

Márcia Maria Pacheco de Sousa Azevedo

**“ Transição para a Vida Ativa de Jovens com
Necessidades Educativas Especiais na Ilha de S. Jorge”**



Universidade Fernando Pessoa

Porto, julho de 2013

Márcia Maria Pacheco de Sousa Azevedo

**“ Transição para a Vida Ativa de Jovens com
Necessidades Educativas Especiais na Ilha de S. Jorge”**



Universidade Fernando Pessoa

Porto, julho de 2013

Márcia Maria Pacheco de Sousa Azevedo

**“ Transição para a Vida Ativa de Jovens com
Necessidades Educativas Especiais na Ilha de S. Jorge”**

“Trabalho apresentado à Universidade Fernando Pessoa
como parte dos requisitos para a obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial,
no domínio cognitivo e motor

Trabalho efetuado sob a orientação da Professora Doutora Fátima Paiva Coelho

Resumo

O presente trabalho de investigação insere-se no mestrado em ciências da educação: educação especial e tem como tema a Transição para a Vida Ativa de Jovens com Necessidades Educativas Especiais e foi realizado na ilha de São Jorge, Açores.

Tendo presente que muitos dos jovens com algum tipo de incapacidade, mesmo tendo frequentado programas específicos de transição, continuam economicamente inativos, formularam-se os objetivos gerais deste estudo:

Compreender de que forma a comunidade (família e empresários) facilita/dificulta a integração de jovens com necessidades educativas especiais no mercado de trabalho e compreender quais as expectativas da comunidade (família e empresários) face ao processo de transição e integração no mercado de trabalho destes mesmos jovens.

Foram aplicados inquéritos a trinta e seis empresários da ilha e realizadas entrevistas a sete encarregados de educação.

Concluiu-se do estudo que embora os empresários concordem maioritariamente que os estágios em posto de trabalho são importantes para os jovens com necessidades educativas especiais (NEE), 50% referem que estes jovens não conseguem desenvolver atividades profissionais com níveis de competência idênticos aos requeridos a outros trabalhadores, denotando uma expectativa baixa face à situação por parte dos empregadores.

Mesmo com baixas expectativas e desconhecendo os incentivos disponíveis à contratação de pessoas com NEE, muitos parecem dispostos a essa contratação, muito embora os resultados obtidos para o que consideram ser o grau de competência dos jovens com NEE tenham sido francamente baixos,

Os encarregados de educação apresentam expectativas mais positivas em relação aos seus educandos, referindo que os seus filhos não terão qualquer dificuldade, e que desejam que arranjem um emprego depois da escola: para aprenderem algum ofício, ganharem algum dinheiro, adquirirem autonomia pessoal e financeira e conseguir um

futuro melhor que o dos pais. Afirmam que não costumam participar nas tomadas de decisão em relação às medidas educativas e programas educativos a aplicar aos seus educandos tomando apenas conhecimentos destas quando já estão elaboradas e dando o seu consentimento.

Palavras-chave: Necessidades Educativas Especiais, Transição para a Vida Ativa; Mercado de Trabalho.

Abstract

This research work is part of the master's degree in science education: special education and has as its theme the Transition to Active Living for Young People with Special Educational Needs and was held on the island of São Jorge, Azores.

Bearing in mind that many of the young people with a disability, even having attended specific transitional programs, remain economically inactive, were formulated general objectives of this study:

Understand how the community (family and employers) facilitates / hinders the integration of young people with special educational needs in the labor market and understand what the expectations of the community (family and employers) over the transition and integration into the labor market of these young people themselves.

Surveys were administered to thirty-six entrepreneurs on the island and interviewed seven guardians.

It was concluded from the study that although employers mostly agree that the internship in the workplace are important for young people with special educational needs (SEN), 50% reported that these young people can not develop professional activities with skill levels similar to those required to other workers, denoting a low expectation of the employers.

Even with low expectations and ignoring the incentives available for employing people with special needs, many seem willing to hire this, although the results for what they consider the degree of competence of young people with SEN have been significantly lower.

Parents have more positive expectations regarding their children, stating that they will not have any difficulty, they also wish that their children can find a job after school: to learn a trade, earn some money, acquire personal autonomy and financial achieve a better future than their parents.

They also say that they do not usually take part in the decision making in relation to educational measures and educational programs to apply, taking knowledge only when they are already prepared and giving his consent.

Keywords: Special Educational Needs, Transition to Active Life; Labor Market.

Dedicatória

“Se não pudermos ser o rio caudaloso,
sejamos a gota essencial,
a pequena partícula que faz a diferença.”

Oriza Martins

Ao meu marido e aos meus filhos.

Aos meus pais.

Agradecimentos

À Professora Doutora Fátima Paiva Coelho por todo o incentivo e apoio, bem como pela preciosa orientação científica;

Ao meu marido e aos meus filhos, pelo incentivo, pela ajuda e por suportarem muitas ausências;

Aos meus pais, pelo apoio e incentivo. Em especial à minha mãe, uma mulher muito lutadora que tem sabido ultrapassar muitas dificuldades;

À Mestre Aida Vieira pela ajuda na revisão dos textos e pelos constantes debates sobre como se deve reger uma verdadeira transição para a vida ativa dos nossos alunos;

À Dr^a Isabel Berbereia e à sua equipa da Agência para a Qualificação, Emprego e Trabalho de Angra do Heroísmo, pelos dados e legislação gentilmente fornecidos;

Ao conselho executivo da EBS de Velas pela flexibilização de horário que permitiu várias deslocações, para fora da ilha, para frequentar as aulas e tutorias;

Aos verdadeiros amigos que nos incentivam, ajudam e animam nas horas mais difíceis e que não nos deixam desistir do nosso caminho;

Aos empresários da ilha que se disponibilizaram a colaborar neste trabalho;

Por fim, mas não em último lugar, a todos os alunos com necessidades educativas especiais que já nos passaram pelo caminho e que nos fizeram refletir e sentir necessidade de perceber a melhor forma de os ajudar a encontrar um verdadeiro caminho para a realização pessoal.

Índice

| | |
|--|-----|
| Resumo----- | v |
| Abstract----- | vii |
| Dedicatória----- | ix |
| Agradecimentos----- | x |
| Índice----- | xi |
| Índice de Anexos----- | 1 |
| Índice de Tabelas----- | 2 |
| Lista de Abreviaturas----- | 3 |
| Introdução ----- | 4 |
| CAPÍTULO I – ABORDAGEM TEÓRICA | |
| 1. Necessidades Educativas Especiais----- | 8 |
| 2. Alunos com Necessidades Educativas Especiais: da Escola à Inclusão Social----- | 13 |
| 3. Transição para a Vida Pós Escolar----- | 20 |
| 3.1. Conceitos e Modelos----- | 20 |
| 3.1.1. Modelo Teórico de Desenvolvimento Vocacional----- | 24 |
| 3.1.2. Modelo de Holland----- | 24 |
| 3.1.3. Modelo de Gottfredson----- | 25 |
| 3.1.4. Modelo Ecológico----- | 26 |
| 3.1.5. Modelo de Emprego Apoiado----- | 29 |
| 3.1.6. Modelo de Vida Independente----- | 32 |
| 3.2. O Plano Individual de Transição----- | 32 |
| 3.3. A Importância da Comunidade na Transição para a Vida Pós Escolar: as expectativas de famílias, professores e empresários----- | 35 |
| 3.4. Necessidades Educativas Especiais e Transição para a Vida Pós Escolar na Região Autónoma dos Açores----- | 39 |
| 4. A Pessoa com Necessidades Educativas Especiais e o Mercado de Trabalho----- | 43 |
| 4.1. Incentivos à Contratação----- | 46 |
| 5. Contexto Legislativo----- | 50 |

CAPÍTULO II – ABORDAGEM EMPÍRICA

| | |
|--|-----|
| Problemática----- | 54 |
| 1. Objetivos de Estudo | |
| 1.1. Objetivos Gerais de Estudo----- | 57 |
| 1.2. Objetivos Específicos----- | 58 |
| 2. Hipóteses----- | 58 |
| 3. População----- | 58 |
| 4. Amostra ----- | 59 |
| 5. Outros Participantes no Estudo ----- | 60 |
| 6. Método ----- | 62 |
| 7. Instrumentos e Procedimentos ----- | 64 |
| CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS | |
| 1. Apresentação e Discussão dos Dados----- | 67 |
| 2. Conclusão ----- | 86 |
| Referências Bibliográficas----- | 90 |
| Anexos----- | 101 |

Índice de Anexos

| | |
|---|--------|
| Anexo 1 - Roteiro da entrevista para os encarregados de educação----- | p. 102 |
| Anexo 2 – Questionários aos empresários----- | p. 104 |
| Anexo 3 – Consentimento para utilização de inquéritos----- | p. 111 |
| Anexo 4 – Documento de consentimento----- | p. 113 |
| Anexo 5 - Transcrição das entrevistas aos encarregados de educação----- | p. 114 |
| Anexo 6 - Gráficos resultantes do tratamento de dados----- | p. 145 |

Índice de Tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela nº 1 – Caraterização demográfica dos responsáveis de empresas/instituições----- | 59 |
| Tabela nº 2 – Caraterização da empresa----- | 60 |
| Tabela nº 3 – Composição dos agregados familiares----- | 61 |
| Tabela nº 4 – Habilitações literárias dos encarregados de educação----- | 61 |
| Tabela nº 5 – Importância atribuída pelos empresários à realização de estágios pelos jovens com NEE antes de terminarem a escolaridade obrigatória----- | 67 |
| Tabela nº 6 – Estatísticas descritivas sobre o grau de concordância com os estágios----- | 68 |
| Tabela nº 7 – Estatísticas descritivas sobre o grau de concordância com a cooperação entre a escola e os locais de estágio----- | 70 |
| Tabela nº 8 – Estatísticas descritivas sobre o grau de concordância com os factores que poderão facilitar o processo de transição----- | 71 |
| Tabela nº 9 - Estatísticas descritivas sobre o grau de concordância com os níveis de competências dos jovens com NEE----- | 72 |
| Tabela nº 10 – Emprego de jovens com NEE----- | 73 |
| Tabela nº 11 – Orientação de estágios de jovens com NEE----- | 75 |
| Tabela nº 12 – Disponibilidade para empregar jovens com NEE segundo a experiência anterior com este tipo de jovens----- | 76 |
| Tabela nº 13 – Estatísticas descritivas sobre o grau de concordância com os locais onde se podem desenvolver os estágios----- | 77 |
| Tabela nº 14 – Disponibilidade para empregar jovens com NEE segundo a dimensão da empresa/ instituição----- | 78 |
| Tabela nº 15 – Grelha de categorias----- | 79 |

Lista de abreviaturas

AEDNEE- Agência Europeia de Desenvolvimento das Necessidades Educativas Especiais

APD- Associação Portuguesa de Deficientes

CIF- Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

DRL- Decreto Regional Legislativo

DGIDC- Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular

IEFP- Instituto do Emprego e Formação Profissional

NEE- Necessidades Educativas Especiais

PEI – Programa Educativo Individual

PEP- Portal das Empresas de Portugal

PHDA- Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

PIT- Programa Individual de Trabalho

PL- Plubic- Law

RAA- Região Autónoma dos Açores

RGAPA- Regulamento de Gestão Administrativa e Pedagógica de Alunos

TVA- Transição para a Vida Ativa

UE – União Europeia

UNECA- Unidade Especializada com Currículo Adaptado

Introdução

É importante que, nos últimos anos de escolaridade, os jovens com necessidades educativas especiais (NEE) sejam convenientemente preparados pela escola, de modo a efetuarem uma transição eficaz para o mundo do trabalho para que sejam cidadãos ativos com uma qualidade de vida aceitável.

Já em 1994, a Declaração de Salamanca, no que diz respeito à preparação para a vida adulta, definia 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...” (Unesco, 1994, p. 34).

Na Região Autónoma dos Açores (RAA) existe legislação própria que regulamenta a criação de unidades especializadas com currículo adaptado (UNECA). No artigo 49º da Portaria nº 60/2012 de 29 de maio estão descritas as tipologias de UNECA, sendo uma delas a de Transição para a Vida Ativa (TVA).

Esta UNECA tem como objetivos primordiais: o desenvolver de competências sociais, de relacionamento sócio afetivo do jovem com o meio envolvente, académicas, inerentes às atividades de vida diária, de índole vocacional ou pré profissional que promovam uma transição e integração na comunidade e mundo laboral.

Para a elaboração deste trabalho procedeu-se a uma pesquisa bibliográfica e pode-se verificar que, a nível nacional, só agora começam a aparecer diferentes estudos científicos mais aprofundados sobre este tema (Carlos, 2008; Soares, 2011; Souza, 2011; Oliveira, 2012) e que concluem que os empresários encaram a contratação de pessoas com NEE mais como uma obrigação social e não como uma mais valia para as suas empresas. O acesso ao mercado de trabalho de pessoas com NEE depende muito da forma como a sociedade e os empregadores encaram esta problemática pois ainda há a ideia de incapacidade, incompetência e inutilidades social associada à diferença. Em relação às famílias concluíram que atualmente se assiste a uma desresponsabilização destas e da escola, culpabilizando o aluno que na verdade é uma vítima do sistema que não investe nele a formação adequada. Verificou-se, ainda, que o envolvimento das

famílias é muito importante pois permite aumentar as possibilidades de prática de atitudes e competências

Não existindo nenhum estudo conhecido sobre a temática na Região Autónoma dos Açores e baseadas na prática do investigador, colocaram-se algumas questões, tais como: quais os fatores relevantes do ponto de vista da família e ou encarregados de educação, no processo de transição dos seus filhos/educandos? Quais as expectativas dos mesmos face à possibilidade de emprego dos seus filhos/educandos com necessidades educativas especiais?

Tendo já trabalhado na ilha de S Jorge neste âmbito, tornava-se relevante iniciar o estudo nesta pequena ilha.

Este parece-nos um tema atual de grande relevância e impacto social, pois em tempos difíceis toda a empregabilidade é bem vinda.

Segundo a Comissão Europeia, atualmente as pessoas com diferentes formas de incapacidades representam cerca de 15% da população e esta percentagem está a aumentar. É também comumente aceite que as pessoas com deficiências ou necessidades educativas têm maior probabilidade de permanecerem desempregadas ou mesmo economicamente inativas, sendo que a taxa de desemprego para esta franja da população chega a ser duas a três vezes superior à da restante população ativa, apesar de existirem diplomas que proibem a discriminação no acesso e manutenção de emprego destas pessoas (APD, 2010).

Assim, os objetivos gerais de estudo passaram por compreender de que forma a comunidade (especificamente famílias e empresários locais) facilitam ou dificultam a integração dos jovens com NEE no mercado de trabalho e ainda compreender quais as expectativas da mesma comunidade face ao processo de transição e integração no mercado de trabalho destes jovens.

Formularam-se quatro objetivos específicos que adiante explicitaremos.

Como instrumentos de recolha de dados utilizaram-se questionários aplicados aos empresários da ilha de S. Jorge e foram efetuadas entrevistas a sete encarregados de educação de alunos com NEE que frequentam ou frequentaram os programas específicos de transição para a vida ativa.

O trabalho está organizado em três capítulos, sendo que o primeiro diz respeito à pesquisa bibliográfica e encontra-se subdividido em vários pontos de importância para o enquadramento do tema em questão, o segundo à abordagem empírica salientando os métodos e procedimentos para a recolha dos dados e o terceiro à apresentação e discussão dos resultados, explicitando quer as conclusões, quer enunciando algumas pistas de reflexão para futuras investigações.

Capítulo I

Abordagem Teórica

1. Necessidades Educativas Especiais

O termo Necessidades Educativas Especiais (NEE) apareceu pela primeira vez, no Reino Unido, através do Relatório Warnock.

De acordo com este relatório, um aluno apresentava necessidades especiais quando mostrava mais dificuldades em aprender relativamente a outros indivíduos da mesma idade sendo que esses problemas poderiam ser de ordem física, emocional, sensorial, intelectual, social ou uma combinação destas.

Em Portugal, este conceito foi introduzido no fim dos anos 80 mas só na década de 90, com a publicação do Decreto-Lei 319/91 de 23 de agosto já revogado, é que foi dada maior visibilidade ao termo e onde foram introduzidas várias medidas de apoio tendo como objetivo minorar as necessidades educativas sentidas por alguns alunos.

De acordo com Brennam (1990), NEE são dificuldades, mais profundas que o normal, sentidas por alguns alunos e que por isso necessitam de ajudas específicas para as ultrapassar de acordo com as suas características pessoais.

Para Chaves et al. (1993) cada criança é diferente, quer seja em termos de desenvolvimento, quer em relação às suas necessidades educativas. Segundo os autores, essas diferenças assentam em factores de ordem física, cognitiva, linguística, social e afetiva, que dificultam o desenvolvimento do seu potencial.

Em 1994, os representantes de noventa e dois países e de vinte e cinco organizações internacionais reuniram-se em Salamanca, de 7 a 10 de junho de 1994. Dessa reunião resultou a Declaração de Salamanca que reconheceu a necessidade urgente de assegurar, no âmbito da Educação para Todos, a educação para as crianças, jovens e adultos com NEE dentro do sistema da educação regular.

Além de terem confirmado o direito fundamental à educação também proclamaram que:

“...cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, [e que] os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades” (Unesco, 1994, p. viii).

A Declaração de Salamanca englobou, ainda, no conceito de NEE as deficiências, as dificuldades de aprendizagem, a sobredotação e ainda crianças desfavorecidas socialmente.

Relativamente ao conceito de NEE, Carvalho et al. (1995), desvalorizaram a relação deste conceito com deficiência para valorizarem a resposta às necessidades educativas que o indivíduo apresenta.

Marchesi (1995) considera que existem NEE sempre que um aluno, ao longo do seu percurso escolar, apresente dificuldades de aprendizagem que exijam maior atenção e mais recursos educacionais do que os restantes alunos da sua idade.

A este respeito, Paiva (2008) defende que quando se passa a falar de problemas de aprendizagem, evitando o termo deficiência, o problema passa a estar relacionado com a escola e nas respostas educativas que esta oferece e menos relacionado com o aluno.

De acordo com Bairrão (1998):

...”o conceito de NEE abarca todos os alunos que exigem recursos ou adaptações especiais no processo de ensino /aprendizagem, não comuns à maioria dos alunos da mesma idade, por apresentarem dificuldades ou incapacidades que se reflectem numa ou mais áreas de aprendizagem” (DGIDC, 2005 p. 12).

Segundo Rodrigues (2001) este termo tem sido também utilizado para designar alunos com deficiência e com níveis de aproveitamento escolar abaixo da média.

Orelove e Sobsey (2000) e Correia (2003, 2008), concordam que o conceito de NEE se aplique a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos e de saúde, intelectuais e emocionais e também com dificuldades de aprendizagem específicas derivadas de fatores orgânicos ou ambientais.

Lima (2008, p.11) define o conceito de NEE:

...“ abarca todos os alunos que permanentemente ou em determinada altura, por qualquer motivo, apresentam um determinado comprometimento que os impede de ter uma aprendizagem dita “normal” ou igual à dos outros com a mesma idade. Assim sendo, este conceito define ainda que todos essas crianças têm direito a recursos e metodologias específicas e adequadas que lhes permitam suplantar esses handicaps e alcançar o máximo das suas potencialidades”.

Simeonsson (1994) dividiu as NEE em:

- NEE de baixa frequência e alta intensidade;
- NEE de alta frequência e baixa intensidade.

Enquanto que as primeiras se caracterizam pelo carácter prolongado ou permanente (deficiência visual, auditiva, motora, mental e autismo) e pela sua etiologia biológica ou congénita e as crianças portadoras das mesmas já chegarem sinalizadas ao jardim de infância, as segundas são de carácter temporário e abrangem problemas de saúde, de socialização, de comportamento e de aprendizagem. Esta segunda categoria é aquela que oferece mais dificuldades no que diz respeito à identificação e intervenção na escola e exige dos professores uma grande necessidade de reflexão sobre as dificuldades apresentadas de forma a perceberem se são dificuldades intrínsecas ou da natureza do ensino que está a ser oferecido.

Para Bairrão (1998) e Correia (2008), as NEE de carácter temporário são aquelas em que a adequação do currículo é parcial e se realiza num dado momento da vida escolar. Estas poderão ser: problemas ligeiros de leitura, escrita ou cálculo, perturbações menos graves do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou socioemocional.

Correia (2008) considerou importante classificar os diferentes tipos de NEE com o objetivo de melhor elaborar um programa de intervenção apropriado ao nível e tipo de problema da criança ou jovem.

Assim sendo, e na perspectiva do mesmo autor, existem três pressupostos que favorecem a classificação das NEE:

1. Procura de uma etiologia ou causa;
2. Formulação de um prognóstico;
3. Seleção de uma terapia.

Depois agrupou as NEE significativas ou de carácter permanente nas categorias a seguir apresentadas:

NEE de carácter intelectual (problemas globais na aprendizagem académica e social); NEE de carácter processológico (dislexia); NEE de carácter emocional

(esquizofrenia, psicoses e problemas graves de comportamento); NEE de caráter físico e de saúde: a) de caráter motor com incapacidades do tipo manual ou de mobilidade; b) de caráter sensorial com limitações nas capacidades visuais ou auditivas; c) relacionadas com a saúde (diabetes, asma, hemofilia, cancro, SIDA, epilepsia, PHDA...); NEE resultantes de traumatismo craniano e autismo.

Bairrão (1998) define as NEE permanentes como aquelas em que a adaptação do currículo é generalizada e de acordo com os progressos do aluno. Neste grupo ele inclui as crianças e adolescentes que sofreram alterações significativas no seu desenvolvimento causadas por problemas orgânicos, funcionais e por défices sócio culturais e económicos graves, abrangendo problemas do foro sensorial, intelectual, processológico, físico, emocional e outros problemas ligados à saúde.

O Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro (Novos Currículos do Ensino Básico) e o Decreto-Legislativo Regional nº 15/2006/A (Regime Jurídico da Educação Especial e Apoios Educativos) caracterizam as NEE de caráter prolongado como aquelas que são decorrentes de limitações ou incapacidades inerentes ao processo de aprendizagem do indivíduo que por isso vivencia graves dificuldades no processo de ensino/aprendizagem. Essas limitações ou incapacidades serão fruto de fatores endógenos que podem ou não ser agravados por fatores ambientais resultantes de perda ou anomalias congénitas ou adquiridas, ao nível das funções ou das estruturas do corpo, quer a nível dos domínios visual, cognitivo, comunicacional, emocional, motor ou da saúde física.

Nota-se aqui a utilização de linguagem específica da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) que admite as NEE como sendo resultantes de limitações acentuadas ao nível das funções intelectuais, psicossociais e das funções mentais específicas relacionadas com a receção (descodificação e compreensão), decifração e expressão de linguagem oral e escrita (DGIDC, 2005).

O mesmo Decreto-Legislativo Regional acima mencionado, na alínea *f* do artigo 3º define NEE como:

“As necessidades permanentes que decorrem de limitações ou incapacidades que se manifestam de modo sistemático em crianças e jovens quando comparados a outros na mesma faixa etária e que são

inerentes ao processo individual de aprendizagem e de participação na vivência escolar, familiar e comunitária”.

Afirmar que um aluno tem NEE significa que este necessita de recursos ou adaptações especiais ao longo do seu percurso escolar devido a dificuldades que se refletem numa ou mais áreas de aprendizagem.

Estas crianças ou jovens vão exigir uma maior atenção e diferenciação pedagógica devido à distanciação entre o seu nível de realização escolar e o que se espera por comparação a outros da sua idade cronológica (Correia, 2006).

Para Bautista (1997) o professor é o profissional que melhor conhece o aluno em causa e por isso é o agente privilegiado para a avaliação, identificação e caracterização das NEE no contexto escolar.

2. Alunos com Necessidades Educativas Especiais: da Escola à Inclusão Social

Ser membros ativos e participantes da comunidade é um direito fundamental das pessoas com NEE. Este nível de participação passa pela inclusão de todos os na escola regular (Ferreira, 2008).

O princípio da inclusão tem como objetivo principal uma igualdade de oportunidades para crianças e jovens com NEE, garantindo-lhes educação no sistema educativo regular (Almeida, 2012).

Foi a partir de 1959 que as escolas especiais começaram a ser rejeitadas pelas associações de pais que, pela primeira vez, começaram a achar estas escolas como locais segregadores. Com este movimento de contestação (que teve início nos EUA e depois em alguns países europeus) começou-se aos poucos a substituir práticas segregadoras pelas primeiras práticas inclusivas (Bautista, 1997).

A Public Law (PL) 94-142 (Education for All Handicapped Children Act, 1975) definiu que para que fosse possível aceder a fundos estatais, os estados americanos deveriam desenvolver e implementar políticas que assegurassem uma educação pública e apropriada a todas as crianças incluindo as que tivessem qualquer desvantagem.

Uma das consequências desta PL foi o facto de se passar a acreditar que não é o aluno que se deve adaptar à escola mas sim é a escola que se deve adaptar ao aluno.

Na opinião de Duarte (1998), tornar uma escola inclusiva não é um trabalho fácil pois é necessária uma mudança pedagógica e cultural profunda.

A educação inclusiva baseia-se no acolhimento de todos os alunos e pressupõe um sistema de ensino onde todos aqueles com qualquer tipo de NEE são educados em salas de aula regulares, apropriadas à sua idade cronológica, com colegas que não tem deficiência e onde têm acesso a ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais (Correia, 1997; Jesus e Martins, 2000; DGIDC, 2011, Almeida, 2012).

Correia (2003) defende que a inclusão é uma forma de melhorar a qualidade de vida e um passo na direção das mesmas oportunidades, sendo que a escola inclusiva é aquela em que os indivíduos são respeitados e encorajados a aprender até que as suas capacidades o permitam.

Correia (2005) defende, ainda, que a inclusão é a completa inserção de alunos com NEE nas escolas regulares em termos físicos, sociais e académicos, onde devem receber os serviços mais adequados às suas características e necessidades individuais.

O mesmo autor afirma que para a inclusão ser eficaz, a escola tem de se afastar de qualquer modelo centrado no currículo e adoptar modelos centrados no aluno. O ensino centrado no aluno desenvolve os níveis sociais, emocionais, pessoais e académicos.

Para a UNESCO, 2005, p. 10:

“A inclusão é vista como um processo de atender e de dar resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, culturas e comunidades, e reduzir a exclusão da educação e dentro da educação. Isso envolve modificação de conteúdos, abordagens, estruturas e estratégias, com uma visão comum que abranja todas as crianças de um nível etário apropriado e a convicção de que educar todas as crianças é responsabilidade do sistema regular de ensino”.

Leitão (2006) descreve o termo de inclusão como o acesso às melhores condições de vida e aprendizagem, de todos os alunos que devem ainda beneficiar da aceitação e ajuda dos seus pares sem que haja qualquer discriminação pela diferença.

“Atualmente, todos os países da Europa reconhecem que a educação inclusiva [...] é 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” (AEDNEE, 2009, p. 7).

Correia (2003) elenca um conjunto de vantagens inerentes à educação inclusiva. Segundo o autor tais vantagens são:

- Existência de um objetivo comum para toda a escola;
- Diálogo entre professores do ensino especial e do ensino regular;

- Diminuição do stress associado ao ensino devido à partilha de estratégias de ensino que visam a individualização;

- Experimentação de várias metodologias;

- Desenvolvimento de amizades entre todas as crianças e jovens, o que desejavelmente conduzirá à aceitação da diferença.

As escolas inclusivas têm como objetivo fazer frente às necessidades de todos os alunos, sendo consensual que alunos sem NEE aprendem mais, academicamente e socialmente, quando em interação com pares portadores de NEE.

A Declaração de Salamanca também afirma que é na escola que se criam os meios mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias de forma a construir uma sociedade também ela inclusiva.

“As escolas regulares (...) constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos(...)” (Uneco, 1994, p. iv).

O estudo de Hosfsäs et al. (2009) argumenta que:

“O desenvolvimento de experiências de integração vai determinar [...] novas terminologias, como é o caso de «necessidades educativas especiais (NEE)», em que se pretende desvincular o aluno do conceito de doença/deficiência, contextualizando-o numa realidade educativa centrada nos recursos educativos disponíveis e não nas suas incapacidades /deficiência. Neste contexto, o aluno com NEE é assumido como todo aquele que vais requerer respostas diferenciadas por parte da escola.” (p. 9)

Ao falar-se em educação para todos e em escola inclusiva isto não significa que todos recebam o mesmo tratamento e o mesmo tipo de ensino, pelo contrário a escola inclusiva valoriza e trabalha com a diferença e segundo Lima (2007), o esforço para normalizar uma criança ou jovem por vezes é mais violento do que a exclusão.

O desafio da escola de hoje é trabalhar com as diversidades de interesses e ritmos de aprendizagem. A garantia de uma educação de qualidade implica uma valorização das diferenças.

Rodrigues (2003) e Ferreira (2008) defendem que a escola inclusiva se caracteriza como um espaço capaz de oferecer respostas e onde ser diferente é oportunidade de aprendizagem.

De acordo com Marchesi et al. (1995), a integração de alunos com NEE vai exigir alterações tais como: maior competência profissional dos professores, projetos educativos melhores e mais completos, adaptações curriculares tendo em conta as necessidades individuais dos alunos em causa e mais recursos educativos.

Madureira e Leite (2003) acreditam que é vantajoso que todos os alunos aprendam juntos nas escolas, independentemente das dificuldades de cada um, o que implica:

Desenvolvimento de processos de adaptação a vários estilos e ritmos de aprendizagem; Implementar currículos adequados; Reorganizar a escola por forma a responder às necessidades de todos os alunos; Adotar estratégias pedagógicas que impliquem atividades funcionais e significativas; Desenvolver processos de cooperação com a comunidade envolvente; Rentabilizar recursos humanos e materiais.

A Unesco através do documento *Orientações para a Inclusão* (2005) vê a inclusão como:

“... uma forma dinâmica de responder positivamente à diversidade dos alunos e de olhar para as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem” (p. 9).

A inclusão deve dar prioridade à criação de oportunidades de forma a permitir uma igual participação quer na escola quer na comunidade de pessoas com incapacidades.

Lindqvist (1994, cit. in Unesco, 2005, p. 10) afirma ser o “sistema escolar de cada país que deve adaptar-se para ir ao encontro das necessidades de todas as crianças”.

Scruggs e Mastropieri (1996) reviram estudos feitos na área da inclusão e concluíram que 65% dos agentes educativos inquiridos defendiam e valorizavam os princípios da escola inclusiva e acreditavam ainda que ensinar alunos com deficiência

nas escolas “normais” desencadeava atitudes positivas quer em professores quer nos outros alunos.

Gonçalves (1992) e Williams (1993) constataram que os professores parecem ser mais favoráveis à inclusão na teoria do que na prática.

No entanto, alguns estudos já realizados em relação à inclusão educativa referem que os professores do ensino regular não estão descontentes com o sistema da educação especial, são pouco recetivos à ideia dos programas inclusivos e preferem que os seus alunos com necessidades educativas especiais recebam apoio fora da sala de aula (Semmel et al., 1991; UNESCO, 1998; Correia, 2008; Leitão et al., 2006/07).

