39.8%	57.3%
2.2 b) Mais oferta de apoios	.2%	1.1%	37.8	6.9%
2.2 d) Recetividade da Comunidade Escolar	.3%	4.9%	43%	51.8%
2.3.1 a) Envolvimento do aluno e pais	0%	.2%	21.4%	78.4%
2.3.1 b) Aspirações e desejos dos jovens	.2%	.3%	3.7%	68.8%
2.3.1 c) Estratégias educacionais claras (conteúdos proporcionados, postura ativa dos alunos, tomada decisão)	0%	.2%	3.4%	69.5%
2.3.1 d) Perfil de Competências experiências práticas (competências vs potencialidades)	0%	.2%	31.2%	68.7%
2.3.1 e) Opções abertas e informação clara (oportunidades de emprego, independência financeira)	.2%	.6%	30%	69.2%
2.3.2 a) Existência de uma rede de apoios (assegurar cooperação)	.2%	.6%	25.3%	73.9%
2.3.2 b) Definição explícita de tarefas	.2%	.3%	41.4%	58.1%
2.3.2 c) Reforçar serviços de orientação vocacional	0%	2.1%	35.6%	62.3%
2.3.2 d) Formação complementar	.2%	3.6%	47.6%	48.7%
2.3.2 e) Envolvimento dos empregadores e organizações de emprego (+ ativos e presentes)	0%	27.1%	27.1%	72.1%
2.3.3 a) Construir redes (sociais e profissionais)	.2%	.3%	28.1%	71.4%
2.3.3 b) Definir medidas criativas (estratégias p/ultrapassar)	0%	.8%	36.5%	62.7%
2.2 a) Melhoramento dos recursos especializados	.2%	2.8%	39.8%	57.3%
2.2 b) Mais oferta de apoios	.2%	1.1%	37.8	6.9%
2.2 d) Recetividade da Comunidade Escolar	.3%	4.9%	43%	51.8%
2.3.1 a) Envolvimento do aluno e pais	0%	.2%	21.4%	78.4%
2.3.1 b) Aspirações e desejos dos jovens	.2%	.3%	3.7%	68.8%
2.3.1 c) Estratégias educacionais claras (conteúdos proporcionados, postura ativa dos alunos, tomada decisão)	0%	.2%	3.4%	69.5%
2.3.1 d) Perfil de Competências experiências práticas (competências vs potencialidades)	0%	.2%	31.2%	68.7%
2.3.1 e) Opções abertas e informação clara (oportunidades de emprego, independência financeira)	.2%	.6%	30%	69.2%
2.3.2 a) Existência de uma rede de apoios (assegurar cooperação)	.2%	.6%	25.3%	73.9%
2.3.2 b) Definição explícita de tarefas	.2%	.3%	41.4%	58.1%
2.3.2 c) Reforçar serviços de orientação vocacional	0%	2.1%	35.6%	62.3%
2.3.2 d) Formação complementar	.2%	3.6%	47.6%	48.7%
2.3.2 e) Envolvimento dos empregadores e organizações de emprego (+ ativos e presentes)	0%	27.1%	27.1%	72.1%
2.3.3 a) Construir redes (sociais e profissionais)	.2%	.3%	28.1%	71.4%
2.3.3 b) Definir medidas criativas (estratégias p/ultrapassar)	0%	.8%	36.5%	62.7%
2.3.3 c) Aumentar o sistema dual (combinar teoria e prática)	0%	2.1%	36.5%	61.4%

(continua)

Tabela 22 (continuação)

Percentagem das Respostas ao Fator I do Questionário- Transição para a Vida Adulta dos Alunos com NEE

Item	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
2.3.3 d) Organização flexível e medidas de formação (anos preparatórios, formação vocacional antes do emprego...)	0%	1.1%	33.1%	65.1%
2.3.3 e) Melhorar a comunicação no sector: pessoas do mercado de trabalho na escola	.2%	1.6%	33.1%	65.1%
2.3.3 f) Acompanhamento: após a passagem para o mundo laboral	.2%	2.4%	35.4%	61.4%
2.3.3 g) Medidas de Apoio: recursos pessoais e materiais, financeiros e técnicos	.2%	.3%	31.2%	68.3%
2.3.4 b) Orientação adequada	0%	0%	4.4%	59.6%
2.3.4 c) Apoio flexível	0%	0%	49.2%	49.4%
2.3.4 d) Pessoa de Referência (e de apoio que atue ao longo do processo de transição)	0%	.2%	4.6%	59.1%
2.3.4 e) Colaboração das famílias	0%	.2%	3.7%	69.2%
2.3.4 f) Acompanhamento	.2%	.3%	34.7%	64.8%

A maior parte dos respondentes salienta também a necessidade de uma maior relação, real e efetiva, entre a Escola e o mercado de trabalho, de forma a construir redes (sociais e profissionais com 71.4% de respostas), a aumentar o sistema de ensino/aprendizagem combinando teoria e prática (61.4%), para que toda a formação tenha uma estrutura flexível (65.1 %).

Quanto ao que poderia melhorar para que a implementação da TVA fosse um processo eficaz, apesar de todos os respondentes concordarem totalmente com todos os itens, sobressai a necessidade de um acompanhamento mesmo após a transição para o mercado de trabalho (com 61.4% dos respondentes a concordarem), de melhores medidas de apoio nomeadamente no que concerne aos recursos (68.3%), bem como da necessidade de uma maior colaboração da família no decorrer de todo o processo (69.2%).

Assumindo que a Escola é o local ideal para o início de todo o processo de TVA dos alunos NEE, corroboram a sua importância, existindo, no entanto, algumas condicionantes que de certa forma colocam entraves a uma intervenção de sucesso. Assim, a melhoria dos recursos especializados (57,3%) e uma melhor rede de apoios (60,9%) são, na opinião dos participantes (60,9%) são, na opinião dos participantes,

aspectos que devem ser repensados e articulados de uma forma mais consentânea com as necessidades no terreno.

Por outro lado, indicam igualmente que deveria existir uma maior abertura e disponibilidade de todos os professores (48.7%) e comunidade escolar (51.8%), apesar de muitos profissionais (51.5%) afirmarem que necessitam de formação especializada nesta área. Ainda neste âmbito, a importância da família e da comunidade local como parceiros colaborativos da escola por excelência, assumem, na opinião dos profissionais, um papel importante para a dinâmica da Escola.

Finalmente e, no que respeita às percentagens máximas e mínimas resultantes das perceções dos participantes relativamente ao marcador “Concordo totalmente”, o item 2.3.1 a) Envolvimento do aluno e pais foi o que obteve maior concordância (78.4%) por contrapartida com o item 2.3.2 d) Formação complementar com apenas 48.7%.

O fator II (ver Tabela 23), relaciona-se com a Dimensão 4- Percursos de Formação PIT, englobando a maior parte dos itens da Dimensão 4 e alguns itens da Dimensão 5. Este fator está relacionado com alguns dos pressupostos do PIT, o tipo de prática pedagógica com alunos aos quais foi implementado um PIT, designadamente no que se refere ao processo de elaboração e da sua importância e eficácia, para a inserção no mercado de trabalho.

Tabela 23

Percentagem das Respostas ao Fator II do Questionário: Percursos de Formação (PIT)

Item	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
4.5.1a) Está estreitamente relacionado como PEI.	.9%	4.8%	56.7%	37.6%
4.5.1 b) Focaliza os assuntos de transição relacionados com o emprego e a vida adulta	.7%	7.3%	58.5%	33.6%
4.5.1 g) Precisa de ser preparado dois ou três anos antes do fim da escolaridade obrigatória;	.5%	7.0%	49.1%	43.4%
4.5.1 h) Deve garantir um processo de avaliação, através de um profissional designado para o efeito	.5%	5.4%	65.8%	28.3%
4.5.1 i) As opções de formação do aluno devem ser baseadas nos interesses, capacidades e saídas profissionais	.2%	.5%	37.9%	61.5%

(continua)

Tabela 23 (continuação)

Percentagem das Respostas ao Fator II do Questionário: Percursos de Formação (PIT)

Item	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
4.5.1 j) O aluno dever ser parte ativa no seu processo de formação	.2%	1.1%	3.2%	61.5%
4.5.1 k) Deve fomentar as competências profissionais e atitudinais que facilitem a sua tomada de decisão	.2%	.9%	33.9%	65%
4.5.2 a). Os dados recolhidos na fase preparatória do processo de transição devem reproduzir a situação, motivação, desejos e capacidades do jovem, bem como expetativas deste e da família.	.2%	1.1%	22.9%	75.7%
4.5.2 b). Deve garantir um processo de avaliação, através de um profissional designado para o efeito.	.5%	6.3%	5.1%	43.1%
4.5.2 c). As opções de formação do aluno devem ser baseadas nos interesses, capacidades e saídas profissionais	.5%	.7%	27%	71.9%
4.5.2 d) Deve fomentar as competências profissionais e atitudinais que facilitem a sua tomada de decisão	.2%	.7%	24.9%	74.1%
4.5.2 e) O aluno deverá ser parte ativa no seu processo de formação	.2%	.5%	2.9%	78.9%
4.5.2.1 a) Competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária	.2%	0%	16.8%	83%
4.5.2.1 b) Competência para o exercício de uma atividade ocupacional	.2%	2.3%	27%	7.5%
4.5.2.1 c) Competência para o exercício de uma atividade profissional	.2%	.5%	2.5%	78.7%
4.5.3 a) Metas a atingir e datas definidas	.5%	8.2%	53.5%	37.9%
.5.3 b) Ações específicas a desenvolver para que se atinjam essas metas	.5%	1.8%	33.3%	64.4%

Importa salientar a importância do PIT ao nível da Inserção no Mercado de Trabalho, pois, segundo os resultados obtidos, os respondentes (50,5%) consideram que o processo de TVA de alunos com PIT necessita de ser preparado atempadamente, de preferência dois ou três anos antes do fim da escolaridade obrigatória, garantindo a igualdade de oportunidades no que respeita ao género, cultura e à localização geográfica.

Da mesma forma, todo o processo deve garantir um processo de avaliação, através de uma equipa multidisciplinar designada para o efeito, tendo como premissa fundamental que todas as opções de formação do aluno devem ser baseadas nos interesses, capacidades e saídas profissionais, devendo ser facultadas experiências que

potenciem as suas competências profissionais e atitudinais de forma a facilitarem a sua tomada de decisão. No que respeita às percentagens máximas e mínimas resultantes das perceções dos participantes relativamente ao marcador “Concordo totalmente”, o item 4.5.2 e): O aluno deverá ser parte ativa no seu processo de formação com 78,9% foi o que obteve maior concordância por contrapartida com o item 4.5.1 h) Deve garantir um processo de avaliação, através de um profissional designado para o efeito com 28,3%

Analisada a organização dos itens do Fator III (ver Tabela 24), observa-se que estão relacionados com a Dimensão 5 do questionário, englobando, no entanto, alguns itens da Dimensão 4 alguns itens relacionados com processo de TVA, como elementos fundamentais na Inserção no Mercado de Trabalho.

Tabela 24

Percentagem das Respostas ao Fator III – TVA e Inserção no Mercado de Trabalho

Item	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
4.5.1 c). Inclui ferramentas e métodos que asseguram um processo de transição adequado ao aluno	.7%	3.7%	43.4%	25.2%
4.5.1 d). Garante a igualdade de oportunidades em relação ao género, nível sociocultural e localização geográfica	.9%	4.1%	46%	12.9%
4.5.1 e). Garante um processo de avaliação a justado	.9%	28.1%	54.9%	16.1%
4.5.1 f). Promove a transição para vida pós-escolar para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção profissional	.2%	42.2%	39.5%	17.5%
5.3 a). Aumenta as hipóteses de o jovem conseguir um trabalho sustentável	.3%	8.1%	59.1%	32.1%
5.3 b). Afere interesses, desejos, motivações, competências, atitudes e capacidades do jovem com as exigências da profissão	.3%	9.4%	56.5%	33.8%
5.3 c). Proporciona uma situação de sucesso para o jovem e para os empregadores.	.5%	31.3%	41.6%	26.6%
5.3 d). Fornece uma análise clara das possibilidades do jovem e um consequente plano de carreira profissional	.3%	24.7%	48.1%	26.9%
5.3 e). Focaliza os assuntos de transição relacionados com o emprego e a vida adulta.	.2%	5.2%	65.1%	29.5%
5.3 f). Possibilita maior colaboração da comunidade local	.3%	3.9%	63.1%	32.6%

Ao nível do que poderia melhorar no processo de TVA com vista à obtenção de emprego de alunos com NEE, surgem vários fatores-chave, que na opinião dos participantes, assumem-se como potenciadores para a passagem efetiva para o mundo do trabalho. Assim, destaca-se a importância do PIT, uma vez que, na opinião dos

participantes, inclui ferramentas, métodos e procedimentos que asseguram um processo de transição adequado ao aluno (58,5%), dando especial ênfase à sua ligação com o emprego e a vida adulta garantindo na sua opinião, a igualdade de oportunidades (46%), bem como um processo de avaliação ajustado (54,9%), corroborado igualmente por 7 itens da dimensão 5 que indicam a existência de uma relação forte entre esses dois aspetos.

Assim, segundo as respostas dos participantes (59,1%) o processo de TVA acresce as oportunidades de o jovem obter um emprego de forma mais estruturada, uma vez que (56,5%) avalia interesses, desejos, motivações, competências, atitudes e capacidades do jovem com as exigências da profissão, incluindo ferramentas e métodos que lhe certifiquem uma transição apropriada, assumindo-se como fator de sucesso para ambas as partes (53,1%).

Relativamente às percentagens máximas e mínimas resultantes das perceções dos participantes relativamente ao marcador “Concordo”, visto que foi o que obteve o maior número de respostas, o item 5.3 e) *Focaliza os assuntos de transição relacionados com o emprego e a vida adulta*, com 65,1% foi o que obteve maior concordância em oposição com o item 4.5.1 f). *Promove a transição para vida pós-escolar para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção profissional* com 39,5%.

Realizada a análise do fator IV, a organização dos itens (ver Tabela 25) está relacionada maioritariamente com Dimensão 3 do questionário, salientando-se, após a sua interpretação, bem como da distribuição percentual das respostas, a existência de três elementos-chave a ter em consideração: a eficácia dos CEF, a oferta CEF/ NEE e constrangimentos ao nível da intervenção.

Relativamente às percentagens máximas e mínimas do marcador “Concordo totalmente”, o item mais consensual foi “*Criar uma rede local com todos os parceiros (Escola, empregadores, famílias e autarquias)*” com 82,7% em contraposição com o item 4.3 i). “*As expectativas dos alunos relativamente a estes cursos são realizadas*” com 5,4%.

Na eficácia dos CEF (tendo em atenção o público – alvo do estudo os alunos com NEE), a opinião dos profissionais relativamente às ofertas formativas indica que o tipo de formação oferecida não vai ao encontro das necessidades específicas destes

alunos, uma vez que as formações existentes estão mais direcionadas para as NEE ligeiras do que para as severas (59,8%). A inclusão dos alunos com NEE nos CEF, parece ser um facto inquestionável (48,4%), apesar de considerarem que as ofertas formativas não correspondem às necessidades destes jovens na transição para o mercado de trabalho (54,9%).

Tabela 25

Percentagem das Respostas ao Fator IV do Questionário: Percursos de Formação CEF

Item	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
4.3 b). Estão mais orientados para as NEE ligeiras do que para as severas	0%	5.6%	34.6%	59.8%
4.3 d). As ofertas formativas correspondem às necessidades destes jovens na transição para o mercado de trabalho	1.6%	54.9%	37.3%	6.2%
4.3 e) Inclusão dos jovens com NEE nos CEF	2.3%	7.2%	42.2%	48.4%
4.3 g). Possibilitam o prosseguimento de estudos	.7%	1.5%	69.3%	19.6%
4.3 h). Obtêm um diploma, mas enfrentam dificuldades em conseguir um emprego estável.	0%	8.5%	38.9%	52.6%
4.3 i). As expectativas dos alunos relativamente a estes cursos são realizadas.	1.6%	33.5%	59.5%	5.4%
5.2 b) Articulação entre a escola e as entidades empregadoras	0%	.5%	2.3%	79.2%
5.2 c). Criar uma rede local com todos os parceiros (Escola, empregadores, famílias e autarquias)	0%	.3%	17%	82.7%
5.2 d). Assegurar medidas concretas para a implementação da legislação existente	0%	1.3%	25.8%	72.9%
5.2 e) Divulgação de projetos inovadores a nível local.	.2%	1.1%	23.7%	75%
5.2 f). Reforçar os mecanismos de apoio para jovens desempregados ou à procura do primeiro de modo a apoiar aqueles que têm dificuldades na inserção no mercado de trabalho.	0%	.8%	37%	62.2%
5.2 g). Criar uma legislação laboral protetora dos trabalhadores jovens, favorecendo a sua rápida transição para modelos contratuais mais seguros.	0%	2.3%	32.6%	65.1%
5.4 b). Focaliza os assuntos de transição relacionados com o emprego e a vida adulta.	.2%	3.6%	58.4%	37.8%

Ao nível da avaliação deste tipo de formação a maior parte dos profissionais (69,2%) salienta como aspetos mais importantes o incentivo de este tipo de percurso formativo, no que se refere ao prosseguimento de estudos e consequente aquisição e desenvolvimento de competências profissionais.

Outros aspetos fundamentais, no decorrer de todo o processo devem ser considerados: a criação de redes de intervenção (82,7%), envolvendo todos os parceiros

para garantir opções de formação baseadas nos interesses, capacidades e saídas profissionais (72,7%), fomentando-lhe as competências profissionais e atitudinais que facilitem a sua tomada de decisão, (70,9%). Por outro lado, todo o processo deve ter mais parceiros na Comunidade, através da divulgação de projetos locais (75%) e da criação de programas integrados (74,2%), oferecendo propostas articuladas de serviços e a articulação entre a escola e as entidades empregadoras (79,2%).

Da mesma forma, os profissionais dão especial importância à legislação em vigor, pois na opinião de 72,9% dos participantes devem ser asseguradas medidas concretas para a implementação da legislação existente, além da criação de uma legislação laboral protetora dos trabalhadores jovens, favorecendo a sua rápida transição para modelos contratuais mais seguros.

Realizado o estudo das qualidades psicométricas do questionário, procedeu-se de seguida à análise inferencial dos elementos recolhidos utilizando para o efeito os procedimentos estatísticos adequados.

1.3.7.1 Análise Inferencial do Estudo 1

Com o propósito de analisar detalhadamente os resultados obtidos foram efetuados vários procedimentos estatísticos, na tentativa de encontrar diferenças relativamente às variáveis do inquérito, dado que através das amostras, i.e., de uma parte da população do local onde a investigação é realizada, é esperado que este estudo possa ser generalizado, ou inferido à população (Almeida & Freire, 2008; Brace, Kemp, & Snelgar, 2012; Marôco, 2007). Segundo Marôco, (2007) se o n for suficientemente robusto (maior que 30), e, realizado o teste da normalidade da distribuição com um resultado de $p > .05$ utilizam-se as técnicas paramétricas para as várias Dimensões do questionário, pelo que baseados na nossa amostra ($n = 616$) foi a opção assumida.

Para este efeito, foram analisadas as diferenças relativamente às várias variáveis do questionário: Género, Idade, Habilitações Académicas, Funções no presente ano letivo, Tempo de serviço, Tipo de estabelecimento de ensino e Experiência profissional (quer com alunos a frequentar em contexto exclusivamente académico, quer com

alunos/formandos a frequentar em contexto de formação profissional) e Áreas de formação oferecidas pela escola/ instituição.

A estatística inferencial permitiu-nos efetuar o estudo comparativo entre variáveis (Pestana & Gageiro, 2014), através do teste *t-Student* para comparação de amostras independentes; a análise de variância univariada (ANOVA), para analisar o efeito de mais do que uma variável independente em variáveis dependentes; e a correlação de Pearson, para analisar a relação entre os valores de duas variáveis quantitativas (Marôco, 2007). Cumulativamente, utilizou-se o teste do qui-quadrado (χ^2) de forma a uma comparar os valores observados com os valores esperados na tentativa de se encontrar uma relação de dependência entre as duas variáveis, no caso concreto, através do cálculo da probabilidade de se obter diferenças estatisticamente significativas entre os valores observados e esperados, ou uma diferença superior relativamente às variáveis independentes.

No sentido de clarificar quais são os tipos de funções exercidas pelos participantes em que estas diferenças são mais significativas, realizou-se o teste de contraste intergrupos *post-hoc* (Scheffé), dada a diferença do número de participantes em cada subgrupo (Marôco, 2007). Através desta análise procurou-se verificar a existência de contrastes, com significância estatística, entre os participantes e os itens com relevância estatística, cruzando-se as dimensões definidas com as variáveis dependentes e com algumas das variáveis independentes, no sentido de obter possíveis relações e associações, de forma a definir-se e clarificar possíveis formas de resposta às questões de investigação formuladas anteriormente.

O nível de significância estatístico mínimo adotado foi de $p \leq 0,05$, sendo os valores de significância estatística de $p \leq 0,01$, e de $p \leq 0,001$, considerados, respetivamente, de muito e de extremamente significativos (Loureiro & Gameiro, 2011, Marôco, 2009). Relativamente ao teste de contraste intergrupos (Scheffé) considerou-se ter em ponderação os valores com significância estatística.

1.3.7.2 Diferenças ao nível das Dimensões do Estudo 1 relativamente á variável dependente (género).

Relativamente ao estudo comparativo do variável género, efetuou-se um estudo comparativo das médias obtidas, ao nível das dimensões do questionário (ver Tabela 26) e, posteriormente englobando todos os itens das cinco dimensões.

Através do estudo da variância entre as médias obtidas pelo género feminino e masculino no que concerne às Dimensões 2, 3 e 4 verificou-se a não existência de diferenças estatisticamente significativas. Nas Dimensões 1 e 5, os resultados confirmam a existência de diferenças estatisticamente significativas em relação ao género dos participantes, que fundamentadas nos valores da média de cada Dimensão, apontam para que o género feminino evidencia um maior peso nas respetivas Dimensões.

Tabela 26

Teste T-Student para as Dimensões a Variável Género

Dimensão	Grupo	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>sig.</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>sig.</i>
1	Fem.	466	3.55	.27	1.57	.240	3.228	614	<i>p</i> = .00***
	Masc.	150	3.47	.29					
5	Fem.	466	3.53	.28	.08	.769	2.637	614	<i>p</i> = .00***
	Masc.	150	3.46	.29					

Nota: *n* = Número de casos; *Min.* = Mínimo; *Máx.* = Máximo; *M* = Média; *DP* = Desvio Padrão; *F* = *F* One-Way; *gl* = Graus de liberdade; *Sig.* = Significância; **p* < .05; ***p* < .01; ****p* < .001.

Na análise de todos os itens das várias Dimensões, verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas em alguns itens (ver Tabela 27).

Tabela 27

Teste T-Student para os Itens das Dimensões a Variável Género

Item	Género	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>sig.</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>sig.</i>																																																																																																																																						
2.1 a). Considero obrigatoriedade	Fem.	466	3.61	.55	3.97	.047	2.248	614	<i>p</i> = .03*																																																																																																																																						
	Masc.	150	3.49	.61						2.2 c). Reforçar serviços de orientação vocacional	Fem.	463	3.70	.46	3.79	.052	2.187	614	<i>p</i> = .02*	Masc.	148	3.61	.54	2.3.1 b) Aspirações e desejos dos jovens	Fem.	466	3.70	.46	14.16	.000	2.000	614	<i>p</i> = .04*	Masc.	150	3.61	.54	2.3.1 e) Opções abertas e informação clara (oportunidades emprego. independência financeira)	Fem.	463	3.71	.47	13.51	.000	2.16	614	<i>p</i> = .04*	Masc.	148	3.61	.53	2.3. 2 b) Definição explícita de tarefas	Fem.	466	3.60	.49	15.37	.000	2.435	614	<i>p</i> = .02*	Masc.	150	3.49	.56	2.3.2d) Formação complementar	Fem.	463	1.52	.55	.25	.614	2.500	614	<i>p</i> = .01**	Masc.	148	1.65	.61	2.3.3 b). Definir medidas criativas	Fem.	466	3.66	.48	19.03	3.348	.000	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	3.50	.54	2.3.3 c). Aumentar o sistema dual (teoria e prática)	Fem.	466	3.45	.56	9.79	.002	3.715	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	3.67	.48	2.3.3 d) Organização flexível e medidas de formação	Fem.	466	3.56	.53	13.50	.000	2.426	614	<i>p</i> = .01***	Masc.	150	3.45	.56	2.3.4 a) Processo o mais precoce possível	Fem.	466	3.20	.70	2.03	.154	3.456	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	2.97	.73	2.3.4 b) Orientação adequada	Fem.	466	3.62	.48	9.81	.002	2.566
2.2 c). Reforçar serviços de orientação vocacional	Fem.	463	3.70	.46	3.79	.052	2.187	614	<i>p</i> = .02*																																																																																																																																						
	Masc.	148	3.61	.54						2.3.1 b) Aspirações e desejos dos jovens	Fem.	466	3.70	.46	14.16	.000	2.000	614	<i>p</i> = .04*	Masc.	150	3.61	.54	2.3.1 e) Opções abertas e informação clara (oportunidades emprego. independência financeira)	Fem.	463	3.71	.47	13.51	.000	2.16	614	<i>p</i> = .04*	Masc.	148	3.61	.53	2.3. 2 b) Definição explícita de tarefas	Fem.	466	3.60	.49	15.37	.000	2.435	614	<i>p</i> = .02*	Masc.	150	3.49	.56	2.3.2d) Formação complementar	Fem.	463	1.52	.55	.25	.614	2.500	614	<i>p</i> = .01**	Masc.	148	1.65	.61	2.3.3 b). Definir medidas criativas	Fem.	466	3.66	.48	19.03	3.348	.000	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	3.50	.54	2.3.3 c). Aumentar o sistema dual (teoria e prática)	Fem.	466	3.45	.56	9.79	.002	3.715	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	3.67	.48	2.3.3 d) Organização flexível e medidas de formação	Fem.	466	3.56	.53	13.50	.000	2.426	614	<i>p</i> = .01***	Masc.	150	3.45	.56	2.3.4 a) Processo o mais precoce possível	Fem.	466	3.20	.70	2.03	.154	3.456	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	2.97	.73	2.3.4 b) Orientação adequada	Fem.	466	3.62	.48	9.81	.002	2.566	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	3.51	.50								
2.3.1 b) Aspirações e desejos dos jovens	Fem.	466	3.70	.46	14.16	.000	2.000	614	<i>p</i> = .04*																																																																																																																																						
	Masc.	150	3.61	.54						2.3.1 e) Opções abertas e informação clara (oportunidades emprego. independência financeira)	Fem.	463	3.71	.47	13.51	.000	2.16	614	<i>p</i> = .04*	Masc.	148	3.61	.53	2.3. 2 b) Definição explícita de tarefas	Fem.	466	3.60	.49	15.37	.000	2.435	614	<i>p</i> = .02*	Masc.	150	3.49	.56	2.3.2d) Formação complementar	Fem.	463	1.52	.55	.25	.614	2.500	614	<i>p</i> = .01**	Masc.	148	1.65	.61	2.3.3 b). Definir medidas criativas	Fem.	466	3.66	.48	19.03	3.348	.000	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	3.50	.54	2.3.3 c). Aumentar o sistema dual (teoria e prática)	Fem.	466	3.45	.56	9.79	.002	3.715	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	3.67	.48	2.3.3 d) Organização flexível e medidas de formação	Fem.	466	3.56	.53	13.50	.000	2.426	614	<i>p</i> = .01***	Masc.	150	3.45	.56	2.3.4 a) Processo o mais precoce possível	Fem.	466	3.20	.70	2.03	.154	3.456	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	2.97	.73	2.3.4 b) Orientação adequada	Fem.	466	3.62	.48	9.81	.002	2.566	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	3.51	.50																						
2.3.1 e) Opções abertas e informação clara (oportunidades emprego. independência financeira)	Fem.	463	3.71	.47	13.51	.000	2.16	614	<i>p</i> = .04*																																																																																																																																						
	Masc.	148	3.61	.53						2.3. 2 b) Definição explícita de tarefas	Fem.	466	3.60	.49	15.37	.000	2.435	614	<i>p</i> = .02*	Masc.	150	3.49	.56	2.3.2d) Formação complementar	Fem.	463	1.52	.55	.25	.614	2.500	614	<i>p</i> = .01**	Masc.	148	1.65	.61	2.3.3 b). Definir medidas criativas	Fem.	466	3.66	.48	19.03	3.348	.000	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	3.50	.54	2.3.3 c). Aumentar o sistema dual (teoria e prática)	Fem.	466	3.45	.56	9.79	.002	3.715	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	3.67	.48	2.3.3 d) Organização flexível e medidas de formação	Fem.	466	3.56	.53	13.50	.000	2.426	614	<i>p</i> = .01***	Masc.	150	3.45	.56	2.3.4 a) Processo o mais precoce possível	Fem.	466	3.20	.70	2.03	.154	3.456	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	2.97	.73	2.3.4 b) Orientação adequada	Fem.	466	3.62	.48	9.81	.002	2.566	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	3.51	.50																																				
2.3. 2 b) Definição explícita de tarefas	Fem.	466	3.60	.49	15.37	.000	2.435	614	<i>p</i> = .02*																																																																																																																																						
	Masc.	150	3.49	.56						2.3.2d) Formação complementar	Fem.	463	1.52	.55	.25	.614	2.500	614	<i>p</i> = .01**	Masc.	148	1.65	.61	2.3.3 b). Definir medidas criativas	Fem.	466	3.66	.48	19.03	3.348	.000	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	3.50	.54	2.3.3 c). Aumentar o sistema dual (teoria e prática)	Fem.	466	3.45	.56	9.79	.002	3.715	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	3.67	.48	2.3.3 d) Organização flexível e medidas de formação	Fem.	466	3.56	.53	13.50	.000	2.426	614	<i>p</i> = .01***	Masc.	150	3.45	.56	2.3.4 a) Processo o mais precoce possível	Fem.	466	3.20	.70	2.03	.154	3.456	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	2.97	.73	2.3.4 b) Orientação adequada	Fem.	466	3.62	.48	9.81	.002	2.566	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	3.51	.50																																																		
2.3.2d) Formação complementar	Fem.	463	1.52	.55	.25	.614	2.500	614	<i>p</i> = .01**																																																																																																																																						
	Masc.	148	1.65	.61						2.3.3 b). Definir medidas criativas	Fem.	466	3.66	.48	19.03	3.348	.000	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	3.50	.54	2.3.3 c). Aumentar o sistema dual (teoria e prática)	Fem.	466	3.45	.56	9.79	.002	3.715	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	3.67	.48	2.3.3 d) Organização flexível e medidas de formação	Fem.	466	3.56	.53	13.50	.000	2.426	614	<i>p</i> = .01***	Masc.	150	3.45	.56	2.3.4 a) Processo o mais precoce possível	Fem.	466	3.20	.70	2.03	.154	3.456	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	2.97	.73	2.3.4 b) Orientação adequada	Fem.	466	3.62	.48	9.81	.002	2.566	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	3.51	.50																																																																
2.3.3 b). Definir medidas criativas	Fem.	466	3.66	.48	19.03	3.348	.000	614	<i>p</i> = .00***																																																																																																																																						
	Masc.	150	3.50	.54						2.3.3 c). Aumentar o sistema dual (teoria e prática)	Fem.	466	3.45	.56	9.79	.002	3.715	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	3.67	.48	2.3.3 d) Organização flexível e medidas de formação	Fem.	466	3.56	.53	13.50	.000	2.426	614	<i>p</i> = .01***	Masc.	150	3.45	.56	2.3.4 a) Processo o mais precoce possível	Fem.	466	3.20	.70	2.03	.154	3.456	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	2.97	.73	2.3.4 b) Orientação adequada	Fem.	466	3.62	.48	9.81	.002	2.566	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	3.51	.50																																																																														
2.3.3 c). Aumentar o sistema dual (teoria e prática)	Fem.	466	3.45	.56	9.79	.002	3.715	614	<i>p</i> = .00***																																																																																																																																						
	Masc.	150	3.67	.48						2.3.3 d) Organização flexível e medidas de formação	Fem.	466	3.56	.53	13.50	.000	2.426	614	<i>p</i> = .01***	Masc.	150	3.45	.56	2.3.4 a) Processo o mais precoce possível	Fem.	466	3.20	.70	2.03	.154	3.456	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	2.97	.73	2.3.4 b) Orientação adequada	Fem.	466	3.62	.48	9.81	.002	2.566	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	3.51	.50																																																																																												
2.3.3 d) Organização flexível e medidas de formação	Fem.	466	3.56	.53	13.50	.000	2.426	614	<i>p</i> = .01***																																																																																																																																						
	Masc.	150	3.45	.56						2.3.4 a) Processo o mais precoce possível	Fem.	466	3.20	.70	2.03	.154	3.456	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	2.97	.73	2.3.4 b) Orientação adequada	Fem.	466	3.62	.48	9.81	.002	2.566	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	3.51	.50																																																																																																										
2.3.4 a) Processo o mais precoce possível	Fem.	466	3.20	.70	2.03	.154	3.456	614	<i>p</i> = .00***																																																																																																																																						
	Masc.	150	2.97	.73						2.3.4 b) Orientação adequada	Fem.	466	3.62	.48	9.81	.002	2.566	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	3.51	.50																																																																																																																								
2.3.4 b) Orientação adequada	Fem.	466	3.62	.48	9.81	.002	2.566	614	<i>p</i> = .00***																																																																																																																																						
	Masc.	150	3.51	.50																																																																																																																																											

Nota: *n* = Número de casos; *M* = Média; *DP* = Desvio Padrão; *F* = *F One-Way*; *gl* = Graus de liberdade; *Sig.* = Significância; **p* < .05; ***p* < .01; ****p* < .001
(continua)

Tabela 27 (continuação)

Teste T-Student para os Itens das Dimensões a Variável Género

Item	Género	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>sig.</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>sig.</i>																																																																																																																																																				
2.3.4 d) Pessoa de Referência (e de apoio que atue ao longo do processo de transição)	Fem.	466	3.62	.48	14.95	.000	3.159	614	<i>p</i> = .00***																																																																																																																																																				
	Masc.	150	3.47	.55						2.3.4 e) Colaboração das famílias	Fem.	466	3.72	.44	24.62	.000	2.935	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	3.59	.50	2.3.4 f) Acompanhamento	Fem.	466	3.68	.47	21.28	.000	3.080	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	3.53	.55	3.1 f) Tecnologias de Apoio	Fem.	466	3.39	.57	1.80	.001	2.089	614	<i>p</i> = .03*	Masc.	150	3.28	.520	4.5.1b). Focaliza os assuntos de transição relacionados com o emprego e a vida adulta	Fem.	334	3.30	.59	7.69	.006	3.248	439	<i>p</i> = .00***	Masc.	107	3.08	.63	4.5.1c) Inclui ferramentas e métodos asseguram um processo de transição adequado ao aluno	Fem.	334	2.98	.75	4.822	.029	2.463	438	<i>p</i> = .01**	Masc.	106	2.77	.78	4.5.1k) Deve fomentar as competências profissionais e atitudinais que facilitem a sua tomada de decisão	Fem.	333	3.67	.50	8.162	.004	2.413	438	<i>p</i> = .01**	Masc.	107	3.53	.53	5.1 c). Um processo que deve iniciar-se na Escola	Fem.	466	3.67	.48	14.265	.000	2.095	614	<i>p</i> = .03*	Masc.	150	3.57	.54	5.1 f) Estimular a ligação das escolas/ universidades / autarquias às empresas. de modo a aumentar o desempenho das pessoas com NEE no mercado de trabalho	Fem.	466	3.67	.47	14.467	.000	3.480	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	3.51	.50	5.2 g). Criar uma legislação laboral protetora dos trabalhadores jovens com NEE. favorecendo a sua rápida transição para modelos contratuais mais seguros.	Fem.	466	3.66	.50	16.775	.000	2.539	614	<i>p</i> = .01**	Masc.	150	3.53	.58	5.3 b). Afere interesses. desejos. motivações. competências. atitudes e capacidades do jovem com as exigências da profissão	Fem.	466	3.28	.62	7.942	.005	2.807	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	3.11	.61	5.4 c). Tem incluído ferramentas e métodos que assegurem uma transição adequada ao jovem	Fem.	466	3.14	.68	3.461	.063	2.803
2.3.4 e) Colaboração das famílias	Fem.	466	3.72	.44	24.62	.000	2.935	614	<i>p</i> = .00***																																																																																																																																																				
	Masc.	150	3.59	.50						2.3.4 f) Acompanhamento	Fem.	466	3.68	.47	21.28	.000	3.080	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	3.53	.55	3.1 f) Tecnologias de Apoio	Fem.	466	3.39	.57	1.80	.001	2.089	614	<i>p</i> = .03*	Masc.	150	3.28	.520	4.5.1b). Focaliza os assuntos de transição relacionados com o emprego e a vida adulta	Fem.	334	3.30	.59	7.69	.006	3.248	439	<i>p</i> = .00***	Masc.	107	3.08	.63	4.5.1c) Inclui ferramentas e métodos asseguram um processo de transição adequado ao aluno	Fem.	334	2.98	.75	4.822	.029	2.463	438	<i>p</i> = .01**	Masc.	106	2.77	.78	4.5.1k) Deve fomentar as competências profissionais e atitudinais que facilitem a sua tomada de decisão	Fem.	333	3.67	.50	8.162	.004	2.413	438	<i>p</i> = .01**	Masc.	107	3.53	.53	5.1 c). Um processo que deve iniciar-se na Escola	Fem.	466	3.67	.48	14.265	.000	2.095	614	<i>p</i> = .03*	Masc.	150	3.57	.54	5.1 f) Estimular a ligação das escolas/ universidades / autarquias às empresas. de modo a aumentar o desempenho das pessoas com NEE no mercado de trabalho	Fem.	466	3.67	.47	14.467	.000	3.480	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	3.51	.50	5.2 g). Criar uma legislação laboral protetora dos trabalhadores jovens com NEE. favorecendo a sua rápida transição para modelos contratuais mais seguros.	Fem.	466	3.66	.50	16.775	.000	2.539	614	<i>p</i> = .01**	Masc.	150	3.53	.58	5.3 b). Afere interesses. desejos. motivações. competências. atitudes e capacidades do jovem com as exigências da profissão	Fem.	466	3.28	.62	7.942	.005	2.807	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	3.11	.61	5.4 c). Tem incluído ferramentas e métodos que assegurem uma transição adequada ao jovem	Fem.	466	3.14	.68	3.461	.063	2.803	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	158	2.96	.66								
2.3.4 f) Acompanhamento	Fem.	466	3.68	.47	21.28	.000	3.080	614	<i>p</i> = .00***																																																																																																																																																				
	Masc.	150	3.53	.55						3.1 f) Tecnologias de Apoio	Fem.	466	3.39	.57	1.80	.001	2.089	614	<i>p</i> = .03*	Masc.	150	3.28	.520	4.5.1b). Focaliza os assuntos de transição relacionados com o emprego e a vida adulta	Fem.	334	3.30	.59	7.69	.006	3.248	439	<i>p</i> = .00***	Masc.	107	3.08	.63	4.5.1c) Inclui ferramentas e métodos asseguram um processo de transição adequado ao aluno	Fem.	334	2.98	.75	4.822	.029	2.463	438	<i>p</i> = .01**	Masc.	106	2.77	.78	4.5.1k) Deve fomentar as competências profissionais e atitudinais que facilitem a sua tomada de decisão	Fem.	333	3.67	.50	8.162	.004	2.413	438	<i>p</i> = .01**	Masc.	107	3.53	.53	5.1 c). Um processo que deve iniciar-se na Escola	Fem.	466	3.67	.48	14.265	.000	2.095	614	<i>p</i> = .03*	Masc.	150	3.57	.54	5.1 f) Estimular a ligação das escolas/ universidades / autarquias às empresas. de modo a aumentar o desempenho das pessoas com NEE no mercado de trabalho	Fem.	466	3.67	.47	14.467	.000	3.480	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	3.51	.50	5.2 g). Criar uma legislação laboral protetora dos trabalhadores jovens com NEE. favorecendo a sua rápida transição para modelos contratuais mais seguros.	Fem.	466	3.66	.50	16.775	.000	2.539	614	<i>p</i> = .01**	Masc.	150	3.53	.58	5.3 b). Afere interesses. desejos. motivações. competências. atitudes e capacidades do jovem com as exigências da profissão	Fem.	466	3.28	.62	7.942	.005	2.807	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	3.11	.61	5.4 c). Tem incluído ferramentas e métodos que assegurem uma transição adequada ao jovem	Fem.	466	3.14	.68	3.461	.063	2.803	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	158	2.96	.66																						
3.1 f) Tecnologias de Apoio	Fem.	466	3.39	.57	1.80	.001	2.089	614	<i>p</i> = .03*																																																																																																																																																				
	Masc.	150	3.28	.520						4.5.1b). Focaliza os assuntos de transição relacionados com o emprego e a vida adulta	Fem.	334	3.30	.59	7.69	.006	3.248	439	<i>p</i> = .00***	Masc.	107	3.08	.63	4.5.1c) Inclui ferramentas e métodos asseguram um processo de transição adequado ao aluno	Fem.	334	2.98	.75	4.822	.029	2.463	438	<i>p</i> = .01**	Masc.	106	2.77	.78	4.5.1k) Deve fomentar as competências profissionais e atitudinais que facilitem a sua tomada de decisão	Fem.	333	3.67	.50	8.162	.004	2.413	438	<i>p</i> = .01**	Masc.	107	3.53	.53	5.1 c). Um processo que deve iniciar-se na Escola	Fem.	466	3.67	.48	14.265	.000	2.095	614	<i>p</i> = .03*	Masc.	150	3.57	.54	5.1 f) Estimular a ligação das escolas/ universidades / autarquias às empresas. de modo a aumentar o desempenho das pessoas com NEE no mercado de trabalho	Fem.	466	3.67	.47	14.467	.000	3.480	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	3.51	.50	5.2 g). Criar uma legislação laboral protetora dos trabalhadores jovens com NEE. favorecendo a sua rápida transição para modelos contratuais mais seguros.	Fem.	466	3.66	.50	16.775	.000	2.539	614	<i>p</i> = .01**	Masc.	150	3.53	.58	5.3 b). Afere interesses. desejos. motivações. competências. atitudes e capacidades do jovem com as exigências da profissão	Fem.	466	3.28	.62	7.942	.005	2.807	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	3.11	.61	5.4 c). Tem incluído ferramentas e métodos que assegurem uma transição adequada ao jovem	Fem.	466	3.14	.68	3.461	.063	2.803	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	158	2.96	.66																																				
4.5.1b). Focaliza os assuntos de transição relacionados com o emprego e a vida adulta	Fem.	334	3.30	.59	7.69	.006	3.248	439	<i>p</i> = .00***																																																																																																																																																				
	Masc.	107	3.08	.63						4.5.1c) Inclui ferramentas e métodos asseguram um processo de transição adequado ao aluno	Fem.	334	2.98	.75	4.822	.029	2.463	438	<i>p</i> = .01**	Masc.	106	2.77	.78	4.5.1k) Deve fomentar as competências profissionais e atitudinais que facilitem a sua tomada de decisão	Fem.	333	3.67	.50	8.162	.004	2.413	438	<i>p</i> = .01**	Masc.	107	3.53	.53	5.1 c). Um processo que deve iniciar-se na Escola	Fem.	466	3.67	.48	14.265	.000	2.095	614	<i>p</i> = .03*	Masc.	150	3.57	.54	5.1 f) Estimular a ligação das escolas/ universidades / autarquias às empresas. de modo a aumentar o desempenho das pessoas com NEE no mercado de trabalho	Fem.	466	3.67	.47	14.467	.000	3.480	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	3.51	.50	5.2 g). Criar uma legislação laboral protetora dos trabalhadores jovens com NEE. favorecendo a sua rápida transição para modelos contratuais mais seguros.	Fem.	466	3.66	.50	16.775	.000	2.539	614	<i>p</i> = .01**	Masc.	150	3.53	.58	5.3 b). Afere interesses. desejos. motivações. competências. atitudes e capacidades do jovem com as exigências da profissão	Fem.	466	3.28	.62	7.942	.005	2.807	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	3.11	.61	5.4 c). Tem incluído ferramentas e métodos que assegurem uma transição adequada ao jovem	Fem.	466	3.14	.68	3.461	.063	2.803	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	158	2.96	.66																																																		
4.5.1c) Inclui ferramentas e métodos asseguram um processo de transição adequado ao aluno	Fem.	334	2.98	.75	4.822	.029	2.463	438	<i>p</i> = .01**																																																																																																																																																				
	Masc.	106	2.77	.78						4.5.1k) Deve fomentar as competências profissionais e atitudinais que facilitem a sua tomada de decisão	Fem.	333	3.67	.50	8.162	.004	2.413	438	<i>p</i> = .01**	Masc.	107	3.53	.53	5.1 c). Um processo que deve iniciar-se na Escola	Fem.	466	3.67	.48	14.265	.000	2.095	614	<i>p</i> = .03*	Masc.	150	3.57	.54	5.1 f) Estimular a ligação das escolas/ universidades / autarquias às empresas. de modo a aumentar o desempenho das pessoas com NEE no mercado de trabalho	Fem.	466	3.67	.47	14.467	.000	3.480	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	3.51	.50	5.2 g). Criar uma legislação laboral protetora dos trabalhadores jovens com NEE. favorecendo a sua rápida transição para modelos contratuais mais seguros.	Fem.	466	3.66	.50	16.775	.000	2.539	614	<i>p</i> = .01**	Masc.	150	3.53	.58	5.3 b). Afere interesses. desejos. motivações. competências. atitudes e capacidades do jovem com as exigências da profissão	Fem.	466	3.28	.62	7.942	.005	2.807	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	3.11	.61	5.4 c). Tem incluído ferramentas e métodos que assegurem uma transição adequada ao jovem	Fem.	466	3.14	.68	3.461	.063	2.803	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	158	2.96	.66																																																																
4.5.1k) Deve fomentar as competências profissionais e atitudinais que facilitem a sua tomada de decisão	Fem.	333	3.67	.50	8.162	.004	2.413	438	<i>p</i> = .01**																																																																																																																																																				
	Masc.	107	3.53	.53						5.1 c). Um processo que deve iniciar-se na Escola	Fem.	466	3.67	.48	14.265	.000	2.095	614	<i>p</i> = .03*	Masc.	150	3.57	.54	5.1 f) Estimular a ligação das escolas/ universidades / autarquias às empresas. de modo a aumentar o desempenho das pessoas com NEE no mercado de trabalho	Fem.	466	3.67	.47	14.467	.000	3.480	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	3.51	.50	5.2 g). Criar uma legislação laboral protetora dos trabalhadores jovens com NEE. favorecendo a sua rápida transição para modelos contratuais mais seguros.	Fem.	466	3.66	.50	16.775	.000	2.539	614	<i>p</i> = .01**	Masc.	150	3.53	.58	5.3 b). Afere interesses. desejos. motivações. competências. atitudes e capacidades do jovem com as exigências da profissão	Fem.	466	3.28	.62	7.942	.005	2.807	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	3.11	.61	5.4 c). Tem incluído ferramentas e métodos que assegurem uma transição adequada ao jovem	Fem.	466	3.14	.68	3.461	.063	2.803	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	158	2.96	.66																																																																														
5.1 c). Um processo que deve iniciar-se na Escola	Fem.	466	3.67	.48	14.265	.000	2.095	614	<i>p</i> = .03*																																																																																																																																																				
	Masc.	150	3.57	.54						5.1 f) Estimular a ligação das escolas/ universidades / autarquias às empresas. de modo a aumentar o desempenho das pessoas com NEE no mercado de trabalho	Fem.	466	3.67	.47	14.467	.000	3.480	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	3.51	.50	5.2 g). Criar uma legislação laboral protetora dos trabalhadores jovens com NEE. favorecendo a sua rápida transição para modelos contratuais mais seguros.	Fem.	466	3.66	.50	16.775	.000	2.539	614	<i>p</i> = .01**	Masc.	150	3.53	.58	5.3 b). Afere interesses. desejos. motivações. competências. atitudes e capacidades do jovem com as exigências da profissão	Fem.	466	3.28	.62	7.942	.005	2.807	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	3.11	.61	5.4 c). Tem incluído ferramentas e métodos que assegurem uma transição adequada ao jovem	Fem.	466	3.14	.68	3.461	.063	2.803	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	158	2.96	.66																																																																																												
5.1 f) Estimular a ligação das escolas/ universidades / autarquias às empresas. de modo a aumentar o desempenho das pessoas com NEE no mercado de trabalho	Fem.	466	3.67	.47	14.467	.000	3.480	614	<i>p</i> = .00***																																																																																																																																																				
	Masc.	150	3.51	.50						5.2 g). Criar uma legislação laboral protetora dos trabalhadores jovens com NEE. favorecendo a sua rápida transição para modelos contratuais mais seguros.	Fem.	466	3.66	.50	16.775	.000	2.539	614	<i>p</i> = .01**	Masc.	150	3.53	.58	5.3 b). Afere interesses. desejos. motivações. competências. atitudes e capacidades do jovem com as exigências da profissão	Fem.	466	3.28	.62	7.942	.005	2.807	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	3.11	.61	5.4 c). Tem incluído ferramentas e métodos que assegurem uma transição adequada ao jovem	Fem.	466	3.14	.68	3.461	.063	2.803	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	158	2.96	.66																																																																																																										
5.2 g). Criar uma legislação laboral protetora dos trabalhadores jovens com NEE. favorecendo a sua rápida transição para modelos contratuais mais seguros.	Fem.	466	3.66	.50	16.775	.000	2.539	614	<i>p</i> = .01**																																																																																																																																																				
	Masc.	150	3.53	.58						5.3 b). Afere interesses. desejos. motivações. competências. atitudes e capacidades do jovem com as exigências da profissão	Fem.	466	3.28	.62	7.942	.005	2.807	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	150	3.11	.61	5.4 c). Tem incluído ferramentas e métodos que assegurem uma transição adequada ao jovem	Fem.	466	3.14	.68	3.461	.063	2.803	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	158	2.96	.66																																																																																																																								
5.3 b). Afere interesses. desejos. motivações. competências. atitudes e capacidades do jovem com as exigências da profissão	Fem.	466	3.28	.62	7.942	.005	2.807	614	<i>p</i> = .00***																																																																																																																																																				
	Masc.	150	3.11	.61						5.4 c). Tem incluído ferramentas e métodos que assegurem uma transição adequada ao jovem	Fem.	466	3.14	.68	3.461	.063	2.803	614	<i>p</i> = .00***	Masc.	158	2.96	.66																																																																																																																																						
5.4 c). Tem incluído ferramentas e métodos que assegurem uma transição adequada ao jovem	Fem.	466	3.14	.68	3.461	.063	2.803	614	<i>p</i> = .00***																																																																																																																																																				
	Masc.	158	2.96	.66																																																																																																																																																									

De acordo com os resultados obtidos confirma-se a existência de diferenças estatísticas extremamente significativas em diversos itens da Dimensão 1, 2.3.3 b) ($F= 19.03, p =.00$); 2.3.3 c) ($F= 9.79, p =.00$); 2.3.4 b) ($F= 9.81, p =.00$); 2.3.4 d) ($F= 14.95, p =.002$), reforçando-se a importância que os participantes atribuem à TVA dos alunos com NEE. Na Dimensão 5, o item 5.1 f) ($F= 14.46, p =.001$) assume, igualmente, um valor com diferença estatística extremamente significativa, revelando que a inserção no mercado de trabalho apresenta-se para ambos os géneros como um fator-chave de sucesso do processo, inferindo-se que o género feminino denota maior peso na maioria dos itens, à exceção do 2.3c) “*Aumentar o sistema dual (combinar teoria e prática)*” onde o género masculino parece apresentar maior valor.

