

Marcos Tiago de Matos Carvalho

**“Expetativas de alunos com Necessidades  
Educativas Especiais e seus Encarregados de  
Educação na Transição da Escola para a Vida  
Adulta.”**



**Universidade Fernando Pessoa**

**Faculdade de Ciências Humanas e Sociais**

Porto, 2015

Marcos Tiago de Matos Carvalho

**“Expetativas de alunos com Necessidades Educativas Especiais e seus Encarregados de Educação na Transição da Escola para a Vida Adulta.”**



**Universidade Fernando Pessoa**

**Faculdade de Ciências Humanas e Sociais**

Porto, 2015

Marcos Tiago de Matos Carvalho

**“Expetativas de alunos com Necessidades Educativas Especiais e seus Encarregados de Educação na Transição da Escola para a Vida Adulta.”**

Porto, 2015.

---

Marcos Tiago de Matos Carvalho

Trabalho apresentado à Universidade Fernando Pessoa  
como parte dos requisitos para a obtenção do grau de  
Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial,  
Domínio Cognitivo e Motor.  
Orientação da Professora Doutora Fátima Paiva Coelho

## **Resumo**

O presente trabalho de investigação insere-se no mestrado em ciências da educação: educação especial, domínio cognitivo e motor e tem como tema: **Expectativas de alunos com Necessidades Educativas Especiais e seus Encarregados de Educação na Transição da Escola para a Vida Adulta.”**

A problemática existente na transição para a vida adulta dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) é cada vez mais premente no contexto atual. A família, a escola e a sociedade têm de entender as angústias, necessidades e expectativas criadas por esse desejo. Compreender quais as expectativas criadas pelos alunos com NEE, assim como pelos seus Encarregados de Educação (EE) torna-se relevante na preparação desta passagem, podendo prepará-los para os desafios que se impõem ao longo da escolaridade. Compreender se as expectativas dos EE e dos NEE são compatíveis e reais parece importante na preparação dos desejos e das angústias que encontrarão pela vida fora.

A presente investigação tem como objetivo avaliar as expectativas dos Encarregados de Educação e dos Alunos com NEE, relativamente ao seu presente e ao seu futuro. Compreender o que poderá ser barreira de futuro, influenciando as expectativas e onde é que os NEE se vêm no futuro, tendo ou não consciência das suas limitações.

A informação foi recolhida através de entrevistas e questionários, tendo participado alunos com Necessidades Educativas Especiais e os seus Encarregados de Educação.

Concluiu-se do estudo que os alunos com necessidades educativas especiais e os encarregados de educação têm expectativas de carreira completamente diferentes, que as condições socioeconómicas e as barreiras sentidas não são entraves às expectativas criadas por ambos os intervenientes.

**Palavras-chave:** Necessidade Educativas Especiais, Expectativas, Transição para a Vida Adulta.

## **Abstract**

This research work is part of a Master’s Degree in Educational Sciences – Special Educational Needs, Cognitive and Motor Domains – under the title **Students’ with SEN Expectations and their Parents’ Expectations in the Transition from School to Adult Life.**

Currently, the problems deriving from this transition are more urgent and the family, school and society must understand the anxiety, the need and the expectations involved. Understanding what both the students’ with SEN and their parents’ expectations are is very important to prepare them for this transition and for the challenges they will face throughout their school years. It is also important to understand if their expectations are the same and real in order to prepare them for their future lives. Therefore, this research aims to evaluate both their present and their future expectations by trying to understand what barriers may arise now that will influence their future and where do students with SEN see themselves in the future regardless of their limitations.

The information gathered in this research was collected through interviews and questionnaires done to students with SEN and their parents.

This research concludes that the students with SEN and their parents have complete different views over the former’s career expectations and that the socioeconomic conditions and the obstacles faced are not barriers to the expectations created by both parties.

**Keywords:** Special Educational Needs, Expectations, Transition to Adult Life

## **Dedicatória**

“SER PROFESSOR”

“Ser professor é ser artista, malabarista, pintor, escultor, doutor, musicólogo, psicólogo...

É ser mãe, pai, irmã e avó, é ser palhaço, estilhaço, É ser ciência, paciência...

É ser informação, é ser acção. É ser bússola, é ser farol. É ser luz, é ser sol.

Incompreendido?... Muito. Defendido?... Nunca.

O seu filho passou?... Claro, é um génio. Não passou?... O professor não ensinou.

Ser professor... É um vício ou vocação?

É outra coisa... É ter nas mãos o mundo de AMANHÃ

os alunos vão-se... e ele, o mestre, de mãos vazias, fica com o coração partido.

Recebe novas turmas, novos olhinhos ávidos de cultura e ele, o professor, vai despejando com toda a ternura, o saber, a Orientação nas cabecinhas novas que amanhã luzirão no firmamento da Pátria. Fica a saudade... a Amizade.”

*Autor Desconhecido*

À minha mulher e ao meu filho

Aos meus pais e irmã

Aos meus amigos

Aos Professores

## **Agradecimentos**

Durante a realização deste trabalho contei com um auxílio imprescindível de algumas pessoas e instituições, a quem passo a agradecer:

À Professora Doutora Fátima Paiva Coelho pela ajuda, incentivo, disponibilidade e presença constante, bem como pela excelente orientação científica;

À Sandra Paredes, que tantas vezes me atura e que tanto apoio me dá nos momentos mais complicados;

Ao Santiago Carvalho, pelo sorriso com que me recebe todos os dias e que faz com que o trabalho seja mais fácil;

À minha Mãe pela ajuda em todos os momentos;

Ao meu Pai que sem saber me impulsiona;

À minha Irmã que me estimula a ser um exemplo, o que me faz ser cada vez melhor;

À Elsa Silva, pelo trabalho e apoio, sempre com um sorriso;

Aos meus Amigos, sem eles as ideias não brotavam;

À Faculdade Fernando Pessoa pela oportunidade;

Aos Encarregados de Educação e aos alunos a quem foi feito este estudo, pela disponibilidade que apresentaram fora da escola para se reunirem comigo e realizarem estes questionários.

**A todos o meu obrigado!**

## **Índice Principal**

Resumo .....	v
Abstract.....	vi
Dedicatória .....	vii
Agradecimentos.....	viii
Índice .....	ix
Índice de Anexos .....	1
Índice de Tabelas .....	2
Lista de Abreviaturas.....	3
Introdução.....	4
<b>Capítulo I Abordagem Teórica .....</b>	<b>8</b>
1. Contextualização Teórica.....	9
2 - Contextualização Histórica, Alunos com NEE.....	10
3- Significado de Expectativas.....	15
4 - Família com filhos NEE.....	16
5 - Correlação Escola/Casa .....	21
6 - Expectativas de escolarização por parte das famílias / EE .....	26
7 - Alunos com NEE .....	30
8 - Aspirações e expectativas profissionais nos alunos com NEE .....	34
9 - Transição para a vida adulta .....	36
<b>Capítulo II Abordagem Empírica .....</b>	<b>40</b>
1 - Problemática .....	41
2. Objetivo de Estudo .....	44
2.1 Objetivo Geral de Estudo.....	44

2.2. Objetivos Específicos .....	44
2.3. Hipóteses.....	44
3. Metodologia .....	45
4. População e Amostra.....	45
4. Método .....	49
5. Instrumentos e Procedimentos .....	50
<b>Capítulo III Apresentação e Discussão de Resultados .....</b>	<b>52</b>
1.1. Apresentação dos Dados .....	53
1.2. Discussão de Dados .....	65
2. Conclusão.....	76
Referências Bibliográficas.....	<b>82</b>
Anexos.....	<b>97</b>

## **Índice de Anexos**

Anexo 1 – Questionário de aspiração de Carreira (QAC) -----	p.98
Anexo 2 – Questionário de Expetativas de Carreira (QEC) -----	p.99
Anexo 3 – Questionário sociodemográfico -----	p.100
Anexo 4 – Questionário barreiras para atingir metas de carreira (QBAMC) --	p.102
Anexo 5 – Autorização de utilização de Inquérito Sociodemográfico -----	p.104
Anexo 6 – Autorização de utilização de Inquérito QAC, QEC, QBAMC -----	p.105
Anexo 7 – Declaração de consentimento informado -----	p.106

## **Índice de Tabelas**

Tabela nº 1 – Caraterização do Cuidador -----	p.46
Tabela nº 2 – Caraterização do Cônjuge -----	p.47
Tabela nº 3 – Caraterização do aluno -----	p.48
Tabela nº 4º - Questionário de Aspiração de Carreira (QAC) Caracterização do Cuidador -----	p.53
Tabela nº 5 – Questionário de aspiração de carreira (QAC) Caracterização do jovem -----	p.54
Tabela nº 6 – Caraterização do nível de ensino relativo ao QAC -----	p.56
Tabela nº 7 – Caraterização do QEC aos 20 anos -----	p.56
Tabela nº 8 – Caraterização do QEC aos 40 anos -----	p.58
Tabela nº 9 – Caraterização do nível de ensino relativo ao QEC -----	p.59
Tabela nº 10 – Nível de ensino relativo ao QEC da criança aos 20 anos segundo as características sociodemográficas -----	p.60
Tabela nº 11 – Nível de ensino relativo ao QEC do cuidador aos 20 anos segundo as características sociodemográficas -----	p.61
Tabela nº 12 – Nível de ensino relativo ao QEC da criança aos 40 anos segundo as características sociodemográficas -----	p.61
Tabela nº 13 – Nível de ensino relativo ao QEC do cuidador aos 40 anos segundo as características sociodemográficas -----	p.62
Tabela nº 14 – Concordância do nível de ensino relativo ao QEC aos 20 anos entre a criança e o cuidador -----	p.63
Tabela nº 15 – Concordância do nível de ensino relativo ao QEC aos 40 anos entre a criança e o cuidador -----	p.63
Tabela nº 16 – Scores do Questionário de barreiras para atingir metas de carreira (QBAMC) segundo a tipologia de inquirido (criança ou cuidador) -----	p.64

## **Lista de Abreviaturas**

**AEDNEE-** Agência Europeia de Desenvolvimento das Necessidades Educativas Especiais

**CIF** - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

**DGIDC** - Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

**EE** – Encarregados de Educação

**ILO** – Declaration on Fundamental Principles and Rights at Work

**ME** – Ministério da Educação

**NEE** - Necessidades Educativas Especiais

**OCDE** - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

**PEI** – Programa Educativo Individual

**PIT** – Programa Individual de Trabalho

**QAC** – Questionário de Aspiração de Carreira

**QBAMC** - Questionário de barreiras para atingir metas de Carreira

**QEC** – Questionário de Expetativas de Carreira

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

**TVA** – Transição Vida Adulta

## **Introdução**

O mundo vive em constante mudança, com novos problemas e realidades sociais que eram negligenciadas até agora. Estas realidades apresentam agora uma maior visibilidade na sociedade, criando novas situações perante os cidadãos, cada vez mais conhecedores dos seus direitos e deveres. Caminhamos no sentido de atingir uma sociedade inclusiva, em que todos participem segundo as suas capacidades, reconhecendo e valorizando a diversidade humana. A sociedade normalmente tem enorme dificuldade em lidar com o que é diferente, com aquilo que se afasta do padrão estabelecido como normal e correto. Vigotski (2004) diz que existem categorias desviantes e colocadas à margem do processo social, se não se enquadrarem nos padrões da sociedade.

A transição para a vida adulta e a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) são dois pontos importantes na sociedade de hoje. Obviamente que a escola não se pode alhear destas problemáticas nem das suas soluções. Estes alunos debatem-se com maiores dificuldades que os sem NEE. A escola é por isso fundamental para que o desenvolvimento cognitivo seja feito de forma lógica e faseada. Apesar de a escola ter sido apontada como o pólo de conhecimento e competências que a vida profissional exige, necessita de se adequar a um mundo em constante mutação. Griffiths (1988) alertou que os profissionais devem colocar em causa as baixas expectativas relativamente às contribuições prestadas à comunidade, por todos os indivíduos deficientes. Sugeriu ainda que era importante e relevante existir uma mudança de expectativas, podendo dessa forma criar novas ideias e oportunidades às pessoas. É importante não esquecer que tanto a escola como as empresas estão conscientes destas mudanças e que é necessário existir uma confluência entre as duas, de forma a melhorar não só a inclusão de pessoas com NEE na sociedade, mas também ajudá-las na transição para a vida adulta.

Se os jovens em geral enfrentam problemas, o que dizer das pessoas com deficiência? Que expectativas, sonhos, têm estes alunos relativamente ao seu futuro, à sua transição para a vida adulta e ao seu trabalho? Que expectativas têm os Encarregados de Educação relativamente aos seus educandos? Que expectativas existem

relativamente à integração no mundo do trabalho? Estará a escola preparada para a transição dos alunos para o mercado de trabalho, respondendo desta forma às expectativas criadas pelos alunos com NEE?

A formação assegurada pela escola pode proporcionar experiências de formação profissional, seja dentro ou fora da escola, podendo desta forma criar uma transição para a vida adulta utilizando uma sinergia entre o ambiente escolar e o ambiente social. Não existe uma verdadeira escola inclusiva se esta não procurar assegurar até ao final do percurso escolar, a integração social e inserção profissional dos jovens com NEE. É importante referir também que as avaliações escolares podem provocar problemas graves, uma vez que a desmotivação perante as notas ou perante o facilitismo pode criar expectativas nunca condizentes com a verdade cultural e social que o aluno irá enfrentar. Correia (2008) apresenta-nos a escola inclusiva como aquela onde todas as crianças são respeitadas e encorajadas a aprender, indo ao limite das capacidades, atingindo assim o seu exponencial máximo.

A Declaração de Salamanca (1994, p.34) já defendia que os jovens com NEE:

“(…)precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz da escola para a vida ativa quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se ativos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessárias na vida diária (...).

Nunca nos poderemos esquecer da importância que a família tem nestes aspetos. As expectativas que os Encarregados de Educação cultivam relativamente aos seus educandos, podem não estar de acordo com as capacidades demonstradas pelos mesmos, nem mesmo com a opção que eles decidiram tomar enquanto expectativa de carreira. É também relevante a relação saudável entre Encarregados de Educação e professores (sejam eles de Educação Especial ou não), podendo assumir-se como parceiros numa relação de interajuda. Se esta já é premente na escola dita normal, imaginemos a importância que estabelece nos alunos com NEE. É importante criar respostas às problemáticas de alunos com Necessidades Educativas Especiais, criando uma escola aberta a todos, em que a diferença não se faça notar e que as saídas de futuro estejam abertas.

A Escola Inclusiva também deve ser referida. A educação de alunos com NEE preconiza que todos os alunos, mesmo portadores de condições que afetem a aprendizagem, devem ser inseridos no sistema regular de ensino. Nunca poderemos

falar de transição para a vida, se a escola não ocupar uma importante fatia desta transição. A integração de alunos com NEE na sociedade passa pela escola, já que a sua função não é apenas a de ensinar mas também a de participar na criação de padrões sociais e culturais. Segundo Mello (1997, p.14):

“(…)É através da escola que a sociedade adquire, fundamenta e modifica conceitos de participação, colaboração e adaptação. Embora outras instituições como a família ou a igreja tenham um papel muito importante, é da escola a maior parcela (...)”.

É importante perceber até que ponto as expectativas criadas pelos Encarregados de Educação e pelos Discentes, afetará o seu futuro, a sua capacidade de entender o mundo e as suas vivências futuras.

Existem poucos estudos relacionados com as expectativas, sendo por isso ainda mais relevante trabalhar este tema. Desta forma poderemos pensar em iniciar uma mudança de mentalidades, criando objetivos tangíveis, fazendo com que os intervenientes no processo ensino-aprendizagem consigam não se decepcionar, tendo mais noção das necessidades/capacidades para atingir um determinado objetivo. Face à inexistência de estudos sobre o tema na sua globalidade, impõem-se algumas questões, tais como: Que expectativas apresentam os NEE face ao seu futuro? Que expectativas têm os EE relativamente aos seus educandos? As expectativas dos NEE e dos EE são comuns ou apresentam uma grande divergência de sonhos?

Parece-nos ser um tema importante para a vida futura de todos, uma vez que os EE, por vezes, não têm a noção real das capacidades, possibilidades, anseios dos seus filhos com Necessidades Educativas Especiais. Este é um tema de grande relevância porque a preparação dos Pais para o futuro dos filhos poderá ajudar a uma maior sensibilização, compreensão de todos os intervenientes neste processo tão complexo como a transição para a vida laboral. Não podemos esquecer, que estes jovens podem ter comprometidas as suas perceções e expectativas acerca das próprias possibilidades vocacionais, pela limitação que a deficiência lhes impõe.

Assim, os objetivos gerais de estudo passam por compreender se as expectativas dos Encarregados de Educação e dos alunos com NEE são iguais ou díspares relativamente ao seu presente e futuro. Possibilita ainda perceber se as condições socioeconómicas e as barreiras dos alunos com NEE e dos seus EE alteram as expectativas criadas.

Formularam-se cinco objetivos específicos que adiante explicitaremos.

Como instrumentos de recolha de dados utilizaram-se questionários aplicados aos EE e aos NEE, sendo entrevistados quinze Encarregados de Educação e Alunos com Necessidades Educativas Especiais.

O trabalho está organizado em três capítulos, sendo que o primeiro diz respeito à pesquisa bibliográfica encontrando-se subdividido de forma a enquadrar o tema discutido. O segundo capítulo é relativo à abordagem empírica, referindo os métodos e procedimentos para a recolha de dados. O terceiro e último será sobre a apresentação e discussão dos resultados, explicitando as conclusões, deixando porta aberta para novas e futuras investigações.

---

## CAPÍTULO I

### ABORDAGEM TEÓRICA

## **1. Contextualização Teórica**

Nesta época de mudança, de novas realidades sociais, de novas perspectivas de sociabilização, de uma era de informação em que todos sabem os seus direitos e deveres, é importante que sejamos cada vez mais ativos na construção do mundo inclusivo que desejamos. Caminhamos no sentido de conseguir construir uma sociedade cada vez mais inclusiva, capaz de reconhecer e valorizar a diversidade humana, preparando-a para uma transição normalizada da escola para a sociedade. Para Mendes (2010), não existe um critério genérico e objetivo de forma a classificar alguém de diferente, sendo esta classificação uma construção social, cultural e histórica.

Integrar crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) é uma das inovações pedagógicas mais relevantes das últimas décadas presentes no sistema educativo. A escola é fundamental de forma a garantir a igualdade de oportunidades, ajudando as pessoas com NEE a superar as dificuldades de acesso ao mercado laboral. Uma vez que o acesso ao trabalho é uma meta, um objetivo e uma forma de integração na sociedade, toda a comunidade deve estar presente neste processo. Segundo Soares (2006), integrar é mudar mentalidades, fazendo com que os alunos com NEE acreditem nas suas potencialidades, motivando-os. Esta ideia é imprescindível para que se consiga atingir uma educação para a vida. Estes alunos têm que ser enquadrados na mesma categoria dos demais (Freire, 2006).

As escolas não são exceção a esta mudança de paradigma e têm, por isso, vindo a adaptar-se progressivamente a uma sociedade mais exigente, tentando dar resposta a uma população diversificada com diferentes dificuldades e competências. Pretende-se que as crianças com Necessidades Educativas Especiais sejam incluídas não só na escola, mas também que tenham um lugar interveniente na sociedade onde se encontram integradas. Para que isto seja uma realidade, é premente entender e apoiar da melhor forma as expectativas criadas tanto por encarregados de educação como pelos próprios alunos. Estas poderão promover da melhor maneira o desenvolvimento destes jovens ajudando-os a atingir o futuro desejado. Deveríamos, no entanto, definir uma distinção entre integração e inclusão escolar. Booth (1995, p.103) refere que:

“(…) integração entende-se como o processo através do qual uma criança/jovem com necessidades educativas é integrada numa turma do ensino regular, beneficiando de todas as adaptações curriculares e arquitetónicas imprescindíveis a uma pela integração. No que concerne à Inclusão trata-se de um processo que visa incrementar a participação de alunos com necessidades educativas na vida e currículo escolar (...).

Beyer (2005), ao falar com professores com experiência em educação inclusiva, conclui que essa experiência retrata mais a educação integrada do que a educação inclusiva. Vivarta (2003) cria uma separação entre estas duas ideias, referindo que a educação integrada, aceita alunos com deficiência criando modificações relevantes tanto nos contextos ambientais, como no cuidado a esses alunos. De qualquer forma não faz alterações substanciais que recaiam sobre todos os alunos, que é o caso da educação inclusiva, propondo novas modalidades de ensino que dão destaque ao trabalho em grupo, ao desenvolvimento de currículos distintos para os alunos e avaliações diferenciadas.

A transição para a vida adulta é um período crítico. Assim sendo, deve ser preparada e pensada tendo em conta os desejos, aspirações e expectativas dos jovens e das suas famílias. Mendes (2010, p.11) defende que “(…)O processo de transição deve ser previamente pensado e preparado pela escola em colaboração com os técnicos, os pais e o próprio aluno (...)”.

A relação que existe entre os Encarregados de Educação e os Alunos é e será sempre única. As suas expectativas serão as mesmas? Parece óbvio que atualmente não, e que efetivamente ao longo dos tempos tem existido uma mudança não só de mentalidades mas também de horizontes.

## **2 - Contextualização Histórica sobre os Alunos com NEE**

Desde o início do século XIX, até à década de 60 do século XX, os deficientes viveram sob o signo da segregação. Segundo Thayer e Rice (1990), citado por Souza (2011), é a partir da década de 70 que as filosofias opressoras de muitas minorias no progresso social passam a ter em linha de conta os cidadãos com NEE. Até esta década era crença que a vida destes indivíduos teria de ser controlada por outros que os protegiam de experiências de fracasso. Era esta a forma para determinar quais as metas vocacionais que as pessoas com NEE poderiam alcançar, conservando-se a ideia de que estas pessoas constituíam um “problema”. Os autores referidos acreditam que terá sido

o movimento pela vida independente a criar nos indivíduos com NEE a preferência pelo risco inerente a uma vida independente, a qual terá como consequência, segundo os autores, oportunidades limitadas e expectativas frustradas. Para Souza (2011, p.15):

“O indivíduo passou a ser a solução, não o problema. O caminho da aprendizagem de todos passa pela experiência de fracasso, o qual seria uma opção para aqueles com NEE”.

Em 1975, dá-se um grande passo na Educação Especial. É nos Estados Unidos da América, com a Public Law 94-142 (1975), *The Education For All Handicapped Children Act*, aprovada em Congresso, que se veio a valorizar os princípios de normalização e a necessidade de individualizar os planos para a educação destas crianças. Correia (1999), referindo-se ao mesmo documento, encontra o direito a uma educação num meio o menos restritivo possível, utilizando vários recursos, sejam eles humanos ou não, garantindo os serviços de Educação Especial numa escola pública e gratuita para todas as crianças com deficiência.

A partir de 1978 o conceito de NEE é mencionado no relatório Warnock apresentado no Reino Unido. Neste relatório uma criança com NEE era vista como tendo algum problema de aprendizagem e que por isso, deveria ter uma atenção mais específica relativamente aos seus colegas. Propõe ainda a expansão da rede de Educação Especial, substituindo-se ainda o conceito de deficiência pelo de Necessidades Educativas Especiais. Pereira (1988) defende que a criança diferente deixa de ser vista como deficiente, passando a ter direito à diferença com uma legislação que a defenda enquanto cidadão. Brennan (1990, p.140) refere que:

“O Relatório Warnock em conformidade com o Education Act, define que um aluno tem necessidades educativas especiais quando comparativamente com os alunos da sua idade, apresenta dificuldades significativamente maiores para aprender ou tem algum problema de ordem física, sensorial, intelectual, emocional ou social, ou uma combinação destas problemáticas, a que os meios educativos geralmente existentes nas escolas não conseguem responder, sendo necessários recorrer a currículos especiais ou a condições de aprendizagem adaptadas”.

No relatório refere que necessita existir:

“(…) fornecimento de meios especiais de acesso ao curriculum através de equipamento, instalações ou recursos, modificações do meio físico ou técnicas de ensino especial (...)” (Relatório Warnock, 1978, 3.40).

A Declaração de Salamanca, em 1994, trouxe uma nova abordagem ao conceito NEE. Neste documento, todas as crianças com necessidades que estejam relacionadas com deficiências ou dificuldades escolares eram abrangidas por esta nova visão do conceito supracitado. Propõe que:

“(…) as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar (…)”, ideia importante uma vez que as escolas “(…) constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (…)”. Valoriza ao mesmo tempo uma intervenção especializada e individualizada e uma preocupação não só com o desenvolvimento académico, mas também com o desenvolvimento global do aluno, tentando envolver a escola, a família e a comunidade. Diz ainda que o “(…) principio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos (…)” (Declaração de Salamanca, 1994, p.8-11).

Esta ideia é também defendida por Ferraz, Araújo e Carreiro (2010).