É preciso não esquecer que a igualdade de acesso não significa por si só a diferenciação de ensino que leva ao sucesso de aprendizagem e desenvolvimento global da criança com NEE.

Por outro lado, outros estudos também evidenciaram que muitos professores que se dizem a favor da inclusão, na sala de aula regular, depois não utilizam na prática as alterações necessárias na planificação não adotando as devidas adaptações curriculares. É de salientar que parece que o contato direto com alunos com problemas escolares pode operar mudanças positivas nas atitudes (MacIntoch et al., 1993; Vaughn & Schumm, 1995; Simon, 2000 cit. in Monteiro, 2011; Meijer et al., 2003; Hofsäss et al., 2009;).

Em 1994, a Declaração de Salamanca insistiu que as crianças e jovens com NEE deviam ter acesso às escolas regulares e que uma escola que se diz inclusiva deve colmatar as necessidades dos alunos, adaptando-se às diferenças individuais de aprendizagem. Aliás, o princípio fundamental da escola inclusiva subjacente nesta Declaração consiste em que todos os alunos tenham a oportunidade de aprenderem juntos independentemente das suas diferenças individuais e dificuldades.

São as “escolas que devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem (...) através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades” (Unesco, 1994, p. 11 e 12).

Meijer et al. (2003) desenvolveram um projecto sobre educação inclusiva e práticas educativas na sala de aula onde se concluiu que na Europa existem turmas inclusivas, embora lidar com a diferença e com a diversidade dentro de uma sala seja ainda uma dificuldade para os professores.

Nos Açores, a ideia de educação inclusiva, de acordo com o Relatório Final da Avaliação Inclusiva nos Açores (Hofsäss et. al, 2009), parece ser muito valorizada, com cerca de 75% dos professores inquiridos, no estudo, a concordar ser este um conceito socialmente justo e pedagogicamente correto, mas logo de seguida verifica-se que cerca de 57% dos professores admitem não gostar de trabalhar com alunos com NEE e apenas 53% deseja que estes alunos tenham aulas em conjunto com alunos sem NEE.

Verificou-se ainda, neste estudo, que há uma grande tendência para se entender inclusão como sinónimo de educação especial.

A colaboração entre professores, pais e outros profissionais de educação, tem vindo a ser reconhecida como fator crítico para o sucesso da inclusão.

Sasaki (1999) entende a inclusão como um processo que pode ocorrer na escola, mercado de trabalho, desporto, turismo, lazer, recreação, artes, cultura e religião e que essa inclusão traz desafios à educação. Também prevê que quanto mais sistemas comuns da sociedade adotarem a inclusão mais cedo se completará a construção de uma sociedade para todos, ou seja uma verdadeira sociedade inclusiva.

O ensino inclusivo é visto por Karagiannis e Stainback (1999) como a prática da inclusão de todos, independentemente do seu talento, deficiência, origem socioeconómica ou cultural, em escolas e salas de aula onde as necessidades de todos são satisfeitas.

Serrano (2005, p. 70) refere que “a educação inclusiva é vista como um projeto de comunidade e de sociedade”. Tal pressuposto também é considerado pela Unesco.

O conceito de inclusão também subentende que, a nível da sociedade em geral, há que criar mecanismos que permitam a inserção total de quaisquer indivíduos, independentemente das suas características ou incapacidades.

Não é raro uma família com um membro portador de NEE ter de se adaptar e reorganizar internamente em função desse rótulo que passa a identificar todos os membros dessa mesma família.

Kafrouni e Sousa Pan (2001, p. 26) referem que:

“(…) para uma família a presença de um filho com NEE requer um trabalho de fortalecimento e flexibilização da dinâmica familiar para a promoção do desenvolvimento global e inclusão social desse filho”.

De acordo com Wanderley (1999), um verdadeiro projeto de inclusão integra várias contribuições de diversas áreas e de diferentes profissionais. Não é apenas um movimento da escola e para a escola, é um movimento muito mais abrangente.

O autor adianta ainda que é um processo social no qual as pessoas com algum tipo de incapacidade ou necessidades especiais trabalham em conjunto para solucionar possíveis problemas e encontrar oportunidades para todos. A aceitação das diferenças, a valorização pessoal, a convivência e a aprendizagem devem ser as principais metas a ser atingidas.

“Não é possível desenvolvermos uma escola inclusiva sem uma comunidade que dê continuidade a esta inclusão” (Rodrigues, 2003, p. 95).

A aceitação da diferença é o maior desafio da escola inclusiva.

3. Transição para a Vida pós Escolar

3.1. Conceitos e Modelos

O conceito de transição para a vida ativa (TVA) não é recente, sendo atualmente um dos temas prioritários previstos na agenda de trabalho da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (AEDNEE) entre os anos de 2007 e 2013.

Em 1998, o International Labour Office definiu TVA como um processo de orientação social que implica uma mudança de estatuto e de papel e que é essencial para a integração do indivíduo na sociedade.

Já anteriormente, a Declaração de Salamanca tinha introduzido a necessidade de jovens com NEE serem ajudados a fazerem uma transição efetiva da escola para a vida fora da escola, embora esta não seja fácil nem linear. Uma efetiva transição depende também, segundo Lerner (1989) e Ferreira (2008) da assistência dos amigos, da família e dos profissionais da escola e, acrescenta-se, da própria comunidade envolvente.

Transição implica portanto, a mudança de papéis, de rotinas e de relacionamentos interpessoais (Ferreira, 2008) e ainda, na opinião de Scholonsberg et al. (1995), a adaptação a cada nova situação é influenciada por um conjunto de condições inerentes ao próprio indivíduo, ao suporte social existente e às estratégias existentes para resolver cada nova situação.

Ferreira (2008, p. 24) afirma que:

“(…) transição é vista mais como um processo do que como uma mudança de estatuto e papel, deixando de ter como objectivo único o emprego para potencializar todos os outros factores que permitem uma vida mais independente e um maior controlo do indivíduo relativamente à sua própria vida”.

Ainda de acordo com a mesma autora, uma educação baseada na transição deve centrar-se no desenvolvimento de competências práticas, assegurando uma participação na comunidade.

Da mesma opinião é Halpern (1994) que considera que o processo de transição implica a participação e coordenação dos programas da escola e dos apoios da comunidade uma vez que as bases de uma efetiva transição se adquirem durante a

escolaridade básica e não devem começar depois dos catorze anos, sendo que os alunos devem ser incentivados a desenvolver ao máximo as suas capacidades, assumindo um máximo de responsabilidades durante a planificação das atividades.

O mesmo autor refere que a transição não é mais do que uma troca de papéis, desde um comportamento de aluno até a um assumir de papéis de adulto na sociedade. Estes papéis incluem o emprego, a envolvimento em experiências de educação, a vida em casa, a adequada participação na comunidade envolvente e o desenvolvimento de experiências pessoais e sociais convenientes.

De acordo com Costa et al. (2004, p. 12)

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

Entre 1983 e 1998, Portugal participou no projeto promovido pela OCDE “Educação dos Jovens Deficientes e a sua Transição para a vida Activa” através do Secretariado Nacional de Reabilitação. Este projeto contribuiu para uma tomada de consciência por parte de técnicos de educação, formação profissional e reabilitação (Costa, 2004).

Segundo Bisquera e Figueras (cit. in Martins, 2001) há duas perspetivas para o conceito de TVA:

1. *Perspetiva sociológica*: posicionamento social que implica a alteração de estatuto e de papéis como seja a passagem de aluno a trabalhador e onde a transição da escola para a vida ativa pressupõe a participação na sociedade;

2. *Perspetiva psicológica*: além da mudança de papéis implica alterações nas relações, nas rotinas e no autoconceito.

A pesquisa em torno da transição, segundo Hasazi et al. (1999) procura identificar práticas de sucesso e resultados positivos na vida em adulto que passam não

só pelo emprego como por uma participação efetiva na comunidade após a saída da escola.

Reverendo as palavras do Prof. Van Genneep (cit. in Costa et al. 1998), essa qualidade de vida caracteriza-se por a pessoa ter direito a:

- Moldar e dar conteúdo à sua vida de acordo com as necessidades básicas;
- Viver em circunstâncias adequadas e de acordo com padrões acessíveis a outras pessoas;
- Sentir-se satisfeita com a sua própria vida.

Procura-se então uma vida o mais normal possível, uma vez que o processo de transição para a vida ativa deve ter como objetivo principal a preparação dos jovens para uma vida de qualidade.

De acordo com o relatório da AEDNEE (2002) embora o conceito de TVA possa aparecer nos diferentes documentos internacionais com algumas diferenças ligeiras existem sempre três ideias base que estão presentes: o *Processo*, o *Transfer* e a *Mudança*, sendo o *Processo* o trabalho prévio e o período de tempo necessário para a transição, o *Transfer* a passagem do espaço educacional para outro e a *Mudança* a adequação a uma situação profissional.

A mesma Agência em 2006, definiu transição para a vida ativa como sendo um processo de orientação social que implica mudanças no estatuto e de papel e que é essencial para a integração na sociedade. A transição origina uma mudança no relacionamento, nas rotinas e na auto-imagem do sujeito.

A TVA deve implicar a contínua participação do aluno assim como o envolvimento das respetivas famílias e coordenação dos serviços envolvidos (escola, empresas, centros de emprego, instituições da comunidade,...).

Para Barreto (2010) a transição para a vida pós escolar deve ser um processo dinâmico, envolvendo vários intervenientes que se ajudem mutuamente em todo o processo. O grande objetivo deve ser conseguir respostas de qualidade para o jovem em causa.

Para Morgado (2003 cit. in Soares, 2011, p. 42) alguns dos obstáculos ao processo de TVA são os seguintes:

- Formação dos profissionais envolvidos no processo de transição;
- A participação plena como cidadão não é bem considerada por todos os atores sociais;
- O baixo acesso à educação e elevada percentagem de abandono escolar;
- A fraca percentagem de emprego /formação;
- As baixas qualificações profissionais;
- A dificuldade para mudar de trabalho ou de se adaptar a determinadas condições de emprego;
- Capacidades profissionais e pessoais que não são adequadas aos interesses e necessidades pessoais;
- A pessoa não recebe a qualificação/ certificação apropriada e requerida para o emprego;
- Profissionais, pais, empregadores e comunidade subestimam o potencial da pessoa diferente.”

A grande questão dos Programas de TVA é o desenvolver, nos jovens com NEE, noções de responsabilidade e autonomia que depois lhes permitam um adequado despiste vocacional.

Nielson (1999) insiste na importância da TVA, de forma a que os alunos se possam movimentar na sociedade com a maior autonomia e independência possível.

Para Saramago (2009) e Antunes (2012) a forma como os recursos que sustentam a transição dos jovens deve também ser consolidada na vida familiar. O papel da família é visto como de grande importância no suporte e na organização da transição para a vida pós escolar dos seus filhos com NEE.

De acordo com as várias perspetivas existem vários modelos para aplicação do processo de transição da escola para a vida adulta que se apresentam de seguida.

3.1.1. Modelo Teórico do Desenvolvimento Vocacional

Este modelo baseia-se nas diferenças individuais considerando que todas as pessoas têm capacidades, interesses e personalidades diferentes que podem ser analisadas por testes, entrevistas ou outros.

São as diferenças individuais que determinam as probabilidades de determinadas pessoas desempenharem determinadas profissões. Se os indivíduos escolherem as profissões de acordo com as suas reais capacidades e interesses terão uma maior satisfação pessoal e qualidade de vida.

Super (cit. in Claudino, 1997) descreve o desenvolvimento vocacional como o desenvolvimento e implementação do auto conceito. Para as pessoas com deficiência, desvantagem ou incapacidade, o auto conceito é importantíssimo de tal forma que vários autores recomendam que a nível programático se incentive esse desenvolvimento.

Segundo Oliveira (2007) devem-se desenvolver auto conceitos positivos e aumentar os níveis das aspirações dos alunos, desenvolvendo capacidades de tomada de decisão e de resolução de problemas, promovendo o aumento dos níveis de compreensão relativamente a pontos fortes e fracos e ainda desenvolvendo valores de trabalho adequados.

Martins (2001) afirma que o modelo de Super é o mais utilizado na orientação de carreira de pessoas com deficiência mental.

3.1.2. Modelo de Holland

É um modelo que dá importância ao comportamento ou tipo de personalidade considerando que estes exercem influência na escolha de uma carreira (Holland 1985; Claudino, 1997).

Para Holland existem seis tipos de personalidade com as quais os indivíduos se podem identificar: realista, investigativo, empreendedor, social, artístico e

convencional. O tipo de personalidade influencia a forma como o indivíduo se relaciona com o meio envolvente.

De acordo com Herr e Cramer (1992) existem igualmente seis meios ou estilos profissionais com as mesmas designações e características, o que faz com que esta seja uma teoria interativa, uma vez que os indivíduos tenderão a identificar-se com os meios que estão ligados ao seu tipo de personalidade, influenciando assim a escolha de uma profissão.

Relativamente às pessoas com NEE esta metodologia implica:

1. Avaliação das oportunidades de trabalho devendo dirigir-se aos aspetos fortes e não aos fracos;
2. A dificuldade dos jovens em manifestarem preferências e interesses;
3. Menos oportunidades de participação em situações de testes para exploração de carreiras profissionais;
4. A aceitação de um plano de carreira definido e concreto por parte das famílias depende grandemente da aceitação das dificuldades e necessidades especiais dos seus educandos.

3.1.3. Modelo de Gottfredson

Este modelo é uma tentativa de estudar o comportamento vocacional na infância. As estratégias utilizadas são aplicáveis na escola tendo como objetivo valorizar nas crianças e jovens o conhecimento de si próprios e a experimentação de atividades que lhes permitam conhecer características e construir objetivos de carreiras realistas e incentivar o investimento em si próprios como forma de aumentar escolhas concretizáveis. (Barros, 2010)

Rojo e Pastor (1997) elaboraram três recomendações que devem estar presentes no processo de TVA de forma a desenvolver o conhecimento vocacional:

1. O esforço realizado por uma pessoa no sentido de melhorar o seu autoconceito leva-a a escolher uma vocação que lhe permita auto expressão;

2. O nível de desenvolvimento de uma pessoa tem a ver com o comportamento utilizado para melhorar o autoconceito,

3. Os comportamentos vocacionais percebem-se melhor se se tiver em atenção o papel que desempenham, as exigências e as pressões que impõem para melhorar o autoconceito.

3.1.4. Modelo Ecológico

A linha orientadora deste modelo é a preocupação pelas relações pessoa/ambiente. Distingue-se dos métodos tradicionais porque estuda o ambiente e as interações que as pessoas estabelecem com ele. Tem de haver uma acomodação constante e mútua entre indivíduo e ambiente que o rodeia. (Rojo & Pastor, 1997)

Para além do estudo do sujeito, é também tida em consideração a sua individualidade, sendo que a ação educativa tem duas vertentes: o ambiente em que o indivíduo se desenvolve e as suas expectativas em relação ao trabalho e à formação. (Humes et al. 1989)

É uma metodologia que tem como alvo:

- Jovens com deficiências diagnosticadas;
- Jovens com dificuldades de aprendizagem que não apresentam deficiência mental, mas que não evoluem nas suas aprendizagens;
- Jovens com deficiência mental.

Rojo e Pastor (1997) referem que este modelo permite compreender o comportamento vocacional dos jovens e estabelecer ligações entre formas de interação entre indivíduo e ambiente e o futuro desenvolvimento vocacional do indivíduo. Ainda segundo estes autores o modelo ecológico pode ser aplicado no processo de TVA de indivíduos com NEE uma vez que há uma interação dinâmica entre pessoa e ambiente e é essa interação que produz o processo de transição.

Neste modelo procura-se envolver a comunidade local, a escola e o indivíduo. A nível pessoal procura-se desenvolver competências sociais, pessoais; a nível da

comunidade espera-se a sua integração e a nível da escola espera-se que as aprendizagens sejam adequadas às necessidades do aluno.

A transição da escola para a vida laboral é um processo orientado, que se faz acompanhar de uma série de serviços e experiências que se dirigem ao emprego (Ferreira, 2008).

O modelo ecológico segue os passos a seguir descritos e que se aplicam a jovens com NEE:

1. Orientação Vocacional que passa por:

- Levantamento de dados sobre o jovem;
- Levantamento das expectativas da família, escola, ou outras;
- Questionários ou entrevistas ao jovem sobre os seus interesses;

Assim, a equipa responsável pelo processo de TVA vai adquirindo informações sobre o jovem enquanto este vai também refletindo e adquirindo conhecimentos sobre si próprio.

2. Procedimentos na escola

Deve-se começar por fazer um Plano Individual de Transição (PIT) onde estarão mencionadas as informações referidas no ponto anterior e também informações sobre a componente curricular, designadamente com as competências que o aluno deve adquirir na escola e que o prepare para uma vida pós-escolar.

É importante que se realizem visitas a diferentes locais de trabalho, que se tenham revelado do interesse do aluno, orientadas por um professor de apoio ou técnico de inclusão social.

Com a análise da informação recolhida em cada visita poder-se-á eliminar algumas escolhas que se mostrem inadequadas.

3. Procedimentos na comunidade

São considerados importantes os seguintes:

- Treino de competências sociais;

- Estabelecimento de contratos/protocolos;

- Estabelecimento de estágios de sensibilização em locais diferentes, sendo ideal que os alunos passem algum período de tempo (uma tarde ou dia por semana) em contexto real de trabalho, acompanhados por um funcionário do local.

4. *Formação Profissional* que passa por:

- Avaliação do formando;

- Avaliação do posto de trabalho;

- Compatibilidade ou matching que visa o levantamento das necessidades de formação do aluno para verificar a compatibilidade entre o posto de trabalho e as condições que o aluno terá para ocupar determinado lugar;

- Programa individual de formação que tem com objetivos operacionalizar conteúdos da formação e fixar objetivos concretos a atingir;

- Protocolos entre escola/empresa/centro formação/centro de emprego;

- Execução do programa/avaliação/reformulação;

- Contratação.

Alguns estudos mostram que esta metodologia consegue níveis de contratação maiores do que os outros métodos.

Sendo assim deve existir cooperação entre professores, família e técnicos especializados e ainda intercâmbio e parcerias entre as escolas e o mundo do trabalho (Barroso, 2003). Esta forma de participação e de colaboração é essencial para trabalhar os processos de TVA de alunos com NEE.

Roldão (2003) privilegia o enfoque ecológico e interativo do papel do currículo procurando articular uma relação permanente entre os vários agentes educativos.

3.1.5. Modelo de Emprego Apoiado (supported employment)

Este é um modelo ecológico que afirma que para a efetiva igualdade de oportunidades das pessoas com incapacidade é imprescindível a adoção de medidas orientadas para compensar as desvantagens destes indivíduos na participação na vida económica, cultural e social.

O emprego apoiado é um modelo de inserção social e profissional que baseia a sua ação no envolvimento comunitário, procurando a participação de agentes locais, de empresas e outras organizações de forma a beneficiar pessoas em situação de desvantagem (Carlos, 2008).

O emprego apoiado surgiu na década de 80 nos Estados Unidos, em substituição dos centros de emprego protegido que eram o sistema vigente para orientar e preparar pessoas com deficiência para o mercado de trabalho.

Em 1987, surgiu a primeira definição de emprego apoiado como sendo trabalho pago em meio competitivo de trabalho e com apoio continuado. Por apoio continuado entendia-se a realização de duas visitas estruturadas por mês ao local de trabalho e a pessoa deveria trabalhar um mínimo de vinte horas semanais pagas (Sousa et al, 2005).

O emprego apoiado deve contar, então, com três componentes:

1. Trabalho remunerado;
2. Oportunidade de interação com pessoas sem incapacidade;
3. Apoio continuado.

Há evidências da eficácia de programas de emprego apoiado na melhoria da qualidade de vida alcançada por pessoas com incapacidade.

Na Europa, este modelo iniciou-se na Irlanda e Reino Unido. Em Portugal iniciou-se na década de 90 através do Programa Integrado de Formação Profissional e Emprego para Jovens com Deficiência.

Nos últimos anos desenvolveram-se diversas políticas baseadas no estabelecimento de quotas reservadas a postos de trabalho para pessoas com

incapacidade tanto em empresas privadas como na administração pública, com compensações fiscais e benefício de programas de apoio.

O emprego apoiado supõe uma alternativa às estratégias de emprego normal centradas na formação específica antes da entrada no posto de trabalho.

A metodologia utiliza planos individuais elaborados tendo em conta potencialidades, interesses e necessidades das pessoas. O objetivo é proporcionar oportunidades de desenvolvimento de qualificações e o acesso ao mercado de trabalho.

O movimento do emprego apoiado rege-se pelos seguintes objetivos elencados por Sousa et al. (2005):

-Promover a cooperação entre entidades públicas e privadas como estratégia para a inclusão social e profissional;

-Estudar com a comunidade empresarial estratégias de integração profissional exequíveis com flexibilidade e estabilidade de emprego;

-Garantir um sistema de promoção e manutenção do emprego;

-Desenvolver as competências de organizações e recursos humanos de modo a melhorar a qualidade e eficácia dos serviços prestados.

Está comprovado que um modelo de apoio no local e com treino no próprio posto de trabalho oferece mais possibilidades de integração laboral sobretudo no caso de pessoas com incapacidades (Corrigan & Mcgraken, 2005).

A adaptação ao emprego comum está relacionada com habilidades adaptativas do trabalhador na vida quotidiana, tais como a gestão económica e dos recursos e a planificação da atividade.

Nas competências sociais e emocionais destaca-se a capacidade de relacionamento com superiores e colegas, a comunicação verbal e não-verbal, a resistência à frustração, as habilidades de cooperação, de solicitar ajuda e de tomar iniciativa (Tavares, 2012).

O nível de funcionamento intelectual é sem dúvida outro importante fator que condiciona o êxito do emprego apoiado em pessoas com NEE.

Para jovens com NEE que estejam a frequentar a escolaridade obrigatória, o processo de transição para a vida pós-escolar baseado no modelo de emprego apoiado é benéfico na medida em que privilegia a interação escola/comunidade/mundo empresarial tendo como objetivos (Sousa et al., 2005):

- Proporcionar um acompanhamento personalizado de acordo com as dificuldades, necessidades e expectativas do aluno;

- Desenvolver um plano individual para cada aluno de forma a adaptar os currículos académicos e orientar para uma transição e integração social e profissional;

- Possibilitar experiências de interação social na comunidade e no meio empresarial através de estágios de sensibilização contribuindo para a orientação vocacional e profissional de cada aluno;

- Planificar e perspetivar o encaminhamento mais adequado a cada aluno após o fim da escolaridade obrigatória e sensibilizar e interagir com os agentes educativos (alunos, pais, professores, empresários e comunidade), de forma a facilitar a construção de um projeto de vida para cada aluno.

Os estágios de sensibilização em empresas da comunidade são importantes na medida em que servem para validar ou não as escolhas profissionais dos formandos, uma vez que estes acabam por se aperceber se gostam ou não das tarefas que vão realizando.

A aprendizagem autorregulada é o processo pelo qual as pessoas atuam conscientemente e são participantes ativos na sua própria aprendizagem (Zimmerman & Martinez, 1988). Atuar desta forma supõe a capacidade de planificar, executar ordenadamente e autorregular as nossas próprias operações mentais e requer também gerir aspectos afetivos de compromisso com a tarefa, o esforço e uso eficaz de estratégias como a perceção dos erros e a oportunidade de aprender com eles (Perry & Vandekamp, 2000).

3.1.6. Modelo de Vida Independente

Este modelo surgiu nos anos setenta e proporciona ao indivíduo com NEE a oportunidade de aprender a comportar-se em situações normais que não foram pensadas para eles.

O maior problema deste modelo, segundo Gilly (1995) reside no ambiente e não no indivíduo.

Rojo e Pastor (1997) consideraram que os indivíduos têm o direito de controlar as suas próprias vidas e de participar ativamente nas suas comunidades desenvolvendo diferentes papéis e tomando decisões que levem à autodeterminação e à minimização da dependência em relação a outros. As pessoas devem planear uma vida independente de acordo com as suas oportunidades reais.

As escolas devem assim, trabalhar no sentido de aumentar as probabilidades de incluir as pessoas com NEE em ambientes não protegidos (Bronw et al 2000; Ferreira, 2008).

3.2. O Plano Individual de Transição

Em Portugal para desenvolver todo o processo de transição para a vida adulta e baseado no último modelo aqui explicitado utiliza-se o Plano Individual de Transição (PIT).

O PIT é essencial pois permite analisar as competências pessoais e criar uma perspetiva para o futuro, ajudando ainda o jovem a enfrentar novos desafios e novas oportunidades.

A este respeito Luz et al. (2008, p. 24) afirmam que:

“No sentido de preparar a transição do jovem para a vida ativa, o Projecto Educativo Individual deve promover o empowerment e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária. Para o efeito (...) deve a escola (...) complementar o PEI com Plano Individual de Transição (PIT)”.

De acordo com o relatório do projeto “Transição da Escola para o Emprego” (AEDNEE, 2002), o PIT deve fazer parte integrante do PEI e ser baseado na motivação e desejos do aluno.

De uma forma geral o PIT deve conter:

- Competências a adquirir (gerais, específicas e individuais);
- Áreas fortes e as necessidades dos alunos;
- Qualificações a obter;
- Possibilidades de trabalho e perspectivas a considerar.

Deve ainda explicitar as expectativas do jovem e dos seus pais e/ou encarregados de educação.

Será, então, um instrumento que sob a forma de documento deverá registar o passado, o presente e o futuro desejado pelos jovens, contribuindo para aumentar as suas hipóteses em encontrar satisfação pessoal e profissional (AEDNEE, 2006).

É importante que o PIT seja periodicamente revisto de forma a se proceder a uma avaliação e se possam estabelecer hipóteses de emprego e as suas vantagens e inconvenientes. As necessidades que o jovem irá revelar face a um possível emprego devem estar explícitas no seu PIT.

De acordo com Sitlington et. al (1997) a avaliação para a transição deve envolver três componentes:

- Avaliação do aluno para identificar os seus interesses, capacidades, expectativas e preferências;
- Análise ambiental que permita conhecer as exigências dos contextos de trabalho e de vida e ainda dos apoios e adaptações necessárias;
- Ligação entre as necessidades do aluno, as suas capacidades e as exigências que lhe são colocadas.

O PIT, ou o Plano Educativo Individual PEI que o inclua, não deve esquecer o desenvolvimento de competências sociais de forma a evitar que no futuro os jovens não

se sintam bem integrados socialmente, além de que, do ponto de vista empresarial, estas são tão importantes quanto as profissionais. O seu planeamento deve ser flexível para responder às mudanças de valores e experiências.

A este propósito convém esclarecer um ponto em relação aos dois documentos - PEI e PIT: O PEI estabelece o currículo que a criança ou jovem com NEE deve seguir e quais a alteração em relação ao currículo normal, o PIT, por sua vez, é criado para definir as estratégias a utilizar e as metas a atingir.

Importa referir que não é um duplicar de documentos, apenas que um complementa o outro e deverá ser elaborado por uma equipa multidisciplinar da escola, com colaboração dos pais e/ou encarregados de educação e do próprio aluno.

Todos os estágios de sensibilização efetuados devem ficar descritos no PIT. Sempre que um aluno efetue um estágio de sensibilização deve ser assinado um protocolo com a empresa ou instituição envolvidas. Deve ainda ser comunicado à Segurança Social da localidade, sendo que o seguro escolar cobre qualquer eventual acidente.

Na opinião de Alves (2009) os empresários que acolhem jovens com NEE nas suas empresas, para estágios de sensibilização, também devem participar no preenchimento do PIT, dando informações relevantes e participando na preparação e assinatura do protocolo de cooperação além de participarem na avaliação final e na eventual validação de competências adquiridas pelo jovem.

Aquando das escolhas de experiências em local real de trabalho ou estágio, há que considerar a real capacidade do aluno (pois muitas vezes estes tem uma visão irrealista das suas capacidades e carreiras profissionais a seguir), a sua autonomia, as características sócio-afetivas, idade e disponibilidade do encarregado de educação em todo o processo, assim como as condições do local escolhido para acolher o estágio.

Durante todo o processo de implementação do PIT este deve ser monitorizado de perto por um responsável no local de estágio que avaliará cada etapa.

Para Costa et al. (1998) a transição para uma vida pós escolar deve ser organizada em duas fases:

- a) as actividades de carácter laboral deverão primeiramente centrar-se nos recursos que a escola oferece;
- b) só depois é que os alunos deverão fazer experiências laborais na comunidade.

O responsável escolar pela transição terá a função de encontrar locais de estágio na comunidade, prestar apoio na integração dos alunos, monitorizar e avaliar cada estágio, verificando que mudanças e adequações são mais aconselháveis para se atingir um fim, que é a efetiva transição da escola para o trabalho. Esta atividade, no entanto, deverá ter um carácter pedagógico e não ser confundido como um verdadeiro trabalho profissional.

Segundo Jans (2003) desenvolver um auto conceito positivo e uma expectativa de carreira realista devem tomar lugar cedo no processo de preparação para o mercado de trabalho, quando os alunos iniciam a exploração de prováveis carreiras.

Valério et al. (2007 cit. in Alves, 2009, p. 33) considera que em relação ao PIT é necessário:

“... dar aos jovens alguma garantia de que os anos passados na escola constituem uma etapa importante na construção dos respectivos futuros. Para aos alunos que manifestarem um grande distanciamento em relação às metas propostas pelo currículo comum, torna-se necessário a estruturação de uma dinâmica curricular que propicie (...) a integração de uma componente vocacional. (...) um Plano de Transição para a Vida Adulta (...) deve proporcionar ao jovem momentos de exploração e aprofundamento da sua relação com o mundo laboral”.

A eficácia da implementação do PIT será uma consequência direta do envolvimento, interesse e participação de todos os que tiveram intervenção ativa nas decisões e critérios escolhidos e utilizados.

3.3. A Importância da Comunidade na Transição para a Vida pós Escolar: as expectativas dos pais, professores e empregadores.

No percurso da TVA entram em jogo as expectativas vivenciadas pelo aluno, pela família e pelos profissionais de educação, sendo que as expectativas dos pais, dos

professores e da comunidade em geral, as que irão influenciar mais diretamente as próprias expectativas do jovem.

Observa-se, muitas vezes, a desresponsabilização da família e da escola e a culpabilização do aluno, que é responsabilizado pela sua incapacidade em ajustar-se ao mundo do trabalho, quando na realidade ele é vítima do sistema que o ignorou não investindo nele a formação adequada que é assegurada por lei (Souza, 2011).

Dar atenção às representações desses alunos acerca das atividades que pretendem desempenhar, significa motivar e impulsionar na conquista de objetivos, valorizando-os enquanto pessoas que podem ser produtivas.