Seguidamente analisar-se-á o efeito de mais do que uma variável independente em variáveis dependentes de forma a verificar e investigar as diferenças estatisticamente significativas.

1.3.7.3 Diferenças ao nível das Dimensões do Estudo 1 com as variáveis independentes

Nesta investigação tendo sido utilizadas amostras, i.e., uma parte da população do local onde a investigação é realizada, utilizou-se testes, através da estatística inferencial, de forma a verificar as diferenças e as associações dos resultados obtidos (Almeida & Freire, 2008; Brace, et al., 2012; Marôco, 2007).

1.3.7.3.1 Diferenças ao nível dos itens das Dimensões do Estudo 1 com a Idade

Com a finalidade de verificar e perceber a existência, ou não, de diferenças nas respostas dos participantes, utilizou-se o teste ANOVA relativamente a todos os itens (ver Tabela 28), tendo como indicadores as seguintes faixas etárias: 20 a 29 anos; 30 a 39 anos; 40 a 49 anos; e +50 anos), verificando-se, na sua globalidade, a inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre as dimensões do questionário e a variável idade.

Tabela 28

Teste ANOVA para os Itens das Dimensão e a Variável Idade

	Item	Faixa	n	M	DP	F	sig.	Scheffé
Dimensão 1	2.3.4 a) Orientação adequada	20-29	29	3.48	.63	3.99	$p = .00***$	(40 a 49 anos) > (50 ou mais) ($p < .005$).
		30-39	165	3.22	.69			
		40-49	246	3.11	.72			
		50 ou +	176	3.06	.73			
Dimensão 3	4.3 f) A oferta de cursos escola de acordo com o mercado de trabalho local	20-29	23	3.57	.59	4.21	$p = .00***$	(30 a 39 anos) > (50 ou mais) ($p < .005$).
		30-39	119	3.42	.52			
		40-49	172	3.26	.66			
		50 ou +	127	2.96	.63			
Dimensão 5	4.5.2 b) Deve garantir um processo avaliação através de um profissional designado para o efeito.	20-29	3.39	.583	23	2.81	$p = .03*$	(20 a 29 anos) > (40 a 49 anos) ($p < .005$); (30 a 39 anos) > (50 + anos) ($p < .005$); (50 + anos) > (20 a 29 anos) ($p < .005$); (50 + anos) > (20 a 29 anos) ($p < .005$).
		30-39	3.26	.460	11			
		40-49	3.16	.596	17			
		50 ou +	3.24	.570	12			
Dimensão 5	5.2 e) Divulgação de projetos inovadores a nível local	20-29	29	3.48	.25	2.74	$p = .04*$	(40 a 49 anos) > (30 a 39 anos) ($p < .005$); (30 a 39 anos) > (50 + anos) ($p < .005$); (50 + anos) > (20 a 29 anos) ($p < .005$); (50 + anos) > (20 a 29 anos) ($p < .005$).
		30-39	165	3.22	.48			
		40-49	246	3.11	.44			
		50 ou +	176	3.06	.52			

Nota: n = Número de casos; M = Média; DP = Desvio Padrão; F = F One-Way; gl = Graus de liberdade; $Sig.$ = Significância; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Observa-se que em alguns itens das Dimensões 1, 3 e 4 existem diferenças estatisticamente significativas pelas diferentes faixas etárias, pelo que, numa tentativa de se avaliar que grupos são mais significativas, procedeu-se à análise de contrastes intergrupos (Scheffé).

Os valores revelam que as médias das pontuações obtidas pelos participantes vão diminuindo à medida que a idade aumenta, i.e., as médias das pontuações são maiores no grupo etário inferior (20-29), diminuindo nos grupos etários superiores e que a diferença de contrastes entre grupos é mais relevante nos grupos etários mais novos.

Da análise dos resultados obtidos da aplicação do *Teste Qui-Quadrado*, verificou-se a não existência de valores estatisticamente significativos quer na relação da variável idade com a atividade docente ao nível de cursos CEF, quer ao nível de PIT.

1.3.7.3.2 Diferenças ao nível das Dimensões do Estudo 1 com as Habilitações Académicas

Procurando saber se o grau académico influencia a perceção dos profissionais relativamente à TVA dos alunos com NEE (ver Tabela 29), procurou-se analisar a existência de diferenças nas respostas dos participantes relativamente às suas Habilitações Académicas, tendo-se constatado, na sua generalidade, a inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre as várias Dimensões, apesar das diferenças em alguns itens das várias Dimensões.

Tabela 29

Teste ANOVA para os Itens das Dimensões e a Variável Habilitações Acadêmicas

Item	Grau	n	M	DP	F	sig.	Scheffé
2.1 c) Deveria existir maior articulação entre a escola e as empresas	Bacharelato (B)	3	3.51	.48	2.23	$p = .03^*$	PGE> M (*); PGE> D(*)
	Licenciatura (L)	207	3.60	.31			
	CESE (CESE)	31	3.55	.35			
	Pós-Graduação/ Esp. (PGE)	171	3.61	.28			
	Mestrado (M)	180	3.63	.28			
	Doutoramento (D)	22	3.54	.30			
	Outro (Outro)	2	3.00	1.4			
Dimensão 1 2.1 d) Necessito de mais formação sobre a TVA	Bacharelato (B)	3	3.33	.57	4.37	$p = .00^{***}$	
	Licenciatura (L)	207	3.61	.53			
	CESE (CESE)	31	3.48	.57			
	Pós-Graduação/ Esp. (PGE)	171	3.73	.49			
	Mestrado (M)	180	3.70	.49			
	Doutoramento (D)	22	3.68	.47			
	Outro (Outro)	2	3.00	1.4			
2.2 a) Melhoria dos recursos especializados	Bacharelato (B)	3	3.67	.57	2.40	$p = .02^*$	M.>D (*)
	Licenciatura (L)	207	3.58	.50			
	CESE (CESE)	31	3.23	.71			
	Pós-Graduação/ Esp. (PGE)	171	3.56	.55			
	Mestrado (M)	180	3.56	.55			
	Doutoramento (D)	22	3.45	.59			
	Outro (Outro)	2	3.00	.000			

Nota: n = Número de casos; M = Média; DP = Desvio Padrão; F = F One-Way; gl = Graus de liberdade; $Sig.$ = Significância; $*p < .05$; $**p < .01$; $***p < .001$

(continua)

Tabela 29 (continuação)

Teste ANOVA para os Itens das Dimensões e a Variável Habilitações Acadêmicas

Item	Grau	n	M	DP	F	sig.	Scheffé
2.2 g) Formação especializada nesta área	Bacharelato (B)	3	3.67	.57	3.28	p = .00**	L >PGE (*); L.> M (*)
	Licenciatura (L)	207	3.23	.80			
	CESE (CESE)	31	3.00	.73			
	Pós-Graduação/ Esp. (PGE)	171	3.13	.74			
	Mestrado (M)	180	2.94	.82			
	Doutoramento (D)	22	2.59	.90			
	Outro (Outro)	2	2.00	1.4			
Dimensão 2 3.1 b) Adequações Curriculares individuais	Bacharelato (B)	3	3.67	.57	2.34	p = .03*	PG>M (***); D > CESE (***);
	Licenciatura (L)	207	3.43	.68			
	CESE (CESE)	31	3.03	.87			
	Pós-Graduação/ Esp. (PGE)	171	3.26	.81			
	Mestrado (M)	180	3.21	.81			
	Doutoramento (D)	22	3.09	1.0			
	Outro (Outro)	2	3.50	.70			
Dimensão 3 4.2 d) Conhecimentos insuficientes sobre as NEE	Bacharelato (B)	9	3.00	.72	2.55	p = .01**	CESE > L (***);
	Licenciatura (L)	123	2.98	.70			
	CESE (CESE)	87	2.76	.80			
	Pós-Graduação/ Esp. (PGE)	79	2.65	.81			
	Mestrado (M)	9	3.00	.51			
	Doutoramento (D)	123	2.98	.72			
	Outro (Outro)	6	2.33	.70			

(continua)

Tabela 29 (continuação)

Teste ANOVA para os Itens das Dimensões e a Variável Habilitações Académicas

Item	Grupo	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>sig.</i>	<i>Scheffé</i>
4.3 e) Inclusão dos jovens com NEE nos CEF	Bacharelato (B)	3	3.67	.57	2.46	<i>p</i> = .00***	L > D (***); PGE > M (***)
	Licenciatura (L)	123	3.20	.78			
	CESE (CESE)	9	3.33	.70			
	Pós-Graduação/ Esp. (PGE)	87	3.52	.62			
	Mestrado (M)	79	3.48	.65			
	Doutoramento (D)	6	3.17	.75			
	Outro (Outro)	2	3.50	.70			
Dimensão 5 5.1 f) Estimulação das ligações escolas/ universidades/ autarquias e empresas.	Bacharelato (B)	3	3.33	.57	2.28	<i>p</i> = .03*	M > PGE (***); M > D (***)
	Licenciatura (L)	207	3.57	.51			
	CESE (CESE)	31	3.81	.40			
	Pós-Graduação/ Esp. (PGE)	171	3.64	.48			
	Mestrado (M)	180	3.67	.47			
	Doutoramento (D)	22	3.73	.45			
	Outro (Outro)	2	3.00	.00			

Analisados os efeitos principais de cada item, e relativamente à variável habilitações académicas, encontraram-se diferenças com significado estatístico nos itens 2.1 c) ($F = 2.23$; $p < .01$); 2.2 a) ($F = 2.40$; $p < .02$); 3.1 b) ($F = 2.34$; $p < .03$); 4.2 d) ($F = 2.55$; $p < .01$); 4.3 e) ($F = 2.46$; $p < .02$) e 5.1 f) ($F = 2.287$; $p < .00$), apresentando os itens 2.1d) ($F = 4.37$; $p < .00$) e 2.2 g) ($F = 3.28$; $p < .00$) valores extremamente significativos. Os itens 4.2 d) e 4.3 b) não foram analisados dado que os dois grupos tinham menos que dois casos (Bacharelato- 1 caso; Outro-1 caso).

Observa-se igualmente que ao nível dos contrastes intergrupos, alguns dos itens relacionam-se entre si só com um indicador. No que respeita à relação das habilitações académicas com a atividade docente ao nível de cursos CEF e de PIT (ver Tabela 30), verificou-se a existência de valores estatísticos extremamente significativos quer na relação da função profissional com a atividade docente ao nível de cursos CEF e de PIT, não se encontrando, no entanto, diferenças significativas entre os valores observados e esperados.

Tabela 30

Análise da Relação de Dependência para a Variável Idade e as Habilitações Académicas ao Nível de CEF e de PIT

	Grupo	Observada		Esperada		X ²	sig
		Sim	Não	Sim	Não		
4.1 Prática de CEF	Bacharelato (B)	1	2	1.5	1.5		
	Licenciatura (L)	121	86	102.2	104.8		
	CESE (CESE)	9	22	15.3	15.7		
	Pós-Graduação/ Esp. (PGE)	87	84	84.4	86.6	18.88	$p = .00***$
	Mestrado (M)	79	101	88.8	91.2		
	Doutoramento (D)	6	1.9	16	11.1		
	Outro (Outro)	1	1	1.0	1.0		

(continua)

Tabela 30 (continuação)

Análise da Relação de Dependência para a Variável Idade e a Função ao Nível de CEF e de PIT

	Grupo	Observada		Esperada		X ²	sig
		Sim	Não	Sim	Não		
4.5 Prática de PIT	Bacharelato (B)	3	0	2.1	.9		
	Licenciatura (L)	123	84	148.2	58.8		
	CESE (CESE)	25	6	22.2	8.8		
	Pós-Graduação/ Esp. (PGE)	135	36	122.4	48.6	24.68	<i>p</i> =.00***
	Mestrado (M)	137	43	128.9	51.1		
	Doutoramento (D)	17	15.8	5	6.3		
	Outro (Outro)	1	1.4	1	.6		

1.3.7.3.3 Diferenças ao nível das Dimensões do Estudo 1 com as Funções no presente ano letivo¹² dos participantes

Com intenção de averiguar se as *Funções no presente ano letivo* dos participantes influenciam a sua percepção relativamente o processo de TVA dos alunos com NEE, analisou-se a relação das funções desempenhadas pelos elementos da amostra e as várias dimensões do estudo 1, através do teste estatístico *OneWay Anova*.

Numa primeira fase não se observaram diferenças estatisticamente significativas, apesar de em alguns itens das várias Dimensões (ver Tabela 31) haver diferenças estatisticamente significativas.

¹² (2013/2014)

Tabela 31

Teste ANOVA para os Itens e a Variável Funções no Presente Ano Letivo

	Item	Função	n	M	DP	F	sig.	Scheffé
Dimensão 1	2.1 b ¹³ A Escola possui as condições ideais	Professor (a) do 2º ciclo (P2)	54	2.17	.66	2.44	p = .00***	TE > M (*); TE > M (*);
		Professor (a) do 3º ciclo (P3)	80	2.13	.70			
		Técnico Especializado (TE)	36	2.28	.88			
		Monitor (M)	4	2.25	.50			
		Diretor (a) de Turma (DT)	57	2.25	.71			
		Diretor Técnico – Pedagógico (DTPD)	15	2.47	.83			
		Professor Educação Especial (PEE)	237	1.99	.60			
		Coordenador (a) de Ciclo (CCi)	4	1.50	.57			
		Coordenador (a) de Departamento (CD)	46	2.04	.69			
		Coordenador (a) de Curso (CC)	10	2.40	.69			
	Outro (O)	73	2.85	.90				
	2.1 d) Necessito de mais formação sobre a TVA	Professor (a) do 2º ciclo (P2)	54	3.13	.84	2.30	p = .00***	P2 > P3 (*); M > CCi (**); CD > PEE (*); DTPD > O (*); CCi > M (**); O > CD (*);
		Professor (a) do 3º ciclo (P3)	80	3.30	.62			
		Técnico Especializado (TE)	36	2.83	.97			
		Monitor (M)	4	3.25	.95			
		Diretor (a) de Turma (DT)	57	3.26	.79			
		Diretor Técnico – Pedagógico (DTPD)	15	2.53	.91			
Professor Educação Especial (PEE)		237	3.07	.75				
Coordenador (a) de Ciclo (CCi)		4	3.00	.81				
Coordenador (a) de Departamento (CD)	46	2.85	.91					
Coordenador (a) de Curso (CC)	10	3.10	1.1					
Outro (O)	73	3.07	.82					

Nota: n = Número de casos; M = Média; DP = Desvio Padrão; F = F One-Way; gl = Graus de liberdade; Sig. = Significância; *p < .05; **p < .01; ***p < .001

¹³ Os pontos da Escala de Likert foram invertidos pois apresentam valores de discordância

(continua)

Tabela 31 (continuação)

Teste ANOVA para os Itens e a Variável Funções no Presente Ano Letivo

Item	Função	n	M	DP	F	sig.	Scheffé	
Dimensão 2	3.1 b) Adequações Curriculares Individuais	Professor (a) do 2º ciclo (P2)	54	3.46	.63	1.95	<i>p</i> = .03*	P2> T (*), P2> O (*); P3> M (*), P3> CCI (*); T> CCI (*); M> CCI (**); DT> P2 (*), DT> O (*); PEE> CD (***); O > T (***), O > CC (*);
		Professor (a) do 3º ciclo (P3)	80	3.26	.77			
		Técnico Especializado (TE)	36	3.42	.64			
		Monitor (M)	4	3.25	.50			
		Diretor (a) de Turma (DT)	57	3.47	.65			
		Diretor Técnico – Pedagógico (DTPD)	15	3.53	.51			
		Professor Educação Especial (PEE)	237	3.16	.88			
		Coordenador (a) de Ciclo (CCi)	4	3.25	.50			
		Coordenador (a) de Departamento (CD)	46	3.13	.85			
		Coordenador (a) de Curso (CC)	10	3.40	.69			
Outro (O)	73	3.42	.75					
Dimensão 2	3.1 e) Currículo Específico Individual	Professor (a) do 2º ciclo (P2)	54	3.35	.58	1.99	<i>p</i> = .03*	P2 > DT (*); P3 > CC (**), P3 > O (*); PEE> P2 (*), PEE> DT (*); CC> P3 (**);
		Professor (a) do 3º ciclo (P3)	80	3.20	.64			
		Técnico Especializado (TE)	36	3.06	.53			
		Monitor (M)	4	3.25	.50			
		Diretor (a) de Turma (DT)	57	3.33	.60			
		Diretor Técnico – Pedagógico (DTPD)	15	2.87	.74			
		Professor Educação Especial (PEE)	237	3.37	.65			
		Coordenador (a) de Ciclo (CCi)	4	3.00	.81			
		Coordenador (a) de Departamento (CD)	46	3.26	.74			
		Coordenador (a) de Curso (CC)	10	3.20	.63			
Outro (O)	73	3.18	.71					

(continua)

Tabela 31 (continuação)

Teste ANOVA para os Itens e a Variável Funções no Presente Ano Letivo

	Item	Função	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>sig.</i>	<i>Scheffé</i>
Dimensão 3	4.2 a) Adequações das estratégias	Professor (a) do 2º ciclo (P2)	54	3.46	.63	2.12	<i>p</i> = .02*	T > P3 (*); DT > P3 (*); M > CCi (**) CCi > M (p<.01); CD > PEE (*); O > T (*); O > CD. (*);
		Professor (a) do 3º ciclo (P3)	80	3.26	.77			
		Técnico Especializado (TE)	36	3.42	.64			
		Monitor (M)	4	3.25	.50			
		Diretor (a) de Turma (DT)	57	3.47	.65			
		Diretor Técnico – Pedagógico (DTPD)	15	3.53	.56			
		Professor Educação Especial (PEE)	237	3.16	.88			
		Coordenador (a) de Ciclo (CCi)	4	3.25	.50			
		Coordenador (a) de Departamento (CD)	46	3.13	.85			
	Coordenador (a) de Curso (CC)	10	3.40	.69				
	Outro (O)	73	3.42	.70				
	4.2 b) Planificação de atividades diferenciadas	Professor (a) do 2º ciclo (P2)	29	2.97	.62	2.04	<i>p</i> = .02*	P3 > DT (*); T > PEE (*), T > CD (*); M > CCi (**); DTPD.> CC (*); CCi > M (*), CD > PEE (*); O > T (*), O > CD (*).
		Professor (a) do 3º ciclo (P3)	61	3.21	.60			
		Técnico Especializado (TE)	17	3.06	.24			
		Monitor (M)	2	2.50	.70			
		Diretor (a) de Turma (DT)	36	3.19	.46			
Diretor Técnico – Pedagógico (DTPD)		5	3.60	.54				
Professor Educação Especial (PEE)		87	3.02	.57				
Coordenador (a) de Ciclo (CCi)		2	2.50	.70				
Coordenador (a) de Departamento (CD)		20	3.05	.60				
Coordenador (a) de Curso (CC)	9	3.56	.52					
Outro (O)	38	3.08	.67					

(continua)

Tabela 31 (continuação)

Teste ANOVA para os Itens e a Variável Funções no Presente Ano Letivo

Item	Grupo	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>sig.</i>	<i>Scheffé</i>	
Dimensão 3	4.1 d) Conhecimentos insuficientes sobre as NEE	Professor (a) do 2º ciclo (P2)	54	3.46	.63	2.44	<i>p</i> = .00***	T > P3 (*); DT > P3 (*); M > Cci (**); CCi > M (**); CD. > PEE (*); O > T (**), O > CD (*);
		Professor (a) do 3º ciclo (P3)	80	3.26	.77			
		Técnico Especializado (TE)	36	3.42	.64			
		Monitor (M)	4	3.25	.50			
		Diretor (a) de Turma (DT)	57	3.47	.65			
		Diretor Técnico – Pedagógico (DTPD)	15	3.53	.51			
		Professor Educação Especial (PEE)	237	3.16	.88			
		Coordenador (a) de Ciclo (CCi)	4	3.25	.50			
		Coordenador (a) de Departamento (CD)	46	3.13	.85			
		Coordenador (a) de Curso (CC)	10	3.40	.69			
Outro (O)	73	3.42	.70					
Dimensão 3	4.3 h) Obtêm um diploma, mas enfrentam dificuldades em conseguir um emprego estável.	Professor (a) do 2º ciclo (P2)	29	2.97	.62	2.04	<i>p</i> = .02*	P3 > DT (*); T > PEE (*); T > CD. (*); M > CCi (**); DTPD.> CC (*); CCi > M (*); CD. > PEE (*); O > T (*), O > CD. (*);
		Professor (a) do 3º ciclo (P3)	61	3.21	.60			
		Técnico Especializado (TE)	17	3.06	.24			
		Monitor (M)	2	2.50	.70			
		Diretor (a) de Turma (DT)	36	3.19	.46			
		Diretor Técnico – Pedagógico (DTPD)	5	3.60	.54			
		Professor Educação Especial (PEE)	87	3.02	.57			
		Coordenador (a) de Ciclo (CCi)	2	2.50	.70			
		Coordenador (a) de Departamento (CD)	20	3.05	.60			
		Coordenador (a) de Curso (CC)	9	3.56	.52			
Outro (O)	38	3.08	.67					

(continua)

Tabela 31 (continuação)

Teste ANOVA para os Itens e a Variável Funções no Presente Ano Letivo

	Item	Função	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>sig.</i>	<i>Scheffé</i>
Dimensão 3	4.4 b) Propicia a diminuição do abandono escolar	Professor (a) do 2º ciclo (P2)	29	3.07	.53	2.19	<i>p</i> = .01***	P3> O (*); M> DTTP (**); M> CC (**); DT > P2 (*), DT > PEE (*); PEE> P2 (*); DTPD > M (**), DTPD > CC (**); CC> M (**), CC> DTPD (**);
		Professor (a) do 3º ciclo (P3)	61	3.21	.45			
		Técnico Especializado (TE)	17	2.94	.24			
		Monitor (M)	2	3.00	.00			
		Diretor (a) de Turma (DT)	35	3.11	.47			
		Diretor Técnico – Pedagógico (DTPD)	5	3.00	.00			
		Professor Educação Especial (PEE)	84	3.11	.51			
		Coordenador (a) de Ciclo (CCi)	2	4.00	.00			
		Coordenador (a) de Departamento (CD)	20	3.45	.51			
		Coordenador (a) de Curso (CC)	9	3.00	.50			
		Outro (O)	38	3.18	.45			
Dimensão 4	4.5.1 d). Garante a igualdade de oportunidades em relação ao género, nível sociocultural e localização geográfica	Professor (a) do 2º ciclo (P2)	38	2.66	.62	1.88	<i>p</i> = .04*	T > P2 (*); PEE> P2 (*); PEE> T (*); O > P3 (*);
		Professor (a) do 3º ciclo (P3)	42	2.60	.66			
		Técnico Especializado (TE)	25	2.68	.69			
		Monitor (M)	2	2.50	.70			
		Diretor (a) de Turma (DT)	32	3.03	.74			
		Diretor Técnico – Pedagógico (DTPD)	11	3.09	.70			
		Professor Educação Especial (PEE)	206	2.69	.68			
		Coordenador (a) de Ciclo (CCi)	3	3.33	.57			
		Coordenador (a) de Departamento (CD)	36	2.75	.64			
		Coordenador (a) de Curso (CC)	3	2.00	.00			
		Outro (O)	43	2.65	.75			

(continua)

Tabela 31 (continuação)

Teste ANOVA para os Itens e a Variável Funções no Presente Ano Letivo

	Item	Função	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>sig.</i>	<i>Scheffé</i>
Dimensão 4	4.5.1 i) As opções de formação do aluno devem ser baseadas nos interesses, capacidades e saídas profissionais	Professor (a) do 2º ciclo (P2)	38	3.47	.60	2.04	<i>p</i> = .02*	P2 > P3 (*), P2 > O (*); T > DT (*); M > P2 (**); DT > PEE (*); DTPD > T (*), DTPD > DT (*), DTPD > CD. (*); CD > T (*), CD > DT (*); O > P3 (*)
		Professor (a) do 3º ciclo (P3)	42	3.43	.50			
		Técnico Especializado (TE)	25	3.72	.45			
		Monitor (M)	2	3.50	.70			
		Diretor (a) de Turma (DT)	32	3.69	.47			
		Diretor Técnico – Pedagógico (DTPD)	11	3.73	.46			
		Professor Educação Especial (PEE)	206	3.65	.47			
		Coordenador (a) de Ciclo (CCi)	3	3.33	.57			
		Coordenador (a) de Departamento (CD)	36	3.72	.45			
	Coordenador (a) de Curso (CC)	3	4.00	.00				
	Outro (O)	43	3.44	.62				
	4.5.1 k) Deve fomentar as competências profissionais e atitudinais que facilitem a sua tomada de decisão	Professor (a) do 2º ciclo (P2)	38	3.53	.60	2.19	<i>p</i> = .01**	P2 > M (*); T > PEE (*); M > P3 (*); CD > PEE (*); O > P2 (*), O > M (*)
		Professor (a) do 3º ciclo (P3)	42	3.45	.55			
		Técnico Especializado (TE)	25	3.72	.45			
Monitor (M)		2	3.50	.70				
Diretor (a) de Turma (DT)		32	3.63	.49				
Diretor Técnico – Pedagógico (DTPD)		11	3.91	.30				
Professor Educação Especial (PEE)		206	3.68	.47				
Coordenador (a) de Ciclo (CCi)		3	3.00	.00				
Coordenador (a) de Departamento (CD)	36	3.69	.46					
Coordenador (a) de Curso (CC)	3	4.00	.00					
Outro (O)	43	3.53	.63					

(continua)

Tabela 31 (continuação)

Teste ANOVA para os Itens e a Variável Funções no Presente Ano Letivo

	Item	Função	n	M	DP	F	sig.	Scheffé
Dimensão 5	5.1 c) Um processo que deve ser iniciado na Escola	Professor (a) do 2º ciclo (P2)	38	3.47	.60	2.04	$p = .02^*$	P2 > P3 (*), P2 > O (*); T > DT (*); M > P2 (**); DT > PEE (*); DTPD > T (*), DTPD > DT (*), DTPD > CD (*); CD > T (*), CD > DT (*); O > P3 (*)
		Professor (a) do 3º ciclo (P3)	42	3.43	.50			
		Técnico Especializado (TE)	25	3.72	.45			
		Monitor (M)	2	3.50	.70			
		Diretor (a) de Turma (DT)	32	3.69	.47			
		Diretor Técnico – Pedagógico (DTPD)	11	3.73	.46			
		Professor Educação Especial (PEE)	206	3.65	.47			
		Coordenador (a) de Ciclo (CCi)	3	3.33	.57			
		Coordenador (a) de Departamento (CD)	36	3.72	.45			
	Coordenador (a) de Curso (CC)	3	4.00	.00				
	Outro (O)	43	3.44	.62				
	5.1 f) Estimular a ligação das escolas, universidades autarquias às empresas, aumentar o desempenho das pessoas com NEE no mercado de trabalho	Professor (a) do 2º ciclo (P2)	54	3.61	.49	2.39	$p = .00^{***}$	P2 > DT (*), P2 > CD (*); T > P3 (*); PEE > CC (*); O > P2 (*), O > DT (*), O > CD. (*);
		Professor (a) do 3º ciclo (P3)	80	3.53	.50			
		Técnico Especializado (TE)	36	3.53	.56			
		Monitor (M)	4	3.25	.50			
		Diretor (a) de Turma (DT)	57	3.58	.49			
		Diretor Técnico – Pedagógico (DTPD)	15	3.40	.63			
Professor Educação Especial (PEE)		237	3.73	.44				
Coordenador (a) de Ciclo (CCi)		4	4.00	.00				
Coordenador (a) de Departamento (CD)	46	3.61	.49					
Coordenador (a) de Curso (CC)	10	3.70	.48					
Outro (O)	73	3.62	.49					

(continua)

Tabela 31 (continuação)

Teste ANOVA para os Itens e a Variável Funções no Presente Ano Letivo

	Item	Função	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>sig.</i>	<i>Scheffé</i>
Dimensão 5	5.4 a) Precisa de ser preparada dois ou três anos antes do fim da escolaridade obrigatória.	Professor (a) do 2º ciclo (P2)	38	3.53	.60	2.19	<i>p</i> = .01**	P2 > CD (*); T > DT (*), T > DTPD (*); M > O (*); DT > DTPD (*); PEE > CC (*);
		Professor (a) do 3º ciclo (P3)	42	3.45	.55			
		Técnico Especializado (TE)	25	3.72	.45			
		Monitor (M)	2	3.50	.70			
		Diretor (a) de Turma (DT)	32	3.63	.49			
		Diretor Técnico – Pedagógico (DTPD)	11	3.91	.30			
		Professor Educação Especial (PEE)	206	3.68	.47			
		Coordenador (a) de Ciclo (CCi)	73	3.23	.71			
		Coordenador (a) de Departamento (CD)	54	3.59	.53			
		Coordenador (a) de Curso (CC)	80	3.35	.55			
	Outro (O)	36	3.42	.60				

Assim, constata-se a existência de valores extremamente significativos nos itens 2.1 b) ($F = 2.44$; $p < .07$); 21 d) ($F = 2.30$; $p < .09$); 4.1d) ($F = 2.42$; $p < .00$) e 5.1 f) ($F = 2.39$; $p < .00$).

Pode-se verificar que ao nível das Funções no presente ano letivo (2013/2014) dos participantes, as de coordenação são as que evidenciam uma média mais elevada, enquanto relativamente aos contrastes intergrupos as funções de Técnico e Monitor, surgem com mais frequência. Na relação da função docente com a atividade docente ao nível de cursos CEF e de PIT (ver Tabela 32), verificou-se a existência de valores estatísticos extremamente significativos, quer na relação da formação académica com a atividade docente de cursos CEF, quer no âmbito de PIT.

Pela análise do *Teste χ^2* , constata-se que as duas ofertas formativas evidenciam resultados extremamente significativos, destacando-se a nível da prática de CEF as funções Professor (a) do 3º ciclo, Diretor (a) de Turma e Coordenador (a) de Curso com valores bastante superiores relativamente ao esperado.

Tabela 32

Análise da Relação de Dependência para a Variável Funções no Presente Ano Letivo e a Atividade Profissional ao Nível de CEF e de PIT

	Grupo	Observada		Esperada		χ^2	sig
		Sim	Não	Sim	Não		
4.1 Prática de CEF	Professor (a) do 2º ciclo	29	25	26.9	27.4		
	Professor (a) do 3º ciclo	61	19	39.5	39.5		
	Técnico Especializado	16	20	17.8	17.8		
	Monitor	2	2	2.0	2.0		
	Diretor (a) de Turma	36	21	28.1	28.9		
	Diretor Técnico – Pedagógico	5	10	7.4	7.6	52.25	$p = .00***$
	Professor Educação Especial	87	150	117	120		
	Coordenador (a) de Ciclo	2	2	2.0	2		
	Coordenador (a) de Departamento	20	26	22.7	23.3		
	Coordenador (a) de Curso	9	1	4.9	5.1		
	Outro	11	36	36.0	37		

(continua)

Tabela 32 (continuação)

Análise da Relação de Dependência para a Variável Funções no Presente Ano Letivo e a Atividade Profissional ao Nível de CEF e de PIT

	Grupo	Observada		Esperada		χ^2	sig
		Sim	Não	Sim	Não		
4.5 Prática de PIT	Professor (a) do 2º ciclo	38	16	38.7	15.3		
	Professor (a) do 3º ciclo	42	38	57.3	22.7		
	Técnico Especializado	25	11	25.8	1.2		
	Monitor	2	2	2.9	1.1		
	Diretor (a) de Turma	32	25	4.8	16.2		
	Diretor Técnico – Pedagógico	11	4	1.7	4.3	64.77	$p = .00***$
	Professor Educação Especial	206	31	169.7	67.3		
	Coordenador (a) de Ciclo	3	1	2.9	1.1		
	Coordenador (a) de Departamento	36	10	32.9	13.1		
	Coordenador (a) de Curso	3	7	7.2	2.9		
	Outro	43	30	52.3	2.7		

1.3.7.3.4 Diferenças ao nível das Dimensões do Estudo 1 com o Tempo de Serviço

Com a finalidade de verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as dimensões do questionário e o Tempo de serviço dos respondentes, empregou-se o teste estatístico *OneWay Anova* verificando-se diferenças estatisticamente significativas ao nível da Dimensão 2- Adequações no Processo de Aprendizagem (ver Tabela 33).

Tabela 33

Teste ANOVA para a Dimensão 3 do Estudo 1 e a Variável Tempo de Serviço

Dimensão	Grupo	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>sig.</i>
Dimensão 3	5 Anos	37	2.96	.25	4.20	$p = .00***$
	10 Anos	37	2.91	.24		
	15 Anos	66	3.03	.28		
	20 Anos	82	3.10	.25		
	+25Anos	84	2.99	.26		

Neste âmbito, procedeu-se à análise de contrastes intergrupos (Scheffé) descrevendo-se os valores e o sentido das diferenças, tendo em conta os vários indicadores, surgindo os indicadores de 15 Anos e 20 Anos com uma média mais elevada.

Relativamente à análise estatística dos itens das várias dimensões encontram-se, após a aplicação dos mesmos procedimentos estatísticos, resultados estatisticamente significativos em diversos itens das várias dimensões (ver Tabela 34), como de seguida se demonstra.

Tabela 34

Teste ANOVA para os Itens das Dimensões e a Variável Tempo de Serviço

	Item	Tempo	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>sig.</i>	<i>Scheffé</i>
Dimensão 1	2.2 b) Mais oferta de apoios	5 Anos	78	3.71	.45	2.40	<i>p</i> = .04*	10 Anos > 15 Anos (*)
		10 Anos	81	3.58	.52			
		15 Anos	124	3.57	.54			
		20 Anos	155	3.65	.47			
		+ 25 Anos	178	3.52	.56			
	2.2 d) Recetividade da Comunidade Escolar	5 Anos	78	3.55	.55	2.52	<i>p</i> = .04*	5 Anos > 20 Anos (*); + 25 Anos > 10 Anos (*);
		10 Anos	81	3.36	.677			
		15 Anos	124	3.48	.57			
		20 Anos	155	3.55	.57			
		+ 25 Anos	178	3.39	.63			
	2.3.2 d) Formação complementar	5 Anos	78	3.50	.55	2.43	<i>p</i> = .04*	5 Anos > 15 Anos (*); 20 Anos > 5 Anos (*), 20 Anos > 15 Anos (*); + 25 Anos > 10 Anos (*)
		10 Anos	81	3.31	.53			
		15 Anos	124	3.49	.59			
		20 Anos	155	3.52	.53			
		+ 25 Anos	178	3.74	.46			
	2.3.2 e) Envolvimento dos empregadores e organizações de emprego (+ ativos e presentes	5 Anos	78	3.76	.43	3.38	<i>p</i> = .00***	5 Anos > 10 Anos (*); + 25 Anos > 15 Anos (*)
		10 Anos	81	3.68	.49			
		15 Anos	124	3.81	.39			
		20 Anos	155	3.80	.40			
		+ 25 Anos	178	3.80	.39			

Nota: *n* = Número de casos; *M* = Média; *DP* = Desvio Padrão; *F* = *F One-Way*; *gl* = Graus de liberdade; *Sig.* = Significância; **p* < .05; ***p* < .01; ****p* < .001

(continua)

Tabela 34 (continuação)

Teste ANOVA para os Itens das Dimensões e a Variável Tempo de Serviço

	Item	Tempo	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>sig.</i>	<i>Scheffé</i>
Dimensão 1	2.3.3 g) Medidas de Apoio: recursos pessoais e materiais, financeiros e técnicos	5 Anos	78	3.71	.48	3.47	<i>p</i> = .00***	15 Anos > 5 Anos (*) e 20 Anos > 15 Anos (*)
		10 Anos	81	3.59	.49			
		15 Anos	124	3.73	.44			
		20 Anos	155	3.76	.42			
		+ 25 Anos	178	3.60	.53			
	2.3.4 a) Processo (o mais) precoce (possível)	5 Anos	78	3.40	.69	3.70	<i>p</i> = .00***	10 Anos > 15 Anos (*) e 20 Anos > 15 Anos (*)
		10 Anos	81	3.19	.65			
		15 Anos	124	3.10	.78			
20 Anos		155	3.14	.70				
Dimensão 3	4.3 a) Articulação entre a oferta e a procura	5 Anos	37	2.84	.44	3.20	<i>p</i> = .01**	15 Anos > + 25 Anos (*)
		10 Anos	37	2.43	.64			
		15 Anos	66	2.62	.51			
		20 Anos	82	2.72	.59			
		+ 25 Anos	84	2.58	.52			
	4.3 b) Estão mais orientadas para NEE ligeiras que severas	5 Anos	37	3.30	.66	5.10	<i>p</i> = .00***	20 Anos > 15 Anos (*)
		10 Anos	37	3.38	.59			
		15 Anos	66	3.67	.53			
		20 Anos	82	3.71	.50			
	4.3 c) O aluno deverá desenvolver experiências exploratórias de formação	5 Anos	37	3.08	.64	3.19	<i>p</i> = .01**	
		10 Anos	37	3.19	.56			
		15 Anos	66	3.27	.57			
20 Anos		82	3.39	.49				
		+ 25 Anos	84	3.13	.55			

(continua)

Tabela 34 (continuação)

Teste ANOVA para os Itens das Dimensões e a Variável Tempo de Serviço

	Item	Tempo	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>sig.</i>	<i>Scheffé</i>
Dimensão 3	4.3 e) Inclusão dos jovens NEE nos CEF	5 Anos	37	3.27	.60	3.08	$p = .01^{**}$	5 Anos> + 25 Anos (*) e 15 Anos> 20 Anos (*);
		10 Anos	37	3.03	.83			
		15 Anos	66	3.44	.78			
		20 Anos	82	3.49	.63			
		+ 25 Anos	84	3.38	.69			
	4.3 g) Possibilitam prosseguimento de estudos	5 Anos	37	3.08	.54	3.43	$p = .00^{***}$	15 Anos> + 25 Anos (*);
		10 Anos	37	2.78	.63			
		15 Anos	66	3.17	.51			
		20 Anos	82	3.16	.59			
	4.3 h) Obtêm um diploma mas enfrentam dificuldades em conseguir um emprego estável.	5 Anos	37	3.27	.73	2.78	$p = .02^*$	20 Anos> 15 Anos (*) e 20 Anos> + 25 Anos (*);
		10 Anos	37	3.19	.61			
		15 Anos	66	3.52	.63			
20 Anos		82	3.52	.61				
Dimensão 5	5.2 d) Assegurar medidas concretas para a implementação da legislação existente	5 Anos	37	3.63	.31	3.11	$p = .01^{**}$	5 Anos> + 25 Anos (*) e 15 Anos> +25 Anos (*);
		10 Anos	37	3.55	.29			
		15 Anos	66	3.61	.30			
		20 Anos	82	3.65	.28			
		+ 25 Anos	84	3.58	.30			
	5.2 e) Divulgação de projetos inovadores a nível local.	5 Anos	78	3.78	.44	2.63	$p = .00^{***}$	5 Anos> 20 Anos (*); 10 Anos> + 25 Anos (*); 15 Anos> 5 Anos (*); 15 Anos> + 25 Anos (*);
		10 Anos	81	3.68	.49			
		15 Anos	124	3.81	.43			
		20 Anos	155	3.77	.43			
		+ 25 Anos	178	3.66	.532			

No que respeita aos efeitos da variável tempo de serviço relativamente aos itens do questionário encontraram-se valores com significado estatístico extremamente significativo nos itens 2.3.2 e) ($F = 2.44$; $p < .01$); 2.3.3 g) ($F = 3.47$; $p < .01$); 2.3.4 a) ($F = 3.73$; $p < .01$); 4.3 b) ($F = 5.10$; $p < .01$); 4.3 g) ($F = 3.43$; $p < .01$); e 5.2 e) ($F = 2.63$; $p < .01$).

A análise de contrastes intergrupos revela a existência de diferenças significativas entre os participantes com menos tempo de serviço, quando comparados com os que já possuem bastante tempo de experiência profissional.

No que respeita à relação da variável função docente com a prática ao nível de cursos CEF e de PIT, não se verificou a existência de valores estatísticos significativos, em contexto de cursos CEF ou de PIT.

1.3.7.3.5 Diferenças ao nível das Dimensões do Estudo 1 com a variável Distrito

No âmbito da análise da variável Distrito (ver Tabela 35) procedeu-se ao mesmo tratamento estatístico, verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ao nível dos itens nas dimensões 2, 3, 4 e 5.

Da mesma forma, com a finalidade de se avaliar os grupos (distritos) em que estas diferenças são mais significativas, procedeu-se à análise de contrastes intergrupos (Scheffé) descrevendo-se os valores e o sentido das diferenças.

Tabela 35

Teste ANOVA para os Itens das Dimensões e a Variável Distrito

Item	Distrito	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>sig.</i>	<i>Scheffé</i>
Dimensão 2 3.1c) Adequações no processo de matrícula	Aveiro	38	2.84	.78	1,71	<i>p</i> = .03*	
	Beja	16	3.00	.81			
	Braga	111	2.95	.66			Beja> Braga (*);
	Bragança	5	3.40	.54			Beja> Guarda (**), Beja> Leiria (**), Beja> Porto (**); e Beja> Santarém (*);
	C. Branco	20	2.70	.80			Braga> Viseu (*);
	Coimbra	24	3.33	.76			Faro> Aveiro (*);
	Évora	14	3.14	.53			Guarda> Beja (**), Guarda> Braga (*);
	Faro	29	2.86	.63			Guarda> Leiria (**); Guarda> Porto (**)
	Guarda	9	3.00	.50			Guarda> Setúbal (*);
	Leiria	36	3.00	.89			Leiria> Beja (**), Leiria> Braga (*), Leiria> Guarda (**), Leiria> Porto (**)
	Lisboa	100	3.24	.74			Leiria> Setúbal (*);
	Portalegre	14	3.21	.57			Lisboa> Setúbal (*);
	Porto	39	3.00	.64			Porto> Beja (**), Porto> Braga (*), Porto> Guarda (**); Porto> Leiria (**)
	Santarém	22	3.23	.81			Porto> Setúbal (*);
	Setúbal	51	2.98	.76			Santarém> Portalegre (*).
	V. Castelo	8	2.75	1.0			
	Vila Real	2	3.50	.77			
Viseu	37	2.92	.82				
Açores	20	3.15	.61				
Madeira	21	2.71	.78				

Nota: *n* = Número de casos; *M* = Média; *DP* = Desvio Padrão; *F* = *F One-Way*; *gl* = Graus de liberdade; *Sig.* = Significância; **p* < .05; ***p* < .01; ****p* < .001

(continua)

Tabela 35 (continuação)

Teste ANOVA para os Itens das Dimensões e a Variável Distrito

Item	Distrito	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>sig.</i>	<i>Scheffé</i>
Dimensão 2 3.1c) Tecnologias de Apoio	Aveiro	38	2.84	.78	1.64	<i>p</i> = .04*	Aveiro> V. Castelo (*), Aveiro> Viseu (*); Beja> C. Branco (**) e Beja> Açores (**); Braga> Bragança (*) e Braga> Lisboa (*); Bragança> Lisboa (*); C. Branco> Beja (**) e C. Branco> Açores (**); Coimbra> Aveiro (*), Coimbra> V. Castelo (*) e Coimbra> Viseu (*); Évora> Faro (*), Évora> Guarda (*) e Évora> Madeira (*); Faro> Madeira (*); Guarda> Madeira (*); Leiria> Beja (*), Leiria> C. Branco (*); Leiria> Madeira (*) e Leiria> Setúbal (*); Lisboa> Setúbal (*); Porto> Beja (**), Porto> Braga (*), Porto> Guarda (**), Porto> Leiria (**) e Porto> Setúbal (*);
	Beja	16	3.00	.81			
	Braga	111	2.95	.66			
	Bragança	5	3.40	.54			
	C. Branco	20	2.70	.80			
	Coimbra	24	3.33	.76			
	Évora	14	3.14	.53			
	Faro	29	2.86	.63			
	Guarda	9	3.00	.50			
	Leiria	36	3.00	.89			
	Lisboa	100	3.24	.74			
	Portalegre	14	3.21	.57			
	Porto	39	3.00	.64			
	Santarém	22	3.23	.81			
	Setúbal	51	2.98	.76			
	V. Castelo	8	2.75	1.0			
	Vila Real	2	3.50	.70			
	Viseu	37	2.92	.86			
	Açores	20	3.15	.67			
	Madeira	21	2.71	.78			
Viseu	38	3.29	.65				
Açores	16	3.50	.51				
Madeira	111	3.41	.57				

(continua)

Tabela 35 (continuação)

Teste ANOVA para os Itens das Dimensões e a Variável Distrito

Item	Distrito	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>sig.</i>	<i>Scheffé</i>	
Dimensão 3	4.2 b) Planificação de atividades diferenciadas	Aveiro	13	3.38	.50	1.69	<i>p</i> = .04*	Beja> Setúbal (**), Beja> V. Castelo (**) e Beja> Madeira (**); Braga> Coimbra (*) e Braga> Lisboa (*); Bragança> Guarda (**) e Bragança> Lisboa (*); Coimbra> Lisboa (*); Guarda> Bragança (**); Lisboa> Portalegre (*); Porto> Portalegre (*); Setúbal> Beja (**), Setúbal> V. Castelo (**) e Setúbal> Madeira (**); V. Castelo> Beja (**), V. Castelo> Setúbal (**) e V. Castelo> Beja (**); Madeira> Setúbal (**), Madeira> V. Castelo (**).
		Beja	8	3.00	.53			
		Braga	57	3.19	.63			
		Bragança	3	3.67	.57			
		C. Branco	9	2.89	.60			
		Coimbra	11	3.18	.60			
		Évora	4	3.75	.50			
		Faro	18	3.06	.53			
		Guarda	3	3.67	.57			
		Leiria	19	2.74	.73			
		Lisboa	50	3.16	.65			
		Portalegre	9	3.11	.33			
		Porto	17	3.12	.48			
		Santarém	11	3.27	.46			
		Setúbal	28	3.00	.38			
		V. Castelo	5	3.00	.70			
		Vila Real	17	2.94	.55			
Viseu	11	2.91	.53					
Açores	13	3.00	.40					
Madeira	13	3.38	.50					

(continua)

Tabela 35 (continuação)

Teste ANOVA para os Itens das Dimensões e a Variável Distrito

Item	Distrito	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>sig.</i>	<i>Scheffé</i>
Dimensão 3 4.3 a) Articulação entre a oferta e a procura	Aveiro	13	2.46	.51	1.74	<i>p</i> = .03*	Aveiro> C. Branco (*), Aveiro> Madeira (*); Beja> Braga (*); Bragança> Coimbra (*) e Bragança> Porto (*); C. Branco> V. Castelo (*); Faro> Aveiro (*) e Faro> Açores (*); Leiria> Portalegre (*); Porto> Viseu (*) e Porto> Coimbra (*); Setúbal> Bragança (*), Setúbal> Coimbra (*) e Setúbal> Porto (*); Viseu> Faro (*); Açores> C. Branco (*).
	Beja	8	2.75	.46			
	Braga	57	2.74	.55			
	Bragança	3	2.67	.57			
	C. Branco	9	2.44	.52			
	Coimbra	11	2.64	.50			
	Évora	4	3.00	.00			
	Faro	18	2.50	.61			
	Guarda	3	2.33	.57			
	Leiria	19	2.58	.60			
	Lisboa	50	2.90	.54			
	Portalegre	9	2.56	.52			
	Porto	17	2.65	.60			
	Santarém	11	2.27	.46			
	Setúbal	28	2.68	.54			
	V. Castelo	5	2.40	.54			
	Vila Real	17	2.53	.51			
	Viseu	11	2.45	.52			
	Açores	13	2.38	.50			
	Madeira	13	2.46	.51			

(continua)

Tabela 35 (continuação)