Portugal rege-se pelos princípios orientadores de organismos internacionais como a UNESCO, OCDE e CE assim como a Lei de Bases de Sistema Educativo de 1986, que consagra os direitos das crianças e jovens com deficiência no acesso à educação na escola regular. Neste Sistema estão presentes o art.º17º, onde os objetivos da Educação Especial visam a recuperação e integração socioeducativa das crianças com NEE, e o art.º18, que nos aponta para diversas modalidades de atendimento, com um apoio sempre que possível no ensino regular, criando-se as condições necessárias ao desenvolvimento das crianças assim como a currículos e formas de avaliação adaptadas às suas características e às suas dificuldades. Esta ideia, apesar de na atualidade ser consensual, sofreu diversas mutações ao longo dos tempos.

Em 1991, com o Decreto-Lei nº 319/91, a escola passa a ser responsabilizada pela educação dos alunos com NEE, valorizando a igualdade de oportunidades e direitos de ensino, permitindo ainda implementar uma política de prevenção, tratamento, reabilitação e integração dos alunos com deficiência. Este Decreto é revogado pelo Decreto-Lei nº3/2008, consagrando este a inclusão no meio escolar. Segundo este decreto, as escolas e em particular os professores são responsáveis pela orientação escolar destes alunos, objetivada para a inclusão eficiente dos mesmos na sociedade focando a eficácia da intervenção, da formação dos docentes e dos apoios educativos.

Relembra ainda que a participação ativa dos próprios alunos e das famílias (Correia, 2006), e a adaptação destas populações a uma vida independente na sociedade onde se inserem tem relevância extrema (Valente, Santos & Morato, 2011). Correia (2008), defende que a preocupação subjacente à criação deste Decreto-lei parece ter sido a de assegurar que os alunos com NEE pudessem vir a frequentar escolas regulares, em vez de escolas para alunos com Necessidades Educativas Especiais, votando-os à exclusão da sociedade. Este decreto vem referir a Educação Especial tendo como objetivo a inclusão no sistema educativo e na sociedade de todos os alunos com NEE. Pretende o sucesso educativo, a criação de uma autonomia sustentada e a promoção da igualdade, preparando os alunos com NEE para uma adequada preparação para a vida profissional, uma transição equilibrada e apoiada na passagem da escola para o emprego.

Segundo a DGIDC (2008) verifica-se a existência de uma Necessidade Educativa Especial quando existe um perfil de funcionalidade com limitações ao nível da atividade e participação, num ou em vários domínios da vida, concomitantes com alterações nas funções e/ou estruturas do corpo, na qual o contexto pode constituir um facilitador ou uma barreira. Em 2009 é publicado em Diário da República a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, um contributo único para a educação inclusiva, traduzindo-se num instrumento legal no reconhecimento e na promoção dos direitos das pessoas com deficiência.

A 11 de Setembro de 2012 saiu a Portaria nº275-A/2012 que ao abrigo da escolaridade obrigatória (Decreto-Lei 176/2012 de 2 de Agosto) veio alterar a visão das escolas relativamente aos alunos NEE no secundário:

“(…) visa sobretudo a aquisição de competências que possibilite uma vida o mais autónoma possível e com a máxima integração familiar, social e profissional (...), os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiência físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência.”.

Esta Portaria tenciona adaptar o PIT (Plano Individual de Transição), às necessidades dos alunos.

A Constituição da República Portuguesa, no artigo 71º, Cidadãos Portadores de Deficiência declara que:

“(…) o estado obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção e tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência e de apoio às suas famílias, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles (…).

Toda a legislação mencionada veio também alterar as expectativas criadas pelos vários intervenientes no processo educativo dos alunos com NEE.

A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF, p.186), da Organização Mundial de Saúde, define Necessidades Educativas Especiais, como aquelas que resultam de:

“(…) limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social (…)

Leal (2008) mostra que esta CIF, não retrata apenas uma função ou estrutura do corpo, mas que consegue integrar a dimensão biomédica, psicológica e social. Desta forma a deficiência dos indivíduos passaria a ser determinada, não somente pelos resultados dos contextos da saúde/doença da pessoa mas similarmente pelo envolvimento físico e social.

Os alunos com NEE podem ser divididos em dois grandes grupos. As Necessidades Permanentes, quando se mantêm durante todo o percurso escolar implicando adaptações do currículo escolar para que este se adapte às necessidades do aluno, que tem alterações significativas no desenvolvimento escolar e social. A sua etiologia é biológica, inata ou congénita. No segundo grande grupo, encontramos as Necessidades Transitórias ou Temporárias, que decorrem durante um determinado momento do percurso escolar, exigindo uma modificação parcial do currículo escolar. Estas impõem adaptações curriculares num determinado momento do percurso escolar, abrangendo problemas de saúde, de socialização, de comportamento e de aprendizagens. Para Sousa (2007), há uma necessidade educativa especial quando há um problema que afeta a aprendizagem a ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ou a condições específicas de aprendizagem de forma a proporcionar uma educação apropriada.

### **3- Significado de Expectativas**

Expectativa, segundo o dicionário de Língua Portuguesa, é uma esperança fundada em promessas, viabilidades ou probabilidades, ter esperança de... Verdadeiramente este é o significado de expectativa que se torna relevante na percepção do que a sociedade espera destes alunos. Consiste na probabilidade que uma determinada ação tem de conduzir a um resultado desejado.

Existem vários tipos de expectativas, desde a motivacional à económica ou à da equidade. A relevante para o caso é a Teoria das expectativas de Vroom. Esta teoria, criada por Victor Vroom, um professor de Yale, em 1964, testou as teorias sobre as expectativas e motivações humanas. Vroom defende que as pessoas vão decidir a sua forma de comportamento ou de ação consoante a motivação de forma a selecionar um comportamento específico. O cerne desta teoria é o processo cognitivo de como um individuo processa diferentes elementos motivacionais, antes de fazer a escolha final. Esta Teoria das Expectativas está intimamente ligada aos processos mentais de escolha e explica o processo que um individuo sofre ao fazer as tais escolhas. Considera que o desempenho e o comportamento de um indivíduo são resultado de escolhas conscientes, consistindo o comportamento adotado uma mais-valia para o mesmo.

Esta Teoria foi complementada ainda por Porter e Lawler (1968), defendendo que os indivíduos fazem escolhas com base em estimativas sobre os resultados esperados acerca de um determinado comportamento, de forma a atingir os resultados desejados. A motivação é um produto da expectativa do individuo de que um certo esforço levará ao desempenho pretendido, a instrumentalidade do desempenho para alcançar um determinado resultado, e a necessidade deste resultado para o individuo, conhecido como valência.

A teoria explica-se com base em três fatores: o valor, a expectativa e a instrumentalidade. O valor é a preferência para receber uma recompensa, ou seja, cada recompensa tem um valor único num momento definido. A expectativa é a relação entre o esforço realizado e o resultado obtido. Por fim, a instrumentalidade é a estimativa feita por uma pessoa sobre a obtenção de uma recompensa. Vroom clarifica que a motivação de uma pessoa expressa-se como produto destes fatores, ou seja, a motivação é a multiplicação dos três fatores.

Porter e Lawler (1968) através do seu modelo, fundamentam este método e acrescentam quatro pressupostos. Que o comportamento depende da combinação das pessoas e do meio em que se encontram, que as pessoas tomam decisões de maneira consciente sobre o seu comportamento, que as pessoas têm diferentes necessidades, desejos e metas e, por último, que as pessoas escolhem entre diferentes opções de comportamento.

É importante referir ainda a Teoria de Campo de Lewin (1951). O comportamento das pessoas resulta do conjunto de fatores que coexistem no ambiente. Estes fatores constituem uma relação dinâmica e de interdependência, chamada de campo psicológico. Este campo é o seu espaço de vida e define a forma como a pessoa se percebe definindo o ambiente que a rodeia.

Os autores referidos anteriormente baseiam-se na Teoria de Vroom.

Concluindo, estes processos devem ser explicados em função dos objetivos e das escolhas de cada pessoa e das expectativas de atingir esses objetivos. Veem as pessoas como seres individuais, com vontades e desejos diferentes relativamente ao trabalho, fazendo com que tomem as decisões que mais lhes convêm no momento. Dentro desta visão teórica, os indivíduos fazem escolhas baseados nos seus ideais de recompensa. Segundo Rodrigues (2006), esses resultados constituem uma cadeia entre meios e fins, pelo que quando um indivíduo procura um resultado intermédio, está à procura de meios para alcançar um resultado final.

#### **4 - Família com filhos NEE**

O seio familiar tem reconhecidamente um papel primordial e determinante no desenvolvimento estruturado da criança (Serrano, 2007). Vai influenciar todos os limites da vida, inclusivamente como a criança se situa e interage na sociedade. Segundo o mesmo autor, é no seio da família que as crianças vão perceber e ganhar os seus valores, que os influenciam pela vida fora. É dentro da família que se aprendem e desenvolvem os papéis e atitudes essenciais ao processo de sociabilização dos intervenientes, (Voivodic, 2011).

Correia (2011) refere que os pais são elementos primordiais na planificação, execução e avaliação dos programas de intervenção, relativamente aos seus educandos.

O nascimento de uma criança altera completamente a estrutura, os tempos e os momentos familiares mas, quando nasce uma criança com NEE, gera-se uma verdadeira instabilidade. Para Correia, (2008) a família passa a experimentar sentimentos dúbios. Oscilam entre o desejo de amar e a revolta criada pelo desapontamento de se ter falhado.

Serrano e Correia (2005) e Pinto (2011) defendem que esta informação é paralela às experiências de perder alguém amado. Existe um período de luto pela perda do filho idealizado e só mais tarde é que parece acontecer um outro estágio, o da organização emocional onde ocorre o ajustamento e a aceitação (podendo variar consoante as pessoas e o tempo). Existem também estudos sugerindo que algumas famílias com crianças NEE veem fortalecidos os sentimentos do casal. Costa (2004) mostra que um terço das famílias estudadas beneficiou e adquiriu relações favoráveis e positivas ao desenvolvimento.

Uma família com uma criança NEE enfrentará desde o início desafios e situações muito complicadas, experiências que os outros pais nunca viverão (Silva & Dessen, 2009) e o momento inicial é sentido como o mais difícil para a família (Petean, 1995). Cada família é única com as suas especificidades e dinâmicas próprias, tornando-se parte de um processo de adaptação e das circunstâncias de um filho com NEE (Atam 2008).

Segundo Relvas (1996, p.9), a família é: “Contexto natural para crescer; complexidade; teia de laços sanguíneos e, sobretudo, de laços afetivos, geradora de amor, de sofrimento. A família vive-se. Conhece-se. Reconhece-se.”. Para o contributo, desenvolvimento e segurança dos seus elementos, a família usa várias formas, satisfazendo as necessidades mais elementares, tentando proteger as crianças com NEE, facilitando um desenvolvimento coerente e estável, a família irá criar uma ideia de pertença. Oliveira (1994) refere que é na família que os indivíduos fazem a primeira adaptação à vida social, as primeiras experiências de solidariedade, proibições, rivalidades, etc. É quase impossível uma pessoa com deficiência conseguir ultrapassar as barreiras que se lhe apresentam pela sociedade se não possuir um coerente suporte

familiar. Este é verdadeiramente o papel da família. Serra (2010) destaca a necessidade dos pais de promover a independência da criança com deficiência a fim de desenvolver as suas capacidades, preparando-o para os desafios que irá encontrar na sua sociabilização.

A família tem como função principal o desenvolvimento e proteção dos membros que a compõem e a sua sociabilização, através de transmissão social e cultural - Minuchim (1979). Segundo Matsumoto e Macedo (2012), a família possui um papel de suma importância no processo de inclusão social do indivíduo com deficiência. É dentro da família que se dão os primeiros passos para a autonomia e independência das crianças com NEE. Com estas ideias como base, Relvas (1996) refere que a família tem de conseguir atingir dois objetivos muito concretos: o primeiro, a criação de um sentimento de pertença a um grupo; o segundo, a de individualização e automatização dos elementos constituintes da família. Esta vai contribuir para o desenvolvimento e segurança dos elementos constituintes, protegendo-os e facilitando a sua adaptação à vida social, Oliveira (1994). Como Bowlby (1991), citado por Gimeno (2003), refere que se os vínculos afetivos forem seguros na primeira etapa da vida, irão proporcionar a base de desenvolvimento afetivo, social e cognitivo da criança em etapas subsequentes e até mesmo em adulto, bem como para atingir objetivos, competências sociais e responsabilidades. Para Matsumoto e Macedo (2012), a compreensão das relações familiares e das suas dinâmicas é fulcral para a compreensão do aluno com NEE. Para estes autores é importante que a deficiência não ocupe a família mas sim que participe, na vida do dia-a-dia e em situações sociais. Segundo Nunes & Aiello (2008), a família é um sistema complexo, podendo ter um subsistema fraterno, essencial ao longo da vida dos irmãos, sendo o relacionamento entre eles o mais longo e duradouro dos relacionamentos familiares.

Dias (1996) considera a Família como o primeiro núcleo de pessoas onde o indivíduo indica as suas expectativas de interação. Gurvitch (1986, p.419) refere que a família é um:

“(...) agrupamento duradouro, um grupo que não se dissolve senão em certas condições tais como a morte, a maturidade, a vontade ou o acordo dos interessados, decisão da maioria dos membros ou a dissolução imposta do exterior.(...)”

Segundo Dias (1996), a família constitui tanto biológica como socialmente a “unidade micro” de um todo mais vasto de agrupamentos que compõem o tecido social.

As famílias, quando recebem no seu seio um filho com NEE, sofrem mutações e ajustamentos que poderão ou não aumentar a coesão da mesma. Segundo SCDMR (1992 *cit in* Pinheiro 2010), o conhecimento de diagnósticos por parte das famílias pode ser demasiado doloroso e, por isso, deve existir um apoio eficaz às mesmas, procurando-se um equilíbrio entre a realidade e as expectativas, não omitindo informação e identificando sentimentos e questões a solucionar. Quando este diagnóstico chega, podem existir várias reações, que poderão alterar os sonhos e a aceitação da criança “diferente”. Cada família experimenta uma redefinição de papéis e mudanças, reestrutura-se, muda a sua mentalidade e perspetiva, relativamente às pessoas com NEE, criando novos valores e estilos de vida (Buscaglia, 2006).

São frequentes os sentimentos de negação, culpa e discórdia das famílias, pelo que se torna relevante lidar de forma adequada com os mesmos (Cormany 1992 *cit in* Pinheiro 2010). A falta de orientação dos familiares pode agravar a insegurança da criança ao enfrentar as suas atividades diárias, deixando-os vulneráveis. Para Sommerstein e Wessels (1999), os sentimentos negativistas e pessimistas estão sempre presentes na família de uma criança com NEE. Esta recebe, muitas vezes, respostas do meio social que não são favoráveis ao desenvolvimento global da criança. Um dos fatores que mais problemas coloca à inclusão e que parece influenciar as reações dos pais pode ser a atitude da sociedade que coloca o seio familiar em situações complicadas e embaraçosas, o que poderá conduzir a um afastamento social.

Henn, Piccini e Garcias (2008), defendem a importância de uma equipa profissional no momento da comunicação do diagnóstico aos pais, dando desta forma um apoio diferenciado relativamente à notícia que altera as expectativas em relação ao desenvolvimento do filho. O nascimento de uma criança com NEE, provoca nas famílias uma quantidade relevante de alterações nas suas necessidades, expectativas, vivências, desejos e prioridades, Gonçalves e Simões (2010). Segundo as mesmas autoras, as famílias procuram recursos para darem resposta a todas estas alterações, sendo por isso importante que a equipa profissional que trabalha com eles esteja presente.

Para Glat (2004), após o diagnóstico de uma qualquer deficiência, a família passa a organizar-se em função dessa mesma condição patológica do indivíduo com Necessidades Especiais. A problemática deste indivíduo passa a absorver a importância de outros conflitos existentes no seio familiar. Para a mesma autora, a família age de maneira superprotetora, dificultando a autonomia e independência que os seus filhos deveriam conquistar para a obtenção de um nível de desenvolvimento adaptado às suas capacidades. Esta superproteção que os pais adotam é inconsciente e pode impedir o desenvolvimento adequado destas crianças, uma vez que as preserva de possíveis derrotas diante dificuldades.

Uma criança com deficiência tem um impacto profundo na sua família, a estrutura familiar terá um grande confronto com as suas expectativas. Segundo Nielsen (1999), algumas famílias são capazes de responder bem a esta problemática, adaptando-se e tendo uma postura completamente realista das dificuldades que se avizinham, outras estão menos preparadas para aceitar a diferença e o desafio que uma criança deficiente representa. A notícia que o seu filho tem uma deficiência obriga os pais a confrontar os seus sonhos e expectativas com os que idealizaram. No geral estas expectativas alteram-se com a realidade da limitação da criança, a vida familiar sofre grandes modificações a partir do momento em que se deparam com a realidade. Esta notícia obriga a família a confrontar as suas expectativas e aspirações com aqueles que sonharam, a vida dos membros familiares sofre modificações a partir deste momento. As famílias podem ser vulneráveis ou altamente compreensíveis. A um choque inicial e doloroso, segue-se a rejeição, não querendo encarar a realidade, ficam incrédulos, autocensurando-se, ficando frustrados perante tal notícia, dá-se uma desorganização emocional. Mais tarde poderá acontecer uma outra etapa, aquela onde acontece um ajustamento, uma reorganização emocional, podendo atingir uma possível aceitação (Nielsen, 1999).

A aceitação varia consoante a família e a sua capacidade de aceitação. Em alguns casos o processo é longo e difícil, noutros é fácil como demonstram Powell e Ogle (1991). Os mesmos autores referem ainda que, apesar da solidão, do desamparo e do medo sentido pelos pais de miúdos com deficiências, as famílias têm a capacidade de ultrapassar a situação e aprendem a viver com a dor. Os pais de alunos com NEE adquirem maior importância no que respeita à tomada de decisão sobre os seus filhos. Deste modo, é de extrema importância a sua participação na defesa dos seus interesses

nos programas e serviços para indivíduos com NEE, (SCDMR 1992 *cit in* Pinheiro 2010). Martins (2001) refere que os pais de Alunos com NEE sentem-se muitas vezes inseguros relativamente ao futuro dos filhos, pelo que os encorajam à dependência em vez de os encorajarem à independência e à responsabilização. Segundo Serra (2010) os Pais / Encarregados de Educação nunca se podem esquecer de uma realidade constante, não são eternos e precisam de preparar os seus filhos para a vida independente que os espera.

Souza (2011) refere que, no que respeita à profissão, a família desempenha um papel de notória relevância na motivação do aluno para as suas aspirações vocacionais, tendo sempre em linha de conta as limitações do aluno, evitando assim sentimentos de frustração excessivos face às dificuldades que encontrará e não conseguirá superar. Segundo a autora supracitada, as aspirações dos alunos com NEE devem ser seguidas de perto quer pela família quer pela escola, ajudando o aluno a estabelecer expectativas centradas na sua realidade e que se possam concretizar mediante as suas capacidades, impedindo, deste modo, que a autoestima e autoeficácia dos alunos sejam postas em causa.

Segundo Serrano e Correia (2005), é fundamental que os profissionais envolvidos na educação de alunos com NEE entendam o conceito sistémico de família, de forma a criar as estratégias de intervenção nunca esquecendo o objetivo final, ou seja, a transição para a vida adulta. É importante não só centrar o trabalho nos alunos com NEE, mas estendê-lo ao contexto familiar. Há que criar intervenções em que os familiares participem ativamente e os professores de educação especial devem conhecer e entender a vida familiar de modo a que uma criança com NEE se sinta mais integrada. Estes professores devem compreender os medos e expectativas dos miúdos, procurando entendimentos, ensinamentos especiais, relacionando toda a família nas atividades a desenvolver. Mesmo estes profissionais, muitas vezes, no processo de avaliação relevam mais as dificuldades do que as potencialidades das crianças, criando uma baixa expectativa de sucesso na realização das atividades. Os profissionais devem estabelecer orientações aos pais sobre os procedimentos favoráveis ao desenvolvimento global dos seus filhos a partir das necessidades apresentadas por eles.

## **5 - Correlação Escola/Casa**

A escola indicada para alunos com NEE é aquela que oferece uma boa capacidade estrutural, com profissionais motivados e empenhados no desenvolvimento destes alunos e que consigam estabelecer uma ponte entre a instituição escolar e a família. Há evidências de que as turmas com crianças deficientes se tornam mais compreensivas e tolerantes, possibilitando um desenvolvimento sustentado, Cunningham (2008). A escola inclusiva tem que encontrar formas de responder eficazmente às necessidades educativas de uma escola cada vez mais heterogênea, que aceite todos os alunos e que os trate de forma diferenciada (Moltó, 2008)

A escola como agente formador tem que desenvolver uma prática condizente com as necessidades reais do educando. Este é o ponto de partida e de chegada de todo o processo educacional e, portanto, possui as aptidões que devem nortear e dar origem ao plano de trabalho pedagógico, de modo a que no processo de aprendizagem se leve em consideração o seu ritmo individual e se procure adequar os métodos e técnicas de ensino às possibilidades apresentadas no âmbito escolar. Coelho (2012) refere que a escola tem que estar preparada para proporcionar as necessidades de todos os alunos. É importante que o sistema escolar olhe para a criança com NEE como um elemento estável e importante dentro desse mesmo Sistema Escolar, pois só desta forma poderão ser anulados todos os obstáculos.

Segundo Cintra (2004), na atualidade é cada vez maior o número de estabelecimentos escolares que recebe crianças com NEE, proporcionando-lhes a entrada no contexto escolar e mobilizando para isso os seus profissionais. Moltó (2008) relembra que a escola inclusiva deve fazer com que se lide com a diversidade, estando preparada para a diferença. Segundo a mesma autora, a escola tem que responder efetivamente às necessidades da população escolar, sejam quais forem as limitações, aceitando todos e tratando-os de forma diferenciada. Correia (2008) conclui que a inclusão dos alunos com NEE apresenta níveis mais elevados de sociabilização por parte da comunidade educativa, padrões superiores de interação verbal e níveis cognitivos mais elevados. Leitão (2007) relembra ainda que esta inclusão poderá ser benéfica aumentando a autoestima, autoconfiança e capacidade relacional da criança com NEE. O mesmo autor refere que o aumento de competências sociais e a aceitação dos pares tornam-se nos benefícios mais relevantes na escolaridade das crianças com

NEE. Os alunos sem NEE, segundo Alves (2009), em contacto com os alunos com NEE tornam-se mais conscientes das diferenças individuais, passando a ter uma atitude diferente relativamente à diferença.

A chegada das crianças à escola origina a etapa de abertura do sistema familiar ao mundo que o rodeia, sem proteções familiares. Relvas (1996 cit in Costa 2004, p.80) diz a este respeito que:

“(…) a entrada dos filhos na escola é a primeira crise de desmembramento que a família enfrenta, implicando em termos internos a separação e em termos externos o início da relação com um sistema novo, bem organizado e altamente significativo.”

Esta correlação Escola/Casa é fundamental e interfere diretamente na vida do aluno, tenha ele ou não Necessidades Educativas Especiais. Um estudo desenvolvido por Wiggfield et alii (1997) comprova que à medida que as crianças avançam na idade, o seu entendimento relativamente às suas capacidades está cada vez mais ligado com aquilo que os professores e encarregados de educação manifestam. Ferraz, Araújo e Carreiro (2010) referem a necessidade de uma relação estável entre os pais e a escola para o sucesso da inclusão.

Kaloustian (1997) diz que, o envolvimento dos pais na escola e no sistema de ensino aprendizagem da criança se torna relevante de forma a evitar a evasão. Para o autor, a estimulação, expectativas positivas e o interesse pelo que a criança concretiza têm um papel muito considerável. A educação só pode ser realizada nesta conexão escola / família de forma a potencializar todas as capacidades, desejos e características do ser. Maldonado (1989) também concorda com esta perspetiva, afirmando que os interesses da criança só serão bem servidos, seja qual for o problema, conjugando os esforços dos pais e da escola. Para Frisado (2009), os professores pertencentes a uma escola que seja inclusiva colaboram mais, realizam mais planificações e mais diferenciadas, estão predispostos à aprendizagem de novas estratégias e técnicas de ensino e, principalmente, demonstram uma maior vontade de mudança, melhorando o processo de escolarização dos alunos com NEE. Incluir está dependente da comunidade e da escola (Coelho, 2012).

Segundo Pinheiro (2010), os pais de filhos com deficiência tendem para uma superproteção dos mesmos e, em conjunto com os professores, têm uma propensão para

proteger as crianças de eventuais fracassos ou rejeições, tomando por opção evitar atividades competitivas que possam evidenciar as suas dificuldades ou que possam levar ao seu fracasso. A superproteção de pais e professores constitui um entrave ao potencial interdependente da criança, assim como ao seu desenvolvimento social e emocional, impossibilitando a tomada de decisões e a resolução de problemas pela mesma. De acordo com Fiamenghi & Messa (*cit in* Pinheiro, 2010), pais e professores devem ser menos ativos para que seja possível o crescimento emocional e social da criança, assim como a aquisição de autoconfiança e segurança em si própria.