Nos jovens com NEE, as percepções acerca das próprias possibilidades vocacionais podem estar comprometidas pela limitação que a deficiência lhes impõe, necessitando de recursos adicionais que os orientem na escolha profissional, sendo certo que estes tem maior tendência para uma menor auto estima.

As barreiras encontradas pela população jovem com NEE para completar os estudos e seguir com sucesso carreiras profissionais são complexas e variadas.

Rossi et al.(1997) afirmam que alunos considerados por pais e professores como incapazes, demonstram uma tendência em desenvolver um baixo autoconceito. Os professores também têm tendência em manifestar expectativas menores do que em relação a alunos considerados mais capazes.

Segundo Kohler e Field (2003) o envolvimento da família melhora a auto estima e a confiança do aluno, bem como reduz a taxa de abandono escolar precoce. Estes autores citam Ryan e Lynch (1989 e 1994) que descreveram uma relação positiva entre o envolvimento dos pais e a autonomia dos seus educandos.

Os estudos de Morningstar et al. (1995) também citados por estes autores, mostram que os estudantes atribuem às suas famílias um papel importante no desenvolvimento das suas perspectivas de futuro.

Lindstrom et al. (2007) constataram que os processos familiares têm grande influência no desenvolvimento profissional dos filhos na medida em que o apoio e as

expetativas influenciam o desenvolvimento dos jovens. As atitudes e os estilos parentais também parecem influenciar a identidade vocacional do educando.

Soriano (2002) aponta como barreiras à eficácia da transição para a vida pós escolar a falta de comunicação e o envolvimento dos pais.

Wehmam (1996) também considera que a família é, de facto, um dos pilares essenciais na planificação e implementação da transição. Refere ainda que o envolvimento destes passa, primeiro, pela informação e envolvimento no programa educativo do seu educando e sobre a importância de se aplicar um plano individual de transição.

Os pais deverão ainda estar atentos e acompanhar o decorrer de todo o processo de transição. O autor também considera fundamental que os pais colaborem na escolha dos locais e dos tempos para realização das atividades pré determinadas.

A superproteção familiar é vista como um dos aspetos mais negativos e que aparece muitas vezes ligada à falta de competências por parte de portadores de NEE.

A este respeito, Paulson e Stone (1973 cit. in Martins, 2001) também referem que os pais de jovens com NEE, muitas vezes, se sentem eles próprios inseguros quanto ao futuro dos seus filhos e indevidamente informados e preparados, pelo que encorajam os seus filhos à dependência, obediência e comportamentos infantis em vez de os encorajarem a ser independentes e autodeterminados assumindo responsabilidades a vários níveis.

Brown et al. (1989) e Ferrati (1994) afirmam que as expetativas dos pais são influenciadas pela positiva ou pela negativa, através das oportunidades educativas que o sistema oferece, sendo que essas oportunidades são determinantes na definição do nível de funcionalidade que o jovem pode vir a assumir. Assim, jovens com NEE vêm muitas vezes o futuro da sua vida dependente de orientações e decisões de técnicos e professores, não colaborando eles próprios.

De acordo com Oliveira (2007) se queremos que o aluno aprenda o que lhe é necessário no seu quotidiano em casa, na escola e na comunidade, o envolvimento da família é de extrema importância tendo em vista aumentar as possibilidades de prática de atitudes e competências.

Um dos desafios da escola inclusiva prende-se com as representações e expectativas que os professores têm em relação a alunos com NEE.

Morgado (2003) defende que professores que esperam mais dos seus alunos têm mais impacto na forma como estes se vêem a si próprios e este aspeto assume grande importância na auto estima e no auto conceito.

Rosenthal e Jacobson (1968), apresentaram o conceito de “profecia auto-regulável” segundo o qual os professores ao manifestarem expectativas negativas em relação a determinado aluno essas viriam a concretizar-se uma vez que os alunos acabavam por corresponder com um baixo desempenho e baixa auto estima.

Se os professores têm baixas expectativas em relação a determinados alunos a interação entre eles será certamente negativa.

Por seu lado, Marchesi (2001) acredita que se o professor se sentir pouco preparado para ensinar alunos com NEE, este terá certamente expectativas negativas em relação aos alunos e estes por sua vez apresentarão maiores dificuldades na resolução das tarefas propostas.

É consensual entre vários autores que as expectativas de professores em relação a alunos com NEE são mais baixas do que em relação a alunos sem NEE.

Os professores com atitudes mais positivas são os que usam estratégias mais adequadas. Bandura (1997) sugere que a motivação é afetada pela expectativa de resultados. Sendo assim, a expectativa de resultados positivos gerará uma maior motivação e a falta de expectativa ou expectativas baixas levarão a uma fraca motivação. Ambos os fatores terão impacto (negativo ou positivo) na aprendizagem dos alunos.

As baixas expectativas da sociedade e a falta de apoios bem como a superproteção exercida por encarregados de educação especialmente quando se evitam situações onde possa haver fracasso são problemas que levam à discriminação e à invisibilidade da deficiência (Ferreira, 2008).

Para Fernandes (1993) e Soares (2011) o acesso ao mercado de trabalho das pessoas com algum grau de incapacidade depende grandemente da forma como a sociedade em geral e os parceiros sociais em particular encaram esta problemática.

Apesar das alterações que se têm vindo a registar nos últimos tempos ainda há uma ideia associada à deficiência ou diferença, de inutilidade social, incompetência, incapacidade ou inferioridade.

Os empresários parecem encarar a oferta de emprego a pessoas incapacitadas mais como uma obrigação social ou moral de que como uma mais valia para as suas empresas, embora alguns estudos indiquem que a contratação de pessoas com NEE permite aumentar a produção das empresas (Carlos, 2008).

Segundo Martins (2001) as empresas receiam a contratação destes trabalhadores porque podem conduzir a prejuízos de dinheiro e de tempo e ainda de pessoal para promover a sua integração. Receiam ainda a falta de capacidade de segurança do trabalhador dentro da empresa.

Neste estudo apenas abordar-se-á as concepções de encarregados de educação e empresários na transição para a vida ativa de jovens com NEE.

3.4. Necessidades Educativas Especiais e Transição para a Vida Pós Escolar na Região Autónoma dos Açores

O sistema educativo regional enquadra-se no princípio da escola inclusiva, princípio esse que estabelece que as crianças e jovens com NEE, incluindo as incapacidades permanentes, acedam às escolas regulares e que estas a eles se devem adaptar.

“Um sistema de ensino que não assegure uma efetiva igualdade de oportunidades a todas as crianças e jovens está, à partida, a inibir nuns casos e a impossibilitar noutros, a inclusão social de todos quantos sejam atingidos pelo tratamento desigual. Deve ser feito um grande esforço para eliminar tais situações(...)” (APD, 2012, p. 13).

De acordo com o estudo realizado na RAA por Hofsäss, et al. (2009), não existem, na atualidade, escolas especiais no sistema regional de educação, encontrando-se todas as crianças com NEE integradas no sistema educativo regular.

Atualmente, nos Açores, com sistema educativo regido por quadro legislativo próprio, é a Portaria n.º 60/2012 de 29 de maio que aprova o Regulamento de Gestão Administrativa e Pedagógica de Alunos (RGAPA).

No seu artigo 38º está definido que o regime educativo especial (REE) consiste num conjunto de respostas educativas destinadas a crianças e jovens com NEE de carácter permanente, conjunto de respostas essas que devem aproximar as condições de frequência destes alunos às condições de frequência dos alunos do regime educativo comum.

Os projetos educativos das unidades orgânicas devem incluir as adaptações necessárias ao processo de ensino/aprendizagem de forma a responder a todas as necessidades educativas especiais.

Será o conselho executivo de cada unidade orgânica, com o apoio do conselho pedagógico, que procederá à aprovação do programa de educação especial elaborado pelo núcleo de educação especial. Os programas de educação especial devem conter, entre outros pontos um referente à identificação das unidades especializadas de currículo adaptado (UNECAs) e os programas específicos do regime educativo especial e ainda outro relativo à identificação e caracterização das problemáticas dos alunos e as respetivas respostas educativas no âmbito das necessidades educativas especiais.

De acordo com o ponto 9 do artigo 40º, as unidades orgânicas podem desenvolver respostas específicas diferenciadas com a criação das já referidas UNECAs, sendo que o artigo 48º as define como o:

“(…)conjunto organizado de respostas educativas que visam aplicar metodologias e estratégias adequadas às problemáticas específicas de cada aluno.”

A alínea *c* do artigo 49º define a tipologia das unidades especializadas de TVA, objeto deste estudo.

O ponto 4 do mesmo artigo aponta como objetivos das unidades de apoio à transição para a vida ativa:

- a) “ Promover a consolidação de comportamentos sociais;
- b) Promover e consolidar o relacionamento socio-afetivo do jovem com o meio envolvente;

- c) Desenvolver competências de diferentes ciclos do ensino básico, conformas características do aluno;
- d) Promover e consolidar competências inerentes às actividades de vida diária;
- e) Desenvolver actividades de índole vocacional ou pré-profissional que promovam a transição e inserção dos alunos na vida ativa em comunidade;
- f) Permitir a aquisição de competências mínimas para a integração no mundo laboral, conforme as características pessoais do aluno;
- g) Propiciar condições adequadas de desenvolvimento, reabilitação e integração na sociedade”.

De acordo com o Documento Orientador para a Aplicação das Novas Medidas Educativas do Regime Educativo Especial os programas previstos pelo RGAPA, e neste caso o de transição para a vida ativa:

“(…) assentam numa perspetiva funcional, substituindo as competências definidas para um ciclo ou nível de ensino e têm como objetivo facilitar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, promoção da autonomia e a transição para a vida pós escolar, visando uma adequada inserção familiar, social e laboral ou ocupacional” (2012, p. 5).

O enquadramento legal atual também promove a autonomia dos conselhos executivos no que diz respeito ao implementar, nas suas escolas, de respostas educativas que melhor se coadunem com os seus alunos.

Assim se explica o facto de não se encontrar um modelo homogéneo nas escolas da RAA, sendo que cada escola organiza as respostas educativas da forma que acha mais adequada ao perfil de alunos que tem, havendo escolas que optam por um modelo mais inclusivo e outras por um modelo mais integrativo.

No caso específico da escola com uma turma de Transição para a Vida Ativa na ilha de S. Jorge, há visivelmente uma preferência por um modelo de carácter integrativo em detrimento de um modelo mais inclusivo.

No presente ano letivo, a UNECA TVA desta escola funciona como uma turma, em que todos os alunos (seis) frequentam juntos a mesma sala e as mesmas áreas curriculares, umas de carácter mais académico e outras de carácter mais funcional, como as oficinas que foram definidas pelos professores titulares da turma. Ainda devido a constrangimentos de espaço (devido a obras de ampliação), a sala de aula desta turma

ficou distanciada das restantes salas de aula da escola, o que não potencia a inclusão social dos alunos em causa.

Acredita-se que foi um retrocesso em relação ao modelo anteriormente adotado, em que os alunos estavam matriculados em turmas de referência à sua idade cronológica e que com elas frequentavam áreas como a educação física, expressões e cidadania e na sala destinada ao centro de recursos de transição para a vida ativa exerciam atividades nas suas áreas fracas e ainda as de caráter mais funcional. Esse era um sistema muito mais inclusivo, em que os alunos trabalhavam e socializavam mais com os seus pares sem necessidades educativas especiais.

4. A pessoa com Necessidades Educativas Especiais e o Mercado de Trabalho

A Integração da pessoa com necessidades específicas no mercado de trabalho é hoje em dia entendida como um factor importante para a inclusão social, independência económica e conseqüente valorização e realização pessoal destes cidadãos (Gonçalves et al., 2012).

A Constituição Portuguesa atribui ao Estado a obrigação de adotar uma política nacional relativa aos cidadãos com algum tipo de incapacidades, de forma a que estes possam realizar todos os seus direitos.

Na lei estão consagradas um conjunto de medidas que visam melhorar a situação de trabalho de pessoas em desvantagem ou com incapacidades de vária ordem, mas na verdade não tem tido a aplicabilidade desejada.

Segundo De La Iglesia (2006) e Ramón e Gelabert (2008) as questões relacionadas com as condições de emprego e com a qualidade de vida das pessoas com NEE estão estreitamente relacionadas, uma vez que as primeiras condicionam negativa ou positivamente as segundas.

De acordo com o “Estudo de Enquadramento sobre o Trabalho do Deficiente em Portugal”(sem data) o nosso país é o país da União Europeia (UE) com maior taxa de deficiência, sendo também um dos países onde a população com necessidades especiais é mais desprotegida e desconsiderada.

De entre a população desempregada, esta é a que constitui maior número e com o agravar da crise generalizada, é também esta a faixa da população mais sacrificada. Ainda de acordo com este mesmo documento, e apesar da existência de diplomas que proíbem de forma clara a discriminação no acesso e manutenção do emprego, o seu impacto na empregabilidade de pessoas com NEE em Portugal tem sido nulo.

Em 2002, o Relatório Síntese da Agencia Europeia de Desenvolvimento das Necessidades Educativas Especiais (AEDNEE), já realçava que pessoas com algum tipo de deficiência ou incapacidade estariam em desvantagem no que respeitava ao emprego.

Em 2010, a Comissão Europeia estimou a população com necessidades especiais em 15% da população e com tendência para aumentar (APD, 2010).

De acordo com o mesmo documento, fomentar o emprego está na agenda política dos estados membros da UE devido aos elevados índices de desemprego que os mesmos enfrentam e que é generalizadamente agravado no caso de pessoas com incapacidades, onde estas taxas chegam a ser duas a três vezes superiores às da restante população.

O objetivo da inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho pode ser apoiado, segundo Ramón e Gelabert (2008) em três princípios fundamentais:

1. As pessoas com necessidades especiais não constituem um grupo homogêneo nem uniforme. Tal como nos outros grupos sociais, fazem parte de um grupo diversificado de pessoas que têm os mesmos direitos que os outros cidadãos;
2. As aptidões das pessoas com deficiências têm algumas limitações com possíveis consequências nos desempenhos de algumas atividades. Mas da mesma forma que existem restrições também existem aptidões e potencialidades que podem e devem ser desenvolvidas. Segundo os autores este é o ponto de partida para a promoção da inclusão destas pessoas – a integração e a verdadeira igualdade de oportunidades, o que constitui um desafio para a sociedade em geral;
3. O princípio da normalização, destinado a acabar com a discriminação e exclusão deste grupo social, requer a criação de várias opções que permitam a participação e a ação.

De acordo com Afonso e Santos (2008) e Mendes (2010), as empresas não consideram caber a elas o papel de formar os indivíduos com algum tipo de NEE, considerando que essa função cabe ao estado.

Por outro lado, Azevedo (2005, p. 58) afirma que:

“(…)[continuamos a assistir a um] desfavorecimento das pessoas com deficiências face ao emprego, no entanto, o emprego de pessoas com deficiências é já prática em empresas (uma minoria)(…). As empresas reconhecem as vantagens económicas advindas da manutenção desses trabalhadores, além de contribuir com uma causa de responsabilidade social, implicando consequentemente um melhoramento da imagem pública da empresa”.

No mercado de trabalho, segundo Martins (2001) e Ramón e Gelabert (2008), as pessoas com necessidades específicas ou deficiência mental normalmente desempenham atividades repetitivas que não são desejadas pelas pessoas sem deficiência, o que leva invariavelmente a salários mais baixos.

Diversas empresas, preocupadas apenas em cumprir a lei, reservam vagas em níveis hierárquicos mais baixos e menos remunerados, sem perspectiva de ascensão na carreira (Schwarz & Haber, 2009).

A maior supervisão que estes trabalhadores podem necessitar, a incapacidade para manter um nível de qualidade de desempenho aceitável e a dificuldade em desempenhar várias tarefas diferentes é dos principais motivos para a não contratação.

A este respeito, o Portal das Empresas de Portugal (PEP) assegura que o reconhecimento das pessoas com incapacidades como sendo candidatas com um conjunto de competências e experiências a considerar introduz vantagens na política de recrutamento.

Da mesma opinião parece ser Andrade et al. (2008), ao afirmar que a inclusão de pessoas com determinados tipos de necessidades especiais pode contribuir para o fortalecimento da imagem da empresa na sociedade.

Segundo a autora, a liderança empresarial e a utilização de métodos que estimulem uma correta gestão de pessoas, assegura práticas e atitudes por parte dos funcionários que trazem benefícios à empresa. No caso de empregados com NEE, cabe ao responsável a incumbência de os incluir no processo educativo da empresa.

“Já está comprovado por experiências no Brasil e no exterior que uma empresa que contempla a diversidade entre seus colaboradores adquire um diferencial competitivo, pois, diante de mercados cada vez mais globalizados, saber lidar com as diferenças é fundamental para o sucesso e a sustentabilidade do negócio” (Schwarz & Haber, 2009, p.21).

4.1. Incentivos à Contratação

Em Portugal, a contratação de pessoas com deficiência ou incapacidades de várias ordens podem ser apoiadas por incentivos financeiros prestados pelo governo. Estes apoios podem ser concedidos à própria contratação do indivíduo quer à implementação de ajudas técnicas no local de emprego.

“O emprego é um elemento essencial para a inclusão social e para a independência e a autonomia económica de todos os cidadãos” (Gonçalves, 2012, p. 18).

O Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) é um serviço público de emprego a nível nacional que tem como objetivos promover a qualidade de empregos, criar empregos e combater o desemprego utilizando políticas ativas e formação profissional.

No seu portal da Internet consegue-se aceder a uma grande quantidade de informação importante quer para os que procuram emprego quer para as empresas que pretendam conhecer apoios de que podem beneficiar.

O IEFP apoia também o cidadão com deficiência ou incapacidade que procure emprego ou que necessite de ajuda para o manter e auxilia empresas que pretendam contratar estes indivíduos ou que necessitem de ajudas específicas para ajustar o local de trabalho e acompanhar o trabalhador. Têm ainda programas específicos para formação de pessoas com deficiência ou incapacidades de forma a qualificá-las para determinados empregos.

Um desses programas é o Programa de Emprego e Apoio à Qualificação das Pessoas com Deficiência e Incapacidades que se subdivide em:

- Apoios à qualificação;
- Apoios à Integração, Manutenção e Reintegração no Mercado de Trabalho;
- Emprego Apoiado - que pode ser desenvolvido através de:
 - Estágios de Inserção;

- Contratos Emprego-Inserção;
- Centros de Emprego Protegido;
- Contratos de Emprego Apoiado em Entidades Empregadoras;
 - Prémios de Mérito

Os empresários que pretendam dar oportunidade de emprego a pessoas com dificuldades de inserção no mercado de trabalho poderão beneficiar de apoio quer financeiro quer técnico na contratação destas pessoas.

De acordo com o artigo 28º da Lei nº 38/2004 de 18 de agosto e com o objetivo de favorecer a integração profissional no mercado de trabalho de cidadãos com necessidades educativas especiais, foi instituída uma quota obrigatória de 5% nos concursos externos de ingresso na função pública sempre que o número de lugares for superior a dez. As empresas privadas, de acordo com a sua dimensão, devem empregar pessoas com necessidades especiais até 2% do total dos seus trabalhadores, mas na verdade não há números que indiquem se esta recomendação está a ser cumprida.

Na RAA criaram-se projetos voltados para a integração no mundo do trabalho de portadores de deficiência e de outros desempregados de baixa empregabilidade. Alguns destes projetos são concretizados através do fomento do mercado social de emprego.

O Decreto Regulamentar Regional nº29/2000/A de 13 de setembro, estabeleceu os apoios a conceder pela administração regional autónoma ao mercado social de emprego.

O apoio público ao trabalho socialmente útil, de preferência exercido em contexto empresarial protegido ou num ambiente de transição pode constituir uma estratégia de inserção social.

Entende-se por “mercado social de emprego” o conjunto de iniciativas destinadas à integração ou reintegração sócio-profissional de pessoas desempregadas de difícil empregabilidade. Com o incremento deste tipo de emprego pretendeu-se solucionar alguns problemas, de entre eles a exclusão social de faixas específicas da população.

São elegíveis para o mercado social de emprego: o apoio à criação e funcionamento de empresas de inserção e o fomento da integração no mercado de emprego de trabalhadores portadores de necessidades específicas ou deficiências.

Entende-se por empresas de inserção aquelas que não tem fins lucrativos e que desenvolvam políticas ativas de emprego para indivíduos de baixa empregabilidade (não apenas indivíduos com NEE). O estatuto de empresa de inserção é atribuído por requerimento das entidades que preencham os requisitos necessários. Estas empresas regem-se e funcionam de acordo com as regras de gestão empresarial com as adaptações exigidas aos fins que perseguem (DRL 29/2000/A de 13 de Setembro).

Nos Açores, existem neste momento vinte e oito empresas de inserção, estando a maioria sediada nas ilhas de São Miguel e Terceira. Na ilha de São Jorge existe apenas uma empresa. (Agência para a Qualificação, Emprego e Trabalho de Angra do Heroísmo, 2013).

As empresas de inserção beneficiam, no âmbito do mercado social de emprego, dos seguintes apoios:

- Apoio técnico e financeiro ao investimento;
- Apoio financeiro ao funcionamento;
- Prémio de integração.

Estes incentivos destinam-se a apoiar as entidades empregadoras que admitam ao seu serviço trabalhadores com necessidades educativas especiais ou portadores de deficiência. Esta contratação é feita através das agências para a qualificação e emprego, devendo o apoio ser requerido nos vinte dias úteis seguintes à contratação do trabalhador.

Podem beneficiar ainda de incentivos à contratação deste tipo de trabalhadores as entidades que cumpram as seguintes condições:

- Contratem os trabalhadores com incapacidades nas mesmas condições de benefícios sociais, deveres e garantias aplicados aos restantes trabalhadores;
- Cumpram os requisitos salariais e outros estabelecidos na lei;

- Comprometam-se a manter o trabalhador ao seu serviço durante pelo menos cinco anos, no caso de admissão definitiva ou pelo período que for estipulado no contrato;

- Não sejam empresas de inserção.

As empresas poderão ainda concorrer ao apoio de adaptações técnico-funcionais de postos de trabalho e à eliminação de barreiras arquitetónicas. Estes apoios são concedidos sob a forma de participações a fundo perdido e tem valor igual ao do investimento feito até ao máximo de trinta e seis vezes o salário mínimo regional.

Podem beneficiar destes apoios as entidades empregadoras que integrem a título definitivo, nos seus quadros e nas mesmas condições que os restantes trabalhadores, os trabalhadores com necessidades especiais, as adaptações ou a remoção de barreiras sejam adequadas ao indivíduo em questão e que se obriguem a manter o trabalhador durante pelo menos cinco anos após a conclusão do investimento.

De acordo com Centro de Emprego de Angra do Heroísmo, as empresas interessadas em contratar este tipo de trabalhadores e em beneficiar destes apoios devem primeiramente candidatar-se nos centros de emprego das suas localidades onde também poderão recrutar trabalhadores especiais que já estejam inscritos nesses centros. Quando não existem candidaturas por parte das empresas, os centros de emprego procuram parcerias com empresas para tentar firmar parcerias.

No caso específico da ilha de São Jorge, apenas uma empresa já o fez tendo recebido um apoio financeiro não reembolsável por uma contratação a termo (seis meses).

Ainda na ilha de S. Jorge existem nove desempregados inscritos no centro de emprego e sinalizados como tendo alguma problemática ou deficiência associada.

“A legislação é importante, mas não é suficiente para as empresas incluírem em seus quadros pessoas com deficiência com qualidade e consistência. É necessário promover constantemente informações de qualidade aos gestores, orientação aos colaboradores, investimentos em acessibilidade e acompanhamento das pessoas incluídas. Além disso, é fundamental que cada uma das partes envolvidas perceba que tem responsabilidade na obtenção do sucesso e na empreitada de oferecer igualdade de oportunidades em seus processos seletivos e na manutenção de seu capital humano. Somente dessa

maneira a empresa vai se posicionando como inclusiva perante a sociedade” (Schwarz & Haber, 2009, p.22) .

5. Contexto Legislativo

Em 1975, a publicação da Public Law (PL) 94-142 defende uma educação pública para todas as crianças com deficiência num ambiente o menos restritivo possível e em 1990, o congresso americano reconfirmou a anterior PL com a PL 101-476 “Individuals with Disabilities Education Act”. Esta publicação já previa que o PEI incluísse um plano de transição que deveria ser iniciado aos catorze anos ou antes e tendo em conta as expectativas pessoais do jovem e envolvendo o mesmo em todo o processo (Kohler e Field, 2003).

A nova definição introduzida pela PL 101-476 implica o envolvimento dos próprios alunos nos seus programas educativos.

Wehman (1996) afirma que os serviços de transição deverão resultar de um conjunto organizado de atividades preparadas para um aluno, num processo pré definido, que tenha como objetivos a passagem da escola para atividades posteriores à escola. Essas atividades pré definidas devem sempre ser baseadas nas necessidades individuais do aluno, tendo em conta as suas preferências e interesses.

A mesma PL 101-476 prevê como condições essenciais do desenvolvimento dos programas de transição, o envolvimento dos pais, a promoção de reuniões com participação do aluno e dos serviços envolvidos, a elaboração de um programa de educação individualizada (Ferreira, 2008). Prevê ainda a criação de PITs juntamente com os PEIs para todas as crianças com algum tipo de incapacidade.

Em 1990, foi aprovada a lei PL 101-336 “Americans with Disabilities” que regulamentava a acessibilidade, a não discriminação, a maior abertura nos locais de trabalho, transportes e telecomunicações. Esta lei defendia que os jovens com incapacidade deviam participar na vida social de forma ativa e não discriminada. De acordo com esta legislação os empregadores estavam proibidos de discriminar

indivíduos qualificados e portadores de incapacidade exigindo-se ainda que fornecessem condições satisfatórias de trabalho (Wheman, 1996).

Na Europa, o conceito de TVA foi abordado na Declaração de Salamanca em 1994. A Declaração afirma que:

“o currículo dos alunos com NEE, que se encontram nas classes terminais, deve incluir programas específicos de transição, [...] treino vocacional subsequente que os prepare para funcionar depois de saírem da escola, como membros independentes e activos nas respectivas comunidades (Unesco, 1994, p. 34)

Portugal em 1982, através da Secretaria de Estado do Emprego defendeu a participação portuguesa no projecto CECI/OCDE sobre transição dos jovens com deficiência para a vida pós-escolar.

Em 1983, realizou-se a Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho e Portugal foi um dos primeiros signatários, defendendo objetivos, medidas e princípios que as políticas nacionais deveriam adotar na readaptação profissional e emprego das pessoas com deficiência (Ferreira, 2008).

O Decreto –Lei 40/83 de 25 de janeiro cria o emprego protegido com o objectivo de encontrar respostas para as dificuldades que as pessoas com deficiência encontravam na obtenção ou manutenção de um emprego. O Decreto-Lei 299//86 de 19 de setembro previa a redução das contribuições das entidades patronais à segurança social referentes a tais trabalhadores.

A Lei 9/89 “Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência” procurou definir os princípios e direitos no tratamento das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, baseando-se essencialmente nos princípios da universalidade, da globalidade, da integração, da coordenação, da igualdade de oportunidades, da participação e da solidariedade.

O Decreto-Lei 29/2001 de 3 de fevereiro prevê que os estado seja responsável por promover a qualificação laboral do cidadão com deficiência e ainda torne possível o seu acesso a um emprego qualificado, adoptando o sistema de quotas, sendo atribuída uma quota mínima de 5% de vagas na função pública.

O Decreto-Lei 3/2008 reforça a importância da transição para a vida pós-escolar, tornando obrigatória a elaboração de Planos Individuais de Transição com o objectivo de facilitar a inserção social, familiar ou em centros de actividades ocupacionais.

A RAA, região com considerável autonomia política, legislativa, administrativa e financeira, muitas vezes adequa ou mesmo introduz novas portarias ou decretos-lei com aplicabilidade na região em detrimento das disposições legais nacionais.

O Decreto-Lei 15/2006/A define o Regime Jurídico da Educação Especial e do Apoio Educativo não tendo sido revogado até à presente data.

Atualmente é a Portaria 60/2012 de 29 de maio (RGAPA) que prevê a criação de Unidades Especializadas de Currículo Adaptado de Transição para Vida Activa como forma de preparar os jovens com NEE para a integração na vida pós escolar, embora já a anterior Portaria 76/2009 de 23 de setembro considerasse no seu artigo 42º :

“(…) unidade especializada com currículo adaptado (UNECA) o conjunto devidamente organizado de respostas educativas que tenham como principal objectivo aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares ou multidisciplinares adequadas a problemáticas específicas do alunos”.

A nível de apoios financeiros para integração de pessoas com NEE no mercado de trabalho na RAA é aplicável o estipulado no Decreto Regulamentar Regional nº 29/2000/A de 13 de setembro.

Capítulo II

Abordagem Empírica

Problemática

O conceito de sociedade inclusiva é recente e trouxe consigo a possibilidade de renovar os padrões há muito estabelecidos.

O conceito de igualdade de oportunidades foi definido pela ONU como um processo pelo qual os vários sistemas da sociedade e o meio envolvente se tornam acessíveis a todos. Este conceito implica que, todos tenham igual importância e que as suas necessidades estejam presentes no planeamento das sociedades e que os recursos existentes sejam utilizados de forma a garantir a igualdade de oportunidades a todos os indivíduos (Gonçalves, 2012).

Para Pallissera (1996) a educação desempenha uma função sociológica que pressupõe uma mudança no estatuto do indivíduo e no seu papel pessoal. Desempenha ainda uma função psicológica devido ao desenvolvimento das competências pessoais e de identidade.

Se a educação das crianças e jovens com NEE é um direito inegável e decretado por lei, o garantir de um emprego após a escolaridade obrigatória é determinante para a sua inclusão na vida adulta.

É importante que nos últimos anos de escolaridade os jovens com NEE sejam convenientemente preparados pela escola de modo a efetuarem uma transição eficaz para o mundo do trabalho, de forma a que sejam cidadãos ativos com uma qualidade de vida aceitável (UNESCO, 1994).

Os diversos organismos nacionais e internacionais aconselham cada vez mais no sentido de se incluir no mercado de trabalho os jovens portadores de necessidades educativas especiais (AEDNEE, 2002; 2006).

O Conselho da Europa (1996) reclamou serviços de auxílio para todas as pessoas, incluindo as com deficiência, de forma a resolver problemas relacionados com a escolha de uma profissão ou mesmo o aperfeiçoamento profissional tendo em conta as características do indivíduo e as possibilidades de mercado de trabalho.

A ajuda a prestar deve ser gratuita e assegurada a crianças em idade escolar, jovens e adultos.

O mesmo Conselho também alertou para as taxas de emprego mais baixas entre a população com incapacidades, sendo necessário melhorar as políticas destinadas a combater e eliminar as barreiras ao mercado de trabalho.

Atualmente, as estatísticas da Comissão Europeia indicam que nos países europeus, a maioria das pessoas com incapacidades estão dependentes de subsídios.

A mesma comissão publicou um relatório (julho de 2012) que revela que 45 milhões de cidadãos da UE, em idade ativa, são portadores de algum tipo de deficiência e que 15 milhões de crianças tem NEE.

