

Ano 9, Vol XVIII, Número 2, Jul-Dez, 2016, Pág. 32-56.

O PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA DOS JOVENS COM NEE EM PORTUGAL

THE TRANSITION TO ADULTHOOD OF YOUNG PEOPLE WITH SEN IN PORTUGAL

Luís Fânzeres & Anabela Cruz-Santos

(Instituto de Educação, CIEd, Universidade do Minho)

Sofia Santos

(FMH, Universidade de Lisboa)

Resumo: Este artigo tem como finalidade analisar o processo de Transição para a Vida Adulta (TVA) dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em Portugal. Uma das preocupações mais evidentes que surge, no processo de intervenção dos adolescentes com NEE em Portugal é a fase de transição para a vida adulta e consequente inserção no mercado de trabalho. A partir do conceito de Transição, procurar-se-á analisar todos os percursos formativos existentes no sistema educativo português, de forma a compreender de que maneira a Escola se organiza, e que respostas, uma vez que é durante as fases de escolaridade obrigatória e universal, que a escola deve assumir com o maior empenho, coerência e atuação transdisciplinar a promoção de competências vocacionais, os processos de inovação educacional, em termos de organização e gestão educativa, no que respeita ao atendimento de crianças e jovens com NEE. De acordo com a realidade portuguesa e tendo em consideração as respostas mais comuns para os alunos NEE, abordar-se-á a importância da Formação Profissional, a construção de um Projeto de Transição para a Vida Adulta, e as suas implicações na empregabilidade das pessoas com NEE, nomeadamente no que se refere aos Cursos Educação -Formação para os alunos com NEE e ao Plano Individual de Transição (PIT), analisando as várias fases deste Plano; avaliação, elaboração, implementação e certificação do processo, focando-se as Áreas de Intervenção num PIT.

Palavras-chave: Transição para a Vida Adulta; Formação Profissional; Empregabilidade; Plano Individual de Transição,

Abstract: This article aims to analyze the process of Transition to Adulthood (TVA) of students with Special Educational Needs (SEN) in Portugal. One of the most obvious concerns that arises in the intervention process of students with SN in Portugal is the transition to Adulthood and subsequent integration into the labor market. From the concept of Transition, will look up to analyze all existing training courses in the Portuguese education system, in order to understand how the school is organized and what answers, since it is during the compulsory education stage that's the school in terms of educational organization and management must assume with greater commitment, coherence and transdisciplinary, activities to promoting vocational skills, educational innovation processes, regarding the intervention on students with SN. According the Portuguese reality and taking into account the most common responses for students with SEN , will be addressed the importance of vocational training as a vehicle for inclusion in building a Transition Project for Adult Life, and its implications employability of people with SEN particularly in regard to Education -Training courses for students with special needs and Individual Transition Plan (PIT) to more, analyzing the various stages of this Plan; assessment, design, implementation and certification process, focusing the intervention areas in PIT.

Keywords: Adulthood Transition Process; Vocational training; Employability; Individual Transition Plan.

Introdução

A Transição para a Vida Adulta (TVA) é um tema extremamente atual, pela importância que reveste e pelo interesse em partilhar os problemas relacionados com a formação, a qualificação e o emprego dos jovens com necessidades educativas especiais (NEE). Segundo Zimmer-Gembeck e Mortimer (2006) as experiências de trabalho e ou vocacionais usufruídas pelos jovens durante o percurso escolar assumem um papel central na progressão de carreira moldando os resultados que alcançarão durante a vida adulta.

Atualmente torna-se imprescindível numa Escola que se pretende inclusiva e, sob risco de um percurso realizado se perca por falta de articulação com o período pós-escolaridade, quaisquer que sejam as suas particularidades e diferenças (Afonso, 2005).

A fase de Transição para a Vida Adulta surge como um período de grande ansiedade e preocupação para os jovens com NEE e para as suas famílias (Hodapp, 2012), realizando-se melhor quanto maior for a qualidade de vida destes indivíduos e das suas famílias (Kim & Yurnbull, 2004), e quando bem conseguida possibilita a satisfação dos sujeitos em vários domínios, concorrendo assim para um elevado índice de qualidade de vida (CRPG & ISCTE, 2007).

O processo de Transição da Escola para a Vida Adulta de alunos com NEE

O conceito de Transição da Escola para a Vida Adulta (TVA), surge em vários documentos com definições similares, apresentando todos eles três princípios comuns processo - referindo-se ao trabalho prévio e do período de tempo necessário para a

transição; transferência de um nível escolar para um nível proactivo; e mudança em toda a realidade pessoal e profissional do formando (A.E.D.N.E.E, 2002).

A Transição envolve, simultaneamente, movimento e transformação, associado a “um processo orientado para resultados que abrange uma ampla gama de serviços e experiências que levam ao emprego”, sendo uma ponte entre a segurança e a estrutura oferecidas pela escola e os riscos de vida” (Will, 1984, p. 1) estando relacionada como um processo orientado para os resultados, compreendendo serviços e experiências direcionados para a empregabilidade (Canha, 2015).