Rossi, Herting e Wolman (*cit in* Souza 2011) declaram que alunos considerados por pais e professores como incapazes evidenciam uma tendência em desenvolver um baixo autoconceito, da mesma forma que os professores manifestam expectativas baixas relativamente aos alunos com NEE. Uma das consequências desta constatação é o facto dos alunos com NEE, sobre os quais pais e professores têm expectativas baixas, também demonstrarem uma tendência em ter expectativas mais baixas para si próprios. Os autores consideram duas vezes mais provável que estes alunos não manifestem expectativas educacionais para além do ensino secundário.

Para Silva & Dessem (*cit in* Pinheiro, 2010), existe uma necessidade de facultar oportunidades de integração da criança em novas situações, mesmo que esta não atinja o sucesso. O essencial da participação em atividades de competição está na realização da criança por ter participado, permitindo a perceção de que a sua problemática não é um impeditivo do seu desempenho. Para Rocha e Macêdo (2002), quando a escola e a família têm os mesmos valores coincidindo nas suas expectativas, quando não existem cisões culturais, a aprendizagem decorre mais facilmente, ficando garantida a continuidade da estreita ligação entre a escola e a família.

As expectativas baixas de pais e professores face aos alunos com NEE leva a uma menor exigência académica em relação a estes alunos. A benevolência em relação a estes alunos é também mais evidente, como demonstram alguns estudos (Cunningham, Young & Senge, *cit in* Souza 2011). Uma das consequências deste facto reside no facto dos alunos saírem da escola menos preparados para as exigências do mercado de trabalho. Para Glat e Fernandes (2005), o aperfeiçoamento de novos métodos e técnicas de ensino permitirá uma mudança de expectativas sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento académico dos alunos com NEE. Ainda segundo os

mesmos autores, o problema não estava na deficiência que o aluno possuía, mas sim na falha do meio social e educacional em proporcionar condições adequadas às suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Muitos são os autores que colocam em evidência a importância do reconhecimento das necessidades das famílias por parte dos professores, para que sejam identificados os valores, a condição social e econômica, a dinâmica familiar e, como não poderia deixar de ser, as suas crenças (Waidman & Elsen, *cit in* Pinheiro, 2010).

Segundo Sprinthall & Sprinthall (*cit in* Alves, 2009), para que as expectativas e atitudes dos professores, pais e comunidade em geral não se revelem negativas em relação às capacidades manifestadas pelos alunos com NEE, é necessária a cooperação entre todos os intervenientes com vista ao desenvolvimento de uma visão realista sobre as suas competências. D´Ara (2009, p.28) nota que:

“(...) em Portugal, a inclusão é um imperativo que molda o imediato, mas é também a vontade de estar no futuro antecipando-o, unindo todos os pontos possíveis e imaginários, com o desejo de obter um presente e um futuro, em que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades, as mesmas e legítimas aspirações de realização pessoal e de participação e transformação social.”.

Poucos são os estudos que abordam as expectativas dos pais sobre o processo de inclusão escolar. Com a chegada destes novos alunos à escola, os seus profissionais são mobilizados no sentido de aprofundar conhecimento e a melhor maneira de promover a adaptação e a melhoria pedagógica. É preciso ter em atenção que para Lahire (1995), Carvalho (1998) e Homem (2000), a ausência dos pais no espaço físico da escola não significa necessariamente que estejam desinteressados da escolarização dos filhos. Os mesmos autores referem ainda que os pais possuem expectativas muito positivas acerca da escolarização dos filhos, participando na escola ao seu modo e não do modo que a escola espera que participem. É na vida familiar que vamos viver as primeiras experiências com significado enquanto indivíduo. Segundo Bordignon (2006), o sucesso ou insucesso da nossa vida e o desenrolar dos vários papéis nela presente dependem em grande parte do sucesso ou insucesso das relações estabelecidas dentro do sistema familiar.

Segundo Marujo (2002), existem muitos pais que se querem envolver na escola mas não sabem como o fazer, nem a escola lhes permite essa abordagem mais direta.

Esta ideia provém de durante muitos anos a relação entre o sistema escolar e as famílias ter sido negativa, em que a escola só recorria à família em situações problemáticas ou para serem meros espectadores.

Freitas (2011) defende que no mundo desenvolvido e moderno em que nos encontramos por vezes a família tende a transferir para a escola competências que são suas, não percebendo que a escola é uma segunda etapa da educação, criando nela toda a expectativa de que será responsável pela educação dos seus filhos e esquecendo-se de fazer a sua parte. Parolin (2008, p.1) diz que:

“(...) o papel da família na formação e nas aprendizagens das crianças e jovens é impar. Nenhuma escola por melhor que seja, consegue substituir a família. Por outro lado, destaco também que a função da escola na vida da criança é igualmente impar. Mesmo que as famílias se esmerem em serem educadoras, o aspeto sociabilizador do conhecimento e das relações não é adequadamente contemplado em ambientes domésticos (...)”

## **6 - Expectativas de escolarização por parte das famílias / EE**

Alves (2009) refere que a escola deverá assumir um papel fundamental e imprescindível na construção de projetos de vida de alunos com NEE. Segundo Rodrigues (2008), a filosofia subjacente ao conceito de Educação Inclusiva reflete um conjunto de três princípios orientadores: o direito à educação com a escola de todos para todos; a igualdade de oportunidades numa perspetiva de um futuro em que todos têm as mesmas oportunidades; e, por último, a de participar na sociedade sendo um membro integrante e participativo. Alves (2009) acrescenta que as políticas inclusivas criadas devem assumir a construção de projetos educativos que promovam, a longo prazo, a Transição para a vida ativa de todos os intervenientes no processo escolar.

A Educação Inclusiva não é uma missão exclusiva da escola. A Educação Inclusiva é um produto histórico de uma época e de realidades educacionais contemporâneas, segundo Sanches & Teodoro (2006). Esta é uma época, segundo os mesmos autores, onde deveremos abandonar as nossas ideias pré-concebidas, os nossos estereótipos e preconceitos, exigindo à sociedade que se transforme, assim como à escola, que deverá acolher toda a população escolar da mesma forma, dando oportunidades a todos de serem e aprenderem. Esta nova escola, segundo Correia (2005), é um espaço onde a diversidade é uma constante, um lugar onde ser diferente é

ser igual, possibilitando à comunidade educativa gerar um ambiente propício, defensor de valores tais como a aceitação e a solidariedade.

Entende-se escola como uma comunidade educativa, um local de aprendizagem e de formação, assegurando a formação geral de todas as crianças. Um espaço onde se possam partilhar os mesmos direitos e oportunidades, desenvolvendo capacidades, aptidões e sentido moral, promovendo a realização individual conforme os trâmites da sociedade. Segundo Durkheim, citado por Pires, Fernandes e Formosinho (1991) a escola sociabiliza os indivíduos no sentido de lhes proporcionar a sua devida integração na sociedade. Todos os alunos integram o ensino regular, pretendendo-se dar origem à escola inclusiva. De acordo com Stainback e Stainback (1999) a marginalização não é saudável para os alunos pois causa a sua alheação. Já no ensino regular, os alunos têm oportunidade de adquirir competências para uma vida profissional, bem como para a vida em sociedade.

Segundo Correia (1999), todos os alunos têm direito a programas públicos de educação e os NEE têm ainda mais a programas adequados e gratuitos, devendo ser o mais apropriado possível, respondendo às necessidades educativas e ao seu ritmo e estilo de aprendizagem. A escola deverá estar preparada, de forma a dar uma resposta eficaz às problemáticas dos alunos com NEE, de acordo com as suas características. A denominada inclusão tem por base o atendimento do aluno com NEE na classe regular, com o apoio dos serviços de educação especial, alargando a ideia da escola para todos. Na perspetiva do autor, este princípio não deve ter uma perspetiva inflexível, podendo existir um conjunto de opções diferenciadas sempre que seja necessário.

A escola deverá ter em atenção o aluno como um todo e não só o aluno na vertente escolar, respeitando desta forma os três níveis de desenvolvimento essencial ao seu crescimento: o académico, o sócio emocional e o pessoal. Desta forma, poderemos proporcionar ao jovem uma educação apropriada e orientada para o seu desenvolvimento não só escolar mas também social. Cabe à escola procurar e desenvolver os recursos necessários, criando condições para que toda a comunidade escolar possa participar na vida da escola, respondendo às características dos seus alunos e indo de encontro às necessidades destes. Correia (2005) explica que o conceito de diversidade dá forma à escola inclusiva, onde se deve reformular, pensar e criar uma aprendizagem em conjunto a todos os alunos. Numa educação inclusiva, a

heterogeneidade dos grupos não é um problema mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais de educação. É suposto os jovens criarem uma rede de amigos e conhecidos, desenvolvendo relações de amizade e respeito entre todos os intervenientes com ou sem NEE (Crockett & Hardman, 2010). Jameson & McDonnell (2010) não esquecem a necessidade de desenvolver competências que ajudem na utilização dos recursos da comunidade envolvente para um melhor desenvolvimento da vida do dia-a-dia, conseguindo em vida adulta manter a capacidade que adquiriram nesta aprendizagem.

Os estudos levados a cabo por Cintra (2004) indicam que os pais veem na escola e nos professores a solução para o encaminhamento mais adequado dos seus filhos, depositando naqueles altas expectativas face à problemática dos alunos com NEE. A autora refere ainda que a formação dos professores é um fator condicionante às expectativas criadas pelo sistema educativo face ao desempenho dos alunos com NEE. Barker (cit in Marques, 2006) defendia que a educação de alunos com NEE poderia ser melhorada se as escolas de formação de professores incluíssem esta temática no seu plano de estudos, bem como se desenvolvessem planos de formação contínua neste domínio.

Uma sociedade que pretende assumir-se como inclusiva necessita, essencialmente, de se consciencializar de que todos os alunos, independentemente das suas particularidades, ao conviverem e partilharem os mesmos espaços e atividades conseguem compreender, aceitar e, sobretudo, valorizar os outros. Reconhecem as competências dos colegas e suas necessidades, respeitam, lutam para a construção de uma sociedade mais justa e solidária, desenvolvem e criam laços de amizade, diminuem a ansiedade, o medo e a insegurança diante das dificuldades. Correia (2008) diz-nos que a inclusão na educação não se baseia somente nos alunos com NEE, deverá focar-se também em cada um dos restantes alunos que frequentam a mesma comunidade escolar. Faleiros (2001) verifica que os alunos incluídos apresentaram ganhos quanto à sociabilização e à aprendizagem.

Na sociedade atual, todas as famílias entendem a importância da escolarização como uma vivência extremamente importante na vida dos seus filhos, sejam eles NEE ou não. Se as famílias tradicionais a encaram como uma caminhada para a prossecução das expectativas criadas, o que dizer dos encarregados de educação dos alunos com

NEE. A escola deve estar preparada para dar uma resposta eficaz à problemática do aluno com NEE, de acordo com as suas características, Correia (*cit in* Ribeiro, 2008).

Para os alunos com NEE, a escola não é só um local de aprendizagem mas é, fundamentalmente, para adquirir condutas de comportamentos exigidos não só pela escola, mas também pela comunidade, bem como para contribuir no crescimento pessoal através das relações sociais que o ambiente escolar proporciona. Quando se inicia a vida escolar de um aluno NEE, além das muitas expectativas também há angústia e preocupações sobre a sua situação. Segundo Correia (1999) é importante que haja uma complementaridade entre a escola e as famílias, delineando muito bem os limites, a complementaridade e as funções de cada um.

As famílias possuem verdadeiras expectativas na escolarização dos seus filhos, uma vez que a sociedade atribui um elevado valor a essa mesma escolarização. As famílias esperam que seja um caminho para que os filhos consigam uma ocupação profissional que lhes permita adquirir a felicidade e independência.

Há vários fatores que influenciam a forma como as famílias veem, percebem e investem na educação dos seus educandos. Todos os fatores devem ser vistos em conjunto, uma vez que isolados não são compreendidos e as suas relações de interdependência não são relacionadas. Temos que relacionar estes fatores sempre olhando para a família. Estas muitas vezes realizam esforços sobre-humanos para a realização das expectativas criadas com a realidade.

As oportunidades educacionais são cada vez maiores e mais apoiadas por todos os elementos do sistema escolar, mas é fundamental termos a perceção que as oportunidades educacionais se vão reduzindo ao longo das etapas escolares e, por fim, perante a profissionalização do aluno NEE. É natural e compreensivo que as famílias enfrentem uma enorme quantidade de incertezas quanto ao futuro, necessitando de apoio e esclarecimento. A escola também aqui tem um papel primordial, motivando, acolhendo e compreendendo a individualidade de cada aluno. Se todos estes passos forem dados, os encarregados de educação terão mais expectativas quanto maior for o trabalho escolar por parte dos profissionais que rodeiam o seu educando. Segundo Correia (2002, p.41):

“O papel dos apoios educativos é fundamental uma vez que irá permitir que o objeto das planificações individualizadas seja alcançado (...) destinam-se a munir o aluno com NEE com um rol de competências que possam contribuir para a sua inserção futura na sociedade (...)”.

O envolvimento dos pais conduz ao sucesso. Os alunos com pais presentes na educação escolar têm mais expectativas do que os que não estão presentes, apresentando ainda melhores resultados. As escolas melhoram imenso quando os pais são solicitados a ajudar e a participar nas decisões, Henderson (*cit in* Davis,1989). Os encarregados de educação que se envolvem com a educação dos seus educandos revelam desde logo uma fonte de expectativas, sejam elas positivas ou negativas, uma vez que proporcionam aos seus filhos uma panóplia de situações que os ajudará a preparar e a escolher um futuro mais condizente com o esperado.

## **7 - Alunos com NEE**

Segundo Brennan (1988), baseando-se no Relatório Warnock, Serra (2008) e Correia (2013), um aluno tem necessidades educativas especiais quando, comparativamente com os alunos da sua idade, apresenta dificuldades significativamente maiores de aprendizagem ou tem algum problema de ordem física, sensorial, intelectual, emocional ou social, ou uma combinação destes problemas. Abordam ainda a necessidade de adaptação de currículos especiais ou a condições de aprendizagem adaptadas, de forma a que os meios educativos consigam responder às necessidades presentes. A Declaração de Salamanca (1994) refere ainda que estas Necessidades Educativas Individuais relacionam-se com deficiência ou dificuldades escolares em algum momento da escolaridade destas crianças ou jovens. Cruz (2012) releva a importância dos complementos educativos adicionais como objetivo principal de promover o desenvolvimento e educação do aluno.

A educação é um direito, independentemente das diferenças individuais, das vantagens ou desvantagens de cada jovem (Felgueiras, 1994). Segundo Rodrigues (2003, p.95):

“Estar incluído é muito mais do que uma presença física, é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele.”.

Leitão (2010) defende que todos os alunos devem ter as condições e oportunidades para aprenderem e interagirem, com solidariedade e cooperativamente, de forma a desenvolver ao expoente máximo as suas competências sociais e académicas.

O que todos os pais planeiam para os seus filhos é sempre muito idealizado, são planos cheios de esperança, expectativas e ambições que serão ou não concretizadas. Aqui aparecem também as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), algumas com uma única deficiência, outras com múltiplas. Crianças que conseguem certa independência ou as totalmente dependentes para sobreviverem. Como é que estas crianças são absorvidas pela família, escola e sociedade? Que expectativas são criadas e que objetivos conseguem elas atingir.

A teoria de Gottfredson (1981, 1996), mencionada por Souza (2011), indica que as aspirações de um indivíduo face ao seu futuro profissional evidenciam um momento particular da vida de um indivíduo. É considerado pela autora que as aspirações de cada um sofrem frequentes alterações à medida que estes modificam a sua auto-perceção no que respeita às suas capacidades. As expectativas são passíveis de reformulação ao longo da vida de um indivíduo. É também afirmado por Gottfredson (1981, 1996) que cada indivíduo faz uma avaliação da sua compatibilidade com diferentes ocupações, bem como do esforço necessário para o ingresso nas mesmas, sendo, por isso, valorizadas as profissões mais compatíveis consigo próprios e, conseqüentemente, evitadas as mais incompatíveis.

Num estudo realizado por Mendes (2000), constatou-se que, quando questionadas sobre a profissão que gostariam de exercer no futuro, doze crianças revelaram-se interessadas em profissões como secretária, professor(a), músico (guitarrista), médico, dentista, polícia, bombeiro e camionista. De realçar que a maioria das profissões desejadas envolve especialização, o que nos leva a concluir que as expectativas destas crianças quanto ao seu futuro eram elevadas. A mesma autora constatou que quatro de cinco crianças entrevistadas pensam vir a exercer as profissões de que gostariam. No entanto, apenas uma não acredita poder exercer a atividade desejada, justificando-se com a sua falta de capacidade para aprender a ler. As limitações são apresentadas pelos alunos como barreiras ao seu desenvolvimento tanto escolar como profissional. As

expectativas estão intimamente ligadas à auto-percepção do indivíduo como ficou demonstrado anteriormente.

O estudo levado a cabo por Souza (2011) mostra-nos que os alunos possuem aspirações e expectativas profissionais ao mesmo nível dos alunos do ensino regular. A autora considera que o processo de inclusão não atingiu ainda o seu principal objetivo, que diz respeito à sobrevivência do aluno através da sua inserção no mercado de trabalho. Souza (2011, p.89) diz que:

“O que se observa é uma tentativa de mascarar a descaso a que esses alunos foram submetidos ao longo dos séculos, como forma de resgatar sua dignidade, através de medidas paliativas, as quais acrescentam pouco ou quase nada de substancial à vida do aluno, no sentido de tornar-se verdadeiramente autônomo e independente.”.

A autora refere ainda que o desenvolvimento de um real autoconhecimento, bem como de expectativas adequadas a estas crianças/jovens deve ser introduzido precocemente no processo de preparação para o mercado de trabalho aquando da produção de expectativas relativas ao seu futuro, questionando-se sobre as possíveis carreiras face às suas possibilidades de sucesso. No percurso da transição para a vida ativa, entram em jogo as expectativas experienciadas pelo aluno com NEE durante o seu desenvolvimento. Estas exercem um papel preponderante no modo de se posicionar diante da questão. O que a família pensa e manifesta sobre o assunto, ou seja, as suas expectativas quanto ao desempenho futuro do aluno (filho), bem como as demonstradas no espaço escolar e comunitário a que pertence, serão decisivas para as suas próprias expectativas.

As percepções que os alunos com NEE apresentam sobre as suas capacidades podem muitas vezes estar comprometidas pelas limitações inerentes à deficiência em causa, assumindo a família, a escola e a sociedade um papel fulcral na orientação futura destas crianças.

É por isso necessária especial atenção sobre as aspirações futuras dos alunos com NEE, ou seja, as preocupações que os inquietam e os conflitos que experimentam com relação às suas mais íntimas expectativas no que concerne à sua vida futura e implicam questões como a sobrevivência e realização pessoal. Esta é uma preocupação partilhada por todos os jovens, adquirindo maior intensidade na população com NEE uma vez que

continuam a ser reconhecidas desvantagens no mundo do trabalho. Para Souza (2011, p.8)

“Estar fora do perfil solicitado pode significar não só um mal-estar gerado com a perspectiva do desemprego, mas também a possibilidade de aceitação do subemprego, da inserção sob condições precárias ou de trabalhar na informalidade.”.

Estes são trabalhadores muito mais passíveis de exploração e más condições de trabalho, devido ao seu estado físico ou mental.

Existe ainda um longo caminho a percorrer pelas instituições responsáveis pela inclusão de alunos com NEE. São várias as barreiras percebidas pelos alunos deste estudo, entre as quais se evidencia as escolas, que insistem numa prática dissociada da realidade, adotando currículos não adequados às reais necessidades dos mesmos. Este facto fomenta exclusão em detrimento de um desenvolvimento integral e adaptado à eficiente inclusão social do aluno. Coelho (2012) refere que a inclusão deve ser entendida como um conceito flexível e que permita ajustar as opções de cada situação específica.

Segundo Souza (2011), é necessário a existência de motivação por parte do aluno para concretizar um projeto profissional e esta motivação está dependente das representações que o aluno tem de si mesmo. Uma fraca representação de si próprio pode conduzir a impotência face às inúmeras barreiras que inevitavelmente encontrará. Desta forma, são os alunos com NEE que se apresentam mais desfavorecidos no mercado de trabalho, uma vez que as autorrepresentações destes alunos são notoriamente mais baixas, mostrando-se, por isso, menos preparados para ingresso no mercado de trabalho.

Os estudos levados a cabo por Figueiredo (2000) indicam a existência de correlações positivas entre os resultados escolares e as dimensões do autoconceito académico, sendo mais intensas as correlações para os alunos sem NEE. Pode desta forma concluir-se que os alunos com melhores resultados escolares apresentam um maior nível de autoconceito. O aluno com NEE tem expectativas claras sobre o seu futuro? O que será que ele pensa sobre uma futura profissão, o que perspectiva para si e que barreiras existirão neste percurso? No percurso da transição para a vida ativa é que aparecem as expectativas vividas pelo aluno ao longo do seu percurso escolar e social.

O que a família manifesta a esse respeito, ou seja, as expectativas quanto ao desempenho futuro do filho, bem como aquelas demonstradas na escola e na comunidade onde está inserido, serão decisivas para as suas próprias expectativas. Todos estes alunos necessitam de atingir um grau de autonomia e independência que lhes permita perceber as suas reais possibilidades, e que lhes permita chegar a uma atividade que lhes possa proporcionar satisfação pessoal, produtiva e subsistência. Fierro (1995) destaca a educação como principal componente da profissionalização do aluno com NEE.

## **8 - Aspirações e expectativas profissionais nos alunos com NEE**

Um dos grandes problemas que os cidadãos deficientes têm de enfrentar está diretamente correlacionado com a sua integração na sociedade. Desde cedo que as pessoas diferenciam e rotulam todos aqueles que poderão afastar-se do chamado padrão normal criado pela sociedade. É importante que os alunos NEE sejam apoiados de forma a realizarem uma transição prática para a vida adulta.

Armstrong e Rounds (2008) referem ser necessário levar em conta as diferenças de cada indivíduo, o que facilitará a previsão de resultados e acontecimentos de carreira que são importantes não só para a sociedade mas também para o próprio. Referem ainda que a intervenção vocacional irá propiciar, avaliando as diferenças individuais, a expansão do leque de oportunidades, incrementando as potencialidades e a satisfação daqueles que beneficiam dessa intervenção. Estes aspetos são relevantes para a decisão vocacional e para o sucesso posterior na carreira escolhida.

Existem estudos que demonstram a importância dos projetos vocacionais, associando-os às aspirações e expectativas individuais, sendo influenciados pelas percepções do sujeito quanto à sua autoeficácia, bem como em relação à própria personalidade e género, como sugerem Hackett e Byars (1996) ou Lent, Brown e Hackett (2002).

Relacionando estas teorias com os jovens com NEE, chegamos facilmente à conclusão que as percepções das próprias possibilidades vocacionais podem estar comprometidas pela deficiência de que padecem, necessitando de recursos adicionais

que os orientem na sua escolha profissional. Verifica-se que um grande número de jovens permanece dependente da família após a sua saída da escola (ME, 2004).

Jans (2003) relembra que as barreiras encontradas pela população com NEE, na escola, para completar os estudos e seguir os mesmos a nível superior, são complexas e variadas. As expectativas negativas das pessoas, desde familiares a professores, desde a sociedade a empregadores, vão muitas vezes contra as reais capacidades desse público. As expectativas criadas pelos outros fazem com que a exigência perante os alunos com NEE seja inferior à exigência relativa aos outros alunos, dispensando-lhes maior grau de indulgência como referem Cunningham, Young e Senge (1999). Como tal, muitos destes jovens deixam a escola mal preparados para o mercado de trabalho, onde a sua adaptação se torna mais difícil e complicada.

Ainda segundo Jans (2003), é importante desenvolver nos alunos com NEE um autoconceito positivo e uma expectativa de carreira realista, que deverá ter lugar o mais cedo possível no processo de preparação para o mercado de trabalho. Os alunos elaboram expectativas sobre o seu futuro, mas é importante dar ao jovem com NEE a exploração de prováveis carreiras avaliando as suas próprias possibilidades de sucesso.

Gottfredson (1981,1996) refere-se às expectativas e às aspirações de carreira como preferências de carreira. Afirma ainda que são alvo de frequentes mudanças, à medida dos ajustamentos relativos à perceção, adequação e acessibilidades. A autora destaca que uma ocupação pode ser compatível com um autoconceito do indivíduo e ser inacessível para ele.

Guichard (1995) refere a importância da experiência escolar fundamental, referindo-se às representações de futuro dos jovens e à criação dos seus projetos profissionais. De qualquer forma não vê a escola como único polo de construção do sujeito, mas que nela se delineiam as características do indivíduo, levando em conta as motivações em direção a um projeto profissional com base nas suas expectativas.