Ainda de acordo com este relatório, muitas destas crianças saem da escola com poucas ou nenhuma qualificações.

Rylance et al. (1997) concluíram que as empresas receiam que a contratação de trabalhadores com NEE conduza a prejuízos para a empresa tais como de tempo, dinheiro e de pessoal (que é designado para acompanhar a integração social do contratado na empresa).

O estudo conduzido por Gonçalves (2012) apurou que as pessoas com dificuldades graves ao nível da compreensão, da relação interpessoal, da memória e concentração bem como da autonomia e higiene pessoal parecem ter maiores dificuldades na inclusão no mercado de trabalho.

De acordo com Azevedo (2005) pode-se encontrar obstáculos no acesso ao emprego de pessoas com NEE, tais como:

- Falta de flexibilidade no ajustamento dos postos de trabalho e de horários;
- Falta de informação dos empresários sobre a importância do emprego de pessoas com NEE, bem como dos benefícios e incentivos a que tem direito;
- Relutância no investimento em adaptações estruturais necessárias à promoção do emprego desta faixa da população;

Martins (2001), após um estudo que envolveu várias empresas, constatou que estas entidades consideram importantes várias competências, por parte do candidato com necessidades especiais, para se conseguir uma boa integração profissional.

Verificou-se, ainda que para além das competências profissionais, os empresários valorizam ainda mais as competências relacionadas com a personalidade, tais como o respeitar normas e a motivação para o trabalho.

O estudo de Gonçalves (2012) também apurou que a maioria dos empregadores estudados, com trabalhadores com deficiência ou incapacidades, estava satisfeita com o desempenho destes, o que demonstra que estes empregados são, normalmente, profissionais empenhados e com força de vontade. Isto prova que quando lhes é dada oportunidade são tão produtivos quanto os outros trabalhadores.

Fernandes e Mesquita (2002) apontam a falta de produtividade e a não adaptação ao posto de trabalho como um possível obstáculo à inserção no mercado de trabalho.

Oliveira (2007) concluiu que os fatores de sucesso na integração no mercado de trabalho, de trabalhadores com incapacidades, estão relacionados com a personalidade dos mesmos, sendo a motivação a mais importante para os empregadores.

No seu estudo, Ramón e Gelabert (2008) concluíram que as expectativas da comunidade empresarial, dos profissionais e das próprias famílias são baixas o que é determinante na obtenção de emprego.

Os jovens com necessidades especiais tendem a ficar dependentes de outras pessoas, geralmente dos pais, porque estes também se sentem inseguros em relação ao futuro dos seus educandos.

Os empregadores têm sido incentivados à contratação desta faixa da população com legislação que apoia e incentiva, com a facilidade da criação de empresas de inserção e com ajudas económicas à remoção de barreiras, entre outras.

Contudo, ou a informação não chega até junto dos empresários ou eles preferem contratar trabalhadores mais autónomos e independentes.

A competitividade que muitas vezes é essencial para manter as empresas que cada vez mais se vêm a braços com a crise também poderá explicar a não contratação desta franja da população.

Tem-se verificado que os alunos que saem de programas específicos de educação especial dificilmente encontram emprego, ficando inativos ou dependentes de trabalho precário.

Tendo presente estas problemáticas estabeleceram-se as questões de investigação que se seguem.

- Quais os fatores relevantes do ponto de vista da família/encarregados de educação, no processo de transição dos seus filhos/educandos?
- Quais as expetativas da família/encarregados de educação face à possibilidade de emprego dos seus filhos/educandos com necessidades educativas especiais?

Destas questões surgem os objectivos que se definiram para o presente estudo.

1. Objetivos de Estudo

2.1. Objetivos Gerais de Estudo

- Compreender de que forma a comunidade (família e empresários) facilita/dificulta a integração de jovens com necessidades educativas especiais no mercado de trabalho.
- Compreender quais as expetativas da comunidade (família e empresários) face ao processo de transição e integração no mercado de trabalho de jovens com necessidades educativas especiais.

1.2. Objetivos Específicos

1. Verificar a relevância atribuída pelos empresários aos estágios de sensibilização para jovens com NEE;
2. Verificar quais os conhecimentos que os empresários têm sobre o processo de transição da escola para a vida adulta e sobre os incentivos ao emprego;
3. Verificar as expetativas dos empresários face ao emprego dos jovens com NEE;
4. Identificar as expetativas da família/encarregados de educação sobre o processo de transição e integração no mercado de trabalho dos seus filhos/educandos com NEE.

2. Hipóteses

H.1. Os empresários têm expetativas positivas face ao emprego do jovem com NEE.

H.2. Os empresários com mais experiência em proporcionar estágios a jovens com NEE têm expetativas mais positivas face ao emprego do jovem com NEE;

H.3- O tipo de empresa influencia as expetativas dos empresários;

3. População

A ilha de São Jorge é a mais central do arquipélago dos Açores com cerca de dez mil habitantes. As sedes de concelho concentram as actividades económicas, serviços, equipamentos e principais infra estruturas da ilha sendo que nas freguesias predominam as actividades rurais e pequeno comércio.

No que se refere à população em estudo, existem na ilha 170 empresários registados no Núcleo Empresarial de São Jorge.

Segundo os dados disponibilizados pela Secretaria Regional da Educação e Cultura, em São Jorge estão matriculados, neste ano letivo de 2012/13, 1161 alunos distribuídos pelas três Unidades Orgânicas da ilha, sendo que a maioria está matriculada

na EBS de Velas. É também nesta escola que funciona a única UNECA de Transição para a Vida Ativa com sete alunos.

Estão descritos quarenta e oito alunos com necessidades educativas especiais pelo que existem quarenta e oito famílias no âmbito deste estudo.

4. Amostra

Recorreu-se, neste estudo, a uma amostra de conveniência.

Este tipo de amostragem não é representativo da população e acontece quando a participação é voluntária ou os elementos da amostra são escolhidos por uma questão de facilidade (Kinnear e Taylor, 1991).

Foram entregues 70 questionários a empresários privados e de empresas públicas da ilha que tinham como objetivo averiguar as hipóteses colocadas. Foram respondidos 36 questionários.

Tabela 1 – Caracterização demográfica dos responsáveis de empresas/instituições

| | | N | % |
|--------------|---------------------------|--------------|--------|
| Género | Feminino | 13 | 36,1% |
| | Masculino | 23 | 63,9% |
| | Total | 36 | 100,0% |
| Idade | Média + DP | 39,3 + 8,0 | |
| | Mediana (Mínimo - Máximo) | 39 (25 - 54) | |
| Habilitações | 2ºciclo | 9 | 25,0% |
| | 3ºciclo | 5 | 13,9% |
| | Ensino Secundário | 12 | 33,3% |
| | Bacharelato | 2 | 5,6% |
| | Licenciatura | 6 | 16,7% |
| | Mestrado | 2 | 5,6% |
| | Total | 36 | 100,0% |

Na tabela 1 estão representados os dados referentes às características sociodemográficas dos inquiridos.

Observa-se que 63.9% são do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 25 e os 54 anos e com uma média etária de 39.3 ± 8.0 anos, 38.9% têm um nível de escolaridade inferior ao ensino secundário, 33.3% possuem o ensino secundário e 27.9% têm formação superior.

Na tabela seguinte poderemos observar o tipo de empresas cujos empresários foram participantes no estudo

Tabela 2 – Caraterização da empresa

| | N | % |
|-----------------------------------|---------------------------|--------------|
| Ramo de Atividade | | |
| Autarquia | 3 | 8,3% |
| Comércio e restauração | 19 | 52,8% |
| Conservas de pescado | 1 | 2,8% |
| Construção civil e obras públicas | 3 | 8,3% |
| Fabrico de queijo | 2 | 5,6% |
| Horticultura | 1 | 2,8% |
| Hotelaria | 2 | 5,6% |
| IPSS | 1 | 2,8% |
| Oficina mecânica | 2 | 5,6% |
| Transitário | 1 | 2,8% |
| Transportes | 1 | 2,8% |
| Total | 36 | 100,0% |
| Número de funcionários da empresa | Média + DP | 21,4 + 29,9 |
| | Mediana (Mínimo - Máximo) | 10 (1 - 125) |

Quanto às caraterísticas das empresas (tabela 2), constata-se que prevaleceram as empresas do comércio, restauração e similares (52.8%), e que possuíam entre 1 e 125 funcionários, com uma média de 21.4 ± 29.9 trabalhadores e 52.9% das empresas/instituições tinham no máximo 10 trabalhadores.

5. Outros Participantes no Estudo

Neste estudo participaram ainda sete encarregados de educação de alunos que frequentam uma UNECA de Transição para a Vida Ativa.

As mães possuem idades compreendidas entre os 31 e os 55 anos e os filhos idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos.

Poderemos observar na tabela seguinte as características do agregado familiar.

Tabela nº3 - Composição dos agregados familiares

| Composição do agregado familiar | Nº de alunos |
|---------------------------------|--------------|
| Pais e irmãos | 3 |
| Mãe e irmãos | 1 |
| Pais | 1 |
| Mãe, padrasto e irmão | 1 |
| Mãe e o aluno | 1 |

Na tabela 3 verificamos que os agregados familiares dos entrevistados eram compostos pelo jovem, pela mãe, pelos irmãos e pelo pai. Existia uma situação em que o agregado familiar era somente composto pelo jovem e pela mãe, um caso em que o pai abandonou o lar e outro caso que em vez do pai era composto pelo padrasto (sendo que a identidade do pai é desconhecida).

Na tabela seguinte caracterizam-se as habilitações literárias dos encarregados de educação

Tabela nº 4 – Habilitações literárias dos encarregados de educação

| Habilitações | Pais | Mães |
|-------------------|------|------|
| 1º ciclo | 4 | 4 |
| 2º ciclo | 1 | 0 |
| 3º ciclo | 1 | 3 |
| Ensino Secundário | 0 | 0 |

Na tabela 4 verifica-se que as mães dos jovens com NEE possuíam baixas qualificações (4º, 7º e 9º ano), bem como os pais (1º, 3º, 4º, 6º e 9º).

A maioria das mães são domésticas (5) e as restantes eram operárias fabris (2). Quanto aos pais existe um mergulhador/pintor, um técnico de eletrónica, um lavrador e um operário fabril.

6. Método

Este é um estudo de carácter descritivo, pois permite estudar, compreender e explicar a situação que se pretende estudar. (Carmo e Ferreira, 1998).

De acordo com Arnau (1995) este tipo de estudo tem como principal objectivo a recolha de informações junto de um grupo de indivíduos, sem que o investigador manipule ou intervenha.

Segundo Fortin (2003) o estudo descritivo tem como principal finalidade esclarecer conceitos e ideias. As pesquisas descritivas são geralmente realizadas por investigadores preocupados com a sua prática do dia-a-dia (Gil, 2002).

O estudo descritivo tem como objetivo principal, tal como afirma Coelho (2012), a recolha de informações junto de um grupo de indivíduos sem que seja exercida qualquer manipulação ou intervenção por parte do investigador.

No tratamento dos dados obtidos no decurso deste estudo utilizou-se uma metodologia mista (qualitativa/quantitativa).

A investigação quantitativa procura aspectos mensuráveis do objeto de estudo, preocupando-se com a organização e o planeamento dos procedimentos, dando importância aos resultados (Burns, 2000)

Enquanto que a investigação quantitativa utiliza dados de natureza numérica que permitem estabelecer relações entre variáveis, a investigação qualitativa utiliza metodologias que criam dados descritivos que permitem observar o modo de pensar dos participantes na investigação (Bogdan et al. 1994).

Carmo et al. (2008) considera que na metodologia qualitativa há maior interacção dos investigadores com os sujeitos, além disso a entrevista serve para recolher dados descritivos na linguagem própria do entrevistado o que permite ter uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam as questões que lhes são colocadas (Bogdan et al. 1994).

A entrevista pode ser informal, focalizada, totalmente estruturada ou parcialmente estruturada (Gil, 2002). Na entrevista semi-estruturada, o investigador segue um guião com perguntas abertas.

Este tipo de entrevista permite que os entrevistados falem livremente sobre o tema em estudo, o que revela ao pesquisador as opiniões, atitudes, motivações e reações dos entrevistados.

Para registar os dados da entrevista foi utilizado um gravador e posteriormente estas foram transcritas para suporte informático a fim de serem sujeitas a uma análise de conteúdo.

Para se proceder à análise de conteúdo foram elaboradas categorias, de acordo com o previsto no guião da entrevista, e depois estas divididas em sub-categorias.

Cohen e Manion (1994) são da opinião de que uma das primeiras tarefas do investigador é realizar a separação dos dados em unidades relevantes e significativas: a unidade de análise.

Para Flores (1994) a divisão da informação em unidades, pode fazer-se de acordo com diferentes critérios, sendo o mais frequente considerar as unidades em função do tema abordado. Assim o investigador tem que identificar e classificar as unidades de modo a encontrar nelas componentes temáticas que permitam classificá-las em determinadas categorias de conteúdo.

Ainda segundo Flores (1994) as categorias podem referir-se a situações e contextos, atividades e acontecimentos, relações entre as pessoas, comportamentos, opiniões, perspectivas sobre um assunto, métodos e estratégias entre outras. Estas quando utilizadas num estudo, podem definir-se à priori, de acordo com as questões e hipóteses que orientam a investigação ou à posteriori, a partir dos dados obtidos enquadrando-se numa investigação de natureza interpretativa. No presente estudo as categorias foram definidas à posteriori.

Os dados obtidos pelo questionário foram tratados através do Software IBM SPSS versão 19.0 para Windows. As variáveis quantitativas resumiram-se através da média \pm desvio padrão, mínimo e máximo e as qualitativas recorrendo às frequências absolutas e relativas.

A análise dos objetivos e hipóteses do estudo foi realizada de um ponto de vista descritivo recorrendo às frequências relativas e às estatísticas descritivas, bem como ao

teste de independência do Qui-Quadrado, ao teste Exato de Fisher e o teste de Friedman. Nos testes consideraram-se diferenças estatisticamente significativas quando $p < .05$.

Nas questões com escalas de Likert determinou-se a sua fiabilidade e consistência interna através do Alpha de Cronbach.

7. Instrumentos e Procedimentos

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

O questionário foi anteriormente utilizado por Ferreira (2008) no estudo “Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais”. Para a sua utilização foi pedido consentimento à autora. (anexo 3)

Para verificar a adequação à amostra deste estudo foi efectuado um pré teste com uma amostra de três empresários da ilha, não incluídos no estudo. Como resultado deste pré teste verificou-se que não havia necessidade de alterar o questionário.

De acordo com Fortin (2003) o pré teste consiste no preenchimento do questionário que se pretende aplicar por uma pequena amostra consistente com a população em estudo. O objetivo da aplicação de um pré teste é o de verificar se as questões são bem compreendidas pelos seus destinatários, o que permitirá, em caso contrário, a sua remodelação.

Os pré testes poderão ser utilizados mais do que uma vez, até se ter a certeza de que não existem dúvidas ou dificuldades por parte dos inquiridos no preenchimento e da clareza dos termos utilizados. Caso seja necessário, pode-se introduzir e/ou suprimir perguntas de forma a tornar o questionário mais fiável e relevante possível.

No caso presente apenas se utilizou o pré teste uma única vez, sendo que os inquiridos nesta fase já não o foram na fase seguinte.

Em relação às entrevistas que foram feitas aos encarregados de educação, estas foram precedidas da recolha de um documento com o consentimento dos mesmos (de

acordo com o modelo que se apresenta no anexo 4). No trabalho não se incluem as autorizações assinadas de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato que foram assegurados.

Segundo De Ketele e Rogiers (1999), a entrevista é um método de recolha de informação que consiste numa conversa oral a fim de se obter informações sobre factos ou representações. A entrevista permite ainda a obtenção de respostas diretas e de informações mais completas.

De acordo com Tuckman (2000), é importante que se apresentem ao entrevistado os objetivos da entrevista, garantir o seu anonimato e o fim a que se destina. A atitude do entrevistador/investigador deve criar uma atmosfera de empatia que estimule o entrevistado a proporcionar respostas sinceras, claras e completas.

Elaborou-se um guião de entrevista que focasse diferentes dimensões como a Caracterização Familiar do Jovem, o Jovem e a Escola, o Jovem e o Trabalho e ainda o Jovem e os Tempos Livres. Esta entrevista foi pré testada, tendo sido realizada a uma encarregada de educação de um jovem com NEE de forma a se verificar se as questões eram claras e bem compreendidas.

Com a análise dos dados, obtidos nas entrevistas, pretendeu-se verificar a perceção dos encarregados de educação em relação à importância da transição dos seus educandos para a vida pós escolar e da formação académica que a antecede.

No estudo realizado, a análise de conteúdo foi utilizada na análise das respostas dadas pelos encarregados de educação à entrevista, de acordo com a metodologia atrás referida.

Capítulo III

Apresentação e Discussão de Resultados

1. Apresentação e Discussão dos Dados

Apresentam-se, de seguida, os resultados relativos aos questionários respondidos por trinta e seis responsáveis de empresas da ilha de São Jorge.

Optou-se pela apresentação de estatística descritiva para alguns dos objectivos, enquanto que para outros se estabeleceram hipóteses que se testaram. Para mais fácil leitura iremos relacionar os objectivos com os seus resultados ao mesmo tempo que confrontaremos os resultados obtidos com outros estudos sobre a temática.

Relativamente ao primeiro objetivo; “*Verificar a relevância atribuída pelos empresários aos estágios de sensibilização para jovens com NEE*”, poderemos verificar os resultados obtidos pela tabela 5.

Tabela 5 – Importância atribuída pelos empresários à realização de estágios pelos jovens com NEE antes de terminarem a escolaridade obrigatória.

| | N | % |
|-------|----|--------|
| Sim | 34 | 94,4% |
| Não | 2 | 5,6% |
| Total | 36 | 100,0% |

Verifica-se pela tabela 5 que a esmagadora maioria dos empresários acha importante a realização destes estágios antes dos jovens terminarem a escolaridade obrigatória.

Dado que a maioria dos empresários valoriza os estágios, verificou-se o grau de concordância dos inquiridos em relação a estes estágios.

Tabela 6 – Estatísticas descritivas sobre o grau de concordância com os estágios

| | Média | Mediana | Mínimo | Máximo | DP |
|--|-------|---------|--------|--------|-----|
| 1. Os estágios permitem treinar um conjunto de tarefas relacionadas com uma profissão. | 4,5 | 4,0 | 4,0 | 5,0 | 0,5 |
| 2. Os estágios ajudam a definir um projeto futuro para o aluno. | 4,2 | 4,0 | 3,0 | 5,0 | 0,7 |
| 3. Os estágios permitem desenvolver atividades orientadas para o conhecimento de diversas profissões. | 4,3 | 4,0 | 3,0 | 5,0 | 0,5 |
| 4. Nos estágios os alunos treinam a autonomia. | 4,0 | 4,0 | 2,0 | 5,0 | 0,7 |
| 5. Os estágios ajudam os alunos a cumprir regras. (ser pontual, não faltar, respeitar os responsáveis, etc.) | 4,5 | 4,5 | 3,0 | 5,0 | 0,6 |
| 6. Nos estágios os alunos desenvolvem competências de comunicação com os colegas de trabalho. | 4,4 | 4,0 | 3,0 | 5,0 | 0,6 |
| 7. Os estágios tornam os alunos mais responsáveis. | 4,2 | 4,0 | 3,0 | 5,0 | 0,6 |
| 8. O facto de os alunos realizarem um conjunto de tarefas específicas, ajuda os pais a acreditarem nas suas capacidades. | 4,1 | 4,0 | 3,0 | 5,0 | 0,7 |
| 9. Os estágios facilitam o desenvolvimento de relações com as outras pessoas. | 4,4 | 4,0 | 3,0 | 5,0 | 0,5 |
| 10. Nos estágios os alunos aumentam a confiança em si próprios. | 4,1 | 4,0 | 3,0 | 5,0 | 0,6 |
| 11. Os estágios ajudam à obtenção de um emprego. | 3,9 | 4,0 | 2,0 | 5,0 | 0,8 |
| 12. Os estágios ajudam os trabalhadores da empresa a acreditar nas capacidades dos alunos. | 4,0 | 4,0 | 1,0 | 5,0 | 0,8 |

Pela tabela 6 podemos constatar um grau de concordância elevado com os diversos itens relativos aos estágios (médias superiores ou iguais a 3.9).

Os itens que tiveram níveis médios mais elevados de concordância foram os referentes a:

- “Os estágios permitem treinar um conjunto de tarefas relacionadas com uma profissão” (4.5 ± 0.5),
- “Os estágios ajudam a definir um projeto futuro para o aluno” (4.5 ± 0.6),
- “Os estágios ajudam os alunos a cumprir regras. (ser pontual, não faltar, respeitar os responsáveis, etc.)” (4.4 ± 0.6) e
- “Os estágios facilitam o desenvolvimento de relações com as outras pessoas” (4.4 ± 0.5).

Os itens com níveis médios mais baixos de concordância foram os que referem que:

- “Os estágios ajudam à obtenção de um emprego” (3.9 ± 0.8);
- “Nos estágios os alunos treinam a autonomia” (4.0 ± 0.7);

- “Os estágios ajudam os trabalhadores da empresa a acreditar nas capacidades dos alunos” (4.0 ± 0.8).

Este conjunto de itens apresentou níveis muito elevados de consistência interna com um Alpha de Cronbach de 0.912.

De acordo com a bibliografia e em relação à importância dos estágios de sensibilização ao mundo do trabalho, antes do fim da escolaridade obrigatória, já a Declaração de Salamanca (1994) alertava para a necessidade da escola dotar os alunos com NEE com 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.

Nogueira e Andrade (2007) também são da opinião de que uma das formas de potenciar a inclusão social, através da educação, é a promoção da formação profissionalizante como uma oportunidade dos alunos com NEE estagiarem em local de trabalho e mostrarem o que realmente conseguem fazer.

Para as autoras as ações tendo em vista a profissionalização devem ser orientadas por técnicos e professores com o objetivo de facilitar a inclusão e a manutenção dos alunos com NEE no mercado de trabalho.

Ferreira (2008) também apurou no seu estudo que:

“Os responsáveis das empresas inquiridos consideram pertinente a realização de experiências de trabalho antes do término da escolaridade obrigatória já que estas permitem desenvolver nos alunos um conjunto de competências que se afiguram essenciais à sua futura integração profissional (...)” (p. 100).

Um fator que se pretende encorajante para o emprego de pessoas com NEE é, sem dúvida, os incentivos que têm sido criados para aumentar tal prática. Ultimamente tem sido criada legislação própria tendo por base quer a criação de unidades especializadas nas escolas que permitam o treino de competências nos alunos e que os levem a um primeiro contacto com o mundo do trabalho, quer com a criação de incentivos económicos de diferentes naturezas que fomentem a prática de emprego destes jovens após a escolaridade obrigatória.

Para o objetivo: *“Verificar quais os conhecimentos que os empresários têm sobre o processo de transição para a vida adulta e sobre os incentivos ao emprego.”* abordaram-se um conjunto de itens que apresentaram níveis muito elevados de consistência interna com um Alpha de Cronbach de 0.897. Na tabela seguinte poderemos ver os resultados obtidos.

Tabela 7 – Estatísticas descritivas sobre o grau de concordância com a cooperação entre a escola e os locais de estágio.

| | Média | Mediana | Mínimo | Máximo | DP |
|---|-------|---------|--------|--------|-----|
| 1. A escola dá-se a conhecer a possíveis locais de estágio. | 3,5 | 4,0 | 1,0 | 5,0 | 1,0 |
| 2. A escola incentiva as empresas a colaborarem como possíveis locais de estágio. | 3,7 | 4,0 | 2,0 | 5,0 | 0,9 |
| 3. A escola esclarece devidamente os objetivos que pretende com a inserção dos jovens em locais de estágio. | 3,7 | 4,0 | 2,0 | 5,0 | 0,9 |
| 4. A escola favorece o diálogo com a comunidade onde está inserida. | 3,6 | 4,0 | 2,0 | 5,0 | 0,9 |
| 5. Os locais de estágio contactam com a escola sempre que sentem necessidade. | 3,7 | 4,0 | 1,0 | 5,0 | 1,0 |
| 6. As empresas, se contactadas pelas escolas, estão recetivas à colaboração. | 3,7 | 4,0 | 1,0 | 5,0 | 0,9 |
| 7. Após a colocação dos jovens, a escola acompanha-os devidamente. | 3,8 | 4,0 | 2,0 | 5,0 | 0,9 |

Constata-se pela análise da tabela 7 que há uma concordância, embora não muito elevada, de que existem bons canais de comunicação entre a escola e as empresas.

Mais uma vez se faz referência ao estudo de Ferreira (2008), que também apurou, junto dos empresários inquiridos no seu estudo, que havia um bom relacionamento entre as escolas e as empresas de estágio, sendo que, na opinião dos responsáveis pelo estágio, havia um efetivo acompanhamento por parte das escolas.

De acordo com a AEDNEE (2002) a ligação entre as escolas e as empresas servem também o propósito de avaliação que permite às escolas obter informações úteis para os reajustamentos ou adaptações necessárias nos programas implementados.

Para a mesma Agência, uma das mais-valias no processo de transição para a vida pós escolar de alunos com NEE, seria o abrir da escola ao setor do emprego trazendo empresários e trabalhadores à escola, para falar com os alunos acerca das possibilidades de emprego e o que isso implica.

Na tabela 8 apresentam-se os resultados das estatísticas descritivas sobre o grau de concordância que os empresários têm com os fatores que poderão facilitar o processo de transição dos jovens com NEE para a vida ativa.

Tabela 8 – Estatísticas descritivas sobre o grau de concordância com os fatores que poderão facilitar o processo de transição.

| | Média | Mediana | Mínimo | Máximo | DP |
|---|-------|---------|--------|--------|-----|
| 1. Maior apoio financeiro às empresas. | 4,0 | 4,0 | 1,0 | 5,0 | 0,9 |
| 2. Sensibilização das empresas em relação às pessoas com NEE. | 4,3 | 4,0 | 1,0 | 5,0 | 0,9 |
| 3. Criação de redes de apoio pelo Centro de Emprego e Formação Profissional. | 4,4 | 4,0 | 3,0 | 5,0 | 0,5 |
| 4. Maior comunicação entre as escolas e as empresas. | 4,4 | 4,0 | 4,0 | 5,0 | 0,5 |
| 5. Os alunos deveriam estar mais tempo no local de estágio. | 3,8 | 4,0 | 2,0 | 5,0 | 0,7 |
| 6. A escola deveria fornecer mais informações específicas acerca do aluno. | 4,1 | 4,0 | 2,0 | 5,0 | 0,7 |
| 7. Deveriam existir incentivos económicos para as empresas que realizam estágios. | 4,3 | 4,0 | 1,0 | 5,0 | 0,9 |
| 8. Os alunos deveriam ser remunerados durante o estágio. | 4,0 | 4,0 | 3,0 | 5,0 | 0,7 |
| 9. Os pais deveriam ir com regularidade aos locais de estágio. | 3,5 | 4,0 | 1,0 | 5,0 | 1,2 |
| 10. O acompanhamento por parte dos técnicos da escola deveria ser maior. | 4,1 | 4,0 | 2,0 | 5,0 | 0,8 |
| 11. Os alunos deveriam ter maiores competências académicas (nomeadamente saber ler e escrever melhor). | 4,0 | 4,0 | 2,0 | 5,0 | 0,9 |
| 12. Deveria haver maior disponibilidade por parte do responsável no local de estágio para acompanhar o aluno. | 4,1 | 4,0 | 1,0 | 5,0 | 0,8 |

Verifica-se na tabela anterior que os itens possuem níveis médios de concordância elevados (com médias de pelo menos 4.0), sendo a concordância mais elevada no item: “Criação de redes de apoio pelo Centro de Emprego e Formação Profissional” com uma média de 4.4 ± 0.5 . Excetuam-se os itens: 5- “Os alunos deveriam estar mais tempo no local de estágio” e o item 9 “Os pais deveriam ir com regularidade aos locais de estágio”, com médias de 3.8 ± 0.7 e 3.5 ± 1.2 respetivamente,

Este conjunto de itens apresentou níveis razoáveis de consistência interna com um Alpha de Cronbach de 0.743.

Verifica-se que os inquiridos acham que deveria haver apoio financeiro às empresas e maiores incentivos económicos para as empresas que realizam estágios, o que prova que os empresários não estão devidamente esclarecidos sobre os apoios e incentivos de que podem beneficiar.

Também Soares (2011) no seu estudo constatou que 52% dos inquiridos desconhecia a existência de incentivos, para contratação de pessoas portadoras de necessidades especiais ou deficiência.

Gonçalves et al. (2012) constataram, no estudo que englobou cem empresas, que a grande maioria das mesmas (84,7%) alegou não ter um conhecimento muito preciso dos programas ou medidas públicas de apoio.

O mesmo estudo comprovou ainda que, embora as medidas e programas de incentivo ao emprego fossem considerados importantes pelos empregadores, na maioria dos casos não foram decisivas para a contratação (61,4 %). Mesmo assim, cerca de 28 % das empresas e organizações inquiridas beneficiaram de incentivos públicos à contratação.

No que se refere ao objetivo: “*Verificar as expetativas dos empresários face ao emprego dos jovens com NEE*”, pode-se verificar os resultados obtidos na tabela seguinte

Tabela 9 – Estatísticas descritivas sobre o grau de concordância com os níveis de competência dos jovens com NEE.

| | Média | Mediana | Mínimo | Máximo | DP |
|---|-------|---------|--------|--------|-----|
| 1. É menos autónomo. | 3,7 | 4,0 | 3,0 | 4,0 | 0,6 |
| 2. Tem menos capacidades de realizar tarefas específicas. | 3,3 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 1,2 |
| 3. Tem dificuldade em relacionar-se com os colegas de trabalho. | 2,3 | 2,0 | 1,0 | 4,0 | 1,5 |
| 4. Tem dificuldade em relacionar-se comigo. | 2,3 | 2,0 | 1,0 | 4,0 | 1,5 |
| 5. Não tem confiança em si próprio. | 2,3 | 2,0 | 1,0 | 4,0 | 1,5 |
| 6. Tem pouco sentido de responsabilidade. | 2,7 | 2,0 | 2,0 | 4,0 | 1,2 |
| 7. Tem hábitos de trabalho reduzidos. | 3,3 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 1,2 |
| 8. Tem dificuldade em aprender. | 3,0 | 3,0 | 2,0 | 4,0 | 1,0 |
| 9. Tem pouca iniciativa na realização de tarefas. | 3,3 | 4,0 | 2,0 | 4,0 | 1,2 |

Verifica-se, na tabela 9, que os empresários inquiridos, embora concordem maioritariamente que os estágios são importantes para os jovens com NEE, não entendem que estes atinjam níveis de competência aceitáveis com os mesmos.