Teste ANOVA para os Itens das Dimensões e a Variável Distrito

	Item	Distrito	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>sig.</i>	<i>Scheffé</i>
Dimensão 3	4.3 d) As ofertas formativas correspondem às necessidades destes jovens na transição para o mercado de trabalho	Aveiro	13	2.46	.66	1.83	<i>p</i> = .02*	Aveiro> Faro <.05); Braga> Porto (*); C. Branco> Leiria (*); Guarda> V. Castelo (**); Leiria> Açores (*); Lisboa> Braga (*); Portalegre> Setúbal (*); Santarém> Castelo Branco (*), Santarém> Castelo Branco (*) e Santarém> Leiria (*); Açores> Madeira (*); Madeira> Portalegre (*), Madeira> Setúbal (*).
		Beja	8	2.88	.35			
		Braga	57	2.56	.62			
		Bragança	3	2.67	1.15			
		C. Branco	9	2.33	.50			
		Coimbra	11	2.73	.64			
		Évora	4	3.00	1.1			
		Faro	18	2.44	.51			
		Guarda	3	2.00	.00			
		Leiria	19	2.32	.58			
		Lisboa	50	2.60	.75			
		Portalegre	9	2.22	.66			
		Porto	17	2.53	.62			
		Santarém	11	2.36	.50			
		Setúbal	28	2.21	.49			
		V. Castelo	5	2.00	.00			
		Vila Real	17	2.82	.63			
		Viseu	11	2.27	.46			
Açores	13	2.23	.59					
Madeira	13	2.46	.66					

(continua)

Tabela 35 (continuação)

Teste ANOVA para os Itens das Dimensões e a Variável Distrito

	Item	Distrito	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>sig.</i>	<i>Scheffé</i>
Dimensão 3	4.3 h) Obtêm um diploma mas enfrentam dificuldades em conseguir um emprego estável.	Aveiro	13	3.15	.80	2.47	<i>p</i> = .00***	Évora> Viseu (*); Braga> Faro <.05); Guarda> Lisboa (*), Guarda> Santarém (*); Leiria> Beja (*); Lisboa> Santarém (*); Setúbal> Guarda (*), Setúbal> Lisboa (*), Setúbal> Santarém (*); V. Castelo> Braga (*), V. Castelo> Faro (*).
		Beja	8	3.50	.53			
		Braga	57	3.37	.61			
		Bragança	3	3.00	1.00			
		C. Branco	9	2.89	.78			
		Coimbra	11	3.82	.40			
		Évora	4	3.25	.95			
		Faro	18	3.39	.69			
		Guarda	3	3.67	.57			
		Leiria	19	3.53	.61			
		Lisboa	50	3.66	.55			
		Portalegre	9	3.89	.33			
		Porto	17	3.29	.68			
		Santarém	11	3.64	.50			
		Setúbal	28	3.68	.47			
		V. Castelo	5	3.40	.54			
		Vila Real	17	3.24	.75			
		Viseu	11	3.09	.70			
Açores	13	3.08	.64					
Madeira	13	3.15	.80					

(continua)

Tabela 35 (continuação)

Teste ANOVA para os Itens das Dimensões e a Variável Distrito

Item	Distrito	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>sig.</i>	<i>Scheffé</i>
Dimensão 3 4.4 c) Permite a obtenção da certificação escolar do 9º ano de escolaridade	Aveiro	13	3.38	.50	1.79	<i>p</i> = .02*	Beja> V. Castelo (**); Braga> Leiria (**); Bragança> Guarda (**), Bragança> Lisboa (*), Bragança> Setúbal (*); Coimbra> Faro (*), Coimbra> Madeira (*); Faro> Madeira (*); Guarda> Bragança (**), Guarda> Lisboa (*), Guarda> Setúbal (*); Leiria> Braga (**); Lisboa> Braga (*), Lisboa> Leiria (*); Portalegre> Porto (*); Porto> Aveiro (*); Santarém> Braga (*), Santarém> Leiria (*); Setúbal> Lisboa (*), Setúbal> Santarém (*); V. Castelo> Beja (**); Madeira> Castelo Branco (*).
	Beja	8	3.00	.00			
	Braga	57	3.26	.44			
	Bragança	3	3.33	.57			
	C. Branco	9	3.11	.33			
	Coimbra	11	3.18	.40			
	Évora	3	4.00	.00			
	Faro	17	3.18	.39			
	Guarda	3	3.33	.57			
	Leiria	19	3.26	.45			
	Lisboa	48	3.31	.46			
	Portalegre	9	3.44	.52			
	Porto	17	3.41	.50			
	Santarém	11	3.27	.46			
	Setúbal	28	3.32	.47			
	V. Castelo	5	3.00	.00			
	Vila Real	17	3.06	.55			
	Viseu	11	2.82	.75			
Açores	13	3.15	.37				
Madeira	13	3.38	.50				

(continua)

Tabela 35 (continuação)

Teste ANOVA para os Itens das Dimensões e a Variável Distrito

Item	Distrito	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>sig.</i>	<i>Scheffé</i>
Dimensão 4 4.5.2 b) Competências para o exercício de uma atividade ocupacional	Aveiro	32	3.69	.47	1.68	<i>p</i> = .03*	Aveiro> Porto (*), Aveiro> Setúbal (*); Braga> Aveiro (*), Braga> Porto (*), Braga> Madeira (*); Coimbra> Beja (*); Évora> Portalegre <.05, Évora> Santarém (*); Faro> Lisboa (*), Faro> V. Castelo (*); Leiria> Viseu (*); Lisboa> Braga <. 05, Lisboa> V. Castelo (*), Lisboa> Açores (*); Portalegre> Santarém (*); Porto> Setúbal (*); Setúbal> Guarda (*); V. Castelo> Braga (*), V. Castelo> Açores (**); Açores> Braga (*); Açores> V. Castelo (*); Madeira> Aveiro (*), Madeira> Setúbal (*)
	Beja	11	3.45	.68			
	Braga	79	3.72	.55			
	Bragança	2	4.00	.00			
	C. Branco	15	3.27	.70			
	Coimbra	19	3.47	.61			
	Évora	10	3.90	.31			
	Faro	19	3.79	.41			
	Guarda	8	3.63	.51			
	Leiria	27	3.56	.64			
	Lisboa	73	3.77	.45			
	Portalegre	9	3.89	.33			
	Porto	28	3.68	.61			
	Santarém	17	3.88	.33			
	Setúbal	33	3.67	.47			
	V. Castelo	4	3.75	.50			
	Vila Real	2	3.00	.00			
	Viseu	28	3.54	.50			
	Açores	12	3.75	.45			
Madeira	13	3.69	.48				

(continua)

Tabela 35 (continuação)

Teste ANOVA para os Itens das Dimensões e a Variável Distrito

	Item	Distrito	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>sig.</i>	<i>Scheffé</i>
Dimensão 5	5.2 d) Assegurar medidas concretas para a implementação da legislação existente	Aveiro	38	3.61	.54	1.65	<i>p</i> = .04*	Aveiro> Bragança (*);
		Beja	16	3.69	.60			Beja> Faro (*), Beja> Guarda (*), Beja>
		Braga	111	3.74	.46			Portalegre (*), Beja> Viseu (*);
		Bragança	5	3.60	.54			Braga> Évora (*);
		C. Branco	20	3.75	.44			C. Branco> Braga (*), C. Branco> Évora (*),
		Coimbra	24	3.92	.28			C. Branco> Leiria (**), C. Branco> Porto (*);
		Évora	14	3.71	.46			Évora> Beja (*), Évora> Guarda (*);
		Faro	29	3.66	.55			Faro> Portalegre (*), Faro> Viseu (*);
		Guarda	9	3.67	.50			Guarda> Faro (*), Guarda> Viseu (*);
		Leiria	36	3.75	.43			Leiria> Braga (*), Leiria> C. Branco (**),
		Lisboa	100	3.78	.46			Leiria> Évora (*), Leiria> Porto (*);
		Portalegre	14	3.64	.63			Lisboa> Braga (*), Lisboa> C. Branco (*),
		Porto	39	3.72	.45			Lisboa> Leiria (*);
		Santarém	22	3.82	.39			Portalegre> Aveiro (*), Portalegre> Bragança
		Setúbal	51	3.82	.38			(*);
		V. Castelo	8	3.50	.53			Porto> Beja (*), Porto> Évora (*);
		Vila Real	2	4.00	.00			Santarém> Lisboa (*);
Viseu	37	3.65	.48	Setúbal> Lisboa (*), Setúbal> Santarém (*);				
Açores	20	3.50	.51	V. Castelo> Açores (**);				
Madeira	21	3.38	.59	Viseu> Aveiro (*), Viseu> Portalegre (*);				
								Açores> V. Castelo (**).

(continua)

Tabela 35 (continuação)

Teste ANOVA para os Itens das Dimensões e a Variável Distrito

	Item	Distrito	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>sig.</i>	<i>Scheffé</i>
Dimensão 5	5.2 h) Programas integrados oferecendo propostas articuladas de serviços	Aveiro	38	3.71	.46	2.19	<i>p</i> = .00**	Aveiro> Braga (*), Aveiro> Évora (*); Beja> Guarda (*), Beja> Porto (*); Braga> C. Branco (*); Bragança> Coimbra (*), Bragança> Faro (*), Bragança> Lisboa (*); C. Branco> Setúbal (*); Coimbra> Madeira (*); Évora> C. Branco (*); Faro> Lisboa (*), Faro> Madeira (*); Guarda> Aveiro (*); Guarda> Braga (*), Guarda> Évora <i>p</i> <.05), Guarda> Santarém (*); Lisboa> Coimbra (*), Lisboa> Madeira (*); Porto> Aveiro (*); Porto> Guarda (*), Porto> Santarém (*); Santarém> Aveiro (*), Santarém> Braga (*); Setúbal> Bragança (*); Viseu> Beja (*), Viseu> Guarda (*), Viseu> Porto (*).
		Beja	16	3.75	.44			
		Braga	111	3.72	.45			
		Bragança	5	4.00	.00			
		C. Branco	20	3.70	.47			
		Coimbra	24	3.75	.44			
		Évora	14	4.00	.00			
		Faro	29	3.79	.41			
		Guarda	9	3.67	.50			
		Leiria	36	3.64	.59			
		Lisboa	100	3.80	.40			
		Portalegre	14	4.00	.00			
		Porto	39	3.82	.38			
		Santarém	22	3.91	.29			
		Setúbal	51	3.76	.42			
		V. Castelo	8	3.63	.51			
		Vila Real	2	3.50	.70			
Viseu	37	3.62	.49					
Açores	20	3.50	.51					
Madeira	21	3.43	.50					

Foram encontradas diferenças com significado estatístico extremamente significativo nos itens 4.3 h) ($F = 2,479$; $p \leq .01$) e 5.2 h) ($F = 2,195$; $p \leq .01$). Na análise dos contrastes intergrupos (Scheffé) é de realçar que a maior parte dos itens, com significância estatística, engloba a maior parte dos distritos assumidos como indicadores, salientando-se, no entanto, as zonas interiores do Norte e Centro.

Não se verificou a existência de valores estatísticos significativos relativamente à experiência profissional em contexto de cursos CEF ou de PIT.

1.3.7.3.6 Diferenças ao nível das Dimensões do Estudo 1 com o tipo de estabelecimento de ensino onde os participantes prestam serviço

A oferta formativa dos alunos/formandos com NEE, por vezes, está diretamente relacionada com as condições existentes nos estabelecimentos de ensino, pelo que se procurou verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o questionário e o tipo de estabelecimento de ensino onde os participantes prestam serviço (ver Tabela 36), encontrando-se diferenças estatisticamente em vários itens das dimensões 1,2 e 5.

Tabela 36

Teste ANOVA para os Itens das Dimensões com o Tipo de Estabelecimento de Ensino onde os Participantes Prestam Serviço

	Item	Tipo	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>sig.</i>	<i>Scheffé</i>
DIM 1	2.1 d) Necessito de mais formação sobre TVA	Público	544	.792	.034	3.66	<i>p</i> = .01***	
		Particular e cooperativo	46	.911	.134			
		IEFP.	9	.707	.236			
		Outro	17	.883	.214			
DIM 2	2.2 g) Formação especializada nesta área	Público	544	.610	3.44	2.83	<i>p</i> = .03*	Particular e cooperativo > Público (*);
		Particular e cooperativo	46	.620	3.57			
		IEFP.	9	.527	3.56			
		Outro	17	.393	3.82			
DIM 2	3.1 e) C. E. I	Público	544	3.31	.65	3.74	<i>p</i> = .01**	Público > Particular e cooperativo [<i>sig</i> = .283* (*); ¹⁴ ;
		Particular e cooperativo	46	3.02	.61			
		IEFP.	9	2.89	.78			
		Outro	17	3.24	.66			
DIM 3	4.4 b) Propicia a diminuição do abandono escolar	Público	272	3.18	.47	5.00	<i>p</i> = .00***	Público > IEFP (*);
		Particular e cooperativo	17	2.76	.43			
		IEFP.	7	3.14	.37			
		Outro	6	2.83	.408			
DIM 5	5.4 d) Necessita garantir a igualdade de oportunidades	Público	544	3.60	.54	2.95	<i>p</i> = .00***	Público > IEFP (*);
		Particular e cooperativo	46	3.48	.65			
		IEFP.	9	3.56	.52			
		outras	17	3.24	.83			

Nota: *n* = Número de casos; *M* = Média; *DP* = Desvio Padrão; *F* = *F One-Way*; *gl* = Graus de liberdade; *Sig.* = Significância; **p* <.05; ***p* <.01; ****p* <.001

¹⁴ *. A diferença média é significativa no nível .05.

Passando à análise dos resultados da tabela anterior, pode-se verificar a existência de itens com valores estatísticos extremamente significativos relacionados respectivamente com a Dimensão 3 – Percursos Formativos CEF 4.4 b) ($F = 5.00$; $p \leq .01$) e o item 5. 4. d) ($F = 2.95$; $p \leq .01$) e a Dimensão 5 – TVA e Inserção no mercado de Trabalho.

Na análise da relação do variável tipo de estabelecimento com a prática ao nível de cursos CEF e de PIT não se verificou a existência de valores estatísticos significativos.

1.3.7.3.7 Diferenças ao nível das Dimensões do Estudo 1 com a Experiência profissional com alunos com NEE em contexto exclusivamente académico

Feita a análise, verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas relativamente às Dimensões 2 e 3 e a Experiência profissional com alunos com NEE a frequentar a Escola em contexto académico (ver Tabela 37), de acordo com os indicadores-tipologias apresentados anteriormente, tendo-se procedido à análise intergrupos (Scheffé) para avaliar quais os itens em que estas diferenças são mais significativas.

A Dimensão 2, e tendo em conta a experiência profissional com alunos com NEE a frequentar em contexto exclusivamente académico apresenta um valor estatisticamente significativo e o sentido das diferenças revela-se com especial destaque nas tipologias PHDA e DAE. Já na dimensão 3, destacam-se as DID.

Aplicou-se o mesmo procedimento estatístico, para todos os itens do questionário, na análise das diferenças estatisticamente significativas relativamente à Experiência profissional com alunos com NEE a frequentar a Escola em contexto académico (ver Tabela 38). Igualmente, e, com a finalidade de se avaliar as problemáticas em que estas diferenças são mais significativas, procedeu-se à análise de contrastes intergrupos (Scheffé) descrevendo-se os valores e o sentido das diferenças, tendo em conta as várias problemáticas relativas à experiência profissional dos participantes com alunos com NEE a frequentar a escola em contexto exclusivamente académico.

Tabela 37

Teste ANOVA para as Dimensões a Variável Experiência Profissional com Alunos com NEE a Frequentar em Contexto Acadêmico

	<i>Tipologia</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>sig.</i>
Dimensão 2	Perturbação do Espectro Autismo (PEA)	9	3.50	.53		
	Perturbação de Hiperactividade e Défice de Atenção (PHDA)	13	3.38	.48		
	Deficiência Auditiva (DA)	9	2.77	.41		
	Perturbação Emocionais/Comportamento (PEC)	22	3.40	.40		
	Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)	56	3.27	.49	2.36	<i>p</i> = .01**
	Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID)	111	3.36	.41		
	Deficiência Motora (DM)	79	3.30	.48		
	Deficiência Visual (DV)	52	3.27	.50		
	Problemas de Comunicação (PC)	169	3.25	.43		
	Outros Problemas de Saúde (O)	81	3.37	.44		
Dimensão 3	Perturbação do Espectro Autismo (PEA)	5	3.05	.36		
	Perturbação de Hiperactividade e Défice de Atenção (PHDA)	7	3.14	.38		
	Deficiência Auditiva (DA)	4	3.08	.22		
	Perturbação Emocionais/Comportamento (PEC)	12	3.33	.25		
	Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)	35	3.05	.29	2.25	<i>p</i> = .01**
	Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID)	55	3.02	.19		
	Deficiência Motora (DM)	32	3.08	.25		
	Deficiência Visual (DV)	31	2.99	.29		
	Problemas de Comunicação (PC)	77	2.98	.30		
	Outros Problemas de Saúde (O)	38	3.05	.27		

Nota: *n* = Número de casos; *M* = Média; *DP* = Desvio Padrão; *F* = *F One-Way*; *gl* = Graus de liberdade; *Sig.* = Significância; **p* < .05; ***p* < .01; ****p* < .001

Tabela 38

Teste ANOVA para os itens das Dimensões e a Variável Experiência Profissional com Alunos com NEE a Frequentar em Contexto Académico

Item	Tipologia	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>sig.</i>	<i>Scheffé</i>	
Dimensão 1	2.3.2 d) Formação complementar	Perturbação do Espectro Autismo (PEA)	9	3.56	.52	1,96	<i>p</i> = .03*	PEC> PHDA (*); DAE> P. E.A. (*); PHDA > DID (*); DID> O (*); DV.> DID (*);
		Perturbação de Hiperactividade e Défice de Atenção (PHDA)	13	3.69	.48			
		Deficiência Auditiva (DA)	9	3.22	.66			
		Perturbação Emocionais/ Comportamento (PEC)	22	3.73	.45			
		Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)	56	3.57	.53			
		Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID)	111	3.49	.55			
		Deficiência Motora (DM)	79	3.42	.56			
		Deficiência Visual (DV)	52	3.50	.61			
		Problemas de Comunicação (PC)	169	3.36	.56			
	Outros problemas de Saúde (O)	81	3.44	.61				
	2.3.3 e) Melhorar a comunicação no sector: pessoas do mercado de trabalho na escola	Perturbação do Espectro Autismo (PEA)	9	3.78	.44	2,06	<i>p</i> = .03*	PEA > PHDA (*); DID> PC (*); DM> DAE (*); DV.> PC (*); O.> DID > (*), O.> DV.> (*), O.> PC (*)
		Perturbação de Hipertactividade e Défice de Atenção (PHDA)	13	3.77	.43			
		Deficiência Auditiva (DA)	9	3.22	.66			
		Perturbação Emocionais/ Comportamento (PEC)	22	3.86	.35			
		Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)	56	3.52	.50			
		Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID)	111	3.66	.49			
		Deficiência Motora (DM)	79	3.53	.57			
Deficiência Visual (DV)		52	3.67	.47				
Problemas de comunicação (PC)		169	3.63	.54				
Outros Problemas de Saúde (O)	81	3.68	.52					

Nota: *n* = Número de casos; *M* = Média; *DP* = Desvio Padrão; *F* = *F One-Way*; *gl* = Graus de liberdade; *Sig.* = Significância; **p* <.05; ***p* <.01; ****p* <.001

(continua)

Tabela 38 (continuação)

Teste ANOVA para os itens das Dimensões e a Variável Experiência Profissional com Alunos com NEE a Frequentar em Contexto Acadêmico

Item	Tipologia	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>sig.</i>	<i>Scheffé</i>
Dimensão 1 2.3.4f) Acompanhamento: após a passagem para o mundo laboral	Perturbação do Espectro Autismo (PEA)	9	3.78	.44	2.02	<i>p</i> = .03*	PEC > PHDA (*); DAE > PEA (*); PHDA > DID (*), DID > O (*), DV > DID (*);
	Perturbação de Hipertatividade e Défice de Atenção (PHDA)	13	3.77	.43			
	Deficiência Auditiva (DA)	9	3.22	.97			
	Perturbação Emocionais/ Comportamento (PEC)	22	3.55	.59			
	Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)	56	3.55	.53			
	Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental (DID)	111	3.55	.56			
	Deficiência Motora (DM)	79	3.66	.55			
	Deficiência Visual (DV)	52	3.48	.61			
	Problemas de Comunicação (PC)	169	3.59	.58			
Outros Problemas de saúde (O)	81	3.57	.63				
Dimensão 2 3.1d) Tecnologias de Apoio	Perturbação do Espectro Autismo (PEA)	9	3.44	.52	2.13	<i>p</i> = .02*	PEA > O (*); PEC > PHDA (*); DAE > O (*); DID > DAE (*); DM > PEA (*); DM > O .(*); DV > DAE (*); DV > DID (*);
	Perturbação de Hipertatividade e Défice de Atenção (PHDA)	13	3.54	.51			
	Deficiência Auditiva (DA)	9	2.78	.66			
	Perturbação Emocionais/ Comportamento (PEC)	22	3.55	.51			
	Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)	56	3.34	.58			
	Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental (DID)	111	3.35	.51			
	Deficiência Motora (DM)	79	3.46	.52			
	Deficiência Visual (DV)	52	3.38	.49			
	Problemas de comunicação (PM)	169	3.30	.60			
Outros problemas de saúde (O)	81	3.43	.59				

(continua)

Tabela 38 (continuação)

Teste ANOVA para os itens das Dimensões e a Variável Experiência Profissional com Alunos com NEE a Frequentar em Contexto Acadêmico

Item	Tipologia	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>sig.</i>	<i>Scheffé</i>	
Dimensão 3	Perturbação do Espectro Autismo (PEA)	5	3.60	.54	1.09	<i>p</i> = .04*	PHDA > DA (*); DAH > DID (*); PEC > DM (*); DAE > O (*); DID > DA (*);	
	4.3 c) O aluno deverá ter oportunidades de desenvolvimento de experiências exploratórias antes da formação	Perturbação de Hipertactividade e Défice de Atenção (PHDA)	7	3.29				.75
		Deficiência Auditiva (DA)	4	3.25				.95
		Perturbação Emocionais/ Comportamento (PEC) (PDCIC)	12	3.50				.67
		Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)	35	3.20				.47
		Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID)	55	3.25				.51
		Deficiência Motora (DM)	32	3.47				.50
		Deficiência Visual (DV)	31	3.06				.51
		Problemas de Comunicação (PC)	77	3.12				.53
		Outros Problemas de Saúde (O)	38	3.18				.65
Dimensão 3	Perturbação do Espectro Autismo (PEA)	9	3.44	.52	2.13	<i>p</i> = .02*	PEA > DM (*); DM > O (*); DV > O (*);	
	4.3 d) As ofertas formativas correspondem às necessidades dos jovens na transição para o mercado de trabalho	Perturbação de Hipertactividade e Défice de Atenção (PHDA)	13	3.54				.51
		Deficiência Auditiva (DA)	9	2.78				.66
		Perturbação Emocionais/ Comportamento (PEC)	22	3.55				.51
		Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)	56	3.34				.58
		Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID)	111	3.35				.51
		Deficiência Motora (DM)	79	3.46				.52
		Deficiência Visual (DV)	52	3.38				.49
	Problemas de comunicação (PC)	169	3.30	.60				
	Outros problemas de saúde (O)	81	3.43	.59				

(continua)

Tabela 38 (continuação)

Teste ANOVA para os itens das Dimensões e a Variável Experiência Profissional com Alunos com NEE a Frequentar em Contexto Acadêmico

Item	Tipologia	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>sig.</i>	<i>Scheffé</i>	
Dimensão 3	4.3g) Possibilitam o prosseguimento de estudos	Perturbação do Espectro Autismo (PEA)	5	3.40	.54	1,93	<i>p</i> = .04*	PHDA > DA (*); DID > PHDA (*); DM > DAE (*); DM > DID (*); DV > PC (*); O > DAE (*), O > DM (*);
		Perturbação de Hipertactividade e Défice de Atenção (PHDA)	7	3.29	.48			
		Deficiência Auditiva (DA)	4	3.25	.50			
		Perturbação Emocionais/ Comportamento (PEC)	12	3.58	.51			
		Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)	35	3.06	.68			
		Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID)	55	3.07	.50			
		Deficiência Motora (DM)	32	3.09	.53			
		Deficiência Visual (DV)	31	3.00	.51			
		Problemas de Comunicação (PC)	77	2.96	.57			
	Outros Problemas de Saúde (O)	38	3.11	.50				
	4.4 a) Os CEF incentivam o prosseguimento de estudos/ formação	Perturbação do Espectro Autismo (PEA)	5	3.00	.70	1,98	<i>p</i> = .04*	PEA > P.E.C. (*); PEA > DM. (*); DAH > DM. (*); DID > PC. (*); DV > PC (*); O > PC (*);
		Perturbação de Hipertactividade e Défice de Atenção (PHDA)	7	2.57	.78			
		Deficiência Auditiva (DA)	4	2.25	.50			
		Perturbação Emocionais/ Comportamento (PEC)	12	3.33	.49			
		Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)	35	2.89	.53			
Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID)		55	2.82	.51				
Deficiência Motora (DM)	30	3.03	.66					
Deficiência Visual (DV)	31	2.77	.71					
Problemas de comunicação (PC)	77	2.75	.65					
Outros problemas de saúde (O)	36	2.83	.65					

(continua)

Tabela 38 (continuação)

Teste ANOVA para os itens das Dimensões e a Variável Experiência Profissional com Alunos com NEE a Frequentar em Contexto Acadêmico

Item	Tipologia	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>sig.</i>	<i>Scheffé</i>
Dimensão 3 4.4 b) Propicia a diminuição do abandono escolar;	Perturbação do Espectro Autismo (PEA)	5	3.20	.44	2.00	<i>p</i> = .03*	PEA > DV (*); DM > PEA (*); DV > PC (*); O > PC (*);
	Perturbação de Hipertatividade e Défice de Atenção (PHDA)	7	2.86	.69			
	Deficiência Auditiva (DA)	4	3.00	.00			
	Perturbação Emocionais/ Comportamento (PEC)	12	3.42	.51			
	Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)	35	3.17	.51			
	Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID)	55	3.07	.32			
	Deficiência Motora (DM)	30	3.17	.37			
	Deficiência Visual (DV)	31	3.26	.44			
	Problemas de Comunicação (PC)	77	3.03	.53			
	Outros Problemas de Saúde (O)	36	3.28	.51			
Dimensão 3 4.4 c) Permite a obtenção da certificação escolar do 9º ano de escolaridade	Perturbação do Espectro Autismo (PEA)	5	3.20	.44	1.09	<i>p</i> = .04*	PEA > DV (*); PEA > PC. (*); DA > DM (*); DV > PC. (*); O > PC (*);
	Perturbação de Hipertatividade e Défice de Atenção (PHDA)	7	3.14	.37			
	Deficiência Auditiva (DA)	4	3.25	.50			
	Perturbação Emocionais/ Comportamento (PEC)	12	3.58	.51			
	Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)	35	3.40	.55			
	Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID)	55	3.15	.35			
	Deficiência Motora (DM)	30	3.23	.43			
	Deficiência Visual (DV)	31	3.19	.47			
	Problemas de comunicação (PC)	77	3.16	.48			
Outros problemas de saúde (O)	36	3.39	.49				

(continua)

Tabela 38 (continuação)

Teste ANOVA para os itens das Dimensões e a Variável Experiência Profissional com Alunos com NEE a Frequentar em Contexto Acadêmico

	Item	Tipologia	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>sig.</i>	<i>Scheffé</i>
Dimensão 5	5.1 f) Estimular a lig. das escolas / universidades. / autarquias às empresas, de forma a aumentar o desempenho das pessoas com NEE no mercado de trabalho	Perturbação do Espectro Autismo (PEA)	5	3.20	.44	2.00	<i>p</i> = .03*	PEA > DV (*); DM > PEA (*); DV > PC (*); O > PC (*);
		Perturbação de Hipertactividade e Défice de Atenção (PHDA)	7	2.86	.69			
		Deficiência Auditiva (DA)	4	3.00	.00			
		Perturbação Emocionais/ Comportamento (PEC)	12	3.42	.51			
		Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)	35	3.17	.51			
		Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID)	55	3.07	.32			
		Deficiência Motora (DM)	30	3.17	.37			
		Deficiência Visual (DV)	31	3.26	.44			
		Problemas de Comunicação (PC)	77	3.03	.53			
		Outros Problemas de Saúde (O)	36	3.28	.51			
	5.2 e) Divulgação de projetos inovadores a nível local.	Perturbação do Espectro Autismo (PEA)	9	4.00	.00	1.92	<i>p</i> = .04*	PEA > DA (**); PHDA > O (*); PHDA > PEA (**); DV > DAE (*); PC > DM. (*); DAE > DV (*); DID > PHDA (*); DM > DAE (*); O > PC (*)
		Perturbação de Hipertactividade e Défice de Atenção (PHDA)	13	3.77	.43			
		Deficiência Auditiva (DA)	9	4.00	.00			
		Perturbação Emocionais/ Comportamento (PEC)	22	3.91	.29			
Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)		56	3.64	.48				
Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID)		111	3.80	.42				
Deficiência Motora (DM)		79	3.68	.54				
Deficiência Visual (DV)		52	3.62	.49				
Problemas de comunicação (PC)	169	3.72	.51					
Outros problemas de saúde (O)	81	3.74	.46					

(continua)

Tabela 38 (continuação)

Teste ANOVA para os itens das Dimensões e a Variável Experiência Profissional com Alunos com NEE a Frequentar em Contexto Académico

Item	Tipologia	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>sig.</i>	<i>Scheffé</i>
Dimensão 5 5. 3h) Programas integrados oferecendo propostas articuladas de serviços	Perturbação do Espectro Autismo (PEA)	9	3.89	.33	1.92	<i>p</i> = .04*	PEA> PHDA (*);
	Perturbação de Hipertactividade e Défice de Atenção (PHDA)	13	3.85	.37			PEA> DA (**);
	Deficiência Auditiva (DA)	9	3.89	.33			PEA> DA (**);
	Perturbação Emocionais/ Comportamento (PEC)	22	3.91	.29			PEA> PHDA (*);
	Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)	56	3.70	.46			PEC> PEA (*)
	Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID)	111	3.81	.39			PEC> DA (*)
	Deficiência Motora (DM)	79	3.78	.41			DID> DM (*);
	Deficiência Visual (DV)	52	3.63	.52			PC> DAE (*);
	Problemas de comunicação (PC)	169	3.73	.44			O> DV (*);
Outros problemas de saúde (O)	81	3.61	.50				

Pela análise dos resultados da tabela anterior verifica-se a existência de itens com valores estatísticos extremamente significativos na experiência profissional com alunos NEE em contexto de formação profissional relacionados respetivamente com a Dimensão 5 no item 5.1 f) ($F = 3.00$; $p \leq .01$), referente à necessidade de uma maior articulação entre todas as entidades, para aumentar e melhorar o desempenho das pessoas com NEE no mercado de trabalho. Da mesma forma encontram-se itens com um coeficiente próximo do limiar da significância estatística 3.1 c) ($F = 3,00$; $p = .06$); 4.3 h) ($F = 1.81$; $p = .06$) e 4.4 d) ($F = 1.76$; $p = .07$).

Após a análise da relação do variável tipo de estabelecimento com a prática ao nível de cursos CEF e de PIT, não se verificou a existência de valores estatísticos significativos com alunos a frequentar a escola em contexto exclusivamente académico.

1.3.7.3.8 Diferenças ao nível das Dimensões do Estudo 1 com a Experiência profissional com alunos NEE em contexto de Formação Profissional

Pretendendo-se identificar as diferenças dos itens das Dimensões do Estudo 1 com a Experiência profissional em contexto de formação profissional em contexto exclusivamente académico (ver Tabela 39), utilizou-se a análise da variância (*ANOVA*), tendo-se verificado a existência de diferenças estatisticamente significativas nos seguintes itens do questionário.

Tabela 39

Teste ANOVA para os Itens das Dimensões e a Variável Experiência Profissional com Alunos com NEE a Frequentar em Contexto de Formação Profissional

Item		Tipologia	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>sig.</i>	<i>Scheffé</i>
Dimensão 1	2.1 b) A Escola possui as condições ideais ¹⁵	Perturbação do Espectro Autismo (PEA)	20	1.95	.68	1,25	<i>p</i> = .02*	DA> DV (*); DAE> PEC (*); DID> PC (*); DM.> PEA (*); PC> O- (*)
		Perturbação de Hipertactividade e Défice de Atenção (PHDA)	25	2.16	.80			
		Deficiência Auditiva (DA)	10	2.40	.84			
		Perturbação Emocionais/ Comportamento (PEC)	31	2.26	.81			
		Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)	76	2.29	.68			
		Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID)	223	2.08	.64			
		Deficiência Motora (DM)	58	1.97	.62			
		Deficiência Visual (DV)	34	2.35	.59			
		Problemas de Comunicação (PC)	86	2.03	.69			
	Outros Problemas de Saúde (O)	53	2.02	.72				
	2.1 d) Necessito de mais formação sobre a TVA	Perturbação do Espectro Autismo (PEA)	9	3.89	.33	2.10	<i>p</i> = .02*	PEA > O (*); DAE > PEC (*); DID> PC (*); DM> PEA (*); PC> O (*); DAE> PEC (*); DM> PC (**); DM> DID (*); PC> O (*);
		Perturbação de Hipertactividade e Défice de Atenção (PHDA))	13	3.85	.37			
		Deficiência Auditiva (DA)	9	3.89	.33			
		Perturbação Emocionais/ Comportamento (PEC)	22	3.91	.29			
		Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)	56	3.70	.46			
		Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID)	111	3.81	.39			
Deficiência Motora (DM)		79	3.78	.41				
Deficiência Visual (DV)		52	3.63	.52				
Problemas de comunicação (PC)		169	3.73	.44				
Outros problemas de saúde (O)	81	3.61	.50					

Nota: *n* = Número de casos; *M* = Média; *DP* = Desvio Padrão; *F* = *F One-Way*; *gl* = Graus de liberdade; *Sig.* = Significância; **p* < .05; ***p* < .01; ****p* < .001

¹⁵ Os pontos da Escala de Likert foram invertidos pois apresentam valores de discordância

(continua)

Tabela 39 (continuação)

Teste ANOVA para os Itens das Dimensões e a Variável Experiência Profissional com Alunos com NEE a Frequentar em Contexto de Formação Profissional

	Item	Tipologia	n	M	DP	F	sig.	Scheffé
Dimensão 1	2.2 c) Disponibilidade e colaboração de todos os professores	Perturbação do Espectro Autismo (PEA)	20	3.10	.64	3,30	p = .00***	PHDA> DA (*); PHDA> DID (*); PEC> DM (*); DAE> O (*); DID> DA (*)
		Perturbação de Hipertactividade e Défice de Atenção (PHDA)	25	3.32	.62			
		Deficiência Auditiva (DA)	10	3.50	.70			
		Perturbação Emocionais/ Comportamento (PEC)	31	2.97	.83			
		Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)	76	3.53	.59			
		Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID)	223	3.46	.55			
		Deficiência Motora (DM)	58	3.33	.60			
		Deficiência Visual (DV)	34	3.35	.64			
		Problemas de Comunicação (PC)	86	3.36	.55			
	Outros Problemas de Saúde (O)	53	3.28	.69				
	2.2 d) Recetividade da Comunidade Escolar	Perturbação do Espectro Autismo (PEA)	20	3.25	.63	2,97	p = .00***	PHDA> PEC(*); PHDA> DID (*); PEC > PEA (*); DM> DV (*); DM> O (*); DV.> O (*)
		Perturbação de Hipertactividade e Défice de Atenção (PHDA)	25	3.40	.57			
		Deficiência Auditiva (DA)	10	3.20	.78			
		Perturbação Emocionais/ Comportamento (PEC)	31	3.23	.71			
		Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)	76	3.66	.47			
		Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID)	223	3.52	.61			
Deficiência Motora (DM)		58	3.52	.56				
Deficiência Visual (DV)		34	3.50	.50				
Problemas de comunicação (PC)		86	3.41	.62				
Outros problemas de saúde (O)	53	3.26	.59					

(continua)

Tabela 39 (continuação)

Teste ANOVA para os Itens das Dimensões e a Variável Experiência Profissional com Alunos com NEE a Frequentar em Contexto de Formação Profissional

	Item	Tipologia	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>sig.</i>	<i>Scheffé</i>
Dimensão 1	2.2 e) Colaboração das famílias	Perturbação do Espectro Autismo (PEA)	20	3.30	.80	2,20	<i>p</i> = .02*	PHDA> DA (*); DID> PHDA (*); DM> DAE (*); DM> DID (*); DV> PC (*); O> DAE (*); O> DM (*);
		Perturbação de Hipertividade e Défice de Atenção (PHDA)	25	3.48	.65			
		Deficiência Auditiva (DA)	10	3.70	.48			
		Perturbação Emocionais/ Comportamento (PEC)	31	3.42	.72			
		Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)	76	3.62	.54			
		Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental (DID)	223	3.46	.55			
		Deficiência Motora (DM)	58	3.33	.60			
		Deficiência Visual (DV)	34	3.35	.64			
		Problemas de Comunicação (PC)	86	3.36	.55			
	Outros Problemas de Saúde (O)	53	3.28	.69				
	2.2 f) Colaboração da comunidade local	Perturbação do Espectro Autismo (PEA)	20	3.35	.58	3,11	<i>p</i> = .00***	PHDA> DA (*); PHDA> DID (*); PEC> DM (*); DAE> O (*); DID> DA (*);
		Perturbação de Hipertividade e Défice de Atenção (PHDA)	25	3.56	.50			
		Deficiência Auditiva (DA)	10	3.70	.48			
		Perturbação Emocionais/ Comportamento (PEC)	31	3.52	.57			
		Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)	76	3.72	.47			
		Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental (DID)	223	3.71	.51			
Deficiência Motora (DM)		58	3.83	.38				
Deficiência Visual (DV)		34	3.68	.47				
Problemas de comunicação (PC)	86	3.64	.50					
Outros problemas de saúde (O)	53	3.47	.63					

(continua)

Tabela 39 (continuação)

Teste ANOVA para os Itens das Dimensões e a Variável Experiência Profissional com Alunos com NEE a Frequentar em Contexto de Formação Profissional

Item	Tipologia	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>sig.</i>	<i>Scheffé</i>	
Dimensão 1	2.3.3 f) Acompanhamento após passagem para o mundo laboral	Perturbação do Espectro Autismo (PEA)	20	3.35	.67	2.68	<i>p</i> = .00***	PHDA> PEC (*); PHDA> DI (*); PEC> PEA (*); DM> DV (*); DM> O (*); DV> O (*);
		Perturbação de Hipertactividade e Défice de Atenção (PHDA)	25	3.52	.51			
		Deficiência Auditiva (DA)	10	3.50	.52			
		Perturbação Emocionais/ Comportamento (PEC)	31	3.61	.71			
		Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)	76	3.71	.48			
		Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID)	223	3.66	.49			
		Deficiência Motora (DM)	58	3.38	.72			
		Deficiência Visual (DV)	34	3.59	.55			
	Problemas de Comunicação (PC)	86	3.51	.58				
	Outros Problemas de Saúde (O)	53	3.42	.74				
	2.3.4 f) Acompanhamento	Perturbação do Espectro Autismo (PEA)	9	3.89	.33	2.97	<i>p</i> = .00***	PHDA> PEC (*); PHDA> DI (*); PEC> PEA (*); DM> DV (*); DM> O (*); DV.> O (*);
		Perturbação de Hipertactividade e Défice de Atenção (PHDA)	13	3.69	.48			
		Deficiência Auditiva (DA)	9	3.11	.92			
		Perturbação Emocionais/ Comportamento (PEC)	22	3.55	.51			
Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)		56	3.55	.53				
Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID)		111	3.62	.48				
Deficiência Motora (DM)		79	3.70	.46				
Deficiência Visual (DV)		52	3.63	.48				
Problemas de comunicação (PC)	169	3.67	.48					
Outros problemas de saúde (O)	81	3.69	.46					

(continua)

Tabela 39 (continuação)

Teste ANOVA para os Itens das Dimensões e a Variável Experiência Profissional com Alunos com NEE a Frequentar em Contexto de Formação Profissional

Item	Tipologia	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>sig.</i>	<i>Scheffé</i>
Dimensão 2 3.1 b) Adequações curriculares individuais	Perturbação do Espectro Autismo (PEA)	20	3.35	.67	2.66	<i>p</i> = .00***	PEA> PEC (*), PEA> DM (*); PHDA> DM. (*); DID> PC (*); DV> PC (*); O > PC (*);
	Perturbação de Hipertactividade e Défice de Atenção (PHDA)	25	3.52	.58			
	Deficiência Auditiva (DA)	10	2.90	.87			
	Perturbação Emocionais/ Comportamento (PEC)	31	3.45	.62			
	Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)	76	3.46	.72			
	Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID)	223	3.13	.84			
	Deficiência Motora (DM)	58	3.17	.75			
	Deficiência Visual (DV)	34	3.47	.66			
	Problemas de Comunicação (PC)	86	3.34	.77			
Outros Problemas de Saúde (O)	20	3.35	.61				
Dimensão 5 5.1 b) A certificação profissional dos alunos com NEE	Perturbação do Espectro Autismo (PEA)	9	3.78	.44	2,00	<i>p</i> = .03*	P.E.A > DV (*); DM> PEA (*); DV> PC (*); O> PC (*);
	Perturbação de Hipertactividade e Défice de Atenção (PHDA)	13	3.77	.59			
	Deficiência Auditiva (DA)	9	4.00	.00			
	Perturbação Emocionais/ Comportamento (PEC)	22	3.64	.72			
	Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)	56	3.64	.52			
	Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID)	111	3.78	.43			
	Deficiência Motora (DM)	79	3.67	.54			
	Deficiência Visual (DV)	52	3.67	.51			
	Problemas de comunicação (PC)	169	3.64	.56			
Outros problemas de saúde (O)	81	3.60	.62				

(continua)

Tabela 39 (continuação)

Teste ANOVA para os Itens das Dimensões e a Variável Experiência Profissional com Alunos com NEE a Frequentar em Contexto de Formação Profissional

Item	Tipologia	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>sig.</i>	<i>Scheffé</i>	
Dimensão 5	5.2 d) Assegurar medidas concretas para implementação da legislação existente	Perturbação do Espectro Autismo (PEA)	20	3.35	.67	2.03	<i>p</i> = .03*	PHDA> DA (*); PHDA> DID (*); PEC> DM (*); DAE> O (*); DID> DA (*);
		Perturbação de Hipertatividade e Défice de Atenção (PHDA)	25	3.52	.58			
		Deficiência Auditiva (DA)	10	2.90	.87			
		Perturbação Emocionais/ Comportamento (PEC)	31	3.45	.62			
		Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)	76	3.46	.72			
		Dificuldade Intelectual e Desenvolvemental (DID)	223	3.13	.84			
		Deficiência Motora (DM)	58	3.17	.75			
		Deficiência Visual (DV)	34	3.47	.66			
		Problemas de Comunicação (PC)	86	3.34	.77			
		Outros Problemas de Saúde (O)	20	3.35	.67			
Dimensão 5	5.2 e) Fornece análise clara das possibilidades do jovem consequente plano de carreira profissional	Perturbação do Espectro Autismo (PEA)	13	3.23	.83	2.35	<i>p</i> = .03*	PHDA > PEC (*); PHDA> DID (*); PEC > PEA (*); DM.> DV (*); DM.> O (*); DV> O (*);
		Perturbação de Hipertatividade e Défice de Atenção (PHDA)	9	2.67	.50			
		Deficiência Auditiva (DA)	22	2.91	.68			
		Perturbação Emocionais/ Comportamento (PEC)	56	3.07	.65			
		Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)	111	2.92	.71			
		Dificuldade Intelectual e Desenvolvemental (DID)	79	3.03	.75			
		Deficiência Motora (DM)	52	3.06	.69			
		Deficiência Visual (DV)	169	3.02	.75			
		Problemas de comunicação (PC)	81	3.06	.73			
		Outros problemas de saúde (O)	13	3.23	.83			

Como se pode verificar na tabela anterior regista-se a existência de itens com valores estatísticos extremamente significativos nos itens 2.2 c) ($F = 3.30$; $p \leq .01$); 2.2 d) ($F = 2,97$; $p \leq .01$); 2.2 f) ($F = 3.11$; $p \leq .01$); 2.3.3 f) ($F = 2.68$; $p \leq .01$) e 3.1 b) e 3.1 b) ($F = 2.66$; $p \leq .01$), diretamente relacionados com a importância do papel da Escola e da necessidade do envolvimento de todos.

Relativamente à relação da variável experiência profissional com alunos NEE em contexto de formação profissional com a atividade docente no âmbito de cursos CEF e da prática de PIT não se verificou a existência de valores estatisticamente significativos.

1.3.7.3.9 Diferenças ao nível das Dimensões do Estudo 1 com às Áreas de Formação oferecidas pelos estabelecimentos de ensino dos participantes

Através da análise da variância (*ANOVA*), pretendeu-se identificar as diferenças das Dimensões do Estudo 1 com as Áreas de Formação oferecidas pelos estabelecimentos de ensino dos participantes, não se registando diferenças estatisticamente significativas entre as Dimensões e o tipo de formação existente, pelo que se aplicou o mesmo procedimento estatístico relativamente a todos os itens do questionário (ver Tabela 40).

Como primeiro elemento de análise verifica-se a não existência de respostas ao nível Biblioteconomia, Arquivo e Documentação e Tecnologia dos processos químicos como ofertas formativas, as quais constavam no inquérito.