Griffiths (1988) relembra que, enquanto profissionais da educação, precisamos de pôr em causa as expectativas reduzidas quanto às contribuições prestadas à nossa comunidade pelos indivíduos deficientes. Sugeriria o autor uma mudança nas expectativas o que poderia conduzir a novas ideias e oportunidades no desenvolvimento

do trabalho com os jovens deficientes, podendo proporcionar-lhes diferentes alternativas.

## **9 - Transição para a vida adulta**

O conceito de transição para a vida adulta inicia-se na década de 80 do século XX, em que a OCDE realiza um estudo denominado de “Educação dos Jovens deficientes e sua transição para a vida activa”, em que Portugal participou sob a coordenação do Secretariado Nacional de Reabilitação. É a partir daqui que passa a existir uma tomada de consciência por parte da sociedade e dos seus variados técnicos.

Todas as pessoas, ao longo da sua vida, passam por sucessivas transições. A Transição para a Vida Adulta é uma das etapas mais importantes em toda a gente e, por isso, também nos alunos com NEE. Quando se pensa na TVA, precisamos de perspetivar e fundamentar o que fazemos com estes jovens, antecipando a resolução dos obstáculos com que os alunos se deparam nesta transição. Precisamos de ajudar a desenvolver competências que os preparam para a sua efetiva TVA.

O International Labour Office (EADSNE, 2002, p.5-6) define transição como um:

“(…) processo de orientação social implicando mudança de estatuto e de papel do jovem.(…) refere ainda que, (...) a transição requer uma mudança nas relações, nas rotinas e na autoimagem. De forma a garantir uma transição suave da escola para o local de trabalho, os jovens com deficiência necessitam de definir metas e de identificar o papel que querem desempenhar na sociedade.”.

Este processo requer a tomada de decisões que irão afetar todas as pessoas envolvidas nesta transição. Existirão novas situações profissionais, familiares e sociais, existindo a dupla ação de integração no mundo e de desenvolvimento da sua personalidade e da sua autorrealização. Segundo Guichard (1995), no momento em que o aluno transita para a sua vida ativa, deve possuir de antemão uma série de conhecimentos, atitudes e habilidades que possibilitem aceder ao mercado do trabalho e à participação na vida ativa e social. As escolas deverão ajudá-los a tornarem-se ativos economicamente, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais da vida adulta.

Alves (*cit in*, Santos 2013) refere que a escola assume um dos papéis principais na construção de um projeto de vida de alunos com NEE. É a escola que promove esta transição, bem como adequa as capacidades de cada aluno ao contexto que os rodeia. Esta ideia vai de encontro à igualdade de oportunidades e proporciona aos alunos um funcionamento independente. As autoras referem ainda a relevância da política emanada apontar para a necessidade de construir projetos educativos que consigam, a longo prazo, a transição para a vida adulta para todos os intervenientes da vida escolar, sem exceção e sem limitações.

Capucha (2008) refere que aos alunos com NEE devem ser pedidas competências cognitivas e sócio afetivas que assentem em aprendizagens flexíveis, ou seja, que se adaptem aos múltiplos contextos e situações de vida. Desta forma, ao sair da escola, deverão sentir-se membros independentes e ativos nas suas comunidades.

Para fazer esta transição é importante ir de encontro ao que os alunos pretendem, às suas expectativas. Apesar de sabermos que dependente das NEE dos alunos, as expectativas podem ser reais ou não, é importante fornecer formação nas áreas pretendidas, promovendo experiências em contexto real e não somente com conhecimento académico, como refere EADSNE (2002). Para que tal aconteça, iniciou-se a implementação de um PIT, de forma a conseguir-se criar as experiências para esta população. Desta forma, os alunos com NEE encontram as exigências quotidianas e normais para qualquer cidadão (Soresi, Nota & Wehmeyer, 2011). Podemos caminhar desta forma para uma participação e qualidade de vida das pessoas com NEE (Schalock, Garner & Bradley, 2010). Estas atividades deverão ser escolhidas olhando para a comunidade e para os espaços envolventes, indo de encontro às necessidades do aluno tendo em perspetiva um desempenho de sucesso nas rotinas criadas (McDonnell, 2010). Antunes & Santos (2012) lembram ainda a importância de proximidade das empresas, uma vez que oferecem menos constrangimentos na cooperação e implementação desta Transição para a Vida Adulta. Segundo Azevedo (2005), deverá existir uma orientação profissional, proporcionando a escolha do percurso mais adequado a cada indivíduo, indo de encontro aos seus saberes e às suas capacidades.

O PIT, segundo o manual de apoio à prática, publicado pela Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC, 2008, p.30), é um documento que deve fazer a transição para a:

“(…) realização do projeto de vida do aluno, para uma vida em sociedade com adequada inserção social e familiar ou numa instituição que desenvolva atividade de carácter ocupacional e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional. (…). Perspetiva um processo dinâmico, a curto, médio e longo prazo, com o objetivo de promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária (...), deve ser flexível, para responder às expectativas dos pais sobre o futuro do filho e aos desejos, interesses, aspirações e competências do jovem. (...), deve definir as etapas que é necessário percorrer e as ações a desenvolver, desde o presente até à conclusão do percurso educativo, para que o aluno consiga tornar real o seu projeto de vida. (...), deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participaram na sua elaboração, bem como pelos pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno.”

O PIT deverá ser pensado de forma a favorecer o desenvolvimento da autonomia dos jovens com NEE, incluindo treino vocacional que os prepara para serem pessoas independentes e ativas nas respetivas comunidades (Costa, 2004).

Mesmo caminhando no sentido de uma transição para a vida ativa mais protegida, há uma discrepância grande entre a formação dos alunos com NEE e aquilo que as empresas pretendem. Obviamente que a população NEE está em desvantagem na procura de emprego, logo uma maior atenção deverá ser dirigida a esta problemática. Devemos então perceber as expectativas que são decorrentes destas dificuldades. Para Dias & Soares (2007, p.3):

“Estar fora do perfil solicitado pode significar não só um mal-estar gerado com a perspetiva do desemprego, mas também a possibilidade de aceitação do subemprego, da inserção sob condições precárias ou de trabalhar na informalidade”.

A sua integração pós-escolar é um dos obstáculos com que esta população se debate, segundo Ferreira (2008). Cação (2007) refere que é importante e urgente que o poder político assuma respostas, de forma a desencadear responsabilidade social nas empresas, perspetivando assim a inserção profissional de pessoas com deficiência.

“As escolas e o mercado de trabalho têm de aumentar a cooperação entre si. No que respeita às escolas, elas necessitam de acompanhar os desenvolvimentos e as mudanças ocorridas no mercado de trabalho” (EADSNE 2002, p.21).

Juntando o esforço dos alunos às expectativas dos pais, aos desejos da escola, é necessário pensar que as empresas necessitam de mudar a sua forma de olhar para estas pessoas. A OCDE (1997) refere que esta transição nem sempre acontece com níveis de

sucesso. Teoricamente, os alunos NEE têm as mesmas escolhas educativas que os seus colegas mas, na prática, apenas lhes são oferecidos trabalhos orientados para a sua segurança social ou trabalhos de baixo salário. Na Ilo (1998) é acrescentado que os seus programas educativos e de formação normalmente não correspondem aos seus interesses e necessidades. As diferenças entre o que as empresas exigem e o que é oferecido aos alunos, no período da sua formação, resulta muitas vezes em aspirações e expectativas distantes do universo profissional e de carreira. A formação destes jovens dever ser planeada e baseada nas competências e características do individuo, pensando nas suas necessidades futuras (Afonso, 1997). Esta transição não deverá ser somente pensada para o mercado de trabalho, sendo importante pensar no desenvolvimento social, na comunidade, criação de laços e amizades, novas rotinas, ou seja, uma estruturação para a vida.

Segundo Mendes (2010), a formação destas pessoas representa uma etapa determinante e de extrema importância na inserção na vida adulta, contudo não deve ser somente uma responsabilidade das instituições educativas. As empresas, instituições e serviços deverão ser envolvidos, formando uma sinergia conjunta tendo em vista o desenvolvimento das competências necessárias em diversos contextos da vida, garantindo o acesso ao desenvolvimento de carreira e uma integração plena na sociedade. Segundo Mendes (2010), este processo de transição deve preparar principalmente os jovens para uma vida adulta de qualidade e necessita de desenvolver competências profissionais mas também sociais, que lhes permitam adaptar-se a situações diversificadas da vida.

---

## CAPÍTULO II

### ABORDAGEM EMPÍRICA

## **1 - Problemática**

A sociedade contemporânea continua a encontrar problemas em incluir e aceitar todos os que sejam diferentes. A aceitação e inclusão das crianças e jovens com NEE deverá acontecer primeiro na família, que por vezes não cria o vínculo pelo choque de ter um filho com limitações, ou pelas dificuldades que terão no dia-a-dia. Sem o apoio familiar muito dificilmente uma pessoa com deficiência conseguirá ultrapassar as barreiras que se atravessam na evolução social e na transição da vida escolar para a vida ativa. É neste meio familiar que se inicia a construção da autonomia e da independência, determinante para o processo de integração social da pessoa com NEE. Graças a este relacionamento familiar, os alunos com NEE começam a construir o seu mundo, a sua identidade, o seu local na sociedade, a compreensão relativamente ao mundo no global. Segundo Boer, Pijl & Minnaert (2010), os pais encaram como altamente benéfica a inclusão dos filhos nas salas regulares, principalmente ao nível da integração da sociedade, na aprendizagem e nas competências sociais.

A sociedade e a escola estão em constante mudança o que nos obriga a refletir. A inclusão destas crianças não pode ser só pensada a nível escolar mas também numa perspetiva de sociabilização. O objetivo deveria ser transformá-los em sujeitos autónomos e responsáveis. Esta autonomia não passará somente pela aquisição de habilidades sociais e de conhecimentos teóricos mas fundamentalmente pela formação técnica e profissional do aluno. Hoje, a escola para todos ajusta-se às condições específicas de todos os indivíduos, percebendo e aceitando as diferenças, promovendo uma educação diferenciada, respondendo desta forma às necessidades individuais dos alunos (Unesco, 1994; Correia, 2008).

Apesar das deficiências, quando se trata da profissionalização os alunos possuem aspirações e expectativas profissionais tão elevadas como os alunos do ensino regular. A capacidade de desenvolver uma atividade ou ocupação está diretamente ligada à representação que o aluno faz de si próprio. Se estas representações são pobres, este pode desenvolver um sentimento de impotência que muitas vezes o parará face às barreiras que inevitavelmente irá encontrar ao longo da sua vida. A formação profissional toma, assim, uma importância determinante na entrada no mercado de trabalho por parte dos alunos com NEE (Mendes, 2010). As ideias preconceituosas no

reconhecimento da capacidade de trabalho perante as deficiências de pessoas com NEE ainda constroem e influenciam negativamente a profissionalização das mesmas. Contudo, quando estes jovens são integrados nas empresas, segundo Afonso e Santos (2008), estas experiências resultam em enorme satisfação por parte dos empregadores e dos jovens com NEE, pela qualidade do trabalho desenvolvido.

A família, por seu turno, promotora das primeiras identificações da criança, será o alicerce que trará sustentação ao jovem, tendo responsabilidade neste processo. Para Cosme e Trindade (2002), a participação dos pais na vida escolar vai facilitar a integração destes, sentindo-se incluídos e aceites nos dois locais, na família e na escola. A parceria com a escola é fundamental, devendo despertar no aluno as suas aspirações vocacionais, sem perder de vista as limitações a que este está sujeito, de modo a não experimentar sentimentos de frustração face às dificuldades que irá encontrar. As expectativas das famílias e dos alunos devem-se desenvolver perante a possibilidade de serem realizadas, sem correr para um objetivo além das suas capacidades, evitando assim situações que coloquem em risco a autoestima e autoeficácia. Estas relações por vezes apresentam alguma dificuldade; o jovem começa a tornar-se mais independente e as preocupações familiares aumentam. No final da escolaridade, começa a preocupação com a saída da escola, com a independência social e económica e com a cada vez menor resposta que os serviços públicos apresentam. Martins (2001) explica que esta passagem vai obrigar os pais a um maior envolvimento na vida dos seus filhos, quando seria suposto ser exatamente ao contrário.

Os Encarregados de Educação e os Alunos têm expectativas muito próprias, podendo ser relevantes e decisivas no desenvolvimento sustentado destes alunos. Uma expectativa real da capacidade do aluno em atingir um fim poderá contribuir para um desenvolvimento equilibrado, levando a que o crescimento seja feito sem uma frustração evidente. Pelo contrário, uma expectativa errada traz um problema grave, tendo que se lidar com mais do que a frustração relativamente ao indivíduo. De acordo com Serra (2010), os pais deverão ajudar e potenciar a independência destas crianças, desenvolvendo as suas potencialidades e tentando lutar contra a exclusão destes alunos da vida ativa.

Segundo Martins (2001), estas crianças/jovens vão implicando alterações familiares e as suas expectativas. Estas vão-se alterando e evoluindo. As preocupações

escolares passam a preocupações profissionais e especificamente a essa transição. Infelizmente, em muitos casos de jovens com NEE a dependência mantém-se ao longo da vida, ficando a família com a responsabilidade, sendo um obstáculo às expectativas criadas no seio familiar. Por esta razão, é importante dar relevância à comunidade e à escola, de forma a conseguirmos disponibilizar para estes jovens um papel mais ativo na transição para a vida adulta. EADSNE (*cit in* Cardoso 2006) explicita que a transição para a vida adulta deverá ser vista como um processo intrincado de constante adaptação, relacionando e envolvendo diversas variáveis, sucedendo ao longo da vida de uma pessoa.

Benavente (1990) diz-nos que não é assim tão complicado concretizar mudanças de estruturas ou de coisas, não sucedendo o mesmo quando falamos de alterações que envolvam práticas, valores e atitudes. Poderemos sempre mudar o espaço físico, mas mudar as mentalidades é muito mais difícil, demorando muito mais tempo, podendo levar algumas gerações. A escola deve dar a todos igualdade de direitos e oportunidades, tendo em conta a diversidade, respondendo às diferenças individuais de toda a comunidade educativa.

Todos os jovens têm características, aptidões, interesses e necessidades diferentes. Os sistemas presentes na sociedade e na educação devem ser planeados tendo em perspectiva a enorme diversidade das características e urgências que estes jovens apresentam. As comunidades devem cada vez mais ser abertas e solidárias, caminhando para uma sociedade inclusiva e para um mercado de trabalho mais preparado para as necessidades destes jovens.

Assim e pelo que atrás foi exposto definiram-se as seguintes perguntas de partida:

- 1- Quais as expectativas dos alunos com Necessidades Educativas Especiais na transição da escola para a vida adulta.
- 2- Quais as expectativas dos Encarregados de Educação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais na transição destes para a vida adulta.

## **2. Objetivo de Estudo**

---

### 2.1 OBJETIVO GERAL DE ESTUDO

- Compreender se existem diferenças entre as expetativas que os alunos com NEE e os seus Encarregados de Educação apresentam face à transição para a vida adulta.

---

### 2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1- Verificar quais as expetativas dos Encarregados de Educação em relação ao futuro dos alunos com NEE.
- 2- Verificar quais as expetativas dos Alunos com NEE em relação ao seu futuro.
- 3- Verificar se as expetativas dos Alunos com NEE e seus Encarregados de educação são similares ou diferentes.
- 4- Verificar se as condições socioeconómicas influenciam as expetativas, quer dos Encarregados de Educação, quer dos Alunos com NEE.
- 5- Verificar se existem barreiras que influenciem as expetativas quer dos Encarregados de Educação, quer dos Alunos com NEE.

---

### 2.3. HIPÓTESES

- H.1. Os Encarregados de Educação dos alunos com NEE têm expetativas elevadas face ao futuro dos seus educandos.
- H.2. Os alunos com NEE têm expetativas elevadas face ao seu futuro.
- H.3. Existe uma diferença estatisticamente significativa ao nível das expetativas manifestadas pelos Encarregados de Educação e pelos alunos com NEE.
- H.4. O nível de expetativas dos Encarregados de Educação, são influenciadas pelas variáveis: Sexo, Idade, tipo de NEE do educando, profissão, nível escolar.

H.5. O nível de expetativas dos alunos são influenciadas pelas variáveis: Sexo, Idade, tipo de NEE, ano de escolaridade.

H.6. O nível de expetativas dos Encarregados de Educação são influenciadas por barreiras: Sociais, económicas, psicológicas ou físicas.

H.7. O nível de expetativas dos Alunos com NEE são influenciadas por barreiras: Sociais, económicas, psicológicas ou físicas.

### **3. Metodologia**

O tipo de investigação escolhido para este estudo foi a quantitativa que, segundo Freixo (2009), “(...) constitui um processo sistemático de recolha de dados observáveis e quantificáveis.” e a qualitativa que, segundo Bogdan et al. (1994), criam dados descritivos que permitem observar o modo de pensar dos participantes na investigação, ou seja uma metodologia mista. A análise quantitativa é utilizada na análise e descrição, sendo mais objetiva e exata, uma vez que a observação é mais controlada. Na análise qualitativa as entrevistas são geralmente realizadas pessoalmente e individualmente, não tendo como preocupação a projeção dos resultados para a população.

### **4. População e Amostra**

O universo de estudo foi constituído por alunos com Necessidades Educativas Especiais que frequentam o ensino regular da rede pública, assim como os seus Encarregados de Educação. A população abrangida é muito eclética, com alunos de meios socioeconómicos diversos. Esta heterogeneidade provoca uma enorme diversidade, seja ela social, cultural ou até económica, o que nos leva a expectativas diferenciadas por parte dos alunos ou por parte dos Encarregados de Educação.

A população usada neste estudo é constituída por alunos e encarregados de educação de uma Escola do Concelho de Cascais, Escola Secundária Frei Gonçalo Azevedo.

A amostra é de tipo por agrupamento e é constituída por 32 entrevistas, 16 alunos e 16 encarregados de educação de todos os ciclos de ensino, que se caracteriza seguidamente:

**Tabela 1 – Caraterização do cuidador**

		N	%
Sexo	Masculino	2	12.5%
	Feminino	14	87.5%
	Total	16	100.0%
Idade	Média ± DP	41.4 ± 6.2	
	Mediana (Amplitude)	39 (36 - 56)	
Estado Civil	Casado / União de Facto	13	81.3%
	Divorciado / Separado	3	18.8%
	Total	16	100.0%
Relação	Pai / Mãe	14	87.5%
	Avô / Avó	1	6.3%
	Outro	1	6.3%
	Total	16	100.0%
Habilitações académicas	4º classe	2	12.5%
	9º Ano	6	37.5%
	12º Ano	5	31.3%
	Bacharelato ou Licenciatura	3	18.8%
	Total	16	100.0%
Profissão	Sem Trabalho (Desempregados, Domésticos)	4	25.0%
	Auxiliar de Ação Educativa	3	18.8%
	Restauração e Limpezas (Empregada das Limpezas, Empregados de Mesa, Pasteleiros, Padeiro, Cozinheira)	2	12.5%
	Administrativa	2	12.5%
	Área da Saúde (Médico, Farmacêutico, Enfermeiro)	1	6.3%

Comércio e Indústria (trabalhador de Hipermercado, Operador de máquinas, Técnico de plásticos, área comercial)	1	6.3%
Salões de Beleza (Esteticista, Cabeleireiros)	1	6.3%
Informática (Programador informático, Web design)	1	6.3%
Advogado	1	6.3%
Total	16	100.0%

A Tabela 1 apresenta a caracterização do cuidador, constando-se que 87.5% eram do sexo feminino, com uma média etária de 41.4±6.2 anos, 81.3% eram casados ou viviam em união de facto.

Mostra ainda que 87.5% dos cuidadores eram o pai ou a mãe, 12.5% possuíam o 4º ano/4ª classe, 37.5% o 9º ano, 31.3% o 12º ano e 18.8% tinham formação superior.

Em termos de profissão, 18.8% eram auxiliares de ação educativa, 12.5% trabalhavam em atividades de restauração e limpeza e 12.5% tinham funções administrativas.

Na Tabela seguinte poderemos observar a caracterização do Cônjuge.

**Tabela 2 – Caracterização do cônjuge**

	N	%
	4	25.0%
Não completou a escola primária ou não sabe ler	4	25.0%
4º classe	5	31.3%
9º Ano	1	6.3%
Habilitações académicas	1	6.3%
12º Ano	1	6.3%
Bacharelato ou Licenciatura	1	6.3%
Mestrado ou Doutoramento	1	6.3%
Total	16	100.0%
	3	18.8%
Profissão . cônjuge	2	12.5%
Comércio e Indústria (trabalhador de Hipermercado, Operador de máquinas, Técnico de plásticos, área comercial)	2	12.5%
Restauração e Limpezas (Empregada das Limpezas, Empregados de Mesa, Pasteleiros, Padeiro, Cozinheira)		

Administrativa	2	12.5%
Empresário	1	6.3%
Piloto (carros, aviões, motas)	1	6.3%
Sem Trabalho (Desempregados, Domésticos)	1	6.3%
Arquiteto (Designer e Arquiteto)	1	6.3%
Informática (Programador informático, Web design)	1	6.3%
Reformado	1	6.3%
Advogado	1	6.3%
Economista	1	6.3%
Não respondeu	1	6.3%
Total	16	100.0%

Em relação ao cônjuge do cuidador (Tabela 2), 25.0% não completou a escola primária ou não sabe ler, 25.0% possui a 4ª classe/4º ano, 31.3% tinham o 9º ano e 6.3% possuíam o 12º Ano, Bacharelato ou Licenciatura ou ainda Mestrado ou Doutoramento.

Em termos profissionais as profissões mais frequentes eram ligadas ao comércio e indústria (18.8%) e restauração e limpezas (12.5%) e profissões administrativas (12.5%).

Na próxima tabela observamos a caracterização da criança/jovem com NEE

**Tabela 3 – Caraterização do aluno**

		N	%
Sexo	Masculino	8	50.0%
	Feminino	8	50.0%
	Total	16	100.0%
Idade	Média ± DP	12.1 ± 3.3	
	Mediana (Amplitude)	12 (8- 18)	
Habilitações académicas	Não completou a escola primária ou não sabe ler	7	43.8%
	4º classe	2	12.5%

	9º Ano	6	37.5%
	12º Ano	1	6.3%
	Total	16	100.0%
Motivo pelo qual foi considerado aluno com NEE	Hiperatividade / Déficit de Atenção	4	25.0%
	Dislexia	4	25.0%
	Déficit Cognitivo / Atraso de Desenvolvimento Global	9	56.3%
	Física	2	12.5%

Quanto ao aluno com NEE (Tabela 3), 50.0% eram do sexo masculino, com uma média de idades de  $12.1 \pm 3.3$  anos, 43.8% não completou a escola primária ou não sabe ler, 12.2% possuía o 4º ano, 37.5% tinha o 9º ano e 6.3% tinham o 12º ano.

Relativamente ao motivo pelo qual foi considerado aluno com NEE salienta-se o Deficit Cognitivo / Atraso de Desenvolvimento Global (56.3%), e a Hiperatividade / Deficit de Atenção (25.0%), bem como a Dislexia (25.0%).

## 5. Método

O método utilizado baseou-se num estudo descritivo correlacional, de base empírica. A metodologia a utilizar articula uma abordagem quantitativa e qualitativa, ou seja, uma abordagem mista. A abordagem qualitativa será feita a partir de uma pergunta aberta colocada nos questionários, que também servirão de base à recolha e análise estatística dos dados obtidos. A análise estatística dos dados, bem como o seu cruzamento com os resultados obtidos, suportará a abordagem quantitativa.

Para Almeida (2012), é necessário refletir relativamente às opções metodológicas numa investigação, verificando-se se de fato produzem informações credíveis para o estudo em si. Para Fortin (*cit in* Frias 2013, p.50),

“(…) existem dois métodos de investigação que permitem produzir conhecimento acerca de determinado fenómeno, sendo eles o método quantitativo e o método qualitativo.”. Segundo os mesmos autores “(…) no método quantitativo a investigação orienta-se para a produção de proposições generalizáveis e estatisticamente comprovadas, a investigação qualitativa assenta numa perspetiva interpretativa dos fenómenos (…).”

A investigação quantitativa tem como objetivo a identificação e apresentação de dados, indicadores e tendências observáveis. Os resultados obtidos geralmente servem para o conjunto da comunidade, originando uma previsão dos fenômenos. Burns (2000) procura aspetos mensuráveis para o estudo tendo a preocupação com a organização, dando importância aos resultados. Na investigação qualitativa pretende-se realizar uma recolha de dados, possibilitando uma análise sistemática do objeto de estudo (Fortin, 2003).

Fortin (2003) refere que, não existindo métodos exemplares num trabalho de investigação, a investigação qualitativa e quantitativa devem ser entendidas como complementares, não se refutando uma à outra. Ainda segundo o mesmo autor, uma abordagem mista origina a complementaridade entre os dois métodos.

Os dados obtidos pelos questionários foram tratados através do software IBM SPSS versão 22.0 para Windows IBM Corporation, New York, USA.