Os itens que contribuem mais para esse facto são os seguintes:

- “Tem dificuldade em relacionar-se com os colegas de trabalho” (2.3 ± 1.5);
- “Tem dificuldade em relacionar-se comigo” (2.3 ± 1.5);
- “Não tem confiança em si próprio” (2.3 ± 1.5);
- “Tem pouco sentido de responsabilidade” (2.7 ± 1.2).

Pela análise do quadro depreende-se que os inquiridos não acreditam que os jovens consigam um grau de autonomia e de realização de atividades profissionais com níveis de competência similares a outros trabalhadores sem NEE.

Ainda para o objectivo anterior e de forma a aprofundar o conhecimento sobre a disponibilidade dos empresários inquiridos em relação às expectativas face ao emprego, definiram-se três hipóteses que se apresentam de seguida:

Em relação à primeira hipótese “*Os empresários têm expectativas positivas face ao emprego do jovem com NEE*” apresentam-se os seguintes resultados:

Tabela 10 – Emprego de jovens com necessidades educativas especiais.

| | | N | % |
|--|-------|----|--------|
| Tem alguma experiência de emprego de jovens com necessidades educativas especiais? | Sim | 6 | 16,7% |
| | Não | 30 | 83,3% |
| | Total | 36 | 100,0% |
| Estaria disponível para, de futuro, empregar um jovem com necessidades educativas especiais? | Sim | 25 | 69,4% |
| | Não | 11 | 30,6% |
| | Total | 36 | 100,0% |

Muito embora os resultados obtidos para o grau de competência dos jovens com NEE tenham sido francamente baixos, denotando uma expectativa baixa por parte dos empregadores estes depois mostram-se recetivos em termos de oferta de emprego.

Relativamente à experiência de emprego de jovens com NEE, verifica-se pela tabela 10 que 16.7% dos empresários referem que empregam ou já empregaram estes jovens e 69.4% dos inquiridos relatam que estariam disponíveis para, de futuro, lhes oferecer emprego.

De acordo com os resultados atrás apresentados é possível validar a hipótese: ***Os empresários têm expetativas positivas face ao emprego do jovem com NEE***”, uma vez que, embora de início, os empresários mostrem fracas expetativas em relação às competências dos jovens com NEE, para o desempenho de uma profissão, depois não se mostram relutantes em dar uma oportunidade de trabalho aos mesmos.

Contrariamente, Ramón e Gelabert (2008, p. 198), no estudo que realizaram sobre Inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho das Ilhas Baleares, concluíram que: “as expectativas da comunidade empresarial (...) relativamente às pessoas com deficiências são baixas, o que se torna determinante para encontrar emprego”.

O mesmo não se pode inferir do presente estudo, uma vez que mesmo acreditando que os jovens não conseguem níveis de competência significativos, os empresários mostraram-se disponíveis para dar uma hipótese aos mesmos jovens.

Resultado semelhante ao obtido neste estudo foi o obtido num estudo desenvolvido por Martins (2001) relativamente à deficiência mental. A autora verificou que, apesar dos muitos obstáculos enfrentados no acesso ao emprego deste tipo de população, 60% das entidades empregadoras inquiridas, e que tinham tido ao seu serviço trabalhadores com estas características, tinham intenção de aceitar novos trabalhadores com este tipo de deficiência.

Melo e Froes (2001) afirmam que as empresas ganham com tais práticas o reconhecimento social, melhoria da sua imagem e ainda vantagens financeiras e fiscais.

Também Gonçalves et al. (2012) concluíram que as entidades empregadoras têm consciência de que, ao empregar pessoas com necessidades especiais, estão a contribuir para a promoção da igualdade e para a uma valorização da imagem externa da empresa.

A contribuição que as empresas oferecem em termos de inclusão social e profissional é justificada pelas novas concepções de responsabilidade social.

No seguimento destas questões, achou-se importante perceber se o facto de já ter orientado estágios a jovens com NEE seria determinante para a disponibilidade de oferta de emprego a estes jovens. Assim foi elaborada a segunda hipótese relacionando as expetativas com a variável experiência dos empresários na orientação de estágios de

jovens com NEE: *“Os empresários com mais experiência em proporcionar estágios a jovens com NEE têm expectativas mais positivas face ao emprego do jovem com NEE”*.

A tabela seguinte mostra os resultados obtidos com a questão relacionada com a orientação de estágios de jovens com NEE e as expectativas dos inquiridos em relação aos níveis de competência dos estagiários.

Tabela 11 – Orientação de estágios de jovens com NEE

| | | N | % |
|---|-------|----|--------|
| Já orientou estágios de jovens com NEE? | Sim | 6 | 16,7% |
| | Não | 30 | 83,3% |
| | Total | 36 | 100,0% |
| O jovem com NEE, cujo estágio orientou, consegue desenvolver atividades profissionais com níveis de competência idênticos aos requeridos a outros trabalhadores | Sim | 3 | 50,0% |
| | Não | 3 | 50,0% |
| | Total | 6 | 100,0% |

Relativamente à tabela 11 verifica-se que 16.7% referem que já efetuaram essas orientações, sendo os estagiários acompanhados sempre pelos professores de educação especial.

Dos inquiridos que já orientaram estágios, 50% respondem que os jovens com NEE não conseguem desenvolver atividades profissionais com níveis de competência idênticos aos requeridos a outros trabalhadores (tabela 11).

No que se refere à influência da variável experiência, obtiveram-se os resultados constantes da tabela seguinte:

Tabela 12 – Disponibilidade para empregar jovens com NEE segundo a experiência anterior com este tipo de jovens.

| | | Já orientou estágios de jovens com NEE? | | | | | | p ¹ |
|--|-------|---|--------|-----|--------|-------|--------|----------------|
| | | Sim | | Não | | Total | | |
| | | N | % | N | % | N | % | |
| Estaria disponível para, de futuro, empregar um jovem com necessidades educativas especiais? | Sim | 4 | 66,7% | 21 | 70,0% | 25 | 69,4% | 0,609 |
| | Não | 2 | 33,3% | 9 | 30,0% | 11 | 30,6% | |
| | Total | 6 | 100,0% | 30 | 100,0% | 36 | 100,0% | |

¹ Teste Exato de Fisher

Observa-se na tabela 12 a não existência de diferenças estatisticamente significativas ($p \geq .05$) na disponibilidade para empregar jovens com NEE, entre os inquiridos que já orientaram estágios e os que não orientaram estes jovens.

Segundo os resultados obtidos não se valida a hipótese colocada.

Em relação a questão, Ferreira (2008) no estudo que efetuou, sobre a transição para a vida pós escolar de alunos com necessidades educativas especiais, também apurou que as expectativas e atitudes dos empregadores em relação ao desenvolvimento de capacidades e competências laborais, destes jovens, tendem a ser inicialmente negativas devido a um conjunto de dificuldades ou de realização de atividades ou de competências pessoais.

No referido estudo, também se verificou que o professor de educação especial era o principal elo de ligação entre o jovem/local de trabalho/escola/família.

Mais uma vez se salienta que a AEDNEE (2002), alerta para as estatísticas europeias que reforçam a afirmação de que jovens com NEE se encontram em desvantagem em relação ao mercado de trabalho.

Querendo verificar a abertura dos empresários inquiridos sobre o tema TVA, procurou-se saber se estes consideram se uma empresa seria o local mais indicado para um estágio de um jovem com NEE. Apuraram-se os seguintes resultados:

Tabela 13 – Estatísticas descritivas sobre o grau de concordância com os locais onde se podem desenvolver os estágios laborais.

| | Média | Mediana | Mínimo | Máximo | DP |
|---|-------|---------|--------|--------|-----|
| 1. Os jovens com NEE devem desenvolver experiências pré-profissionais em instituições de educação especial. | 3,2 | 3,0 | 1,0 | 5,0 | 1,2 |
| 2. Deverão ser as empresas a proporcionar experiências pré-profissionais aos jovens com NEE. | 3,2 | 3,0 | 1,0 | 5,0 | 1,1 |
| 3. Deverão ser os serviços da comunidade (ex.: Câmaras Municipais, Centros de Emprego,...) a proporcionar experiências pré-profissionais aos jovens com NEE. | 3,8 | 4,0 | 1,0 | 5,0 | 1,0 |

A tabela 13 apresenta as estatísticas descritivas referentes aos níveis de concordância com os diferentes locais onde se podem desenvolver os estágios de sensibilização laboral para jovens com NEE.

Verifica-se que os locais com níveis médios de concordância mais elevados são os serviços da comunidade (3.8 ± 1.0) para o acolhimento dos jovens com NEE em fase de estágio.

Resultado diferente obteve Soares (2011) no seu estudo “*A Receptividade dos Empresários face à Inclusão Profissional da Pessoa Portadora de Deficiência Mental*” que apurou que a maioria dos empresários considerava as empresas e instituições como os melhores locais para o jovens com deficiência aprenderem uma profissão (63%) e só 37% achavam que se deviam criar oficinas em instituições.

Ao contrário deste estudo, em Soares (2011) nenhum empresário considerou as empresas da comunidade como o melhor local.

De acordo com Afonso e Santos (2008, cit. in Mendes, 2010, p. 81).

“As empresas consideram não ser o seu papel formar os cidadãos com deficiência e que esse papel cabe ao Estado. (...) Por outro lado, as empresas reclamam um maior apoio para empregarem estes jovens com necessidades educativas especiais”.

As conclusões obtidas por estes autores vão de encontro às obtidas neste estudo.

De forma a aprofundar esta temática procurou-se ainda saber se o tipo de actividade influenciava as expetativas Definiu-se assim a terceira hipótese: “*O tipo de empresa influencia as expetativas dos empresários*”.

Durante a análise dos questionários verificou-se que os ramos de atividade eram muito diversos e por isso, optou-se por caracterizar as empresas no que respeita à sua dimensão (até 10 trabalhadores vs mais de 10 trabalhadores).

Tabela 14 – Disponibilidade para empregar jovens com NEE segundo a dimensão da empresa/instituição.

| | | Dimensão da empresa/instituição | | | | | | p ¹ |
|--|-------|---------------------------------|--------|--------------------------|--------|-------|--------|----------------|
| | | Até 10 trabalhadores | | Mais de 10 trabalhadores | | Total | | |
| | | N | % | N | % | N | % | |
| Estaria disponível para, de futuro, empregar um jovem com necessidades educativas especiais? | Sim | 12 | 63,2% | 13 | 76,5% | 25 | 69,4% | 0,387 |
| | Não | 7 | 36,8% | 4 | 23,5% | 11 | 30,6% | |
| | Total | 19 | 100,0% | 17 | 100,0% | 36 | 100,0% | |

¹ Teste do Qui-Quadrado

Não se observaram diferenças estatisticamente significativas ($p \geq .05$) na disponibilidade para empregar jovens com NEE entre as empresas/instituições com um máximo de 10 trabalhadores e as com mais de 10 trabalhadores (tabela 12) pelo que não é possível validar a hipótese.

Para responder ao objetivo **“Identificar as expectativas da família/encarregados de educação sobre o processo de transição e integração no mercado de trabalho dos seus filhos/educandos com NEE”** foram entrevistadas sete mães de alunos com NEE .

O guião da entrevista estava dividido em cinco blocos, sendo que o primeiro dizia respeito à apresentação e objectivos do estudo, o segundo à caracterização do agregado familiar e os restantes três dirigidos ao estudo em si.

Apresenta-se de seguida a síntese da análise de conteúdo das categorias obtida, das sub categorias, bem como das percentagens de respostas obtidas. Importa referir que depois de definidas as categorias foram encontradas as sub categorias existentes em cada uma que depois foram analisadas à luz do conteúdo de cada entrevista.

Tabela nº 15 - GRELHA DE CATEGORIAS

| Categoria | Sub-categoria | Itens | % |
|---|--|---|----------|
| O Jovem e a Escola | Grau de interesse do jovem pela escola | Sentimento positivo | 85.7% |
| | | Sentimento negativo | 14.3% |
| | | Fala da escola | 85.7% |
| | | Não fala da escola | 14.3% |
| | Grau de envolvimento do encarregado de educação no processo ensino/aprendizagem | Acompanha com regularidade | 100% |
| | | Não acompanha | 0% |
| | Opinião do encarregado de educação em relação às respostas educativas aplicadas | Tem conhecimento | 100% |
| | | Não tem conhecimento | 0% |
| | | Foi devidamente esclarecido | 100% |
| | | Não foi esclarecido | 0% |
| | | Tomou parte na elaboração | 0% |
| | | Não tomou parte na elaboração | 100% |
| | Grau de satisfação do encarregado de educação em relação à medida educativa aplicada | Está satisfeito | 71.4% |
| | | Poderia ser melhor | 28.6% |
| Proporciona boa preparação pessoal e social | | 100% | |
| Não proporciona boa preparação pessoal e social | | 0% | |
| O Jovem e o Trabalho | Expetativas dos encarregados de educação relativamente à transição para a vida pós escolar | Importante | 100% |
| | | Pouco importante | 0% |
| | | Vai encontrar dificuldades | 43% |
| | | Não vai encontrar dificuldades | 57% |
| | | Programa que frequenta é importante | 100% |
| | | Programa que frequenta não é importante | 0% |
| O Jovem e os Tempos Livres | Atividades de tempos livres | Tem actividades | 0% |
| | | Não tem | 100% |
| | | Já teve | 14.2% |

Pode-se ver na tabela 15 e no que se refere à primeira categoria: **O Jovem e a Escola**, que esta foi subdividida em quatro subcategorias, as quais se apresentam de seguida.

Na sub categoria **Grau de interesse do jovem pela escola** verifica-se pelos resultados apresentados na grelha que, segundo seis das mães inquiridas (85.7%), os educandos tinham um sentimento positivo em relação à escola, gostando de a frequentar, existindo um jovem que não gostava de ir à escola, e que acabou por a abandonar.

Quanto ao hábito de falar da escola e do que aprende, as mães responderam de um modo geral (85.7%) que os jovens costumam abordar estes temas com maior ou menor intensidade:

-“(…) tem coisas que ela fala boas da escola, tem outras vezes que diz que é bom já não estar na escola”;

- “(…) ela às vezes diz olha eu hoje fiz um bolo ou fiz isso... mas não gosta muito de falar não sei porquê”;

- “(…)eu aprendi isto, eu aprendi aquilo, e agora está aprender coisas da culinária. Gosta muito. É o que ela fala em casa e gosta da professora”;

- “Quando chega a casa fala e eu pergunto. Fala mais do que aprendeu e às vezes do que tem mais dificuldade e isso”).

Apenas uma encarregada de educação referiu que o filho “não falava nada, não gostava”. Este resultado (14.3%) é relativo ao aluno que acabou por abandonar o programa em que estava inserido.

Verifica-se então que a maioria dos alunos tem um sentimento positivo em relação à escola gostando de a frequentar e têm por hábito falar em casa de assuntos relacionados com a escola.

Para a sub categoria **Grau de envolvimento do encarregado de educação no processo ensino/aprendizagem** verificou-se que todas as mães referiram que acompanhavam com regularidade a vida escolar dos seus educandos:

-“Vinha à escola quando era chamada e se fosse preciso também vinha”;

- “Quando posso costumo a ir”;

- “Vou quando acho que é necessário e quando sou chamada”.

Em relação à sub categoria **Opinião do encarregado de educação em relação às respostas educativas aplicadas** verifica-se que todas as mães responderam ter conhecimento das medidas educativas implementadas pela escola para os seus

educandos e consideram que foram devidamente esclarecidas sobre o programa que a escola elaborou para os jovens com NEE, embora nenhuma das mães tenha tomado parte ativa na elaboração dos programas para os seus filhos:

- “Não. Tive conhecimento “do coiso” e depois assinei”;
- “Depois. Depois é que tive conhecimento e assinei”;
- “Só no fim”;
- “Só depois de estar pronto é que assinei e tive conhecimento”.

Apesar disso, e relativamente à sub categoria **Grau de satisfação do encarregado de educação em relação à medida educativa aplicada**, 71.4% das mães mostraram-se satisfeitas com o programa desenvolvido pela escola e 28.6% acha que, apesar de algumas lacunas, o programa elaborado é, no geral, bom:

-“Podia ser melhor, mas estou...A nível de se interessarem mais pela menina, que a menina tinha dado mais”;

- “Podia ter sido melhor porque ele [filho] podia ter estado até ao fim”.

Todas as mães consideram que os seus educandos estão a ser bem preparados em termos de autonomia pessoal:

- “Acho que mais ou menos, já teve pior.... Ela também tem de fazer um esforçozinho para..... mas eu acho que já esteve pior, acho que agora.... Está encaminhado”.

E em termos de autonomia social:

- “Eu acho que sim. Ela é discreta.... Ela não é.....acho que está”.

Relativamente ao grau de satisfação dos pais/encarregados de educação em relação à educação que a escola proporciona aos seus filhos com NEE, Almeida (2012) também obteve resultados que evidenciam grande satisfação, sendo que todos os inquiridos no seu estudo responderam que estão satisfeitos com o desempenho da escola.

Os estudos realizados por Har Bogdanowicz (1994, cit. in Hofsäss et al., 2009) que analisaram a representação formal dos pais nos sistemas educativos, verificaram que existiam situações muito diversas em relação à margem de distanciamento entre a família e a escola, sendo que Portugal figurava no grupo com menor participação por parte das famílias.

No contexto açoriano e ainda de acordo com o estudo realizado na RAA, de Hofsäss, et al.(2009, p. 15) os fatores que mais influenciam o afastamento dos pais em relação à escola dos filhos com NEE são:

“(...)determinados geralmente, quer pela fraca escolarização que tem subjacente uma notória falta de informação sobre a educação e sobre as medidas de política educativa e pelo desconhecimento da própria evolução do desempenho escolar e social [dos filhos]”.

O envolvimento familiar é fundamental para aumentar as possibilidades de prática de atitudes e competências se se pretende que o jovem aprenda o que lhe é necessário para o seu quotidiano em casa, na escola ou na comunidade.

Na categoria **O Jovem e o Trabalho** inquiriu-se sobre as **Expetativas dos encarregados de educação relativamente à transição para a vida pós** escolar (sub categoria).

Todas as mães referiram que consideram importante que os seus filhos arranjem um emprego depois da escola e os motivos referidos foram: para aprenderem algum ofício, ganharem algum dinheiro e autonomia pessoal e financeira e ocupação do tempo.

-“para ela ver que é preciso ganhar o seu próprio dinheiro, que não pode estar a depender só de mim se ela quiser uma coisa ela tem que ver que precisa”;

-“ se ela quiser uma coisa e se eu não tiver dinheiro....”;

-“se ela trabalhar e se tiver o seu próprio dinheiro não precisa estar sempre a depender de mim”;

- “tem de fazer a sua vida individual, ela não vai estar o resto da sua vida só a depender de mim. Ela tem de pensar em si e que de si é que vai ter de depender para o futuro”;

-“pelo menos aprender outras coisas. Desenvolver mais naquilo... na área que ela escolher. Ter a sua vida ...coisa... um dia ganhar o seu dinheiro e depois um dia que precisar comprar uma coisa para si, ter... não estar [da responsabilidade] só dos pais”;

-“é melhor do que está em casa sem fazer nada. Eu acho que da maneira de que a vida vai...acho que é muito importante terem um emprego”;

- “é importante para todos na vida. Ter o seu dinheiro e saber gerir uma vida”,
“para ganhar uma coisinha e ter o seu dinheiro, Para ter o seu dinheiro e para estar ocupado”;

- “para depois não estar em casa e não estar parado....continuar a sua vida”.

Quanto às expetativas em relação aos seus educandos, em termos de futuro as mães referiram que gostariam que os filhos tivessem um trabalho numa área do seu agrado, sorte, um futuro melhor do que os pais tiveram e saúde e que conseguissem vencer na vida:

- “gostaria muito que ela conseguisse um trabalho e numa área que ela gostasse e..... pronto que ela tivesse sorte, principalmente na vida”;

-“gostava de que ela tivesse um melhor do que o meu. Que tivesse um emprego, saúde e que tivesse um futuro bom”;

- “gostava que ele tivesse uma vida como os outros, que tivesse o seu trabalho e as suas coisas”;

-“ que ele tivesse um trabalhinho....Para ajudar os pais...”;

- “espero que ele arranje um trabalho e que consiga....consiga vencer um bocadinho na vida, que isto está difícil mas também sei que ele tem algumas dificuldades”.

Relativamente às dificuldades que as mães referem que os educandos vão encontrar quando deixarem a escola e começarem a trabalhar salienta-se a timidez, os nervos, serem mandados por outros, a pouca autonomia e concentração:

-“é uma pessoa tímida, ... ela é uma pessoa muito fechada e isso é uma coisa que a prejudica muito, e ela é uma pessoa que não convive com muita gente por isso vai ser um obstáculo muito grande para ela”;

- “é muito nervoso. Vai encontrar algumas. O trabalhar, os patrões, os nervos de estar a ser mandado pelos outros”;

-“se calhar, falar...não é muito concentrado e pode trazer problemas por causa disso: a concentração, não memoriza muito as coisas”;

-“ele não conseguir se desenrascar sozinho. Ele pede muito o meu apoio para tudo”.

Verifica-se também que algumas mães referem que os seus filhos não terão qualquer dificuldade, o que denota algum distanciamento em relação às reais dificuldades dos seus educandos, quer seja por quererem acreditar interiormente nisso ou por um alheamento em relação à realidade.

A totalidade das mães julgam que o programa que os seus educandos estão a frequentar os preparará para a vida pós escolar.

A este respeito, Oliveira (2007) no seu estudo obteve resultados compatíveis com baixas expectativas, por parte dos encarregados de educação, relativamente ao processo de TVA. O autor verificou ainda um elevado grau de ansiedade relativo à aceitação social e integração profissional e ainda que a maioria dos pais não acredita que os filhos consigam vir a auferir de valores que de alguma forma os torne independentes economicamente ou que de alguma forma possam ajudar os pais.

A última categoria analisada foi **O Jovem e os Tempos Livres**, onde se procurou saber se os jovens realizavam atividades de tempos livres. Constatou-se que, de um modo geral, não têm qualquer atividade, referindo as mães que não existe uma grande oferta apesar de ser do agrado delas a frequência de atividades.

Salienta-se que uma jovem já foi escuteira mas abandonou a atividade, um jovem joga futebol e uma outra jovem que é revendedora da Avon, embora estas últimas duas mães não encarem estas atividades como de tempos livres.

As mães atribuem a não frequência destas atividades por falta de opções na comunidade, mas na verdade se o desejassem conseguiam integrá-los em clubes desportivos, judo, atividades escutistas, natação, ginástica ou mesmo dança.

Para Barreto (2010), a família, os amigos, a comunicação dentro da própria família e o ambiente social são preponderantes para a inserção laboral.

2. Conclusão

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

Assim em relação ao objectivo *“Verificar a relevância atribuída pelos empresários aos estágios de sensibilização para jovens com NEE”* verificou-se que a maioria dos empresários acha importante estes estágios antes do fim da escolaridade obrigatória, sendo que os empresários, inquiridos na ilha de São Jorge, acham que o melhor local para a sua realização seriam os serviços da comunidade.

No que se refere ao segundo objetivo *“Verificar quais os conhecimentos que os empresários têm sobre o processo de transição da escola para a vida adulta e sobre os incentivos ao emprego”* verificou-se que os inquiridos neste estudo consideram existir bons canais de comunicação entre as escolas e as empresas.

Salienta-se que os empresários inquiridos não parecem estar devidamente informados sobre a existência destes incentivos ao emprego para pessoas com NEE, uma vez que referem que deveriam existir incentivos económicos e apoio financeiro para as empresas e ainda a criação de uma rede de apoio por parte dos centros de emprego.

O terceiro objetivo delineado foi *“ Verificar as expetativas dos empresários face ao emprego dos jovens com NEE”*. Verificou-se que, embora a maioria dos empresários concorde com a importância dos estágios de sensibilização, estes não consideram que os jovens atinjam níveis de competência e autonomia aceitáveis e comparáveis aos outros empregados, sendo que a maioria dos inquiridos acha que os serviços da comunidade são os mais indicados para o acolhimento dos estágios.

Concluiu-se, ainda que, muito embora os resultados do estudo apontem para uma baixa expetativa por parte dos empregadores em relação a estes jovens, os mesmos parecem disponíveis lhes para oferecer emprego. Constatou-se que não existe uma diferença significativa, em relação à disponibilidade para oferecer emprego aos jovens com NEE, entre os empresários que já orientaram estágios e aqueles que nunca o fizeram.

O último objetivo colocado foi *“Identificar as expectativas da família/encarregados de educação sobre o processo de transição e integração no mercado de trabalho dos seus filhos/educandos com NEE”*. Concluiu-se que os encarregados de educação consideram importante que os seus filhos arranjem um emprego depois da escola e que este seja numa área do seu agrado. Algumas mães salientam que a timidez, a falta de concentração e o obedecer a regras poderá ser um obstáculo mas outras consideram que os filhos não encontrarão dificuldade.

De acordo com a Unesco (2005), a inclusão é um processo dinâmico que tem por objetivo atender à diversidade e necessidades de todos os alunos. As diferenças individuais não devem ser encaradas como um problema mas como uma oportunidade de aprendizagem.

Para os alunos que apresentam NEE de carácter permanente e que impede uma aprendizagem de competências estipuladas no currículo comum, a legislação em vigor prevê a elaboração de PEIs e ainda de um PIT que os complemente, e que deve ser implementado nos três anos anteriores à saída da escolaridade obrigatória. Só assim a educação e a frequência da escola satisfará as necessidades do aluno de forma a que venha a ter uma vida o mais independente e satisfatória possível.

Destaca-se aqui a importância da escola na preparação de programas que respondam adequadamente às necessidades das crianças e jovens com NEE e que os prepare para uma integração plena na comunidade em que se inserem, sendo verdade que um baixo nível de escolaridade e falta de competências sociais e profissionais é uma entrave à entrada no mercado de trabalho.

Atualmente, nos Açores há legislação própria relacionada com a educação, que prevê a criação de UNECAs de Transição para a Vida Ativa de alunos com NEE, de forma a prepará-los com competências para uma integração laboral após a escolaridade obrigatória. Na ilha de São Jorge, existe uma turma desta natureza, com seis alunos. Pode-se constatar que os pais não se envolvem na elaboração dos PEI dos seus filhos mas que se sentem confiantes com o papel que a escola está a desempenhar.

Além da escola, a família é outro dos pilares com importância na integração dos seus filhos com NEE. Assiste-se muitas vezes a uma desresponsabilização da família

que culpabiliza os filhos por não terem capacidades e também que os super protegem e os mantêm seus dependentes.

A recessão económica a que temos vindo a assistir é preocupante para a população em geral, uma vez que as taxas de desemprego têm vindo a aumentar assustadoramente. Perpetiva-se um futuro incerto e preocupante no que diz respeito ao mercado de trabalho, o que afetará de igual modo a população com NEE.

O relatório da Comissão Europeia, atrás referido, também afirma que as pessoas com deficiência ou necessidades educativas têm uma maior probabilidade de permanecer desempregadas ou economicamente inactivas e que quando obtêm emprego recebem muitas vezes, um salário inferior aos seus pares sem NEE.

Na lei estão estabelecidas um conjunto de medidas que tem por objetivo melhorar a situação desta franja da população, mas na verdade não parece ter a aplicabilidade desejada.

Na RAA também há legislação própria que envolve incentivos de vária natureza a conceder a empresários que queiram contratar pessoas com NEE. Apesar disso, constatou-se que, os empresários inquiridos parecem não estar a par desses incentivos mas mesmo assim uma maioria diz-se disposta a contratar estas pessoas, embora se tenha verificado que não esperem que estas tenham o mesmo nível de desempenho dos restantes trabalhadores.

No fim deste estudo percebe-se que ainda há um longo caminho a percorrer se se quiser uma verdadeira igualdade de oportunidades entre a pessoas com NEE e as ditas normais.

Está-se consciente que este tema não se esgota neste estudo que apenas englobou a ilha de São Jorge.

Dada a relevância da questão da Transição para a Vida Pós Escolar dos alunos com NEE, pensa-se, no âmbito de novas propostas para investigação e pistas de reflexão, que seria de todo pertinente efetuar um estudo alargado a toda a RAA, de forma a poder averiguar a situação real de todos aqueles que saíram da escola, quer porque a abandonaram precocemente fruto da frustração relacionada com o fraco

desempenho escolar, quer por terem terminado a escolaridade obrigatória ao abrigo de programas específicos do Regime Educativo Especial.

Na atualidade não há nenhum estudo sobre o tema na Região, pelo que não se dispõe de dados fidedignos que indiquem o sucesso ou insucesso dos programas específicos previstos na lei, da forma como são aplicados nas diferentes escolas das diferentes ilhas e qual a aceitação no mercado de trabalho dos jovens que os completaram.

Referências Bibliográficas

A

AEDNEE (2002). *Transição da Escola para o Emprego: Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus*. Relatório Síntese. Victoria Soriano, European Agency for Development in Special Needs Education

AEDNEE (2006). *Planos Individuais de Transição Apoiar a Transição da Escola para o Emprego*. Victoria Soriano, European Agency for Development in Special Needs.

AEDNEE (2009). *Princípios Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva – Recomendações para Decisores Políticos*. Odense, Denmark, European Agency for Development in Special Needs Education.

AEDNEE (2009). *Desenvolvimento de um conjunto de indicadores – para a educação inclusiva na Europa*. Odense, Denmark, European Agency for Development in Special Needs Education.

Afonso, C.; Santos, M. (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.

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, F. (2009). *Transição para a Vida Adulta: alunos com Necessidades Educativas Especiais – Guia de Apoio para a Comunidade Educativa*. Bubok Portugal

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/ADM-edic14-anoviii-art02.pdf> > [consultado em 15/12/2012]

Antunes, E., (2012). *Impacto do PIT na qualidade de vida de uma jovem com dificuldade intelectual e desenvolvimental*. Tese de Mestrado. Castelo Branco, Escola Superior de Educação.

APD (2010). *Emprego e as Pessoas com Deficiência*. Lisboa, Associação Portuguesa de Deficientes.

Arnau, J. (1995). Metodología de la investigación psicológica. Em Anguera, J. et al., *Métodos de investigación en Psicología*, (p. 23-44). Madrid, Síntesis.

Anderson, R. B. (1991). *Economic Change and Social Exclusion*. Manuscrito não publicado.

Azevedo, J. (2005). *Ambientes Inclusivos: as pessoas com deficiência e as empresas* in Actas do Encontro Internacional “Diferenciação: do Conceito à Prática”.(no prelo).