Tabela 40

Teste ANOVA para os Itens das Dimensões e a Variável Áreas de Formação Oferecidas pelos Estabelecimentos de Ensino dos Participantes

Item	Áreas de Formação	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>sig.</i>	<i>Scheffé</i>
Dimensão 1 2.1c) Considero uma obrigatoriedade	Ambientes naturais e vida selvagem (ANVS)	6	3.50	.83	2.02	<i>p</i> = .00***	ANVS > CI (<i>p</i> < .01), ANVS > E (*); A > (**), A > MP (*), A > M (*), A > MM (*); CI > ANVS (**), CI > E (*); C > A (*), C > CRVM (*), C > MM (*); CC > CB (**); CRVM > A (**), CRVM > MP. (*), CRVM > M (*), CRVM > MM (*); E > IA (*), E > C. (*); G > A (*), G > MM (*)
	Artesanato (A)	8	3.38	.51			
	Audiovisuais e produção dos média (MD)	10	3.60	.51			
	Ciências informáticas (CI)	20	3.50	.51			
	Comércio (C)	12	3.42	.51			
	Contabilidade e fiscalidade (C&F)	4	3.00	.00			
	Construção Civil (CC)	2	4.00	.00			
	Construção e reparação de veículos a motor (CRVM)	8	3.38	.74			
	Cuidados de beleza (CB)	5	4.00	.00			
	Eletricidade e energia (E)	10	3.20	.63			
	Eletrónica e automação (EA)	13	3.46	.51			
	Floricultura e jardinagem (F)	49	3.82	.44			
	Gestão e administração (G)	15	3.40	.50			
	Hotelaria e restauração (H)	119	3.66	.57			
	Indústrias alimentares (IA)	6	3.17	.40			
	Indústrias do têxtil, vestuário, calçado e couro (ITVC)	40	3.53	.50			
	Marketing e publicidade (MP)	27	3.33	.73			
	Materiais (M)	12	3.33	.49			
	Metalurgia e metalomecânica (MM)	19	3.37	.76			
	Produção agrícola e animal (PAA)	22	3.64	.49			
	Proteção do ambiente (PA)	8	3.25	.46			
Serviços de apoio a crianças e jovens (SACJ)	89	3.65	.62				
Serviços domésticos (SD)	47	3.64	.48				
Silvicultura e caça (SC)	6	3.67	.51				
Terapia e reabilitação (TR)	59	3.63	.55				

Nota: *n* = Número de casos; *M* = Média; *DP* = Desvio Padrão; *F* = *F One-Way*; *gl* = Graus de liberdade; *Sig.* = Significância; **p* < .05; ***p* < .01; ****p* < .001

(continua)

Tabela 40 (continuação)

Teste ANOVA para os Itens das Dimensões e a Variável Áreas de Formação Oferecidas pelos Estabelecimentos de Ensino dos Participantes

Item	Áreas de Formação	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>sig.</i>	<i>Scheffé</i>
Dimensão 1 2.2 a) Melhoramento dos recursos especializados	Ambientes naturais e vida selvagem (ANVS)	6	3.50	.83	2.02	<i>p</i> = .00***	ANVS> PA (**), ANVS > CC (**), ANVS > TR (*); CI> CF (**), CI> TR (**); C> M (**), C> PA (*); CF> CI (**); CC> ANVS (**), CC> PA (**), CC> TR (**); CRVM> G (*); E> IA (*); J> E (*), J> H (*); ITVC> J (*), ITVC> H (*); M> C (**), M> PA (*); MM> C (*), MM> M (*), MM> SACJ (*); PA> CC (**)
	Artesanato (A)	8	3.38	.51			
	Audiovisuais e produção dos média (MD)	10	3.60	.51			
	Ciências informáticas (CI)	20	3.50	.51			
	Comércio (C)	12	3.42	.51			
	Contabilidade e fiscalidade (CF)	4	3.00	.00			
	Construção Civil (CC)	2	4.00	.00			
	Construção e reparação de veículos a motor (CRVM)	8	3.38	.74			
	Cuidados de beleza (CB)	5	4.00	.00			
	Eletricidade e energia (E)	10	3.20	.63			
	Eletrónica e automação (EA)	13	3.46	.51			
	Floricultura e jardinagem (F)	49	3.82	.44			
	Gestão e administração (G)	15	3.40	.50			
	Hotelaria e restauração (H)	119	3.66	.57			
	Indústrias alimentares (IA)	6	3.17	.40			
	Indústrias do têxtil, vestuário, calçado e couro (ITVC)	40	3.53	.50			
	Marketing e publicidade (MP)	27	3.33	.73			
	Materiais (M)	12	3.33	.49			
	Metalurgia e metalomecânica (MM)	19	3.37	.76			
	Produção agrícola e animal (PAA)	22	3.64	.49			
Proteção do ambiente (PA)	8	3.25	.46				
Serviços de apoio a crianças e jovens (SACJ)	89	3.65	.62				
Serviços domésticos (SD)	47	3.64	.48				
Silvicultura e caça (SC)	6	3.67	.51				
Terapia e reabilitação (TR)	59	3.63	.55				

(continua)

Tabela 40 (continuação)

Teste ANOVA para os Itens das Dimensões e a Variável Áreas de Formação Oferecidas pelos Estabelecimentos de Ensino dos Participantes

Item	Áreas de Formação	n	M	DP	F	sig.	Scheffé
Dimensão 2 3.1 b) Adequações Curriculares Individuais	Ambientes naturais e vida selvagem (ANVS)	6	3.50	.54	11.92	p = .00***	ANVS > C (**), ANVS > CRVM (**), ANVS > H (*); A > CB (*); CI > J (*), CI > M (**); C > M (**), C > ANVS (**), C > CRVM (**), C > H. (*); CRVM > ANVS (**), CRVM > C (**), CRVM > H (*); E > G (*); J > C. (*), J > M (*); ITVC > J (*), ITVC > H (*); MP > MM (*); M > C (**), M > CI (**), M > ITVC (*); PA > MP. (*), PA > E (*); SACJ > IA. (*), SACJ > SD (*); TA > ANVS (*), TA > C. (*), TA > CRVM (*).
	Artesanato (A)	8	3.63	.51			
	Audiovisuais e produção dos média (MD)	10	2.70	1.0			
	Ciências informáticas (CI)	20	3.40	.75			
	Comércio (C)	12	3.33	.65			
	Contabilidade e fiscalidade (CF)	4	3.50	.57			
	Construção Civil (CC)	2	4.00	.00			
	Construção e reparação de veículos a motor (CRVM)	8	3.50	.53			
	Cuidados de beleza (CB)	5	3.60	.54			
	Eletricidade e energia (E)	10	3.70	.67			
	Eletrónica e automação (EA)	13	3.08	1.03			
	Floricultura e jardinagem (F)	49	3.37	.75			
	Gestão e administração (G)	15	3.07	.70			
	Hotelaria e restauração (H)	119	3.45	.69			
	Indústrias alimentares (IA)	6	3.17	.98			
	Indústrias do têxtil, vestuário, calçado e couro (ITVC)	40	3.30	.72			
	Marketing e publicidade (MP)	27	2.93	.91			
	Materiais (M)	12	3.33	.77			
	Metalurgia e metalomecânica (MM)	19	2.89	.87			
	Produção agrícola e animal (PAA)	22	2.95	.84			
	Proteção do ambiente (PA)	8	3.13	.83			
	Serviços de apoio a crianças e jovens (SACJ)	89	3.18	.80			
	Serviços domésticos (SD)	47	3.15	.93			
Silvicultura e caça (SC)	6	3.17	.98				
Terapia e reabilitação (TR)	59	3.51	.62				

(continua)

Tabela 40 (continuação)

Teste ANOVA para os Itens das Dimensões e a Variável Áreas de Formação Oferecidas pelos Estabelecimentos de Ensino dos Participantes

Item	Áreas de Formação	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>sig.</i>	<i>Scheffé</i>
Dimensão 2 3.1 b) Adequações Curriculares Individuais	Ambientes naturais e vida selvagem (ANVS)	6	3.50	.54	11.92	<i>p</i> = .00***	ANVS> C (**), ANVS> CRVM (**), ANVS> H (*); A.> CB (*), CI> J (*), CI> M (**); C. > M (**), C > ANVS (**), C > CRVM. (**), C> H. (*); CRVM.> ANVS (**), CRVM. >C (**), CRVM> H (*); E> G (*); J> C. (*), J> M (*); M> J (*); ITVC> J (*), ITVC> H (*); MP. > MM (*) ; M> C (**); M> CI (**), M> ITVC (*); PA> MP (*), PA > E (*); SACJ> IA. (*), SACJ> SD (*), SACJ > SD (*); A> ANVS (*); TR> C. (*), TR> CRVM (*).
	Artesanato (A)	8	3.63	.51			
	Audiovisuais e produção dos média (MD)	10	2.70	1.0			
	Ciências informáticas (CI)	20	3.40	.75			
	Comércio (C)	12	3.33	.65			
	Contabilidade e fiscalidade (CF)	4	3.50	.57			
	Construção Civil (CC)	2	4.00	.00			
	Construção e reparação de veículos a motor (CRVM)	8	3.50	.53			
	Cuidados de beleza (CB)	5	3.60	.54			
	Eletricidade e energia (E)	10	3.70	.67			
	Eletrónica e automação (EA)	13	3.08	1.0			
	Floricultura e jardinagem (F)	49	3.37	.75			
	Gestão e administração (G)	15	3.07	.70			
	Hotelaria e restauração (H)	119	3.45	.69			
	Indústrias alimentares (IA)	6	3.17	.98			
	Indústrias do têxtil, vestuário, calçado e couro (ITVC)	40	3.30	.72			
	Marketing e publicidade (MP)	27	2.93	.91			
	Materiais (M)	12	3.33	.77			
	Metalurgia e metalomecânica (MM)	19	2.89	.87			
	Produção agrícola e animal (PAA)	22	2.95	.84			
Proteção do ambiente (PA)	8	3.13	.83				
Serviços de apoio a crianças e jovens (SACJ)	89	3.18	.80				
Serviços domésticos (SD)	47	3.15	.93				
Silvicultura e caça (SC)	6	3.17	.98				
Terapia e reabilitação (TR)	59	3.51	.62				

(continua)

Tabela 40 (continuação)

Teste ANOVA para os Itens das Dimensões e a Variável Áreas de Formação Oferecidas pelos Estabelecimentos de Ensino dos Participantes

Item	Áreas de Formação	n	M	DP	F	sig.	Scheffé
Dimensão 2 3.1 c) Adequações no processo de matrícula	Ambientes naturais e vida selvagem (ANVS)	6	3.00	.89	11.66	p = .03***	ANVS> CC (**), ANVS> PA (**);
	Artesanato (A)	8	3.88	.35			CI> CF (**), CI> M (**);
	Audiovisuais e produção dos média (MD)	10	2.60	.69			C> M (**), C> PA (*);
	Ciências informáticas (CI)	20	3.25	.71			CF> CI (**);
	Comércio (C)	12	2.92	.66			CC> ANVS (**), CC> PA (**), CC>
	Contabilidade e fiscalidade (CF)	4	3.25	.50			TR (**);
	Construção Civil (CC)	2	3.00	.00			CRVM.> G (*);
	Construção e reparação de veículos a motor (CRVM)	8	3.38	.51			CB.> CRVM (*);
	Cuidados de beleza (CB)	5	3.40	.54			EA> IA (*);
	Eletricidade e energia (E)	10	3.10	.87			J> E (*), J> H (**); H> E (*), H> J
	Eletrônica e automação (EA)	13	2.69	.85			(**);
	Floricultura e jardinagem (F)	49	3.12	.75			ITVC> J (*), ITVC> J (*);
	Gestão e administração (G)	15	3.33	.61			MP> SD (**), M> C (**), M> PA
	Hotelaria e restauração (H)	119	3.12	.73			(*);
	Indústrias alimentares (IA)	6	2.67	.81			MM> C (*), MM> M (*);
	Indústrias do têxtil, vestuário, calçado e couro (ITVC)	40	3.15	.70			PA> ANVS (**), PA> CC (**);
	Marketing e publicidade (MP)	27	2.81	.68			SACJ> C (*), SACJ> M (*), SACJ>
	Materiais (M)	12	2.92	.79			SC (*);
	Metalurgia e metalomecânica (MM)	19	2.95	.78			TR> ANVS (*), TR> CF (*), TR>
	Produção agrícola e animal (PAA)	22	3.00	.61			CRVM (*).
Proteção do ambiente (PA)	8	2.88	.83				
Serviços de apoio a crianças e jovens (SACJ)	89	2.93	.82				
Serviços domésticos (SD)	47	2.81	.74				
Silvicultura e caça (SC)	6	2.83	.75				
Terapia e reabilitação (TR)	59	3.00	.71				

(continua)

Tabela 40 (continuação)

Teste ANOVA para os Itens das Dimensões e a Variável Áreas de Formação Oferecidas pelos Estabelecimentos de Ensino dos Participantes

Item	Áreas de Formação	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>sig.</i>	<i>Scheffé</i>
Dimensão 4 4.5.1 c). Inclui ferramentas e métodos que asseguram um processo de transição adequado ao aluno	Ambientes naturais e vida selvagem (ANVS)	5	2.60	.89	11.93	<i>p</i> = .00***	Os testes post-hoc não foram executados para c) Inclui ferramentas e métodos que asseguram um processo de transição adequado ao aluno porque pelo menos um grupo possui menos de dois casos
	Artesanato (A)	6	3.00	.63			
	Audiovisuais e produção dos média (MD)	7	2.86	.90			
	Ciências informáticas (CI)	11	2.82	.87			
	Comércio (C)	6	3.00	.89			
	Contabilidade e fiscalidade (CF)	1	2.00	-			
	Construção Civil (CC)	2	3.00	.00			
	Construção e reparação de veículos a motor (CRVM)	7	3.00	.57			
	Cuidados de beleza (CB)	5	3.60	.54			
	Eletricidade e energia (E)	7	2.57	.78			
	Eletrónica e automação (EA)	6	3.00	.63			
	Floricultura e jardinagem (F)	40	3.00	.75			
	Gestão e administração (G)	12	2.75	.75			
	Hotelaria e restauração (H)	88	3.05	.77			
	Indústrias alimentares (IA)	2	2.50	.70			
	Indústrias do têxtil, vestuário, calçado e couro (ITVC)	24	2.33	.56			
	Marketing e publicidade (MP)	16	2.69	.47			
	Materiais (M)	7	2.71	.48			
	Metalurgia e metalomecânica (MM)	15	2.40	.63			
	Produção agrícola e animal (PAA)	16	3.06	.68			
	Proteção do ambiente (PA)	6	2.67	.51			
	Serviços de apoio a crianças e jovens (SACJ)	63	3.11	.82			
	Serviços domésticos (SD)	42	2.93	.77			
	Silvicultura e caça (SC)	6	2.83	.75			
	Terapia e reabilitação (TR)	41	3.15	.76			

(continua)

Tabela 40 (continuação)

Teste ANOVA para os Itens das Dimensões e a Variável Áreas de Formação Oferecidas pelos Estabelecimentos de Ensino dos Participantes

Item	Áreas de Formação	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>sig.</i>	<i>Scheffé</i>
Dimensão 4 4.5.1 i) As opções de formação do aluno devem ser baseadas nos interesses, capacidades e saídas profissionais	Ambientes naturais e vida selvagem (ANVS)	5	3.60	.54	22.19	<i>p</i> = .00***	Os testes post-hoc não foram executados para i) As opções de formação do aluno devem ser baseadas nos interesses, capacidades e saídas profissionais porque pelo menos um grupo possui menos de dois casos
	Artesanato (A)	6	3.50	.54			
	Audiovisuais e produção dos média (MD)	7	3.71	.48			
	Ciências informáticas (CI)	11	3.36	.50			
	Comércio (C)	6	3.67	.51			
	Contabilidade e fiscalidade (CF)	1	3.00	-			
	Construção Civil (CC)	2	3.00	.00			
	Construção e reparação de veículos a motor (CRVM)	7	4.00	.00			
	Cuidados de beleza (CB)	5	3.80	.44			
	Eletricidade e energia (E)	7	3.71	.48			
	Eletrónica e automação (EA)	6	3.17	.40			
	Floricultura e jardinagem (F)	40	3.58	.50			
	Gestão e administração (G)	12	3.58	.51			
	Hotelaria e restauração (H)	88	3.66	.52			
	Indústrias alimentares (IA)	2	3.50	.70			
	Indústrias do têxtil, vestuário, calçado e couro (ITVC)	24	3.63	.49			
	Marketing e publicidade (MP)	16	3.63	.50			
	Materiais (M)	7	3.57	.53			
	Metalurgia e metalomecânica (MM)	15	3.53	.51			
	Produção agrícola e animal (PAA)	16	3.63	.50			
	Proteção do ambiente (PA)	6	3.83	.40			
Serviços de apoio a crianças e jovens (SACJ)	63	3.62	.58				
Serviços domésticos (SD)	42	3.57	.50				
Silvicultura e caça (SC)	6	3.50	.54				
Terapia e reabilitação (TR)	41	3.59	.49				

(continua)

Tabela 40 (continuação)

Teste ANOVA para os Itens das Dimensões e a Variável Áreas de Formação Oferecidas pelos Estabelecimentos de Ensino dos Participantes

Item	Áreas de Formação	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>sig.</i>	<i>Scheffé</i>
Dimensão 4 4.5.1 k) Deve fomentar as competências profissionais e atitudinais que facilitem a sua tomada de decisão	Ambientes naturais e vida selvagem (ANVS)	6	3.67	.51	22.19	<i>p</i> = .00***	Os testes post-hoc não foram executados para k) Deve fomentar as competências profissionais e atitudinais que facilitem a sua tomada de decisão porque pelo menos um grupo possui menos de dois casos.
	Artesanato (A)	7	3.57	.53			
	Audiovisuais e produção dos média (MD)	11	3.36	.50			
	Ciências informáticas (CI)	6	3.67	.51			
	Comércio (C)	1	3.00	-			
	Contabilidade e fiscalidade (CF)	2	3.50	.70			
	Construção Civil (CC)	7	3.86	.37			
	Construção e reparação de veículos a motor (CRVM)	5	3.80	.44			
	Cuidados de beleza (CB)	7	3.86	.37			
	Eletricidade e energia (E)	6	3.67	.51			
	Eletrónica e automação (EA)	40	3.68	.47			
	Floricultura e jardinagem (F)	12	3.75	.45			
	Gestão e administração (G)	88	3.60	.53			
	Hotelaria e restauração (H)	2	3.00	1.4			
	Indústrias alimentares (IA)	24	3.71	.46			
	Indústrias do têxtil, vestuário, calçado e couro (ITVC)	16	3.44	.62			
	Marketing e publicidade (MP)	7	3.43	.53			
	Materiais (M)	15	3.40	.50			
	Metalurgia e metalomecânica (MM)	16	3.81	.40			
	Produção agrícola e animal (PAA)	6	3.83	.40			
	Proteção do ambiente (PA)	63	3.71	.55			
	Serviços de apoio a crianças e jovens (SACJ)	42	3.67	.47			
	Serviços domésticos (SD)	6	3.83	.40			
Silvicultura e caça (SC)	41	3.54	.50				
Terapia e reabilitação (TR)	6	3.67	.51				

(continua)

Tabela 40 (continuação)

Teste ANOVA para os Itens das Dimensões e a Variável Áreas de Formação Oferecidas pelos Estabelecimentos de Ensino dos Participantes

Item	Áreas de Formação	n	M	DP	F	sig.	Scheffé
Dimensão 5 5.3 b) Afere interesses, desejos motivações, competências atitudes e capacidades do jovem as exigências da profissão	Ambientes naturais e vida selvagem (ANVS)	6	3.17	.40	11.57	p = .04*	ANVS> E (*), ANVS> IA (**), ANVS> G (**); A> CI (**), A> C (**); MD> CRVM (**), MD> SC (**); CI> A (**); CI> C (**); C> A (**); CF> PA (**), CRVM> SC (*); CB> E (**); E> CB (**), E> IA (**); E.> C (*); G> A (*), G> CRVM (*); H> PA (*), H> SC (**), H> TR (*); ITVC> ANVS (*), ITVC> CI (*); MP> MD. (**); MM > MP (*), MM > M (*); PA> MD (*); SACJ> SD (*), SACJ> TR (*);
	Artesanato (A)	8	3.25	.46			
	Audiovisuais e produção dos média (MD)	10	3.50	.52			
	Ciências informáticas (CI)	20	3.25	.55			
	Comércio (C)	12	3.25	.62			
	Contabilidade e fiscalidade (CF)	4	3.00	.00			
	Construção Civil (CC)	2	4.00	.00			
	Construção e reparação de veículos a motor (CRVM)	8	3.50	.53			
	Cuidados de beleza (CB)	5	3.40	.54			
	Eletricidade e energia (E)	10	3.40	.51			
	Eletrónica e automação (EA)	13	3.15	.55			
	Floricultura e jardinagem (F)	49	3.41	.61			
	Gestão e administração (G)	15	3.13	.64			
	Hotelaria e restauração (H)	119	3.27	.62			
	Indústrias alimentares (IA)	6	3.17	.75			
	Indústrias do têxtil, vestuário, calçado e couro (ITVC)	40	2.88	.46			
	Marketing e publicidade (MP)	27	2.93	.67			
	Materiais (M)	12	3.08	.90			
	Metalurgia e metalomecânica (MM)	19	2.84	.60			
	Produção agrícola e animal (PAA)	22	3.27	.63			
Proteção do ambiente (PA)	8	3.00	.53				
Serviços de apoio a crianças e jovens (SACJ)	89	3.35	.65				
Serviços domésticos (SD)	47	3.30	.58				
Silvicultura e caça (SC)	6	3.33	.81				
Terapia e reabilitação (TR)	59	3.02	.84				

(continua)

Tabela 40 (continuação)

Teste ANOVA para os Itens das Dimensões e a Variável Áreas de Formação Oferecidas pelos Estabelecimentos de Ensino dos Participantes

Item	Áreas de Formação	n	M	DP	F	sig.	Scheffé
Dimensão 5 5.3 c) Proporciona uma situação de sucesso para o jovem e para os empregadores.	Ambientes naturais e vida selvagem (ANVS)	6	2.83	.40	11.84	p = .03*	ANVS > A (*), ANVS > IA (**); A > CF (**); CI > A (**), CI > E (*), CI > E (*), CI > H (*); C > A (**), C > PA (*), C > (*); CB > M (*); E > EA (**), E > J (**); J > PA (*); G > ITVC (*), G > MM (*); H > E (*), H > E (*); ITVC > ANVS (*), ITVC > CI (*); MP > MD. (**); MM > MP (*), MM > M (*); PA > MD (*); SACJ > PA (*), SACJ > SD (*) SACJ > TR (*);
	Artesanato (A)	8	2.75	.70			
	Audiovisuais e produção dos média (MD)	10	3.30	.82			
	Ciências informáticas (CI)	20	3.05	.75			
	Comércio (C)	12	2.92	.79			
	Contabilidade e fiscalidade (CF)	4	2.75	.50			
	Construção Civil (CC)	2	4.00	.00			
	Construção e reparação de veículos a motor (CRVM)	8	3.25	.70			
	Cuidados de beleza (CB)	5	2.60	.89			
	Eletricidade e energia (E)	10	3.00	.66			
	Eletrónica e automação (EA)	13	3.00	.70			
	Floricultura e jardinagem (F)	49	3.12	.78			
	Gestão e administração (G)	15	2.53	.64			
	Hotelaria e restauração (H)	119	3.03	.78			
	Indústrias alimentares (IA)	6	2.83	.75			
	Indústria do têxtil, vestuário, calçado e couro (ITVC)	40	2.53	.59			
	Marketing e publicidade (MP)	27	2.78	.75			
	Materiais (M)	12	2.58	.79			
	Metalurgia e metalomecânica (MM)	19	2.53	.61			
	Produção agrícola e animal (PAA)	22	3.09	.75			
Proteção do ambiente (PA)	8	2.88	.64				
Serviços de apoio a crianças e jovens (SACJ)	89	3.01	.81				
Serviços domésticos (SD)	47	2.91	.74				
Silvicultura e caça (SC)	6	3.33	.81				
Terapia e reabilitação (TR)	59	3.02	.84				

(continua)

Tabela 40 (continuação)

Teste ANOVA para os Itens das Dimensões e a Variável Áreas de Formação Oferecidas pelos Estabelecimentos de Ensino dos Participantes

Item	Áreas de Formação	n	M	DP	F	sig.	Scheffé
Dimensão 5 5.3 d) Fornece uma análise clara das possibilidades do jovem e um consequente plano de carreira profissional	Ambientes naturais e vida selvagem (ANVS)	6	2.83	.40	1.631	p = .03*	ANVS> C (**), ANVS> IA (**), ANVS> MP (*); A> SACJ (*); CI> PA (*), CI> SC (*); C> ANVS (**), C> A (**); CF> PA (**); CRVM> SC. (*); CB> E (**); E> CB (**), E> IA (**), E.> C (*); G> A (*), G> CRVM (*); H> PA (*), H> SC (**), H> TR (*); ITVC> ANVS (*), ITVC> CI (*); MP> MD. (**); MM > MP (*), MM > M (*); PA> MD (*); SACJ> PA (*), SACJ> SD (*) SACJ> TR (*);
	Artesanato (A)	8	3.13	.64			
	Audiovisuais e produção dos média (MD)	10	3.40	.51			
	Ciências informáticas (CI)	20	3.20	.69			
	Comércio (C)	12	2.83	.71			
	Contabilidade e fiscalidade (CF)	4	2.75	.500			
	Construção Civil (CC)	2	4.00	.00			
	Construção e reparação de veículos a motor (CRVM)	8	3.25	.88			
	Cuidados de beleza (CB)	5	3.00	.70			
	Eletricidade e energia (E)	10	2.90	.87			
	Eletrónica e automação (EA)	13	3.00	.70			
	Floricultura e jardinagem (F)	49	3.14	.76			
	Gestão e administração (G)	15	2.73	.79			
	Hotelaria e restauração (H)	119	3.05	.72			
	Indústrias alimentares (IA)	6	2.83	.75			
	Indústrias do têxtil, vestuário, calçado e couro (ITVC)	40	2.65	.53			
	Marketing e publicidade (MP)	27	2.81	.68			
	Materiais (M)	12	2.75	.75			
	Metalurgia e metalomecânica (MM)	19	2.74	.73			
	Produção agrícola e animal (PAA)	22	3.18	.50			
Proteção do ambiente (PA)	8	2.88	.64				
Serviços de apoio a crianças e jovens (SACJ)	89	3.08	.77				
Serviços domésticos (SD)	47	2.96	.69				
Silvicultura e caça (SC)	6	3.17	.75				
Terapia e reabilitação (TR)	59	3.20	.80				

(continua)

Tabela 40 (continuação)

Teste ANOVA para os Itens das Dimensões e a Variável Áreas de Formação Oferecidas pelos Estabelecimentos de Ensino dos Participantes

Item	Áreas de Formação	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>sig.</i>	<i>Scheffé</i>
Dimensão 5 5.4 a) Precisa de ser preparada dois ou três Anos antes do fim da escolaridade obrigatória	Ambientes naturais e vida selvagem (ANVS)	6	3.33	.51	22.17	<i>p</i> = .00***	ANVS > E (*), ANVS > IA (**), ANVS > G (**); A > CI (**), A > C (**); MD > CRVM (**), MD > SC (**); CI > A. (**), CI > C (**); C > A (**); CF > PA (**); CRVM > SC. (*); CB > E (**); E > CB (**); E > IA (**), E > C (*); G > A (*), G > CRVM (*); H > PA (*), H > SC (**), H > TR (*); ITVC > ANVS (*), ITVC > CI (*); MP > MD. (**); MM > MP (*), MM > M (*); PA > MD (*); SACJ > PA (*), SACJ > SD (*); SACJ > TR (*);
	Artesanato (A)	8	3.38	.51			
	Audiovisuais e produção dos média (MD)	10	3.60	.51			
	Ciências informáticas (CI)	20	3.25	.44			
	Comércio (C)	12	3.08	.51			
	Contabilidade e fiscalidade (CF)	4	2.50	.57			
	Construção Civil (CC)	2	3.00	1.41			
	Construção e reparação de veículos a motor (CRVM)	8	3.88	.35			
	Cuidados de beleza (CB)	5	3.20	.83			
	Eletricidade e energia (E)	10	3.40	.51			
	Eletrónica e automação (EA)	13	3.31	.48			
	Floricultura e jardinagem (F)	49	3.78	.42			
	Gestão e administração (G)	15	3.33	.48			
	Hotelaria e restauração (H)	119	3.45	.62			
	Indústrias alimentares (IA)	6	3.17	.40			
	Indústrias do têxtil, vestuário, calçado e couro (ITVC)	40	3.58	.59			
	Marketing e publicidade (MP)	27	3.48	.50			
	Materiais (M)	12	3.33	.65			
	Metalurgia e metalomecânica (MM)	19	3.37	.49			
	Produção agrícola e animal (PAA)	22	3.23	.61			
Proteção do ambiente (PA)	8	3.63	.51				
Serviços de apoio a crianças e jovens (SACJ)	89	3.51	.64				
Serviços domésticos (SD)	47	3.40	.57				
Silvicultura e caça (SC)	6	3.50	.54				
Terapia e reabilitação (TR)	59	3.27	.63				

Pelos resultados obtidos regista-se a existência de valores estatísticos extremamente significativos nos itens 3.1 b) ($F = 1.92; p \leq .01$) e 4.5.1 c) ($F = 1.17; p \leq .01$), diretamente relacionados com a importância do papel da Escola e da necessidade do envolvimento de todos.

Relativamente à relação da variável áreas de formação oferecidas pelas escolas/instituições onde os participantes prestam serviço com a atividade profissional ao nível de cursos CEF, não se registou a existência de valores estatísticos significativos, ocorrendo o inverso ao nível da prática de PIT (ver Tabela 41), com valores estatisticamente relevantes.

Tabela 41

Análise da Relação de Dependência para a Variável Áreas de Formação Oferecidas pelas Escolas/Instituições e a Prática de PIT

	Área de Formação	Observada		Esperada		X ²	sig
		Sim	Não	Sim	Não		
4.5 Prática de PIT	ANVS	5	1	4.3	1.7	41.80	p= .01**
	A	6	2	5.7	2.3		
	MD	7	3	7.2	2.8		
	CI	11	9	14.3	5.7		
	C	6	6	8.6	3.4		
	CF	1	3	2.9	1.1		
	CC	2	0	1.4	.6		
	CRVM	7	1	5.7	2.3		
	CB	5	0	3.6	1.4		
	E	7	3	7.2	2.8		
	EA	6	7	9.3	3.7		
	J	40	9	35.1	13.9		
	G	12	3	1.7	4.3		

(continua)

Tabela 41 (continuação)

Análise da Relação de Dependência para a Variável Áreas de Formação Oferecidas pelas Escolas/Instituições e a Prática de PIT

	Área de Formação	Observada		Esperada		X ²	sig
		Sim	Não	Sim	Não		
4.5 Prática de PIT	H	88	31	85.2	33.8	41.80	p= .01**
	IA	2	4	4.3	1.7		
	ITCV	24	16	28.6	11.4		
	MP	16	11	19.3	7.7		
	M	7	5	8.6	3.4		
	MM	15	4	13.6	5.4		
	PAA	16	6	15.8	6.3		
	PA	6	2	5.7	2.3		
	SACJ	63	26	63.7	25.3		
	SD	42	5	33.6	13.4		
	SC	6	0	4.3	1.7		
	TR	41	18	42.2	16.8		

1.3.8 Análise das diferenças entre os grupos de profissionais relativamente às suas perceções sobre o processo de TVA

Pretende-se através do Estudo 1 perceber quais os princípios e as práticas dos participantes no que diz respeito à educação e transição dos alunos com NEE, bem como compreender a relação existente entre os percursos formativos adotados pelas escolas/instituições e o grau de organização e sistematização com que encaram os respetivos processos de transição, pelo que se analisaram as associações e correlações existentes.

Assim, e para tentar dar resposta à questão de quais os princípios e práticas das escolas/instituições na educação e transição dos alunos com NEE, (ver Tabela 42), calculou-se o valor da associação entre as duas variáveis, que se apresentou estatisticamente significativo ($\chi^2 = 17.96$; $p < .05$). Ao nível dos coeficientes observados não se registam diferenças significativas, verificando-se, no entanto, que a maioria dos respondentes consideram que a Escola não oferece as condições ideais para um processo de TVA de qualidade.

Tabela 42

Relação entre a Variável Tipo de Estabelecimento e o Item “A Escola Possui as Condições Ideais”

Tipo de estabelecimento		Observada	Esperada	χ^2	sig
Público	Discordo totalmente	85	84.8	17.96	$p = .03^*$
	Discordo	332	33.3		
	Concordo	115	113		
	Concordo totalmente	12	15.9		
Particular/ cooperativo	Discordo totalmente	9	7.2		
	Discordo	26	27.9		
	Concordo	8	9.6		
	Concordo totalmente	3	1.3		
Centros de Formação/IEFP	Discordo totalmente	0	1.4		
	Discordo	6	5.5		
	Concordo	1	1.9		
	Concordo totalmente	2	.3		
Outra	Discordo totalmente	2	2.6		
	Discordo	10	1.3		
	Concordo	4	3.5		
	Concordo totalmente	1	.5		

A mesma opinião revela-se na relação entre o mesmo item e as Funções no presente ano letivo (2013/2014) (ver Tabela 43), com um valor da associação estatisticamente significativo ($\chi^2 = 46,60$; $p < .05$), não se registando diferenças significativas, apesar da maioria dos respondentes considerarem que a Escola não oferece as condições ideais para um processo de TVA de qualidade.

No que se refere à importância da Escola no processo TVA em relação ao mercado de trabalho é opinião dos participantes (ver Tabela 44), qualquer que seja a sua

função, que a Escola assume um papel preponderante neste processo. Salienta-se que nenhum dos participantes escolheu a opção “*Discordo totalmente*”.

Tabela 43

Relação entre a Variável Funções no Presente Ano Letivo e o Item “A Escola Possui as Condições Ideais”

Função		Observada	Esperada	X^2	sig
Professor (a) do 2º ciclo	Discordo totalmente	7	8.4	46.60	$p = .02^*$
	Discordo	32	32.8		
	Concordo	14	11.2		
	Concordo totalmente	1	1.6		
Professor (a) do 3º ciclo	Discordo totalmente	11	12.5		
	Discordo	52	48.6		
	Concordo	13	16.6		
	Concordo totalmente	4	2.3		
Técnico Especializado	Discordo totalmente	6	5.6		
	Discordo	18	21.9		
	Concordo	8	7.5		
	Concordo totalmente	4	1.1		
Monitor	Discordo totalmente	0	.6		
	Discordo	3	2.4		
	Concordo	1	.8		
	Concordo totalmente	0	.1		
Diretor de Turma	Discordo totalmente	6	8.9		
	Discordo	34	34.6		
	Concordo	14	11.8		
	Concordo totalmente	3	1.7		
Diretor Técnico Pedagógico	Discordo totalmente	1	2.3		
	Discordo	8	9.1		
	Concordo	4	3.1		
	Concordo totalmente	2	.4		
Professor de Educação Especial	Discordo totalmente	44	36.9		
	Discordo	153	143.9		
	Concordo	39	49.2		
	Concordo totalmente	1	6.9		
Coordenador de Ciclo	Discordo totalmente	2	.6		
	Discordo	2	2.4		
	Concordo	0	.8		
	Concordo totalmente	0	.1		
Coordenador de Departamento	Discordo totalmente	10	7.2		
	Discordo	24	27.9		
	Concordo	12	9.6		
	Concordo totalmente	0	1.3		
Outra	Discordo totalmente	1	.8		
	Discordo	27	24.1		
	Concordo	45	48.1		
	Concordo totalmente				

Pela análise dos resultados obtidos observa-se que o valor da associação se apresenta estatisticamente significativo ($\chi^2 = 36.69$; $p < .05$), inferindo-se que o processo de TVA iniciado na Escola, assume-se como fator importante para a inserção no mercado de trabalho.

Tabela 44

Relação entre a Variável Funções no Presente Ano Letivo e o Item “Um Processo de Formação que Deve Ser Iniciado na Escola”

Tipo de estabelecimento		Observada	Esperada	X ²	sig
Professor (a) do 2º ciclo	Discordo	1	.6	36.69	P = .02 *
	Concordo	19	17.8		
	Concordo totalmente	34	35.6		
Professor (a) do 3º ciclo	Discordo	3	.9		
	Concordo	26	26.4		
	Concordo totalmente	51	52.7		
Técnico Especializado	Discordo	0	.4		
	Concordo	15	11.9		
	Concordo totalmente	21	23.7		
Monitor	Discordo	0	.4		
	Concordo	3	1.3		
	Concordo totalmente	1	2.6		
Diretor de Turma	Discordo	0	.6		
	Concordo	24	18.8		
	Concordo totalmente	33	37.6		
Diretor Técnico Pedagógico	Discordo	0	.6		
	Concordo	24	18.8		
	Concordo totalmente	33	37.6		
Professor de Educação Especial	Discordo	2	2.7		
	Concordo	55	78.1		
	Concordo totalmente	180	156.2		
Coordenador de Ciclo	Discordo	0	0		
	Concordo	3	1.3		
	Concordo totalmente	1	2.6		
Coordenador de Departamento	Discordo	0	.5		
	Concordo	18	15.2		
	Concordo totalmente	28	3.3		
Coordenador de Curso	Discordo	0	.1		
	Concordo	4	3.3		
	Concordo totalmente	6	6.6		
Outra	Discordo	1	.8		
	Concordo	27	24.1		
	Concordo totalmente	45	48.1		

Da mesma forma e relativamente à necessidade de diversificação dos intervenientes no processo TVA dos alunos com NEE (ver Tabela 45), o valor da

associação entre as duas variáveis apresenta-se estatisticamente, extremamente significativo ($\chi^2 = 37,879$; $p \leq .01$), não se registando diferenças significativa, apesar da maioria dos respondentes considerar a existência de uma rede de apoios (assegurar cooperação), como fator de sucesso do processo de TVA, independente do tipo de estabelecimento de ensino.

Tabela 45

Relação entre a Variável Tipo de Estabelecimento de Ensino e o Item “Existência de uma Rede de Apoios (Assegurar Cooperação)”

Tipo de estabelecimento		Observada	Esperada	χ^2	sig
Público	Discordo totalmente	0	0,9	37.87	$p = .00***$
	Discordo	4	3.5		
	Concordo	136	137.8		
	Concordo totalmente	404	401.8		
Particular/ cooperativo	Discordo totalmente	0	.1		
	Discordo	0	.3		
	Concordo	11	11.6		
	Concordo totalmente	35	34		
Centros de Formação/IEFP	Discordo totalmente	0	0		
	Discordo	0	.1		
	Concordo	4	2.3		
	Concordo totalmente	5	6.6		
Outra	Discordo totalmente	1	0		
	Discordo	0	.1		
	Concordo	5	4.3		
	Concordo totalmente	11	12.6		

Seguidamente, para tentar perceber quais os percursos formativos adotados pelas escolas/instituições procedeu-se ao mesmo procedimento estatístico, considerando-se quais os tipos de medidas educativas mais ajustadas aos formandos de CEF (ver Tabela 46).

Relativamente à experiência docente dos participantes no que concerne à prática de CEF, o valor da associação apresenta-se a nível estatístico, extremamente significativo para as medidas educativas 3.1 b) Adequações Curriculares Individuais ($\chi^2 = 14,36$; $p \leq .01$) e 3.1 e) Currículo Específico Individual ($\chi^2 = 21,77$; $p \leq .01$), apresentando um valor da associação estatisticamente significativo para a medida 3.1 d) Adequações no processo de matrícula ($\chi^2 = 10,11$; $p < .05$), constatando-se, igualmente, que não se observam diferenças significativa entre os valores esperados e observados.

Tabela 46

Relação entre a Prática de CEF e as Medidas Educativas para Alunos com NEE

Prática de CEF		Observada		Esperada		X ²	sig
		Sim	Não	Sim	Não		
3.1 b) Adequações Curriculares Individuais	Discordo totalmente	3	10	6.4	6.6	14,36	p = .00***
	Discordo	31	58	43.9	45.1		
	Concordo	111	112	11.1	112.9		
	Concordo totalmente	159	132	143.6	147.4		
3.1 b) Adequações no processo de Matrícula	Discordo totalmente	3	9	5.9	6.1	10,11	p = .01**
	Discordo	51	78	63.7	65.3		
	Concordo	159	148	151.5	155.5		
	Concordo totalmente	91	77	82.9	85.1		
3.1 e) C.E.I	Discordo totalmente	4	4	3.9	4.1	21,77	p = .00***
	Discordo	32	16	23.7	24.3		
	Concordo	179	147	16.9	165.1		
	Concordo totalmente	89	145	115.5	118.5		

Na análise relativamente sobre a prática de PIT (ver Tabela 47), na opinião dos participantes deveria, não só ser elaborado para alunos de CEI, como também para alunos com um perfil de funcionalidade menos condicionado como é o caso dos discentes que usufruem de Adequações Curriculares Individuais.

Tabela 47

Relação entre a Prática de PIT e as Medidas Educativas para Alunos com NEE

Prática de PIT		Observada		Esperada		X ²	sig
		Sim	Não	Sim	Não		
3.1 b) Adequações Curriculares Individuais	Discordo totalmente	13	0	9.3	3.7	11.68	p = .00**
	Discordo	73	16	63.7	25.3		
	Concordo	156	67	159.6	63.4		
	Concordo totalmente	199	92	208.3	82.7		
3.1 e) C.E. I	Discordo totalmente	7	1	5.7	2.3	22.37	p = .00**
	Discordo	25	23	34.4	13.6		
	Concordo	220	106	233.4	92.6		
	Concordo totalmente	189	45	167.5	66.5		

O valor da associação apresenta-se extremamente significativo ao nível estatístico para as medidas educativas 3.1 b) Adequações Curriculares Individuais ($\chi^2= 11,68$; $p \leq .01$) e 3.1 e) Currículo Específico Individual ($\chi^2= 22,37$; $p \leq .01$).

Para aferir as perceções dos participantes acerca do grau de organização e sistematização com que os estabelecimentos de ensino encaram os respetivos processos de transição, e, tendo em consideração as Funções no presente ano letivo dos participantes, procurou-se perceber quais os principais “caminhos” que as estruturas educativas deveriam enveredar (ver Tabela 48). Deste modo, verificou-se a presença de um valor de associação estatisticamente significativo ($\chi^2= 47.69$; $p \leq .01$). De acordo com os resultados obtidos, a Escola não pode assumir uma atitude controladora e estanque no processo de TVA dos alunos com NEE, sendo necessário a “construção” de vários *links*, de forma a desenvolver o papel das pessoas com NEE na transição para o mercado de trabalho.

Tabela 48

Relação entre a Variável Funções no Presente Ano Letivo e o Item “Estimular Sobretudo a Ligação das Escolas/ Universidades/ Autarquias às Empresas, de modo a Aumentar o Desempenho das Pessoas com NEE no Mercado de Trabalho.”

Função		Observada	Esperada	χ^2	sig
Professor (a) do 2º ciclo	Discordo	0	.2	47,69	$p=.00***$
	Concordo	21	19.5		
	Concordo totalmente	33	34.4		
Professor (a) do 3º ciclo	Discordo	0	.3		
	Concordo	38	28.8		
	Concordo totalmente	42	5.9		
Técnico Especializado	Discordo	1	.1		
	Concordo	15	13		
	Concordo totalmente	20	22.9		
Monitor	Discordo	0	.1		
	Concordo	3	1.4		
	Concordo totalmente	1	2.5		
Diretor de Turma	Discordo	0	.2		
	Concordo	24	2.5		
	Concordo totalmente	33	36.3		
Diretor Técnico Pedagógico	Discordo	1	0		
	Concordo	7	5.4		
	Concordo totalmente	7	9.5		
Professor de Educação Especial	Discordo	0	.8		
	Concordo	65	85.4		
	Concordo totalmente	172	15.8		

(continua)

Tabela 48 (continuação)

Relação entre a Variável Funções no Presente Ano Letivo e o Item “Estimular Sobretudo a Ligação das Escolas/ Universidades/ Autarquias às Empresas, de modo a Aumentar o Desempenho das Pessoas com NEE no Mercado de Trabalho.”

Função		Observada	Esperada	X ²	sig
Coordenador de Ciclo	Discordo	0	.0	47,69	p=.00***
	Concordo	0	1.4		
	Concordo totalmente	4	2.5		
Coordenador de Departamento	Discordo	0	.1		
	Concordo	18	16.6		
	Concordo totalmente	28	29.3		
Coordenador de Curso	Discordo	0	.1		
	Concordo	3	16.6		
	Concordo totalmente	7	29.3		
Outra	Discordo	0	.2		
	Concordo	28	26.3		
	Concordo totalmente	45	46.5		

Para complementar e aprofundar os dados obtidos no primeiro momento e suportados no trabalho de Thomas et al., (2004) a inclusão de estudos qualitativos e quantitativos na análise dos resultados obtidos assume uma utilidade substantiva nesta investigação, uma vez que combina os pontos fortes de técnicas qualitativas e quantitativas e estudos utilizados em muitos domínios de investigação (Risjord, Dunbar, & Moloney, 2002).

A pesquisa qualitativa sempre foi bastante utilizada nas ciências humanas, interessadas em conhecer as experiências e as interações, para analisar as experiências dos grupos. Esta técnica de recolha possibilitou uma análise do propósito desta investigação de uma forma mais intimista e contextualizada, envolvendo o investigador de uma forma mais pessoal no processo da recolha de dados, para compreender o seu significado (Almeida & Freire, 2008).

1.4 Estudo 2 - Perceções dos empregadores sobre o processo de TVA dos alunos NEE

Assumindo-se como intenção inicial analisar de que forma os empregadores portugueses se reveem no processo de TVA dos alunos NEE como elemento fundamental na inserção no mercado de trabalho, realizou-se um levantamento de opiniões em vários pontos do distrito de Braga, através de uma entrevista semiestruturada elaborada para o efeito “Perceções dos empregadores sobre o processo de TVA dos alunos NEE”, (Fânzeres et al., 2013b).

A finalidade era compreender quais os fatores subjacentes ao sucesso da inserção profissional de pessoas com NEE na perspetiva das entidades empregadoras; motivos da aceitação e permanência, ou não, de trabalhadores com NEE na sua empresa; e responsáveis pelo contacto com os empregadores que antecedeu a aceitação de trabalhadores na sua empresa.

De acordo com o propósito do estudo apresentam-se de seguida as questões de investigação.

1.4.1 Questões de Investigação

De acordo com os pressupostos referidos anteriormente procurou-se responder às seguintes questões de investigação:

- a) Quais são as perceções dos empregadores sobre o processo de TVA dos alunos com NEE como elemento fundamental no sucesso da sua inserção profissional?
- b) Qual a opinião dos empregadores acerca das ofertas formativas/percursos de formação que as escolas e instituições adotaram no âmbito do processo de TVA dos jovens com NEE como propostas eficazes para estes alunos, com vista à sua inserção no mercado de trabalho.

Para tal delinear-se os seguintes objetivos:

- (a) Caracterizar, na perspetiva dos empregadores, o processo de TVA dos alunos com NEE;
- (b) Identificar e conhecer a perceção atual dos entrevistados relativamente ao Percursos de Formação, de forma perceber a opinião dos entrevistados acerca da eficácia da oferta de CEF;
- (c) Conhecer as representações dos empregadores acerca da eficácia dos PIT; e
- (d) Conhecer as representações dos entrevistados no que concerne ao processo TVA relativamente ao mercado de trabalho;
- (e) Conhecer as perceções dos empregadores sobre a TVA e as medidas educativas.

1.4.2 Amostra

Para a escolha da amostra do **estudo 2**, foram escolhidos seis empresários/entidades pertencentes à rede empresarial e das entidades públicas e privadas, responsáveis pela formação/oferta de emprego disponível, tendo como característica principal serem empregadores da zona norte do país do setor público, privado e cooperativo, de acordo com os critérios de seleção descritos seguidamente.

Os critérios de inclusão para a seleção dos empregadores adotados foram:

- Um empregador do setor público que tenha nos seus quadros, funcionários que aquando do seu processo de formação tenham frequentado um CEF, ou beneficiado de um PIT num estabelecimento de ensino público;
- Um empregador do setor privado que tenha nos seus quadros, funcionários que aquando do seu processo de formação tenha frequentado um CEF ou beneficiado de um PIT numa IPSS; e
- Um empregador do setor privado que tenham nos seus quadros funcionários que aquando do seu processo de formação tenha frequentado um CEF ou beneficiado de PIT numa escola pública

A estes seis empregadores, aplicou-se uma entrevista semiestruturada, para analisar as suas perceções relativamente ao processo de formação profissional existente em Portugal, nomeadamente se este vai ao encontro das necessidades do mercado de emprego, funcionando como elemento facilitador para a TVA.

Após a descrição dos elementos da amostra para o estudo, será explicitado o instrumento de recolha de dados utilizado.

1.4.3 Instrumento de recolha de dados

A entrevista semiestruturada, concebida como a melhor forma de compreender o que os sujeitos de um estudo pensam, permite aceder a aspetos não diretamente observáveis, tais como sentimentos, pensamentos, intenções, preferências, modos de representar a realidade e sentidos que se atribuem aos acontecimentos. A sua adoção, como estratégia de pesquisa, teve por base o pressuposto de que os pontos de vista ou perspectivas dos outros fazem sentido, são passíveis de conhecimento e podem ser explicitados (Patton, 2015).

Nesta ótica, optou-se por este tipo de entrevista que, embora centrada em determinados aspetos relacionados com o âmbito da investigação, possibilitou o acréscimo de outros dados interessantes acerca da mesma (Quivy & Campenhoudt, 2008), dada a existência de um padrão de questões ou tópicos nucleares, dando lugar a outras perguntas para o entrevistado (Rubin & Rubin, 2012) podendo acontecer através de entrevistas informais (Máximo-Esteves, 2008), afigurando-se a uma conversa, mas com uma intenção específica de investigação (Pelicioni, 2001).

1.4.4 Estrutura da entrevista

O guião da entrevista (ver Anexo E) é constituído por quatro blocos que contemplaram várias dimensões, como se descreve a seguir. Considerando a necessidade de aplicar todos os procedimentos ético-metodológicos associados a este tipo de instrumento de recolha de dados, assumindo com preocupação legitimar a entrevista e motivar o entrevistado, todos foram informados dos objetivos da investigação, da indispensabilidade da sua colaboração para a realização do estudo e da

confidencialidade da informação por si transmitida.

- O primeiro bloco tinha como objetivo identificar e caracterizar a TVA dos alunos com NEE, pretendendo-se recolher a opinião dos participantes sobre quatro tópicos, introduzidos de forma natural: transição para o emprego como parte de um longo processo; relação entre a Escola e o mercado de trabalho; envolvimento e cooperação de todos os intervenientes; e ao nível da participação do aluno e respeito pelas suas escolhas pessoais;

- O segundo bloco visava conhecer a perceção atual dos entrevistados relativamente ao Percursos de Formação, para perceber a sua opinião acerca da eficácia da oferta de CEF no nosso país, nos seguintes tópicos: Constrangimentos no âmbito da formação ministrada, enquanto formador/empregador; aspetos mais relevantes oferecidos que conducentes à formação e/ou emprego de formandos com NEE; e eficácia da formação efetuada nos CEF's;

- O terceiro bloco, pretendeu conhecer as representações dos empregadores acerca da eficácia dos PIT, como resposta eficaz para a transição para o mercado de trabalho de alunos com NEE, com um Perfil de Funcionalidade mais comprometido (CEI), envolvendo: experiência com alunos a quem foi implementado um PIT (formação, posto de trabalho); importância e eficácia do PIT; e tipo de intervenção no processo de elaboração do PIT;

- No último bloco pretendeu-se conhecer as representações dos entrevistados no que respeita ao processo de TVA e o mercado de trabalho, nomeadamente no que se refere a: sugestões de melhoria relativamente ao processo de TVA; elementos-chave para uma inserção no mercado de trabalho dos jovens com NEE; e conceção pessoal do processo de TVA.

Assim, de acordo com as questões de investigação e a temática relativa a cada bloco foram elaboradas as questões da entrevista.

1.4.5 Questões da entrevista

As perguntas da entrevista basearam-se nas questões da investigação, interligadas com algumas dimensões do outro instrumento de recolha de dados (**estudo**

1) com a finalidade de construir questões que interrogassem os respondentes sobre a importância dos programas de orientação vocacional e profissionais recebidos durante a educação formal, bem como da importância da construção de um elo de ligação entre a resposta da Escola e o mercado de trabalho.

TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA (TVA) DOS ALUNOS COM NEE

1. Qual a sua opinião sobre a Transição para a vida adulta dos alunos com NEE?

PERCURSOS DE FORMAÇÃO- CEF

1. No seu papel de formador/empregador, quais os principais problemas ao nível da formação?
2. Na sua opinião os cursos (CEF) qual ou quais aspetos mais relevantes oferecidos na formação que conduzem ao emprego de formandos com NEE?
3. Como formador/ empregador avalia a eficácia dos CEF`s da formação efetuada?

PERCURSOS DE FORMAÇÃO – PIT

1. Na sua atividade profissional deu formação/emprego a alunos com NEE a quem foi implementado um Plano Individual de Transição (PIT)?
2. Na sua opinião qual a importância do PIT?
3. Qual o seu papel enquanto formador/empregador no processo de elaboração do PIT?

TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA EM RELAÇÃO AO MERCADO DE TRABALHO

1. O que poderia melhorar na Transição para a Vida Adulta?
2. O que poderia melhorar para a inclusão no mercado de trabalho dos jovens/adultos com NEE?
3. Na sua opinião como pode caracterizar o processo de transição para Vida Adulta?
4. Quer dizer algo mais acerca da sua experiência como empregador de pessoas com NEE para finalizarmos esta conversa?

1.4.6 Procedimentos de recolha de dados

A entrevista foi sujeita a um processo de validação prévia por peritos, bem como a um pré-teste, a partir da sua aplicação a uma empregadora que constituiu a amostra do estudo-piloto. Tendo por base estes dois processos, não foram propostas alterações à versão inicial do instrumento.

1.4.7 Aplicação

Antes da aplicação da entrevista aos participantes da amostra realizou-se um estudo piloto, para testar o guião da entrevista a utilizar (tempo de entrevista, precisão e abrangência das questões e posterior análise de dados), para verificar a clareza das perguntas, se a sequência era adequada e se atendiam aos objetivos do propósito de investigação. A aplicação das entrevistas ocorreu entre novembro e dezembro de 2015, tendo sido necessário demonstrar, aos entrevistados de uma forma ético-metodológica coerente, a clareza e o rigor na definição e realização dos procedimentos associados à recolha, análise e apresentação da informação.