Para a análise dos objetivos do estudo utilizou-se a estatística descritiva, o teste de independência do Qui-Quadrado com simulação de Monte Carlo, uma vez que não se cumpriam os requisitos deste teste (associação entre variáveis qualitativas), o teste de Wilcoxon para duas amostras emparelhadas (comparação entre os scores dos cuidadores e crianças) e o Kappa de Cohen para avaliar a concordância entre cuidadores e crianças. O nível de significância utilizado para os testes de hipóteses foi de  $\alpha=0.05$ . Nas questões com escalas de Likert determinou-se a sua consistência através do Alpha de Cronbach.

## **6. Instrumentos e Procedimentos**

Na recolha de informação foram utilizadas entrevistas (anexo 1 e anexo 2) e questionários (anexo 3 e anexo 4).

Os questionários e as entrevistas foram utilizados anteriormente por Pinheiro (2010) no estudo “Percepção das Necessidades da Família Enquanto Cuidadora, em Situação de Necessidades educativa” e Souza (2011) no estudo “Concepções dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais acerca das Aspirações, expectativas e Obstáculos ao seu desenvolvimento Profissional”. Para a sua utilização foi pedido consentimento às autoras (Anexo 5 e 6 respetivamente).

De forma a verificar se os questionários e as entrevistas se adequavam ao objetivo do estudo, foi realizado um pré-teste com uma amostra de três alunos com NEE e seus Encarregados de Educação, não incluídos no estudo. Como resultado percebeu-se que existiam algumas perguntas que necessitavam de sofrer alterações (o que foi feito) de forma a ir de encontro ao objetivo. Após esta remodelação, foi realizado novo pré-teste com uma amostra de três alunos com NEE e seus encarregados de educação, não incluídos no estudo, verificando-se que não havia necessidade de alterar nada. Foram ainda retiradas perguntas de forma a tornar o questionário mais próximo do objetivo pretendido. Quivy e Campenhoudt (2008) referem que a análise de conteúdo das entrevistas é destinada a testar as hipóteses do trabalho apresentado.

As entrevistas e os questionários realizados aos Alunos com NEE e aos seus Encarregados de Educação foram precedidas da recolha de um documento com o consentimento dos mesmos (anexo 7). No trabalho não se encontram as autorizações assinadas, uma vez que foi garantida a confidencialidade e o anonimato aos intervenientes no estudo (Tuckman, 2000).

Após a realização das entrevistas e dos questionários, analisaram-se os dados obtidos nos documentos mencionados anteriormente, tendo como objetivo perceber se existia diferenciação entre as expectativas dos Alunos com NEE e dos seus Encarregados de Educação perante a profissão futura, transição profissional para a vida adulta. A análise foi realizada utilizando as respostas dos intervenientes, de acordo com a metodologia atrás referida.

---

## CAPÍTULO III APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

## 1.1 Apresentação dos Dados

Nesta secção, apresentam-se os resultados da aplicação das entrevistas e inquéritos da investigação, respondidos por dezasseis Alunos com NEE e seus Encarregados de Educação.

Relativamente ao primeiro objetivo específico, “Verificar quais as expetativas dos Encarregados de Educação em relação ao futuro dos alunos com NEE”, a tabela 4 é demonstrativa. Nesta mesma tabela são apresentados os resultados para a avaliação da hipótese H1, “Os Encarregados de Educação dos alunos com NEE têm expetativas elevadas face ao futuro dos seus educandos.”

**Tabela 4 – Questionário de aspiração de carreira (QAC) - Caraterização do Cuidador**

	N	%
	5	37.5%
Área da Saúde (Médico, Farmacêutico, Enfermeiro)	4	31.3%
Informática (Programador Informático, Web Design)	4	18.8%
Salões de Beleza (Esteticista, Cabeleireiros)	4	18.8%
Trabalhar com Animais (Zoo, Veterinário, Biólogo Marinho)	3	12,5%
Jornalistas	2	12,5%
Pilotos (Carros, Aviões, Motas)	1	12,5%
Professor (Professores, Educadores de Infância)	1	6,3%
Advogado	1	6,3%
Arquiteto (Designer e Arquiteto)	1	6,3%
QAC (Cuidador)	1	6,3%
Artes do Espetáculo	1	6,3%
Cientista	1	6,3%
Comércio e Indústria (Trabalhador de Hipermercado, Operador de Máquinas, Área Comercial)	1	6,3%
Empresário	1	6,3%
Engenheiro	1	6,3%
Fotógrafo	1	6,3%
Psicólogo	1	6,3%

Em relação aos cuidadores, analisando a tabela 4, 37.5% aspiravam que os jovens trabalhassem na área da saúde, 31.3% como informáticos, 18.8% em salões de beleza ou a trabalhar com animais e 12.5% aspiravam que fossem jornalistas, ou piloto ou ainda professores.

Esta tabela apresenta-nos o cuidador (Encarregado de Educação) com uma perspetiva escolar dos seus educandos muito elevada. Podemos reparar que uma grande parte das profissões escolhidas necessitam de estudos superiores, o que poderá eventualmente demonstrar uma desadequação das capacidades dos alunos inquiridos com o desejo que os seus cuidadores têm relativamente ao seu futuro profissional. Valida-se assim esta hipótese.

Relativamente ao segundo objetivo, “Verificar quais as expetativas dos alunos com NEE em relação ao seu futuro” bem como à segunda hipótese, “Os alunos com NEE têm expetativas elevadas face ao seu futuro”, apresenta-se a tabela 5

**Tabela 5 – Questionário de aspiração de carreira (QAC) - Caraterização do Jovem**

	N	%
Professor (Professores, Educadores de Infância)	5	31.3%
Área da Saúde (Médico, Farmacêutico, Enfermeiro)	4	25.0%
Artes do Espetáculo (Cantora, Dançarina)	4	25.0%
Desportista (Futebolista, Ginasta)	4	25.0%
Restauração e Limpezas (Empregada das Limpezas, Empregados de Mesa, Pasteleiros, Padeiro, Cozinheira)	3	18.8%
Arquiteto (Designer e Arquiteto)	2	12,5%
Auxiliar de Ação Educativa	1	6,3%
Cientista	1	6,3%
QAC (Criança)		
Comércio e Indústria (Trabalhador de Hipermercado, Operador de Máquinas, Técnico de Plásticos, Área Comercial)	1	6,3%
Engenheiro	1	6,3%
Forças de Autoridade	1	6,3%
Fotógrafos	1	6,3%
Informática (Programador Informático, Web Design)	1	6,3%

Jornalistas	1	6,3%
Piloto (Carros, Aviões, Motas)	1	6,3%
Trabalhar com Animais (Zoo, Veterinário, Biólogo Marinho)	1	6,3%

Esta tabela demonstra que os alunos com Necessidades Educativas Individuais têm expetativas altas relativamente ao seu futuro, escolhendo numa percentagem elevada profissões que envolvem escolaridade superior ou mesmo competências físicas que extrapolam as suas capacidades. Os jovens que desejam ser professores são 31.3%, 25.0% aspiravam trabalhar na área da saúde, bem como nas artes e espetáculos ou serem desportistas, 18.8% desejavam trabalhar na restauração e limpeza e 12.5% gostaria de ser arquitetos. Os jovens com NEE estão cada vez mais envolvidos na sociedade, tendo por isso, cada vez mais, sonhos e ambições similares aos alunos sem NEE. Nota-se que apesar das dificuldades do dia-a-dia, estes alunos querem atingir profissões de relevo. Poderemos inferir que o acompanhamento e trabalho desenvolvido estão a surtir efeito. Confirma-se assim a hipótese 2

Estas duas tabelas (4 e 5) vêm responder ao objetivo específico número 3, “Verificar se as expetativas dos alunos com NEE e seus Encarregados de Educação são similares ou diferentes”, bem como à hipótese número 3 “Existe uma diferença estatisticamente significativa ao nível das expetativas manifestadas pelos Encarregados de Educação e pelos alunos com NEE”. Podemos observar que existe efetivamente uma diferenciação estatisticamente significativa entre as expetativas dos jovens e dos seus cuidadores, no entanto, todos eles têm expetativas elevadas. Cada vez mais os educandos se afastam mais dos seus cuidadores, esta separação social provoca diferenças de estatística, privilegiando as aprendizagens sociais. Nota-se ainda que as limitações dos jovens parecem não colocar qualquer tipo de entrave nas expetativas criadas pelos intervenientes. Efetivamente reparamos que as expetativas são diferentes, que as perspectivas de futuro também diferem e que a influência familiar tem diminuído passando a ser mais social.

Na tabela 6 visualiza-se a caracterização do nível de ensino relativo ao QAC.

**Tabela 6 – Caraterização do nível de ensino relativo ao QAC**

		N	%
QAC (Criança)	Fundamental	13	40.6%
	Médio	5	15.6%
	Superior	14	43.8%
QAC (Cuidador)	Fundamental	5	15.6%
	Médio	10	31.3%
	Superior	17	53.1%

Agruparam-se as carreiras aspiradas em termos de habilitações necessárias a essas mesmas carreiras (Fundamental, Médio ou Superior) (Tabela 6). Constatou-se que 40.6% das carreiras referidas pelos alunos estão associadas ao ensino fundamental, 15.6% ao ensino médio e 43.8% ao ensino superior. Em relação aos pais, 53.1% desejavam uma carreira que necessitava do ensino superior, em 31.3% das carreiras era necessário o ensino médio e em 15.6% das carreiras era o ensino fundamental. Como se pode observar há uma seleção de profissões com necessidade de ensino superior, o que revela uma falta de capacidade de perceção das dificuldades dos alunos com NEE, tanto por parte dos jovens como por parte dos seus cuidadores.

Nesta seção analisam-se as respostas dos jovens e dos cuidadores referentes ao Questionário de Expetativa de carreira aos 20 e aos 40 anos.

**Tabela 7 – Questionário de Expetativa de Carreira - Caraterização do QEC aos 20 anos**

		N	%
QEC (Criança)	Estudante	5	31.3%
	Área da Saúde (Médico, Farmacêutico, Enfermeiro)	3	18.8%
	Comércio e Indústria (trabalhador de Hipermercado, Operador de máquinas, Técnico de plásticos, área comercial)	2	12.5%
	Trabalhar com Animais (Zoo, Veterinário, Biólogo Marinho)	1	6.3%
	Desportista (Futebolista, Ginasta)	1	6.3%
	Restauração e Limpezas (Empregada das Limpezas, Empregados de Mesa, Pasteleiros, Padeiro, Cozinheira)	1	6.3%

	Fotógrafos	1	6.3%
	Professor (Professores, Educadores de Infância)	1	6.3%
	Arquiteto (Designer e Arquiteto)	1	6.3%
	Estudante	6	37.5%
	Informática (Programador informático, Web design)	2	12.5%
	Trabalhar com Animais (Zoo, Veterinário, Biólogo Marinho)	1	6.3%
	Comércio e Indústria (trabalhador de Hipermercado, Operador de máquinas, Técnico de plásticos, área comercial)	1	6.3%
QEC (Cuidador)	Auxiliar de Ação Educativa	1	6.3%
	Salões de Beleza (Esteticista, Cabeleireiros)	1	6.3%
	Artes do espetáculo (Cantora, Dançarina)	1	6.3%
	Sem Trabalho (Desempregados, Domésticos)	1	6.3%
	Professor (Professores, Educadores de Infância)	1	6.3%
	Administrativa	1	6.3%

Pode-se observar que existe uma percentagem elevada de jovens e cuidadores que pensam estar a estudar aos 20 anos, percebe-se que pensam estar na escola em estudos superiores, de forma a atingir as profissões desejadas. Repara-se ainda que existe uma percentagem de jovens e cuidadores que não conseguem estabelecer uma ligação entre a escolaridade e as profissões selecionadas, pensando que aos 20 anos estarão a desenvolver profissões que necessitam de escolaridade superior. Existe um desajuste entre as expetativas e a verdadeira capacidade para atingir o desejado. Tanto o jovem como o cuidador, revelam uma grande esperança em conseguir atingir profissões com alguma complexidade.

Na próxima tabela analisam-se as respostas dos jovens e dos cuidadores referentes ao Questionário de Expetativa de carreira aos 40 anos.

**Tabela 8 – Caraterização do QEC aos 40 anos**

	N	%	
QEC (criança)	Forças da Autoridade	3	18.8%
	Professor (Professores, Educadores de Infância)	3	18.8%
	Arquiteto (Designer e Arquiteto)	2	12.5%
	Restauração e Limpezas (Empregada das Limpezas, Empregados de Mesa, Pasteleiros, Padeiro, Cozinheira)	1	6.3%
	Cientista	1	6.3%
	Comércio e Indústria (trabalhador de Hipermercado, Operador de máquinas, Técnico de plásticos, área comercial)	1	6.3%
	Auxiliar de Ação Educativa	1	6.3%
	Fotógrafos	1	6.3%
	Artes do espetáculo (Cantora, Dançarina)	1	6.3%
	Sem Trabalho (Desempregados, Domésticos)	1	6.3%
Engenheiro	1	6.3%	
QEC (Cuidador)	Área da Saúde (Médico, Farmacêutico, Enfermeiro)	4	25.0%
	Trabalhar com Animais (Zoo, Veterinário, Biólogo Marinho)	2	12.5%
	Comércio e Indústria (trabalhador de Hipermercado, Operador de máquinas, Técnico de plásticos, área comercial)	2	12.5%
	Informática (Programador informático, Web design)	2	12.5%
	Auxiliar de Ação Educativa	1	6.3%
	Salões de Beleza (Esteticista, Cabeleireiros)	1	6.3%
	Fotógrafos	1	6.3%
	Artes do espetáculo (Cantora, Dançarina)	1	6.3%
	Professor (Professores, Educadores de Infância)	1	6.3%
	Administrativa	1	6.3%

É interessante reparar, que no Questionário de Expetativa de Carreira, só um dos intervenientes no estudo acha que aos 40 anos não estará a trabalhar. Existe ainda uma

significância estatística relevante, quanto às profissões que se mantêm. Continuamos a reparar que aos 40 anos os intervenientes no estudo revelam uma apetência para profissões escolarizadas superiormente ou fisicamente exigente, revelando uma baixa compreensão das dificuldades implícitas nas suas patologias.

Na tabela 9, estão representados os resultados do nível de ensino que os intervenientes pensam ser necessário, para as profissões descritas na tabela 8.

**Tabela 9 – Caraterização do nível de ensino relativo ao QEC**

		N	%
QEC aos 20 anos (Criança)	Estudante	5	31.3%
	Fundamental	4	25.0%
	Médio	1	6.3%
	Superior	6	37.5%
QEC aos 20 anos (Cuidador)	Estudante	6	37.5%
	Fundamental	6	37.5%
	Médio	2	12.5%
	Superior	2	12.5%
QEC aos 40 anos (Criança)	Fundamental	5	31.3%
	Médio	4	25.0%
	Superior	7	43.8%
QEC aos 40 anos (Cuidador)	Fundamental	6	37.5%
	Médio	3	18.8%
	Superior	7	43.8%

Na Tabela 9 apresentam-se os resultados relativos aos QEC em termos de nível de ensino. Aos 20 anos, 37.5% das crianças referem ter como expetativas profissões que necessitam do ensino superior e 25.0% somente necessita de formação fundamental, enquanto aos 40 anos 43.8% das expetativas profissionais necessita de formação superior 31.3% de ensino fundamental e 25.0% de uma formação de nível médio. Quanto aos cuidadores, 37.5% referem ter como expetativa que a criança aos 20 anos tenha uma profissão que necessite do ensino fundamental e 12.5% referem profissões que necessitem de ensino médio ou superior, enquanto aos 40 anos 43.8% das

profissões esperadas necessitam de formação superior, 18.8% de ensino médio e 37.5% de ensino fundamental.

Para o objetivo “Verificar se as condições sociodemográficas influenciam as expetativas quer dos Encarregados de educação, quer dos alunos com Necessidades educativas especiais”, poderemos verificar os resultados obtidos nas tabelas seguintes. As respetivas tabelas analisam a hipótese 4, “O nível de expetativas dos Encarregados de Educação são influenciadas pelas variáveis: Sexo, Idade, Tipo de Necessidades Educativas Especiais do Educando, Profissão, Nível Escolar.” E a hipótese 5, “O nível de expetativas dos alunos são influenciadas pelas variáveis: Sexo, Idade, Tipo de NEE, Ano de Escolaridade.

**Tabela 10 – Nível de ensino relativo ao QEC da criança aos 20 anos segundo as caraterísticas sociodemográficas**

		QEC 20 anos (criança)								p
		Estudante		Fundamental		Médio		Superior		
		N	%	N	%	N	%	N	%	
Sexo (cuidador)	Masculino	0	0.0%	1	50.0%	0	0.0%	1	50.0%	0.746
	Feminino	5	35.7%	3	21.4%	1	7.1%	5	35.7%	
Estado Civil (cuidador)	Casado / União de Facto	5	38.5%	2	15.4%	1	7.7%	5	38.5%	0.302
	Divorciado / Separado	0	0.0%	2	66.7%	0	0.0%	1	33.3%	
Habilitações académicas (cuidador)	Ensino básico ou inferior	3	37.5%	3	37.5%	0	0.0%	2	25.0%	0.654
	Ensino Secundário	1	20.0%	1	20.0%	1	20.0%	2	40.0%	
	Ensino Superior	1	33.3%	0	0.0%	0	0.0%	2	66.7%	
Sexo (criança)	Masculino	2	25.0%	3	37.5%	0	0.0%	3	37.5%	0.653
	Feminino	3	37.5%	1	12.5%	1	12.5%	3	37.5%	

A Tabela 10 apresenta os resultados referentes à associação do nível de ensino relativo ao QEC aos 20 anos reportado pela criança e as caraterísticas sociodemográficas. Consta-se que não existe qualquer associação estatisticamente significativa ( $p \geq 0.05$ ) entre as caraterísticas sociodemográficas e o nível de ensino relativo QEC aos 20 anos respondido pela criança.

Na próxima tabela iremos complementar a informação da tabela anterior.

**Tabela 11 – Nível de ensino relativo ao QEC do cuidador aos 20 anos segundo as caraterísticas sociodemográficas**

		QEC 20 anos (cuidador)								p
		Estudante		Fundamental		Médio		Superior		
		N	%	N	%	N	%	N	%	
Sexo	Masculino	2	100.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0.132
	Feminino	3	21.4%	7	50.0%	2	14.3%	2	14.3%	
Estado Civil	Casado / União de Facto	4	30.8%	6	46.2%	1	7.7%	2	15.4%	0.812
	Divorciado / Separado	1	33.3%	1	33.3%	1	33.3%	0	0.0%	
Habilitações académicas	Ensino básico ou inferior	1	12.5%	5	62.5%	1	12.5%	1	12.5%	0.532
	Ensino Secundário	3	60.0%	1	20.0%	1	20.0%	0	0.0%	
	Ensino Superior	1	33.3%	1	33.3%	0	0.0%	1	33.3%	
Sexo da criança	Masculino	3	37.5%	3	37.5%	2	25.0%	0	0.0%	0.255
	Feminino	2	25.0%	4	50.0%	0	0.0%	2	25.0%	

Na Tabela 11 visualizam-se os resultados relativos à associação do nível de ensino relativo ao QEC aos 20 anos respondido pelo cuidador e as caraterísticas sociodemográficas. Consta-se que não existe qualquer associação estatisticamente significativa ( $p \geq 0.05$ ) entre as caraterísticas sociodemográficas e o nível de ensino alusivo ao QEC aos 20 anos respondido pelo cuidador.

Na tabela 12 apresenta-se o nível de ensino relativo ao Questionário de Expetativa de Carreira perante as características sociodemográficas.

**Tabela 12 – Nível de ensino relativo ao QEC da criança aos 40 anos segundo as caraterísticas sociodemográficas**

		QEC 40 anos (criança)						p
		Fundamental		Médio		Superior		
		N	%	N	%	N	%	
Sexo	Masculino	1	50,0%	0	0,0%	1	50,0%	0.654
	Feminino	4	28,6%	4	28,6%	6	42,9%	

Estado Civil	Casado / União de Facto	4	30,8%	4	30,8%	5	38,5%	0.754
	Divorciado / Separado	1	33,3%	0	0,0%	2	66,7%	
Habilitações académicas	Ensino básico ou inferior	4	50,0%	0	0,0%	4	50,0%	0.100
	Ensino Secundário	1	20,0%	3	60,0%	1	20,0%	
	Ensino Superior	0	0,0%	1	33,3%	2	66,7%	
Sexo da criança	Masculino	3	37,5%	2	25,0%	3	37,5%	0.842
	Feminino	2	25,0%	2	25,0%	4	50,0%	

Observam-se na tabela anterior os resultados referentes à associação do nível de ensino relativo ao QEC aos 40 anos reportado pelo aluno e as características sociodemográficas. Constata-se que não existe qualquer associação estatisticamente significativa ( $p \geq 0.05$ ) entre as características sociodemográficas e o nível de ensino relativo QEC ao aos 40 anos respondido pela criança.

**Tabela 13 – Nível de ensino relativo ao QEC do cuidador aos 40 anos segundo as características sociodemográficas**

		QEC 40 anos (cuidador)						p
		Fundamental		Médio		Superior		
		N	%	N	%	N	%	
Sexo	Masculino	0	0,0%	1	50,0%	1	50,0%	0.653
	Feminino	6	42,9%	2	14,3%	6	42,9%	
Estado Civil	Casado / União de Facto	5	38,5%	3	23,1%	5	38,5%	0.776
	Divorciado / Separado	1	33,3%	0	0,0%	2	66,7%	
Habilitações académicas	Ensino básico ou inferior	4	50,0%	0	0,0%	4	50,0%	0.475
	Ensino Secundário	1	20,0%	2	40,0%	2	40,0%	
	Ensino Superior	1	33,3%	1	33,3%	1	33,3%	
Sexo da criança	Masculino	3	37,5%	2	25,0%	3	37,5%	0.788
	Feminino	3	37,5%	1	12,5%	4	50,0%	

Na Tabela visualizam-se os resultados relativos à associação do nível de ensino relativo ao QEC aos 40 anos respondido pelo cuidador e as características sociodemográficas. Constata-se que não existe qualquer associação estatisticamente

significativa ( $p \geq 0.05$ ) entre as características sociodemográficas e o nível de ensino alusivo ao QEC aos 40 anos reportado pelo cuidador.

Na próxima tabela apresenta-se o nível de concordância entre a criança e o cuidador aos 20 anos.

**Tabela 14 – Concordância do nível de ensino relativo ao QEC aos 20 anos entre a criança e o cuidador**

		QEC cuidador (20 anos)				Kappa
		Estudante	Fundamental	Médio	Superior	
QEC criança (20 anos)	Estudante	1	4	0	0	0.069
	Fundamental	1	2	1	0	
	Médio	1	0	0	0	
	Superior	2	1	1	2	

Na Tabela 14 apresenta-se os resultados das expetativas dos Alunos com NEE e dos seus cuidadores em termos de nível de ensino alusivo ao QEC aos 20 anos. O índice de concordância (Kappa=0.069) indica a inexistência de concordância entre o cuidador e o jovem em termos do nível de ensino do QEC aos 20 anos.

Na Tabela 15 completa-se o estudo anterior com o nível de concordância do nível do ensino entre a criança e o cuidador.

**Tabela 15 – Concordância do nível de ensino relativo ao QEC aos 40 anos entre a criança e o cuidador**

		QEC cuidador (40 anos)			Kappa
		Fundamental	Médio	Superior	
QEC criança (40 anos)	Fundamental	3	0	2	0.418
	Médio	2	2	0	
	Superior	1	1	5	

Na Tabela apresentam-se os resultados das expetativas dos Alunos com NEE e dos seus cuidadores em termos de nível de ensino alusivo ao QEC aos 40 anos. O índice de concordância (Kappa=0.418) a existência de uma concordância moderada entre o cuidador e a criança em termos do nível de ensino do QEC aos 40 anos. Esta

concordância mostra que a escolaridade superior está altamente enraizada nas famílias, podendo criar dificuldades inerentes às deficiências dos jovens. As famílias continuam a ter dificuldade em aceitar as patologias existentes nos membros familiares, continuando a persistir numa função/escolaridade aceite pela sociedade, vindo como derrota tudo o que não esteja dentro destes parâmetros.

Na tabela 16 são apresentados os resultados que permitem cumprir o objetivo 5, “Verificar se existem barreiras que influenciem as expetativas, quer dos Encarregados de Educação, quer dos alunos com NEE.”, bem como as hipóteses 6 “O nível de expetativas dos Encarregados de Educação são influenciadas por barreiras: Sociais, Económicas, Psicológicas ou Físicas” e 7 “O nível de expetativas dos alunos com NEE são influenciadas por barreiras: Sociais, Económicas, Psicológicas ou físicas”.