B

Bairrão, J. et al. (1998). (coord.) *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa, Ed. Ministério da Educação.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York, Freeman
- Barreto, A. (2010). *A Inserção Profissional dos Jovens com Necessidades Educativas Especiais no Concelho da Lourinhã*. Dissertação de Mestrado. Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Barros, A. F. (2010). *Desafios da Psicologia Vocacional: Modelos e Intervenções na Era da Incerteza*. Revista Brasileira de Orientação profissional, São Paulo, (Vol.11, n.2, dez. 2010)
- Barroso, J. (2003). Factores organizacionais da exclusão escolar: a inclusão exclusiva. In D. Rodrigues (org.). *Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto, Porto Editora.
- Bautista, J. R. (1997). *Uma Escola para Todos a Integração Escolar* (coord). Necessidade Educativa Especial. Lisboa, Dinalivro.
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora.
- Bolton, B. (1982). *Vocational Adjustment of Disabled Persons*. Austin, Texas
- Brennam, W. K. (1990). *El Currículo para Niños com Necessidades Especiales*. Madrid, Siglo XXI.
- Brown et alli. (1989). *Situated cognition and culture of learning*. *Educational Researcher*; v18 n1, p. 32-42, Disponível em <<http://www.exploratorium.edu/ifi/resources/museumeducation/situated.html>> [consultado em 25/11/2012]
- Brown et alli. (2000). *Behavioural and social rehabilitation and training*. Toronto, Captus Press.
- Burns, R. (2000). *Introduction to research methods*. London, Sage Publications.
- C**
- Carlos, J. (2008). *Transição para a Vida Pós Escolar na População com Deficiência Mental*. Escola Superior de Educação de Torres Novas
- Carmo, H.; Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: guia para autoaprendizagem*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Carmo, H.; Ferreira M. (2008); *Metodologia de investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa, Universidade Aberta, 2ª ed.
- Carreira, D. (2009). *A Integração da Pessoa Deficiente no Mercado de Trabalho*. Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas.
- Carvalho, A. (1995). *Novas Metodologias em Educação*. Porto, Porto Editora.
- Charana, A. (1988). *Gestão de Programas de Preparação Pré-profissional, Formação e Emprego*. Emprego e Formação 5, p. 63-74

Chaves, J. et alli.(1993). *A imagem no ensino de crianças com necessidades educativas especiais*. Revista Portuguesa de Educação, 6 (3), 57-66.

Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, Organização Mundial de Saúde, 2005

Claudino, A. (1997). *Orientação para a Formação Profissional de Jovens com Deficiência*. Secretariado Nacional Reabilitação Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. Lisboa, 1997 nº 11

Coelho, F. (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. Universidade da Extremadura, Badajoz.

Cohen, L.; Manion, L. (1994). *Métodos de investigación educativa*. Madrid, Editorial LaMuralla.

Comissão Europeia (2012). Comunicado de Imprensa, Bruxelas. Disponível em:

< http://europa.eu/rapid/press-release_IP_12_761/pt.htm. > [consultado em 2/8/2012]

CONSELHO DA EUROPA (2006), Recomendação do Comité de Ministros aos Estados-Membros sobre o Plano de Acção do Conselho da Europa para se promover os direitos das pessoas com deficiências/incapacidades e a sua total participação na sociedade: melhorando a sua qualidade de Vida na Europa de 2006- 2015. Disponível < www.inr.pt/uploads/docs/relacoesinternacionais/planoaccaofinal.rtf > [consultado em 21/9/2012]

Correia, L. M. (1997). *Dificuldades de Aprendizagem*. Porto, Porto Editora.

Correia, M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para professores*. Porto, Porto Editora.

Correia, L. M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto, Porto Editora.

Correia, L. M. (2006). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Clarificação de Conceitos*. Disponível em <[Http://www.educare.pt](http://www.educare.pt)> [consultado em 15/1/2012]

Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto, Porto Editora.

Corrigan, P. W.; McCracken, S. G. (2005). *Place first, then train: an alternative to the medical model of psychiatric rehabilitation*. Social Work, 50 (1), p. 31-39.

Costa, A. M. B. (1998). *Currículos Funcionais e Educação Inclusiva*. Noesis

Costa, A. M. B. (2004). *Educação e Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Deficiência Intelectual Acentuada: Caracterização das respostas educativas proporcionadas aos alunos dos 2º e 3º ciclos com currículos alternativos ao abrigo do DL 319/91*. Lisboa, Ministério da Educação.

Cronin, M.; Patton, J. (1993). *Life Skills Instrution for All Students with Special Needs – A practical guide for integrating real –life content into the curriculum*. Austin, Pro-ed.

D

De Ketele, J.M. e Rogiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de documentos*. Lisboa, Instituto Piaget.

De la Iglesia, B. (2006). *Damos uma oportunidades ou apenas valorizamos a produtividade?* Revista Europeia de Formação Profissional, No 38, p. 97-111.

DGIDC. (2005). *Avaliação e Intervenção nas Áreas das NEE*. Ministério da Educação.

DGIDC. (2005). *Guia Orientador de apoio ao processo de elegibilidade para efeitos de aplicação de medidas especiais de educação*. Ministério da Educação.

DGIDC. (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial – Indicadores Chave para o Desenvolvimento das Escolas – Um Guia para Directores*. Lisboa, Editora Cercica.

DUARTE, N. (1998) *Concepções afirmativas e negativas sobre o acto de ensinar*. Campinas, Cadernos Cedes

E

“Estudo de Enquadramento sobre o Trabalho do Deficiente em Portugal” <<http://www2.no-discrim.fr/web/xmedia/etudes/NDp3PortugalEenP.pdf>> [consultado em 20/1/2013)

F

Fernandes, M. (1993). *Os incentivos ao emprego de pessoas deficientes*. Integrar, 1, p. 35-38.

Fernandes, C.; Mesquita, E. (2002). Perfis de Integração Profissional. Revista Integrar, nº 18 (maio/agosto), p. 41-43.

Ferrati, R. (1994). Cognitive, social and contextual determinants of strategy production: comments on Bray et al. *American Journal of Mental Retardation*, 99, p. 32-43.

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

Flores, J. (1994). Análisis de datos cualitativos- Aplicaciones à la investigación educativa. Barcelona, PPU.

Fortin, M. (2003). *O Processo de Investigação: da concepção à realização*. Loures, Lusociência.

G

Gil, A. (2002). *Como elaborar projectos de pesquisa*. São Paulo, Atlas.

Gilly, M. (1995). *Approches Socio-Constructives du Développement Cognitif*. In D. Golder (Eds), *Profession Enseignant: Manuel de Psychologie por L'enseignement*. Paris, Hachette.

Gonçalves, J. A. (1992). A carreira dos professores do ensino primário. In Nóvoa A. (Ed.) *Vidas de Professores*. Porto, Porto Editora,(p. 141 – 169).

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.

H

Halpern, A. S. (1994). *The transition of youth with disabilities to adult life: A position statement of the Division on Career Development and Transition, The Council for Exceptional Children*. *Career Development for Exceptional Individuals*, 17, 115–124.

Hasazi, S. et alli. (1999). *Implementing the IDEA Transition Mandates*. *Exceptional Children* nº65.

Herr, E. L.; Cramer, S. H. (1992). *Career guidance through the life span: Systematic approaches*. New York, Harper Collins (4th ed.).

Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. New Jersey, Prentice-Hall (2nd Ed.).

Hofsäss, T. et alli. (2009). *Avaliação da Educação Inclusiva nos Açores (Relatório Final)*. Secretaria Regional da Educação.

Humes, C. W. et alli.(1989). *Roles of Counseling in Enabling Persons with Disabilities*. *Journal of Counseling and Development* ,p. 68.

J

Jans, L. (2003). *Role models for youth disabilities: Expectations about employment and careers*. Conference Proceedings. Disponível em < <http://www.csun.edu>.> [consultado em 6/9/2012]

Jesus, S. N.; Martins, M. H. (2000). *Escolas Inclusivas e Apoios Educativos*. Porto, ASA Editores

K

Kafrouni, R.; Pan M. (1999). *A Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais e os Impasses Frente à Capacitação dos Profissionais da Educação Básica: estudo de caso*. In *Interação*, Curitiba (2001) 5 (p. 31 – 46). Disponível em: < <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/view/3316/2660> > [consultado em 4 de novembro de 2012]

Karagiannis, A. et alli. (1999) *Visão Geral Histórica da Inclusão*. In: Stainback, Susan. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul.

Kinnear, T.; Taylor, J. (1991). *Marketing Research – na applied approach*. *International*. Edition, McGraw-Hill.

Kohler, P.; Field, S. (2003). *Transition-focused Education*. *Foundation for the future*. *The journal of Special Education*, p. 37.

L

Lerner, J. W. (1989). *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis and Teaching Strategies*. 5ª edição, Boston, Princeton.

Leitão, R., (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa, Ed. Ramos Leitão.

Lima, L. (2007). *Inclusão escolar: uma prática possível*. <<http://www.palavraescuta.com.br/perguntas/inclusao-escolar-uma-pratica-possivel>> [consultado em 12/7/2012]

Lima, C. (2008). *(Des)Inclusão das Crianças com NEE*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Lindstrom, L. et alli. (2007). Transition to employment: Role of the family in career development. *Exceptional Children*, 73, p. 348-419.

Luz P. et alli. (2008). *Roteiro para a Educação Especial e Apoio Educativo*. Secretaria Regional da Educação e Ciência Direção Regional da Educação, Tipografia Moderna.

M

McIntosh, R. et alli. (1993). *Observations of Students with Learning Disabilities in General Education Classrooms*. *Exceptional Children* 60 (p. 249-261).

Madureira, I.; Leite, T. (2003), *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa, Universidade Aberta.

Melo, F.; Froes, C. (2001). *Gestão da responsabilidade social corporativa. O caso brasileiro*. Rio de Janeiro, Qualitymark.

Marchesi, A. (1995). A Prática das Escolas Inclusivas. In D. Rodrigues (org.). *Educação e Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto, Porto Editora.

Marchesi, A. (2001). A Prática das Escolas Inclusivas. In D. Rodrigues (org.). *Educação e Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto, Porto Editora.

Martins, M. A. (2001). *Deficiência Mental e Desempenho Profissional*. Lisboa, SNRIPD

Meijer, C. et al. (2003). *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula – Relatório Síntese*. Odense, Denmark, European Agency for Development in Special Needs Education.

Mendes, M. (2010). *Transição para a Vida Adulta dos Jovens com Deficiência Mental – Respostas educativas e organizacionais das escolas do 2º e 3º ciclo*. Tese de Mestrado. Escola Superior Paula Frassinetti.

Monteiro, S. (2011). *A atitude dos professores como meio de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. Lisboa, Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Morgado, J. (2003), *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa, ISPA.

N

Nogueira, F.; Andrade, L. (2007) *A Inclusão Social das Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho por Meio da Educação*. Portal dos Psicólogos. Disponível em : < <http://www.psicologia.com.pt> > [consultado em 19/11/2012]

Nielsen, L. (1999). *NEE na Sala de Aula, um guia para Professores*. Porto Editora.

O

Oliveira, J. (2007). *Representações sobre a Inclusão de Jovens com Trissomia 21. Tese de Doutoramento*. Universidade de Sevilla, Departamento de Didáctica y Organización Educativa.

Orelove, F.P. e Sobsey, D. (2000). *Educating Children with Multiple Disabilities: a Transdisciplinary Approach*. 3th Edition. Paul Brookes Publishing C°.

P

Pallisera, M. (1996). *A transição para a vida adulta e para a vida activa das pessoas com deficiência psíquica*. Barcelona, EUB-PPU.

Paiva, M. (2008). *A Atitude dos Professores do Ensino Básico, face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Dissertação de Mestrado. Lisboa, Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Perry, N. E. et alli.(2000). *Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning*. International Journal of Educational Research 33, p. 821-843.

R

Ramón, R.; Gelabert, S. (2008). *Inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho das Ilhas Baleares*. Revista Europeia de Formação Profissional N.º 45, p. 181-200.

Rodrigues, D. (2001) *Educação e Diferença Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora

Rodrigues, D. (2003) *Educação Inclusiva – As Boas e as Más Notícias*. In Rodrigues (Org), *Perspectivas sobre a Inclusão – da educação à sociedade*. Porto, Porto Editora (p.89-101)

Rojo, V.; Pastor, C. (1997). *Orientación Vocacional de Jóvenes con Necesidades Especiales*. Programs de Transición a la Vida Adulta. Madrid, Editorial EOS.

Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular e Inclusão*. In David Rodrigues ((2003). *Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto, Porto Editora.

Rossi, R., et alli. (1997). *Profiles of Students with Disabilities as Identified in NELS: 88*. Washington, D. C., National Center for Education Statistics.

Rosenthal & Jacobson (1968). *Pigmaleão na sala de aula*. Disponível em <<http://agressivesagacity.blogspot.pt/2009/11/robert-rosenthal-e-lenorejacobson.html>> [consultado em 8/8/2012]

Ryalance, B. et al. (1997). *Beliefs about social integration from the perspectives of persons with mental retardation, job coaches and employers*. American Journal on Mental Retardation, n1, jul, p.1-12.

S

Saramago, V. (2009). *Jovens com necessidades educativas especiais: transição para o trabalho*. Tese de Mestrado. Aveiro, Universidade de Aveiro.

Sasaki R. (1999). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro, WVA(r)

Scholonsberg, N. et alli.. (1995). *Counseling adults in transition. Linking practice with theory*. New York, Springer Publishing Company.

Schwarz, A.; Haber, J. (2009) *COTAS - Como Vencer os Desafios da Contratação de Pessoas com Deficiência*. São Paulo , i.Social.

Semmel, M., et alli. (1991). *Teacher Perceptions of the Regular Education Initiative. Exceptional Children*. (Sept.) 9-23.

Serrano, J. (2005). *Percursos e práticas para uma escola inclusiva*. Tese de Doutoramento. Braga, Universidade do Minho

Scruggs, T.; Mastropieri, M. A. (1996). *Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion 1958-1995: A research synthesis*. Exceptional Children, 63, 59-74.

Sitlington, P. L. et alli. (1997). *Transition assessment: The position of the division on Career Development and Transition*. Career Development for Exceptional Individuals, 20, p. 69-79.

Soares, S., (2011). *Receptividade dos Empresários Face à Inclusão Profissional da pessoa Portadora de Deficiência Mental*. Dissertação de Mestrado. Lisboa, Escola Superior Almeida Garrett.

Soriano, V. (2002). *Transição da Escola para o Emprego. Principais Problemas, Questões e Opções Enfrentadas pelos Alunos com Necessidades Educativas Especiais em 16 Países Europeus*. Relatório Síntese. Middelfart, European Agency for Development in Special Needs Education.

Sousa et alli. (2005). *Manual de Formação de Técnicos em Emprego Apoiado*. Lisboa; APEA

Souza, L. S. (2011). *Concepções dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais Acerca das Aspirações, Expectativas e Obstáculos ao seu Desenvolvimento Profissional*. Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa.

Simeonsson, R. (1994). *Early Childhood Development and Children With Disabilities in Developing Countries*. University of North Carolina, School of Education and FPG Child Development Institute.

T

Tavares, S. (2012). *Transição para a Vida Ativa de Jovens com Deficiência Mental*. Escola Superior de Educação Joao de Deus, Lisboa

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*. Conferência Mundial sobre Necessidades educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca.

UNESCO (1998). *Professores e Ensino num Mundo em Mudança: Relatório Mundial de Educação 1998*. Porto, Edições Asa.

UNESCO (2005). *Orientações para a Inclusão – Garantindo o Acesso à Educação para Todos*. França, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

V

Vaughn, S., & Schumm, J. (1995). *Responsible Inclusion for Students with Learning Disabilities*. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (5), 264-270.

W

Wanderley, F. (1999). Normalidade e Patologia em Educação Especial. *Psicologia, Ciência e Profissão* n° 2 (2-9)

Wehman, P. (1996). *Life Beyond the Classroom. Transition Strategies for Young People with Disabilities* (2ª edição). Londres.

Williams, P. (1993). *Integration of students with moderate learning difficulties*. *Journal of Special Needs Education* 3 (p. 303 – 319).

Z

Zimmerman. B.J.; Martínez-Pons, M. (1988). *Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning*. *Journal of Educational Psychology*, 80, p.284-290.

Legislação consultada:

Decreto- Lei 40/83 de 25 de janeiro

Decreto Legislativo Regional nº 15/2006/A

Decreto Regulamentar Regional nº 29/2000/A de 13 de setembro

Decreto-Lei 299/86 de 19 de setembro

Decreto-Lei 29/2001 de 3 de janeiro

Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro

Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro

Lei 9/89 de 2 de maio

Lei nº 38/2004 de 18 de agosto

Portaria 76/2009 de 23 de setembro

Portaria nº 60/2012 de 29 de maio

Anexos

Anexo 1

Roteiro para Entrevista com Encarregados de Educação

| Blocos | Objectivos | Questões |
|---|--|--|
| Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Explicar o objectivo de estudo e da entrevista; ❖ Motivar o entrevistado; ❖ Assegurar o anonimato; ❖ Identificar o entrevistado. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Garantir o anonimato das respostas; ➤ Perguntar a idade do entrevistado, ➤ Saber o grau de parentesco; ➤ |
| Caracterização da situação familiar | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Identificar a situação familiar do jovem inserido no programa TVA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Que idade tem o seu educando? ➤ Como é composto o seu agregado familiar? ➤ Qual a profissão do pai? ➤ Qual a profissão da mãe? ➤ Qual a profissão do encarregado de educação? (em caso do aluno não viver com os pais) ➤ Que idade tem o pai e a mãe? (ou encarregado de educação?) ➤ Qual o nível de escolaridade do pai e da mãe? (ou encarregado de educação) ➤ |
| O jovem e a escola | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Conhecer o grau de interesse do jovem pela escola; ❖ Conhecer o grau de envolvimento do encarregado de educação no processo de ensino/aprendizagem; ❖ Conhecer a opinião do encarregado de educação em relação às respostas educativas oferecidas pela escola; ❖ Conhecer o grau de satisfação do encarregado de educação em relação à medida educativa de que beneficia/ou o educando. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Como caracteriza o sentimento do seu educando em relação à escola? ➤ Ele costuma falar da escola e do que aprende? ➤ Costuma acompanhar com regularidade a vida escolar do seu educando’ ➤ Tem conhecimento das medidas educativas implementadas pela escola para o seu educando? ➤ Considera que foi devidamente esclarecido sobre o programa que a escola elaborou para ele? ➤ Tomou parte activa na elaboração do programa? ➤ Está satisfeito com o programa desenvolvido pela escola? ➤ Considera que o seu educando está a ser razoavelmente preparado em termos |

| | | |
|---------------------------|---|---|
| | | <p>de autonomia pessoal e social?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ |
| O jovem e o trabalho | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Conhecer as expetativas do encarregado de educação relativamente à transição do seu educando para a vida pós escolar. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Considera importante que o seu educando arranje um emprego? Porque? ➤ Quais as expetativas que tem para o seu educando em termos de futuro? ➤ Quais as principais dificuldades que acha que o seu educando vai encontrar quando deixar a escola? ➤ Quais as principais dificuldades que acha que o seu educando vai encontrar quando começar a trabalhar? ➤ Acha que o programa que o seu educando está a frequentar o preparará para a vida pós escolar? |
| O jovem e os tempos livre | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Conhecer gostos e interesses do aluno inserido em TVA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ O seu educando tem actividades de tempos livres? ➤ Quais? ➤ Porque não tem? ➤ Gostaria que ele tivesse? ➤ Quais? |

Anexo 2

Questionários aos Empresários

Solicitamos a sua participação num estudo sobre Transição para a Vida Pós Escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Este estudo é efectuado no âmbito do Mestrado em Educação Especial na Universidade Fernando Pessoa. As suas respostas permanecerão confidenciais e serão tomadas no conjunto de respostas dadas por todos os elementos que colaboram neste estudo. Agradecemos a sua colaboração.

Márcia Sousa Azevedo

A – Dados de Identificação

A1. Idade: _____ anos **A2.** Género: Feminino Masculino

A3. Habilitações académicas:

1ºciclo Bacharelato
2ºciclo Licenciatura
3ºciclo Outra: _____
Ensino Secundário

B – Caracterização da Empresa

B1. Ramo de Actividade: _____

B2. Número de funcionários da empresa: _____

C- Transição para a Vida Adulta

C1. Considera importante que os jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) efectuem estágios de sensibilização ao mundo do trabalho antes de terminarem a escolaridade obrigatória?

Sim Não

1.1. As frases seguintes referem-se aos estágios. Em relação a cada uma das frases indique, por favor, o seu grau de concordância, assinalando:

- 1 - *Discordo totalmente*
- 2 - *Discordo*
- 3 - *Não concordo nem discordo*
- 4 - *Concordo*
- 5 - *Concordo totalmente*

Assinale o número correspondente à sua escolha

1. Os estágios permitem treinar um conjunto de tarefas relacionadas com uma profissão.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

2. Os estágios ajudam a definir um projecto futuro para o aluno.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

3. Os estágios permitem desenvolver actividades orientadas para o conhecimento de diversas profissões.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
4. Nos estágios os alunos treinam a autonomia.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
5. Os estágios ajudam os alunos a cumprir regras. (ser pontual, não faltar, respeitar os responsáveis, etc.)

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
6. Nos estágios os alunos desenvolvem competências de comunicação com os colegas de trabalho.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
7. Os estágios tornam os alunos mais responsáveis.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
8. O facto de os alunos realizarem um conjunto de tarefas específicas, ajuda os pais a acreditarem nas suas capacidades.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
9. Os estágios facilitam o desenvolvimento de relações com as outras pessoas.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
10. Nos estágios os alunos aumentam a confiança em si próprios.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
11. Os estágios ajudam à obtenção de um emprego.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
12. Os estágios ajudam os trabalhadores da empresa a acreditar nas capacidades dos alunos.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

1.2 Já orientou estágios de jovens com NEE?

(se nunca orientou nenhum estágio de jovens com NEE passe para a questão C3)

Sim Não

C2. O jovem com NEE, cujo estágio orientou, consegue desenvolver actividades profissionais com níveis de competência idênticos aos requeridos a outros trabalhadores?

Sim Não

Se Não, indique, por favor, em relação a cada uma das frases, o seu grau de concordância, assinalando:

- 1 - *Discordo totalmente*
- 2 - *Discordo*
- 3 - *Não concordo nem discordo*
- 4 - *Concordo*
- 5 - *Concordo totalmente*

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. É menos autónomo. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| 2. Tem menos capacidades de realizar tarefas específicas. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| 3. Tem dificuldade em relacionar-se com os colegas de trabalho. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| 4. Tem dificuldade em relacionar-se comigo. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| 5. Não tem confiança em si próprio. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| 6. Tem pouco sentido de responsabilidade. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| 7. Tem hábitos de trabalho reduzidos. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| 8. Tem dificuldade em aprender. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| 9. Tem pouca iniciativa na realização de tarefas. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| 10. Outras: _____ | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |

C3. Sobre os locais onde se podem desenvolver os estágios laborais, em relação a cada uma das frases, indique, por favor, o seu grau de concordância, assinalando:

- 1 - *Discordo totalmente*
- 2 - *Discordo*
- 3 - *Não concordo nem discordo*
- 4 - *Concordo*
- 5 - *Concordo totalmente*

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Os jovens com NEE devem desenvolver experiências pré-profissionais em instituições de educação especial. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| 2. Deverão ser as empresas a proporcionar experiências pré-profissionais aos jovens com NEE. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| 3. Deverão ser os serviços da comunidade (ex.: Câmaras Municipais, Centros de Emprego,...) a proporcionar experiências pré-profissionais aos jovens com NEE. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |

C4. Cooperação entre a escola e os locais de estágio. Em relação a cada uma das frases, indique, por favor, o seu grau de concordância, assinalando:

- 1 - *Discordo totalmente*
- 2 - *Discordo*
- 3 - *Não concordo nem discordo*

4 - *Concordo*

5 - *Concordo totalmente*

1. A escola dá-se a conhecer a possíveis locais de estágio.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

2. A escola incentiva as empresas a colaborarem como possíveis locais de estágio.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

3. A escola esclarece devidamente os objectivos que pretende com a inserção dos jovens em locais de estágio.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

4. A escola favorece o diálogo com a comunidade onde está inserida.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

5. Os locais de estágio contactam com a escola sempre que sentem necessidade.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

6. As empresas, se contactadas pelas escolas, estão receptivas à colaboração.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

7. Após a colocação dos jovens, a escola acompanha-os devidamente.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

C5. No Caso de ter tido jovens em estágio, assinale os elementos que habitualmente acompanham o aluno no local de estágio

- Professor de educação especial
- Director de turma
- Psicólogo
- Técnico de acompanhamento
- Pais
- Outro: _____

C6. As frases seguintes referem-se a factores que poderão facilitar o processo de transição. Em relação a cada uma das frases, indique, por favor, o grau de importância, assinalando:

- 1 – *Nada importante*
- 2 – *Pouco importante*
- 3 – *não influencia*
- 4 – *Importante*
- 5 – *Muito importante*

1. Maior apoio financeiro às empresas.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

2. Sensibilização das empresas em relação às pessoas com

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

NEE.

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 3. Criação de redes de apoio pelo Centro de Emprego e Formação Profissional. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| 4. Maior comunicação entre as escolas e as empresas. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| 5. Os alunos deveriam estar mais tempo no local de estágio. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| 6. A escola deveria fornecer mais informações específicas acerca do aluno. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| 7. Deveriam existir incentivos económicos para as empresas que realizam estágios. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| 8. Os alunos deveriam ser remunerados durante o estágio. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| 9. Os pais deveriam ir com regularidade aos locais de estágio. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| 10. O acompanhamento por parte dos técnicos da escola deveria ser maior. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| 11. Os alunos deveriam ter maiores competências académicas (nomeadamente saber ler e escrever melhor). | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| 12. Deveria haver maior disponibilidade por parte do responsável no local de estágio para acompanhar o aluno. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| 13. Outro: _____ | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |

C7. Tem alguma experiência de emprego de jovens com necessidades educativas especiais?

Sim Não

7.1. Estaria disponível para, de futuro, empregar um jovem com necessidades educativas especiais?

Sim Não

Verifique, por favor, se preencheu adequadamente o questionário. Mesmo que tenha deixado algumas questões por responder, por favor devolva o seu questionário.

Obrigado!

Anexo 3

Autorização para utilização de inquéritos

Para: márcia azevedo

Sofia Ferreira

sofiasimoesferreira@portugalmail.pt

De: **Sofia Ferreira** (sofiasimoesferreira@portugalmail.pt) Este remetente está na [lista de contactos](#).

Enviada: terça-feira, 13 de Março de 2012 09:54:15
márcia azevedo (marciatony@hotmail.com)

Para:

Bom dia Márcia:

Com certeza que pode usar o meus questionários. Relembro apenas que terá de fazer algumas atualizações, nomeadamente tendo em conta a atual legislação.

Bom trabalho,

Sofia Simões Ferreira

Citando márcia azevedo <marciatony@hotmail.com>:

Bom dia.

Como expliquei estou a fazer o mestrado com o mesmo tema do seu. Li o seu livro e queria saber se posso utilizar os seus questionários no meu trabalho.

Abraço

Márcia Sousa Azevedo

Professora do NEE

EBS de Velas, São Jorge

Date: Mon, 12 Mar 2012 22:46:05 +0000
From: sofiasimoesferreira@portugalmail.pt
To: marciatony@hotmail.com
Subject: Re: mestrado em educação especial

Olá Márcia,

Sou a Sofia e este é o meu email. aguardo o seu contacto para verificar em que posso ajudar.

Sofia Ferreira

Anexo 4

Pedido de Consentimento

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

*Considerando a “Declaração de Helsínquia”
(Helsínquia 1964; Tóquio 1975; Veneza 1983; Hong Kong 1989; Somerset West 1996 e Edimburgo 2000)*

Designação do Estudo (em português):

Eu, abaixo-assinado, (nome do participante) -----

-----, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da minha participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que serei incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que, de acordo com as recomendações da Declaração de Helsínquia, a informação ou explicação que me foi prestada versou os objectivos e os métodos a utilizar neste estudo. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Por isso, consinto participar neste estudo proposto pelo investigador.

Data: ____/_____/20__

Assinatura do participante: _____

O Investigador responsável:

Nome: *Márcia Maria Pacheco de Sousa Azevedo*

Assinatura:

Anexo 5

Transcrição das entrevistas realizadas aos Encarregados de Educação

Entrevista à mãe da C.D., aluna da Uneca de Transição para a Vida Activa – subprograma Despiste e Orientação Vocacional e que terminou a escolaridade obrigatória no ano lectivo transacto, tendo optado por não continuar no programa.

Entrevistador - Esta entrevista insere-se no mestrado em educação especial com o título “transição para a vida activa de jovens com necessidades educativas especiais – estudo de caso na ilha de S. Jorge”. Eu agradeço que colabore e tenho a dizer-lhe que esta entrevista é completamente anónima, ninguém vai conhecer o seu conteúdo e apenas serve para este estudo.

Entrevistador - Vamos então começar.

Entrevistador - Qual é a sua idade?

Enc. De Educação- Trinta e cinco.

Entrevistador - Qual o seu grau de parentesco em relação à C.?

Enc. De Educação - Mãe.

Entrevistador - Que idade é que ela tem?

Enc. De Educação - Dezassete.

Entrevistador - Como é que é composto o seu agregado familiar neste momento?

Enc. De Educação - Ela vive comigo e com os dois irmãos.

Entrevistador - Qual é a profissão do pai?

Enc. De Educação - Ele é... mergulhador durante o verão e às vezes pinta, por isso tem duas profissões ao mesmo tempo, tanto é mergulhador como é pintor.

Entrevistador - E a mãe? Qual é a profissão?

Enc. De Educação - Agora estou de baixa. Sou doméstica.

Entrevistador - Que idade tem o pai?

Enc. De Educação - Quarenta e um.

Entrevistador - Há pouco disse que ela vivia com dois irmãos. Que idade é que têm os irmãos?

Enc. De Educação - Têm dez. São gémeos e são a F. e o F..

Entrevistador - Em relação à escolaridade, qual é o seu nível de escolaridade?

Enc. De Educação - Sétimo ano.

Entrevistador - E o pai?

Enc. De Educação - A quarta classe.

Entrevistador - Em relação à C., como é que caracteriza o sentimento dela em relação à escola? Ela gostava da escola? Ela sentia-se bem com a escola ou para ela o vir à escola não era importante?

Enc. De Educação - É assim ela gostava da escola mas sentia algumas dificuldades nos obstáculos que lhe apareciam.

Entrevistador - E acha que esses obstáculos faziam com que o sentimento dela mudasse em relação à escola?

Enc. De Educação - Talvez.

Entrevistador - Ela costuma falar da escola? Das coisas que aprendeu, se lhe serviram para alguma coisa, se foram importantes ou fala da escola com amargura?

Enc. De Educação - Não, tem coisas que ela fala boas da escola, tem outras vezes que diz que é bom já não estar na escola ...e tem vezes que diz “ah se me tivesse aplicado mais devia se calhar ter continuado”.

Entrevistador - A senhora costumava acompanhar com regularidade a vida dela na escola?

Enc. De Educação - Sim.

Entrevistador - Vinha à escola quando achava que era preciso ou vinha à escola quando era chamada?

Enc. De Educação - Vinha à escola quando era chamada e se fosse preciso também vinha.

Entrevistador - Tinha conhecimento das medidas educativas que estavam a ser implementadas na escola para a sua educanda?

Enc. De Educação - Sim

Entrevistador - Sabia que ela estava numa UNECA de Transição para a Vida Activa e as implicações da [programa] Transição para a Vida Activa?

Enc. De Educação - Sim, sabia.

Entrevistador - Estava de acordo com elas?

Enc. De Educação - Sim.

Entrevistador - Considera que [...] foi devidamente esclarecida sobre o programa que a escola elaborou para ela?

Enc. De Educação - Sim.

Entrevistador - Tomou parte activa na elaboração do programa ou depois só teve conhecimento do programa e assinou?

Enc. De Educação - Depois.

Entrevistador - Só depois é que assinou?

Enc. De Educação - Sim.

Entrevistador - Não ajudou a fazer o programa?

Enc. De Educação - Não.

Entrevistador - Está satisfeita com o programa que foi desenvolvido?

Enc. De Educação - Sim.

Entrevistador - Acha que ele podia ter sido melhor?

Enc. De Educação - Não. Acho que para ela as coisas que foram estipuladas e foram feitas para ela ...acho que estavam bem elaboradas para aquilo que ela podia atingir nos objectivos dela.

Entrevistador - Considera que neste momento ela está razoavelmente preparada em termos de autonomia pessoal?

Enc. De Educação - Acho que sim.

Entrevistador - E a nível social, está bem preparada em termos de autonomia social?

Enc. De Educação - Mais ou menos.

Entrevistador - Considera importante que ela arranje um emprego?

Enc. De Educação - Sim.

Entrevistador - E porque é que acha importante que ela arranje um emprego?

Enc. De Educação - Ehhh....pronto, para ela ver que é preciso ganhar o seu próprio dinheiro, que não pode estar a depender só de mim se ela quiser uma coisa ela tem que ver que precisa.... Ehhh pronto....se ela quiser uma coisa e se eu não tiver dinheiro.... Se ela trabalhar e se tiver o seu próprio dinheiro não precisa estar sempre a depender de mim. E ela tem de fazer a sua vida individual, ela não vai estar o resto da sua vida só a depender de mim. Ela tem de pensar em si e que de si é que vai ter de depender para o futuro.

Entrevistador - E por falar em futuro. O que é que espera para o futuro dela?

Enc. De Educação - Gostaria muito que ela conseguisse um trabalho e numa área que ela gostasse e..... pronto que ela tivesse sorte, principalmente na vida.

Entrevistador - Quais são as principais dificuldades que acha que ela vai encontrar?

Enc. De Educação - Se calhar vai encontrar muitos obstáculos porque a C. é uma pessoa tímida, a C. para poder ser aberta com as pessoas tem que ter conhecimento senão ela é uma pessoa muito fechada e isso é uma coisa que a prejudica muito, e ela é uma pessoa que não convive com muita gente por isso vai ser um obstáculo muito grande para ela.

Entrevistador - Ela quando encontra uma dificuldade na sua frente custa-lhe pedir ajuda?

Enc. De Educação - Custa.

Entrevistador - Ela tem actividades de tempos livres?

Enc. De Educação - Não. Quer dizer ela agora tornou-se ...tipo...como saiu da escola e para não estar o tempo todo sem fazer nada, ela tornou-se revendedora da Avon e está a conseguir alguns clientes...pronto...para ver se ganha algum para si.

Entrevistador - E é ela que entra em contacto com as pessoas?

Enc. De Educação - Sim, sim.

Entrevistador - E consegue?

Enc. De Educação - Consegue. Deixa a revista da Avon e diz ás pessoas que dali a tantos dias a vai buscar. E pronto ela colocou-se nisso até arranjar mesmo trabalho fixo para si.

Entrevistador - Obrigado pela ajuda.

Enc. De Educação – Nada, obrigado eu.

Entrevista à mãe do J. P., aluno da Uneca de Transição para a Vida Activa – subprograma Despiste e Orientação Vocacional que saiu do programa a dois meses do final do ano letivo não tendo por isso completado a escolaridade obrigatória.

Entrevistador – Senhora S. como já lhe expliquei esta entrevista é para o mestrado que estou a fazer em educação especial que tem o título “a transição para a vida ativa de jovens com necessidades educativas especiais”, eu agradeço a sua ajuda, a sua colaboração. Pode ficar descansada que esta entrevista é anónima, ninguém vai conhecer o conteúdo e apenas serve para este estudo que eu estou a fazer.

Entrevistador – Podemos começar?

Enc. De Educação-.... Pode... (a senhora ficou um pouco nervosa por ver que a entrevista ia ser gravada)

Entrevistador - Qual é a sua idade?

Enc. De Educação- Quarenta e um.

Entrevistador - Qual o seu grau de parentesco em relação ao JP.?

Enc. De Educação - Mãe.

Entrevistador – A senhora é a mãe dele não é?

Entrevistador - Que idade é que ele tem neste momento?

Enc. De Educação -Dezassete.

Entrevistador - O seu agregado familiar como é que é composto neste momento, quem é que mora aqui em casa?

Enc. De Educação - Cinco.

Entrevistador – Quem é que mora aqui em casa, o JP....

Enc. De Educação- O JP, O M., a E. e o pai e a mãe.

Entrevistador – então são cinco pessoas.

Entrevistador - Qual é a profissão do pai?

Enc. De Educação – Trabalha na..... é empregado fabril.

Entrevistador – É empregado fabril e a mãe?

Enc. De Educação - Doméstica.

Entrevistador - Que idade tem o pai?

Enc. De Educação - Quarenta e cinco.

Entrevistador – A nível de escola, a senhora andou até que ano na escola?

Enc. De Educação – Quarta Classe.

Entrevistador - E o seu marido?

Enc. De Educação – Terceira classeparece-me...

Entrevistador – Quando o JP. Andava na escola, quando andava na UNECA de Transição para a Vida Ativa, como é que caracteriza o sentimento dele em relação à escola? Acha que ele gostava, não gostava....

Enc. De Educação – Não gostava.

Entrevistador - Ele costuma falar da escola e das coisas que aprendia?

Enc. De Educação – Nada.

Entrevistador – Nunca falava da escola?

Enc. De Educação – (sinal negativo com a cabeça)

Entrevistador – Nunca dizia.... Não se queixava.....

Enc. De Educação – Queixava-se que não gostava de ir à escola, isso sim....

Entrevistador - A senhora acompanhava a vida dele na escola?

Enc. De Educação - Sim.

Entrevistador – Costumava ir à escola quando era chamada?

Enc. De Educação - Sim.

Entrevistador - Tinha conhecimento das medidas educativas que estavam a ser implementadas para ele?

Enc. De Educação - Sim

Entrevistador –Estava de acordo com elas?

Enc. De Educação – ‘tava.

Entrevistador – E quando elas foram feitas a senhora estava devidamente esclarecida sobre o programa que foi elaborado para o JP? A senhora acha que foi bem esclarecida e que estava por dentro de tudo ou acha que não?

Enc. De Educação – Sim, estava.

Entrevistador - Tomou parte na elaboração do programa ou só depois teve conhecimento e assinou? Não ajudou a professora a fazer o programa, assinou só no fim?

Enc. De Educação – Foi

Entrevistador – E estava satisfeita com o programa?

Enc. De Educação –sim.

Entrevistador - Acha que ele podia ter ser melhor?

Enc. De Educação – Acho.

Entrevistador – O programa podia ter sido melhor?

Enc. De Educação – Não, quer dizer ele.

Entrevistador – Ah... então o que é que diz que acha ...o programa ou o filho?

Enc. De Educação – O filho.

Entrevistador – O filho é que podia ter sido melhor?

Enc. De Educação – O filho.

Entrevistador – Mas o programa estava bem feito?

Enc. De Educação – ‘tava.

Entrevistador- Acha que aquele programa o preparou bem em termos de autonomia pessoal, para o futuro dele?

Enc. De Educação – Acho que sim.

Entrevistador- – O filho. – Em que é que acha que podia ter sido melhor?

Enc. De Educação – Podia ter sido melhor porque ele [filho] podia ter estado até ao fim.

Entrevistador- – O filho. (É bom esclarecer que o JP desistiu e não completou o programa e saiu antes do fim da escolaridade obrigatória, dois meses do fim, não foi?)

Enc. De Educação- Sim.

Entrevistador - E a nível social, ele é um rapaz que hoje em dia não tem problemas a nível social, ele tem os seus amigos.... Ele desenrasca-se perfeitamente....

Enc. De Educação – Tem.

Entrevistador – Ele está a trabalhar?

Enc. De Educação – Já teve, agora não tem trabalho. Não há trabalhos.

Entrevistador – Considera importante para ele arranjar um emprego?

Enc. De Educação - Sim.

Entrevistador – E porque é que acha importante para ele arranjar um emprego?

Enc. De Educação - Para ganhar uma coisinha e ter o seu dinheiro, a vida vai..... prontos....
Para ter o seu dinheiro e para estar ocupado.

Entrevistador – O que é que espera ou o que é que gostava para o futuro dele?

Enc. De Educação – Espero que ela tenha um futuro bom.

Entrevistador - Quais são as principais dificuldades que acha que ela vai encontrar quando deixar a escola?

Enc. De Educação – Um futuro bom, prontos, que ele tivesse um trabalhinho....

Entrevistador – O que é para a senhora um futuro bom?

Enc. De Educação – ai.....

Entrevistador – Ter um emprego... porque é que acha que é bom ? por causa de ganhar dinheiro?

Enc. De Educação – Para ajudar os pais....

Entrevistador – Quais são as principais dificuldades que acha que ele encontra, hoje em dia, depois de ter deixado a escola?

Enc. De Educação – Não.

Entrevistador – Não tem dificuldades?

Enc. De Educação – Não.

Entrevistador - Ela tem actividades de tempos livres?

Enc. De Educação –Não.

Entrevistador – Não tem? Neste momento não tem?

Enc. De Educação –Não.

Entrevistador – Se não está a trabalhar está em casa?

Enc. De Educação –Vai ao café.

Entrevistador – Então nos tempos livres vai ao café? Vai ter com os amigos?

Enc. De Educação – É, vai ter com os amigos, é.

Entrevistador – Olhe obrigado então pela sua colaboração.

Entrevista à mãe da M.

Entrevistador- Esta entrevista insere-se no mestrado em educação especial com o título “ A transição para a vida activa de jovens com necessidades educativas especiais – estudo de caso na ilha de São Jorge”.

Agradeço a sua colaboração e tenho a dizer-lhe que esta entrevista é completamente anónima, ninguém conhecerá o seu conteúdo e apenas servirá para o estudo em questão.

Podemos então passar às perguntas?

Mãe – Sim senhora.

Entrevistador- Qual é a sua idade?

Mãe- Cinquenta.

Entrevistador – Qual o seu grau de parentesco em relação à M.?

Mãe –(ummm....) Mãe. (ai que estou nervosa!)

Entrevistador – Que idade é que tem a sua educanda?

Mãe – Doze.

Entrevistador – Como é que é composto o seu agregado familiar neste momento?

Mãe- Neste momento somos três, por enquanto, em casa: o pai, ela e eu.

Entrevistador – Qual a profissão do pai?

Mãe – Condutor.

Entrevistador – E da mãe?

Mãe – Ajudante de cozinha.

Entrevistador – Que idade tem o pai?

Mãe- Cinquenta e seis.

Entrevistador – Qual o seu nível de escolaridade?

Mãe – Quarta classe.

Entrevistador - E o pai?

Mãe- Quarta classe.

Entrevistador – Como caracteriza o sentimento da M. em relação à escola?

Mãe - Gosta, gosta muito da escola, gosta. Sempre gostou desde pequenina, sempre. Desde a pré que ela foi para lá pequenina. Foi para lá com dois e poucos anos, porque o Dr. Luis Borges pediu para eu a pôr na escola para ela se desenvolver. E ela tá lá por ordem do médico mesmo.

Entrevistador – Ela costuma falar da escola e das coisa que aprende?

Mãe- Gosta.... é.... Aprende. Gosta muito quando traz as suas bolas azuis ou verdes. Gosta ... o que vale à M.... é ela gostar tanto da escola, coitadinha. É, gosta muito da escola.

Entrevistador – E a senhora costuma acompanhar com regularidade a vida dela na escola?

Mãe – sim senhora. Sempre que dizem para eu ir lá ou bilhetes para casa ou para aparecer em festas ou... tudo... graças a Deus...

Entrevistador – Tem conhecimento das medidas educativas que são implementadas pela escola para a sua educanda?

Mãe - Tenho.

Entrevistador – Está de acordo com elas?

Mãe – Algumas.

Entrevistador – Considera que foi devidamente esclarecida sobre o programa que a escola elaborou para ela?

Mãe – Sim. Elas disseram-me que a M. ia ter a parte especial da UNECA e à parte da outra professora para seguir com as partes de ginástica, educação física e essas coisas...artes plásticas....sim senhora....foi....

Entrevistador - Tomou parte activa na elaboração do programa ou depois só teve conhecimento do programa e assinou?

Mãe – Não, elas disseram-me sempre. Elas disseram-me e então depois eu assinei, fui avisada...

Entrevistador – Está satisfeita com o programa desenvolvido pela escola?

Mãe - Eu.... Podia ser melhor, mas estou...

Entrevistador – Em que é que acha que podia ser melhor?

Mãe – A nível de se interessarem mais pela menina, que a menina tinha dado mais.

Entrevistador – Considera que ela está a ser razoavelmente preparada em termos de autonomia pessoal?

Mãe- ehhhh Aí é que tá... a M. estava preparada mas a gente derivado às deficiências que ela tem, doenças e tudo é que a gente protege-a mais, por isso é que ela não é tanto autónoma.

Entrevistador – E a nível social ela é bem preparada em termos de autonomia social? Ela convive...

Mãe – Ela gosta de conviver com as crianças embora ela as aperte, primeiro ela teve um problema muito grave mas passou depressa que foi puxar o cabelo, não lhe faziam os mimos e “zumba, zumba” e a gente ficava triste e a pobre da professora dizia “M. isto é dela e vai passar”. Depois dali a bocadinho ela arrependia-se e ia dar um beijinho à menina.... Isto é um problema... foi....isto a senhora não sabe....

Entrevistador- Considera importante que a sua filha arranje um emprego depois da escola?

Mãe – Ah... isso era um sonho então, um sonho muito grande mesmo...

Entrevistador – Porque é que acha que era importante ela arranjar um emprego?

Mãe- Porque ela desenvolvia, era mais autónoma e eu sabia que um dia...prontos que a gente não somos eternos... que ela ficava bem.

Entrevistador – Quais são as expetativas que tem em termos de futuro para ela?

Mãe – No meio onde estamos, eu acho que não...só se abrirem alguma escola.... com actividades para elas quando elas tiverem a sua idade...ou assim... mas neste meio acho que não, não sei.

Entrevistador – Quais as principais dificuldades que acha que ela vai encontrar quando ela deixar a escola?

Mãe- As dificuldades que ela vai achar... .. o convívio, que ela gosta muito de crianças e de brincar com crianças.... Porque ela está sozinha e tudo. Ela vai estranhar muita coisa. Porque ...Ela... de alunos, quando iam mudando sempre de alunos, ela, coitadinha ... ela sentia-se um bocado... sentida em eles irem para a outra escola e ela ficar sempre atras. Tivemos montes de problemas porque ela afeiçoou-se a várias crianças... e ela está sempre a dizer-me “mãe quando é que vou para a escola dos grandes?” mas era com a cegueira de ir ter com os outros meninos que a tinham deixado atras como a professora, o Vítor, a Rute Ah foi um problema grande, ela sentiu-se muito então...

Entrevistador- E quando ela começar a trabalhar, se ela conseguir arranjar um emprego quais as dificuldades que acha que ela vai encontrar?

Mãe – Eu acho que ela da maneira que está desenvolvida, em casa, a nível de muita coisa, já de uma adulta, que a gente tem trabalhado para isso, eu acho que ela vai encontrar.... Vai encontrar claro, que ela é especial vai encontrar, mas não vai ser muitas como a gente pensa.

Entrevistador – Acha que o programa que ela frequenta na escola está a prepará-la para uma vida depois da escola?

Mãe – eeehhhhh..... eu acho que na UNECA sim, na UNECA ela está a ser bem trabalhada, aprende... e elas dizem que é assim e a gente quer ensiná-la em casa e ela diz “não mãe, é como a senhora professora disse, é assim que ela me está a ensinar” e ela não quer que a gente ensine á nossa maneira, tem de ser como a senhora professora. Eu acho que sim.

Entrevistador – Ela tem actividades de tempos livres?

Mãe- Não senhora.

Entrevistador- porque é que ela não tem?

Mãe – Não tem porque aqui onde é que a gente temos? Só a parte da ginástica que é o pavilhão da Teca, mas não...

Entrevistador – Gostaria que ela tivesse?

Mãe- Gostava, gostava que ela se desenvolvesse, que convivesse que ela gosta de crianças. Gostava. Isso gostava.

Entrevistador- Que tipo de actividades gostava que ela tivesse se ela pudesse?

Mãe- Se ela pudesse a parte fisicamente de ginástica, que eu acho a M. muito malandra para andar e tem muito medo, é muito medrosa, na parte das escadas, é assustada, não é... da parte de nervos não sei quê... acho que isso a desenvolvia bem.

Entrevistador – Quer dizer mais alguma coisa?

Mãe – Só queria dizer que se a senhora está a correr nesta carreira por gostar e com vontade que vá longe porque elas [crianças] tem as suas partes mas também são meiguinhas.... Quando a gente as sabe levar são meiguinhas... são, porque eu tenho uma em casa e sei. Tenho uma [filha] com vinte e nove anos e não é tão meiga e amorável como esta.

Entrevistador – Obrigado!

Mãe- Nada.

Entrevista à mãe da M. M., aluna da Uneca de Transição para a Vida Activa – subprograma Despiste e Orientação Vocacional .

Entrevistador –Bom dia. Esta entrevista insere-se no mestrado em educação especial com o titulo “transição para a vida activa de jovens com necessidades educativas especiais – estudo de caso na ilha de S. Jorge”. Agradeço a sua colaboração e tenho a dizer-lhe que esta entrevista é completamente anónima, ninguém conhecerá o seu conteúdo e apenas servirá para o estudo em questão.

Entrevistador – Podemos começar?

Enc. De Educação-.... Sim

Entrevistador - Qual é a sua idade?

Enc. De Educação- Trinta e nove.

Entrevistador - Qual o seu grau de parentesco em relação à M.?

Enc. De Educação - Mãe.

Entrevistador - Que idade é que ela tem?

Enc. De Educação -Catorze.

Entrevistador - Como é que é composto o seu agregado familiar?

Enc. De Educação - São quatro.

Entrevistador – Quem são?

Enc. De Educação- O pai, a mãe , ela e a irmã.

Entrevistador – Que idade tem a irmã?

Enc. De Educação- Dezoito.

Entrevistador - Qual é a profissão do pai?

Enc. De Educação – Eletrónica.

Entrevistador - E a mãe? Qual é a profissão?

Enc. De Educação - Doméstica.

Entrevistador - Que idade tem o pai?

Enc. De Educação - Quarenta e três.

Entrevistador - Qual é o seu nível de escolaridade? A senhora andou na escola até que ano?

Enc. De Educação – Quarta Classe.

Entrevistador - E o pai?

Enc. De Educação – Ai o pai.... Ele esteve aqui em baixo....

Entrevistador- 2º Ciclo talvez? 6º ano?

Enc. De Educação- Talvez

Entrevistador - Como é que caracteriza o sentimento da M. em relação à escola? A Mariana gosta de vir à escola? Gosta?

Enc. De Educação – Gosta.

Entrevistador - Ela costuma falar da escola e das coisas que aprende?

Enc. De Educação – Às vezes.

Entrevistador – Não gosta de falar?

Enc. De Educação – Tem vezes que fala, outras vezes que não.

Entrevistador – E a senhora não lhe pergunta?

Enc. De Educação – Pergunto como é que foi a escola e o que é que ela deu, ela quando é assim na turma ela às vezes diz olha eu hoje fiz um bolo ou fiz isso... mas não gosta muito de falar não sei porque.

Entrevistador - A senhora costuma acompanhar com regularidade a vida dela na escola?

Enc. De Educação - Sim.

Entrevistador - Tem conhecimento das medidas educativas que são implementadas na escola para a sua educanda? Sabe exactamente qual é a medida educativa que a M. tem neste momento?

Enc. De Educação -

Entrevistador – ... as medidas, as medidas que foram feitas para ela. Aquele papel que a senhora assinou, o PEI. A senhora sabe que ela está numa turma de Despiste e Orientação Vocacional?

Enc. De Educação – Sim, já assinei esse papel .

Entrevistador – E a senhora sabe que ela está numa UNECA de Transição para a Vida Ativa?

Enc. De Educação – Sei.

Entrevistador – A senhora desde o início foi sempre informada em relação a isso?

Enc. De Educação – Fui.

Entrevistador – E concordou sempre com isso?

Enc. De Educação – Concordei.

Entrevistador - Considera que foi devidamente esclarecida sobre o programa ?

Enc. De Educação - Sim.

Entrevistador - Tomou parte activa na elaboração ou só depois teve conhecimento e assinou?

Enc. De Educação – Não. Tive conhecimento *do coiso* e depois assinei.

Entrevistador – Mas não ajudou a fazer?

Enc. De Educação – Não.

Entrevistador - Está satisfeita com o programa que está a ser desenvolvido pela escola?

Enc. De Educação - Sim.

Entrevistador - Acha que ele podia ter ser melhor?

Enc. De Educação – Eu acho que está bom.

Entrevistador - Considera ela está razoavelmente preparada em termos de autonomia pessoal?

Enc. De Educação - Sim.

Entrevistador – Acha que sim?

Enc. De Educação – Acho.

Entrevistador - E a nível social, ah.... está bem preparada a nível social? Ela tem problemas em contactar com as outras crianças?

Enc. De Educação – Não.

Entrevistador - Considera importante que a sua filha arranje um emprego depois da escola?

Enc. De Educação - Sim.

Entrevistador - E porque é que acha que era importante ela arranjar um emprego?

Enc. De Educação - Pelo menos aprender outras coisas. Desenvolver mais naquilo... na área que ela escolher.

Entrevistador – E o emprego? Em que é que o emprego poderia ser importante para a vida dela?

Enc. De Educação - Ter a sua vida ...coisa... um dia ganhar o seu dinheiro e depois um dia que precisar comprar uma coisa para si, ter... não estar [da responsabilidade] só dos pais.

Entrevistador – O que é que espera do futuro dela?

Enc. De Educação – Espero que ela tenha um futuro bom.

Entrevistador - Quais são as principais dificuldades que acha que ela vai encontrar quando deixar a escola?

Enc. De Educação – Isso não sei....

Entrevistador – Acha que ela vai desenrascar-se perfeitamente bem ou que vai ter dificuldades fora da escola?

Enc. De Educação – Ela desenrascar-se, desenrasca-se mas tem vezes que tem dificuldades em algumas coisas.

Entrevistador – Como por exemplo?

Enc. De Educação – Por exemplo.... Eh...num trabalho , se arranjasse um trabalho.... Vai ter algumas dificuldades, só se tivesse

Entrevistador – Alguém que a ajudasse?

Enc. De Educação – Sim

Entrevistador – E em que áreas é que acha que ela ia precisar de mais ajuda?

Enc. De Educação – Conforme o trabalho que ela arranjar....é isso que eu não.....

Entrevistador – Acha que o programa que ela esta a frequentar aqui na escola a está a preparar bem para a vida depois da escola?

Enc. De Educação – Acho que sim

Entrevistador - Ela tem actividades de tempos livres?

Enc. De Educação –

Entrevistador – Se ela fora da escola, quando está em casa o que é que ela costuma fazer no tempo livre? Como é que ela gasta o seu tempo livre?

Enc. De Educação – No computador, sai comigo ver os avós quando eu vou.

Entrevistador – Que outras actividades é que gostava que ela tivesse se ela pudesse ter?

Enc. De Educação -....

Entrevistador – Em termos de tempos livres há outras coisas por aí que ela poderia ter.... dança, ballet, natação, jogar futebol....

Enc. De Educação – O pior é que ela não gosta dessas coisas assim.

Entrevistador – Não gosta?

Enc. De Educação – Não.

Entrevistador – Gosta mesmo é de estar em casa no computador?

Enc. De Educação – É.

Entrevistador – Está bem. Obrigado.

Enc. De Educação – Nada.

Entrevista à mãe da R. C. aluna da Uneca de Transição para a Vida Activa – subprograma Despiste e Orientação Vocacional .

Entrevistador – Como eu já lhe disse esta entrevista é para o mestrado em educação especial com o título “a transição para a vida ativa dos jovens com necessidades educativas especiais”, agradeço a sua colaboração e pode ficar descansada porque a entrevista é anónima, ninguém vai conhecer o seu conteúdo e apenas serve para este estudo não tendo implicação nenhuma em termos de escola e da R.

Entrevistador – Portanto podemos começar?

Enc. De Educação- “hum, hum...”

Entrevistador - Qual é a sua idade?

Enc. De Educação- cinquenta e cinco

Entrevistador – O seu grau de parentesco em relação à R.. A senhora é a mãe dela não é verdade?

Enc. De Educação – Sim senhora.

Entrevistador - Que idade é que ela tem?

Enc. De Educação -Catorze.

Entrevistador – O seu agregado familiar como é que é constituído neste momento? Portanto é a senhora, o seu marido e quem mais vive aqui em casa?

Enc. De Educação – Mais três irmão, fora ela.

Entrevistador – Três irmãos fora ela, portanto estão quatro aqui em casa. Que idade é que eles tem?

Enc. De Educação- Vinte e um, faz dezanove o E. e dezasseis o B.

Entrevistador – E catorze a R.?

Enc. De Educação- É.

Entrevistador - Qual é a profissão do pai?

Enc. De Educação – Eletrónica.

Entrevistador - E a mãe? Qual é a profissão?

Enc. De Educação – É.... É lavrador.

Entrevistador – E a mãe?

Enc. De Educação – A mãe é doméstica.

Entrevistador – **Que idade é que tem o pai?**

Enc. De Educação – Cinquenta e oito.

Entrevistador – **A senhora na escola andou até que ano?**

Enc. De Educação – Quarta Classe.

Entrevistador – **A senhora andou até à quarta classe e o seu marido?**

Enc. De Educação – A primeira classe.

Entrevistador – **Em relação à R. diga-me qual é o sentimento dela em relação à escola? O que é que acha que ela sente em relação à escola?**

Enc. De Educação – Ela sempre gostou muito da escola. Sempre....sempre, nunca quis faltar, só se está doente, nunca tive problemas por causa da escola com a R. [todos os irmãos deixaram de frequentar a escola entrando em abandono escolar. Nenhum terminou a escolaridade obrigatória e neste momento há um irmão em abandono]

Entrevistador – **E em casa ela costuma falar da escola e das coisas que aprende?**

Enc. De Educação – Fala, fala.

Entrevistador – **Fala? O que é que ela diz da escola?**

Enc. De Educação – eu aprendi isto, eu aprendi aquilo, e agora está aprender coisas da culinária. Gosta muito. É o que ela fala em casa e gosta da professora.

Entrevistador – **A senhora costuma acompanhar a a vida dela na escola?**

Enc. De Educação – Sim, quando posso costumo a ir.

Entrevistador – **Tem conhecimento das medidas educativas que são implementadas na escola para a sua educanda?**

Enc. De Educação – hum hum [sim]

Entrevistador – **Conhece as medidas? Está a par das medidas?**

Enc. De Educação – ‘ Tou.

Entrevistador – **Está de acordo com elas?**

Enc. De Educação – Eu acho que sim, acho que ‘tá.

Entrevistador – **Acha que foi devidamente esclarecida sobre o programa que a escola elaborou para ela?**

Enc. De Educação – Sim

Entrevistador - Tomou parte activa na elaboração ou só depois teve conhecimento e assinou?

Enc. De Educação – Não.

Entrevistador – A senhora não ajudou a fazer?

Enc. De Educação – Não.

Entrevistador –A senhora só depois Mostraram-lhe o programa, a senhora viu e assinou....

Enc. De Educação – E assinei.

Entrevistador – E a senhora está satisfeita com o programa? Concorda com ele?

Enc. De Educação – Eu acho que sim.

Entrevistador – Acha que ele podia ser melhor ou está bem como está?

Enc. De Educação – Eu acho que está bem assim.

Entrevistador – Acha que ela está a ser bem preparada em termos da sua autonomia pessoal?

Enc. De Educação – Acho que mais ou menos, já teve pior....

Entrevistador – O que é que acha que podia ser melhor?

Enc. De Educação –Não sei. Ela também tem de fazer um esforçozinho para..... mas eu acho que já esteve pior, acho que agora.... Está encaminhado....

Entrevistador – Mas acha que a na escola estão a fazer os possíveis e que o programa encaminha nesse caminho?

Enc. De Educação – sim. Este ano ano acho que está para isso.

Entrevistador – E a nível social? Ela está bem prepara em termos de autonomia social?..... Para se desenrascar sozinha pela vida fora?

Enc. De Educação – Eu acho que sim. Ela é discreta.... Ela não é.....acho que está.

Entrevistador - Considera importante que a sua filha arranje um emprego depois da escola?

Enc. De Educação – Eu acho que é bom.

Entrevistador - E porque é que acha que era importante ela arranjar um emprego?

Enc. De Educação Eu acho que é melhor do que está em casa sem fazer nada. Eu acho que da maneira de que a vida vai...acho que é muito importante terem um emprego.

Entrevistador – O que é que a senhora espera para ela em termos de futuro?

Enc. De Educação - Gostava de que ela tivesse um melhor do que o meu. Que tivesse um emprego, saúde e que tivesse um futuro bom.

Entrevistador – E o que é para si um futuro bom?

Enc. De Educação – Não sei. É um futuro , é ter um trabalho e terminar a sua vida eprontos ter saúde para poder ter.....

Entrevistador - Quais são as principais dificuldades que acha que ela ter?

Enc. De Educação –Não sei.... Acho que ela vai-se safar. A R. tem..... ela é meia mázinha....

Entrevistador – E quando ela começar a trabalhar, se ela arranjar um emprego, que dificuldades é que acha que ela vai ter?

Enc. De Educação – Não sei..... ela é que tem que ir puxando pela cabeça e ir-se terminando. Acho que depois tem de ir tendo responsabilidade.....

Entrevistador – Mas acha que ela vai ter alguma dificuldade em especial?

Enc. De Educação – Acho que não.

Entrevistador – Acha que este programa da escola vai ajudá-la nesse sentido?

Enc. De Educação –Acho que sim. Pelo que está escrito, acho que sim.

Entrevistador - Ela tem actividades de tempos livres?

Enc. De Educação – Não.

Entrevistador – Fora do horário da escola, ela tem....

Enc. De Educação –Não

Entrevistador – E porque é que ela não tem? Porque ela não quer , não gosta?

Enc. De Educação – ela já foi escuteira mas depois era muito gorda, a roupa ficava-lhe muito apertada e dizia que lhe pisava e desistiu.

Entrevistador – Por causa da roupa?

Enc. De Educação – Ela não queria. Desistiu e depois não entrou para mais banda nenhuma.

Entrevistador – Gostaria que ela tivesse alguma actividade?

Enc. De Educação – Eu acho que sim, eu acho que é importante. Como agora, ao fim de semana está fechada em casa, não tem as irmãos, não tem as amigas aqui perto. Acho que era....

Entrevistador – E o que é que gostava que ela fizesse?

Enc. De Educação – Não sei mas uma coisa que ela gostasse.... Não sei...música ela nunca gostou de tocar na filarmónica mas talvez com os escuteiros outra vez.... Não sei. Também não há muita coisa.

Entrevistador – Pois é. Olhe muito obrigado.

Enc. De Educação – Obrigado eu.

Entrevista à mãe do R.S., aluno da Uneca de Transição para a Vida Activa – subprograma Despiste e Orientação Vocacional .

Entrevistador – Bom tarde. Como já lhe disse antes, esta entrevista insere-se no mestrado em educação especial com o título “ transição para a vida ativa de jovens com necessidades educativas especiais”. Agradeço a colaboração e tenho a dizer-lhe que esta entrevista é anónima, ninguém vai conhecer o seu conteúdo e ela apenas serve para este estudo.

Entrevistador – Podemos então começar?

Enc. De Educação - Sim

Entrevistador - Qual é a sua idade?

Enc. De Educação- Trinta e dois.

Entrevistador - Qual o seu grau de parentesco em relação ao R..?

Enc. De Educação – Sou a mãe.

Entrevistador - Que idade é que ele tem?

Enc. De Educação – Ele tem treze.

Entrevistador - Como é que é composto o seu agregado familiar neste momento?

Enc. De Educação - Somos quatro pessoas. Eu, o R., o padrasto e a irmã.

Entrevistador – Qual é a sua profissão?

Enc. De Educação – Operária fabril.

Entrevistador – E qual é o seu nível de escolaridade?

Enc. De Educação – 9º ano.

Entrevistador – Em relação ao R. como é que caracteriza o sentimento dele em relação à escola

Enc. De Educação – Ele gosta!

Entrevistador - Ele gosta da escola? Ele costuma falar da escola e das coisas que aprende?

Enc. De Educação – sim, sim.

Entrevistador – Costuma falar muito, pouco...

Enc. De Educação – Fala muito quando chega a casa. Fala do que é que fez e isso tudo.

Entrevistador – E a senhora costuma acompanhar com regularidade a vida dele na escola?

Enc. De Educação - Sim. Sempre que é preciso.

Entrevistador – Vai sem ser chamada, vai só quando é chamada ou vai quando acha que é necessário?

Enc. De Educação – Vou quando acho que é necessário e quando sou chamada.

Entrevistador - Tem conhecimento das medidas educativas que são implementadas na escola para o R.?

Enc. De Educação - Sim

Entrevistador – Está de acordo com elas?

Enc. De Educação – Sim.

Entrevistador - Considera que foi devidamente esclarecida sobre o programa que a escola elaborou para ele ?

Enc. De Educação - Sim.

Entrevistador – Quando foi elaborado o Plano Educativo para o R., a senhora colaborou na elaboração ou só depois teve conhecimento dele e assinou?

Enc. De Educação – Depois. Depois é que tive conhecimento e assinei.

Entrevistador – Mas foi informada do que estava a assinar? Leu?

Enc. De Educação – sim, sim.

Entrevistador - Está satisfeita com o programa ?

Enc. De Educação – Estou.

Entrevistador - Acha que ele podia ter ser melhor?

Enc. De Educação – Eu acho que está bom assim.

Entrevistador - Considera ele, o seu filho, vai ser razoavelmente preparado em termos de autonomia pessoal?

Enc. De Educação - Sim.

Entrevistador - E a nível social, está a ser bem preparado?

Enc. De Educação – Sim.

Entrevistador - Considera importante que o seu filho arranje um emprego depois da escola?

Enc. De Educação - Sim.

Entrevistador - Acha que era importante para ele arranjar um emprego?

Enc. De Educação - Acho que sim, depois da escola acho que sim.

Entrevistador – Mas para quê? Por quê?

Enc. De Educação - Eh pá... é importante para todos na vida. Ter o seu dinheiro e saber gerir uma vida.

Entrevistador – Quais as expetativas que tem em termos de futuro? O que é gostava para ele? O que é que espera?

Enc. De Educação – Eu gostava que ele tivesse uma vida como os outros, que tivesse o seu trabalho e as suas coisas.

Entrevistador - Quais são as principais dificuldades que acha que ele vai encontrar ?

Enc. De Educação – Ele é muito nervoso. Vai encontrar algumas.

Entrevistador – Quais?

Enc. De Educação – O trabalhar, os patrões, os nervos de estar a ser mandado pelos outros.... Essas coisas assim...

Entrevistador –E se ele realmente conseguir arranjar um emprego depois de deixar a escola vão ser essas as dificuldades, só?

Enc. De Educação – Acho que sim, vão ser essas principalmente.

Entrevistador – Mas fora do emprego, portanto quando ele deixar a escola, na sua vida do dia a dia, também acha que ele vai ter dificuldades? Na vida do dia a dia sem ser a falar de emprego.

Enc. De Educação – Não, isso não. Acho que não. Acho que o pior vai ser o emprego. No dia a dia não.

Entrevistador –O programa que ele está a frequentar na escola está a prepará-lo para uma vida depois da escola?

Enc. De Educação – Está sim.

Entrevistador – Ele tem actividades de tempos livres?

Enc. De Educação – Não. Só brincadeiras.

Entrevistador – Porque é que ele não tem?

Enc. De Educação – Ele nunca me falou nisso nem eu nunca pensei nisso.

Entrevistador – O que é que ele faz nos seus tempos livres?

Enc. De Educação – Oh.... Jogar playstation, brincar com os amigos, jogar ao futebol, essas coisas de crianças.

Entrevistador – Mas tem amigos fora da escola?

Enc. De Educação –Tem, tem.

Entrevistador –Muito obrigado pela sua colaboração.

*Não é feita qualquer referência ao pai do R. uma vez que ele não o conhece e no B.I. não tem sequer o seu nome. A mãe do R. foi mãe muito jovem e nunca revelou quem é o pai.

Entrevista à mãe do R.C., aluno da Uneca de Transição para a Vida Activa – subprograma Despiste e Orientação Vocacional .

Entrevistador – Bom tarde. Como já lhe disse antes, esta entrevista insere-se no mestrado em educação especial com o título “ transição para a vida ativa de jovens com necessidades educativas especiais – estudo de caso na ilha de S. Jorge”. Agradeço a sua colaboração e pode ficar descansada que esta entrevista é completamente anónima, ninguém vai conhecer o seu conteúdo e ela apenas serve para este estudo.

Entrevistador – Podemos começar então?

Enc. De Educação - Sim, sim, boa tarde.

Entrevistador - Qual o seu grau de parentesco em relação ao R..?

Enc. De Educação – Sou a mãe.

Entrevistador - Que idade é que ele tem?

Enc. De Educação – Ele tem doze.

Entrevistador - Como é que é composto o seu agregado familiar neste momento?

Enc. De Educação - Eu e ele.

Entrevistador – Só a senhora e ele então?

Enc. De Educação - Sim

Entrevistador – Qual é a sua profissão?

Enc. De Educação – Trabalho na Santa Catarina, sou limpadora de peixe.

Entrevistador – Então é operária fabril, não é?

Enc. De Educação – Sim.

Entrevistador – Que idade é que tem?

Enc. De Educação – Trinta e um.

Entrevistador – Que idade é que tem o pai dele?

Enc. De Educação – Trinta e cinco.

Entrevistador – E a profissão do pai?

Enc. De Educação – Eu agora não sei.

Entrevistador - Convém esclarecer neste ponto que os pais estão separados há mais de um ano, não é?

Enc. De Educação – Sim.

Entrevistador – E qual é o seu nível de escolaridade?

Enc. De Educação – 9º ano.

Entrevistador – E o pai dele?

Enc. De Educação – Também é o 9º.

Entrevistador – Em relação ao R. como é que caracteriza o sentimento dele em relação à escola?

Enc. De Educação – Ele gosta.

Entrevistador - Ele gosta da escola?... Ele costuma falar da escola e das coisas que aprende na escola?

Enc. De Educação – sim, sim.

Entrevistador – Quando chega a casa fala das coisas da escola?

Enc. De Educação – Quando chega a casa fala e eu pergunto.

Entrevistador – Ele fala sobre as suas dificuldades e sobre as coisas que aprendeu?

Enc. De Educação – Fala mais do que aprendeu e às vezes do que tem mais dificuldade e isso.

Entrevistador – E a senhora costuma acompanhar com regularidade a vida dele na escola?

Enc. De Educação - Sim.

Entrevistador – Neste momento, ...assinou há pouco tempo o PEI e o currículo específico dele. Tem conhecimento das medidas educativas que são implementadas na escola para o R.?

Enc. De Educação - Sim

Entrevistador – Está de acordo com elas?

Enc. De Educação – Sim.

Entrevistador - Considera que foi devidamente esclarecida sobre o programa que a escola elaborou para o R. ?

Enc. De Educação - ...

Entrevistador – Foi bem esclarecida? A professora esclareceu-a sobre o programa?

Enc. De Educação – Sim, sim , disse-me.

Entrevistador – Tirou as suas dúvidas?

Enc. De Educação – hum, hum [sim]

Entrevistador – Quando foi feito o programa, a senhora tomou parte activa na elaboração ou depois dele estar pronto teve conhecimento dele assinou?

Enc. De Educação – Só depois de estar pronto é que assinei e tive conhecimento.

Entrevistador - Ficou satisfeita com o programa desenvolvido pela escola ?

Enc. De Educação – Sim.

Entrevistador - Acha que ele podia ter ser melhor?

Enc. De Educação – Eu acho que não. Também depende de cada criança...

Entrevistador – Mas acha que está adequado ao R.?

Enc. De Educação – Penso que sim.

Entrevistador – Acha que ele está a ser razoavelmente preparado em termos de autonomia pessoal?... para no futuro Para se desenrascar sozinho...

Enc. De Educação – Penso que sim.

Entrevistador - E a nível social, ele é bem preparado em termos de autonomia social?

Enc. De Educação – Sim.

Entrevistador - Considera importante que o seu filho arranje um emprego depois da escola?

Enc. De Educação - Claro que sim.

Entrevistador – Porque é que acha que era importante para ele ter um emprego?

Enc. De Educação - Sei lá.... Para depois não estar em casa e não estar parado....continuar a sua vida

Entrevistador – Quais são as suas expetativas em termos de futuro para ele O que é que espera em termos de futuro para ele?

Enc. De Educação – Espero que ele arranje um trabalho e que consiga....consiga vencer um bocadinho na vida, que isto está difícil mas também sei que ele tem algumas dificuldades

Entrevistador – Por falar em dificuldades, quais são as dificuldades que acha que ele vai encontrar quando deixar a escola ?

Enc. De Educação – ...algumas....a nível de Se calhar, falar. Não a nível social mas ele tem dificuldades na.... e depois ele é muito, ...não é muito concentrado e pode trazer problemas por causa disso: a concentração, não memoriza muito as coisas.

Entrevistador – **E quando ele começar a trabalhar , se ele arranjar um emprego ou quando ele arranjar um emprego, que ele há-de conseguir arranjar um emprego, quais as dificuldades que acha que ele vai encontrar?**

Enc. De Educação – Ah... sei lá, o meu medo é de ele não conseguir se desenrascar sozinho. Ele pede muito o meu apoio para tudo.

Entrevistador – **Acha que este programa que ele está a frequentar o está a frequentar na escola está a preparar para essa vida depois da escola?**

Enc. De Educação – Bem, eu penso que sim, pelo menos o que eu li e o que eu estou a par....as coisas que estão nesse projecto...penso que sim.

Entrevistador – **O R. tem actividades de tempos livres?**

Enc. De Educação – Tem futebol.

Entrevistador – **Quer dizer mais alguma coisa em relação ao R., ao programa e á escola?**

Enc. De Educação –Não.

Entrevistador –**Muito obrigado pela sua colaboração e boa tarde.**

Anexo 6

Gráficos resultantes do tratamento de dados

Tabelas personalizadas

| | | Contagem | Coluna N % | |
|--|--------------------|-----------|------------|--------|
| Género | Feminino | 13 | 36,1% | |
| | Masculino | 23 | 63,9% | |
| | Total | 36 | 100,0% | |
| Habilitações | 2ºciclo | 9 | 25,0% | |
| | 3ºciclo | 5 | 13,9% | |
| | Ensino Secundário | 12 | 33,3% | |
| | Bacharelato | 2 | 5,6% | |
| | Licenciatura | 6 | 16,7% | |
| | Mestrado | 2 | 5,6% | |
| | Total | 36 | 100,0% | |
| | Ramo de Actividade | autarquia | 3 | |
| comercio | | 13 | | |
| conservas de pescado | | 1 | | |
| construção civil e obras públicas | | 3 | | |
| fabricao de queijo | | 2 | | |
| hortocultura | | 1 | | |
| hotelaria | | 2 | | |
| ipss | | 1 | | |
| oficina mecanica | | 2 | | |
| restauração | | 6 | | |
| transitario | | 1 | | |
| transportes | | 1 | | |
| Total | | 36 | | |
| C1. Considera importante que os jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) efectuem estágios de sensibilização ao mundo do trabalho antes de terminarem a escolaridade obrigatória? | | Sim | 34 | 94,4% |
| | | Não | 2 | 5,6% |
| | | Total | 36 | 100,0% |

Tabelas personalizadas

| | Média | Mediana | Mínimo | Máximo | Desvio padrão |
|-----------------------------------|-------|---------|--------|--------|---------------|
| Idade | 39,31 | 39,00 | 25,00 | 54,00 | 7,96 |
| Número de funcionários da empresa | 21,94 | 10,00 | 1,00 | 125,00 | 29,92 |

Tabelas personalizadas

| | | Contagem | Coluna N % |
|---|-------|----------|------------|
| C1. Considera importante que os jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) efectuem estágios de sensibilização ao mundo do trabalho antes de terminarem a escolaridade obrigatória? | Sim | 34 | 94,4% |
| | Não | 2 | 5,6% |
| | Total | 36 | 100,0% |

Tabelas personalizadas

| | Média | Mediana | Mínimo | Máximo | Desvio padrão |
|--|-------|---------|--------|--------|---------------|
| 1. Os estágios permitem treinar um conjunto de tarefas relacionadas com uma profissão. | 4,47 | 4,00 | 4,00 | 5,00 | ,51 |
| 2. Os estágios ajudam a definir um projecto futuro para o aluno. | 4,17 | 4,00 | 3,00 | 5,00 | ,65 |

| | | | | | |
|--|------|------|------|------|-----|
| 3. Os estágios permitem desenvolver actividades orientadas para o conhecimento de diversas profissões. | 4,33 | 4,00 | 3,00 | 5,00 | ,53 |
| 4. Nos estágios os alunos treinam a autonomia. | 4,03 | 4,00 | 2,00 | 5,00 | ,65 |
| 5. Os estágios ajudam os alunos a cumprir regras. (ser pontual, não faltar, respeitar os responsáveis, etc.) | 4,47 | 4,50 | 3,00 | 5,00 | ,56 |
| 6. Nos estágios os alunos desenvolvem competências de comunicação com os colegas de trabalho. | 4,42 | 4,00 | 3,00 | 5,00 | ,55 |
| 7. Os estágios tornam os alunos mais responsáveis. | 4,19 | 4,00 | 3,00 | 5,00 | ,58 |
| 8. O facto de os alunos realizarem um conjunto de tarefas específicas, ajuda os pais a acreditarem nas suas capacidades. | 4,11 | 4,00 | 3,00 | 5,00 | ,75 |
| 9. Os estágios facilitam o desenvolvimento de relações com as outras pessoas. | 4,36 | 4,00 | 3,00 | 5,00 | ,54 |
| 10. Nos estágios os alunos aumentam a confiança em si próprios. | 4,14 | 4,00 | 3,00 | 5,00 | ,64 |
| 11. Os estágios ajudam à obtenção de um emprego. | 3,86 | 4,00 | 2,00 | 5,00 | ,83 |
| 12. Os estágios ajudam os trabalhadores da empresa a acreditar nas capacidades dos alunos. | 4,03 | 4,00 | 1,00 | 5,00 | ,81 |

Tabelas personalizadas

| | | Contagem | Coluna N % |
|--|-------|----------|------------|
| Já orientou estágios de jovens com NEE? | Sim | 6 | 16,7% |
| | Não | 30 | 83,3% |
| | Total | 36 | 100,0% |
| O jovem com NEE, cujo estágio orientou, consegue desenvolver actividades profissionais com níveis de competência idênticos aos requeridos a outros trabalhadores | Sim | 3 | 8,3% |
| | Não | 3 | 8,3% |
| | Total | 36 | 100,0% |

Tabelas personalizadas

| | Média | Mediana | Mínimo | Máximo | Desvio padrão |
|---|-------|---------|--------|--------|---------------|
| 1. É menos autónomo. | 3,67 | 4,00 | 2,00 | 5,00 | 1,03 |
| 2. Tem menos capacidades de realizar tarefas específicas. | 3,67 | 4,00 | 2,00 | 4,00 | ,82 |
| 3. Tem dificuldade em relacionar-se com os colegas de trabalho. | 2,67 | 2,50 | 1,00 | 4,00 | 1,21 |
| 4. Tem dificuldade em relacionar-se comigo. | 2,67 | 2,50 | 1,00 | 4,00 | 1,21 |
| 5. Não tem confiança em si próprio. | 3,00 | 3,50 | 1,00 | 4,00 | 1,26 |
| 6. Tem pouco sentido de responsabilidade. | 2,83 | 2,00 | 2,00 | 5,00 | 1,33 |
| 7. Tem hábitos de trabalho reduzidos. | 3,50 | 4,00 | 2,00 | 5,00 | 1,22 |
| 8. Tem dificuldade em aprender. | 3,00 | 3,00 | 2,00 | 4,00 | ,89 |
| 9. Tem pouca iniciativa na realização de tarefas. | 4,00 | 4,00 | 2,00 | 5,00 | 1,10 |
| 10. Outras | . | . | . | . | . |

Tabelas personalizadas

[DataSet1] C:\Users\CG\Documents\Trabalhos\Até 2012\Vida Activa de jovens com NEE\Base de dados.sav

| | Média | Mediana | Mínimo | Máximo | Desvio padrão |
|---|-------|---------|--------|--------|---------------|
| 1. Os jovens com NEE devem desenvolver experiências pré-profissionais em instituições de educação especial. | 3,17 | 3,00 | 1,00 | 5,00 | 1,18 |
| 2. Deverão ser as empresas a proporcionar experiências pré-profissionais aos jovens com NEE. | 3,19 | 3,00 | 1,00 | 5,00 | 1,06 |
| 3. Deverão ser os serviços da comunidade (ex.: Câmaras Municipais, Centros de Emprego,...) a proporcionar experiências pré-profissionais aos jovens com NEE. | 3,78 | 4,00 | 1,00 | 5,00 | 1,05 |

Tabelas personalizadas

| | Média | Mediana | Mínimo | Máximo | Desvio padrão |
|---|-------|---------|--------|--------|---------------|
| 1. A escola dá-se a conhecer a possíveis locais de estágio. | 3,50 | 4,00 | 1,00 | 5,00 | 1,03 |
| 2. A escola incentiva as empresas a colaborarem como possíveis locais de estágio. | 3,72 | 4,00 | 2,00 | 5,00 | ,94 |

| | | | | | |
|--|------|------|------|------|------|
| 3. A escola esclarece devidamente os objectivos que pretende com a inserção dos jovens em locais de estágio. | 3,67 | 4,00 | 2,00 | 5,00 | ,93 |
| 4. A escola favorece o diálogo com a comunidade onde está inserida. | 3,64 | 4,00 | 2,00 | 5,00 | ,87 |
| 5. Os locais de estágio contactam com a escola sempre que sentem necessidade. | 3,72 | 4,00 | 1,00 | 5,00 | 1,00 |
| 6. As empresas, se contactadas pelas escolas, estão receptivas à colaboração. | 3,67 | 4,00 | 1,00 | 5,00 | ,93 |
| 7. Após a colocação dos jovens, a escola acompanha-os devidamente. | 3,78 | 4,00 | 2,00 | 5,00 | ,90 |

Tabelas personalizadas

| | | Contagem | Coluna N % |
|---|-------|----------|------------|
| No Caso de ter tido jovens em estágio, assinale os elementos que habitualmente acompanham o aluno no local de estágio | ,00 | 29 | 80,6% |
| | 1,00 | 6 | 16,7% |
| | 2,00 | 1 | 2,8% |
| | Total | 36 | 100,0% |

Tabelas personalizadas

| | Média | Mediana | Mínimo | Máximo | Desvio padrão |
|---|-------|---------|--------|--------|---------------|
| 1. Maior apoio financeiro às empresas. | 4,03 | 4,00 | 1,00 | 5,00 | ,88 |
| 2. Sensibilização das empresas em relação às pessoas com NEE. | 4,33 | 4,00 | 1,00 | 5,00 | ,86 |
| 3. Criação de redes de apoio pelo Centro de Emprego e Formação Profissional. | 4,39 | 4,00 | 3,00 | 5,00 | ,55 |
| 4. Maior comunicação entre as escolas e as empresas. | 4,42 | 4,00 | 4,00 | 5,00 | ,50 |
| 5. Os alunos deveriam estar mais tempo no local de estágio. | 3,81 | 4,00 | 2,00 | 5,00 | ,71 |
| 6. A escola deveria fornecer mais informações específicas acerca do aluno. | 4,11 | 4,00 | 2,00 | 5,00 | ,67 |
| 7. Deveriam existir incentivos económicos para as empresas que realizam estágios. | 4,25 | 4,00 | 1,00 | 5,00 | ,91 |
| 8. Os alunos deveriam ser remunerados durante o estágio. | 4,00 | 4,00 | 3,00 | 5,00 | ,72 |
| 9. Os pais deveriam ir com regularidade aos locais de estágio. | 3,50 | 4,00 | 1,00 | 5,00 | 1,21 |
| 10. O acompanhamento por parte dos técnicos da escola deveria ser maior. | 4,08 | 4,00 | 2,00 | 5,00 | ,84 |
| 11. Os alunos deveriam ter maiores competências académicas (nomeadamente saber ler e escrever melhor). | 4,00 | 4,00 | 2,00 | 5,00 | ,89 |
| 12. Deveria haver maior disponibilidade por parte do responsável no local de estágio para acompanhar o aluno. | 4,11 | 4,00 | 1,00 | 5,00 | ,78 |
| 13. Outro | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |

Tabelas personalizadas

| | | Contagem | Coluna N % |
|--|-------|----------|------------|
| Tem alguma experiencia de emprego de jovens co necessidades educativas especiais? | Sim | 6 | 16,7% |
| | Não | 30 | 83,3% |
| | Total | 36 | 100,0% |
| Estaria disponível para, de futuro, empregar um jovem com necessidades educativas especiais? | Sim | 25 | 69,4% |
| | Não | 11 | 30,6% |
| | Total | 36 | 100,0% |

Confiabilidade

Escala: ALL VARIABLES

| Resumo do processamento de caso | | | |
|---------------------------------|------------------------|----|-------|
| | | N | % |
| Casos | Válido | 36 | 100,0 |
| | Excluídos ^a | 0 | ,0 |
| | Total | 36 | 100,0 |

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

| Alfa de Cronbach | N de itens |
|------------------|------------|
| ,912 | 12 |

Confiabilidade

Escala: ALL VARIABLES

| Resumo do processamento de caso | | | |
|--|------------------------|----|-------|
| | | N | % |
| Casos | Válido | 6 | 16,7 |
| | Excluídos ^a | 30 | 83,3 |
| | Total | 36 | 100,0 |

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

| Alfa de Cronbach | N de itens |
|------------------|------------|
| ,729 | 9 |

Confiabilidade

Escala: ALL VARIABLES

| Resumo do processamento de caso | | | |
|--|------------------------|----|-------|
| | | N | % |
| Casos | Válido | 36 | 100,0 |
| | Excluídos ^a | 0 | ,0 |
| | Total | 36 | 100,0 |

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

| Alfa de Cronbach | N de itens |
|-------------------------|-------------------|
| ,897 | 7 |

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=Q6_01 Q6_02 Q6_03 Q6_04 Q6_05 Q6_06 Q6_07 Q6_08 Q6_09
Q6_10 Q6_11 Q6_12
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Confiabilidade

[DataSet1] C:\Users\CG\Documents\Trabalhos\Até 2012\Vida Activa de jovens com NEE\Base de dados.sav

Escala: ALL VARIABLES

| Resumo do processamento de caso | | | |
|--|------------------------|----------|----------|
| | | N | % |
| Casos | Válido | 36 | 100,0 |
| | Excluídos ^a | 0 | ,0 |
| | Total | 36 | 100,0 |

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

| Alfa de Cronbach | N de itens |
|-------------------------|-------------------|
| ,743 | 12 |

Tabelas personalizadas

| | | Já orientou estágios de jovens com NEE? | | | | | |
|--|-------|---|------------|----------|------------|----------|------------|
| | | Sim | | Não | | Total | |
| | | Contagem | Coluna N % | Contagem | Coluna N % | Contagem | Coluna N % |
| Estaria disponível para, de futuro, empregar um jovem com necessidades educativas especiais? | Sim | 4 | 66,7% | 21 | 70,0% | 25 | 69,4% |
| | Não | 2 | 33,3% | 9 | 30,0% | 11 | 30,6% |
| | Total | 6 | 100,0% | 30 | 100,0% | 36 | 100,0% |

Tabulações cruzadas

| Resumo do processamento de caso | | | | | | | |
|--|--------|-------------|---------|-------------|-------|-------------|--|
| | Casos | | | | | | |
| | Válido | | Ausente | | Total | | |
| | N | Porcentagem | N | Porcentagem | N | Porcentagem | |
| Estaria disponível para, de futuro, empregar um jovem com necessidades educativas especiais? * | 36 | 100,0% | 0 | 0,0% | 36 | 100,0% | |
| Já orientou estágios de jovens com NEE? | | | | | | | |

Estaria disponível para, de futuro, empregar um jovem com necessidades educativas especiais? * Já orientou estágios de jovens com NEE? Tabulação cruzada

Contagem

| | | Já orientou estágios de jovens com NEE? | | |
|-----------------------------|-----|---|-----|-------|
| | | Sim | Não | Total |
| Estaria disponível para, de | Sim | 4 | 21 | 25 |

| | | | | |
|--|-----|----------|-----------|-----------|
| futuro, empregar um jovem com necessidades educativas especiais? | Não | 2 | 9 | 11 |
| Total | | 6 | 30 | 36 |

Testes de qui-quadrado^c

| | Valor | df | Sig. Assint. (2 lados) | Sig exata (2 lados) | Sig exata (1 lado) | Probabilidade de ponto |
|---------------------------------------|-------------------|----|------------------------|---------------------|--------------------|------------------------|
| Qui-quadrado de Pearson | ,026 ^a | 1 | ,871 | 1,000 | ,609 | |
| Correção de continuidade ^b | ,000 | 1 | 1,000 | | | |
| Razão de verossimilhança | ,026 | 1 | ,872 | 1,000 | ,609 | |
| Fisher's Exact Test | | | | 1,000 | ,609 | |
| Associação Linear por Linear | ,025 ^d | 1 | ,873 | 1,000 | ,609 | ,357 |
| N de Casos Válidos | 36 | | | | | |

a. 2 células (50,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 1,83.

b. Computado apenas para uma tabela 2x2

c. Para a tabulação cruzada 2x2, resultados exatos são fornecidos em vez dos resultados de Monte Carlo.

d. A estatística padronizada é -,160.

NPar Tests

Friedman Test

| Classificações | |
|---|-----------|
| | Mean Rank |
| 1. Os jovens com NEE devem desenvolver experiências pré-profissionais em instituições de educação especial. | 1,83 |

| | |
|---|------|
| 2. Deverão ser as empresas a proporcionar experiências pré-profissionais aos jovens com NEE. | 1,79 |
| 3. Deverão ser os serviços da comunidade (ex.: Câmaras Municipais, Centros de Emprego,...) a proporcionar experiências pré-profissionais aos jovens com NEE. | 2,38 |

| Test Statistics ^a | |
|------------------------------|--------|
| N | 36 |
| Qui-quadrado | 12,918 |
| df | 2 |
| Significância Assintótica | ,002 |

a. Friedman Test

Tabelas personalizadas

| | | Dimensão | | | | | |
|--|-------|----------------------|------------|--------------------------|------------|----------|------------|
| | | Até 10 trabalhadores | | Mais de 10 trabalhadores | | Total | |
| | | Contagem | Coluna N % | Contagem | Coluna N % | Contagem | Coluna N % |
| Estaria disponível para, de futuro, empregar um jovem com necessidades educativas especiais? | Sim | 12 | 63,2% | 13 | 76,5% | 25 | 69,4% |
| | Não | 7 | 36,8% | 4 | 23,5% | 11 | 30,6% |
| | Total | 19 | 100,0% | 17 | 100,0% | 36 | 100,0% |

Tabulações cruzadas

Resumo do processamento de caso

| | Casos | | | | | |
|--|--------|-------------|---------|-------------|-------|-------------|
| | Válido | | Ausente | | Total | |
| | N | Porcentagem | N | Porcentagem | N | Porcentagem |
| Estaria disponível para, de futuro, empregar um jovem com necessidades educativas especiais? * Dimensão | 36 | 100,0% | 0 | 0,0% | 36 | 100,0% |

Estaria disponível para, de futuro, empregar um jovem com necessidades educativas especiais? * Dimensão **Tabulação cruzada**

Contagem

| | | Dimensão | | |
|--|-----|---------------|---------------|-----------|
| | | Até 10 | Mais de 10 | Total |
| | | trabalhadores | trabalhadores | |
| Estaria disponível para, de futuro, empregar um jovem com necessidades educativas especiais? | Sim | 12 | 13 | 25 |
| | Não | 7 | 4 | 11 |
| Total | | 19 | 17 | 36 |

Testes de qui-quadrado^c

| | Valor | df | Sig. Assint. (2 lados) | Sig exata (2 lados) | Sig exata (1 lado) | Probabilidade de ponto |
|---------------------------------------|-------------------|----|------------------------|---------------------|--------------------|------------------------|
| Qui-quadrado de Pearson | ,749 ^a | 1 | ,387 | ,481 | ,309 | |
| Correção de continuidade ^b | ,253 | 1 | ,615 | | | |
| Razão de verossimilhança | ,757 | 1 | ,384 | ,481 | ,309 | |
| Fisher's Exact Test | | | | ,481 | ,309 | |
| Associação Linear por Linear | ,729 ^d | 1 | ,393 | ,481 | ,309 | ,200 |
| N de Casos Válidos | 36 | | | | | |

a. 0 células (0,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 5,19.

b. Computado apenas para uma tabela 2x2

- c. Para a tabulação cruzada 2x2, resultados exatos são fornecidos em vez dos resultados de Monte Carlo.
- d. A estatística padronizada é $-.854$.