Procurando legitimar a entrevista foram considerados os aspetos éticos, nomeadamente: assegurar a confidencialidade da entrevista; solicitar autorização para a gravação da entrevista; referir que a entrevista lhe será facultada após transcrição; incrementar um ambiente de abertura e confiança; situar o entrevistado no âmbito da investigação e na temática da entrevista e motivar o entrevistado para colaborar na investigação.

Após contacto prévio com os empregadores da amostra, as entrevistas foram realizadas num espaço da estrutura da empresa/ instituição, sendo aplicado o guião de entrevista estruturado elaborado previamente assegurando que, no local escolhido, o silêncio e a privacidade eram garantidos (Creswell, 2012).

As entrevistas foram gravadas em formato áudio, mediante consentimento prévio dos entrevistados. Após a realização, procedeu-se à transcrição do conteúdo das entrevistas. No mesmo sentido e com o propósito de garantir a confiabilidade da codificação desenvolvida, procedeu-se ao *peer briefing* (Merriam, 2009), ou seja,

recorreu-se ao trabalho com um par de especialistas na área para verificação e discussão do objeto de estudo com vista à confirmação das características de exclusividade, pertinência e objetividade das diferentes categorias (Bardin, 2009).

Terminada a realização das entrevistas, procedeu-se à organização e ao tratamento dos dados, que, num primeiro momento, consistiu na transcrição literal das gravações das entrevistas, na forma e no sentido (Miles, Huberman, Rispal, & Bonniol, 2003).

1.5 Apresentação dos dados

Procurando seguir os procedimentos metodológicos adequados a este tipo de instrumentos, e, a partir da perceção dos empregadores sobre o processo de TVA dos alunos NEE, procedeu-se a uma análise comparativa das opiniões expressas pelos empregadores, acerca das ofertas formativas/percursos de formação no sistema educativo português, como propostas eficazes para este tipo de população, visando a sua inserção no mercado de trabalho, através da análise de conteúdo de entrevistas, o que, após várias reflexões do desenho de investigação, considerou-se o mais adequado a este estudo.

Para o tratamento da informação referente à identificação e caracterização das experiências de formação/emprego que, na perceção dos empregadores, se constituíram como fontes de autoeficácia, foi implementado através do método de análise de conteúdo.

Os passos seguidos dos critérios de organização da análise foram; a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados com a codificação e a inferência, e como técnicas de análise a categorização e interpretação (Bardin, 2009).

Neste modelo de análise, e, apesar da natureza semiestruturada das entrevistas e, por conseguinte, da existência de um guião orientador que, de certo modo, possibilitaria vaticinar alguns aspetos de análise, optou-se por adequar o esquema de análise ao conteúdo empírico da informação recolhida, organizando a grelha de análise, tendo em atenção o propósito dos temas e das respetivas especificações resultantes das entrevistas elaboradas.

A utilização desta metodologia originou a produção das categorias que resultaram de uma análise de cariz indutivo, criando novas categorias com base numa análise de conteúdo das entrevistas dos empregadores. Outro procedimento aplicado fundamentou-se numa análise exclusivamente indutiva (Creswell, 2012), com procedimentos abertos de análise de conteúdo do discurso dos empregadores (Ghiglione & Matalon, 1993). A execução deste processo envolveu a segmentação das unidades de análise, tendo-se seguido a sua classificação. A segmentação da unidade foi realizada recorrendo-se ao isolamento dos temas presentes no texto das entrevistas, com vista a uma redução dos mesmos possibilitando, desta forma, a comparação entre as diferentes entrevistas para as quais foi utilizado um procedimento idêntico. Tendo por base a análise efetuada, chegámos a um conjunto de 4 dimensões de análise (ver Tabela 49), a que corresponderam diferentes categorias, do qual resultaram alguns quadros de categorização, bem como a definição e exemplificação de cada uma das dimensões e diferentes níveis de categorias, como se poderá constatar aquando da análise dos resultados pelo que se procurou uniformizar a nomenclatura das categorias para a sua análise global posterior.

Tabela 49

Sistema de Categorização das Perceções dos Empregadores

Dimensão		Caraterização
A	TVA dos alunos com NEE	Caracterizar a TVA dos alunos com NEE
B	Percursos de Formação (CEF)	Identificar e conhecer a perceção atual dos entrevistados relativamente ao Percursos de Formação, de forma perceber a opinião dos entrevistados acerca da eficácia da oferta de CEF
C	Percursos de Formação (PIT)	Conhecer as representações dos empregadores acerca da eficácia dos PIT, como resposta eficaz para a transição para o mercado de trabalho de alunos de CEI
D	TVA e Inserção no Mercado de Trabalho	Conhecer as representações dos entrevistados sobre o papel do processo de TVA na Inserção no Mercado de Trabalho

De acordo com a caracterização referida anteriormente toda a informação recolhida nas entrevistas, e, tendo por base a análise efetuada e as quatro dimensões de análise a que corresponderam diferentes categorias (ver Tabela 50) serão apresentadas seguidamente sob a forma de uma tabela de categorização, bem como a definição e exemplificação de cada uma das dimensões, diferentes níveis de categorias, caracterização e exemplos.

Tabela 50

Descrição das Categorias

Categorias	Descrição	Dimensões						D
		A	B			C		
			B1	B2	B3	C1	C2	
Progressividade	Percurso educativo do aluno/formando	X		X	X	X	X	X
Equipa Multidisciplinar	Trabalho em equipa no contexto de todo o processo	X			X		X	X
Percurso Formativo	Formação ao nível do contexto da formação profissional		X	X	X		X	
Adequações	Adequações ao nível dos recursos (humanos, físicos e materiais)		X		X	X	X	X
Inserção no mercado de Trabalho	Processo de transição que implica o final da formação e a entrada no mercado de emprego	X		X	X	X	X	X
Parcerias	Articulação entre pessoas, entidades e instituições			X				
Perfil de Funcionalidade	Nível de funcionalidade relativamente à Atividade e Participação do aluno	X		X		X		
Monitorização	Acompanhamento em estágio e pós estágio							X
Autonomia	Aptidão ou competência para gerir sua própria vida, valendo-se de seus próprios meios, vontades e/ou princípios.							X

1.5.1 Dimensão A - TVA dos alunos com NEE

As opiniões e percepções reportadas pelos empregadores relativamente à dimensão “TVA dos alunos com NEE” - Dimensão A são apresentadas na Tabela 51.

Tabela 51

Identificação e Caracterização da Dimensão A

Tema	Categorias	Caracterização	Exemplos
A) Percepção sobre TVA	A1 Progressividade	Referências dos empregadores que se relacionam com a TVA como parte um processo contínuo	E1:” É um processo que é longo, e por vezes complicados devendo todos nós, na medida do possível...”; E2:” Estes alunos devem começar por ter formação adequada nas escolas (e/ou com parceiros da comunidade educativa) durante bastante tempo para depois poderem conseguir desempenhar funções no mundo do trabalho...” E4:“ O processo de TVA é desta forma um processo demorado e elaborado”. E5: “Na minha opinião acho que é um processo muito importante, pois é a partir do qual se pode preparar este tipo de alunos para o futuro...”
	A1 Perfil de Funcionalidade	Referências dos empregadores que se relacionam a importância do Perfil de Funcionalidade do aluno na TVA.	E3: “... e de acordo com os seus interesses e capacidades (físicas e intelectuais).”; E4: “...indicam que têm um aluno com determinado tipo de necessidade especiais, mas eu, antes de avançar qualquer coisa, tenho de perceber bem, como é este aluno, se tem autonomia, se consegue relacionar...”;
	A1 Inserção no Mercado de Trabalho	Referências dos empregadores que se relacionam com a importância da TVA na obtenção de emprego.	E4:”Destes onze, três ou quatro acabaram por ser absorvidos por nós nas lojas.”.

A análise das respostas revelou como categorias de análise comuns a Progressividade, a Equipa Multidisciplinar, o Perfil de Funcionalidade e Inserção no Mercado de Trabalho, sendo corroboradas com a literatura na área, visto que estas

categorias são, de facto, relevantes para o sucesso do Processo de TVA dos alunos NEE. Assim, para Marques (2013), existe uma série de premissas, a desenvolver no Processo TVA, implicando os vários agentes educativos para que todo processo procure ter como único objetivo a formação destes alunos a todos os níveis.

1.5.2 Dimensão B - Percursos de Formação (CEF)

As opiniões e perceções reportadas pelos empregadores (ver Tabela 52) foram classificadas relativamente à dimensão “Percursos de Formação (CEF)” - Dimensão B. De acordo com a temática deste bloco de questões surgiram três dimensões relacionadas com as próprias questões.

Tabela 52

Identificação e Caracterização da Dimensão B

Tema	Categorias	Caracterização	Exemplos
B1 Principais problemas	B 1.1 Percurso Formativo	Referências dos empregadores que se relacionam com os obstáculos no processo formativo	E1 “Ao nível da formação, as ofertas para pessoas com deficiências mais acentuadas são muito reduzidas.” E5:”Ao nível da formação, penso que a oferta existente para estes alunos deveria ser mais diversificada de forma a terem mais saídas.” E6:”... a formação nem sempre está direcionada para os alunos com NEE até porque cada uma destas crianças/jovens tem a sua patologia/problemática e graus de dependência diferenciados”
	B 1.4 Adequações	Referências dos empregadores que se relacionam aos principais obstáculos ao nível das Adequações e Apoios durante o curso CEF	f E5: “Acho que por vezes a formação não vai de encontro às necessidades do mundo do trabalho, havendo a necessidade de articulação com as entidades responsáveis pelo emprego; associações empresariais, sindicatos, autarquias, etc.” E6 “ A partir dos 18 Anos, não existem apoios para estes jovens, que têm que frequentar uma formação numa CERC. Estas não existem em todos os concelhos, o custo com os transportes – táxi ou ambulância – são elevadíssimos e não é participado, nem pelo Ministério da Educação e Ciência nem da Solidariedade e Segurança Social.”

(continua)

Tabela 52 (continuação)

Identificação e Caracterização da Dimensão B

Tema	Categorias	Caraterização	Exemplos
B2 Aspectos mais relevantes	B 2.1 Percurso Formativo	Referências dos empregadores que se relacionam com os aspetos mais significativos dos cursos CEF	E2: “Os cursos de formação deste tipo de alunos, julgo que são muito específicos. São focados para uma determinada área, sendo muito objetivos é uma mais-valia para os formandos”. E3” Os cursos CEF parecem incluir uma vertente mais profissional/laboral, sendo esta um estímulo para iniciarem uma atividade profissional.” E5:”Na minha opinião é terem uma formação teórico-prática que implica que já adquirem algumas noções reais das tarefas a desempenhar como empregados.”
	B 2.2 Inserção no mercado de Trabalho	Referências dos empregadores que se relacionam com os aspetos mais significativos dos cursos CEF e a empregabilidade.	E2:” ... pois quando chegam cá fora com aquele tipo de formação, já vêm com uma grande preparação e isso é muito importante para o seu futuro.”
	B2.3 Progressividade	Referências dos empregadores que se relacionam com os aspetos mais significativos dos cursos CEF como parte de um longo processo.	E3:”Esta experiência, ainda no meio escolar, é importante para desenvolver aptidões, gostos e o sentido de responsabilidade. A existência (e escolha) destes cursos deverá ter em atenção a necessidade dessa oferta escolar na comunidade local.”
	B2.4 Parcerias	Referências dos empregadores que se relacionam com os aspetos mais significativos dos percursos formativos e a importância das parcerias	E3:” De modo a facilitar a posterior formação e possível emprego é essencial que haja uma articulação entre a oferta formativa do CEF e os serviços e indústria do meio envolvente” E4: “...necessidade de um levantamento das necessidades do mercado pois existem formações descontextualizadas da realidade.”
	B2.4 Perfil de Funcionalidade	Referências dos empregadores que se relacionam com os aspetos mais significativos dos percursos formativos e o Perfil de Funcionalidade	E4: “A escolha dos alunos com NEE para estes percursos deve ter em consideração as características dos alunos, motivações e potencialidades.”

(continua)

Tabela 52 (continuação)

Identificação e Caracterização da Dimensão B

Tema	Categorias	Caraterização	Exemplos
B3 Eficácia	B2.4 Perfil de Funcionalidade	Referências dos empregadores que se relacionam com os aspetos mais significativos dos percursos formativos e o perfil de funcionalidade	E2 “Sim a eficácia do curso/ formação foi adequada, ele já vinha com uma boa preparação de telefone, de receção, de atendimento, vinha assim com uma formação personalizada fruto da formação que adquiriu na Cercigui.”
	B 3.1 Percurso Formativo	Referências dos empregadores que se relacionam com a eficácia dos percursos formativos	E5:” Acho que tem uma eficácia relativa, uma vez que os nossos jovens entram cada vez mais tarde no mercado de trabalho. Como a escola é agora até aos 18 Anos, penso que podem fazer um aprofundamento da formação inicial, de forma a desenvolver e aperfeiçoar as competências que aprenderam.”
	B 3.2 Adequações	Referências dos empregadores que se relacionam com a eficácia das adequações /apoios no local de trabalho	E3: “Foi necessário escolher e adaptar (sempre que necessário e possível) os materiais com que o formando trabalhava”;
	B 3.3 Inserção no mercado de Trabalho	Referências dos empregadores que se relacionam com a eficácia dos percursos formativos e obtenção de emprego	E2: “... pois quando chegam cá fora com aquele tipo de formação, já vêm com uma grande preparação e isso é muito importante para o seu futuro.”
	B 3.4 Progressividade	Referências dos empregadores que se relacionam com a eficácia dos percursos formativos como parte de um processo mais alargado.	E2: “Sim a eficácia do curso/ formação foi adequada, ele já vinha com uma boa preparação de telefone, de receção, de atendimento”; E4: “Na minha opinião a eficácia é relativa, pois nos últimos Anos, no nosso caso, as instituições que nos contactam, são aquelas entidades cujas respostas formativas batem muito com as nossas áreas”
	B 3.4 Equipa Multidisciplinar	Referências dos empregadores que se relacionam com a eficácia do trabalho em equipa	E2: “Sim. Isto já foi há alguns Anos, mas eu recorde-me, quando o D. veio estagiar, antes veio cá uma colaboradora da Cercigui, tratar do processo, depois durante o seu estágio nas nossas instalações ele foi acompanhado, foi avaliado, teve um acompanhamento próximo durante o tempo de estágio que esteve aqui, o que me leva a concluir que competências adquiridas do D., na Cercigui levou-nos a aderir ao protocolo de estágio.

Na análise das respostas às questões da Dimensão B verificaram-se as subdimensões: B1- Principais problemas; B2- Aspectos mais relevantes e B3- Eficácia. Na B1, as categorias encontradas em mais do que uma entrevista foram Percurso Formativo e Adequações que, na opinião dos entrevistados, assumem-se como obstáculos nos percursos de formação, indo ao encontro do fundamento teórico, onde se constata que uma preparação adequada para assumir uma profissão implica necessidades complementares de formação capazes de oferecer a estas pessoas” ferramentas adequadas.

Relativamente à subdimensão B2, as categorias mais indicadas foram: Percurso Formativo e Parcerias, aportando-se como fatores de sucesso, apesar de relativo, uma vez que os CEF devem ter em atenção as necessidades da comunidade local, englobando, no entanto, uma vertente mais profissional/laboral, funcionando como incentivo para os alunos iniciarem uma atividade profissional e consequente inserção no mercado de trabalho.

Ao nível do referencial teórico, o desenvolvimento de parcerias é considerado estratégia fundamental na TVA, possibilitando o trabalho em colaboração entre a Escola e outro tipo de comunidades educativas e/ou profissionais e outros agentes da comunidade (e.g.: autarquias, serviços e empresas, entre outros) (Portaria nº 201-C/2015).

Quanto à subdimensão B3, as categorias mais abordadas foram o Percurso Formativo e a Progressividade, como uma oportunidade para os jovens poderem concluir a escolaridade obrigatória, através de um percurso flexível e ajustado aos seus interesses cujo acesso está relacionado com o nível de habilitação escolar e profissional já alcançado, obtendo, no final de cada etapa uma qualificação escolar e profissional.

1.5.3 Dimensão C - Percursos de Formação (PIT)

As opiniões e perceções reportadas pelos empregadores (ver Tabela 53) no que respeita à dimensão “Percursos de Formação (PIT)” - Dimensão C foram classificadas da seguinte forma:

Tabela 53

Identificação e Caracterização da Dimensão C

Tema	Categorias	Caraterização	Exemplos
C.1 Processo	C 1.1 Perfil de Funcionalidade	Referências dos empregadores que relacionam o PIT com o nível de competências do aluno/ empregado.	E1:” , mas depois de conhecer melhor a jovem as coisas foram evoluindo, tendo conseguido concluir o estágio.” E2:”No caso dele, as dificuldades eram mais a nível intelectual, necessitando assim de que as tarefas tivessem que ser muitas vezes explicadas pois apresentava muita dificuldade em perceber o que se pretendia que realizasse.”
	C 1.2 Progressividade	Referências dos empregadores que relacionam o PIT como parte de um processo de ensino/aprendizagem	E2 : “São processos diferentes, são pessoas diferentes, mas foi elaborado um Plano e dentro das nossas possibilidades e capacidades, tendo seguido o que nos foi solicitado”. E6:” Enquanto entidade empregadora e conhecedora da comunidade educativa, através de programas promovidos pela autarquia dirigido a jovens ou pessoas em situação de vulnerabilidade foi possível valorizar o trabalho que duas jovens, a quem foi implementado um PIT, efetuam nas escolas que frequentaram junto dos seus pares, revelando-se um grande apoio para os professores de Educação Especial estabelecendo uma estrita ligação entre os alunos com NEE e os referidos professores”
	C 1.3 Adequações	Referências dos empregadores que relacionam o PIT com as adequações e apoios necessários	E2:Assim houve a necessidade de reajustar métodos ao nível da orientação e supervisão s ao longo das tarefas. Foram necessárias algumas adaptações na empresa (e nos materiais com que trabalhava) mas decorreu, no geral, bem. E6: “Tentamos o recurso ao IEPF para apoiar adaptações do posto de trabalho a munícipes com deficiência e recorremos a instituições do concelho para acolher aqueles jovens, mas deparamos com uma realidade diferente do pretendido.”

(continua)

Tabela 53 (continuação)

Identificação e Caracterização da Dimensão C

Tema	Categorias	Caraterização	Exemplos
C.1 Processo	C 1.4 Inserção no Mercado de trabalho	Referências dos empregadores que relacionam o PIT como facilitador à entrada no mundo do trabalho	E2: "Apesar das dificuldades demonstradas, dada a motivação e o empenho demonstrado pelo aluno conseguimos arranjar-lhe um posto de trabalho na nossa empresa, ainda que em <i>part-time</i> ." E4: "A formação é dada em loja. Sempre que há um estágio, seja este ou outro problema qualquer, eles são sempre acompanhados pelos nossos técnicos de segurança, pelas pessoas dos recursos humanos, para os conhecerem para perceberem a interligação, etc., até porque temos uma colaboradora no momento, que fez estes percursos". E5: "Após o estágio só dois é que ficaram como nossos empregados."
C.2 Importância	C2.1 Progressividade	Referências dos empregadores que relacionam a importância do PIT como parte de um Processo	E1: Na minha opinião o PIT é importante, pois constitui-se como documento de referência e de suporte do trabalho a realizar" E2: "Relativamente aos alunos com o PIT, necessitavam de maior acompanhamento da nossa parte, a que todo o seu processo de formação fosse ajustado às necessidades e motivações dos alunos."; E3: "O PIT é o documento que estabelece toda a regulamentação e articulação das aprendizagens feitas na escola com a parte prática, estágio profissional"; E5: "Pelo que sei, e que foi aprendendo durante este percurso, penso que é um documento muito importante pois resume todo o processo de intervenção do aluno. Desde as suas capacidades, os objetivos que deve atingir, bem como todas as pessoas envolvidas na sua aprendizagem e formação."

(continua)

Tabela 53 (continuação)

Identificação e Caracterização da Dimensão C

Tema	Categorias	Caraterização	Exemplos
C.2 Importância	C2.2 Percurso Formativo	Referências dos empregadores que relacionam a importância do PIT como parte de um percurso formativo.	E4: "... se uma coisa for feita com princípio, meio e fim, faz todo o sentido existir este Plano Individual, como o nome diz, tendo em conta as características da pessoa, a poder, aos poucos, dando-lhe autonomia e criando condições, digamos assim, para que a pessoa de hoje para amanhã, seja um adulto tenha as condições mínimas para poder ter uma vida como qualquer pessoa."
	C2.3 Adequações	Referências dos empregadores que relacionam a importância das adequações e apoios no sucesso do PIT.	E3: "Assim houve a necessidade de reajustar métodos ao nível da orientação e supervisão s ao longo das tarefas. Foram necessárias adaptações na empresa (e nos materiais com que trabalhava) mas decorreu, no geral, bem."
	C2.4 Inserção no mercado de Trabalho	Referências dos empregadores que relacionam a importância do PIT como fator de sucesso para o emprego	E3:" Apesar das dificuldades demonstradas, dada a motivação e o empenho demonstrado pelo aluno conseguimos arranjar-lhe um posto de trabalho na nossa empresa, ainda que em <i>part-time</i> ."
	C2.5 Equipa Multidisciplinar	Referências dos empregadores que relacionam a importância do trabalho em equipa no sucesso do PIT	E1:"Na sua elaboração, pediram-me alguma colaboração, consultando-me sobre alguns aspetos mais técnicos, tendo-me recolhidos elementos que me foram úteis no decorrer do estágio E3: "Foi um trabalho em conjunto com os professores, estabelecendo metas de acordo com as potencialidades do aluno, definir responsáveis, criar horários de trabalho, etc., para que a formação seja bem-sucedida
C3 Papel do empregador	C3.1 Equipa Multidisciplinar	Referências dos empregadores que relacionam o seu papel como membro da equipa	E1 A elaboração do PIT foi um trabalho de equipa, acontecendo encontros periódicos para fazermos o ponto da situação. E2:" A pessoa (professor) que estava responsável pelo processo deles, veio cá, reunimos, apresentou os objetivos. Sempre que era necessário, mantínhamos o contacto telefónico para fazer o ponto da situação".

(continua)

Tabela 53 (continuação)

Identificação e Caracterização da Dimensão C

Tema	Categorias	Caraterização	Exemplos
C3 Papel do empregador	C3.1 Equipa Multidisciplinar	Referências dos empregadores que relacionam o seu papel como membro da equipa	<p>E3:” Foi um trabalho em conjunto com os professores, estabelecendo metas de acordo com as potencialidades do aluno, definir responsáveis, criar horários de trabalho, etc., para que a formação seja bem-sucedida para ambas as partes.”</p> <p>E4: “Antes de se iniciar o estágio há sempre uma ou duas reuniões, sem a presença do aluno, com a pessoa que vai acompanhar no terreno, normalmente estas pessoas da parte das Escolas fazem estas reuniões connosco, mas no local aonde a pessoa vai estagiar, para irem ver, conhecer, perceber e darem informações às pessoas que vão orientar na loja, caracterizando o aluno, porque o conhecemos e nós não o conhecemos, portanto acho que estas pessoas tem um papel fundamental, connosco têm tido</p> <p>E6: A elaboração do PIT foi um trabalho de equipa, acontecendo encontros periódicos para fazermos o ponto da situação. O professor responsável fez-nos a proposta de protocolo, reunimos, expôs o que se pretendia os objetivos, existindo depois um acompanhamento quinzenal, onde era feito um ponto de situação, se houvesse algumas lacunas, tentavam-se corrigir”.</p>
	C3.2 Monitorização	Referências dos empregadores que relacionam o seu papel de monitorização no decorrer do Percuro Formativo	<p>E2: “Bem, o meu papel foi no seguimento do trabalho deles nas nossas instalações, acompanhá-los e observá-los nas diversas tarefas que lhes eram ministradas e avaliá-los.”</p> <p>E3: “Coube-me a mim, ou ao responsável direto verificar e analisar a evolução do formando em termos profissionais, pessoais e sociais, se era necessário algum ajustamento, etc.”</p> <p>E5: “O meu papel enquanto formador e empregador foi acompanhar e monitorizar d todo o processo, servindo como elo de ligação com a Escola/Instituição</p>

Na análise das respostas às questões da Dimensão C verificaram-se as seguintes subdimensões: C.1-Percurso, C2- Importância e C3 – Papel do empregador. Ao analisarmos os resultados da primeira subdimensão, verificou-se que as categorias comuns nas várias entrevistas são: Perfil de Funcionalidade, Progressividade, Adequações e Inserção no Mercado de trabalho. Comparativamente com o referencial teórico, e, de acordo com a Portaria nº 201-C/2015, o PIT absorve todas estas vertentes, uma vez que identifica fundamentadamente as ações destinadas a promoverem a transição do aluno com NEE que comprometam a aquisição das aprendizagens e das competências inerentes à escolaridade obrigatória, para o exercício de uma atividade profissional, com adequada inserção socioprofissional.

No que se refere à análise da subdimensão C2- Importância do PIT, as categorias mais abordadas nas várias entrevistas foram: Progressividade, Percurso Formativo, Inserção no mercado de Trabalho e Equipa Multidisciplinar. Todos são de importância substantiva na prossecução deste percurso, uma vez que, tendo por base o referencial teórico, promove a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

Finalmente, na análise C.3 - Papel do empregador, verificaram-se como categorias comuns nas várias entrevistas, a Equipa Multidisciplinar, realçando a importância do seu papel como um dos membros da equipa responsáveis pelo processo de Monitorização, no decorrer do Percurso Formativo, indo ao encontro da literatura relativamente à importância do trabalho em equipa, e à necessidade de um acompanhamento/monitorização constante durante todo o processo (Alves, 2009).

1.5.4 Dimensão D - TVA e Inserção no Mercado de Trabalho

As opiniões e percepções reportadas pelos empregadores no que respeita à dimensão “TVA e Inserção no Mercado de Trabalho” - Dimensão D (ver Tabela 54) foram organizadas da seguinte forma:

Tabela 54

Identificação e Caracterização da Dimensão D

Tema	Categorias	Caracterização	Exemplos
D1 Caraterização da TVA	D1.1 Progressividade	Referências dos em pregadores que se relacionam que decorrem das questões da entrevista relativamente à caracterização da TVA como um processo continuam	E1: “O processo para a vida adulta deve-se iniciar no âmbito escolar, com possibilidade de estágios profissionais em várias áreas para poderem escolher um ramo no qual desenvolvam melhor as tarefas e gostem E2: “Como já referi anteriormente é um processo longo, não é um processo muito fácil, complicado, que precisa de mais acompanhamento, não terminando na maior parte dos casos aos dezoito Anos” E3:” A Transição para a Vida Adulta é um processo, que na conjuntura atual, mesmo para nós ditos normais é complicado, no caso destas pessoas mais difícil se torna. E5:” Acho que o processo de transição para Vida Adulta, como já referi anteriormente, é um processo complexo que deve abarcar todas as áreas da vida desta pessoa, qualquer que seja o seu tipo de deficiência.”
	D1.2 Adequações	Referências dos em pregadores que se relacionam que decorrem das questões da entrevista relativamente à caracterização da TVA e Adequações/ Apoios	E1:” Assim, será necessário melhorias ao nível da aplicação da legislação, maior oferta formativa ao nível das escolas, melhor articulação com a comunidade empresarial e uma verdadeira sensibilização (e formação) humana.
	D 1.3 Inserção no mercado de Trabalho	Referências dos empregadores que se relacionam que decorrem das questões da entrevista relativamente à caracterização da TVA e a empregabilidade	E1: “Devem ser inculcados valores (morais e sociais), métodos de trabalho e regras para poderem ser cidadãos ativos e com sucesso profissional”. E6:” No entanto acho que a obtenção de um emprego é ponto fundamental para conseguir tornar-se um adulto, com todos os direitos e deveres

(continuação)

Tabela 54 (continuação)

Identificação e Caracterização da Dimensão D

Tema	Categorias	Caracterização	Exemplos
D1 Caracterização da TVA	D 1.4 Autonomia	Referências dos empregadores que se relacionam que decorrem das questões da entrevista relativamente à caracterização da TVA como um processo de Autonomia	E3:” Acho que só falar em “arranjar emprego” é redutor, havendo assim a necessidade de ele se sentir um membro efetivo na sociedade”. E6: “Acho que o processo de TVA é um percurso que deve ter como fim último a autonomia deste tipo de pessoas, a todos os níveis, para que se sintam como membros da sua comunidade.”
	D1.5 Equipa Multidisciplinar	Referências dos empregadores que se relacionam que decorrem das questões da entrevista relativamente à caracterização da TVA e o trabalho de equipa.	E3:” É necessário que todos os intervenientes se mostrem mais empenhados no processo, de forma a fornecer a este tipo de pessoas “ferramentas” que lhes sejam uteis para toda a vida, a todos os domínios.”

Finalmente, e na análise da opinião dos empregadores sobre a caracterização da TVA relativamente ao mercado de trabalho, sobressaem três categorias: Progressividade, Inserção no mercado de Trabalho e Autonomia. A TVA, na opinião dos entrevistados, assume-se como um processo contínuo com vista à Inserção no Mercado de Trabalho e conseqüente Autonomia, o corrobora os resultados na literatura já que de acordo com o novo paradigma do PIT, as Atividades de Promoção da Capacitação, que incluem conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno, desenvolvendo atividades centradas no contexto de vida, na comunicação e na organização do processo de transição para a vida pós-escolar (Afonso & Santos, 2008).

Síntese

As análises descritivas e inferenciais dos dados corroboraram que os participantes do estudo 1, concordam com a importância do processo de TVA dos alunos com NEE, considerando-a uma obrigatoriedade, salientando, no entanto, que deveria haver maior articulação entre a escola e as empresas. De igual forma, realçam a

necessidade de mais oferta de apoios e maior colaboração da comunidade local, bem como uma maior participação do aluno e respeito pelas suas escolhas pessoais.

Ao nível dos Percursos de Formação CEF, a maior parte dos respondentes, referem que as ofertas formativas estão mais orientadas para as NEE “ligeiras” do que para as “severas”, apesar de concordarem com a inclusão dos jovens com NEE nos CEF. Da mesma forma afirmam que esta oferta formativa possibilitam o prosseguimento de estudos, e que, apesar de obterem um diploma enfrentam dificuldades em obter um emprego estável.

Relativamente aos Percursos de formação PIT, a maior parte dos respondentes, considera que devem fomentar as competências profissionais e atitudinais que facilitem a sua tomada de decisão, e que as opções de formação do aluno devem ser baseadas nos interesses, capacidades e saídas profissionais.

No que respeita à Transição para a Vida Adulta em relação ao Mercado de trabalho, os participantes acham que deveria existir uma melhor legislação, bem como uma maior sensibilização do tecido empresarial local. Relativamente à inserção no mercado de trabalho deveria existir uma maior articulação entre a escola e as entidades empregadoras, através da criação de uma rede local com todos os parceiros (Escola, empregadores, famílias e autarquias), de forma a assegurar medidas concretas para a implementação da legislação existente.

No **estudo 2**, e de acordo com as análises realizadas a todas as entrevistas a perceção dos empregadores sobre a TVA, e, de acordo com os resultados a Progressividade, o trabalho em Equipa Multidisciplinar, o Percuro Formativo e a Inserção no Mercado de Trabalho apresentam-se representadas nos vários blocos da entrevista, refletindo a necessidade de Progressividade durante todo o processo, não devendo existir hiatos entre o percurso escolar e o tipo de formação profissionalizante a realizar. Da mesma forma realçam a necessidade de um Percuro Formativo adequado ao Perfil de Funcionalidade do formando, a que está subjacente a necessidade de Adequações quer ao nível físico, humano e técnico de acordo a problemática do aluno. Por último e considerando-se como fatores preponderantes a toda a intervenção, a indispensabilidade do trabalho em equipa tendo como objetivo a Inserção no Mercado de Trabalho.

Seguidamente, apresentam-se as discussões e as conclusões da investigação, e analisando igualmente os constrangimentos dos estudos, as implicações para a área da educação especial, fazendo algumas recomendações suportadas nos resultados da investigação.

CAPÍTULO III – DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Para este estudo procurou-se compreender os procedimentos referentes ao processo de TVA dos alunos com NEE, envolvendo a maioria dos intervenientes neste processo (docentes, monitores, técnicos, empregadores e outros).

Todas as questões de investigação tiveram como intuito perceber quais os princípios e as práticas das escolas no que diz respeito à TVA dos alunos com NEE, bem como compreender a relação existente com o grau de organização e sistematização escolares, no âmbito dos respetivos processos de transição, pelo que procurou-se fazer sobressair uma articulação coerente que contemple sinergias e complementaridades das opções metodológicas, respeitando a conformidade necessária com as linhas de investigação seguidas.

Neste estudo relativamente à temática do **estudo 1**, foram analisadas as perceções dos profissionais relativamente à TVA dos alunos com NEE, adotou-se para o efeito, uma matriz metodológica orientada pelo positivismo com predominância da metodologia quantitativa.

Para Yin (2014) , a investigação pode assumir um aspeto quantitativo, qualitativo ou ainda a combinação de ambos, e, embora neste estudo predomine o padrão quantitativo, não se descurou o aporte de alguns dados qualitativos como apoio e fundamentação dos resultados do estudo quantitativo. Este pode ser indutivo, se decorrentes de resultados da investigação, ou dedutivas se resultam da teoria, podendo-se ainda desenvolver trabalhos de complementaridade entre as duas abordagens (Coutinho, 2011).

No **estudo 2**, para a valorizar e complementar o processo de verificação das questões de investigação enunciadas (Coutinho, 2011; Field, 2009; Fortin, 2009; Pestana & Gageiro, 2014; Sousa, 2005), pelo que se recorreu igualmente à utilização de dados qualitativos, através da inserção de uma entrevista semiestruturada adotando esta um rumo de cariz interpretativo e dedutivo, por forma a analisar de que forma, os empregadores portugueses se reveem no processo de TVA dos alunos NEE como constituinte fundamental na inserção no mercado de trabalho.

Num primeiro momento, procurou-se relacionar os resultados obtidos no **estudo 1** com algumas questões do **estudo 2**, nomeadamente no que refere às medidas

educativas implementadas no processo de TVA dos alunos com NEE, assim como ao processo de TVA dos alunos com NEE. Num segundo momento, a partir dos resultados obtidos, procurou-se relacionar as percepções dos participantes nos estudos relativamente aos percursos formativos adotados nas escolas e instituições para estes alunos.

Na última parte da análise, procurou-se sintetizar e articular toda a informação para aumentar a compreensão e a explicação global do percurso de TVA dos alunos com NEE, que servirão de conclusões deste estudo, sugerindo algumas recomendações para futuros estudos, bem como a sua implicação para a prática, através da proposta de um Modelo de organização da Transição.

1.1 Discussão dos resultados

A discussão dos resultados está organizada em dois momentos (ver Tabela 55), tendo-se analisado primeiro os dados resultantes das percepções dos participantes nos dois estudos, tendo em consideração algumas das questões de investigações delineadas para cada amostra.

Assim, para facilitar a discussão e a compreensão dos resultados, relacionando-se, sempre que possível, os resultados obtidos no sentido de refletir como um todo, interpretando e discutindo com base na investigação e no debate internacionais, abordou-se individualmente cada uma das questões, organizando a discussão em três parâmetros; práticas eficazes, constatações e outros aspetos relevantes.

Tabela 55

Esquema da Discussão dos Resultados

Estudo 1		Estudo 2		
<p>- Quais são as percepções dos participantes acerca das medidas educativas que as escolas e instituições adotam para os jovens com NEE no âmbito do seu processo de TVA?</p> <p>- Quais são as percepções dos profissionais relativamente ao processo de TVA dos alunos com NEE?</p>	<p>Relações entre as várias variáveis com diferenças mais significativas</p> <p>(Abordagem global)</p>	<p>RL</p>	<p>Perceção dos participantes</p> <p>D1 – TVA NEE</p> <p>- Temas /categorias</p> <p>D4 - TVA/M. Trabalho</p> <p>Temas /categorias /</p>	<p>Quais as percepções dos empregadores sobre o processo de TVA dos alunos com NEE como elemento fundamental no sucesso da sua inserção profissional?</p>
	<p>Relacionar as percepções dos profissionais e dos empregadores – MOMENTO 1</p>			
<p>-Quais as percepções dos profissionais relativamente aos percursos formativos adotados pelas escolas/ instituições no âmbito do processo de TVA dos jovens com NEE como propostas eficazes para estes alunos, com vista à sua inserção no mercado de trabalho?</p>	<p>Relações entre as várias variáveis diferenças mais significativas</p> <p>(Abordagem global)</p>	<p>RL</p>	<p>Perceção dos participantes</p> <p>D2 – CEF</p> <p>- Temas /categorias</p> <p>D3 - PIT</p> <p>Temas /categorias /</p>	<p>-Qual a opinião dos empregadores acerca das ofertas formativas/ percursos de formação que as escolas e instituições adotaram no âmbito do processo de TVA dos jovens com NEE como propostas eficazes para estes alunos, com vista à sua inserção no mercado de trabalho?</p>
	<p>Relacionar as percepções dos profissionais e dos empregadores – MOMENTO 2</p>			
<p>CONCLUSÕES</p>				

1.1.1 Momento 1

Seguidamente, e, de acordo com os resultados do **estudo 1**, procurou-se responder à seguinte questão de investigação:

Quais são as percepções dos participantes acerca das medidas educativas que as escolas e instituições adotam para os jovens com NEE no âmbito do seu processo de TVA?

A importância das Adequações no Processo de Aprendizagem, no âmbito das TVA dos alunos com NEE, através da implementação de várias medidas educativas é considerada pelos participantes como prática eficaz, como se pode verificar pelos seguintes resultados:

- a) O diagnóstico dos alunos com NEE mais assinalado, e de acordo com a experiência profissional dos participantes com alunos com NEE foi a DID considerando igualmente que este tipo de alunos são que mais beneficiam com a implementação das medidas educativas constantes no ponto 5 do Decreto – Lei n.º 3/2008, Adequações no Processo de Aprendizagem;
- b) Os participantes com o grau de Licenciatura, consideram a medida educativa Adequações Curriculares Individuais como a medida mais eficaz para o processo TVA;
- c) Os Diretores de Turma consideram a medida Adequações Curriculares Individuais como a mais eficaz para os alunos com NEE a frequentar um curso CEF;
- d) Ainda no mesmo âmbito a medida educativa de CEI, é igualmente considerada eficaz, tendo sido assinalada com o maior número de respostas pelos docentes de Educação Especial, bem como pelos docentes que prestam serviço em estabelecimentos de ensino do sistema público;
- e) Os participantes consideram as Adequações Curriculares Individuais, como a medida mais eficaz relativamente à sua experiência profissional com alunos com NEE a frequentar a Formação Profissional, surgindo as DID como a tipologia das NEE mais referenciada;
- f) A oferta formativa de Hotelaria e Restauração, surge como a mais referida

relativamente às Áreas de Formação oferecidas pelos estabelecimentos de ensino onde os participantes prestam serviço, surgindo as Adequações Curriculares Individuais e as Adequações no Processo de Matrícula, como as medidas educativas mais eficazes;

- g) No percurso formativo CEF os participantes consideram as medidas Adequações Curriculares Individuais e Adequações no Processo de Matrícula as mais eficazes;
- h) No percurso formativo PIT os participantes consideram as medidas Adequações Curriculares Individuais e Currículo Específico Individual como as mais eficientes;

As medidas educativas, resultantes da aplicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, devem proporcionar um ensino de qualidade mais adequado às características dos alunos, obrigando à adequação das práticas e à mudança de atitudes dos intervenientes no processo educativo (DGIDC, 2008). O mesmo documento refere que a sua implementação deve ser pautada pelos princípios da flexibilização e adequação pedagógica, estabelecendo, como obrigatório, a elaboração do PEI, que inclui vertentes de transição para a vida adulta, e, no caso dos alunos de CEI da implementação do PIT.

De acordo com os resultados do **estudo 2**, considera-se que as medidas educativas disponibilizadas, pelas escolas e instituições, aos jovens com NEE no âmbito do seu processo de TVA, são fulcrais em todo o processo. De acordo com os empregadores a sua aplicação é da responsabilidade da Equipa Multidisciplinar, relevando a importância do trabalho em equipa na implementação das medidas adequadas.

No âmbito do Decreto-Lei n.º 3/2008, as adequações curriculares necessárias, bem como os ajustamentos nos ambientes de aprendizagem são fundamentais para a construção de um projeto educativo ajustado à realidade educativa dos alunos com NEE, adequando o processo e de acordo com as necessidades específicas destes alunos. A implementação das medidas necessárias contribui para a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional (Rodrigues & Nogueira, 2011).

É função da escola, numa perspetiva organizada, transdisciplinar e colaborativa, possibilitar a aplicação de “adaptações” mais efetivas às necessidades específicas do aluno, permitindo-lhe a obtenção de melhores resultados e o desenvolvimento de mais competências (Tomlinson & Allan, 2000).

Quais são as percepções dos profissionais relativamente ao processo de TVA dos alunos com NEE?

Na segunda questão de investigação **do estudo 1**, pretendeu-se compreender as percepções dos participantes no que concerne ao processo de TVA dos alunos com NEE. Com base nos resultados seguintes verifica-se que os participantes consideram a implementação da TVA dos alunos com NEE como um *processo eficaz*:

- a) Os participantes do género feminino consideram que a dimensão 1 – TVA dos alunos com NEE e a dimensão 5 -TVA e Integração no Mercado de Trabalho conduzem a uma TVA de sucesso;
- b) Para os alunos com DV e DAE o processo de transição fornece uma análise clara das possibilidades do jovem e um consequente plano de carreira profissional;
- c) O processo de transição para os participantes do género feminino afere interesses, desejos, motivações, competências, atitudes e capacidades do jovem com as exigências da profissão;
- d) Os participantes caracterizam a TVA como um processo que inclui ferramentas e métodos que asseguram uma transição adequada ao jovem;

Segundo Wehman et al. (2014), a TVA apresenta-se como importante e obrigatória uma vez que os alunos com NEE e o seu círculo familiar, têm que assumir algumas resoluções importantes sobre o futuro, tais como: opções sobre a habitação, educação, emprego, finanças e envolvimento social.

Kohler e Field (2003) referem que o processo de Transição potencia a promoção e facilitação da passagem para a vida após a escola, surgindo como suporte fundamental da educação dos alunos com NEE, devendo, por isso, orientar o desenvolvimento de todo o seu processo educativo. Os mesmos autores referem que a TVA facilita e reforça a participação assertiva dos alunos, em contextos regulares da comunidade, no período pós-escolar, devendo, toda a intervenção centrar-se em princípios fundamentais como a normalização e individualização. Já Lavres (2013) defende que a Escola deve salientar e potencializar as proficiências pessoais e profissionais destes alunos, facultando aprendizagens e comportamentos ajustados, não se restringindo ao ensino de currículos meramente académicos.

No entanto, da análise dos dados verificaram-se algumas *constatações* dos participantes no sentido de melhorar o processo, como se pode ver pelos seguintes resultados:

- a) Os participantes, após a análise em várias variáveis sociodemográficas (e.g.: funções no presente ano letivo, experiência profissional com alunos com NEE em contexto académico, entre outros), consideram que a Escola não possui as condições ideais para o desenvolvimento do processo TVA dos alunos com NEE;
- b) Os participantes referem ser essencial uma orientação adequada de todo o percurso formativo ao nível da transição para o emprego;
- c) Para os participantes do género feminino na TVA é importante aumentar o sistema dual (teoria e prática);
- d) Relativamente aos alunos com DID os participantes consideram importante melhorar a comunicação entre as escolas e as empresas com profissionais do mercado de trabalho mais presentes na escola;
- e) Os participantes com o grau de Mestrado referem que deveria existir uma maior articulação entre as Escola e as empresas para a integração no mercado de trabalho;
- f) Os detentores de Licenciatura consideram relevante a necessidade de melhoramento dos recursos especializados;
- g) No que toca à experiência profissional com alunos com NEE em contexto de formação profissional, os participantes são de opinião que deveria existir uma maior disponibilidade e colaboração de todos os professores para que a implementação da TVA fosse um processo eficaz;
- h) No mesmo âmbito referem que deve existir maior receptividade da comunidade escolar;
- i) A colaboração da família, e de acordo com a experiência profissional com alunos com NEE em contexto de formação profissional é igualmente um fator relevante em todo o processo;
- j) Os professores de Educação Especial indicam que a TVA é um processo que precisa de ser preparado dois ou três Anos antes do fim da escolaridade obrigatória;
- k) A TVA deve assegurar medidas concretas para a implementação da legislação existente para os participantes do distrito de Braga;

-
- l) A Escola deve oferecer programas integrados oferecendo propostas articuladas de serviços para os participantes do distrito de Braga, assim como para os alunos com DID;
 - m) A Escola deve oferecer programas integrados oferecendo propostas articuladas para os alunos;
 - n) Para os alunos com DAE é necessário um maior acompanhamento após passagem para o mundo laboral;
 - o) Os participantes e relativamente aos alunos com DID consideram que deverá existir divulgação de projetos de âmbito local;

A perspetiva dos participantes parece estar em consonância com os referenciais teóricos e que valorizam a necessidade do fortalecimento das articulações e das parcerias escola/tecido empresarial como facilitador da TVA e da empregabilidade (Saramago, 2009). Simonsen et al., (2015) afirma que não só a colaboração se assume como princípio, mas quando aplicada de forma ajustada, pode possibilitar resultados desejados para os jovens com NEE na transição da escola para a vida adulta.

Assim, a necessidade de uma complementaridade de contextos de formação e mediação entre todos os agentes envolvidos, bem como de uma inter-relação de ambientes de formação e regulação entre os vários intervenientes (Sousa et al., 2007).

Outros aspetos relevantes a ter em consideração de acordo com a perceção dos participantes são:

- a) Os participantes consideram essencial a estimulação das ligações escolas/universidades/autarquias e empresas;
- b) Para um maior envolvimento e cooperação de todos os intervenientes, os participantes consideram necessária mais formação sobre a TVA e as NEE;
- c) Para os alunos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental é imperativo assegurar medidas concretas para a implementação da legislação existente, com vista à sua integração no mercado de trabalho;
- d) Para os alunos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental., a certificação profissional deve ser repensada;

A adoção de políticas organizacionais e educativas adequadas e de programas integrados no processo de TVA vão permitir que os jovens adultos estejam mais vocacionados para o sucesso na transição da escola para o emprego (Arum & Shavit,

1995).

Para Luecking e colaboradores (2015) as parcerias podem facilitar o processo para os jovens com deficiência desenvolver o autoconhecimento, explorar as opções de carreira, desenvolver habilidades e experiências, delinear um plano de carreiras e, finalmente, começar um percurso profissional. A ligação às instituições de ensino superior é igualmente importante, pois para Landmark e colaboradores (2010), a falta de conhecimentos dos professores relativamente a modelos apropriados e a práticas pedagógicas adequadas (Canha, 2015), apresenta-se como um obstáculo ao processo de TVA destes alunos.

Após a análise dos resultados do **estudo 2** e com o propósito de compreender quais as perceções dos empregadores sobre o processo de TVA obtiveram-se como categorias de análise mais relevantes no percurso formativo:

- a) *Progressividade* (TVA como parte um processo contínuo);
- b) *Equipa Multidisciplinar* (importância do trabalho em equipa na TVA como fator de sucesso em todo o processo formativo;
- c) *Perfil de Funcionalidade* (importância do Perfil de Funcionalidade do aluno na TVA); e
- d) *Integração no Mercado de Trabalho* (importância da TVA na obtenção de emprego).

- *A Progressividade* está relacionada com o percurso escolar do aluno na qual se inclui o processo de TVA, uma vez que este, não deve ser analisado como um acontecimento isolado, subordinado a uma intervenção solitária ou a uma única opção, mas sim a um procedimento ou processo que ocorre ao longo da sua existência (Mendes, 2004).

- *A Equipa Multidisciplinar*, na opinião dos empregadores, arroga igualmente uma importância substantiva, assumindo o trabalho em equipa como uma das condições conducentes ao sucesso uma vez que obriga todas as partes a comprometerem-se através do trabalho colaborativo, num objetivo comum no que concerne à preparação, implementação e avaliação do processo (Inês, 2012), bem como na definição de todas as etapas e ações no âmbito da Transição (Viana, 2007). Da mesma forma a pesquisa indica que os programas de transição eficazes devem incluir uma forte componente de cooperação, e que a falta de colaboração pode constituir uma barreira para a

implementação e eficácia de um plano de transição (Kohler, 1993).

- O *Perfil de Funcionalidade* dos alunos com NEE facilita a construção do seu desenho curricular e formativo, proporcionando a obtenção de qualificações adequadas com vista ao sucesso, quando enfrentarem a vida de adulto e de trabalho, pelo que na opinião dos empregadores é fundamental o conhecimento sustentado de todos os aspetos relacionados com o nível de atividade e participação dos alunos (A.E.D.N.E.E., 2006).

- A *Integração no Mercado de Trabalho*, considerada como fim último do processo de TVA dos alunos com NEE, implica a necessidade de articulação e envolvimento da Comunidade (Fânzeres, 2007) revelam-se elementos facilitadores que conduzem ao aumento do emprego (Landmark et al., 2010; Noonan, Morningstar, & Erickson, 2008).

No mesmo estudo, procurou-se igualmente caracterizar, na perspetiva dos empregadores, o processo de TVA dos alunos com NEE no âmbito da sua inserção profissional sobressaindo quatro categorias, que vão ao encontro dos referenciais teóricos abordados anteriormente (Inês, 2012; Kohler 1993; Viana; 2007).

- a) *Progressividade* (caracterização da TVA como um processo contínuo com vista à integração no mercado de trabalho);
- b) *Integração no mercado de Trabalho* (caracterização da TVA e a empregabilidade);
- c) *Autonomia* (caracterização da TVA como um processo conducente à Autonomia Pessoal e Social); e
- d) *Equipa Multidisciplinar* (caracterização da TVA e a importância o trabalho de equipa na integração no mercado de trabalho).

- A Progressividade, assumida como um processo contínuo com vista à Integração no Mercado de Trabalho, reflete a necessidade de os processos educativos e de formação construir, com a sociedade e outras organizações, um vínculo bidirecional, albergando, por um lado, as necessidades dos alunos com NEE e, por outro garantindo a sua satisfação, dando a conhecer os produtos das suas reflexões e prática pedagógica, instituindo uma ligação intrínseca entre escola e a sociedade (Magalhães, 2014).

Para o autor, esta reciprocidade implica que os sistemas educativos sofram influências do meio envolvente, económico e sociocultural, assumindo-se

simultaneamente como um fator de transformação desse mesmo meio, uma vez que dispõe de um conjunto de percursos formativos flexíveis. Segundo Vieira (2007) permitem a construção de uma qualificação profissional em função dos interesses e necessidades dos destinatários tendo por objetivo a aquisição ou o desenvolvimento de conhecimentos e competências nos domínios técnico e social, com vista à inserção dos alunos no mercado de trabalho (CIME, 2001).

Este processo implica a flexibilização e diversificação dos percursos educativos dos alunos, o fortalecimento das componentes vocacionais/profissionais, o acompanhamento pedagógico personalizado e a preferência pela vertente formativa na avaliação como fundamentos do modelo do ensino profissional em oposição a lógica do sistema regular de ensino (Vieira & Azevedo, 2008).

- A Integração no mercado de Trabalho é considerada como uma obrigação importante do cidadão e um meio de crescimento pessoal de qualquer pessoa (O.N.U., 1994, p.33). Segundo a mesma organização importa que “as necessidades de todos e de cada um tenham igual importância, que essas necessidades sejam a base do planeamento das sociedades e que todos os recursos sejam utilizados de forma a garantir a cada indivíduo uma igualdade de participação” (p.16).

Dakuzaku (2010) destaca a importância do desenvolvimento de competências vocacionais nos alunos com NEE, que os encaminhem ao sucesso para o mercado de trabalho, as quais podem ser trabalhadas de uma forma eficaz através de experiências diretas em contextos laborais e reais, no decorrer a sua escolaridade (e.g.: currículo dos cursos de educação e formação e dos cursos profissionais, através da formação e m contexto de trabalho). Assim, é fundamental a existência de uma estreita colaboração entre escolas e mercado de trabalho, para que o aluno experimente condições reais de trabalho uma vez que múltiplos fatores externos influenciam a decisão de construir uma carreira para jovens adultos com NEE (A.E.D.N.E.E., 2002).

- A Autonomia, assume-se como a fase relativa ao final da escolaridade obrigatória e consequentes percursos educativos/formativos (Roque, 2013). O jovem adulto deve assumir uma posição proactiva, na configuração do seu processo formativo. Todas as intervenções devem englobar não só nas necessidades, como os desejos, motivações e expectativas da própria pessoa, fundamentais para a sua autonomia e qualidade de vida.

- A *Equipa Multidisciplinar*, em contexto pedagógico, deve ser asseverar o princípio da inclusão através da colocação preferencial dos alunos no mesmo contexto

educativo que os seus pares, realçando a individualização e a planificação especializada com a finalidade de determinar o grau de intensidade dos apoios necessários. Os apoios devem ser os apropriados para propiciar um adequado desempenho na escola, no trabalho, na vida da comunidade e na vida social de modo a promover a autonomia e a máxima participação (DGIC, 2008), o qual só é alcançado com um trabalho conjunto e articulado.

Já em contexto formativo, e de acordo com o Decreto-Lei n.º 108/2015, toda a intervenção deve potencializar o aperfeiçoamento da “autonomia pessoal e atitudes profissionais, de comunicação, de reforço da autoimagem e da autoestima, da motivação e de condições de empregabilidade, bem como a aprendizagem ou reaprendizagem das condições necessárias à plena participação das pessoas com deficiências e incapacidade” (ponto 4, artigo 7º).

Analisa-se, de seguida, a relação que os participantes nos dois estudos atribuem entre a TVA e a inserção no Mercado de Trabalho.

Relação entre as perceções dos profissionais e dos empregadores

No que respeita à posição dos participantes dos dois estudos acerca das medidas educativas que as escolas e instituições adotam para os jovens com NEE no âmbito do seu processo de TVA, existe uma posição consensual relativamente à relevância e eficácia da sua aplicação.

Existem, no entanto, ainda algumas lacunas pelo que parece ser fundamental uma articulação sustentada e coerente entre os setores da educação e do emprego e a família, com a finalidade de melhorar o acesso a uma educação e formação de qualidade, garantindo qualificações adequadas que correspondam ao Perfil de Funcionalidade dos jovens com NEE de forma a terem sucesso. De igual forma a requalificação dos recursos humanos existentes surge como uma necessidade para uma intervenção de sucesso.

Os participantes do estudo 1 indicam as medidas Adequações Curriculares Individuais e Currículo Específico Individual como as mais consensuais na TVA, e os empregadores consideram a introdução das medidas educativas como um elemento fundamental para ao TVA destes alunos, argumentando que todo este processo deve ser realizado em equipa.

Para Silva, Ribeiro e Carvalho (2014), é obrigação da Escola conceber as condições e oferecer os meios e apoios apropriados para que os alunos (e.g.: alunos com NEE) possam atingir os objetivos a que o sistema educativo se propõe e proceder à introdução de adequações curriculares exigidas pelas características individuais de cada aluno, visando a capacitação para a tomada de decisões e utilização dos serviços da comunidade (Crockett & Hardman, 2010).

A análise das perceções dos profissionais e empregadores relativamente ao processo de TVA dos alunos com NEE, ressalta visões similares em múltiplos aspetos.

Kim e Yurnbull (2004) afirmam que é durante o período da escolaridade obrigatória que se devem iniciar e desenvolver percursos educativos/formativos que conduzam ao equilíbrio entre a qualidade de vida tanto do aluno como da sua família, devendo na fase final deste percurso, o jovem adulto assumir um papel ativo e na construção do seu processo formativo (Roque, 2013).

O processo de TVA na Integração no Mercado de Trabalho, deve ser uma parceria que envolva a pessoa com NEE, a sua família, os serviços locais, a comunidade escolar e local, exigindo que todos os envolvidos, cooperem de uma forma ativa, consensual, repartindo responsabilidades que assegurem o sucesso do mesmo (Mendes, 2010).

1.1.2 Momento 2

Para perceber quais são as perceções dos profissionais relativamente aos percursos formativos adotados pelas escolas/instituições e, tendo por base as variáveis do estudo, analisaram-se, numa primeira fase, as diferenças relativamente às dimensões do inquérito. Relativamente à dimensão 3, Percursos de Formação CEF salienta-se o Tempo de Serviço dos participantes obtendo o indicador “20 Anos” o maior número de respostas, assim como na Experiência Profissional em Contexto Académico surgindo o indicador PHDA com o maior número de respostas.

Considerando as análises realizadas para todos os itens do questionário com relevância estatisticamente significativa e assumindo como percursos formativos os CEF e os PIT, relativamente à primeira oferta formativa, esta foi considerada pelos participantes como prática eficaz como se pode verificar pelos seguintes resultados

1 - Percorso formativo CEF

- a) A prática de CEF é considerada como uma prática eficaz no processo de TVA dos alunos com NEE em diversas variáveis sociodemográficas;
- b) Os alunos com DID deverão ter oportunidades de desenvolvimento de experiências exploratórias antes da formação;
- c) Para os alunos com DAE, e de acordo com a experiência profissional em contexto académico, os participantes consideram que o CEF possibilita o prosseguimento de estudos;
- d) Os participantes indicam que, para os alunos com DID, as ofertas formativas não correspondem às necessidades destes jovens na transição para o mercado de trabalho decorrente da sua experiência profissional com alunos com NEE a frequentar em contexto académico;
- e) Os participantes que prestam serviço no distrito de Braga, assinalam que os alunos obtêm um diploma, mas enfrentam dificuldades em conseguir um emprego estável;
- f) Os professores de Educação Especial consideram que através dos CEF os alunos obtêm um diploma, mas enfrentam dificuldades em conseguir um emprego estável,
- g) Os professores /técnicos de CEF consideram que estes cursos propiciam a diminuição do abandono escolar dos alunos com DID;
- h) Os participantes consideram possuir conhecimentos insuficientes sobre as NEE constituindo um constrangimento ao no âmbito da docência/intervenção em cursos CEF;
- i) Os participantes com a função de Diretor Técnico Pedagógico evidenciam dificuldades na Adequações de estratégias ao nível da intervenção em contexto de CEF e na Planificação de atividades diferenciadas, salientadas nas funções no presente ano letivo;
- j) Os participantes destacam a necessidade de mais formação sobre a TVA dos alunos com NEE relativamente a várias variáveis (e.g.: género,);

Efetuada a análise dos dados do estudo 2, uma vez que se assumiu como propósito de investigação, conhecer a opinião dos empregadores acerca das ofertas formativas/percursos de formação, numa primeira fase procurou-se analisar a sua perceção da eficácia da oferta de CEF, mediante o estudo das respostas às questões da

Dimensão B da entrevista -Percurso de Formação CEF (ver Tabela 52), realçando-se as seguintes categorias:

- a) *Percurso Formativo*: referências dos empregadores que se relacionam com os obstáculos no processo formativo;
- b) *Adequações*: alusões dos empregadores que se relacionam aos principais obstáculos ao nível das Adequações e Apoios durante o percurso formativo;

- No que respeita a algumas discrepâncias, e, ao nível do *Percurso Formativo*, os alunos com NEE podem integrar turmas CEF, obtendo uma dupla certificação, desde que não haja alteração do programa curricular do curso, no que se refere a objetivos, conteúdos e competências. Estes alunos podem ser abrangidos por medidas educativas definidas no Decreto-Lei n.º 3/2008, restringidas ao apoio pedagógico personalizado, às adequações no processo de matrícula, às adequações no processo de avaliação e às tecnologias de apoio. Estas medidas não podem, no entanto, comprometer as competências de final do curso, o que pressupõe a impossibilidade dos alunos de CEI frequentarem este itinerário formativo.

Neste sentido advoga-se a perspectiva de Santos e Morato (2012b), que referem que a conquista de uma vida independente na idade adulta, deve compreender uma aprendizagem baseada em currículos funcionais, com aprendizagens significativas, em contextos normalizados, que promovam a integração pessoal, familiar e social, visando promover uma igualdade de oportunidades para os alunos com NEE, valorizando o seu potencial e definindo o seu lugar no mercado de trabalho (Alves, 2009).

- A categoria “Adequações” refere-se à necessidade ou identificação de potenciais apoios e adequações no posto de trabalho. Para vários autores (e.g.: Kohler & Field, 2003; Luecking, 2009), uma avaliação cuidada dos recursos e apoios de que o aluno necessita assume-se como fator de sucesso quer no contexto escolar quer formativo.

Relativamente aos aspetos mais relevantes decorrentes deste percurso formativo, realçam-se as seguintes categorias de análise:

- a) *Percurso Formativo*: referências dos empregadores que se relacionam com os aspetos mais significativos dos percursos formativos;
- b) *Integração no mercado de Trabalho*: alusões dos empregadores que se relacionam com os aspetos mais significativos dos percursos formativos e a empregabilidade;
- c) *Progressividade*: citações dos empregadores que se relacionam com os aspetos

mais significativos dos percursos formativos como parte de um longo processo;

- d) *Parcerias*: menções dos empregadores que se relacionam com os aspetos mais significativos dos percursos formativos e a importância das parcerias;
- e) *Perfil de Funcionalidade*: referências dos empregadores que se relacionam com os aspetos mais significativos dos percursos formativos e o Perfil de Funcionalidade.

- Ao nível do *Percurso Formativo*, sobressai a necessidade de enfoque nas competências práticas, pois a TVA deve facilitar e potencializar a normalização da participação dos alunos em contextos reais exteriores à escola (Kohler & Field, 2003). Esta perspetiva deve garantir a todos estes jovens um conjunto de meios e de oportunidades de promoção de uma boa integração profissional e social, assegurando o acesso de todos os jovens à formação prática e acautelando as suas diferentes necessidades para uma efetiva e real transição para a vida adulta.

- Na *Integração no Mercado de Trabalho*, a formação profissional é um processo fundamental, global e contínuo através do qual os jovens e adultos se preparam para a prática de uma atividade profissional, cuja síntese e integração possibilitam a adoção de comportamentos adequados ao desempenho da profissão (Marques, 2013). Assim, a inclusão de alunos com NEE em turmas CEF possibilita uma dupla certificação, que lhe permite uma entrada qualificada no mundo do trabalho.

- Ao nível da *Progressividade*, os aspetos mais significativos dos percursos formativos, relacionam-se com o papel da Escola em todo o longo processo, que, deve promover e estimular em todos os seus alunos a realização do seu potencial humano e educá-los como cidadãos responsáveis e intervenientes, assumindo o desenvolvimento vocacional e profissional, um dos primeiros primados na sua formação (Lavres, 2013).

- A criação de *Parcerias* entre a escola e o tecido empresarial, evita as saídas precoces do sistema educativo Saramago, (2009), uma vez que podem facilitar e favorecer a transição dos jovens para a vida adulta e, de uma forma geral, a empregabilidade e permitindo o trabalho colaborativo entre a Escola e outro tipo de comunidades educativas e/ou profissionais, a concretização da preparação e o encaminhamento profissional (Oliveira, 2012).

- Finalmente, no *Perfil de Funcionalidade*, os CEF devem proporcionar qualificações adequadas que correspondam às necessidades e características dos jovens com NEE de forma a obterem sucesso (A.E.D.N.E.E., 2006), que é promovido, através de um plano de transição para a vida adulta e uma adequada inserção no mercado de trabalho ou em percursos subsequentes (Lima, 2014), como é o caso dos Percursos Curriculares Alternativos.

Ao nível da Eficácia dos percursos formativos CEF, destacam-se as seguintes categorias de análise:

- a) *Percurso Formativo* (a eficácia dos percursos formativos);
 - b) *Adequações* (eficácia das adequações /apoios no local de trabalho);
 - c) *Integração no mercado de Trabalho* (eficácia dos percursos formativos e obtenção de emprego);
 - d) *Progressividade* (eficácia dos percursos formativos, como parte de um processo mais alargado); e
 - e) *Equipa Multidisciplinar* (eficácia do trabalho em equipa).
- O *Percurso Formativo* assume-se como fator de eficácia no âmbito dos CEF, uma vez que se avocam como uma oportunidade para os jovens poderem concluir a escolaridade obrigatória, através de um percurso flexível e ajustado aos seus interesses, ou para poder prosseguir estudos ou formação que lhe permita uma entrada qualificada no mundo do trabalho (Pais, 2012).

Para Cardim (2000), é a modalidade de formação profissional que visa habilitar jovens em estreita vinculação com as empresas, de forma a proporcionar-lhes uma formação antes do ingresso na vida ativa, a progressão escolar (este modelo atribui paridade ao sistema formal de ensino) e, ao mesmo tempo, uma opção para empresas/entidades que queiram revigorar os seus recursos humanos com pessoal habilitado.

- Ao nível das *Adequações*, e para Fonseca (2012), após a identificação dos serviços e apoios necessários, existem programas e medidas compreendendo ações de informação, avaliação e orientação para a qualificação e o emprego, apoio à colocação, acompanhamento pós-colocação e adaptação de postos de trabalho e eliminação de barreiras arquitetónicas (e.g.: Decreto -Lei n.º 290, 2009).

Este Programa tem como finalidade o desenvolvimento de ações de formação inicial e contínua visando dotar as pessoas com deficiência de conhecimentos e competências necessárias à obtenção de uma qualificação que lhes permita exercer uma atividade no mercado de trabalho, manter o emprego e progredir profissionalmente de forma sustentada.

- Na *Integração no Mercado de Trabalho*, este tipo de formação baseia-se num conjunto de princípios que visam facilitar e assegurar o direito à educação e formação e garantir a igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolares (Costa, 2012), oferecendo igualmente um combinado de itinerários formativos flexíveis para a construção de uma qualificação profissional de acordo com os interesses e necessidades dos formandos (Vieira, 2007). Para Arroiteia (2008) o aspeto profissionalizante dos CEF vai ao encontro das necessidades impostas pelo mercado de trabalho, na medida em que, além da formação teórica dos cursos de formação geral, contempla a aquisição de competências profissionais ao longo da trajetória escolar exigidas pelo mercado de trabalho.

No que respeita à *Progressividade* no âmbito dos CEF, este tipo de cursos não pode ser considerado como um acontecimento esporádico, uma vez que este tipo de oferta abrange a escolaridade obrigatória ou acrescidos, podendo ainda continuar no sistema educativo pela integração em cursos universitários (Colôa, 2013). Assim, possibilita uma qualificação profissional ou interesse na obtenção de uma qualificação profissional de nível superior à que já possui, abrangendo os setores públicos, particular e cooperativo.

Quanto à eficácia do papel da *Equipa Multidisciplinar* no âmbito do percurso formativo CEF, o trabalho em equipa pedagógica, envolvendo o desenvolvimento, a organização, a realização e a avaliação do curso, bem como o acompanhamento do percurso formativo dos formandos, pode promover o sucesso, através de um plano de transição para a vida adulta, uma adequada inserção no mercado de trabalho ou em percursos subsequentes (Pais, 2012).

2- Percurso formativo PIT

Já no que respeita ao Percurso Formativo PIT os participantes do **estudo 1**, e de acordo com os resultados obtidos, consideram-no como uma *prática eficaz* tendo em

consideração os seguintes resultados:

- a) Os participantes entre os 40 e os 49 Anos consideram o PIT essencial porque focaliza os assuntos de transição relacionados com o emprego e a vida adulta;
- b) Os participantes da mesma faixa etária indicam que o PIT é fundamental dado que inclui ferramentas e métodos que asseguram um processo de transição adequado ao aluno;
- c) Para os participantes o PIT deve fomentar as competências profissionais e atitudinais que facilitem a sua tomada de decisão relativamente a diversas variáveis sociodemográficas;
- d) Os professores de Educação Especial referenciam que o PIT necessita de garantir a igualdade de oportunidades em relação ao género, nível sociocultural e localização geográfica;
- e) Os professores de Educação Especial consideram o importante o percurso formativo PIT;
- a) No processo de elaboração do PIT, os participantes consideram fundamental que as opções de formação do aluno devem ser baseadas nos interesses, capacidades e saídas profissionais;
- b) Da mesma forma e no que respeita elaboração do PIT, este deve fomentar as competências profissionais e atitudinais que facilitem a sua tomada de decisão;

Tomando agora por base os dados recolhidos da análise dos resultados do **estudo 2** e com o propósito de compreender quais as perceções dos empregadores acerca da eficácia do PIT (ver Tabela 53), como resposta eficaz para a transição para o mercado de trabalho de alunos com NEE, destacam-se as seguintes categorias de análise:

- a) *Perfil de Funcionalidade*: alusões dos empregadores relacionando o PIT com o nível de competências do aluno/empregador;
- b) *Progressividade*: evidências dos empregadores considerando o PIT como parte de um processo de ensino/aprendizagem;
- c) *Adequações*: alusões dos empregadores relacionando o PIT com as adequações e apoios necessários;
- d) *Integração no Mercado de trabalho*: menções dos empregadores relacionando o PIT como facilitador da entrada no mundo do trabalho.

- O *Perfil de Funcionalidade*, segundo os empregadores, assume importância relevante em todo o processo, devendo ser tidos em consideração os interesses, o nível de maturidade e as necessidades de cada aluno, por forma a preparar os jovens para uma vida com qualidade em colaboração com os outros parceiros da comunidade (Rocha, 2012).

- Na categoria *Progressividade*, o PIT deve assumir uma estrutura flexível, possibilitando considerar alterações de valores e de experiências, para dar respostas aos desejos, interesses, ambições e competências do próprio aluno, devendo, por isso, definir as etapas necessárias a percorrer e os passos a desenvolver, desde o início do processo educativo/formativo até à sua conclusão, a fim de que o jovem alcance, com serenidade, o seu projeto de vida (Viana, 2007).

- A importância de *Adequações* no posto de trabalho é referida nos suportes legais (e.g.: Decreto-Lei nº 3/2008; Decreto-Lei n.º 290/2009, atualizado pelo Despacho nº 8376-B/2015, de 30 de julho, devendo ser equacionados, quando necessário, todos os aspetos relativos à acessibilidade e à adaptação do posto de trabalho. No mesmo diploma, ressalva-se a necessidade de “Adaptação de postos de trabalho e eliminação de barreiras arquitetónicas “(Decreto-Lei n.º 290/2009, secção VI), através de apoios financeiros às entidades empregadoras que necessitem de adaptar o equipamento ou o posto de trabalho às dificuldades funcionais do trabalhador com deficiência.

Finamente, no que se relaciona com a categoria de análise *Integração no Mercado de trabalho*, e de acordo com o normativo relativo à educação especial, a formação ao nível de PIT assume-se como uma oportunidade de entrar no mercado de trabalho, uma vez que capacita os alunos nas áreas do desenvolvimento pessoal e social e da adaptação ao meio laboral, desenvolvendo e melhorando a sua autoestima assim como a sua autoconfiança, devendo concretizar a realização dos projetos de vida de cada jovem (Fânzeres, 2007).

Do mesmo modo, analisaram-se, as perceções dos empregadores acerca da Importância do PIT destacando-se as seguintes categorias de análise:

- a) *Progressividade*: referências dos empregadores, relacionando a importância do PIT como parte de um processo;
- b) *Percurso Formativo*: alusões dos empregadores, relacionando a importância do PIT como parte de um percurso formativo;

- c) *Adequações*: menções dos empregadores, relacionando a importância das adequações e apoios no sucesso do PIT;
- d) *Integração no Mercado de Trabalho*: referências dos empregadores relacionando a importância do PIT como fator de sucesso para o emprego;
- e) *Equipa Multidisciplinar*: alusões dos empregadores, relacionando a importância do trabalho em equipa no sucesso do PIT.

- Ao nível da *Progressividade*, o PIT assume uma importância relevante como processo de construção pessoal dos alunos com NEE. Constitui um instrumento que sintetiza o projeto de vida destes alunos no seu processo de TVA, de forma a alcançarem uma vida social adequada, através da sua inclusão plena na comunidade (social, familiar ou numa instituição), que possibilite atividades de carácter ocupacional e, preferencialmente, o desempenho de uma atividade profissional (Guterres, 2015). Deve, por isso, assumir um carácter sistémico na transição para o emprego e na potencialização destes jovens com competências cruciais que os impulsionem para uma vida autónoma e de inclusão através da vertente profissional (Canha, 2015).

- Relativamente à importância do PIT como *Percurso Formativo*, as suas componentes devem incluir a Formação Académica e as Atividades de Promoção da Capacitação, para a autonomia pessoal e social do aluno, através de atividades centralizadas no contexto de vida, na comunicação e na organização do processo de transição pós-escolar, para uma vida com qualidade” (Portaria nº 201-C, 2015). Este plano deve fornecer dados valiosos sobre a exploração de carreira, preparação para o trabalho, estratégias de procura de emprego bem como muitos outros recursos úteis sobre o emprego, necessitando, assim, de um planeamento abrangente que pode e deve ser feito com antecedência para a vida após a escolaridade obrigatória (W.D.P.I., 2007).

Assim, é fundamental e determinante adaptar o ensino para estes alunos, atualizando e reorganizando recursos e o seu percurso formativo, sendo essencial a colaboração de outros elementos da comunidade com a escola, principalmente, autarquias, serviços e empresas, entre outros, assumindo estas parcerias uma função determinante para o sucesso na transição destes alunos.

- Ao nível das *Adequações*, é importante que os recursos necessários para uma transição bem-sucedida estejam disponíveis, pois o emprego não é um privilégio, mas um direito para todos (W.D.P.I., 2007). Após inventariadas as possibilidades de experiências de formação ou de estágios, importa identificar as competências requeridas

(acadêmicas, pessoais e sociais) e as adaptações ou equipamentos especiais necessários (Portaria nº 201-C, 2015).

- A importância do PIT para a *Integração no Mercado de Trabalho* revela-se particularmente relevante nos alunos abrangidos pela medida CEI. Uma vez analisadas as competências pessoais para um percurso individualizado, orienta-se os jovens para enfrentar novos reptos e novas oportunidades, preparando-os para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social. Burton, Kagan e Clements (2013) afirmam que a eficácia da comunidade revela-se como elemento essencial da capacitação social e pessoal das pessoas com deficiência, uma vez que pode favorecer tanto as oportunidades como os níveis de competência social destes indivíduos.

- No que respeita ao trabalho em *Equipa Multidisciplinar*, como fator importante do sucesso do PIT, todas as partes envolvidas, profissionais, jovens, famílias e empregadores devem participar, de forma sistemática e contínua em todo o processo de desenvolvimento do jovem, o que assegurará e ajudará a monitorizar a qualidade dos procedimentos realizados e a efetuar, devendo assumir um carácter regular (A.D.N.E.E., 2006). Deve-se ter igualmente em atenção a identificação de funções e responsabilidades que cada elemento deve desempenhar no decorrer de todo o processo, definindo expectativas claras sobre áreas de intervenção e experiências, assunção de responsabilidades e delimitação do campo de ação de cada um, não descurando, no entanto, todo o tipo a experiência dos intervenientes (W.D.P.I., 2007).

Analisadas as perspetivas de análise dos resultados do **estudo 2** com o propósito de compreender quais as perceções dos empregadores acerca do seu papel no desenvolvimento do PIT destacam-se duas categorias de análise:

- a) *Equipa Multidisciplinar*: referências dos empregadores, relacionando o seu papel como membro da equipa;
- b) *Monitorização*: alusões dos empregadores, relacionando o seu papel de monitorização no decorrer do Percurso Formativo.

- Na *Equipa Multidisciplinar*, o papel do empregador como membro da é de extrema relevância para o sucesso do PIT uma vez que, através do trabalho colaborativo, pode-se criar uma transição suave da escola para o trabalho, uma vez os alunos com NEE necessitam de definir metas e de identificar o papel que querem desempenhar na sociedade (ILO, 2012). Nesta perspetiva o empregador assume um papel importante ao nível da implementação e avaliação do PIT (DGIC, 2008; Portaria

nº 201-C/2015), proporcionando uma situação de sucesso para o jovem e para a empresa (A.E.D.N.E.E., 2006).

Com efeito será fundamental uma mudança de atitudes consentâneas com os princípios que sustentam a educação inclusiva relacionadas, ao nível de equidade, de autodeterminação, etc. Da mesma forma, será fundamental uma renovação de práticas uma vez que, no seu quotidiano profissional prático, os empregadores encontram dificuldades, particularmente aos níveis das metodologias e das estratégias pedagógicas, sendo necessário potencializá-los ao nível de estratégias e metodologias que possibilitem uma maior eficiência no trabalho com os jovens com PIT. Será, igualmente fundamental a produção de um referencial de procedimentos que possa ser útil na ação dos empregadores que têm alunos com PIT, independentemente dos contextos individuais de cada escola, através da produção e experimentação de um conjunto de instrumentos que consubstancie a alteração nas práticas e nos procedimentos.

- A nível da Monitorização, segundo a Portaria nº 201-C de 10 de julho de 2015, a entidade empregadora assume uma função de extrema relevância como supervisor do local de estágio, apoiando, quando necessário o aluno no cumprimento das tarefas (Rocha, 2012), ao nível do alargamento do âmbito das atividades de treino laboral, do tempo destinado às mesmas, e na complexidade das competências a desenvolver, quer no nível de autonomia exigido (alínea c, ponto 5, artigo 5º).

Relação entre as perceções dos profissionais e dos empregadores- Momento 2

Analisando as perceções dos profissionais e empregadores ressaltam visões semelhantes em múltiplos aspetos.

No **momento 2**, a maior parte dos respondentes do **estudo 1**, relativamente aos Percursos de formação CEF, refere que esta oferta formativa é eficaz, no entanto consideram essencial que os alunos com NEE beneficiem de oportunidades de desenvolvimento de experiências exploratórias antes da formação. Consideram, igualmente, que através dos CEF os alunos obtêm um diploma, mas continuam a enfrentar dificuldades em conseguir um emprego estável.

Ao nível da formação, os participantes revelam possuir conhecimentos insuficientes sobre as NEE e a TVA constituindo assim um constrangimento ao nível da

docência/intervenção em cursos CEF.

Os participantes do **estudo 2**, referem, relativamente a esta oferta formativa três temas de análise; principais problemas, aspetos mais relevantes e eficácia.

Ao nível dos problemas identificados, consideram a escassez de ofertas para este tipo de população, contrariando, os princípios inerentes ao sistema de Educação e Formação, que apresenta os cursos CEF como modalidade de educação com cariz profissionalizante. Este sistema, enquadrado numa lógica de diversificação da procura de educação e formação por diversos destinatários, incluindo os alunos com NEE evita o provável abandono ou saída precoce do sistema de educação/formação (Arroteia, 2008), assumindo-se como uma opção à saída desqualificada para a vida ativa (IESE, 2009).

De igual forma, as *Adequações* assumem-se como obstáculos nos percursos de formação, uma vez que uma preparação adequada para assumir uma profissão implica necessidades complementares de formação capazes de oferecer a estas pessoas “ferramentas adequadas”, apesar de existirem apoios e incentivos ao emprego das pessoas com deficiência, regulamentando todas as condições ao nível da atribuição do apoio técnico e financeiro (Decreto-Lei n.º 290/2009).

Quanto aos aspetos mais relevantes e de sucesso, no percurso de integração laboral, evidenciados pelos empregadores aparecem o Percurso Formativo e Parcerias. No entanto, as parcerias possibilitam o trabalho em colaboração entre a Escola e outro tipo de comunidades educativas e/ou profissionais, e assume a colaboração de outro agente da comunidade com a escola, nomeadamente autarquias, serviços e empresas, constituindo-se como um fator relevante para o sucesso na transição dos alunos com NEE (Luecking et al., 2015; Oliveira 2012).

Ao nível da Eficácia dos CEF, as categorias mais consensuais foram o *Percurso Formativo* e a *Progressividade*, assumindo como oportunidade para os jovens poderem concluir a escolaridade obrigatória, através de um percurso flexível e ajustado aos seus interesses, cujo acesso está relacionado com o nível de habilitação escolar e profissional já alcançado, obtendo, no final de cada etapa uma qualificação escolar e profissional (Cardim, 2000; Costa, 2012; CIME, 2001; Vieira, 2007).

Relativamente aos Percursos de formação PIT, no **momento 2** a maior parte dos respondentes do **estudo 1** considera que o PIT é essencial porque destaca os conteúdos de transição relacionados com o emprego e a vida adulta, incluindo

ferramentas e processos que asseveram um processo de transição ajustado ao aluno. Destacam que o PIT deve estimular as proficiências profissionais e atitudinais que facilitem a tomada de decisão e que as opções de formação do aluno devem ser baseadas nos interesses, capacidades e saídas profissionais do mesmo, concordando com a necessidade de a igualdade de oportunidades a vários níveis.

A posição dos participantes vai ao encontro da literatura existente, uma vez que para a A.D.N.E.E, (2006), o PIT implica uma análise clara das possibilidades do jovem, avaliando as suas competências atuais, identificando os seus desejos e as suas expectativas, planeando e preparando com ele e com a sua família um consequente plano de carreira.

Confrontando esta perspectiva de análise com os resultados do **estudo 2** e para compreender quais as perceções dos empregadores acerca da eficácia do PIT resultaram três temas fundamentais: o PIT como resposta eficaz, a importância do PIT na TVA dos alunos com NEE e o papel do empregador em todo o processo.

O PIT como resposta ao processo de TVA dos alunos de CEI, e de acordo com o ponto 3 do Decreto de Lei n.º 3/2008, permite o desenvolvimento de capacidades e de competências imprescindíveis à participação em diversos ambientes, capacitando-os nas áreas do desenvolvimento pessoal e social e da adaptação ao meio laboral, desenvolvendo e melhorando a sua autoestima assim como a sua autoconfiança, proporcionando experiências em ambientes naturais de aprendizagem

Esta perspectiva vai ao encontro da *Importância* que os participantes revelaram no **estudo 2**, já que todo o processo deve ser flexível e potencializando competências e prática vocacional que prepare os jovens após a escolaridade, como membros autónomos e independentes nas comunidades onde se inserem, o que exige um planeamento de todo o processo de transição pelos vários intervenientes, de forma a inserir este no mundo laboral e no exercício de uma profissão (Batanero & Oliveira, 2007).

O papel dos empregadores na implementação do PIT assume um particular realce, uma vez que têm que ser considerados parceiros naturais e privilegiados em todo o processo. De acordo com o referencial teórico e, de acordo a última peça legislativa, a Portaria nº 201-C/2015, o PIT deve absorver todas estas vertentes, uma vez que identifica fundamentadamente as ações destinadas a promoverem a transição do aluno com NEE que comprometam a aquisição das aprendizagens e das competências

inerentes à escolaridade obrigatória, para o exercício de uma atividade profissional, com adequada inserção socioprofissional.

Conclusão

As principais conclusões basearam-se nas questões da pesquisa apresentadas na metodologia, resguardando as singularidades inerentes consideradas anteriormente na apresentação e discussão dos resultados.

Relativamente às medidas educativas que as escolas e instituições adotam para os jovens com NEE no âmbito do seu processo de TVA, ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008, as Adequações Curriculares Individuais e o Currículo Específico Individual são as medidas mais consensuais para uma TVA de sucesso. Esta visão contradiz a realidade uma vez que o aluno CEI, findo o seu percurso formativo, não obtém creditação profissional que lhe facilite a inserção no mercado de trabalho. É fundamental assegurar medidas concretas para a implementação da legislação existente, ou ajustando as prerrogativas legislativas existentes (e.g: legislação educativa, relação escola/empresas).

No âmbito dos Percursos Formativos, a medida educativa Adequações Curriculares Individuais é a mais consensual para os Cursos de Educação Formação, enquanto os Planos Individuais de Transição são os mais referidos para os alunos que frequentam a Escola abrangidos pela medida Currículo Específico Individual.

O processo TVA dos alunos com NEE e de acordo com os resultados obtidos fornece uma análise clara das possibilidades do jovem e um consequente plano de carreira profissional, uma vez que, durante o percurso escolar a formação prática em real assume-se como a melhor opção, possibilitando aos alunos um contacto com empresas e empregadores. No entanto, e de acordo com os estudos realizados a Escola não possui as condições ideais, necessitando de acompanhar as mudanças contínuas no mercado de trabalho, aspeto reforçado pelos participantes que prestam serviço em estabelecimentos do ensino público sendo essencial uma maior articulação entre as Escola e as empresas.

A necessidade de mais formação sobre a transição, surge como imperativo bem como o melhoramento dos recursos especializados, através da criação de uma rede de apoio que possibilite a todos os profissionais obter todos os apoios e informações, ao

nível da formação para a TVA e alocação de outros técnicos na Escola (e.g: assistentes sociais, técnicos do IEFP, entre outros).

Constata-se, também, a necessidade de uma maior disponibilidade e colaboração de todos os professores e restante comunidade escolar, estabelecendo responsabilidades claras, disponibilização de mais tempo para assegurar contactos e de um melhor acompanhamento após passagem para o mundo laboral.

Para o processo de TVA ser um percurso de sucesso, na integração no mercado de trabalho dos alunos com NEE, é imperativo assegurar medidas concretas para a implementação da legislação existente, de forma a melhorar o processo, devendo-se reequacionar condicionantes como a certificação profissional dos alunos com NEE.

Apesar da existência de legislação específica (e.g.: Decreto-Lei nº 3/2008 e Portaria nº 201-C/2015), a mesma carece de maior divulgação e atualização como é o caso do tipo de certificação. No caso dos PIT, e de acordo com a Portaria nº 201-C/2015, os documentos de certificação da escolaridade devem adequar-se ao Perfil de Funcionalidade dos alunos, reconhecendo as adequações do processo de ensino e de aprendizagem aplicadas, atestando os conhecimentos, capacidades e competências adquiridas no âmbito da sua preparação para a inserção no mercado de trabalho.

Neste contexto a Escola deverá atender não só ao ensino de conteúdos académicos, devendo igualmente promover a aprendizagem de competências sociais indispensáveis à inclusão familiar e comunitária, e, indubitavelmente de competências vocacionais em contexto real de trabalho, perspectiva que vai ao encontro da perceção dos empregadores que consideram importante que a TVA ocorra ao longo de todo percurso escolar do aluno como forma de sucesso na empregabilidade.

Os percursos formativos CEF e o PIT assumem, de acordo com a investigação, particular importância no processo de TVA dos alunos com NEE, principalmente a primeira oferta formativa pois de acordo com os resultados surgem como oportunidade para estes poderem concluir a escolaridade obrigatória, e/ou para prosseguirem estudos ou formação visando a entrada acreditada no mercado do trabalho. No entanto, estes percursos não correspondem às necessidades destes jovens na transição para o mercado de trabalho, sendo fundamental uma maior articulação entre a Escola e as empresas na seleção das áreas de formação.

Esta vertente vem ao encontro do Decreto-Lei nº 3/2008, que estabelece que a elaboração do PIT para um aluno de CEI deve assumir uma realidade diferente de aluno

para aluno, pois existem competências transversais, englobando, no entanto, pressuposições principais comuns. Neste contexto, o PIT deve possibilitar ao aluno o desenvolvimento de competências afetivas, motoras, de autonomia na realização de atividades de vida prática e diária e de relacionamento interpessoal enquadradas num processo de construção das aprendizagens e competências e de qualidade de vida. Por outro lado, deve habilitar os alunos nas áreas do desenvolvimento pessoal e social e da acomodação ao meio laboral, fortalecendo e aperfeiçoando a sua autoestima e autoconfiança.

Por sua vez, de acordo com a última legislação referente a esta temática, Portaria 201-C/2015, o PIT abrange um conjunto organizado e interligado de atividades delimitadas para cada aluno, visando afiançar a oportunidade, o ingresso e o apoio à transição da escola para as atividades pós-escolares, podendo abranger treino laboral no local de trabalho, esquemas de emprego apoiado, atividades de vida autónoma e de participação na comunidade.

O papel dos empregadores na implementação do PIT assume um particular realce, uma vez que têm que ser considerados parceiros naturais e privilegiados em todo o processo, considerando esta resposta eficaz, importante, devendo, como empregadores assumir papel ativo em todo o processo de TVA destes alunos.

Todas estas respostas pressupõem a promoção da igualdade de oportunidades e uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para a vida pós-escolar.

Constrangimentos

No decorrer de qualquer processo de investigação encontram-se sempre algumas limitações relacionadas com os mais variados motivos, devendo os mesmos serem partilhados para uma interpretação ainda mais fidedigna dos resultados obtidos.

Uma das limitações que pode ser apontada diz respeito à dimensão da amostra, pelo que em futuros estudos se recomenda a aplicação do questionário a uma amostra representativa da população que permita uma generalização dos resultados (Maroco, 2007).

Outra condicionante surgiu da necessidade de alterar o instrumento de recolha de dados para o **estudo 2**, pois inicialmente foi elaborado um questionário para os

empregadores intitulado, “O Processo de Transição para a Vida Adulta dos alunos com NEE: Percursos de Formação no Sistema Educativo Português”, no entanto, tendo-se verificado uma percentagem de retorno muito baixa destes participantes ao fim de alguns meses, a equipa de investigação, analisada a situação optou pela alteração do instrumento de recolha de dados, elaborando e aplicando de uma entrevista semiestruturada.

Implicação para a investigação

A aplicação a nível nacional do questionário Transição para a Vida Adulta de alunos com Necessidades Educativas Especiais: Percursos de Formação no sistema educativo português, constitui um passo importante no levantamento de dados e informações importantes relativamente à situação em Portugal, pelo que se espera que esta investigação contribua para futuros estudos.

Sugere-se, igualmente a implementação de mais estudos longitudinais de maneira a ajudar a clarificar, ainda mais muitas das questões levantadas, de estudos de follow-up/ baseados em projetos de investigação-ação sobre a temática da TVA de alunos com NEE bem como da necessidade decorrente de metodização de novas procedimentos e metodologias, monitorizando e avaliando os processos de intervenção a nível local, regional e nacional, considerando a importância que processo de TVA dos alunos com NEE em Portugal, deve significar.

A TVA deve ser pensada numa lógica de contínua reestruturação e melhoramento da intervenção, pelo que é de considerar a realização de estudos de caso ao longo de todo o processo de um aluno, analisando as atitudes face às NEE pela comunidade educativa e empregadora, para compreender o percurso destes jovens após a saída do sistema educativo, antecipando assim, as suas necessidades de formação.

Linhas orientadoras para futuros estudos

Apesar dos constrangimentos referidos anteriormente, considera-se que a investigação desenvolvida permite uma base importante para novos estudos, que procurem dar continuidade, alargando a amostra, ou tomando em linha de conta outras variáveis, mas acima de tudo estudos que procurem contribuir para uma melhor

compreensão do fenómeno que é a formação e a inserção profissional de pessoas com NEE.

No decorrer deste trabalho de investigação, novas questões se foram levantando, considerando que as mesmas são pertinentes para futuros estudos de aprofundamento teórico/prático acerca desta temática.

- Complementar o estudo com elaboração de questionários no âmbito da temática da investigação a serem respondidos na perspectiva dos alunos e suas famílias, tendo em conta as respetivas adaptações ao instrumento de recolha de dados.

Recomendações

Após a conclusão de uma investigação desta natureza, surgem algumas inquietações no sentido de aclarar e uniformizar a intervenção relativa à TVA dos alunos com NEE, pelo que se deixam algumas recomendações:

Gerais:

- a) Necessidade da promulgação de diplomas legislativos, com estímulos à inserção para que empreguem jovens com NEE após a conclusão do seu processo de TVA (e.g: disseminação da legislação para melhor conhecimento do tecido empresarial local dando a conhecer aos empregadores (no geral) as capacidades dos alunos com NEE), bem como da criação de regulamentação nacional, com procedimentos e metas realísticas e exequíveis sobre o processo de transição destes jovens vs. iniciativas locais ou ao nível de escola - homogeneização de práticas e procedimentos (e.g.; remoção de alguns conteúdos curriculares, ajustamentos ao nível da certificação/qualificação de acordo com o perfil de funcionalidade do aluno baseada na flexibilidade curricular e diversidade de apoios);
- b) A liderança dos estabelecimentos de ensino assume um papel fundamental na promoção do envolvimento da comunidade escolar e da participação da família, tal como em estabelecer novas parcerias e sensibilizar a comunidade. Para isso existe a necessidade de a escola “vir” à comunidade e vice-versa, através de mais parcerias e mais protocolos. Para (Pereira, Crespo, Croca, Breia, & Micaelo, 2011) a liderança das escolas, exerce um lugar privilegiado junto da comunidade escolar, oficialmente validada, que, possuindo uma visão privilegiada das necessidades da Escola, assume um papel preponderante no desenvolvimento de parcerias que possibilitem adequar os recursos existentes nos estabelecimentos de ensino, bem como encontrar recursos complementares, através do mapeamento das necessidades a mobilizar;
- c) Abertura da escola para outros técnicos, através de alterações na alocação de financiamento, baseada na necessidade de apoios e não no diagnóstico, através do

levantamento das maiores necessidades e carências profissionais ao nível da comunidade e sociedade;

- d) Criação de uma rede local com todos os parceiros (Escola, Universidade, empregadores, famílias, autarquias, observatório da empregabilidade), de forma a assegurar medidas concretas para a implementação da legislação existente e a monitorizar todo o processo; e
- e) Não mesmo importante, e uma vez que os empregadores são parceiros fundamentais em todo o processo, até que ponto poderão estes, funcionar como elemento-chave no apoio na transição, uma vez que a supervisão colaborativa assume um lugar de destaque, proporcionando a reflexão, a partilha, a articulação conjunta e a gestão negociada e concertada da intervenção e avaliação.

Formação

Por outro lado, verifica-se a necessidade de reequacionar a formação dos professores nesta temática, segundo a recomendação da Inspeção Geral da Educação (IGEC, 2015), ao nível da formação especializada de professores na área da transição pós-escolar bem como das lideranças das escolas, tendo como base uma política nacional de transição, não descurando, no entanto, as particularidades regionais e locais;

- a) Esta poderia ser ministrada pelos técnicos que apoiam as escolas, normalmente os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), uma vez que o Decreto-Lei nº 3/2008, prevê a possibilidade de os agrupamentos ou escolas criarem parcerias, entre os quais os CRI como parceiros privilegiados com recursos humanos especializados (Pereira et al., 2011);
- b) As instituições de ensino superior, podem e devem igualmente, quer ao nível das licenciaturas, como nos cursos de 2º e 3º ciclos, desenvolver, nos seus planos de estudo, conteúdos específicos na área das perturbações do desenvolvimento, funcionalidade e transição de forma a dotar os professores com proficiências que lhes possibilitem desenvolver um combinado estruturado de atividades dirigidas a todos, mas de acordo com o Perfil de Funcionalidade de cada um que promovam a transição para atividades pós-escolares que podem incluir treino profissional, treino laboral no local de trabalho, incluindo esquemas de emprego apoiado e vida independente na comunidade.

Modelo

O conceito de um Modelo de Transição deve representar a base fundamental da intervenção que orienta o desenvolvimento dos programas educativos e formativos dos alunos com NEE, incluindo percursos, metodologias e estratégias que motivem a sua presença na Escola e implicando que o processo de TVA seja faseado e estruturado (Kohler, Gothberg, Fowler, & Coyle, 2016), dado que o ensino de competências de emprego ganhou relevância na literatura devido à necessidade de aumentar a taxa de emprego dos alunos com NEE (Walker & Bartholomew, 2012).

Deste modo, no que respeita aos jovens com NEE, é ainda mais relevante a antecipação do desenvolvimento de experiências vocacionais/profissionais mais realistas, ajudando os pais e profissionais a criar ambientes educativos e de ensino-aprendizagem que motivem os jovens a desenvolver os esforços necessários para obter uma formação e qualificações escolares e profissionais adequadas ao seu nível de Realização. Assim devem ser considerados aspetos como:

- d) Elaborar um currículo ecológico, de acordo com as exigências da vida adulta, do aluno: trabalho; organização pessoal e lazer, integrando igualmente práticas associadas ao desenvolvimento vocacional e da carreira do indivíduo, tais como treino de competências de vida e de emprego, currículo vocacional e académico, experiência estruturada de trabalho, despiste vocacional, apoio e estruturação e qualificação de competências (escolar e profissional) real e efetiva (Mazzotti, Rowe, Cameto, Test, & Morningstar, (2013);
- e) Fomentar a elaboração de um guia prático que identifique as possíveis respostas de organização de processos de preparação de inclusão de jovens com NEE, no mundo laboral, recorrendo a protocolos e parcerias com os serviços da comunidade e concretizados na realidade (e.g.: práticas de planeamento e disponibilização de serviços e programas de transição, enquadramento interorganizacional, colaboração entre serviços, desenvolvimento de recursos humanos, adaptações dos locais dos trabalhos e das barreiras arquitetónicas);
- f) Implementar práticas que incentivem a efetiva constituição de equipas multidisciplinares que envolvam a escola, os diferentes serviços existentes na comunidade (Saúde, Segurança Social, Centro de Emprego), a família e os próprios alunos, baseadas em processos de articulação e complementaridade ao nível

escolar/formativo a fim de promover uma coordenação de todos, para o sucesso deste processo, tal como preconizado pela legislação vigente (eg; obrigatoriedade da formação parental pelo menos duas vezes por ano, formação às entidades empregadoras);

- g) Clarificar qual a idade aconselhável de início da implementação dos PIT, considerando o nível de Atividade e Participação do aluno e a diferença entre esta e a sua idade cronológica (Alves, 2009; Costa & Ramos Leitão, 2004; Mendes, 2010);
- h) Elaborar o PIT tendo em consideração uma maior participação do aluno e respeito pelas suas escolhas pessoais (e.g: avaliação vocacional e orientação profissional, competências de empreendedorismo), incluindo igualmente a comunidade educativa, a família, as organizações e membros e da comunidade (e.g: estágios em contexto real e estágios profissionais), direcionando todo o percurso educativo numa intervenção centrada na transição, para que se dotem os alunos de competências que lhes permitiam a criação dos seus próprios empregos;
- i) Construir um Modelo de Transição para a vida adulta onde se operacionalizem as estratégias, os objetivos, os recursos, as parcerias e protocolos indispensáveis ao sucesso da concretização dos processos de TVA de todos os alunos com NEE.

A intervenção educativa/formativa torna-se mais eficaz quando os sistemas e programas de serviços possibilitam a implementação e aplicação de um modelo articulado. Deste modo, e baseado na *Taxonomy for Transition Program 2.0* (Kohler, et al., 2016), apresenta-se de seguida uma proposta de Modelo de organização da TVA para alunos com NEE (ver Tabela 56).

Este modelo baseia-se no princípio da sua adequação aos contextos/ambientes imediatos onde os alunos se encontram (escola), considerando todas as interações e transições em vários contextos nos quais participam diretamente ou possam vir a participar. Com base na literatura mais recente sobre preditores de sucesso pós-escolar, (Kohler et al., 2016) apresenta-se uma proposta do modelo para a TVA (ver Figura 9). Além disso, deve considerar as estratégias para aumentar a qualificação e reduzir o abandono escolar e formas de estruturar o ambiente escolar e definir os serviços de apoio direcionados para uma Transição de sucesso de jovens com NEE. Apresenta-se

uma proposta para uma Taxonomia da Planificação da Transição¹⁶.

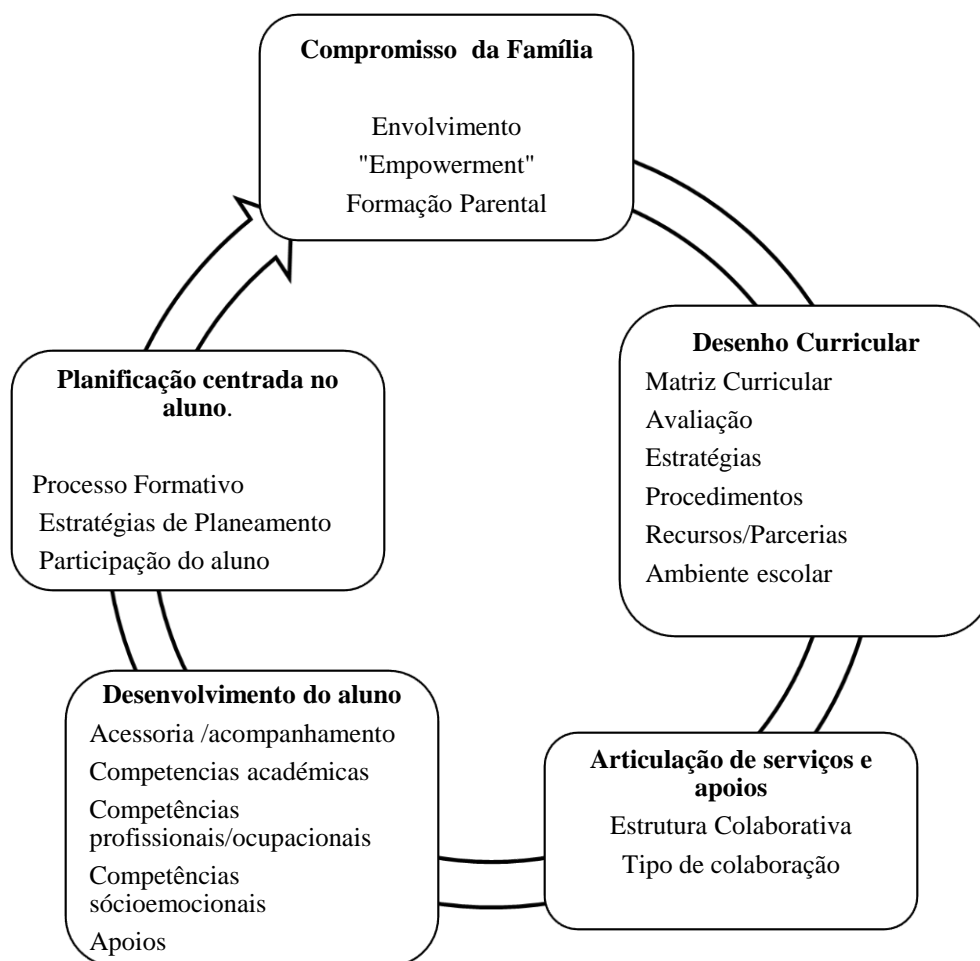


Figura 9- Taxonomia da Planificação da Transição

¹⁶ Tradução e adaptação de Kohler, Gothberg, Fowler, & Coyle, (2016). *Taxonomy for transition programming 2.0: A model for planning, organizing, and evaluating transition education, services, and programs*. Western Michigan University. Available at www.transitionta.org

Recomendações

Tabela 56

Proposta de Modelo Organização da Transição para Alunos com NEE

Planificação centrada no aluno					
Processo Formativo		Estratégias de Planeamento		Participação do aluno	
- Os interesses e preferências dos alunos devem ser documentados; - Programa Educativo Individual: o progresso ou a consecução dos objetivos deve ser revisto anualmente; Definição e identificação das áreas / objetivos Educação e/ ou Formação Competências ocupacionais Competências de recreação e lazer Certificação escolar e profissional		- Considerações socioculturais e geográficas desenvolvidas ao longo do processo de planificação; - Definição do líder da equipa; - Participação de todos na equipa pedagógica; - Responsabilidade dos participantes ou serviços intervenientes; - Avaliação do cumprimento das responsabilidades dos participantes.		- A equipa de planeamento inclui alunos e familiares; - Os alunos devem avaliar seu progresso de acordo com a planificação elaborada, bem como a sua participação no processo de formação	
Desenvolvimento do aluno					
Assessoria /acompanhamento	Competências Académicas	Competências profissionais ocupacionais	Competências socio emocionais	Apoio	Contexto educativo/formativo
- Os dados da avaliação formativa direcionam a formação académica; -As avaliações de interesse profissional e de aptidão são utiliza- das para fundamentar as opções curriculares;	-Percurso adequados ao perfil dos alunos para prosseguimento de estudos ou para o ingresso no mercado de trabalho; -Desenvolvimento de aquisições académicas; - Desenvolvimento de competências de estudo	-A planificação da formação deve estar interligada com o currículo escolar; -Acompanhamento do processo de formação; - Desenvolvimento de competências ocupacionais e profissionais	Desenvolvimento de competências de: -Autodeterminação -Vida independente -Socialização - Recreação e lazer -Habilidades sociais	-Tecnologias de apoio; - Identificação de adaptações ambientais, suportes naturais -Apoio Pedagógico e Psicológico; -Serviços de apoio/ informação pós-escolar;	-Atividades extracurriculares usadas para apoiar o desenvolvimento dos alunos -Atividades comunitárias: -Aprendizagem funcionais em contexto real;

Tabela 56 (continuação)

Proposta de Modelo Organização da Transição para Alunos com NEE

Compromisso da Família					
Envolvimento Familiar		“Empoderamento “da Família		Formação Parental	
-Fornecimento de informação diversas sobre o seu filho(a); -Participação em todo o processo de planeamento de transição, incluindo: a. Avaliação do percurso do aluno na tomada de decisões; b. Participação ativa como rede de apoio natural;		- Informações de apoio à transição fornecidas antes do final da escolaridade obrigatória; - Informações fornecidas em linguagem acessível; - Identificação das necessidades da família; - Apoio para que as famílias envolvam os seus filhos em experiências comunitárias; - Ligação entre os alunos famílias com responsáveis de serviços de emprego durante o processo de transição;		-Estratégias de empoderamento; -Estabelecimento de expectativas realistas; -Promoção da autodeterminação do aluno respeitando opiniões e valores culturais; - Apoios naturais (agências e serviços)	
Desenho Curricular					
Matriz Curricular	Avaliação	Estratégias	Procedimentos	Recursos	Ambiente Escolar
-Currículos adequados à capacitação dos alunos para prosseguimento de estudos ou para o ingresso no mercado de trabalho; -Desenvolvimento de aquisições académicas ; -Desenvolvimento de estratégias académicas; Desenvolvimento de competências de estudo e de trabalho.);	-Desenvolvimento de competências de autodeterminação; - Desenvolvimento de competencias de vida independente ; -Desenvolvimento de habilidades interpessoais -Desenvolvimento de habilidades de lazer -Desenvolvimento de habilidades de transporte -Desenvolvimento do comportamento em sala de aula	-Processo de TVA está relacionado com o percurso académico; -Desenvolvimento de competências profissionais específicas;	-Tecnologias de Apoio; -Identificação e desenvolvimento de adapta- ções ambientais, supor- tes naturais necessárias para o sucesso ; -Apoio Pedagógico Personalizado -Serviços de apoio e orientação;	-Atividades extracurriculares; -Atividades comunitárias em ambientes reais; Experiências de educação /formação em contexto real;	-Propicia um sentimento de confiança e justiça; -Baseado num conjunto claramente definido de expectativas, procedi- mentos e comportamen- tos esperados e apropriados à escola; -Programas comporta mentais e de habilidades sociais ajustados ao aluno; - Ambiente escolar acolhedor para a comunidade educativa e outras intervenientes; - Tutorias

Tabela 56 (continuação)

Proposta de Modelo Organização da Transição para Alunos com NEE

Articulação de serviços e apoios	
Estrutura Colaborativa	Tipo de Colaboração
<ul style="list-style-type: none"> -Articulação entre todos os intervenientes; - Definição do interlocutor (profissional e/ou entidade; -Acordos institucionais (formais/informais); - Funções e responsabilidades claramente articuladas e definidas - Compreensão compartilhada da política e procedimentos educacionais e de empregabilidade; -Minimização de obstáculos ao trabalho colaborativo; -Implementação de métodos de comunicação e partilha de informação eficientes: entre todos os intervenientes; - Avaliação sistemática e estruturada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Colaboração intra e extraescola - Trabalho colaborativo entre todos os intervenientes;

Os alunos com NEE apresentam perfis de funcionalidades diferentes, dependendo de uma multiplicidade de fatores (saúde, socioeconómicos, estruturais, entre outros) que condiciona a sua aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, as suas aprendizagens e preparação para o processo de TVA deve refletir gradualmente, a aquisição de certas competências necessárias para que todo o processo decorra de forma o mais natural possível, dentro dos contextos e expetativas do aluno da família e da Escola, pelo que se apresenta de seguida uma proposta de desenvolvimento cronológico (ver Tabela 57) do percurso escolar /formativo do aluno com NEE.

Tabela 57

Cronologia da Transição

2º CICLO	3º CICLO E SECUNDÁRIO		
<p>-Sensibilização de Emprego -Dialogar com o aluno sobre o que é o trabalho o que sabe sobre empregos; -Participar em Feiras de profissões na escola; -Participar em tarefas domésticas (e.g., a triagem de lavandaria, pôr a mesa, limpar o quarto, etc.); -Participar em trabalhos comunitários (e.g., entregar papel, cortar a relva, etc.); -Tomar decisões e escolhas sobre as tarefas diárias (e.g., o que vestir para a escola) e na escola (e.g., quais livros emprestados da biblioteca); -Aprender e desenvolver competências académicas básicas (e.g., leitura, matemática e escrita); -Compartilhar esperanças e sonhos para o futuro (e.g., quais os tipos de trabalhos desejados pelo aluno); -Tarefas práticas com indicações sobre como concluir um trabalho; -Desenvolver a autoconfiança e autoestima; - Trabalhar em equipa e partilhar responsabilidades.</p>	<p>-Planeamento e formação para o Emprego -Frequentar cursos/ formação na área de interesse do aluno; -Treino de pedidos de emprego, preenchimento de formulários (online e em papel); - Informar-se sobre as funções a desempenhar de acordo com as suas opções de carreira; -Identificar pessoas / organizações que poderão ajudá-lo nas suas opções de carreira; - Reforçar o portfólio com cópias de documentos relacionados com o trabalho (segurança social, cartão de cidadão, certidão de nascimento); -Participar em todas as sessões de orientação profissional na sua escola; -Pesquisar mais sobre os recursos e realizar contactos com agências de emprego; -Completar inventários de interesses através de pesquisas de iniciativa própria, na sua escola ou na Internet. - Atualização constante do portfólio de carreira</p>	<p>- Exploração das opções de emprego; - Voluntariado em trabalhos na Escola (e.g.: monitor, orientação, etc.); - Voluntariado na comunidade (e.g., grupos de bairro, grupos religiosos): - <i>Job shadow</i> (observar o ambiente de trabalho e tarefas) com os pais / família / amigos; -Pesquisa sobre a variedade de carreiras através Centro de Emprego / Biblioteca / Internet para encontrar opções de emprego / carreira; -Conversar com os adultos sobre a sua profissão; - Identificar interesses e habilidades; -Desenvolver as suas habilidades académicas; - Conhecer e ser capaz de explicar os apoios / adequações necessárias; -Iniciar o portfólio de carreira (incluir atualizações de candidaturas de cartas de referência, resultados da investigação carreira, resultados de simulação e práticas de entrevista);</p>	<p>-Explorar opções Emprego / Carreira -Reexaminar suas necessidades, preferências, interesses e competências no que diz respeito opção de carreira com base em suas experiências de trabalho. -Pesquisar mais sobre os requisitos de académicos e / ou formação relacionados com a sua área profissional pretendida; - Desenvolver estratégias de autonomia no transporte (e.g., carta de condução, autonomia nos transportes públicos (com ou sem apoio). -Participar num programa vocacional relacionado com o seu nível de ensino (e.g., estágios, programas de experiência de trabalho, programas de formação). -Continuar a atualizar o portfólio de carreira.</p>

Sintetizando, a proposta do Modelo de organização da TVA dos alunos com NEE pretende fornecer um constructo para que o processo transição destes seja realizado de forma estruturada e contínua. Este modelo pretende articular todos os aspetos relacionados com o planeamento, a avaliação e o desenvolvimento de todo o processo abrangendo todos os intervenientes, serviços e recursos.

Assim, sugere estratégias para que o planeamento e o desenvolvimento da transição sejam organizados com sucesso, por forma a proporcionar aos jovens com NEE uma integração no mercado de trabalho.

Referências Bibliográficas

- A.E.D.N.E.E. (2002). Transição da escola para o emprego: Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países europeus. *Relatório Síntese*. Retirado de: <http://books.google.pt/books?id=9rgkQwAACAAJ>
- A.E.D.N.E.E. (2006). *Plano individual de transição: Apoiar a transição da escola para o emprego*. Retirado de <http://atuaescola.blogspot.pt/2009/11/materiais-apoios-educativos-plano.html>
- A.P.A. (2014). *DSM-5 - Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Afonso, C. (2005). Inclusão e mercado de trabalho: Papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE. *Saber(e)Educar, 1*. 53-66.
- Afonso, C., & Santos, M. (2008). Transição para a vida activa de jovens com deficiência mental. In H.Serra, C. Afonso, I. Cunha, & R. Lima (coord). *Estudos em NEE. Domínio Cognitivo*.71-102. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: Como esta tarefa deve ser conceituada. In O., Fávero, W., Ferreira, T., Ireland, & D., Barreiros (orgs). *Tornar a educação inclusiva. Brasília*. ANPD. 11-24.
- Almeida, A. (2013). *Avaliação da eficácia da formação: Transferência das aprendizagens para o local de trabalho - O caso dos SMAS de Almada*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal. Retirado de <http://hdl.handle.net/1040.26/4317>
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia da educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Alves, F. (2009). *Transição da escola para a vida adulta: Experiências de aprendizagem integrada*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto. Retirado de <http://hdl.handle.net/11328/201>
- Alverson, C., Burr, J., FitzGerald, P., Dickinson, J., Johnson, M., Ozols, K., & Simich, S. (2015). *Oregon youth transitions program (YTP) procedures manual* (2 ed).

-
- Oregon: Universidade de Oregon. Retirado de www.ytporegon.org/sites/default/files/fileattachments/Master%20Sep%209%20v5.pdf
- Alvino-Borba, A., & Mata-Lima, H. (2011). Social exclusion and inclusion in modern societies: A look into the situation in Portugal and in the European Union. *Serviço Social & Sociedade*, 106, 219-24. doi: 1.1590/S0101-66282011000200003
- Alwell, M., & Cobb, B. (2009). Functional life skills curricular interventions for youth with disabilities: A systematic review. *Career Development for Exceptional Individuals*. 32.2. doi: 1.1177/0885728809336656
- Andrade, C. (2010). Transição para a idade adulta: Das condições sociais às implicações psicológicas. *Análise Psicológica*, 28(2), 255-267.
- Antunes, A., & Santos, S. (2015). Os benefícios de um programa de intervenção psicomotora para indivíduos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais ao nível do comportamento adaptativo e da proficiência motora: Estudo comparativo. *A Psicomotricidade*, 18, 89-122.
- Araújo, A., Costa, A., & Almeida, L. (2014). Questionário de Perceções Académicas – Expectativas: Contributos para a sua validação interna e externa. *Revista E-PSI* (4)1. 156-178
- Arroteia, J. (2008). *Educação e desenvolvimento: Fundamentos e conceitos*. UA Editora: Aveiro.
- Arum, R., & Shavit, Y. (1995). Secondary vocational education and the transition from school to work. *Sociology of Education*, 187-204. doi: 1.2307/2112684.
- Associação de Solidariedade Social de Lafões (ASSOL) (2015). *Manual de procedimentos- Transição para a vida adulta e autodeterminação*. Programa Cidadania Ativa. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Astúcia, A. (2002). As pessoas com deficiência e o emprego. *Revista Integrar*, 29-36. Lisboa: IEFP.
- Atique, M., & Zaher, H. (2006). *Educação inclusiva no ensino superior: Políticas públicas e acesso às pessoas portadoras de deficiência*. Atas do XV Congresso Nacional do CONPEDI–Manaus. 1591-161.
- Azevedo, C. (2012). *A escola de hoje: Organização educativa para os alunos com DID?: Um estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado não publicada).

Referências Bibliográficas

- Universidade Católica Portuguesa, Viseu. Retirado de <http://hdl.handle.net/1040.14/13573>
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 7.
- Batanero, F., & Oliveira, J. (2007). Representações sobre a inserção na vida ativa de jovens com trissomia 21. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15(57), 565-577. doi: <https://dx.doi.org/1.1590/S0104-40362007000400007>
- Bercu, N. (2005). Facilitating the school-to-work transition via the curriculum: The case of the arts and trades school in Romania. *European Education*, 37(2), 32-4. doi: 1.1080/10564934.2005.11042389
- Bangser, M. (2008). *Preparing high school students for successful transitions to postsecondary education and employment*. Washington, DC: American Institutes for Research.
- Blackorby, J., & Wagner, M. (1996). Longitudinal postschool outcomes of youth with disabilities: Findings from the national longitudinal transition study. *Exceptional children*, (5), 399-413. doi: 1.1177/001440299606200502
- Blustein, D. (2008). The role of work in psychological health and well-being: A conceptual, historical, and public policy perspective. *American Psychologist*, 63(4), 228.-24. doi: 1.1037/0003-066X.63.4.228
- Blustein, D., Devenis, L., & Kidney, B. (1989). Relationship between the identity formation process and career development. *Journal of Counseling Psychology*, 36(2), 196-202. doi:1.1037/0022-0167.36.2.196
- Blustein, D., Phillips, S., Jobin-Davis, K., Finkelberg, S., & Roarke, A. (1997). A theory-building investigation of the school-to-work transition. *The Counseling Psychologist*, 25(3), 364-402. doi:1.1177/0011000097253002
- Brace, N., Kemp, R., & Snelgar, R. (2012). *SPSS for psychologists: A guide to data analysis using SPSS for Windows*. (5 th ed.). New York: Palgrave Macmillan.
- Brolin, D. E. (1998). *Life centered career education: Competency units for personal-social skills*. (5 ed.). Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Brunello, G., & De Paola, M. (2014). The costs of early school leaving in Europe. *IZA Journal of Labor Policy*, 3. 1- 31. doi: 1.1186/2193-9004-3-22
- Burgstahler, S. (2001). A collaborative model to promote career success for students with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 16(3/4), 209-215.

- Burton, M., Kagan, C., & Clements, P. (2013). *Social skills for people with learning disabilities: A social capability approach*. Nova York: Springer.
- Canha, L. (2015). *Transição para a vida adulta no contexto da deficiência: Estudo das variáveis pessoais e sociais associadas a um processo de sucesso e desenvolvimento de um modelo de intervenção inclusivo*. (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Caramelo, J. (2009). *Educação e desenvolvimento comunitário num processo de transição autogestionário*. (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Porto, Porto.
- Cardim, J. (2000). *O sistema de formação profissional em Portugal* (Instituto para a Inovação na Formação). (2 ed.). Lisboa: Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional. Retirado de <http://www.cedefop.europa.eu/pt>
- Capucha, L., Cabrita, M., Salvado, A., Álvares, A., Paulino, A., Santos, S., & Mendes, R. (2004). Os impactos do Fundo Social Europeu na reabilitação profissional de pessoas com deficiência em Portugal. In J. Sousa (coord.), *Estudos 2 319*, (8), 277-284. Vila Nova de Gaia: Centro de Reabilitação Profissional.
- Carr, A. (1999). *The handbook of child and adolescent clinical psychology: A contextual approach*. Londres: Routledge.
- Cardoso, M. (2006). *Jovens com necessidades educativas especiais e sua transição para a vida adulta*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro. Retirado de <http://hdl.handle.net/10773/8956>
- Cardoso, P., Taveira, M., & Teixeira, M..(2014). *O papel dos professores no processo de orientação*. Direção-Geral da Educação. Ministério da Educação e Ciência. Retirado de http://euroguidance.gov.pt/data/euroguidance/O_papel%20dos_%20professores_%20no_processo%20de_orientacao.pdf, consultado em 25 de abril de 2015
- Carvalho, M. (2015). *Expetativas de alunos com necessidades educativas especiais e seus encarregados de educação na transição da escola para a vida adulta*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Fernando Pessoa, Porto. Retirado de <http://hdl.handle.net/10284/4927>

Referências Bibliográficas

- Castro, M. (2013). *A escola e as diferenças: Os cursos de educação e formação*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Católica Portuguesa, Braga. Retirado de <http://hdl.handle.net/1040.14/13341>
- C.E. (1994). *Uma política coerente para as pessoas com deficiência*. Lisboa: Cadernos SNR.
- CEE. (2008). Educación y formación 201. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 86, 1.
- Cellini, S. (2006). Smoothing the transition to college? The effect of tech-prep programs on educational attainment. *Economics of Education Review*, 25(4), 394-411.
- CERCINA. (2013). *Qualificação de pessoas com deficiência ou incapacidade*. Disponível em <http://www.cercina.pt/>, consultado em 02/04/2014
- CIME. (2001). *Terminologia de formação profissional: Alguns conceitos de base – III*. Lisboa: Comissão Interministerial para o Emprego.
- CNE. (2014). Projeto de Diploma que aprova o regime jurídico do ensino e formação profissional dual. Junho 2014. *Parecer*. Retirado de http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Parecer_sistema_Dual.pdf
- Coimbra, J., Parada, F., & Imaginário, L. (2001). *Formação ao longo da vida e gestão da carreira*. Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional. Ministério do Trabalho e da Solidariedade.
- Colôa, J. (2013). Transição pra a vida pós escolar: Necessita-se livre de trânsito. In. I. Sanches (org.). *Para uma Educação Inclusiva dos Conceitos à Prática*, 3, 63-83. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, Lda.
- Cooney, G., Jahoda, A., Gumley, A., & Knott, F. (2006). Young people with intellectual disabilities attending mainstream and segregated schooling: Perceived stigma, social comparison and future aspirations. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(6), 432-444. doi: 1.1111/j.1365-2788.2006.00789.x
- Constituição da República Portuguesa (1976). *Diário da República*, I Série – A- Nº 86, de 12 de abril de 1976, 737-775.
- Correia, L. (1989). O papel da escola na transição para a vida activa de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Sonhar*, 2, 201-207.
- Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. (2006). *O Estado da arte da educação especial em Portugal: O caso dos alunos com dificuldades de aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- Costa, A., & Ramos Leitão, F. (2004). *Educação e transição para a vida pós-escolar de alunos com deficiência intelectual acentuada: Caracterização das respostas educativas proporcionadas aos alunos dos 2º e 3º ciclos com currículos alternativos ao abrigo do DL 319/91*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação.
- Costa, A. (2006). Currículo funcional no contexto da educação inclusiva. *Brasília*, 105. Retirado de http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_46.pdf
- Costa, S. (2012). *O contributo dos cursos de educação e formação para jovens em contexto socioeconómico desfavorecido*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa. Retirado de <http://hdl.handle.net/10362/7613>
- Coutinho, C. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: Questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12(1), 5-15. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/7884>
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Coutinho, A., Oliveira, K., & Barreto, M. (2015). A psicologia na escola: (Re)pensando as práticas pedagógicas. *Psicologia da Educação* (40). 103-114.
- Creative Employment Opportunities. (CEO) (2013). *Revolutonizing workforce diversity*. Disponível em <http://www.ceomke.com/>, consultado em 20/05/2014
- Creswell, J. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Londres: SAGE Publications, Inc.
- Crockett, J., & Hardman, M. (2010). Expected outcomes and emerging values. In J. McDonnell & M. Hardman (Eds.), *Successful transition programs: Pathways for students with intellectual and developmental disabilities(2)* (25-42). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16. 297-334.

Referências Bibliográficas

- Crowe, T., & Florez, S. (2006). Time use of mothers with school-age children: A continuing impact of a child's disability. *The American Journal of Occupational Therapy*, 60(2), 194-203. doi: 1.5014/ajot.6.2.194
- CRPG. (2004). *Os impactos do fundo social europeu na reabilitação profissional de pessoas com deficiência em Portugal*. Gaia: Centro de Reabilitação Profissional de Gaia (Ed.). Retirado de <http://www.crbg.pt/investigacao/Documents/colecao/CRPG-impactos.pdf>
- CRPG, & ISCTE. (2007). Mais qualidade de vida para as pessoas com deficiências e incapacidades - Uma estratégia para Portugal. *Estudos 1*. Retirado de http://www.crbg.pt/estudosProjectos/Projectos/modelizacao/Documents/Mais_qualidade_de_vida.pdf.
- CRPG (2014) Avaliação das políticas públicas – Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: O caso dos centros de recursos para a inclusão. In J. Sousa (Coord.). *Relatório final*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- CRPG. (2015). *Necessidades especiais de educação- Parceria entre a escola e o CRI: Uma estratégia para a inclusão*. Lisboa: Direção de Serviços de Educação Especial e de Apoios Socioeducativos. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/necessidades_especiais_de_educacao_parceria_entr_e_a_escola_e_o_cri_uma_estrategia_para_a_inclusao.pdf
- Cunha, C. (2010). *O currículo e as necessidades educativas especiais: Práticas de adequação curricular no terceiro ciclo*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa. Retirado de <http://handle/1040.21/1395>
- Dagnan, D., & Jahoda, A. (2006). Cognitive-behavioural intervention for people with intellectual disability and anxiety disorders. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 19(1), 91-97. doi: 1.1111/j.1468-3148.2005.00283.x
- Dagnan, D., & Sandhu, S. (1999). Social comparison, self-esteem and depression in people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 43(5), 372-379. doi: 1.1046/j.1365-2788.1999.043005372.x
- Dakuzaku, R. (2010). Mudanças tecnológicas e organizacionais e a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, 5(1). 17-32.

- Decreto-Lei n.º 40/1983. Ministério do Trabalho. *Diário da República, 1.ª Série-N.º 20 - 25 de janeiro de 1983.*
- Decreto-Lei n.º 247/1989. Ministério do Emprego e da Segurança Social. *Diário da República, 1.ª série — N.º 179— 5 de Agosto de 1989, 3433-3439.*
- Decreto-Lei n.º 319/1991. Ministério da Educação. *Diário da República, 1.ª série — N.º 193— 23 de Agosto de 1991, 4389-4393.*
- Decreto-Lei n.º 396/2007. Ministério do Trabalho e da Segurança Social. *Diário da República, 1.ª série — N.º 251— 31 de dezembro de 2007, 9165-9173.*
- Decreto-Lei n.º 3/2008. Ministério da Educação. *Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de janeiro de 2008, 154-164.*
- Decreto-Lei n.º 290/2009. Ministério do Trabalho e da Segurança Social. *Diário da República, 1.ª série - N.º 197- 12 de outubro de 2009, 7482-7497.*
- Decreto-Lei n.º 139/2012. *Ministério da Educação e Ciência. Diário da República, 1.ª série - N.º 129 - 5 de julho de 2012. 3476-349.*
- Decreto-lei n.º 176/2012. Ministério da Educação e Ciência. *Diário da República, 1.ª série — N.º 149— 2 de agosto de 2012, 4068-4071.*
- Decreto-Lei n.º 131/2013. Ministério da Economia. *Diário da República, 1.ª série - N.º 175— 11 de setembro de 2013, 5670-5686.*
- Decreto-Lei n.º 108/2015. Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. *Diário da República, 1ª série -N.º 116- 17 de junho de 2015, 3904-3925.*
- Decreto-Lei n.º 58/2016. Ministério do Trabalho e da Segurança Social. *Diário da República, 1.ª série -N.º 165 - 29 de agosto de 2016, 3014.*
- Despacho n.º 3863/2014. Secretaria de Estado do Emprego. *Diário da República, 2.ª série — N.º 50— 12 de março de 2014, 6845.*
- Despacho n.º 8376-B/2015. Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. *Diário da República, 2.ª série — N.º 147 — 30 de julho de 2015, 21182- (2) - 21182-(16).*
- Despacho n.º 7617/2016. Ministérios da Educação do Trabalho da Solidariedade e Segurança Social e Saúde. *Diário da República, 2.ª série — N.º 110 — 8 de junho de 2016, 1823.*

Referências Bibliográficas

- Despacho Conjunto nº 453/2004. Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho. *Diário da República, 2.ª série — N.º 175— 27 de julho de 2004, 11297-11307.*
- DeVellis, R. F. (2012). *Scale development: Theory and applications*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- DGEEC, DSEE, & DEEBS (2012). *Educação em números - Portugal 2012*. Direção Geral de Educação e Ciência (Ed.). Retirado de <http://www.dgeec.mec.pt>
- DGIC. (2008). *Educação especial: Manual de apoio à prática*. Retirado de <http://www.dgicd.min-edu.pt>
- Diebold, C., Miller, G., Gensheimer, L., Mondschein, E., & Ohmart, H. (2000). Building an intervention: A theoretical and practical infrastructure for planning, implementing, and evaluating a metropolitan-wide school-to-career initiative. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 11*(1), 147-172.
- DiPrete, T. (1993). Industrial restructuring and the mobility response of american workers in the 1980s. *American Sociological Review, 74*-96. Retirado de <http://www.jstor.org/stable/2096219>
- DiPrete, T., & Nonnemaker, K. (1997). Structural change, labor market turbulence, and labor market outcomes. *American Sociological Review, (62)3*. 386-404. Retirado de <http://www.jstor.org/stable/2657312>
- Domingos, M. (2005). *A escola como espaço de inclusão*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil.
- Dong, S., Fabian E., & Luecking, R. (2015). Impacts of School Structural Factors and Student Factors on Employment Outcomes for Youth With Disabilities in Transition: A Secondary Data Analysis . *Rehabilitation Counseling Bulletin, 59* (4). 224-234. doi: 1.1177/0034355215595515
- DSQA. (2011). *Guia da certificação de entidades formadoras: Sistema e requisitos de certificação-Versão 2.11*. Lisboa. Direcção de Serviços de Qualidade e Acreditação.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1997). Á L`école: Sociologie de l`experience scolaire. *Revue Française de Pédagogie, 120* (1), 169-172.
- Dupré, D., & Karjalainen A. (2003). Employment of disabled people in Europe in 2002. *Statistics in Focus (3) 26*, 1-8.

- Eckes, S., & Ochoa, T. (2005). Students with disabilities: Transitioning from high school to higher education. *American Secondary Education, 33*(3), 6–2.
- Fabian, E. S. (2007). Urban youth with disabilities factors affecting transition employment. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 50*(3), 130-138. doi: <https://doi.org/1.1177/00343552070500030101>
- Fânzeres, L. (2007). *Alunos com dificuldades de aprendizagem e a transição para o mercado de trabalho - Importância/expectativas do programa 15/18*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Fânzeres, L., Cruz-Santos, A., & Santos, S. (2013a). *Transição para a vida adulta de alunos com necessidades educativas especiais: Percursos de formação no sistema educativo português*. Questionário não publicado. Instituto de Educação. Uninversidade do Minho. Braga.
- Fânzeres, L., Cruz-Santos, A., & Santos, S. (2013b). *Perceções dos empregadores sobre o processo de TVA dos alunos NEE*. Entrevista não publicada. Instituto de Educação. Universidade do Minho. Braga.
- Fassinger, R. (2008). Workplace diversity and public policy: Challenges and opportunities for psychology. *American Psychologist, 63*(4), 252. doi: 1.1037/0003-066X.63.4.252
- Febra, M. (2009). *Impactos da deficiência mental na família*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra. Retirado de <http://hdl.handle.net/10316/13520>
- Feij, J., Whitely, W., Peiró, J., & Taris, T. (1995). The development of career-enhancing strategies and content innovation: A longitudinal study of new workers. *Journal of Vocational Behavior, 46*(3), 231-256. doi: 1.1006/jvbe.1995.1017
- Feldman, D. (1981). The multiple socialization of organization members. *Academy of Management Review, 6*(2), 309-318. doi:1.5465/amr.1981.4287859
- Feldman, D., Leana, C., & Bolino, M. (2002). Underemployment and relative deprivation among re-employed executives. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 75*(4), 453-471. doi: 1.1348/096317902321119682
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis, 18*, 64-66.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Londres: SAGE.

Referências Bibliográficas

- Figueiredo, A., Valente, A., Simões, A., Santos, F., Cunha, M., & Trindade, S. (2013). *Estudo de avaliação do contributo do QREN para a redução do abandono escolar precoce*. In A. Figueiredo (Coord) (62- 73). Lisboa: Instituto de Estudos Sociais e Económicos.
- Fonseca, C. (2012). *Reflexão sobre o papel do técnico na qualificação e integração sócio-profissional de pessoas com deficiências e incapacidades*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa. Retirado de <http://hdl.handle.net/1040.5/5123>
- Forte, M., Jahoda, A., & Dagnan, D. (2011). An anxious time? Exploring the nature of worries experienced by young people with a mild to moderate intellectual disability as they make the transition to adulthood. *British Journal of Clinical Psychology*, 50(4), 398-411. doi: 1.1111/j.2044-826.201.02002.x
- Fortin, M. (2009). *O processo de investigação da conceção à realização*. Loures: LUSOCIÊNCIA - Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Genelioux, M. (2005). *Emprego apoiado e satisfação: A perspectiva de pessoas integradas em mercado competitivo de trabalho*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Getzel, E., & deFur, S. (1997). Transition Planning for Students with Significant Disabilities Implications for Student-Centered Planning. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*(12), 39-48. doi: 1.1177/108835769701200105
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito*. Oeiras: Celta.
- Glat, R., & Pletsch, M. D. (2004). Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais. *Revista Educação Especial*. 33-4.
- Goldberger, S., Kazis, R., & O'Flanagan, M. K. (1994). *Learning through work: Designing and implementing quality worksite learning for high school students*. Nova York: Manpower Demonstration Research Corporation.
- Gomes, M. (2012). *Qualificar adultos em Portugal: Políticas públicas e dinâmicas sociais*. (Tese de Doutoramento não publicada). ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa.

- Gonçalves, A. (2014). *Transição para a vida ativa*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra. Retirado de: <http://hdl.handle.net/1040.26/11709>
- Gonçalves, J., & Nogueira, J. (2012). *O emprego das pessoas com deficiências ou incapacidade – Uma abordagem pela igualdade de oportunidades*. In J., Gonçalves (Coord.). Lisboa: Gabinete de Estratégia e Planeamento. Retirado de http://www.cartasocial.pt/pdf/emprego_pdi.pdf
- Greinert, W. (2004). Sistemas de formação profissional europeus—algumas reflexões sobre o contexto teórico da sua evolução histórica. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 32, 18-26.
- Grubb, W., & Stern, D. (2007). Making the most of career-technical education: Options for California. *Policy Brief (7) 1*, 1-12.
- Guerreiro, M., & Abrantes, P. (2005). How to become an adult: Transitional processes in advanced modernity. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 20(58), 157-175.
- Guterres, C. (2015). *Transição do 3.º ciclo para o ensino secundário dos alunos com NEE de carácter permanente*. (Dissertação de Mestrado não publicada), Universidade Católica Portuguesa, Viseu. Retirado de <http://hdl.handle.net/1040.14/17124>
- Halpern, A. (1994). The transition of youth with disabilities to adult life: A position statement of the division on career development and transition. The council for exceptional children. *Career Development for Exceptional Individuals*, 17(2), 115-124. doi:1.1177/088572889401700201
- Hamilton, S., & Hamilton, A. (1994). *Opening career paths for youth: What can be done? Who can do it?*. Washington D.C: American Youth Policy Forum.
- Hemmeter, J., Donovan, M., Cobb, J., & Asbury, T. (2015). Long-Term earnings and disability program participation outcomes of the bridges transition program. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 42(1), 1-15. doi:1.3233/JVR-140719
- Hill, M. M., & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário*. Lisboa: Sílabo.
- IEFP (2014). Guia de apoio: Orientações para candidaturas para a qualificação das pessoas com deficiência e incapacidade. Retirado de http://www.poph.qren.pt/upload/docs/noticias/Concursos_Candidaturas/2013/Guia_de_Apoio_Cand_2014_TI%2062_862_962.pdf

Referências Bibliográficas

- IESE. (2009). *Contributos do fundo social europeu para a inserção e empregabilidade dos beneficiários*. In I. E. S. E. (Ed.). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- IGEC. (2015). *A escola inclusiva: Desafios-Melhorar a capacitação das lideranças e sensibilizar os encarregados de educação para a educação especial*. In A. Rocha (Coord.). 12. Lisboa: Inspeção Geral de Educação e Ciência.
- INR. (2006). *Da exclusão à igualdade- Reconhecendo os direitos das pessoas com deficiência: Manual para Parlamentares: Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e respetivo protocolo opcional*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- International Labour Organization (ILO) (2012). *ILO Declaration on Fundamental Principles and Rights at Work and its Follow-up*. Genebra: ILO Publications.
- Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) (1997). Amendments of 1997, PL 105-17.
- Inês, H. (2012). *O Plano individual de transição no 3º ciclo: Que repercussões?*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Aberta, Lisboa. Retirado de <http://hdl.handle.net/1040.2/2547>
- Katsiyannis, A., Yell, M. L., & Bradley, R. (2001). Reflections on the 25th anniversary of the individuals with disabilities education Act. *Remedial and Special Education*, 22(6). 324-334. Thousand Oaks: SAGE Publications Inc. doi: 1.1177/00222194040370031201
- Kersh, J. (2012). Attitudes about people with intellectual disabilities. In R.Hodapp, & D., Fidler (Ed). *International Review of Research in Developmental Disabilities* 41,6, (213-216). San Diego: Elsevier Science.
- Keith, P. (1998). *Introduction to social research: Quantitative e qualitative approaches*. Londres: SAGE Publications.
- Kim, K., & Yurnbull, A. (2004). Transition to adulthood for students with severe intellectual disabilities: Shifting toward person-family interdependent planning. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(1). 53-57. Retirado de <http://hdl.handle.net/1808/6250>

-
- King, G., Baldwin, P., Currie, M., & Evans, J. (2006). The effectiveness of transition strategies for youth with disabilities. *Children's Health Care, 35*(2), 155-178. Oxfordshire: Taylor & Francis Online. doi: 1.1207/s15326888 chc3502_4
- Kochhar-Bryant, C., & Greene, G. (2008). *Pathways to successful transition for youth with disabilities*. (2 ed.). Upper Saddle River, Nova Jersey: Pearson.
- Kohler, P. (1996). Preparing youths with disabilities for future challenges: A taxonomy for transition programming. In P. Kohler (Ed.), *Taxonomy for Transition Programming: Linking, Research and Practice* (1-62). Champaign, IL: University of Illinois
- Kohler, P. (1998). Implementing a transition perspective of education: A comprehensive approach to planning and delivering secondary education and transition services. In F. R. Rusch & J. Chadsey (Eds.). *High School and Beyond: Transition from School to Work* (179-205). Belmont, CA: Wadsworth.
- Kohler, & Field, S. (2003). Transition-focused education foundation for the future. *The Journal of Special Education, 37*(3), 174-183. Thousand Oaks: SAGE Publications Inc., doi: 1.1177/00224669030370030701
- Kohler, P. D., Gothberg, J. E., Fowler, C., & Coyle, J. (2016). *Taxonomy for transition programming 2.0: A model for planning, organizing, and evaluating transition education, services, and programs*. Western Michigan University. Retirado de www.transitionta.org
- La Greca, A. (1981). Peer acceptance: The correspondence between children's sociometric scores and teachers' ratings of peer interactions. *Journal of Abnormal Child Psychology, 9*(2), 167-178. doi: 1.1007/BF00919112
- Landmark, L. J., Ju, S., & Zhang, D. (2010). Substantiated best practices in transition: Fifteen plus years later. *Career Development for Exceptional Individuals, 33*(3), 165-176. doi: 1.1177/0885728810376410
- Landmark, L., Roberts, E., & Zhang, D. (2012). Educators' beliefs and practices about parent involvement in transition planning. *Career Development for Exceptional Individuals, 36*(2), 114-123. doi: 1.1177/2165143412463047
- Lankau, M., & Scandura, T. (2002). An investigation of personal learning in mentoring relationships: Content, antecedents, and consequences. *Academy of Management Journal, 45*(4), 779-79. doi: 1.2307/3069311

Referências Bibliográficas

- Lavres, J. (2013). *Avaliação para as aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais do 1º Ciclo numa escola pública: Reflexões sobre a inclusão*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa. Retirado de <http://hdl.handle.net/10451/10633>
- Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (2005). *Diário da República, 1.ª série-A — N.º 166— 30 de agosto de 2005, 5122-5138*.
- Lee, Y., Wehmeyer, M., Palmer, S., Williams-Diehm, K., Davies, D., & Stock, S. (2010). Examining individual and instruction-related predictors of the self-determination of students with disabilities: Multiple regression analyses. *Remedial and Special Education* 33(3): 150– 161. doi: 1.1177/0741932510392053
- Levinson, E., & Palmer, E. (2005). Preparing students with disabilities for school-to-work transition and postschool life. *Principal Leadership*, 5(8), 11-15.
- Lima, A. (2014). *Curso de educação formação que alternativa para os alunos e para a escola*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro. Retirado de <http://hdl.handle.net/10773/14371>
- Lopes, R. (2006). *Concepções científicas e pessoais sobre a educação-formação profissional: Contributos para a elaboração de um modelo teórico*. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/4836>
- Loprest, P., & Wittenburg, D. (2007). Post-transition experiences of former child SSI recipients. *Social Service Review*, 81(4), 583-608. doi: 1.1086/523877
- Loureiro, L., & Gameiro, M. (2011). Interpretação crítica dos resultados estatísticos: Para lá da significância estatística. *Revista de Enfermagem Referência*, III (3), 151-162.
- Lozano, L., García-Cueto, E., & Muñiz, J. (2008). Effect of the number of response categories on the reliability and validity of rating scales. *Methodology*, 4(2), 73-79. doi:1.1027/1614-2241.4.2.73
- Luecking, R. (2009). *The way to work: How to facilitate work experiences for youth in transition*. Baltimore: Brookes Publishing Company.

-
- Luecking, D., & Luecking, R. (2015). Translating research into a seamless transition model. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 38(1) 4-13. doi: 10.1177/2165143413508978
- Luecking, R., Deschamps, A., Allison, R., Hyatt, J., & Stuart C. (2015). *A guide to developing collaborative school-community-business partnerships*. Charlotte, NC: National Technical Assistance Center on Transition. Retirado de transitionta.org/sites/defaultfiles/postsecondary/SCB%20Partnerships%20Guide.FINAL%201.pdf
- Machado, J., & Alves, J. (2013). *Melhorar a escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto. Universidade Católica Editora.
- Magalhães, C. (2014). *Ensino profissional como meio de preparação do formando, com vista a uma (re) inserção ou progressão no mercado de trabalho*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Porto. Universidade Lusófona do Porto.
- Malik, K. (2014). Sustentar o progresso humano: Reduzir as vulnerabilidades e reforçar a resiliência. *Relatório do Desenvolvimento Humano 2014*. (2-29). Lisboa: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).
- Mantoan, M. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?*. São Paulo: Moderna.
- Marôco, J. (2007). *Análise estatística com o SPSS statistics* (3 ed.). Portugal: Edições Sílabo.
- Marques, M. (2013). *Transição para a vida adulta de alunos com necessidades educativas especiais: Que perceções da escola?* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional das Beiras - Pólo de Viseu. Retirado de <http://hdl.handle.net/1040.14/13580>
- Martin, E., Martin, R., & Terman, D. (1996). The legislative and litigation history of special education. *The Future of Children*, 25-39. doi: 1.2307/1602492
- Martin, W. & Bridgmon, K. (2012). *Quantitative and statistical research methods: From hypothesis to results*. São Francisco: John Wiley and Sons.
- Martins, A., Pardal, L., & Dias, C. (2005). Ensino técnico e profissional: Natureza da oferta e da procura. *Interações*, 1(1), 77-97.

Referências Bibliográficas

- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Máximo-Esteves, L. (2008). Metodologia: Questões teórico-práticas. *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (76-105). Porto: Porto Editora.
- Mazzotti, V., Rowe, D., Cameto, R., Test, D. , & Morningstar, M.. (2013). Identifying and promoting transition evidence-based practices and predictors of success: A position paper of the Division on Career Development and Transition. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 36(3), 140-151. doi: 10.1177/2165143413503365
- MEC. (2015). *Lançamento do ano letivo 2015-2016*. Retirado de: http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/LAL_2015-2016.pdf
- McKinley, T. (2010). Inclusive growth criteria and indicators: An inclusive growth index for diagnosis of country progress. *ADB Sustainable Development Working Paper Series No. 14*. Manila: Asian Development Bank.
- Melim, F. (2012). *Na escola, tu és feliz? Estudo sobre as manifestações e implicações do bullying escolar*. (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Melo-Silva, L., Lassance, M., & Soares, D. (2004). A orientação profissional no contexto da educação e trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(2), 31-52.
- Mendes, M. (2010). *Transição para a vida adulta dos jovens com deficiência mental: Respostas educativas e organizacionais das escolas do 2º e 3º ciclo*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- Mendes, N. (2004). *Transição para a vida adulta-Percurso de vida. A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho*. Felgueiras: ISCT.
- Merriam, S.. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. São Francisco: John Wiley & Sons.
- Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

- Miles, M., Huberman, A., Rispal, M., & Bonniol, J. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris: De Boeck Supérieur.
- Morrison, E. (2002). The school-to-work transition. In D.Feldman (Ed.), *Work Careers: A Developmental Perspective* (126-158). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mota, A., Pacheco, E., & Sousa, J. (2012). Active inclusion of young people with disabilities or health problems: *National Report*. Portugal: EUROFOUND. Retirado de: <http://www.eurofound.europa.eu/publications/htmlfiles/ef12265.htm>
- Mota, L. (2013). *Conceção e avaliação de intervenções vocacionais- Estudo sobre o impacto diferenciado em alunos com diferentes career coping styles*. (Dissertação de Mestrado não publicada.).Universidade de Lisboa, Lisboa. Retirado de <http://hdl.handle.net/10451/10467>.
- Morato, P., & Santos, S. (2007). Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. A mudança de paradigma na concepção da deficiência mental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*(14), 51-55
- Nações Unidas. (2007). *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Lisboa, Portugal: Instituto Nacional para a Reabilitação. Disponível em <http://www.inr.pt/content/1/50/organizacao-das-nacoes-unidas>, consultado em 01 de dezembro de 2015.
- Nascimento, A., & Hetkowski, T. (2009). *Educação e contemporaneidade: Pesquisas científicas e tecnológicas*, [online].Salvador: EDUFBA. doi: 1.7476/9788523208721
- Neubert, D., & Leconte, P. (2013). Age-appropriate transition assessment: The position of the division on career development and transition. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 36(2), 72-83. doi: 1.1177/2165143413487768
- Neumark, D., & Wascher, W. (2006). Minimum wages and employment: A review of evidence from the new minimum wage research. *National Bureau of Economic Research Working Paper Serie* (1263). doi: 1.3386/w12663
- Newman, M., Wagner, L., Cameto, R., & Knokey. (2009). *After high school: A first look at the postschool experiences of youth with disabilities. A report from the*

Referências Bibliográficas

- national longitudinal transition study-2 (NLTS2)*. NCSER 2009-3017. *National Center for Special Education Research*.
- Newman, L., Wagner, M., Knokey, A.-M., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D., & Wei, X. (2011). *The post-high school outcomes of young adults with disabilities up to 8 years after high school: A report from the national longitudinal transition study-2 (NLTS2)*. Menlo Park, CA: SRI International. doi: 1.1016/j.econedurev.2005.09.005
- Ng, T. W., & Feldman, D. (2007). The school-to-work transition: A role identity perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 71(1), 114-134. doi: 1.1016/j.jvb.2007.04.004
- Noonan, P., Morningstar, M., & Erickson, A. (2008). Improving interagency collaboration effective strategies used by high-performing local districts and communities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(3), 132-143. doi: 1.1177/0885728808327149
- Nunes, A. (2014). *O jovem com dificuldade intelectual e desenvolvimental na sociedade*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa. Retirado de <http://hdl.handle.net/1040.26/6515>
- O.I.T. (2005). *Recomendação sobre a valorização dos recursos humanos*. Retirado de http://www.ilo.org/public/portugue/region/eurpro/lisbon/pdf/rec_195.pdf
- O.M.S. (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)*. Lisboa: Direção Geral de Saúde.
- O.N.U. (1994). *Normas sobre igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Obiakor, F., & McCollin, M. (2010). A transition: Why it does not work. In F., Obiakor J., Bakken, & A. Rotatori (Ed), *Current Issues and Trends in Special Education: Research, Technology, and Teacher Preparation* (163-177). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Office of Special Education and Rehabilitative Services (OSERS) (2016). *A Transition guide to postsecondary education and employment for students and youth with disabilities*. U.S. Department of Education. Washington D.C.

-
- Oliveira, N., & Pessoa, R. (2013). A importância da orientação profissional para o direcionamento de carreira na adolescência. *Jornal dos Psicólogos*. 1-15
- Oliveira, R. (2012). *Transição para a vida adulta: Inclusão de pessoas portadoras de deficiência no mercado de trabalho*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa. Retirado de <http://hdl.handle.net/10437/2330>
- Ornelas, J., Monteiro, F., Moniz, J., & Duarte, T. (2005) *Participação e empowerment das pessoas com doença mental e seus familiares*. Lisboa: AEIPS Edições. Disponível em: http://aeips.pt/novo2009/wp-content/uploads/2009/07/part_empower.pdf
- Orvalho, L., & Alonso, L. (2009). *Estrutura modular nos cursos profissionais das escolas secundárias públicas: Investigação colaborativa sobre mudança curricular*. In Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. 2996-3018.
- Osborne, A., & Russo, C. (2014). *Special education and the law: A guide for practitioners*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Owens, L., & Kallio, A. (2002). *Opening doors to post-secondary education and training: A handbook for students, school counselors, teachers, and parents*. Madison, WI: Department of Public Instruction. Retirado de <http://www.dpi.state.wi.us/een/pdf/transopndrs.pdf>
- Owens, L., & Beckman, M. (2007). *Opening doors to self-determination: A handbook for students, school counselors, teachers, and parents*. Madison, WI: Department of Public Instruction. Retirado de <http://sped.dpi.wi.gov/files/sped/pdf/tranopndrs-self-determination.pdf>
- Owens, L., & Beckman, M. (2008). *Opening doors to employment: A handbook for students, school counselors, teachers, and parents*. Madison, WI: Department of Public Instruction. Retirado de <http://sped.dpi.wi.gov/files/sped/pdf/tranopndrs-employmt.pdf>
- Pais, L. (2012). *Inclusão e práticas de diferenciação curricular nos cursos de educação e formação*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Lisboa. Retirado de <http://hdl.handle.net/1040.21/2359>

Referências Bibliográficas

- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4 ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Pelicioni, M. (2001). A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 35(2), 115-121.
- Peralta, A. & Graça, S. (2007). *Modelos e práticas formativas facilitadoras da empregabilidade e sustentabilidade do emprego da pessoa com deficiência*. Lisboa: Fenacerci.
- Pereira, F., Crespo, A., Croca, F., Breia, G., & Micaelo, M. (2011). *Educação inclusiva e educação especial. Indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas: Um guia para diretores*. Lisboa: DGIDC.
- Person, A., & Rosenbaum, J. (2006). Educational outcomes of labor-market linking and job placement for students at public and private 2-year colleges. *Economics of Education Review*, 25(4), 412-429. doi: 1.1016/j.econedurev. 2005.09.005
- Pestana, & Gageiro, J.(2014). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS* (6 ed.). Lisboa: Sílabo.
- Picanço, A. (2012). *A relação entre escola e família: As suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação João de Deus Lisboa. Retirado de <http://comun.rcaap.pt/handle/123456789/2264>
- Pires, A. (2002). *Educação e formação ao longo da vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Pires, A. (2007). Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais: Uma problemática educativa. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação* (2), 5-2.
- PORDATA. (2013). *O que são NUTS?*. Disponível em <http://www.pordata.pt/>. Retirado de <https://www.pordata.pt/O+que+sao+NUTS>, consultado em 22 de outubro de 2013
- Portaria n.º 212/2009. Ministério da Educação e Ciência. *Diário da República, 1.ª série — N.º 37— 23 de fevereiro de 2009, 1261-1264*.
- Portaria n.º 292-A/2012. Ministério da Educação e Ciência. *Diário da República, 1.ª série — N.º 187— 26 de setembro de 2012, 5442-(2)- 5442-(6)*.

- Portaria nº 201-C/2015. Ministério da Educação e Ciência *Diário da República*, 1.^a série — N.º 133 — 10 de julho de 2015, 4782-(7)- 4782-(10).
- Portaria n.º 341/2015. Ministério da Educação e Ciência. *Diário da República*, 1.^a série — N.º 198 — 9 de outubro de 2015, 8875- 8801
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (5^a ed.). Lisboa. Gradiva Ed.
- Ramos, M. (2003). *Ação social na área do emprego e da formação profissional*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Regulamento nº 1059/2003. Parlamento europeu e Conselho da Europa. *Jornal Oficial da União Europeia*, 1.^a série — N.º 133 — 21 de junho de 2003, L 154/1- L 154/41.
- Reis, P. (2004). *Guia de orientação - Actividades de aproximação ao mercado de trabalho* (1^a Edição). Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 97/201. *Diário da República*, 1.^a série, n.º 240 de 14 de dezembro de 2010
- Ribeiro, I. (2011). *Prática pedagógica e cidadania: Uma interpretação crítica baseada na ideia de competência*. (Tese de Doutoramento não publicada), Universidade do Minho, Braga. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/13818>
- Ribeiro, S. (2009). *Inclusão social dos jovens com deficiência mental: O papel da formação profissional*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- Rybacki, S. (2013). *Opening doors: A guide to adult services. Planning for life after high school*. In M. Beckman, et al. (Eds.). Retirado de http://witig.org/wstidata/resources/self-determination-english-fillable_1409758661.pdf
- Risjord, M., Dunbar, S., & Moloney, M. (2002). A new foundation for methodological triangulation. *Journal of Nursing Scholarship*, 34(3), 269-275. doi: 10.1111/j.1547-5069.2002.00269.x
- Rocha, F. (2012). *O processo de transição para a vida pós-escolar de alunos com necessidades educativas especiais*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto Superior de Educação e Ciências Lisboa. Retirado de <http://hdl.handle.net/1040.26/10713>

Referências Bibliográficas

- Rodrigues, D. (2003) Educação inclusiva. As boas e as más notícias. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas Sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2011). Special and inclusive education in Portugal: Facts and options. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(1), 3-2. doi: <https://dx.doi.org/1.1590/S1413-65382011000100002>
- Rodrigues, P. (2013). *Multiculturalismo: A diversidade cultural na escola*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação S. João de Deus. Lisboa. Retirado de <http://hdl.handle.net/1040.26/3683>
- Roque, P. (2013). *Percursos formativos ao longo da vida: Três percursos, três histórias de vida*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto Superior de Educação e Ciências. Lisboa. Retirado de <http://hdl.handle.net/1040.26/8762>
- Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2003). Youth development programs: Risk, prevention and policy. *Journal of Adolescent Health*, 32(3), 170-182.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2012). Structure of the responsive interview. In J. Rubin, & S. Rubin (Eds.), *Qualitative Interviewing The art of Hearing Data* (3 ed) (125-129). Thousand Oaks: SAGE Publications. doi: 1.4135/9781452226651
- Rusch, F., Kohler, P., & Hughes, C. (1992). An analysis of OSERS- Sponsored secondary special education and transitional services research. *Career Development for Exceptional Individuals*, 15(1), 121-143. doi: 1.1177 /088572889201500110
- Salvia, J., Ysseldyke, J. E., & Bolt, S. (2007). *Assessment in special and inclusive education* (10^a ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Sampaio, R., & Luz, M. (2009). Human functioning and disability: exploring the scope of the world health organization's international classification. *Cadernos de Saúde Pública*, 25(3), 475-483. doi: 10.1590/S0102-311X2009000300002
- Santos, H. (2006). *A formação profissional como estratégia de inserção social: O caso específico dos cursos EFA*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Fernando Pessoa. Porto. Retirado de <http://hdl.handle.net/10284/701>

- Santos, S., & Morato, P. (2012a). Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: Deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). Porquê?. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 18 (1), 3-16.
- Santos, S., & Morato, P. (2012b). *Comportamento adaptativo...dez Anos depois*. Lisboa: Edições FMH.
- Santos, S. (2013). Transição para a Vida Ativa. *Revista da Educação Especial e Reabilitação – Número Temático: Projeto Universidade, Escola e Família (Centro de Estudos de Educação Especial/Fundação Calouste Gulbenkian)*. 20: 81-96.
- Saramago, V. (2009). *Jovens com necessidades educativas especiais: Transição para o trabalho*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Aveiro. Aveiro. Retirado de <http://hdl.handle.net/10773/1070>
- Savickas, M. (2011). *Career counseling*. Washington, DC: American Psychological Association.
- School-to-Work Opportunities Act (STWOA) (1994). Amendments of 1994, PL 103-239.
- Schoon, I., & Parsons, S. (2002). Teenage aspirations for future careers and occupational outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 262-288. doi: 1.1006/jvbe. 2001. 1867
- Schlossberg, N. K., Waters, E. B., & Goodman, J. (1995). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory*. Nova York: Springer Publishing Company.
- Serrano, J. (2005). *Percursos e práticas para uma escola inclusiva*. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/6981>
- Serras, A. (2011). *A importância dos projectos de vida na qualificação para a integração social*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Lisboa. Lisboa. Retirado de <http://hdl.handle.net/10451/4939>
- Silva, A. (2013). *Orientação vocacional para jovens com limitações ao nível das funções intelectuais*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Fernando Pessoa Porto. Retirado de <http://hdl.handle.net/10284/3878>

Referências Bibliográficas

- Silva, J. (2012). *Iniciativa novas oportunidades: Teoria e práticas*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional.
- Silva, M., Ribeiro, C., & Carvalho, A. (2014). Atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47, 53-73.
- Silva, T. (2013). *Estudo sobre a implementação dos planos individuais de transição e inserção dos jovens com NEE na vida ativa*. (Dissertação de Mestrado não publicada). ISEC - Instituto Superior de Educação e Ciências Coimbra. Retirado de <http://hdl.handle.net/1040.26/10704>
- Simões, C., & Santos, S. (2016). O impacto do emprego na qualidade de vida das pessoas com dificuldade intelectual e desenvolvimental. *Revista Lusófona de Educação*, 34, 181-197.
- Simonsen, M., Fabian, E., & Luecking, R.. (2015). Employer preferences in hiring youth with disabilities. *Journal of Rehabilitation*, 81(1), 9-18.
- Sitlington, P. L., Clark, G. M., & Kolstoe, O. P. (2000). *Transition education and services for adolescents with disabilities*. (3 ed). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, Incorporated.
- Sobral, J., Gonçalves, C., & Coimbra, J. (2009). A influência da situação profissional parental no desenvolvimento vocacional dos adolescentes. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10 (1), 11-22.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, J., Casanova, J., Pedroso, P., Mota, A., Gomes, A. T., Seiceria, F., & Alves, T. (2007). *Mais qualidade de vida para as pessoas com deficiências e incapacidades. Uma estratégia para Portugal*. Vila Nova de Gaia: Centro de Reabilitação Profissional de Gaia.
- Souza, L. (2011). *Concepções dos alunos com necessidades educativas especiais acerca das aspirações, expectativas e obstáculos ao seu desenvolvimento profissional*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa. Retirado de <http://hdl.handle.net/1040.5/2906>
- Steere, D. E., Rose, E. D., & Cavaiuolo, D. (2006). *Student perspectives and involvement in transition. Growing up: Transition to adult life for students with disabilities*. Boston: Allyn & Bacon, Incorporated.

- SurveyMonkey. (2015). *A escala de likert explicada*. Retirado de <https://pt.surveymonkey.com/mp/likert-scale/>
- Szymanski, E., & Parker, R. (2003). Work and disability: Basic constructs. In E., Szymanski, & R. Parker (Eds). *Work and disability: Issues and Strategies in Career Development and Job Placement* (2nd ed.) (1-26). Austin: PRO. ED.
- Tavares, S. (2014). *A adequação da oferta formativa dos cursos profissionais às necessidades do mercado de trabalho*. (Dissertação de Mestrado não publicada), Instituto Politécnico do Porto, Porto. Retirado de <http://hdl.handle.net/1040.22/7813>
- Test, D., Mazzotti, V., Mustian, A., Fowler, C., Kortering, L., & Kohler, P. (2009). Evidence-based secondary transition predictors for improving postschool outcomes for students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(3), 160-181. doi: 1.1177/0885728809346960
- Thomas, J., Harden, A., Oakley, A., Oliver, S., Sutcliffe, K., Rees, R., Kavanagh, & J. (2004). Integrating qualitative research with trials in systematic reviews. *BMJ*, 328. 1010 - 1012. doi: 1.1136/bmj.328. 7446.1010
- Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2000). *Leadership for differentiating schools & classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Thompson, J., Bradley, V., Buntinx, W., Schalock, R., Shogren, K., & Snell, M. (2009). Conceptualizing supports and the support needs of people with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47 (2), 135-146. doi: 1.1352/1934-9556-47.2.135
- Trainor, A. A., Carter, E. W., Swedeen, B., Owens, L., Cole, O., & Smith, S. (2011). Perspectives of adolescents with disabilities on summer employment and community experiences. *The Journal of Special Education*, 45(3), 157-17. doi: 1.1177/00224 66909359424
- Transcen. (2013). *Career and workforce development*. Disponível em <http://www.transcen.org/>, consultado em 20/01/2015
- Turnbull, A. P., Turnbull, Wehmeyer, M., & Shogren, S. (2012). *Exceptional lives: Special education in today's schools*. (7 ed.). Nova Jersey: Pearson/Merrill/Prentice Hall.

Referências Bibliográficas

- U.E. (2014). *Programa operacional competitividade e internacionalização*. Retirado de Lisboa:https://www.portugal202.pt/Portal2020Default/Docs/Programas%20Operacionais/VERSOES%20CONSULTA/POCI_vs_p%C3%BAblica.pdf
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação: Necessidades educativas especiais*. Salamanca: Unesco.
- Valente, L. (2016). Ministro anuncia fim dos cursos vocacionais já a partir de Setembro. *Jornal Público*. Retirado de www.publico.pt.
- Valente, P., Santos, S., & Morato, P. (2012). A intervenção psicomotora como (um sistema de) apoio na população com dificuldade intelectual e desenvolvimental. *A Psicomotricidade*, 15, 10-23.
- Veiga, F., Moura, L., Sá, L., & Rodrigues, A. (2006). *Expectativas escolares e profissionais dos jovens: Sua relação com o rendimento e as percepções de si mesmos como alunos*. In Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. 4151-4162.
- Viana, I. (2007). *O projecto curricular de turma na mudança das práticas do ensino básico - Contributos para o desenvolvimento curricular e profissional nas escolas*. (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga. Retirado de [http://hdl.handle.net/1822/7376-\(371.214\)](http://hdl.handle.net/1822/7376-(371.214))
- Vieira, M. (2007). *Factores que promovem o sucesso educativo nas escolas profissionais*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Católica Portuguesa, Porto. Retirado de https://www.essr.net/~jafundo/Mestrado_material_itgjkhnld/Material%20Prof%20Ilidia/Tese%20Mestrado_iv.pdf
- Vieira, I., & Azevedo, J. (2008.) Factores que promovem o sucesso educativo nas Escolas Profissionais. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 7, 51 - 69.
- Vieira, M., & Nunes, C. (2012). Escolhas escolares e modalidades de sucesso no ensino secundário: Percursos e temporalidades. *Sociologia, Problemas e Práticas* (70), 45-7.
- Walker, A., & Bartholomew, A. (2012). Student development: Employment skills. In D., Test (Ed), *Evidence-Based Instructional Strategies for Transition* (79-97). Baltimore: Paul Bookes.

- Wisconsin Department of Public Instruction (W.D.P.I.) (2007). *Transition action guide for post- school planning*. Department of Public Instruction (Ed.). Madison. Retirado de <http://dpi.wi.gov/sped/transition.html>
- Warnock, H. (1978). *Special educational needs: Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people* (H. M. S. Office Ed.). Londres: Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People.
- Wehman, P., Schall, C., Carr, S., Targett, P., West, M., & Cifu, G. (2014). Transition from school to adulthood for youth with autism spectrum disorder: What we know and what we need to know. *Journal of Disability Policy Studies*, 25(1), 1-12. doi: 1.1177/10442 07313518071
- Wehmeyer, M. , Agran, M., Hughes, C., Martin, J., Mithaug, D., & Palmer, S. (2007). *Promoting self-determination in students with developmental disabilities*. Nova York: Guilford Publication.
- Wittenburg, D., Golden, T., & Fishman, M. (2002). Transition options for youth with disabilities: An overview of the programs and policies that affect the transition from school. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 17(3), 195-206.
- Wittenburg, D., & Maag, E. (2002). School to where? A literature review on economic outcomes of youth with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 17(4), 265-28.
- Workforce Innovation and Opportunity Act (WIOA) (2014). Public Law 113–128
- Wraga, W. (1998). "Interesting, if true": Historical perspectives on the “reconceptualization” of curriculum studies. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(1), 5-28.
- Yin, R. K. (2014). Designing case studies: Identifying your case(s) and establishing the logic of your case study. In K. Yin, (Ed), *Case Study Research: Design and Methods* (27-71) Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Zettel, J. (1977). *Public Law 94-142: The Education for all handicapped children Act. An overview of the federal law*. Paper presented at the 32nd annual meeting of the Association for Supervision and Curriculum Development, Houston, Texas. 2-13.

Referências Bibliográficas

Zimmer-Gembeck, M. J., & Mortimer, J. T. (2006). Adolescent work, vocational development, and education. *Review of Educational Research*, 76(4), 537-566. doi: 1.3102/0034 6543076004537

ANEXOS

**Anexo A: Inquérito “Transição para a Vida Adulta dos alunos com
Necessidades Educativas Especiais: Percursos formativos no sistema educativo
português**

TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS



Universidade do Minho
Instituto de Educação



TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: PERCURSOS DE FORMAÇÃO NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS.

No âmbito da tese de doutoramento subordinada ao tema “O processo de transição para a vida adulta dos alunos com necessidades educativas especiais: Percursos de formação no sistema educativo português”, pretende-se realizar um levantamento de informações, entre professores/técnicos e monitores de várias zonas do país. O objetivo é compreender quais são as suas opiniões acerca das respostas/oferta formativa que as escolas adotaram no âmbito do processo de transição para a vida adulta dos jovens com NEE no sistema de ensino português:

Para responder a este questionário, por favor utilize a seguinte escala:

1 = Concordo totalmente; 2 = Concordo; 3 = Discordo; 4 = Discordo totalmente

1 - Identificação e de Desempenho Profissional

<p>Género: Feminino: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/></p> <p>Idade: 20 a 29 anos <input type="checkbox"/> 30 a 39 anos <input type="checkbox"/> 40 a 49 anos <input type="checkbox"/> 50 ou mais anos <input type="checkbox"/></p> <p>Habilitações Académicas: Bacharelato <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> CESE <input type="checkbox"/> Pós – Grad./ Curso de Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutoramento <input type="checkbox"/> Outro: _____</p> <p>Funções no presente ano letivo: Professor (a) do 2º ciclo <input type="checkbox"/> Professor (a) do 3º ciclo <input type="checkbox"/> Técnico especializado <input type="checkbox"/> Monitor <input type="checkbox"/> Diretor (a) de Turma <input type="checkbox"/> Diretor (a) Técnico /Pedagógico <input type="checkbox"/> Professor(a) de Educação Especial <input type="checkbox"/> Coordenador(a) de Ciclo <input type="checkbox"/> Coordenador(a) de Departamento <input type="checkbox"/> Coordenador(a) de Curso <input type="checkbox"/> Outra : _____</p>	<p>Tempo de serviço até 31-08-2013: Até 5 anos <input type="checkbox"/> 10 anos <input type="checkbox"/> 15 anos <input type="checkbox"/> 20 anos <input type="checkbox"/> +25 anos <input type="checkbox"/></p> <p>Distrito onde exerce a sua atividade: _____</p> <p>Tipo de estabelecimento: Estabelecimentos do ensino público; <input type="checkbox"/> Estabelecimentos do ensino particular e cooperativos <input type="checkbox"/> Centros de Formação Profissional do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP); <input type="checkbox"/> Outras entidades formadoras <input type="checkbox"/></p> <p>Experiencia profissional com alunos com NEE: <i>Coluna A – alunos a frequentar em contexto exclusivamente académico</i> <i>Coluna B – alunos a frequentar em contexto de formação profissional</i></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th style="width: 60%;">Problemática</th> <th style="width: 20%;">A</th> <th style="width: 20%;">B</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Perturbações Espectro Autismo</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Défice de atenção e hiperatividade</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Deficiência Auditiva</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Perturbações emocionais e de comportamento</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Dificuldades de aprendizagem específicas</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Deficiência Motora</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Deficiência Visual</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Problemas de comunicação</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Outros problemas de saúde</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </tbody> </table>	Problemática	A	B	Perturbações Espectro Autismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Défice de atenção e hiperatividade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Deficiência Auditiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Perturbações emocionais e de comportamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Dificuldades de aprendizagem específicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Deficiência Motora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Deficiência Visual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Problemas de comunicação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Outros problemas de saúde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Problemática	A	B																																
Perturbações Espectro Autismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																
Défice de atenção e hiperatividade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																
Deficiência Auditiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																
Perturbações emocionais e de comportamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																
Dificuldades de aprendizagem específicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																
Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																
Deficiência Motora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																
Deficiência Visual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																
Problemas de comunicação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																
Outros problemas de saúde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																

TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Parte II - Áreas de formação oferecidas pela escola/ instituição onde exerce a sua atividade profissional:

- Ambientes naturais e vida selvagem	<input type="checkbox"/>	- Gestão e administração	<input type="checkbox"/>
- Artesanato	<input type="checkbox"/>	- Hotelaria e restauração	<input type="checkbox"/>
- Audiovisuais e produção dos média	<input type="checkbox"/>	- Indústrias alimentares	<input type="checkbox"/>
- Biblioteconomia, arquivo e documentação	<input type="checkbox"/>	- Indústrias do têxtil, vestuário, calçado e couro	<input type="checkbox"/>
- Ciências informáticas	<input type="checkbox"/>	- Marketing e publicidade	<input type="checkbox"/>
- Comércio	<input type="checkbox"/>	- Materiais	<input type="checkbox"/>
- Contabilidade e fiscalidade	<input type="checkbox"/>	- Metalurgia e metalomecânica	<input type="checkbox"/>
- Construção civil	<input type="checkbox"/>	- Produção agrícola e animal	<input type="checkbox"/>
- Construção e reparação de veículos a motor	<input type="checkbox"/>	- Proteção do ambiente	<input type="checkbox"/>
- Cuidados de beleza	<input type="checkbox"/>	- Serviços de apoio a crianças e jovens	<input type="checkbox"/>
- Eletricidade e energia	<input type="checkbox"/>	- Serviços domésticos	<input type="checkbox"/>
- Eletrónica e automação	<input type="checkbox"/>	- Silvicultura e caça	<input type="checkbox"/>
- Floricultura e jardinagem	<input type="checkbox"/>	- Tecnologia dos processos químicos	<input type="checkbox"/>
		- Terapia e reabilitação	<input type="checkbox"/>

2- TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA (TVA) DOS ALUNOS COM NEE

2.1- Qual a sua opinião sobre a Transição para a vida adulta dos alunos com NEE

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| a) Considero uma obrigatoriedade | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) A Escola possui as condições ideais | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c) Deveria haver maior articulação entre a escola e as empresas | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d) Necessito de mais formação sobre a TVA | 1 | 2 | 3 | 4 |

Outro (especifique):

2.2-O que poderia melhorar para que a implementação da TVA fosse um processo eficaz

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| a) Melhoramento dos recursos especializados | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) Mais oferta de apoios | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c) Disponibilidade e colaboração de todos os professores | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d) Recetividade da Comunidade Escolar | 1 | 2 | 3 | 4 |
| e) Colaboração das famílias | 1 | 2 | 3 | 4 |
| f) Colaboração da comunidade local | 1 | 2 | 3 | 4 |
| g) Formação especializada nesta área | 1 | 2 | 3 | 4 |

Outro (especifique):

2.3- Aspetos e fatores relevantes no processo de Transição

2.3.1- Ao nível da participação do aluno e respeito pelas suas escolhas pessoais:

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| a) Envolvimento do aluno e pais | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) Aspirações e desejos dos jovens | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c) Estratégias educacionais claras (conteúdos proporcionados, postura ativa dos alunos, tomada decisão) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d) Perfil de Competências experiências práticas (competências vs potencialidades) | 1 | 2 | 3 | 4 |

 TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

- e) *Opções abertas e informação clara (oportunidades de emprego, independência financeira)* 1 2 3 4

Outro (especifique):

2.3.2- Ao nível do envolvimento e cooperação de todos os intervenientes

- a) *Existência de uma rede de apoios (assegurar cooperação)* 1 2 3 4
 b) *Definição explícita de tarefas* 1 2 3 4
 c) *Reforçar serviços de orientação vocacional* 1 2 3 4
 d) *Formação complementar* 1 2 3 4
 e) *Envolvimento dos empregadores e organizações de emprego (+ ativos e presentes)* 1 2 3 4

Outro (especifique):

2.3.3- Ao nível da relação entre a Escola e o mercado de trabalho

- a) *Construir redes (sociais e profissionais)* 1 2 3 4
 b) *Definir medidas criativas (estratégias p/ultrapassar)* 1 2 3 4
 c) *Aumentar o sistema dual (combinar teoria e prática)* 1 2 3 4
 d) *Organização flexível e medidas de formação (anos preparatórios, formação vocacional antes do emprego...)* 1 2 3 4
 e) *Melhorar a comunicação no sector: pessoas do mercado de trabalho na escola* 1 2 3 4
 f) *Acompanhamento: após a passagem para o mundo laboral* 1 2 3 4
 g) *Medidas de Apoio: recursos pessoais e materiais, financeiros e técnicos*

Outro (especifique):

2.3.4- Ao nível da transição para o emprego como parte de um longo processo

- a) *Processo (o mais) precoce (possível)* 1 2 3 4
 b) *Orientação adequada* 1 2 3 4
 c) *Apoio flexível* 1 2 3 4
 d) *Pessoa de Referência (e de apoio que atue ao longo do processo de transição)* 1 2 3 4
 e) *Colaboração das famílias* 1 2 3 4
 f) *Acompanhamento* 1 2 3 4

Outro (especifique):

3. ADEQUAÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM (APA)

Segundo o Decreto-Lei n.º 3/2008 é discutida a implementação das Adequações no Processo de Aprendizagem bem como a sua aplicação, a alunos com NEE

3.1- Tendo em atenção a sua atividade profissional, que tipo de APA serão mais eficazes no processo de TVA dos alunos com NEE

- a) *Apoio pedagógico personalizado* 1 2 3 4
 b) *Adequações curriculares individuais* 1 2 3 4
 c) *Adequações no processo de matrícula* 1 2 3 4
 d) *Adequações no processo de avaliação* 1 2 3 4
 e) *Currículo Específico Individual* 1 2 3 4
 f) *Tecnologias de Apoio* 1 2 3 4

Outro (especifique):

De acordo com a questão anterior, especifique:

3.1.1 Apoio pedagógico personalizado

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| a) Reforço das estratégias utilizadas no grupo/turma aos níveis da organização, do espaço e das atividades | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c) Antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo/turma | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d) Reforço e desenvolvimento de competências específicas | 1 | 2 | 3 | 4 |

Outro (especifique):

3.1.2 -Adequações Curriculares Individuais

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| a) Adequações curriculares que têm como padrão o currículo comum, que não põem em causa a aquisição de competências terminais de ciclo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) Introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c) Introdução de objetivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais de ciclo, das características da aprendizagem e dificuldades do aluno | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d) Dispensa de atividades que se revelem de difícil execução em função da problemática | 1 | 2 | 3 | 4 |

Outro (especifique):

3.1.3 Adequações no processo de avaliação

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| a) Tipo de prova ou instrumento de avaliação | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) Forma ou meio de expressão do aluno | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c) Periodicidade/calendário | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d) Duração | 1 | 2 | 3 | 4 |
| e) Local de execução | 1 | 2 | 3 | 4 |

Outro (especifique):



3.1.4 Currículo Específico Individual (professores /técnicos que lecionam CEI's)

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| a) Alteração das competências definidas para cada nível de educação e ensino. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) Alterações significativas no currículo comum em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c) Inclusão de conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d) Desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida | 1 | 2 | 3 | 4 |
| e) Organização do processo de transição para a vida pós-escolar. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| f) Implementação de um PIT | 1 | 2 | 3 | 4 |

Outro (especifique):

 TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

4. PERCURSOS DE FORMAÇÃO**S N**

- 4.1 Na sua prática pedagógica tem lecionado turmas de CEF com alunos com NEE**
- (Caso não, por favor avance para a questão 4.5)*

4.2 Principais constrangimentos ao nível da docência/intervenção

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| a) Adequações das estratégias | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) Planificação de atividades diferenciadas | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c) Utilização de materiais específicos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d) Conhecimentos insuficientes sobre as NEE | 1 | 2 | 3 | 4 |

Outro (especifique):

4.3 Como professor/técnico de CEF'S acha que os cursos oferecidos têm em consideração os seguintes aspetos:

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| a) Articulação entre a oferta e a procura | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) Estão mais orientados para as NEE ligeiras do que para as severas | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c) O aluno deverá ter oportunidades para desenvolver experiências exploratórias antes da formação | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d) As ofertas formativas correspondem às necessidades destes jovens na transição para o mercado de trabalho | 1 | 2 | 3 | 4 |
| e) Inclusão dos jovens com NEE nos CEF | 1 | 2 | 3 | 4 |
| f) A oferta de cursos ao nível da sua escola está de acordo com o mercado de trabalho local | 1 | 2 | 3 | 4 |
| g) Possibilitam o prosseguimento de estudos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| h) Obtêm um diploma mas enfrentam dificuldades em obter um emprego estável. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| i) As expectativas dos alunos relativamente a estes cursos são realizadas. | 1 | 2 | 3 | 4 |

Outro (especifique):

4.4 Como professor/ técnico de CEF'S como avalia a eficácia da formação efetuada:

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| a) Os CEF incentivam o prosseguimento de estudos/formação e permitindo a aquisição de competências profissionais | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) Propicia a diminuição do abandono escolar; | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c) Permite a obtenção da certificação escolar do 9º ano de escolaridade | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d) Reconhecimento das competências adquiridas pelos jovens pelas entidades empregadoras | 1 | 2 | 3 | 4 |
| e) Adesão das empresas às ofertas formativas através de protocolos de estágio. | 1 | 2 | 3 | 4 |

Outro (especifique):

(A questão abaixo somente para professores /técnicos que lecionam CEI's)

- 4.5 Na sua prática pedagógica lecionou a alunos com NEE a quem foi implementado um PIT**

S N

- 4.5.1 O Programa Individual de Transição é essencial porque :**

Página 5 de 8

 TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

a) <i>Está estreitamente relacionado como PEI.</i>	1	2	3	4
b) <i>Focaliza os assuntos de transição relacionados com o emprego e a vida adulta</i>	1	2	3	4
c) <i>Inclui ferramentas e métodos que asseguram um processo de transição adequado ao aluno</i>	1	2	3	4
d) <i>Garante a igualdade de oportunidades em relação ao género, nível sociocultural e localização geográfica</i>	1	2	3	4
e) <i>Garante um processo de avaliação a justado</i>	1	2	3	4
f) <i>Promove a transição para vida pós-escolar para i exercício de uma atividade profissional com adequada inserção profissional</i>				
g) <i>Precisa de ser preparado dois ou três anos antes do fim da escolaridade obrigatória;</i>	1	2	3	4
h) <i>Deve garantir um processo de avaliação, através de um profissional designado para o efeito</i>	1	2	3	4
i) <i>As opções de formação do aluno devem ser baseadas nos interesses, capacidades e saídas profissionais</i>	1	2	3	4
j) <i>O aluno dever ser parte ativa no seu processo de formação</i>	1	2	3	4
k) <i>Deve fomentar as competências profissionais e atitudinais que facilitem a sua tomada de decisão</i>	1	2	3	4

Outro (especifique):



4.5.2 No processo de elaboração do PIT

a) <i>Os dados recolhidos no âmbito da fase preparatória do processo de transição devem reproduzir a situação, motivação, desejos e capacidades do jovem, bem como expetativas deste e da família.</i>	1	2	3	4
b) <i>Deve garantir um processo de avaliação, através de um profissional designado para o efeito.</i>	1	2	3	4
c) <i>As opções de formação do aluno devem ser baseadas nos interesses, capacidades e saídas profissionais</i>	1	2	3	4
d) <i>Deve fomentar as competências profissionais e atitudinais que facilitem a sua tomada de decisão</i>	1	2	3	4
e) <i>O aluno deverá ser parte ativa no seu processo de formação</i>	1	2	3	4

Outro (especifique):

4.5.2.1 Aquando da sua implementação necessitam abranger vertentes tais como:

a) <i>Competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária</i>	1	2	3	4
b) <i>Competência para o exercício de uma atividade ocupacional</i>	1	2	3	4
c) <i>Competência para o exercício de uma atividade profissional</i>	1	2	3	4

Outro (especifique):

4.5.3 A eficácia de um PIT revelasse nos seguintes aspetos:

a) <i>Metas a atingir e datas definidas</i>	1	2	3	4
b) <i>Ações específicas a desenvolver para que se atinjam essas metas</i>	1	2	3	4
c) <i>Identificação dos intervenientes, seus papéis e responsabilidades</i>	1	2	3	4
d) <i>Objetivos, conteúdos, estratégias e recursos de acordo com as áreas definidas</i>	1	2	3	4
e) <i>Nível de articulação entre essas áreas</i>	1	2	3	4
f) <i>Protocolos com instituições comunidade, empresas ou instituições de formação profissional</i>	1	2	3	4

□

 TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

g) Critérios, instrumentos, intervenientes e momentos de avaliação

1 2 3 4

 Outro (especifique):

4.5.4 Ao nível da elaboração do PIT todo o processo é feito em equipa

S	N
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.5.5 Se sim quem são os membros que dela fazem parte

a) Professor de áreas académicas

b) Técnico de formação profissional

c) Professor de educação especial

d) Diretor da escola

e) Psicólogo

f) Pais / responsáveis pelo aluno

g) Aluno

h) Instituto de Emprego

i) Elementos da Segurança Social

j) Empregador

 Outro (especifique):

4.5.6 Qual das seguintes afirmações melhor descreve o papel do aluno no seu plano de transição. Por favor escolha a que acha mais adequada.

a) O aluno não participou de reuniões relativas ao processo de transição

b) O aluno tem estado presente nas reuniões sobre o seu processo de transição, tendo participado muito pouco ou nada

c) O aluno tem oferecido informações para o seu processo de transição como participante moderadamente ativo

d) O aluno tem assumido um papel de liderança no seu processo de transição, ajudando a definir, metas e programas ou serviços às necessidades identificadas

 Outro (especifique):

5 - TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA EM RELAÇÃO AO MERCADO DE TRABALHO

5.1 - O que poderia melhorar na Transição para a Vida Adulta

a) Uma melhor legislação

1 2 3 4

b) A certificação profissional dos alunos com NEE

1 2 3 4

c) Um processo que deve ser iniciado na Escola

1 2 3 4

d) Sensibilização do tecido empresarial local

1 2 3 4

e) Colaboração das famílias

1 2 3 4

f) Estimular sobretudo a ligação das escolas/ universidades/ autarquias às empresas, de modo a aumentar o desempenho das pessoas com NEE no mercado de trabalho

1 2 3 4

 Outro (especifique):

 TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

5.2- O que poderia melhorar para a integração no mercado de trabalho

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| a) Formação profissional adequada | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) Articulação entre a escola e as entidades empregadoras | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c) Criar uma rede local com todos os parceiros (Escola, empregadores, famílias e autarquias) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d) Assegurar medidas concretas para a implementação da legislação existente | 1 | 2 | 3 | 4 |
| e) Divulgação de projetos inovadores a nível local. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| f) Reforçar os mecanismos de apoio para jovens desempregados ou à procura do primeiro de modo a apoiar aqueles que têm dificuldades na inserção no mercado de trabalho. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| g) Criar uma legislação laboral protetora dos trabalhadores jovens, favorecendo a sua rápida transição para modelos contratuais mais seguros. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| h) Programas integrados oferecendo propostas articuladas de serviços | 1 | 2 | 3 | 4 |

Outro (especifique):

5.3- O Processo de transição:

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| a) Aumenta as hipóteses de o jovem conseguir um trabalho sustentável | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) Afere interesses, desejos, motivações, competências, atitudes e capacidades do jovem com as exigências da profissão | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c) Proporciona uma situação de sucesso para o jovem e para os empregadores. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d) Fornece uma análise clara das possibilidades do jovem e um consequente plano de carreira profissional | 1 | 2 | 3 | 4 |
| e) Focaliza os assuntos de transição relacionados com o emprego e a vida adulta. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| f) Possibilita maior colaboração da comunidade local | 1 | 2 | 3 | 4 |

Outro (especifique):

5.4- A TVA é um processo que pode ser caracterizado da seguinte forma:

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| a) Precisa de ser preparada dois ou três anos antes do fim da escolaridade obrigatória; | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) Focaliza os assuntos de transição relacionados com o emprego e a vida adulta. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c) Tem incluído ferramentas e métodos que assegurem uma transição adequada ao jovem; | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d) Necessita de garantir a igualdade de oportunidades no que respeita ao género, cultura e à localização geográfica. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| e) Deve garantir um processo de avaliação, através de uma equipa multidisciplinar designada para o efeito. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| f) As opções de formação do aluno devem ser baseadas nos interesses, capacidades e saídas profissionais. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| g) Deve fomentar as competências profissionais e atitudinais que facilitem a sua tomada de decisão. | 1 | 2 | 3 | 4 |

Outro (especifique):

□

Muito Obrigado pela sua disponibilidade

Anexo B: Compromisso Ético

COMPROMISSO ÉTICO

Título do projeto ou estudo: *“O processo de Transição para a vida adulta dos alunos com NEE: Percursos de formação no sistema educativo português”.*

Pessoa responsável pelo projeto: Luís José Leite Teixeira Fânzeres, Mestre em Educação Especial; Instituto da Educação /CIEd - Universidade do Minho, Braga

Instituição de acolhimento: Instituto da Educação/ Universidade do Minho; Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

1. Considero-me obrigado a conhecer e a respeitar os Direitos Humanos.
2. Considero-me obrigado a cumprir os princípios éticos nacionais e internacionais, nomeadamente a “Declaração de Genebra” (2002), a “Declaração de Helsínquia” e emendas (2008) e a “Convenção de Oviedo” (1997).
3. Em todas as minhas ações mantereirei a atitude ética que a moral exige e cumprirei a legislação em vigor.
4. Não me desviarei sem notificação prévia dos procedimentos expostos no projeto que contundam com os princípios éticos assumidos.
5. Considero-me obrigado a esclarecer individualmente cada participante do estudo sobre a finalidade do mesmo e sobre os procedimentos a que estará sujeito.
6. Considero-me obrigado a não utilizar procedimentos que lesem a integridade moral e física dos participantes e tomarei em linha de conta a relação entre a possível utilidade dos resultados e o conjunto dos procedimentos executados.
7. Mesmo com a anuência do participante, não praticarei atos que atentem contra a sua vida ou contra a sua saúde, física ou mental.
8. Evitarei todos os procedimentos desnecessários ou que se preveja que sejam inconsequentes.
9. Não usarei dados nem resultados que ponham em risco o bom nome ou a integridade dos participantes.

Assinatura do responsável pelo projeto ou estudo (e data)

Braga, 27 de Novembro de 2015



Anexo C: Consentimento Livre e Informado

Consentimento, Informado, Livre e Esclarecido

Este documento contém informação importante em relação ao estudo para o qual foi abordado/a, bem como o que esperar se decidir participar no mesmo sendo explicados os seus aspetos mais importantes

Informação geral: O presente trabalho de investigação tem como objetivo compreender as perceções e opiniões expressas pelas escolas/instituições acerca das ofertas formativas/percursos de formação no sistema educativo português como propostas eficazes para alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), com vista à sua inserção no mercado de trabalho.

Duração esperada da participação no estudo por parte do participante: A participação dos inquiridos na investigação resume-se a um único momento, através do preenchimento do inquérito online, 20 a 30 minutos.

Breve descrição dos procedimentos: No presente caso, sendo o objetivo medir atitudes, opiniões e perceções acerca do processo de transição dos alunos NEE, a aplicação de um questionário online a professores/técnicos com o qual se procurará apreender, descrever, operacionalizar e identificar algumas dimensões do universo cultural, pedagógico-didático e pessoal dos professores face à Transição para a Vida Adulta (TVA) dos alunos com NEE.

Explicitação clara que a participação é voluntária:

A participação no estudo é voluntária, não obrigando a receção do link algum tipo de compromisso.

Informação acerca de quem é a entidade de acolhimento da investigação: A entidade de acolhimento deste projeto de investigação é o Instituto de Educação da Universidade do Minho em Braga, integrado no Programa de Doutoramento de Estudos da Criança

Declaração de confidencialidade: É garantida a preservação da identidade dos inquiridos de forma a assegurar a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa (privacidade, confidencialidade e sigilo das informações dadas pelo sujeitos)

Explicação relativa o que acontecerá aos dados no final da investigação:

Explicação relativa à finalidade, utilização e divulgação dos resultados da investigação: Este estudo tem como finalidade analisar o processo de TVA dos alunos com (NEE), estudando de que forma a escola se organiza para dar cumprimento ao normativo referente à Educação Especial que aconselha, que todos os jovens NEE de carácter permanente devem beneficiar de um procedimento de TVA adequado.

Para se responder à questão de partida e confirmar as questões de investigação, optou-se por um estudo de tipo quantitativo, utilizando como técnica principal para a recolha de dados o inquérito por questionário, dirigido a professores/técnicos, recorrendo-se ao nível do tratamento dos mesmos a procedimentos de estatística descritivos e inferenciais.

Através dos resultados obtidos procurar-se-á extrapolar e fazer generalizações, no contexto nacional, à população dos alunos com NEE e à comunidade educativa envolvida no processo de TVA, por forma a sensibilizar a comunidade em geral para as dificuldades de integração profissional/social de um jovem com NEE, repensando a importância das nossas práticas, como profissionais de educação, bem como de metodologias e estratégias diferenciadas, de forma a podermos maximizar toda a potencialidade de desenvolvimento destes jovens.

Os resultados obtidos permitirão investigar o processo de TVA dos alunos com NEE, e percursos formativos nas escolas públicas. Desta forma procuraremos igualmente extrapolar as opiniões, no contexto nacional, à população dos alunos com NEE à comunidade educativa e à sociedade civil envolvida no processo de TVA.

Li o presente documento e estou consciente do que esperar quanto à minha participação no estudo “O processo de Transição para a Vida Adulta dos alunos com Necessidades Educativas Especiais: Percursos de formação no sistema educativo português”.

Aceito voluntariamente participar neste estudo

Anexo D: Parecer Comissão de Ética da FMH



CONSELHO DE ÉTICA

MEMBROS

Pedro Teixeira (Presidente)
Paulo Armada (Vice-presidente)
Analiza Silva
Ana Rodrigues
Augusto Gil Pascoal
Margarida Caspar de Matos
Paula Marta Bruno
Celeste Simões (Supl.)
Herminio Barreto (Supl.)

Para:

Dr. Luís Fânzeres
Faculdade de Motricidade Humana

Data: 16 de dezembro de 2015

Projeto: *O Processo de Transição para a Vida Adulta dos Alunos com NEE: Percursos de Formação no Sistema Educativo Português*

Estado CEFMH: Positivo

Parecer CEFMH N.º 22/2015

Este Conselho analisou o projeto em epígrafe. Confirma-se que o mesmo está em conformidade com as diretrizes nacionais e internacionais para a investigação científica que envolve seres humanos, incluindo a Declaração de Helsínquia sobre os Princípios Éticos para a Investigação Médica em Seres Humanos (2013) e a Convenção sobre os Direitos do Homem e a Biomedicina ("Convenção de Oviedo", 1997).

O Presidente do Conselho de Ética da FMH

Pedro J. Teixeira, Ph.D.

Anexo E: Guião da Entrevista

GUIÃO DA ENTREVISTA

ENTREVISTADOS: EMPREGADORES DA ZONA NORTE DE PORTUGAL

TEMA: “O PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: PERCURSOS DE FORMAÇÃO NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

OBJETIVOS: Compreender quais são as opiniões dos empregadores acerca das respostas/oferta formativa que as escolas adotaram no âmbito do processo de transição para a vida adulta dos jovens com NEE no sistema educativo português:

- *Importância dos programas de orientação vocacional e profissional recebidos durante a educação formal, como elementos essenciais na preparação para o mercado de trabalho.*

- *Construção de um elo de ligação entre a resposta da Escola e o mercado de trabalho.*

BLOCO I - A LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TÓPICOS PARA A ORIENTAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS A UTILIZAR PELO ENTREVISTADOR	OBSERVAÇÕES
A LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA	<ul style="list-style-type: none"> • LEGITIMAR A ENTREVISTA • INFORMAR SOBRE O OBJETIVO DA ENTREVISTA • VALORIZAR O CONTRIBUTO DO ENTREVISTADO 	<ul style="list-style-type: none"> • Assegurar a confidencialidade da entrevista • Solicitar autorização para a gravação da entrevista • Referir que a entrevista lhe será facultada após transcrição • Incrementar um ambiente de abertura e confiança • Situar o entrevistado no âmbito da investigação e na temática da entrevista • Motivar o entrevistado para colaborar na investigação 	Duração aproximada da entrevista: 1 hora

BLOCO II - TRANSIÇÃO PARA A VIDA ATIVA (TVA) DOS ALUNOS COM NEE

BLOCOS	QUESTÕES	TÓPICOS PARA A ORIENTAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS A UTILIZAR PELO ENTREVISTADOR	OBSERVAÇÕES
B TRANSIÇÃO PARA A VIDA ATIVA (TVA) DOS ALUNOS COM NEE	<p><i>Qual a sua opinião sobre a Transição para a vida adulta dos alunos com NEE</i></p> <p><i>Na sua opinião quais são os aspetos e fatores relevantes no processo de Transição</i></p> <p><i>O que poderia melhorar para que a implementação da TVA fosse um processo eficaz</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ao nível da Transição para o Emprego como parte de um longo processo • Ao nível da relação entre a Escola e o Mercado de Trabalho • Ao nível do Envolvimento e Cooperação de todos os intervenientes • Ao nível da Participação do Aluno e Respeito pelas suas Escolhas Pessoais 	<p>O modelo utilizado na entrevista será semi-diretivo (centrado no entrevistado), de perguntas abertas, o entrevistador não deve interromper mas sim facilitar o discurso livre do entrevistado.</p> <p>Dado se tratar de uma entrevista de caráter biográfico os objetivos específicos têm por base as opiniões, figurações e vivências pessoais dos entrevistados.</p>

"O processo de transição para a vida adulta dos alunos com necessidades educativas especiais: Percursos de formação no sistema educativo português

Guião de Entrevista

Guião de Entrevista

BLOCO IV- PERCURSOS DE FORMAÇÃO (PIT)

BLOCOS	QUESTÕES	TOPICOS PARA A ORIENTAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS A UTILIZAR PELO ENTREVISTADOR	OBSERVAÇÕES
E PERCURSOS DE FORMAÇÃO (PIT)	<ul style="list-style-type: none"> Na sua atividade profissional deu formação /emprego alunos com NEE a quem foi implementado um Plano Individual de Transição (PIT)? Na sua opinião qual a importância do PIT? <p>Qual o papel como formador/empregador no processo de elaboração do PIT</p> <ul style="list-style-type: none"> Na sua opinião como determina a eficácia de um PIT 	<ul style="list-style-type: none"> Abranger vertentes de familiar e comunitária; competência para o exercício de uma atividade ocupacional, competências para o exercício de uma atividade profissional Deve garantir um processo de avaliação, através de um profissional designado para o efeito. As opções de formação do aluno devem ser baseadas nos interesses, capacidades e saídas profissionais. Deve fomentar as competências profissionais e atitudinais que facilitem a sua tomada de decisão. O aluno deverá ser parte ativa no seu processo de formação <ul style="list-style-type: none"> Metas a atingir e datas definidas; Ações específicas a desenvolverem para que se atinjam essas metas; Identificação dos intervenientes, seus papéis e responsabilidades; Objetivos, conteúdos, estratégias e recursos de acordo com as áreas definidas Nível de articulação entre essas áreas; Protocolos com instituições comunidade, empresas ou instituições de formação profissional; Critérios, instrumentos, intervenientes e momentos de avaliação 	<p>O modelo utilizado na entrevista será semi-diretivo (centrado no entrevistado (, de perguntas abertas, o entrevistador não deve interromper mas sim facilitar o discurso livre do entrevistado.</p> <p>Dado se tratar de uma entrevista de caráter biográfico os objetivos específicos têm por base as opiniões, figurações e vivências pessoais dos entrevistados.</p>

BLOCO V - TRANSIÇÃO PARA A VIDA ATIVA EM RELAÇÃO AO MERCADO DE TRABALHO

BLOCOS	QUESTÕES	TOPICOS PARA A ORIENTAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS A UTILIZAR PELO ENTREVISTADOR	OBSERVAÇÕES
F TRANSIÇÃO PARA A VIDA ATIVA EM RELAÇÃO AO MERCADO DE TRABALHO	<ul style="list-style-type: none"> O que poderia melhorar na Transição para a Vida Adulta O que poderia melhorar para a integração no mercado de trabalho Na sua opinião como pode caracterizar processo de transição para Vida Adulta A TVA é um processo que pode ser caracterizado da seguinte forma 	<ul style="list-style-type: none"> Uma melhor legislação A certificação profissional dos alunos com NEE Um processo que deve ser iniciado na Escola Sensibilização do tecido empresarial local Colaboração das famílias Estimular sobretudo a ligação das escolas/ universidades/ autarquias às empresas, de modo a aumentar o desempenho das pessoas com NEE no mercado de trabalho Formação profissional adequada Articulação entre a escola e as entidades empregadoras Criar uma rede local com todos os parceiros (Escola, empregadores, famílias e autarquias) Assegurar medidas concretas para a implementação da legislação existente Divulgação de projetos inovadores a nível local Reforçar os mecanismos de apoio para jovens desempregados ou à procura do primeiro de modo a apoiar aqueles que têm dificuldades na inserção no mercado de trabalho. Criar uma legislação laboral protetora dos trabalhadores jovens, favorecendo a sua rápida transição para modelos contratuais mais seguros. Programas integrados oferecendo propostas articuladas de serviços Aumenta as hipóteses de o jovem conseguir um trabalho sustentável Afere interesses, desejos, motivações, competências, atitudes e capacidades do jovem com as exigências da profissão Proporciona uma situação de sucesso para o jovem e para os empregadores. Fornece uma análise clara das possibilidades do jovem e um consequente plano de carreira profissional Focaliza os assuntos de transição relacionados com o emprego e a vida adulta. Possibilita maior colaboração da comunidade local Precisa de ser preparada dois ou três anos antes do fim da escolaridade obrigatória; Focaliza os assuntos de transição relacionados com o emprego e a vida adulta. Tem incluído ferramentas e métodos que assegurem uma transição adequada ao jovem; Necessita de garantir a igualdade de oportunidades no que respeita ao género, cultura e à localização geográfica. Deve garantir um processo de avaliação, através de uma equipa multidisciplinar designada para o efeito. As opções de formação do aluno devem ser baseadas nos interesses, capacidades e saídas profissionais. Deve fomentar as competências profissionais e atitudinais que facilitem a sua tomada de decisão 	<p>O modelo utilizado na entrevista será semi-diretivo (centrado no entrevistado), de perguntas abertas, o entrevistador não deve interromper mas sim facilitar o discurso livre do entrevistado.</p> <p>Dado se tratar de uma entrevista de caráter biográfico os objetivos específicos têm por base as opiniões, figurações e vivências pessoais dos entrevistados.</p>

**O processo de transição para a vida adulta dos alunos com necessidades educativas especiais: Percursos de formação no sistema educativo português*