**Tabela 16 – Scores do Questionário de barreiras para atingir metas de carreira (QBAMC) segundo a tipologia de inquirido (criança ou cuidador)**

	Criança		Cuidador		p
	Média	DP	Média	DP	
1. As condições do meu bairro são uma barreira	1.3	0.6	1.2	0.8	0.785
2. Não tenho dinheiro suficiente para ir para a faculdade / para o enviar para a faculdade	2.4	1.5	1.8	1.2	0.082
3. A escola que frequento / que ele frequenta, não me dá condições	1.3	0.4	1.3	0.7	0.739
4. Eu não tenho / ele não tem, apoio da família	1.4	1.0	1.0	0.0	0.102
5. Eu / Ele não tenho / tem, modelos profissionais ou de sociabilização	1.9	1.0	1.2	0.5	0.018*
6. A minha / dele, raça ou etnia é uma barreira ao meu futuro	1.1	0.5	1.0	0.0	0.317
7. Ser homem ou mulher influencia o futuro	1.1	0.3	1.2	0.5	0.414
8. Querer ficar no bairro onde habito /onde ele habita e não sair é uma barreira	1.7	0.9	1.3	0.7	0.143
9. Não há oportunidades de emprego na área onde moramos	2.5	1.1	1.9	1.3	0.088
10. As minhas notas /As notas do meu educando, na escola são uma barreira ao meu futuro	2.3	1.1	2.3	1.1	0.959
11. Eu não tenho treino profissional / Ele não tem treino profissional, na área desejada	2.1	1.3	1.9	1.4	0.589
12. Os meus pais não têm / Eu não tenho, os contactos certos para a profissão que desejo	1.3	0.5	1.7	1.2	0.194
13. Não tenho / Não tem, a habilidade desejada para obter o emprego que quero	1.5	0.9	2.4	1.7	0.084
14. Há discriminação a contratar minorias ou pessoas com NEE	2.6	1.4	2.8	1.6	0.653

15. A minha família quer que eu /ele, escolha uma profissão diferente	1.3	0.6	1.3	1.0	0.705
16. Preciso /a, de ajudar nas despesas da minha família	2.1	0.9	1.2	0.5	0.001*
17. A minha capacidade intelectual / A capacidade intelectual dele, é uma barreira	1.8	1.2	2.7	1.6	0.046*
18. Não tenho / Não tem, interesse em ter um emprego	1.3	0.9	1.5	0.9	0.608
19. A minha baixa autoestima / A autoestima dele, é uma barreira	1.9	0.9	2.3	1.5	0.454
20. Os meus amigos / Os amigos dele, não têm expetativas de futuro	1.4	0.9	1.6	1.1	0.673

Na Tabela apresentam-se os resultados da comparação entre a criança e o cuidador em termos de barreiras para atingir metas de carreira, observando-se que de uma forma geral os itens não são consideradas barreiras pois têm scores médios inferiores a 3. Contudo constata-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ( $p < 0.05$ ) entre os cuidadores e as crianças no itens referentes aos modelos profissionais ou de sociabilização (Criança:  $1.9 \pm 1.0$ ; Cuidador:  $1.2 \pm 0.5$ ), à necessidade de ajudar nas despesas da minha família (Criança:  $2.1 \pm 0.9$ ; Cuidador:  $1.2 \pm 0.5$ ) e à capacidade intelectual ser uma barreira (Criança:  $1.8 \pm 1.2$ ; Cuidador:  $2.7 \pm 1.6$ ). Nos itens referentes aos modelos profissionais ou de sociabilização e à necessidade de ajudar nas despesas da minha família os cuidadores referem um menor nível de obstáculo que as crianças, enquanto a capacidade intelectual é uma barreira mais forte para os cuidadores que para as crianças. Parece-nos curioso reparar que os intervenientes no estudo não encontram barreiras relativamente à transição para a vida futura. Esta última ideia pode revelar a falta de consciência das verdadeiras dificuldades dos alunos com NEE, bem como, do cada vez maior apoio da escola e da sociedade em geral às pessoas com deficiência.

## **1.2. Discussão dos Dados**

Face aos resultados anteriores foi possível constatar que os objetivos e as hipóteses colocadas pelo tema, vão de encontro ao estudo realizado, demonstrando que as expetativas dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais e dos seus Encarregados de Educação, não são similares. Passaremos à discussão dos resultados deste estudo, confrontando-os com outros anteriormente realizados

Relativamente ao objetivo específico 1: **verificar quais as expetativas dos Encarregados de Educação em relação ao futuro dos alunos com NEE** e à hipótese H1. **Os Encarregados de Educação dos alunos com NEE têm expetativas elevadas face ao futuro dos seus educandos**, esta foi validada. Nota-se que os EE continuam com expetativas elevadas relativamente aos seus educandos, muitas vezes não compreendendo a patologia dos mesmos. Este desconhecimento não é só médico mas também escolar, profissional e escolar. Também Frisado (2009) chega a resultados semelhantes, ao concluir que s famílias destas crianças e jovens, nem sempre estão preparadas para compreender as limitações e dificuldades escolares dos seus educandos. Corroboram ainda esta ideia Sunelaitis, Arruda e Marcom (2007), ao concluírem que a construção das expetativas relativamente ao desenvolvimento do aluno é muitas vezes, desconstruída em função do desconhecimento que os Encarregados de Educação têm sobre as suas possibilidades

Nota-se que os EE têm expetativas elevadas relativamente aos seus filhos, 25% dos EE esperam que os seus educandos trabalhem na área da saúde, como se percebe os alunos não têm esse desejo, indo de encontro ao objetivo delineado para este estudo, as diferenças de expetativas relativamente ao futuro são completamente diferentes. Cada vez mais se encontram estas diferenças, já que, a sociedade se tornou mais interventiva, a família mais distante e as aprendizagens mais partilhadas. Indo de encontro a esta ideia Frisado (2009) refere que as famílias destas crianças e jovens, nem sempre estão preparadas para compreender as limitações e dificuldades escolares dos seus educandos. Sunelaitis, Arruda e Marcom (2007), defendem a mesma ideia dizendo que a construção das expetativas relativamente ao desenvolvimento do aluno é muitas vezes, desconstruída em função do desconhecimento que os Encarregados de Educação têm sobre as possibilidades de desenvolvimento da criança.

Quanto ao objetivo específico 2: **Verificar quais as expetativas dos alunos com NEE em relação ao seu futuro** e à Hipótese H2, **os alunos com NEE têm expetativas elevadas face ao seu futuro**, esta foi validada, verifica-se que os alunos com NEE têm elevadas expetativas relativamente ao seu futuro.

Os alunos com NEE têm expetativas elevadas face ao seu futuro. Existe uma diferenciação entre as expetativas criadas pelos EE dos alunos com NEE e os próprios alunos, que começam a criar cada vez expetativas mais diferenciadas para si, muitas

vezes sem noção da impossibilidade de atingirem esses objetivos necessitando assim de recursos adicionais que os orientem na escolha profissional. Roborando esta ideia, Soares-Lucchiari (2004) diz que, é necessário reconhecer os “porquês” e os ”para que” da escolha de determinada profissão, esta ideia deve-se ao fato de poderem não se concretizar algumas das expetativas, devido justamente à falta de conhecimento. Segundo a mesma autora as aspirações em termos profissionais têm um cunho muito pessoal, sendo representadas por um contexto mais amplo. Os alunos com NEE apresentam cada vez mais as mesmas expetativas e aspirações que os alunos sem NEE, relativamente a uma carreira. Estas escolhas mais diferenciadas podem estar mais visíveis por vários fatores, pode ser pela diminuição de barreiras existentes até aqui, pela cada vez maior integração na escola dos alunos com NEE, pela abertura da sociedade ao trabalho com estes alunos ou pela aceitação cada vez maior por parte das empresas que começam a olhar para estes alunos de uma outra forma, ou seja, como profissionais competentes.

Quanto ao Objetivo 3: **Verificar se as Expetativas dos alunos com NEE e seus Encarregados de Educação são similares ou diferentes** e à hipótese H3, **existe uma diferença estatisticamente significativa ao nível das expetativas manifestadas pelos Encarregados de Educação e pelos alunos com NEE**, esta foi validada, verificando-se que neste momento as expetativas são estatisticamente muito diferentes existindo poucas equiparações. Esta conclusão confronta ideias defendidas por Johnson, Brookover e Farrel (1989) que defendem que as crenças e as expectativas dos jovens estavam interligadas com as crenças e expectativas dos pais. Guedes e Volmer (2007) concluem que “existe uma forte correlação entre as expectativas dos pais e o desempenho escolar das crianças”. Podemos verificar nos resultados atrás apresentados que esta correlação começa a desvanecer-se, parecendo-nos que as influências sociais alteram as expetativas dos alunos com NEE. Comprovando esta ideia, Gottfredson (1996) releva as identidades e circunstâncias do grupo do individuo, que irão influenciar e ajustar-se relativamente á sociedade, os jovens tomam decisões de carreira com base nos exemplos sociais que vão vendo e percecionando. Estas são na nossa perspetiva, as variáveis mais relevantes que existem neste momento, a colagem social. Cada vez mais os alunos tentam ir de encontro ao socialmente aceite, esquecendo muitas vezes as limitações implícitas das suas patologias.

Souza (2011), valida e refuta a conclusão deste estudo, referindo que as expetativas manifestadas pelas famílias quanto ao desempenho futuro dos seus filhos, assim como as expetativas evidenciadas na escola e na comunidade, são decisivas para a construção das próprias expetativas dos alunos, desenvolvidas de acordo com as expetativas dos que o rodeiam. As crianças formarão naturalmente as suas expetativas em torno de modelos e informações que a família lhe proporciona. Este estudo mostra que esta influência não é assim tão linear, que a família hoje já não é tão influenciadora das expetativas das crianças e jovens como antigamente. Poderá ocorrer ao longo dos tempos, enquanto as crianças e jovens com NEE forem tomando mais consciência das suas limitações, de qualquer forma, podemos observar que não existe concordância entre o cuidador e a criança em termos do nível de ensino

Comparando os resultados, reparam-se as grandes discrepâncias nas expetativas dos alunos com NEE e nos seus Encarregados de Educação. Nota-se uma similaridade aos 20 anos, existindo a perspetiva de continuidade escolar, não de profissão, os outros objetivos são todos diferenciados. Percebe-se que as expetativas dos alunos refletem uma avaliação do que pensam poder atingir no futuro. Na altura em que realizaram a escolha, pensaram e perceberam que a escola é a base do seu futuro, segundo Gottfredson (1983), passam das aspirações para as expetativas guiadas pela lógica da realidade.

Relativamente ao objetivo específico 4: **Verificar se as condições socioeconómicas influenciam as expetativas quer dos Encarregados de Educação quer dos alunos com NEE** e às hipóteses H 4, **o nível das expetativas dos Encarregados de Educação são influenciadas pelas variáveis: Sexo, Idade, Tipo de NEE do Educando, Profissão, Nível Escolar** e H 5, **o nível das expetativas dos alunos são influenciadas pelas variáveis: Sexo, Idade, Tipo de NEE, Ano de Escolaridade**, este foi parcialmente validado. Passaremos à verificação das 2 hipóteses formuladas anteriormente.

Podemos constatar que os cuidadores são em grande maioria de sexo feminino, indicando uma sensibilidade superior relativamente ao tema abordado. Normalmente as mães preocupam-se mais diretamente com a evolução escolar dos filhos o que não revela uma ausência por parte dos cuidadores masculinos. O sexo dos cuidadores poderá ser indicador de expetativas mais elevadas por parte dos mesmos, uma vez que as mães

normalmente têm uma visão mais romântica do futuro dos filhos, olhando para eles de uma forma mais diferenciada, demorando mais tempo a fazer o luto relativamente aos seus educandos. Relativamente aos alunos não se consegue realizar uma perspectiva fidedigna.

A variável idade, indica que o passar de gerações vai trazendo uma perspectiva diferente relativamente a esperanças futuras. Reparou-se que quanto mais velhos eram os intervenientes no estudo menos expetativas apresentavam relativamente aos seus educandos. As novas gerações têm uma perspectiva diferente, olhando para as oportunidades criadas pela sociedade como algo relevante, possibilitando uma autonomia aos seus educandos. No caso dos alunos não se vislumbra diferença alguma, as expetativas são sempre elevadas, independentemente da idade dos mesmos.

Quanto ao tipo de NEE, podemos constatar que também não influencia diretamente as expetativas porque tanto os cuidadores como os alunos apresentam expetativas altas independentemente das patologias.

Com relação à profissão e nível escolar, repara-se que tanto os cuidadores como os alunos, das várias profissões e nível escolar, escolheram autonomamente profissões que exigem uma escolaridade elevada. O que se observa é que têm clara consciência que a escola será fundamental no seu desenvolvimento, uma vez que, a maior parte das expetativas criadas a nível de profissão envolvem pelo menos a escolaridade mínima obrigatória. Atam (2008), confirmou esta ideia defendendo o processo educativo como orientador de forma a diminuir e atenuar a incapacidade e as suas consequências no desenvolvimento da criança ou jovem com NEE. A mesma associação insiste que o processo educativo do aluno com NEE depende principalmente da correlação entre os Encarregados de Educação e a escola, sendo necessária uma estreita ligação entre ambas. A escola deverá apoiar, ajudar e formar todos os intervenientes no processo educativo de forma a conseguir que estes jovens atinjam as suas expetativas e desejos profissionais, já Capucha (2008), corrobora estas opiniões referindo que cada vez mais a escola deve estar preparada e ser capaz de criar um desenvolvimento de competências cognitivas e sócio afetivas, baseando as estratégias de aprendizagem em currículos flexíveis, ou seja, adaptando-os aos variáveis contextos e situações de forma a preparar estes alunos para, quando saírem da escola se tornarem membros independentes e ativos das respetivas comunidades.

Constata-se também perante os resultados destes questionários que não existe relação direta entre as profissões exercidas pelos cuidadores e as desejadas pelas crianças, Souza (2011) pensa de forma diferente, defendendo que os filhos refletem as vivências familiares com respeito à ocupação dos seus membros. Andrade (2008) também refere que existe uma ideologia familiar, que pode interferir na conceção do individuo relativamente a uma profissão, este estudo reflete o oposto como já foi referido anteriormente, não existe qualquer correlação significativa relativamente aos resultados apresentados. O mesmo autor defende que por vezes a família tende a hipervalorizar profissões que estão muito distantes das possibilidades de realização, tornando perigoso o caminho a percorrer pelos alunos com NEE. Se esta relação não for devidamente trabalhada, poderá frustrar as expetativas familiares que emergem da ideologia familiar.

Nos resultados deste estudo percebeu-se que existe uma tendência relevante para escolher profissões com reconhecimento social (sem ligação à parte económica), não tendo consciência por vezes das limitações das condicionantes que as doenças encerram. Continuam a persistir as profissões de maior prestígio social quando se trata das aspirações e expetativas dos Encarregados de Educação e dos seus educandos. De qualquer forma nota-se uma discrepância percentual entre ambas. O que se demonstrou é que em termos de aspiração de carreira todos os intervenientes no estudo optam por profissões de maior prestígio social, não significando que sejam uniformes na sua escolha. Repara-se também que existe uma reduzida escolha percentual nas profissões menos qualificadas.

Ginzberg, Ginsburg, Axelrad e Herma (*cit in* Souza, 2011) validam esta ideia dizendo que os jovens e os seus EE apoiam-se no prestígio social, apresentando uma visão pouco realista das futuras carreiras que se apresentam no futuro para estes jovens com NEE. Entwisle e Hayduk (1988) referem nos seus estudos, que a expetativa dos pais perante a capacidade dos filhos, tem efeito no desenvolvimento a longo prazo dos mesmos. A sociedade está em mudança, os exemplos sociais estão em choque com os exemplos familiares, o que leva a uma diferença entre estas expetativas. Esta concordância moderada dá-se não por parte do aluno mas por parte dos EE, ou seja, em entrevista eles iam de encontro às expetativas dos seus filhos. É importante referir que esta concordância encontra-se em maior percentagem nas patologias mais leves. Importa relembrar a ideia que Souza (2011) defende e com a qual concordamos, que os

alunos com NEE têm as aspirações e expetativas profissionais ao mesmo nível dos alunos do ensino regular. Também aqui, as aspirações e expetativas dos jovens com NEE representam um estatuto social elevado.

Relativamente ao objetivo específico 5, **verificar se existem barreiras que influenciem as expetativas quer dos Encarregados de Educação, quer dos alunos com NEE e às hipóteses H6 e H7, o nível de expetativas dos Encarregados de Educação são influenciadas por barreiras: Sociais, Económicas, Psicológicas ou Físicas e o nível de expetativas dos alunos com NEE são influenciadas por barreiras: Sociais, Económicas, Psicológicas ou Físicas**, percebe-se que tanto os alunos como os Encarregados de Educação têm a perceção da existência de algumas barreiras significativas para atingirem as suas expetativas e a sua independência social e profissional, sendo por isso validado.

Azevedo (1991) realizou um estudo mostrando que existia uma maior concentração de profissões de maior prestígio social nos alunos de nível socioeconómico mais elevado, enquanto os alunos de nível socioeconómico mais baixo pretendiam profissões mais parecidas com a dos seus pais. Veiga et alii. (2006) pensam da mesma forma, que existe uma forte influência da classe social perante as aspirações manifestadas. Acabamos por reparar que hoje em dia, segundo a apresentação destas tabelas, esta ideia não é cem por cento verdade. Cada vez mais as crianças e jovens com e sem NEE têm expetativas mais elevadas, independentemente da sua origem socioeconómica, levando a que não haja concordância entre o nível socioeconómico e o nível de ensino aos 20 ou aos 40 anos. Soares (2002) refere que a sociedade se encontra dividida e que como consequência, existe uma falta de oportunidades para aqueles que pertencem a uma classe social inferior, de qualquer forma, neste estudo fica provado que mesmo sendo de classe social inferior as expetativas são elevadas, demonstrando que a ascensão social continua a estar na mente tanto dos alunos com dos seus cuidadores. O mesmo autor indica que a questão socioeconómica pode limitar as pessoas com NEE ao seu próprio bairro, criando uma rede de comunidade muito relevante mas não permitindo que a criança ou jovem com NEE progridam. Esta rede pode ser importante para o estabelecimento destas pessoas num mercado de trabalho competitivo. Sabemos que uma rede local acolherá muito melhor um jovem deficiente, porque já o conhece e entende as suas limitações permitindo-lhe um desenvolvimento sustentável e uma participação mais ativa tanto na sociedade como na empresa que o

acolhe. No caso de esta rede não existir, a carência financeira pode contribuir e muito para destruir as expetativas e anseios das pessoas com Necessidades Educativas Individuais.

Apesar de ser notório que as crianças e jovens com NEE têm mais dificuldade em ser aceites pela sociedade e terem menos oportunidades que as crianças e jovens sem NEE, caminhamos para uma sociedade inclusiva, onde se podem ter todas as expetativas e aspirações que se desejem, não sendo limitativa a condição socioeconómica. Reid (2000) ajudando-nos a perceber melhor os questionários realizados diferencia estes dois termos, aspirações de carreira como metas vocacionais ou de carreira que um individuo gostaria de realizar, expetativas de carreira, com as metas vocacionais ou de carreira que um individuo pretende ou espera de fato alcançar. Parece-nos que nos Inquéritos de Expetativa de carreira, os alunos referiram exatamente isso, aquilo que eles gostariam de fazer, sem limitações económicas, sociais ou outra de qualquer tipo. Souza (2011) corrobora esta ideia, defendendo que é desde a infância, através das observações e das informações que se recebe do meio, se começa a circunscrever os desejos, as profissões ou atividades que mais interessam e a pôr de lado as restantes, hoje em dia este meio é mais social do que familiar, não sendo relevante a condição socioeconómica, o que leva a expetativas diferenciadas relativamente às familiares.

Em 1994, na reunião sobre os Direitos Humanos, ficou claro que competia à sociedade civil reduzir ou suprimir as barreiras face à integração social e profissional, garantindo o exercício pleno de cidadania. Apesar das características destes alunos com NEE, parece-nos evidente que os alunos entrevistados têm as mesmas expetativas e aspirações profissionais que os alunos do ensino regular.

O que chama a atenção nesta comparação de barreiras é que realmente não existem itens considerados como grandes barreiras, pode-se reparar que o item “Há discriminação a contratar minorias ou pessoas com NEE”, é a barreira mais mencionada pelas crianças e pelos cuidadores, sendo esta ideia reforçada por Jans (2003), que refere que as barreiras encontradas pelos jovens com NEE em seguir os estudos e seguir com sucesso para carreiras de nível superior são complexas e variadas, onde se incluem as expetativas negativas da sociedade em geral, sobre as reais capacidades desse público. Hoje ainda há ideias associadas à deficiência ou diferença, de ineficácia social,

incapacidade, inaptidão ou inferioridade. Também Carlos (2008) comprova esta ideia nos seus estudos onde refere que os empresários continuam a encarar o emprego de pessoas com deficiência como uma obrigação social ou moral do que trazer uma mais-valia para os empregadores. O mesmo autor refere que alguns estudos apresentam como conclusão um aumento de produção nas empresas. Martins (2001) corrobora esta ideia, referindo que as empresas têm medo de contratar estes trabalhadores porque podem conduzir a prejuízos, necessitando ainda de pessoas para promover a sua integração. Todas estas ideias são legítimas, mas vão contra a legislação existente em Portugal, onde deveria ser utilizado o sistema de cotas.

Chama também a atenção o item, “As minhas notas /As notas do meu educando, na escola são uma barreira ao meu futuro”, com uma confluência de opinião entre a criança e o cuidador. A nível estatístico é curioso que nem as crianças nem os cuidadores percebem a escola como uma barreira, ambos olham para ela como uma continuidade lógica na aprendizagem, por onde têm que passar para atingir os seus objetivos e concretizar os seus sonhos. Os intervenientes deste estudo não olham para a escola como uma barreira ao seu desempenho profissional, olhando para ela como um complemento e uma ajuda não só cultural mas também social tendo em vista a inclusão.

Seria importante perceber e questionar a forma como estes alunos são avaliados e o que realmente se avalia, de forma a entender se esta falta de barreiras na sua perspetiva se relaciona com as adaptações que estes alunos usufruem. A comunidade escolar em geral espera menos dos alunos com NEE, exigindo menos em termos académicos, permitindo-lhes um maior grau de indulgência (Cunningham, Young & Senge, 1999), que assim comprovam a ideia subjacente. Esta situação influencia e de que maneira a perceção dos alunos com NEE relativamente ao seu futuro profissional, Ramón e Gelabert (2008), concluíram que as expetativas dos intervenientes na TVA são baixas o que se torna determinante na altura de conseguir emprego.

Nos itens “Não tenho dinheiro suficiente para ir para a faculdade/ para o enviar para a faculdade” e “Preciso/a de ajudar nas despesas da família”, notam-se divergências consideráveis perante os resultados obtidos, sendo relevante especialmente para percebermos as diferentes opiniões, aspirações e expetativas que as crianças e os cuidadores têm relativamente ao futuro profissional dos alunos com NEE. Este fator financeiro é importante, uma vez que reflete uma relativa falta de capacidade económica

dos inquiridos, mas mais importante ainda reflete a diferença de opinião / realidade que existe entre as crianças e os cuidadores inquiridos. Repara-se que as crianças referem não ter dinheiro para a faculdade, enquanto que os cuidadores têm uma perspectiva mais otimista desta transição. Esta diferença pode refletir a falta de consciência dos jovens com NEE na questão económica familiar, apesar de serem eles que apresentam uma perspectiva mais redutora desta possibilidade. Na parte das despesas familiares, nota-se ainda uma diferença mais acentuada, onde os jovens inquiridos sentem necessidade de ajudar no futuro a sua família. Esta perspectiva pode estar ligada às dificuldades económicas sentidas pelos alunos nas necessidades do dia-a-dia, dando origem a um sentimento curioso de proteção por parte dos alunos com NEE à sua família. Esta carência financeira pode retirar-lhes opções de carreira, não os deixando perseguir as suas aspirações e expetativas. Algumas das barreiras aqui retratadas têm relação direta com os fatores económicos, podendo como consequência originar um prejuízo na educação e escolaridade dos alunos. Esta poderá significar uma falta de formação adequada para o desempenho profissional das pessoas com NEE, determinando segregação e falta de perspectivas sociais, económicas e profissionais. Juntando a estes problemas o risco de colocar em causa a autoimagem e autoestima das pessoas com NEE.

Esta é outra questão pertinente, o conceito de autoimagem e autoestima ser uma barreira para atingir a profissão desejada. Não há grande relevância estatística nesta parte do estudo mas torna-se relevante porque demonstra que as crianças e os cuidadores não deixam que as limitações que apresentam, interfiram nestes conceitos como sentimentos negativos, não dificultando o seu processo de desenvolvimento e de expetativas na sua profissão de futuro. Gottfredson (1981), destaca que uma ocupação pode ser compatível com um autoconceito do individuo e, no entanto, ser inacessível para ele. Esta melhoria da autoestima e da autoimagem está intimamente ligada à escola inclusiva, permitindo uma perceção diferente relativamente à individualidade dos alunos com NEE. Souza (2011) corrobora esta ideia, defendendo que o projeto profissional do aluno depende da representação que faz de si mesmo, sendo que se as representações forem pobres, o aluno desenvolverá um sentimento de impotência, que o poderá prejudicar, inviabilizando a suplantação das barreiras que inevitavelmente aparecerão no seu percurso. Ainda segundo a mesma autora, sem um trabalho honroso, em que a pessoa com NEE seja “(...)capaz de produzir e realizar um projeto de vida sustentável,

não se pode considerar alguém incluído na sociedade.” Ao contrário, sem esta melhoria na autoimagem e autoestima, a marginalização seria uma realidade muito mais provável.