Segundo Pellisé (1996) a transição é relatada como um processo continuado de ajustamento, compreendendo uma multiplicidade de variáveis ou fatores, acontecendo de forma permanente na vida das pessoas, envolvendo alguns momentos basilares, durante todo o processo escolar e formativo, assumindo-se assim como uma ponte entre a segurança e a estrutura oferecida pela escola e as oportunidades e riscos da vida adulta (Pellisé, 1996).

No âmbito da educação especial, a designação de “Transição” surgiu nos Estados Unidos, nos finais dos anos 70, relacionado com a passagem dos adolescentes da escola secundária para a vida na comunidade no papel como jovens adultos, com novos papéis e funções (Halpern, 1994).

Deste modo, a partir da promulgação do *Individual Disabilities Education Act* (Congress, 1997) uma lei pública, que determina os serviços de transição como um conjunto estruturado de atividades, traçado para o aluno com NEE. A partir da sua atualização em 2004, ao TVA assume-se, como um processo orientado para os resultados que promove o movimento da escola para as atividades pós-escolares, envolvendo igualmente a educação pós-secundária, o treino vocacional, o emprego

integrado (incluindo emprego apoiado), a educação contínua de adultos, os serviços de adultos, a vida independente e a participação na comunidade, devendo basear-se este conjunto coordenado de atividades nas necessidades específicas dos alunos, tendo em apreciação as suas preferências e interesses. Nas secções precedentes desta lei foi determinado que o Plano de Transição deveria fazer parte integrante do Plano Educativo Individual devendo ser delineado para todos os alunos com NEE, e sempre antes dos 16 anos. Para a consubstancialização de todos estes modelos de transição está subjacente um leque de princípios e práticas legislativas que contribuíram para que a TVA fosse reconhecida, como uma parte importante na passagem para a vida adulta dos jovens com NEE (Andrade, 2010).

Em Portugal, ao nível dos vários aportes legislativos, e, num processo complexo como é a TVA dos alunos com NEE, existem “universos”, que por vezes nos parecem distintos, mas que se complementam, e, a sua articulação, conduz a melhores resultados, tendo, no caso concreto da TVA dos alunos com NEE, a complementaridade entre o mundo do trabalho e o sistema educativo (Oliveira, 2012).

Relativamente à legislação educativa, a mais recente legislação no âmbito da Educação Especial, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro ("Decreto de Lei n.º 3," 2008) veio substituir anterior legislação ("Decreto Lei 319," 1991). O objetivo do Decreto-Lei n.º 3/2008 suportado numa filosofia inclusiva assenta em dois pressupostos estruturantes, na definição dos apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular, cooperativo ou solidário e na criação de condições para a adequação do processo

Este suporte legislativo define, no seu artigo 1.º, o acesso e o sucesso educativos, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de

oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional (Rodrigues & Nogueira, 2011).

No sistema educativo português vigente, o processo de transição patenteia-se como uma medida emergente verificando-se a necessidade de se compreender todo o processo relativo à sistematização e organização do processo de TVA de alunos com NEE (Santos, 2013). Assim, a legislação portuguesa em vigor direciona as medidas a adotar no contexto escolar, potenciando a eficiência da intervenção, da formação ajustada dos docentes e de todos os apoios envolvidos, da participação dinâmica ativa dos alunos e das famílias, para além dos membros da comunidade educativa (Azevedo, 2012) assumindo como grande objetivo de uma vida independente na sociedade onde se inserem (Valente, Santos, & Morato, 2011).

Mais recentemente derivado ao alargamento da escolaridade obrigatória para os 12 anos ("Decreto-lei 176 ", 2012) surgiu nova legislação facilitadora da TVA, realçando a ideia de matriz curricular e respostas educativas adequadas, recursos humanos especializados e suas responsabilidades e parcerias), reforçada por uma nova peça legislativa ("Portaria 201-C," 2015) que anuncia a matriz curricular orientadora para os alunos com Currículo Específico Individual (CEI), com 15 ou mais anos de idade. Assim, o processo de TVA não deve ser considerado como uma ocorrência fortuita e cronologicamente fixado, que termina num único ato de escolha, normalmente profissional. Antes da inserção no mercado de trabalho, o aluno deve ser sujeito, a um processo de descoberta e encaminhamento relativamente às áreas profissionais que mais se ajustam às suas características, bem como por uma fase de especialização outorgada por algum tempo de formação específica, *vulgo* estágio direcionada para determinada área e função profissional (Reis, 2004).

Sendo um processo moroso e burocrático (Afonso, 2005), as grandes questões estruturantes colocadas pelos órgãos de gestão (ver Figura 1) relativamente ao processo de transição residiam nos seguintes aspetos:

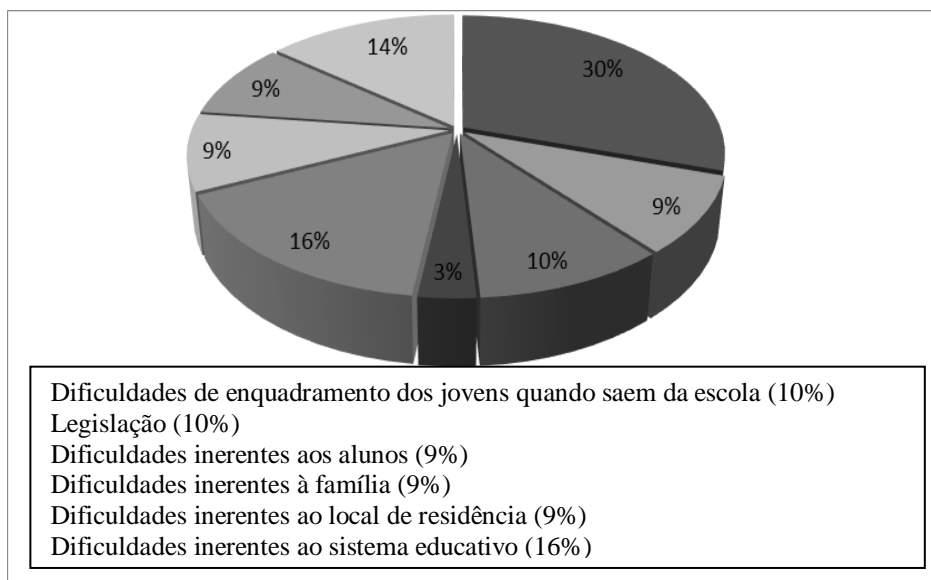


Figura 1 – Principais entraves à transição- Fonte: (Costa & Ramos Leitão, 2004)

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

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

A Escola assume um papel fundamental na compreensão das complexidades da transição num processo que envolve vários intervenientes, tendo em consideração fatores intrínsecos aos alunos, tais como alterações de identidade, de relacionamentos, das atividades quotidianas e do estilo de vida (Forsyth & Kielhofner, 2003).

O processo de Transição para a Vida Adulta, a partir da Escola, deverá consubstanciar, sempre que possível, a realização dos projetos de vida de cada jovem em articulação com todas as entidades que possibilitem a continuidade, antecipando a resolução de alguns problemas que possam surgir no futuro (Colôa, 2013).

Deste modo, o papel da Escola como Instituição é fundamental na operacionalização de todo o percurso, quer dentro, quer fora das suas instalações, proporcionando atividades e vivências que valorizem o aluno. Simultaneamente deve funcionar como ponte com a comunidade, estabelecendo protocolos e acordos de formação, assumindo assim um papel de intermediário, onde o jovem inicia um percurso de aprendizagem profissional e mesmo ajudando-o a definir o seu Projeto de Vida (Picanço, 2012).

Considera-se fundamental a diversificação de ofertas educativas para a valorização das dimensões profissionalizantes do sistema, ou seja, das vias que oferecem dupla certificação, acentuando a diversificação das vias de formação inicial qualificante no ensino básico, principalmente, por forma a combater o insucesso e o abandono escolar, desenvolvendo competências facilitadoras do processo de tomada de decisão, assim como de adaptação e transição para o mundo do trabalho (Coimbra, Parada & Imaginário, 2001).

Para além dos professores e profissionais da educação que têm um papel óbvio, direto e importante no processo educativo com os jovens com NEE, outros

intervenientes são colaboradores ímpares no processo de TVA, tais como: serviços de reabilitação profissional, organizações de juventude, agências de serviços de emprego, serviços de agências estatais de emprego para pessoas com NEE entre outras organizações e serviços comunitários (Carvalho, 2015).

Segundo Saramago (2009), o reforço das articulações e das parcerias escola/tecido empresarial, visando combater as saídas precoces do sistema educativo, facilita e favorece a transição dos jovens para a vida adulta e, de uma forma geral, a empregabilidade. Para as parcerias escola/comunidade local e empresarial podem facilitar o processo para os jovens com NEE, desenvolver o autoconhecimento, explorar opções de carreira, desenvolver habilidades e experiências, delinear um plano profissional, e, finalmente, ter acesso ao mercado de trabalho.

A Escola como instituição não é responsável por “arranjar” empregos, mas deve proporcionar um conjunto de medidas adequadas às necessidades específicas dos alunos sendo necessária uma complementaridade de contextos de formação e mediação entre todos os agentes envolvidos sendo necessária uma inter-relação de ambientes de formação e regulação entre os vários setores envolvidos, por forma a assegurar uma formação profissional que possibilite a todos os alunos uma imediata obtenção de emprego (C.R.P.G. & I.S.C.T.E., 2007).

Kohler e Field (2003) propõem que as primeiras experiências de trabalho aconteçam nos diversos nos contextos escolar e comunitário, incluindo aqui experiencias reais. Uma parte relevante deste processo é reconhecer através de uma avaliação cuidada os recursos e apoios que o aluno carece para participar e alcançar sucesso nestes dois contextos. Outro fator de realce resultante destas experiências relaciona-se com a socialização com colegas de trabalho, e o acesso a modelos de

adultos e mentores em postos de trabalho significativos (Alwell & Cobb, 2009). Para (Landmark, Ju, & Zhang, 2010) isto pode dever-se à separação da formação vocacional da formação acadêmica, à falta de programas modelo que possibilitem parcerias entre escolas e empregadores, e também devido à falta de conhecimentos dos professores relativamente a modelos apropriados e às melhores práticas pedagógicas (Canha, 2015).

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

Encontrar nos ambientes naturais pessoas que possam constituir um apoio não profissional para as crianças e jovens tem um inegável interesse para os alunos na sua aprendizagem, mas é igualmente importante a modificação das atitudes das pessoas em relação à população com esta problemática (Mantoan, 2003).

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

colaboração pode constituir uma barreira para a implementação e eficácia de um plano de transição (Kohler, 1992).

Relativamente à formação profissional das pessoas com NEE, (Genelioux, 2005, p. 25), afirma que a partir da Constituição da Republica de 1977 o Secretariado Nacional de Reabilitação, como órgão consultivo de uma política nacional de reabilitação e integração socioprofissional desta população, através do seu Conselho Nacional de Reabilitação procurou garantir a participação da pessoa com NEE na definição de medidas legislativas relativas à política de reabilitação.

Assumindo-se como grande propósito da formação profissional a qualificação técnica/profissional do indivíduo, com vista à sua preparação para um determinado perfil flexível (Lopes, 2006), os Cursos de Educação e Formação (CEF) em Portugal baseiam-se num conjunto de princípios que visam facilitar e assegurar o direito à educação e formação e garantir a igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolares (Costa, 2012) para que TODOS os jovens possam concluir a escolaridade obrigatória, através de um percurso flexível e ajustado aos seus interesses, ou para poder prosseguir estudos ou formação que lhe permita uma entrada qualificada no mundo do trabalho

O emprego é um elemento central da vida numa sociedade moderna. Participar no emprego é considerado por muitos como uma obrigação importante do cidadão e um meio de desenvolvimento pessoal. Assim, a inserção de pessoas com Necessidades Especiais assumiu significativa relevância na definição de muitas medidas e diretrizes políticas, quer no plano nacional, comunitário e internacional (Blustein, 2008), no entanto, é fundamental a existência de percursos de formação e instrumentos ajustados

ao perfil de funcionalidade dos alunos. Deste modo um dos elementos fundamentais é a implementação de um Plano Individual de Transição de sucesso.

Plano Individual de Transição (PIT)

Osgood (2005) argumenta que um plano de transição de qualidade beneficiaria todos os alunos, no entanto, os alunos com NEE têm uma maior necessidade de apoios, uma vez que são mais propensos a enfrentar barreiras para o sucesso na vida adulta, em comparação com os seus colegas, os jovens adultos com NEE têm menores taxas de conclusão do ensino secundário e de empregabilidade.

De acordo com a definição da Agência Europeia de Desenvolvimento das Necessidades Educativas Especiais (A.E.D.N.E.E., 2006), o Plano Individual de Transição (PIT) é um documento, no qual, deve constar todo o historial dos jovens e todos os dados referentes ao seu contexto da vida: circunstâncias familiares, história clínica, atividades de lazer, valores e background cultural, e ainda informação sobre o percurso escolar e formativo.

O PIT constitui um documento que resume o projeto de vida de cada aluno com NEE, de forma a alcançar uma vida social adequada, através de uma inclusão plena na comunidade (social, familiar ou numa instituição), que possibilite atividades de carácter ocupacional e, preferencialmente, o desempenho de uma atividade profissional (Guterres, 2015). Este Plano deve ser preparado o mais cedo possível, antes do final, da escolaridade obrigatória, tendo por objetivo acabar com o fosso existente entre a escola e o emprego de forma a proporcionar um enquadramento que tem por fim assegurar uma melhor entrada no emprego (A.E.D.N.E.E., 2006).

No caso português, a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário público, particular e cooperativo, refere no seu artigo 14º, que sempre que os alunos apresentem necessidades educativas especiais de caráter permanente que os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum, deve a escola, três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, complementar o Programa Educativo Individual (PEI) com um Plano Individual de Transição (PIT), (DGIDC, 2008). No entanto, só os alunos com uma medida educativa que prevê alterações significativas no currículo comum, impedindo os alunos a quem foi aplicado de prosseguir estudos de nível académico. Essa medida, Currículo Específico Individual (CEI), assenta numa perspetiva curricular funcional, e tem por objetivo facilitar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e de autonomia. Os alunos com CEI/PIT, não estão sujeitos às matrizes curriculares definidas para os restantes alunos. Podem usufruir de disciplinas com conteúdos programáticos, objetivos gerais, objetivos específicos e desenvolver atividades, que se afastam do currículo comum, denominadas disciplinas não curriculares que melhor se adequem ao perfil de funcionalidade do aluno ("Decreto de Lei n.º 3," 2008).

Apesar da elaboração do PEI para um aluno de CEI assumir uma realidade diferente de aluno para aluno existem, competências transversais que o Programa tendo como pressupostos principais possibilitar ao aluno o desenvolvimento das competências tais como: relações interpessoais, afetivas, motoras, autonomia na realização de atividade de vida prática e diária, levando-os a adotar atitudes e práticas de cooperação, solidariedade e respeito mútuo, dentro do processo de construção do conhecimento e qualidade de vida (DGIC, 2008).

Com a publicação em 2015 da Portaria n.º 201C/2015, de 10 de julho, que regula o ensino de alunos com 15 ou mais anos de idade em processo de transição para a vida pós-escolar, e, atendendo ao estipulado no artigo 5.º, o PIT deve proporcionar a continuação do melhoramento nas áreas acadêmicas proporcionadas, sempre que possível, em coordenação com as atividades de treino laboral que os alunos estejam a concretizar, garantindo -se a alargamento do campo de ação das atividades de preparação laboral, quer no tempo que lhe é destinado, quer na complexidão das competências a desenvolver, quer no nível de autonomia requerido.

Na mesma peça legislativa, os pressupostos do PIT, assumem um espectro mais alargado referindo, alguns objetivos da legislação anterior, mas aportando, uma maior clareza nalguns conceitos, assumindo - se como um conjunto estruturado e interligado de atividades balizadas para cada aluno, apontando o garante de oportunidades, de acesso e de apoio à transição da escola para as atividades pós-escolares, devendo incorporar treino laboral no local de trabalho, esquemas de emprego apoiado, atividades de vida autónoma e de participação na comunidade. No entanto, este deve basear -se nas características cada aluno, considerando às suas preferências e interesses, por forma a permitir as oportunidades e capacidades que promovam a autodeterminação, a inclusão e a participação em todos os aspetos da vida adulta.

O mesmo documento ressalva os pressupostos fundamentais na definição dos princípios orientadores do PIT, uma vez que tendo como finalidade a transição para a vida pós-escolar deve nortear – se pelo princípio da universalidade do direito originando que os apoios a assegurar sejam acessíveis a todos, pelo princípio da autodeterminação incluindo o respeito pela autonomia pessoal, relevando as necessidades, interesses e

preferências do aluno para a tomada de decisões e pelo princípio da universalidade do direito à educação.

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

Tendo em consideração todos os pressupostos referidos anteriormente, todo o processo de elaboração e implementação do PIT, deve seguir uma seqüência lógica, por forma a não acontecerem hiatos que podem prejudicar todo o trajeto (Guterres, 2015), implicando um processo proactivo que compreendendo duas fases sequenciais, podendo renovar-se e reajustar-se até se adequarem expectativas, proficiências e ofertas existentes na comunidade.

A elaboração do PIT passa por uma primeira fase, para conhecimento dos desejos, interesses, aspirações e competências do jovem. Em função desses dados, e relativamente aos alunos com capacidades para exercer uma atividade profissional, esta fase inclui ainda o levantamento das necessidades do mercado de trabalho na comunidade em que o jovem se insere e a procura de oportunidades de formação ou de experiências de trabalho em contexto real (Domingos, 2005). Uma avaliação inicial bem elaborada é elemento chave do sucesso de todo o processo, devendo ser o elemento de ligação entre cada fase no processo de TVA, assim como a clarificação dos papéis e responsabilidades de cada um dos intervenientes na implementação do mesmo.

Todo o processo deverá ser acompanhado e continuamente monitorizado, e o trabalho de/em equipa é uma das condições que conduz ao sucesso destes programas,

bem como a organização e a sistematização das ações que devem ser asseguradas por uma coordenação eficaz (Costa, 2012), devendo também explicitar áreas relativas ao desenvolvimento e reforço de aprendizagens de cariz funcional e definir, para além das atividades desenvolvidas fora do contexto da turma, as que serão realizadas com os colegas da turma. A informação e suporte às famílias, nomeadamente no que diz respeito à legislação e inventariação de instituições e serviços sociais de apoio, constitui outra vertente a desenvolverem no âmbito dos processos de transição. Inventariadas as possibilidades de experiências de formação ou de estágios, importa identificar as competências requeridas (académicas, pessoais e sociais) e as adaptações ou equipamentos especiais necessários (DGIC,2008). Assim, deve ter em consideração a Matriz Curricular da Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho, (ver Figura 2), sendo as disciplinas da formação académica do currículo distribuídas, preferencialmente, pelos docentes dos grupos de recrutamento respetivo com perfil adequado ao trabalho a desenvolver com os alunos, competindo aos docentes de educação especial a articulação com os restantes docentes e ou parceiros , desenvolver atividades no âmbito da Promoção da Capacitação.

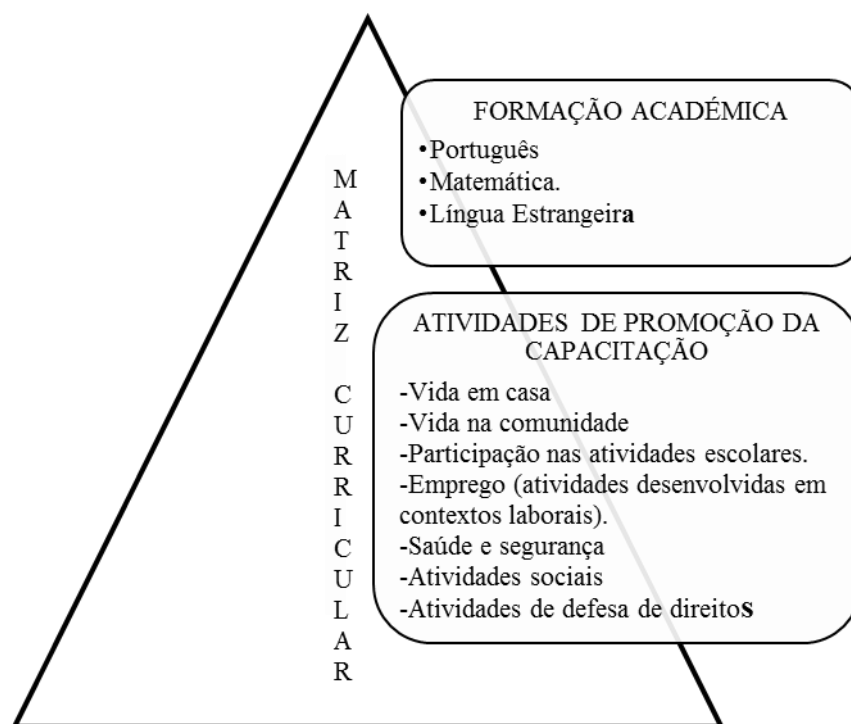


Figura 2- Matriz Curricular Orientadora (Portaria n.º 210-C/2015).

Para tal, terão que procurar estabelecer protocolos com os serviços ou instituições onde o jovem vai realizar formação ou estágios, definir as tarefas que vai desenvolver, as competências a adquirir e o suporte, quando necessário, a disponibilizar para a realização dessas tarefas (Capucha, 2008), através da criação de protocolos com as entidades e serviços que colaboração nesse processo, incluindo as tarefas que vai realizar, as competências a adquirir e o apoio quando necessário, a disponibilizar para a realização dessas tarefas.

Os documentos de certificação da escolaridade devem adequar-se ao Perfil de Funcionalidade dos alunos, reconhecendo as adequações do processo de ensino e de aprendizagem aplicadas, onde os certificados dos alunos abrangidos pelo artigo 14.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, na sua redação atual, atualizada pela Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho, que concluíram a escolaridade obrigatória, devendo conter comprovação das capacidades adquiridas e desenvolvidas pelo aluno nas disciplinas e áreas disciplinares específicas, desenvolvidas no decurso do seu PIT, obtêm uma certificação que atesta os conhecimentos, capacidades e competências.

Considerações Finais

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

Assim, torna-se evidente a importância da Escola em todo este processo, que assume um caráter complexo, como fundamental na implementação de estratégias grupais que articuladas com os recursos existentes conduzam à potencialização dos jovens com NEE. Este processo deve assumir uma metodologia dinâmica abrangendo uma diversidade de respostas educativas disponibilizadas pela escola, consubstanciadas nas escolhas e proficiências dos alunos, a opinião das famílias e as oportunidades da comunidade, assegurando o acesso de todos os jovens à formação prática, acautelando as suas diferentes necessidades para a efetiva e real transição para a vida adulta.

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

Assim, não basta tentar profissionalizar a pessoa com NEE nem redefinir o seu conceito para garantir a sua inserção no mercado de trabalho, é necessário, também, mudar comportamentos, garantindo programas de transição de sucesso (Costa, Salvador & Elias, 2009).

A flexibilização e diversificação dos percursos educativos dos estudantes, o reforço das componentes autocentradas, o acompanhamento pedagógico personalizado e o primado da dimensão formativa na avaliação. Cumulativamente a “oferta” de um conjunto de percursos formativos flexíveis (CEF), que permitem a construção de uma qualificação profissional em função dos interesses e necessidades dos destinatários, tendo por objetivo a aquisição ou o desenvolvimento de conhecimentos e competências nos domínios técnico e social, com vista à progressão ou à reintegração dos indivíduos no mercado de trabalho.

Da mesma forma, o Plano Individual de Transição assume uma particular relevância nos alunos com NEE mais acentuadas, analisando as competências pessoais e para um percurso individualizado de futuro, preparando o jovem para enfrentar novos reptos e novas oportunidades (Mendes, 2010).

Referências Bibliográficas

A.E.D.N.E.E. (2002). Transição da escola para o emprego: principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países europeus: Outubro 2002. *Relatório Síntese*.
<http://books.google.pt/books?id=9rgkQwAACAAJ>

A.E.D.N.E.E. (2006). Plano Individual de Transição -Apoiar a Transição da Escola para o Emprego. p.12. <http://atuaescola.blogspot.pt/2009/11/materiais-apoios-educativos-plano.html>

Afonso, C. (2005). Inclusão e mercado de trabalho: Papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE Saber(e)Educar. (Vol. 10). Porto: ESE de Paula Frassinett

Alwell, M., & Cobb, B. (2009). Functional life skills curricular interventions for youth with disabilities: A systematic review. *Career Development for Exceptional Individuals*.

Andrade, C. (2010). Transição para a idade adulta: Das condições sociais às implicações psicológicas. *Análise psicológica*, 28(2), 255-267.

Astúcia, A. (2002). As Pessoas com Deficiência e o Emprego”, *Revista Integrar*, pp. 29-36.

Azevedo, C. (2012). *A escola de hoje: organização educativa para os alunos com DID?: um estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Católica Portuguesa, Viseu. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10400.14/13573>

Blustein, D. (2008). The role of work in psychological health and well-being: a conceptual, historical, and public policy perspective. *American Psychologist*, 63(4), 228.

Canha, L. (2015). *Transição para a Vida Adulta no Contexto da Deficiência: Estudo das Variáveis Pessoais e Sociais associadas a um Processo de Sucesso e Desenvolvimento de um Modelo de Intervenção Inclusivo*. (Tese de doutoramento), Universidade de Lisboa, Lisboa.

Capucha, L., Pereira, F., Crespo, A., Correia, C., Cavaca, F., Croca, F., & Micaelo, M. (2008). Educação Especial. *Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC

Carvalho, M. (2015). *Expetativas de alunos com necessidades educativas especiais e seus encarregados de educação na transição da escola para a vida adulta*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Fernando Pessoa, Porto. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10284/4927>

Coimbra, J. L., Parada, F., & Imaginário, L. (2001). Formação ao longo da vida e gestão da carreira. *Cadernos de Emprego*, 33, 15-133.

Colôa, J. (2013). *Transição pra a vida pós escolar : Necessita-se Livre de Trânsito*. Paper presented at the VI Seminário Educação Inclusiva

Congress, U. S. (1997). Individuals with Disabilities Education Act , Amendments of 199, PL 105-17 C.F.R. § U.S.C. §§et seq (1997).

Costa, A., & Ramos Leitão, F. (2004). *Educação e transição para a vida pós-escolar de alunos com deficiência intelectual acentuada: Caracterização das respostas educativas proporcionadas aos alunos dos 2º e 3º ciclos com currículos alternativos ao abrigo do DL 319/91*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação

Costa, A., Salvador, L., & Elias, M. (2009.). *A Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho*. (Programa de Graduação em Administração de Empresas), Faculdade Capixaba de Nova Venécia, Nova Venécia, Brasil.

Costa, S. (2012). *O contributo dos cursos de educação e formação para jovens em contexto socioeconómico desfavorecido*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Nova de Lisboa, Lisboa. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10362/7613> .

CRPG, & ISCTE. (2007). Mais Qualidade de Vida para as pessoas com Deficiências e Incapacidades - Uma estratégia para Portugal. *Estudos 10*.

http://www.crrg.pt/estudosProjectos/Projectos/modelizacao/Documents/Mais_qualidade_e_de_vida.pdf

Decreto- Lei 319, C.F.R. § Diário da República - I^a Série de 23 de Agosto (1991).

Decreto - Lei n.º 3 § Diário da República-1^a Série de 7 de Janeiro (2008).

Decreto-lei 176 § Diário da República, 1.^a série de 2 de agosto (2012).

Deschamps, A., Allison, D., & Hyatt, J. (2015). A Guide to Developing Collaborative School-Community-Business Partnerships.

DGIC. (2008). *Educação Especial: Manual de Apoio à Prática DGIC* (Ed.) Retrieved from <http://www.dgicd.min-edu.pt/>

Domingos, M. (2005). *A Escola Como espaço de Inclusão*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Instituto de Educação Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil.

Forsyth, K., & Kielhofner, G. (2003). Model of human occupation. *Perspectives in human occupation: Participation in life*, 45-86.

Genelioux, M. (2005). *Emprego apoiado e satisfação: A perspectiva de pessoas integradas em mercado competitivo de trabalho*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional), Instituto Superior de Psicologia Aplicada .Lisboa.

Guterres, C. (2015). *Transição do 3.º ciclo para o ensino secundário dos alunos com NEE de carácter permanente*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação-Especialização em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor -), Universidade Católica Portuguesa, Viseu Retrieved from <http://hdl.handle.net/10400.14/17124>

Halpern, A. (1994). The Transition of Youth with Disabilities to Adult Life: A Position Statement of the Division on Career Development and Transition, The Council

for Exceptional Children. *Career Development for Exceptional Individuals*, 17(2), 115-124. doi: 10.1177/088572889401700201

Hodapp, R. M. (2012). *International Review of Research in Developmental Disabilities*: Elsevier Science.

Kim, K.-H., & Yurnbull, A. (2004). Transition to Adulthood for Students With Severe Intellectual Disabilities: Shifting Toward Person--Family Interdependent Planning. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(1).

Kohler, & Field, S. (2003). Transition-Focused Education Foundation for the Future. *The Journal of Special Education*, 37(3), 174-183.

Kohler, P. (1992). Best practices in transition: Substantiated or implied. *Career Development for Exceptional Individuals*, 16, 07-121. doi: 10.1177/088572889301600201

Landmark, L. J., Ju, S., & Zhang, D. (2010). Substantiated best practices in transition: Fifteen plus years later. *Career Development for Exceptional Individuals*.

Lopes, R. (2006). *Concepções científicas e pessoais sobre a educação-formação profissional: contributos para a elaboração de um modelo teórico*. (Tese de Doutoramento), Universidade do Minho, Braga. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1822/4836>

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?* : Moderna São Paulo.

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

Neubert, D. A., & Leconte, P. J. (2013). Age-Appropriate Transition Assessment: The Position of the Division on Career Development and Transition. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 36(2), 72-83. doi: 10.1177/2165143413487768.

Noonan, P. M., Morningstar, M. E., & Erickson, A. G. (2008). Improving Interagency Collaboration Effective Strategies Used by High-Performing Local Districts and Communities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(3), 132-143.

Oliveira, R. (2012). *Transição para a vida adulta: inclusão de pessoas portadoras de deficiência no mercado de trabalho*. (Dissertação de Mestrado), Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10437/2330>.

Osgood, D. W. (2005). *On Your Own Without A Net: The Transition To Adulthood For Vulnerable Populations*: University of Chicago Press.

Pellisé, C.(1996). *Transition through the different levels of education. Reporte form the Helios- Program* EU Comission, Directorate for Education.

Picanço, A. (2012). *A relação entre escola e família: as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. (Dissertação de Mestrado), Escola Superior de Educação João de Deus Lisboa. Retrieved from <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/2264>.

Portaria 201-C/2015, 133/2015 C.F.R. § Diário da República - I^a Série (2015).

Reis, P. (2004). *Guia de orientação - actividades de aproximação ao mercado de trabalho* (1^a Edição: ed.). Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Ribeiro, I. (2011). *Prática Pedagógica e cidadania: Uma interpretação crítica baseada na ideia de competência*. (Tese de Doutorado no Ramo de Estudos da Criança (área do conhecimento em Formação de Professores), Universidade do Minho, Braga. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1822/13818> .

Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2011). Special and inclusive education in Portugal: facts and options. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(1), 3-20.

Santos , T. (2013). *Transição para a Vida Ativa de Jovens com Necessidades Educativas Especiais: a perceção dos pais e dos professores*. (Dissertação de Mestrado), Universidade de Lisboa, Lisboa.

Saramago, V. (2009). *Jovens com necessidades educativas especiais: transição para o trabalho*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Educação Social e Intervenção Comunitária), Universidade de Aveiro, Aveiro. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10773/1070>.

Serras, A. I. M. (2011). *A importância dos projectos de vida na qualificação para a integração social*. (Tese de mestrado em Psicologia -Secção de Psicologia da Educação e da Orientação), Universidade de Lisboa, Lisboa. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10451/4939>

Will, M. (1984). *OSERS programming for the transition of youth with disabilities: Bridges from school to working life*. Washington, DC: Office of Special Education and Rehabilitation Services, U.S. Office of Education.

Valente, P., Santos, S., & Morato, P. (2011). A Intervenção Psicomotora como (um sistema de) apoio na população com dificuldade Intelectual e Desenvolvimental. *Revista de Psicomotricidade*. n°14. Lisboa.

Zimmer-Gembeck, M. J., & Mortimer, J. T. (2006). Adolescent Work, Vocational Development, and Education. *Review of Educational Research*, 76(4), 537-566. doi: 10.3102/00346543076004537

Recebido 6/7/2016. Aceito 6/12/2016.

Nota curricular e contacto dos autores

Luís Fânzeres exerce as suas funções como professor do Quadro, no Agrupamento de Escolas da Póvoa de Lanhoso, na área da Educação Especial.

É aluno do Programa de Doutoramento em Estudos da Criança – Especialidade em Educação Especial, no Instituto de Educação da Universidade do Minho. É colaborador do CIED- Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

Correio eletrónico: luisfanzeres@gmail.com

Anabela Cruz-Santos é Professora Auxiliar do Departamento de Psicologia da Educação e Educação Especial do Instituto de Educação, Universidade do Minho. É membro do CIED- Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

Correio eletrónico: acs@ie.uminho.pt

Sofia Santos exerce as suas funções de Professora Auxiliar na Faculdade de Motricidade Humana, da Universidade de Lisboa, sendo membro efetivo do Centro de Estudos de Educação Especial e da UIDEF - Instituto de Educação, também da Universidade de Lisboa.

Correio eletrónico: sofiasantos@fmh.ulisboa.pt.