No item “A minha capacidade intelectual / a capacidade intelectual dele é uma barreira”, existe uma discrepância entre a criança e o cuidador. Podemos observar que os cuidadores têm mais consciência das limitações dos seus educandos do que os próprios. As aspirações dos alunos com NEE, necessitarão da influência da comunidade educativa levando-os a perceber melhor as suas potencialidades, podendo desta forma atingir as suas expetativas nunca indo contra as suas capacidades. A maior parte destes jovens não têm consciência das suas limitações o que lhes poderá provocar ansiedades e escolhas incorretas no seu desenvolvimento escolar e profissional. O nível de funcionamento intelectual é sem dúvida um fator importante que irá mais tarde ou mais cedo condicionar o êxito no emprego de indivíduos com NEE. Terá que existir um trabalho consonante entre todos os envolvidos no processo de ensino e de transição para a vida adulta, estabelecendo metas mais realistas, comprometendo-se com as consequências das soluções encontradas. O objetivo dos alunos com NEE, deve ser igual aos dos alunos sem NEE, devem-se garantir as condições para que possam ser adultos responsáveis, fazendo com que sejam independentes na vida futura, independentemente das suas dificuldades intelectuais. Ter consciência das suas limitações leva as crianças e jovens com NEE a tentar atingir novas metas, dentro de uma perspetiva de futuro. Souza (2011) consolida esta ideia referindo que a consciência pode estar comprometida, necessitando de estímulos constantes e de percepção das consequências que poderão ocorrer no futuro.

Os restantes itens mostram que na realidade as crianças e jovens com NEE e os seus cuidadores não perspetivam grandes barreiras na transição para a vida adulta. Deparamo-nos com escolhas conscientes revelando que a sociedade começa a olhar para estas crianças com outros olhos, fazendo sentir a todos os indivíduos com NEE que estão a ser bem aceites e encaminhados no processo escolar e no seguimento para a vida adulta profissional.

## **2. Conclusão**

Procurar-se-á nas conclusões responder aos objetivos inicialmente delineados.

Com relação ao objetivo “Verificar quais as expectativas dos Encarregados de Educação em relação ao futuro dos alunos com NEE”, podemos observar que os EE apresentam expectativas elevadas relativamente aos seus educandos, não percebendo por vezes as dificuldades inerentes às problemáticas reais dos mesmos.

No que concerne ao segundo objetivo “Verificar quais as expectativas dos alunos com NEE em relação ao seu futuro”, nota-se uma expectativa elevada relativamente à Transição para a Vida Adulta, olhando para o seu futuro com esperança e expectativas de conseguir atingir a profissão que ambicionam no momento. Percebe-se por este estudo que a generalidade dos indivíduos inquiridos não tem percepção sobre as suas verdadeiras limitações, o que pode induzir a expectativas mais elevadas e irrealistas. De qualquer forma não é este o objetivo de estudo, devendo ser abrangido por outros estudos complementares.

No que se refere ao terceiro objetivo “Verificar se as expectativas dos alunos com NEE e seus Encarregados de Educação são similares ou diferentes”, pode-se perceber as diferenças existentes. Os alunos apresentam uma orientação social contrária à até aqui referida nos vários estudos. Antigamente existia uma orientação familiar, mais tradicional e conservadora, passando a existir agora uma apetência social nas expectativas das crianças e jovens com NEE, ou seja, a influência escolar e social ultrapassou a antiga influência familiar.

O quarto objetivo delineado foi “Verificar se as condições socioeconómicas influenciam as expectativas quer dos Encarregados de Educação, quer dos alunos com NEE”. Chegamos à conclusão que, ao contrário do que antigamente acontecia, as condições socioeconómicas deixaram de influenciar a escolha, tendo os intervenientes expectativas elevadas de escolarização. Esta ideia reflete que a capacidade de ascensão social criada por uma escola cada vez mais inclusiva permite que as expectativas e sonhos dos intervenientes, independentemente da sua condição social ou económica, sejam cada vez maiores.

O último objetivo “Verificar se existem barreiras que influenciem as expectativas quer dos Encarregados de Educação, quer dos alunos com NEE”, mostra-

nos que, efetivamente, a escola inclusiva começa a produzir efeitos na generalização das possibilidades da população com NEE e dos seus cuidadores. Não são apresentadas barreiras consistentes nem com relevância estatística, ou seja, as pessoas que participaram no estudo não percebem barreiras na transição para a vida adulta dos intervenientes no processo educativo.

Conclui-se assim, e indo de encontro ao objetivo geral do estudo “Compreender se existem diferenças entre as expectativas que os alunos com NEE e os seus Encarregados de Educação apresentam face à transição para a vida adulta”, que realmente existem grandes diferenças, expressas nos objetivos específicos anteriores.

Este estudo vem demonstrar que, apesar das deficiências, quando se fala da Transição para a Vida Adulta, os alunos com NEE apresentam as mesmas expectativas e aspirações que os alunos sem NEE. A motivação para seguir com um projeto profissional depende em muito da representação que o aluno faz de si próprio, notando-se que muitas vezes os alunos com NEE não têm clara consciência das suas limitações, nem tão pouco das barreiras que existem para atingir esse futuro expectável. Como já referimos anteriormente, a autoavaliação e autoestima são aspetos fundamentais para a motivação que os alunos com NEE podem apresentar. Esta motivação será maior quanto melhor for a representação que fazem de si próprios.

A educação das crianças e jovens com NEE é um direito decretado por lei, podendo assim garantir um emprego após a escolaridade obrigatória, sendo determinante para a sua inclusão na vida adulta. O conceito de igualdade de oportunidades foi definido pela ONU como um processo que torna acessível a todos os vários sistemas da comunidade e sociedade bem como o meio escolar. Gonçalves (2012) defende que para que todos tenham a mesma importância, o planeamento das sociedades e os seus recursos devem ser utilizados de forma a garantir essa igualdade de oportunidades a todos os indivíduos.

Para garantirmos que esta transição é realizada, precisamos de ter primeiramente uma escola inclusiva, com acesso às melhores condições de vida e aprendizagem. Todos os intervenientes no processo ensino-aprendizagem devem beneficiar da aceitação e ajuda por toda a comunidade educativa, sem que haja qualquer tipo de discriminação pela diferença. Numa sociedade que vive em democracia, um dos objetivos tem que

passar por ter um sistema de educação básica em que todos aprendem o mesmo tendo em conta as condições e circunstâncias do sistema escolar.

A AEDNEE, em 2009, diz que hoje em dia, na Europa, já se reconhece a educação inclusiva, sendo defendida como “um pilar importante para assegurar a igualdade de oportunidades a alunos com diferentes tipos de necessidades especiais, na educação, na formação profissional, no emprego e na vida social”. Ao falarmos de educação para todos, não significa que todos tenham o mesmo tratamento e tipo de ensino. É importante, isso sim, que se valorize e trabalhe a diferença para normalizar todo o processo desejado. Deve ser consolidado o autoconceito positivo aumentando os níveis de aspirações dos alunos, de forma a conseguir desenvolver as suas capacidades para uma tomada de decisão e de resolução de problemas, orientando os mesmos para uma melhor compreensão dos pontos fortes e fracos, desenvolvendo perspectivas de trabalho adequadas.

Os alunos com NEE devem ter oportunidades de desenvolver uma carreira e não devem ser subestimados, procurando sempre superar os seus limites. Esta é uma ideia importante, se as crianças e jovens com NEE extrapolarem os limites daquilo que toda a gente acha razoável para eles, as aspirações e expectativas não têm necessariamente que ser limitadas. Obviamente que estas expectativas passam por muitas e frequentes mudanças, tendo em conta não só as limitações dos alunos, mas também os processos sociais que vão decorrendo ao longo da sua vida. Estes alunos devem ser estimulados a atingir conquistas, mesmo que insignificantes para a maioria da população, que serão sempre muito significantes no seu processo de Transição para a Vida Adulta. Através destes progressos, são adquiridas novas aquisições que permitem passar para um grau de complexidade mais elevado para que as aprendizagens vão aumentando e as capacidades do indivíduo também. Estas expectativas de carreira devem ocorrer cedo no processo de preparação para o mercado de trabalho, de forma a iniciar cedo a exploração de várias alternativas e das suas possibilidades de sucesso. A escola ainda não prepara adequadamente as pessoas com NEE. São grandes e muitas as dificuldades que estas pessoas enfrentam na passagem para a profissão e estas situações podem comprometer as aspirações e expectativas que os intervenientes sentem na realização futura.

Na transição para a vida ativa, as expectativas envolventes do aluno serão diferentes das dos seus Encarregados de Educação, exercendo um papel determinante no seu posicionamento perante esta problemática. As expectativas da família serão diferentes daquelas demonstradas no espaço escolar, com a influência dos colegas, e na comunidade a que se pertence. Logo, as expectativas dos alunos irão desenvolver-se de acordo com as que são manifestadas no seu envolvimento, como Souza (2011) também defende. Apesar de a família ser promotora das primeiras identificações da criança e de ser a base de sustentação, cada vez mais a comunidade tem responsabilidade e influência no momento da escolha a realizar. A família, a escola e a sociedade devem fazer com que o aluno perceba não só as suas aspirações e expectativas vocacionais, nunca esquecendo as limitações que estas crianças e jovens possuem, combatendo desta forma a frustração futura. As expectativas dos alunos com NEE precisam de um monitoramento, fazendo com que o aluno tenha cada vez mais uma relação verdadeira com a sua realidade, desenvolvendo a partir daí as suas reais expectativas. Todos aprendemos por modelagem, as expectativas aparecem em função de quem cuida de nós e da interação com os pares, modificando o comportamento e as próprias expectativas, podendo alterar aquilo que os EE nos tentam transmitir.

A sociedade continua a manter baixas expectativas relativamente a estes alunos e a família, que pode ter uma importância fulcral, poderá também exercer uma influência negativa, podendo originar o fracasso na transição para a vida adulta. As expectativas baixas que a sociedade e a família apresentam, condicionam o desenvolvimento destes jovens, não permitindo a experiência de todas as potencialidades e desenvolturas que se poderiam desenvolver. É importante que a sociedade olhe para as crianças e jovens com NEE como sua responsabilidade, não a deixando somente para a escola e para a família, criando uma responsabilidade partilhada. Todos os EE apresentam expectativas positivas quanto à dificuldade e obtenção de emprego depois da escola, simplesmente não estão de acordo com as expectativas de profissão criadas pelos alunos com NEE. Contudo, mantêm a esperança de que os seus educandos adquiram uma autonomia pessoal e financeira.

Nos últimos anos de escolaridade, os jovens com NEE devem ser preparados de forma a realizarem uma transição equilibrada para o mundo do trabalho, indo de encontro às expectativas que a comunidade social e escolar já conseguiram alterar, sendo mais coincidentes com a verdadeira capacidade dos alunos. Neste estudo notam-

se verdadeiras discrepâncias nestas expectativas, mas parece-nos que com uma nova forma de trabalho se poderiam alterar estas altas expectativas para umas mais coincidentes com a realidade social e o nível da doença destes alunos. Pressupõe-se, e a UNESCO (1994) confirma, que o objetivo é tornar estes jovens cidadãos ativos e com qualidade de vida. A Associação Portuguesa de Deficientes (2010) estabelece, segundo a Diretiva 2000/78/CE, um quadro de igualdade de tratamento no emprego e na atividade profissional, encorajando os Estados da União Europeia a promover a igualdade de formação e oportunidades de emprego.

A aprendizagem profissional necessita de um plano de trabalho voltado para as especificidades de cada jovem com NEE, podendo assim ir de encontro às expectativas criadas. Com este plano, seria possível visualizar as áreas mais fortes e mais fracas, trabalhando em relação a estas, compensando as mais fracas de forma a criar uma individualidade sólida, tornando o aluno capaz de desenvolver uma atividade, não comprometendo as suas expectativas nem a sua vida profissional futura. Continua a existir uma lacuna entre a escolaridade, a formação profissional e as empresas que se tentam conciliar para um apoio sustentado destes jovens. Se todos trabalhassem em conjunto, existiria a possibilidade de proporcionar novos objetivos e projetos de vida, proporcionando-lhes o direito de participação na comunidade e no trabalho, alimentando expectativas relativamente ao futuro. Neste momento, o acesso ao mercado de trabalho por parte dos jovens com NEE depende essencialmente da forma como a sociedade e a comunidade envolvente encaram a problemática apresentada.

Na Declaração de Salamanca (1994) já se alertava para a necessidade da escola dotar os alunos com NEE de competências necessárias à vida diária e para a necessidade de formação nas áreas de exigência social, o que exige uma formação adequada como a experiência em situações reais de trabalho. Repetindo a ideia já mencionada anteriormente, quando se trata de transição para a vida adulta de alunos com NEE, ficou provado por este estudo que estes alunos possuem as mesmas aspirações e expectativas que os alunos do ensino regular. As expectativas que estes possuem são relevantes para a perceção da escola inclusiva. Indo de encontro ao objetivo geral do estudo percebe-se que as expectativas dos EE e dos Alunos com NEE, na maior parte dos casos, não são iguais, o que revela uma mudança de paradigma social, familiar, comunitário e educativo. As atuais baixas expectativas da sociedade não se refletem nas expectativas demonstradas tanto nos inquéritos das crianças como nos inquéritos dos cuidadores,

apresentando altas expectativas perante a Transição para a Vida Adulta, apesar de serem diferentes entre elas.

Matos (2009) diz que “as deficiências têm que deixar de ser vistas como incapacidade e passar a ser vistas como limitações”, sendo essa a característica implícita neste estudo. As limitações podem ser suplantadas, indo de encontro a algumas das expectativas criadas pelos alunos com NEE, possibilitando que se tornem pessoas ativas na sociedade, que sejam aceites pela mesma sociedade e que tenham uma vida como qualquer pessoa sem NEE. A sociedade, que alterou as expectativas dos alunos suplantando as influências familiares, deve ser preponderante na aceitação e na criação de oportunidades, de forma a perceber e ajudar a atingir todas as expectativas criadas ao longo dos tempos pelos alunos com NEE, dando-lhes oportunidade de experienciar os desejos e anseios que possuem.

A sociedade que alterou as expectativas dos alunos suplantando as influências familiares deve ser preponderante na aceitação e na criação de oportunidades, de forma a perceber e ajudar a atingir todas as expectativas criadas ao longo dos tempos pelos alunos com NEE, dando-lhes oportunidade de experienciar os desejos e anseios que possuem.

Seria interessante que em estudos futuros se pudesse analisar por comparação as expectativas dos pais de alunos sem NEE e dos seus educandos, com as expectativas dos pais de alunos com NEE e dos seus filhos face a esta problemática

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## A

- AEDNEE (2009). *Transição da Escola para o Emprego: Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus*. Relatório Síntese. Victoria Soriano, European Agency for Development in Special Needs Education
- Afonso, C. (1997). *E... o depois da escola?*. Porto. Saber ( e ) educar.
- Almeida, A. (2012). *A família e a intervenção educativa face à criança com NEE*. Tese de Mestrado. Lisboa. Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Alves, J. (2009). *As concepções infantis das crianças sem necessidades educativas especiais (NEE) face aos seus pares com NEE, em contexto pré-escolar*. Tese de Mestrado em Psicologia da Educação- Contextos Educativos. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Alves, M. (2009). *Transição para a vida pós- escolar de alunos com NEE: perspectivas sobre duas realidades escolares*. Trabalho de Projeto para obtenção de grau de Mestre. Castelo Branco. Instituto Politécnico de Castelo Branco Escola Superior de Educação.
- Andrade, E. (2008). *O Papel do Líder na Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais na Empresa*. Revista Científica Eletrónica de Administração. Ano VIII – Número 14. Disponível em <http://www.revista.inf.br/adm14/pages/artigos/ADMedic14-anoviii-art02.pdf> [consultado em 22/011/2013]
- Antunes, E. & Santos, S. (2012). Impacto do PIT na Qualidade de Vida de uma jovem com DID. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*. 19:121-136
- Armstrong, P. & Rounds, J. (2008). *Vocational psychology and individual differences*. In S.D.Brown, R.W.Lent. *Handbook Of Counseling Psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Associação Portuguesa de Deficientes, (2010). *O emprego e as pessoas com deficiência*. Disponível em [www.apd.org.pt/index.php?option=com\\_docman&task=doc](http://www.apd.org.pt/index.php?option=com_docman&task=doc) [Consultado em 06/02/2014]
- Atam, Asociación Telefónica Assistencia Minusválidos. (2008). *Manual de pautas de intervención psicopedagógica*. Madrid. Cermi.
- Azevedo, J. (1991). *Expectativas escolares e profissionais dos jovens do 9º ano*. Porto. Edições Asa.
- Azevedo, J. (2005). *Ambientes Inclusivos: as pessoas com deficiência e as empresas in Actas do encontro Internacional Educação Especial. Diferenciação: Do conceito à Prática*. Porto. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

## B

- Benavente, A. (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Biblioteca do educador. Lisboa. Livros Horizonte.
- Beyer, H. O. (2005). *Inclusão e avaliação na escola*. Porto Alegre: Mediação.
- Boer, A., Pijl, S. e Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (2000). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto. Coleção Ciências de Educação, 12.
- Booth, T. (1995). *Mapping inclusion and exclusion: Concepts for all?*. In C. Clark, A. Dyson, & A. Mil- lward (Eds.), *Towards inclusive schools?* (pp. 96- -108). London: Fulton. pp. 103.
- Bordignon, D. (2006). *As conexões da não-aprendizagem com a família. Família e aprendizagem: uma relação necessária*. Rio de Janeiro. Wak.
- Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46, 333-341.
- Brennan. W. (1988). *El Currículo Para Niños Com Necessidades Especiales*. Madrid. Siglo XXI.
- Brennan, W. (1990). *Curriculum for Special Needs*. England: Milton Keynes. pp. 140.
- Burns, R. (2000). *Introduction to Research Methods*. London. Sage.
- Buscaglia, L. (2006). *Os deficientes e seus pais*. Rio de Janeiro. Record.

## C

- Cação, R. (2007). *Transição para a Vida Adulta de Pessoas com Deficiência Mental: Representações, Práticas e Desafios*. In A. O. Neves (coord.), *Integração das Pessoas com Deficiência. Cadernos Sociedade e Trabalho VIII*. (pp. 181-194). Lisboa: Ministério do Trabalho e Solidariedade Social.
- Capucha, L. (2008). *Educação Especial - Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: DGIDC.
- Cardoso, V. (2006). *Jovens com Necessidades Educativas Especiais e sua Transição para a Vida Adulta*. Tese de Mestrado em Activação do Desenvolvimento Psicológico em Ciências da Educação. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- Carlos, A. (2008). *Transição para a Vida Activa de Jovens com deficiência Mental in Helena Serra* (coord) *Estudos em NEE. Domínio Cognitivo*. Vila Nova de Gaia. Gailivro.

- Carvalho, M. (1998a). *Family-school relations: How enhanced parental participation in schooling reinforces social inequality and undermines family autonomy*. Tese de Doutorado em Curriculum, Teaching and Educational Policy. Department of Teacher Education, Michigan State University, East Lansing.
- Cintra, G. (2004). *Inclusão escolar: aspectos psicossociais (uma reflexão). Trabalho de conclusão de Curso de extensão; capacitação em Saúde Mental Escolar: limites e alcances do papel do professor na Saúde Mental*. Brasília. Departamento de Psiquiatria e Psicologia Médica da Unicamp.
- Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, Organização Mundial de Saúde, 2005. pp. 186.
- Coelho, M. (2012). *A formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Badajoz. Universidade da Extremadura.
- Coelho, F. (2012). *A formação e as atitudes dos professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula*. Tese de Doutoramento. Badajoz. Universidade da Extremadura.
- Constituição da República Portuguesa. (1976). Disponível em <https://dre.pt/comum/html/legis/crp.html> [consultado em 06/10/2012]
- Cormany, E. (1992). Meeting the needs of parents of preschool handicapped children trough increased support service. Nova University.
- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto. Porto Editora.
- Correia, L. (1999). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce. Das Práticas Centradas nas Crianças às Práticas Centradas na Família*. Porto. Porto Editora.
- Correia, L. (2002). *Parcerias Pais-Professores na Educação de crianças com NEE*. Revista Inclusão, um guia para Educadores e Professores. Braga Quadrado Azul Editora. pp. 41.
- Correia, L. (2005). *Integração versus Inclusão*. Disponível em <http://www.educare.pt>. [Consultado em 03/04/2012]
- Correia, L.M. (2006). *Educação Especial e inclusão: do radicalismo às boas práticas educativas*. Revista de Educação Especial e Reabilitação, IV série (13),65-80.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*. (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008a). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com necessidades*

*educativas especiais- Considerações para a educação com sucesso.* Porto. Impacto Educacional.

- Correia, S. (2011). *A relação escola/família na educação de crianças com NEE na perspetiva de pais e professores.* Tese de Mestrado. Lisboa. Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Correia, L. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores.* Porto. Porto editora. Coleção Necessidades Educativas Especiais.
- Cosme, A. Trindade, R. (2002). *Manual de sobrevivência para professores.* Porto: ASA.
- Costa, M. (2004). *A Família com Filhos com Necessidades Educativas Especiais.* Viseu. Escola Superior de Enfermagem de Viseu.
- Costa, B. et al (2004). *Educação e transição para a vida pós-escolar de alunos com deficiência intelectual acentuada: caracterização das respostas educativas proporcionadas aos alunos do 2º e 3º ciclo com currículos alternativos ao abrigo do DL 319/91.* Lisboa: Ministério da Educação.
- Crockett, M. Hardman, M. (2010). Expected Outcomes and Emerging Values. In J. McDonnell, & M. Hardman, *Successful Transition Programs - Pathways for Students with Intellectual and Developmental Disabilities* (pp. 25-42). California: SAGE Publications.
- Cruz, S. (2012). *Alunos com Dificuldades Educativas Especiais – Dificuldades Sentidas pelos professores de Educação Especial.* Tese de Mestrado. Lisboa. Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Cunningham, C., Young, G., And Senge, J. (1999). *Advocacy foi k-12 students with disabilities: How to get everything except a bad rep.* Los Angeles. Paper presented at the Conference on Technology and Persons with disabilities.
- Cunningham, C. (2008). *Síndrome de Down: Uma introdução para pais e cuidadores.* Porto Alegre. Artmed.

## **D**

- d'Ara M. (2009). *O Impacto, no Professor do Ensino Regular do 1º Ciclo, dos Alunos Portadores de NEE – Estudo de caso.* Porto. Universidade Portucalense D. Henrique. Pp. 28.
- Davis, D. al. (1989). *As Escolas e As Famílias em Portugal/Realidade e Perspectivas.* Lisboa: Edições Livros Horizonte.
- DGIDC. (2008). *Educação Especial - Manual de Apoio à Prática.* Lisboa: ME. pp. 30.

- Dias, J. (1996). *A Problemática da Relação Família/Escola e a Criança com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa. Instituto Jean Piaget.
- Dias, M. & Soares, D. (2007). *Expectativas sobre o planejamento de carreira: uma experiência na universidade*. PSI- Revista Psicologia & Sociedade, Instituto de Psicologia, Londrina, Vol.4, n.1. pp. 3.

## E

- EADSNE, European Agency for Development in Special Needs Education (2002). *Transição da escola para o emprego: Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países europeus*. Disponível em [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org). [Consultado em 07/07/2013]. pp. 21.
- Entwisle, D. & Hayduk. L. (1988). *Lasting Effects of Elementary School*. *Sociology of Education*. 61: 147-159

## F

- Faleiros, M. (2001). *A inclusão de alunos com deficiênciamental na perspectiva de suas professoras e produções acadêmicas*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.
- Felgueiras, L. (1994). *As crianças com necessidades educativas especiais: como as educar?* Inovar, vol.7, nº1 ,23-25.
- Ferraz, C, Araújo, M, Carreiro, L. (2010). *Inclusão de crianças com Síndrome de Down e paralisia cerebral no ensino fundamental: comparação dos relatos de mães e professores*. Rev. bras. educ. espec., vol.16, n.3, p.397-414.
- Ferreira, S. (2008). *Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Viseu: Psico & Soma.
- Fierro, A. (1995). *A escola perante o déficit intelectual*. In C.Coll, J.Palacios & A.Marchesi (Eds.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre. Artes Médicas
- Figueiredo, M. (2000). *Estudo Comparativo do Autoconceito em Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Porto. Universidade do Porto – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.
- Flamenghi, G. & Messa, A. (2006). *Pais, Filhos e deficiência. Estudos sobre as relações familiares*. São Paulo. Universidade Presbiterana Mackenzie.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: Da conceção à realização*. Loures. Lusociência.
- Freire, S. (2006). *O processo de inclusão de alunos surdos na escola regular: Um estudo de caso*. Lisboa, DEFCUL.

- Freitas, I. (2011). Democracia na Escola. Disponível em <http://democracianaescola.blogspot.com>. [Consultado em 23/11/2012].
- Freixo, M. (2009). Metodologia científica: fundamentos, métodos e técnicas. Lisboa. Instituto Piaget.
- Frias, S. (2013). *Perspetivas dos encarregados de Educação dos Alunos com Necessidades Educativas especiais sobre a Inclusão e a Escola no Percurso Escolar dos Seus Educandos: Um estudo de caso nas escolas Secundárias da Ilha do Pico, Açores*. Porto. Tese de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa. pp. 50.
- Frisado, M. (2009). *Colaboração entre pais de alunos com NEE e os professores do 1º ciclo*. Tese Mestrado em Psicologia da Educação. Açores. Universidade dos Açores.

## G

- Gimeno, A. (2003). *A Família O Desafio da Diversidade*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Ginszberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S., & Herma, J. L. (1951). Occupational choice: An approach to a general theory. New York: Columbia University Press.
- Glat, R. & Fernandes, M. (1995). *Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira*. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Glat, R. (2004). *Uma Família Presente e Participativa: O papel da família no desenvolvimento e inclusão social da pessoa com necessidades especiais*. Anais do 9º Congresso Estadual das APAEs de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Gonçalves, M. Simões, C. (2010). *Práticas de Intervenção Precoce na Infância - As Necessidades das Famílias de Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Disponível em [http://z3950.crb.ucp.pt/Biblioteca/GestaoDesenv/GD17\\_18/gestaodesenvolvimento17\\_18\\_157.pdf](http://z3950.crb.ucp.pt/Biblioteca/GestaoDesenv/GD17_18/gestaodesenvolvimento17_18_157.pdf) [Consultado em 12/08/2013].
- Gonçalves, J. et al. (2012). *O Emprego das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade uma abordagem pela igualdade de oportunidades*. Lisboa, Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.
- Gottfredson, L. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph*. Vol 28.6. 545-572
- Gottfredson, L. (1996). *Gottfredson S. theory of circumscription and compromise*. In D. Brown & L. Brooks. *Carrer: Choice and development*. San Francisco. Jossey-Bass
- Griffiths, M. (1988). *Enabled to work*. Londres. FEU.

- Guedes, A. Volmer, A. (2007). Professores e Alunos Aprendendo Juntos. *In: Mundo Jovem*, abril/2007, p. 2 e 3. Jornal Mundo Jovem, PUCRS.
- Guichard, J. (1995). *La Escuela Y las representaciones de future de los adolescents*. Barcelona. Laertes.
- Gurvitch, G. (1986). *A Vocação atual da Sociologia*. Lisboa. Edições Cosmos. pp. 419.

## H

- Hackett, G. & Byars, A. (1996). *Social cognitive theory and the carrer development of African American womem*. *Carrer Development Quarterly*. 44.
- Henn, C. Piccinini, C. Garcias, G. (2008). *A família no contexto da Síndrome de Down*. *Psicologia em Estudo*, 13(3), 485-493. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n4/06.pdf> [Consultado em 17/10/2012]
- Homem, L. (2000). *Das fragilidades e ambiguidades da relação com os pais na educação pré-escolar*. Porto. *Infância e educação: investigação da prática*.

## I

- ILO. (1998). Disponível em <http://www.ilo.org/declaration/lang--en/index.htm>. [Consultado em 20/02/2014].

## J

- Jameson, J. McDonnell, J. (2010). *Home and Community Living*. In J. McDonnell, & M. Hardman, *Successful Transition Programs - Pathways for Students with Intellectual and Developmental Disabilities* (2ª Edição ed., pp. 203-216). California: SAGE Publications.
- Jans, L. (2003). *Role models for youth disabilities: Expectations about employment and carrers*. *ConferenceProceedings*. <http://www.csun.edu/~hfdss06/conf/2003/proceedings/143.htm>. [Consultado em 26/07/2013].
- Johnson, F., Brookover, W., & Farrell, W. (1989). *The effects of principals', teachers' and students' perceptions of parents' role, interest and expectation for their children's education on student academic achievement*. San Francisco. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting.

## K

- Kaloustian, S. (1997). *Família Brasileira: A Base de Tudo*. São Paulo. Cortez.

## L

- Lahire, B. (1995). *Tableaux de Familles. Heurs et Malheurs Scolaires en Milieux Populaires*, Gallimard e Éd. du Seuil.
- Leal, Carla. (2008), Protecção Internacional do Direito ao Trabalho da Pessoa com Deficiência. Disponível em <http://telecapacitados.tic.org.ar/archivos.php?b=1074> [Consultado em 16/09/2012].
- Leitão, L. (2007). *Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Atitudes dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º ciclo do Ensino Básico da Região Autónoma dos Açores*. Angra do Heroísmo Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade do Açores.
- Leitão, F. R. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Espanhola de Ediciones.
- Lent, R., Brown, S. & Hackett, G. (2002). *Social cognitive carrer theory*. In D.Brown and associates (Eds.) *Carrer choice and development* (4ª ed.). San Francisco. Jossey-Bass.
- Lewin, K. (1951). *Fronteiras na Dinâmica de Grupo*. In Teoria do Campo em Ciência Social. São Paulo. Universidade de São Paulo.

## M

- Maldonado, M. (1989). *Vida em Família: Conversas entre Pais e Jovens*. Petrópolis, Vozes.
- Marques, R. (2006). *Professores, Família e Projeto educativo*. Colecção Perspectivas Actuais em Educação. Porto. Asa.
- Martins, M. (2001). *Deficiência Mental e Desempenho Profissional*. Lisboa. SNRIPD.
- Marujo, H.A. e outros (2002), *A Família e o sucesso escolar*, 3ª edição, Editorial Presença, Lisboa.
- Matos, Ana. (2009). *O Processo de Inclusão das Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho*. Porto Alegre. Especialização em Educação especial e Processos Inclusivos. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Matsumoto, A. Macedo, A. (2012). *A Importância da Família no Processo de Inclusão*. Paranaíba. Interfaces da Educação.
- McDonnell, J. (2010b). Job Placement. In J. McDonnell, & M. Hardman, *Successful Transition Programs - Pathways for Students with Intellectual and Developmental Disabilities* (pp. 257-280). California: SAGE Publications.

- Mello, A. (1997, p.13-17). *Autismo e integração*. In: Mantoan, M. *Integração de pessoas com deficiência: Contribuições de uma reflexão sobre o tema*. São Paulo. Memnon. pp.14
- Mendes, E. et alii. (2000). *A percepção do processo de escolarização de alunos com necessidades educativas especiais inseridos no ensino regular*. In: 23ª Reunião Anual da ANPED, 2000. São Paulo. Caxambú.
- 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 em Ciência da educação. Porto. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. pp.11.
- Minuchin, S. (1979). *Familles en Thérapie*. Paris, J.P. Delarge (1991). Calisdocopio.
- Moltó, M. C. C. (2008). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques metodológicos para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson. Prentice Hall.

## N

- Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais um Guia para Professores*. Porto. Porto Editora.
- Nunes, C. & Aiello, A. *Interação entre irmãos: deficiência mental, idade e apoio social da família*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, 21 (1), 42-50, 2008. Disponível em [http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/br/ebook/Textos/Aline\\_Wanderer\\_2.pdf](http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/br/ebook/Textos/Aline_Wanderer_2.pdf) [Consultado em 19/12/2012].

## O

- Oliveira, J. (1994). *Psicologia da Educação Familiar*. Coimbra. Livraria Almedina.

## P

- Parolin, I. (2008). *Relação Família e Escola: Revista atividades e experiências*. Disponível em <http://monografias.brasilecola.com/educacao/interacao-entre-escola-familia-no-processo-ensino-aprendizagem.htm>. [Consultada em 15/01/2013] pp.1.
- Pereira, F. (1998). *As Representações dos Professores de Educação Especial e as Necessidades das Famílias*. Lisboa. S.N.R.
- Petean, E. (1995). *Avaliação Qualitativa dos Aspectos Psicológicos do Aconselhamento Genético Através do Estudo Prospectivo do Atendimento das Famílias*. Campinas. Tese de Doutorado apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Mental da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP.
- Pinheiro, E. (2010). *Percepção das Necessidades da Família Enquanto Cuidadora, em Situação de Necessidades educativa*. Porto. Universidade Fernando Pessoa.

- Pinto, A. (2011). *Ser mãe de uma criança com trissomia 21, sentimentos e expetativas*. Aveiro. Tese de mestrado. Universidade de Aveiro.
- Pires, E., Fernandes, A. & Formosinho, J. (1991). *A construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições Asa.
- Porter, L. Lawler, E. (1968) *What job attitudes tell about motivation*. Harvard Business Review. Harvard. Harvard Business School publication.
- Powell, T. & Ogle, P. (1991). *El Niño Especial: El Papel de los Hermanos en su Educacion*. Barcelona. Editorial Norma.

## Q

- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Gradiva

## R

- Ramón, R.; Gelabert, S. (2008). Inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho das Ilhas Baleares. *Revista Europeia de Formação Profissional* N.45, p181-200.
- Reid, M. D., (2000). *The effects of a career exploration program on the career aspirations and expectations, traditionality of career goals of African students in a comprehensive public high school*. Dissertation for Degree of Doctor. Department of Psychology. Washington. Howard University.
- Relvas, A. (1996). *O ciclo vital da família, perspectiva sistémica*. Porto. Edições Afrontamento. pp.09 - 80.
- Ribeiro, I. (2008). *Educação Inclusiva na Escola Básica Pública Portuguesa – Perspetivas e Práticas Pedagógicas de Professores de educação Tecnológica, da Região Autónoma da Madeira, face à Inclusão de Jovens com NEE*. Porto. Universidade Portucalense Infante D.Henrique. Disponível em <http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/119/1/TME%20315.pdf>. [Consultado em 04/09/2013]
- Rocha, C. & Macedo, C. (2002). *Relação família & escola*. Pará: Curso de Pedagogia da Universidade da Amazônia. Unama.
- Rodrigues, D. (2003), *O Paradigma da Educação Inclusiva - Reflexões sobre uma agenda possível*, In *Revista Inclusão, nº1, IEC*, Universidade do Minho. Braga. pp. 95.
- Rodrigues, C. (2006). *Teorias da Motivação – Teorias de Processo*. Coimbra. Instituto Politécnico de Coimbra.

- Rodrigues, L. (2008). *A supervisão pedagógica enquanto escrutínio do real*. In. A. Mendonça, e A. V. bento, *Educação em Tempo de Mudança* (pp. 195-214). Madeira: CIE-UMA.
- Rossi, R., Herting, J. & Wolman (1997). *Profiles of students with disabilities as identified in NELS*. Washington. National Center for Education Statistics.

## S

- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração á inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Santos, T. (2013). *Transição para a Vida Ativa de Jovens com Necessidades Educativas Especiais: a percepção dos pais e dos professores*. Trabalho de Projeto para obtenção de grau de Mestre. Lisboa. Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- SCDMR - South Carolina State Department Of Mental Retardation. (1992). *Working with families who have special needs. A guide for professional*. Columbia.
- Serra, H. (cor.) (2008). *Estudos em necessidades educativas especiais domínio cognitivo*. Porto: Gailivro.
- Serra, D. (2010). Autismo, família e inclusão. *Laboratório de Estudos Contemporâneos, Polêmica Revista Eletrônica*, Rio de Janeiro. v. 9, n. 1, p. 40.
- Serrano, A. (2007) *Redes Sociais de Apoio e Sua Relevância para a Intervenção Precoce*. Porto. Porto Editora
- Serrano, A. Correia, L. (2005). *Parcerias Pais-Professores na Educação da Criança com NEE*. In L. Correia *Inclusão e Necessidades Educativas* Manuela Gonçalves e Cristina Simões *Especiais: Um guia para educadores e professores* (pp. 61-70). Porto: Porto Editora.
- Serrano, A. Correia, L. (2005a). *Inclusão e Intervenção Precoce: para um começo educacional promissor*. In L. Correia *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores* (pp. 53-59). Porto: Porto Editora.
- Schalock, R. Gardner, J. & Bradley, V. (2010). *Quality of Life for People With Intellectual and Other Developmental Disabilities – Applications Across Individuals, Organizations, Communities, and Systems*. AAIDD. Washington, D. C.
- Silva & Dessen. (2004). *O que significa ter uma criança com deficiência mental na família?*. Curitiba. Editora UFPR.
- Silva & Dessen. (2009). *Utilizando entrevistas e questionários na pesquisa com família*. Em L. Weber & M.A. Dessen (orgs.), *Pesquisando a família: Instrumentos para coleta e análise de dados*. Curitiba. Juruá.

- Soares, D. H. P. (2002). *A escolha profissional: do jovem ao adulto*. São Paulo, SP: Summos.
- Soares, A. (2006) *Inclusão ou integração? Educar para a vida*. Abc Educatio. Nº59. Lisboa.
- Soares-Lucchiari, D. H. (2004). *Uma abordagem genealógica a partir do genoprofissiograma e do teste dos três personagens*. In Levenfus, R. S. *Psicodinâmica da escolha profissional*, Porto Alegre, RS: ARTMED, pag. 79-95.
- Sommerstein, L. Wessels, R. (1999) *Conquistando e utilizando o apoio da família e da comunidade para o ensino inclusivo*. In: Stainback, S.; Stainback, W. *Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Soresi, S., Nota, L., & Wehmeyer, M. (2011). *Community involvement in promoting inclusion, participation and self-determination*. *International Journal of Inclusive Education* , 15 (1), 15-28.
- Souza, L. (2007) *Educação de Jovens e Adultos: Como as Diferenças Individuais são tratadas na Escola?*. Disponível em <http://www.psicopedagogia.com.br/artigo.asp?entrID=932>. [Consultado em 20/09/2012].
- Souza, L. (2011). *Concepções dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais Acerca das Aspirações, Expectativas e Obstáculos ao Seu Desenvolvimento Profissional*, Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa. pp. 8- 15 - 89.
- Sprinthall, N & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa. McGraw-Hill.
- Stainback, S. Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sunelaitis, R. Arruda, D. Marcom, S. (2007). *A repercussão de um diagnóstico de Síndrome de Down no cotidiano familiar: perspectiva da mãe*. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ape/v20n3/a04v20n3>. [Consultado em 09/04/2014]

## T

- Thayer, T. & Rice, B. (1990). *Vocational services in independent living centers: Report from the Study Group*. Fayetteville. Arkansas Research and Training Center in Vocational Rehabilitation.
- The Education For All Handicapped Children Act. Public Law 1975. 94-142.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## U

- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. pp.8-34

## V

- Veiga, F. *et alii*. (2006). Expectativas escolares e profissionais dos jovens: Sua relação com o rendimento e as percepções de si mesmo como aluno. Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia. Braga. Universidade de Minho.

- Valente, P. Santos, S. & Morato, P. (2011). *A Intervenção Psicomotora como (um sistema de) apoio na população com dificuldade Intelectual e Desenvolvimental*. A Psicomotricidade. nº14.

- Vigotski, L. (2004). *O comportamento anormal*. Psicologia Pedagógica. 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo. Martins Fontes.

- Vivarta, V. (2003). *Mídia e diversidade*. Brasília, DF: ANDI/ Fundação Banco do Brasil.

- Voivodic, M. (2011). *Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down*. Petrópolis. Vozes.

- Vroom, V. (1995). *Work and Motivation*. New York. Wley (Obra original publicada em 1964)

## W

- Waidman, M. & Elsen, I. (2004). *Família e necessidades, revendo estudos*. Acta Scientiarum Health Sciences. 26. 147-157.

- Warnock Report (1978). *Report to the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Magessty's Stationery Office. pp. 3-40.

- Wigfield, A. Eccles, J. Yoon, S. Harold, R. Arbretton, A. Freedman-Doan, C. (1997). *Changes in Children's Competence Beliefs and Subjective Task Values Across the Elementary School Years: A three-year study*. Journal of Educational Psychology.

### **Legislação Consultada**

- Diário da República. Decreto –Lei 46/1986 de 14 de Outubro.
- Diário da República. Decreto-Lei 319/1991 de 4 de Agosto.
- Diário da República. Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro.
- Diário da República. Portaria nº275-A/2012.
- Diário da República. Decreto-Lei 176/2012 de 2 de Agosto.

---

ANEXOS

## **Anexo 01**

Em modo Entrevista

### **Questionário de aspiração de carreira (QAC)**

1.XX
------

Por favor, leia a informação e a pergunta a seguir. Responda à pergunta e escreva as suas opções de carreira nas linhas abaixo.

Se fosse completamente livre para escolher a profissão, que você quisesse / que o seu educando teria (riscar a opção que não interessa), sem limites na sua escolha, que duas profissões desejava para as suas opções de carreira?

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

## **Anexo 02**

Em modo Entrevista

### **Questionário de Expetativa de carreira (QEC)**

1.XX
------

Por favor, responda a questão a seguir e indique suas opções de carreira nas linhas abaixo.

Nem sempre conseguimos o que queremos, por problemas que podem ocorrer e nos impedem de alcançar as nossas metas. Quais as duas profissões que realmente acredita, ter / que o seu educando terá (risque a opção que não interessa), quando tiver 20 e 40 anos de idade?

20 anos. \_\_\_\_\_

40 anos. \_\_\_\_\_

## Anexo 03

### Questionário Sociodemográfico

1.XX

O seu Sexo  Masculino  Feminino A sua Idade \_\_\_\_\_

Estado Civil:  Solteiro  Casado/União de Facto  Divorciado/Separado  Viúvo

Qual a sua relação com a criança ou jovem?

Pai/Mãe  Irmão  Tio(a)  Avô/Avó  Outro

Você (ou o seu cônjuge) são os principais responsáveis (cuidadores) da criança ou jovem?  Sim  Não

Se não, explique as suas responsabilidades \_\_\_\_\_

### Habilitações literárias

Não completou a escola primária ou não sabe ler

4ª Classe

9º Ano

12º Ano

Bacharelato ou Licenciatura

Mestrado ou Doutoramento

Profissão (mais específico possível) \_\_\_\_\_

Se casado, qual a profissão do cônjuge \_\_\_\_\_

Se casado, quais as habilitações do seu cônjuge

4ª Classe

9º Ano

12º Ano

Bacharelato

Mestrado ou Doutoramento

Responda a informação sobre a criança ou jovem

Sexo da criança ou Jovem  Masculino  Feminino

Idade da criança ou jovem \_\_\_\_\_

Habilitações literárias

1º Ciclo do Ensino Básico (1º ao 4º ano)

2º Ciclo do Ensino Básico (5º ao 6º ano)

3º Ciclo do Ensino Básico (7º ao 9º ano)

Secundário (10º ao 12º ano)

Indique o motivo pelo qual o jovem foi considerado aluno NEE.

Paralisia cerebral

Síndrome de Down (Trissomia 21, Mongolismo)

Autismo

Esquizofrenia

Cegueira e/ou Surdez

Hiperatividade

Outras Necessidades Educativas Especiais. Especifique \_\_\_\_\_

Outra deficiência física. Qual? \_\_\_\_\_

**Outra deficiência mental. Qual?**

\_\_\_\_\_

## Anexo 04

### Questionário de barreiras para atingir metas de carreira (QBAMC)

1.XX

No questionário de Aspirações de carreira, você anotou duas profissões que gostaria de ter no futuro / você anotou duas profissões que o seu educando teria no seu futuro (risque a opção que não interessa).

Por favor, leia os itens a seguir e classifique o quanto cada item pode afetar seu sucesso em atingir as metas de carreira ou o emprego que deseja.

Classifique as suas respostas conforme as seguintes opções:

- 1- Não, de modo algum 2- Afeta um pouco 3- Afeta moderadamente  
4- Afeta seriamente 5- Afeta muito seriamente

Por favor risque apenas um número em cada questão.

Em itens com mais do que uma opção risque as opções que não interessam.

	1.	2.	3.	4.	5.
1. As condições do meu bairro são uma barreira					
2. Não tenho dinheiro suficiente para ir para a faculdade / para o enviar para a faculdade					
3. A escola que frequento / que ele frequenta, não me dá condições					
4. Eu não tenho / ele não tem, apoio da família					
5. Eu / Ele não tenho / tem, modelos profissionais ou de sociabilização					
6. A minha / dele, raça ou etnia é uma barreira ao meu futuro					
7. Ser homem ou mulher influencia o futuro					
8. Querer ficar no bairro onde habito /onde ele habita e não sair é uma barreira					
9. Não há oportunidades de emprego na área onde moramos					

10. As minhas notas /As notas do meu educando, na escola são uma barreira ao meu futuro					
11. Eu não tenho treino profissional / Ele não tem treino profissional, na área desejada					
12. Os meus pais não têm / Eu não tenho, os contactos certos para a profissão que desejo					
13. Não tenho / Não tem, a habilidade desejada para obter o emprego que quero					
14. Há discriminação a contratar minorias ou pessoas com NEE					
15. A minha família quer que eu /ele, escolha uma profissão diferente					
16. Preciso /a, de ajudar nas despesas da minha família					
17. A minha capacidade intelectual / A capacidade intelectual dele, é uma barreira					
18. Não tenho / Não tem, interesse em ter um emprego					
19. A minha baixa autoestima / A autoestima dele, é uma barreira					
20. Os meus amigos / Os amigos dele, não têm expetativas de futuro					

Por favor, coloque ainda algumas barreiras que não tenham sido mencionadas no inquérito e que possam interferir na realização de suas metas de carreira ou emprego. Classifique cada uma que você incluir.

1- \_\_\_\_\_ 1 2 3 4 5

2- \_\_\_\_\_ 1 2 3 4 5

3- \_\_\_\_\_ 1 2 3 4 5

## **Anexo 05**

### **Autorização de utilização de Inquérito Sociodemográfico**

Date: Wed, 29 May 2013 13:12:49 +0100

From: [marcost@iol.pt](mailto:marcost@iol.pt)

To: [eva.pinheiro@hotmail.com](mailto:eva.pinheiro@hotmail.com)

Subject: Universidade Fernando Pessoa Pedido de Autorização de inquéritos para Mestrado

Boa tarde.

Chamo-me Marcos Carvalho e sou aluno de Mestrado na Universidade Fernando Pessoa. A Universidade neste momento obriga a termos autorização para utilização de inquéritos utilizados noutras Teses.

É neste âmbito que venho pedir autorização para utilizar o questionário Sócio demográfico, da Tese: Percepção das necessidades da família enquanto cuidadora, em situações de necessidades educativas especiais. Orientada pelo Professor Doutor Joaquim Ramalho e realizada pela Eva.

Agradeço desde já a atenção disponibilizada ao meu caso, aguardando resposta.

Cumprimentos

**Assunto: RE: Universidade Fernando Pessoa Pedido de Autorização de inquéritos para Mestrado**

**De:** Eva Pinheiro

**Data:** 05/06/2013 (09:25:37 WEST)

**Para:** [marcost@iol.pt](mailto:marcost@iol.pt)

Olá Marcos,

Peço imensas desculpas pela demora a responder. Sim, esteja à vontade para usar o questionário sócio demográfico.

Boa investigação!

Atenciosamente,

Eva Pinheiro

## Anexo 06

### Autorização de utilização de Inquérito QAC, QEC e QBAMC



#### Autorização de utilização de inquéritos

Eu, **Professor Doutor António Fernando Boleto Rosado**, Orientador e Júri da Tese de Mestrado com o título: *Concepções dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais acerca das Aspirações, Expectativas e Obstáculos ao seu Desenvolvimento Profissional*; Defendida na Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, no âmbito da Educação Especial, venho por este meio autorizar a utilização dos questionários utilizados no mesmo estudo.

Esta utilização será realizada no âmbito da Tese de Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, com o título: *Expetativas de alunos com Necessidades Educativas Especiais e seus Encarregados de Educação na Transição para a Vida Adulta*, por parte do mestrando Marcos Tiago de Matos Carvalho, discente na Faculdade Fernando Pessoa, orientado pela Professora Doutora Fátima Coelho.

  
(Prof. Dr. António Fernando Boleto Rosado)

## **Anexo 07**

### **Declaração de consentimento informado**

Venho por este meio declarar a minha concordância em relação à minha participação e do meu educando, nesta investigação de âmbito académico que se inclui no Mestrado de ciências da educação: educação especial, da Universidade Fernando Pessoa, com o título **Expetativas de alunos com Necessidades Educativas Especiais e seus Encarregados de Educação na Transição para a Vida Adulta** sob a orientação de Professora Doutora Fátima Paiva.

. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias e de todas obtive resposta satisfatória e compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da minha participação

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_\_/200\_\_

**Assinatura do participante:** \_\_\_\_\_

O Investigador responsável:

**Nome:** Marcos Tiago de Matos Carvalho

**Assinatura:**

Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa