

PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO: PERCURSO DE SUCESSO PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

INDIVIDUAL TRANSITION PLAN: SUCCESSFUL PATHWAY FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Luís Fânzeres¹
Anabela Cruz-Santos²
Sofia Santos³

Resumo: A Escola deve responder a todos e a cada estudante através de currículos e aquisições, bem como no planeamento da vida pós-escolar, ajustando e diferenciando os percursos educativos individuais, especialmente no que toca aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). O Plano Individual de Transição (PIT) para a vida adulta identifica, fundamentadamente, as ações destinadas a promover a transição destes alunos, potenciando proficiências e aprendizagens inerentes à escolaridade obrigatória, para o exercício de uma atividade profissional, com adequada inserção social. Desta forma se percebe a relevância e o impacto que um PIT de qualidade assumirá no percurso educativo dos alunos com necessidades educativas, que se confrontam com mais barreiras para o sucesso na vida adulta. Nem todos os países europeus utilizam o termo PIT, existindo uma diversidade de termos. Apesar destas diferenças, existe um claro consenso entre os países relativamente à necessidade e ao benefício da elaboração deste instrumento de trabalho. Neste artigo procura-se compreender e explicar a importância e a evolução do PIT em Portugal como elemento-base no processo de Transição para a vida Adulta (TVA) dos alunos com NEE, quer em termos legislativos, quer no que respeita ao desenvolvimento de competências vocacionais/profissionais.

Palavras-chave: Plano Individual de Transição. Necessidades Educativas Especiais. Modelos. Legislação.

Abstract: The School must provide the adequate supports and measures to each and every student, through students centered curriculum including the planning of after-school life, adjusting and varying the individual educational pathways, especially of those students with Special Educational Needs (SEN). The Individual Transition Plan (IPT) for adulthood identifies, fundamentally, the actions designed to promote these student's transition, enhancing the skills and learning inherent to compulsory schooling, for the exercise of a professional activity, with adequate social insertion. The quality of the ITP assumes its relevance and impact in these student's scholar path, due to their tendency to face more barriers to success in adulthood. Not all European countries use the term IPT, existing a variety of terms. Despite these differences, there is a clear consensus among countries on the need and benefit of developing this working tool. This article aims to understand and explain the importance and evolution of PIT in Portugal as a base element

¹ Doutorado, PhD, Instituto de Educação, Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho. luisfanzeres@gmail.com

² Doutorado, PhD, Instituto de Educação, Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho. acs@ie.uminho.pt

³ Doutorado, PhD, Faculdade de Motricidade Humana, UIDEF – Instituto da Educação, Universidade de Lisboa. sofiasantos@fmh.ulisboa.pt

in the process of adulthood life transition (ALT) of students with SEN, both in terms of legislation and with respect to the development of vocational / professional skills.

Keywords: Individual Transition Plan (ITP). Special Educational Needs. Models. Legislation.

O Plano Individual de Transição

O processo de transição para a vida adulta deverá ter como preocupação principal a preparação dos jovens para uma vida com qualidade, dando-lhes oportunidade de moldar e dar conteúdo à sua própria existência, de acordo com necessidades básicas universais necessárias para o bem-estar humano, como a necessidade de vestuário, alimentação, lazer, participação na vida social (FÂNZERES, 2007).

Em comparação com os seus colegas, os jovens adultos com NE têm menores taxas de conclusão do ensino secundário e de empregabilidade, bem como de sucesso profissional. Assim, apesar de um plano de Transição de qualidade ser fundamental para todos os alunos, destaca-se a sua ainda maior relevância no contexto dos alunos com NE, dado o maior número de barreiras que enfrentam ao nível do sucesso académico e transferem para a vida adulta (FÂNZERES, CRUZ-SANTOS, SANTOS, 2016).

O Plano Individual de Transição (PIT) para a vida adulta identifica, fundamentadamente, as ações destinadas a promover a transição do aluno que apresenta NE que comprometem a aquisição das aprendizagens e das competências inerentes à escolaridade obrigatória, para o exercício de uma atividade profissional, com adequada inserção social. Este Plano necessita de ser constantemente revisto, devendo assegurar o envolvimento de todos e de clarificar as suas responsabilidades, proporcionando uma análise clara das possibilidades do aluno e um consequente plano de carreira; a preparação para uma experiência real de trabalho; e um acompanhamento no local de trabalho (OLIVEIRA, 2012).

A primeira fase desse programa deve ser desenvolvida aproveitando os recursos existentes na própria escola. Mais tarde essa experiência deve ser alargada ao exterior (PIRES, 2004). O PIT é essencial, pois permite analisar as competências pessoais e criar uma perspetiva individualizada para o futuro, preparando o jovem para enfrentar novos desafios e novas oportunidades (MENDES, 2010).

Deve fazer parte integrante do programa educativo individual (PEI) e deve ser baseado na motivação e nos desejos do aluno, incluindo competências – gerais,

específicas ou individuais – a adquirir; qualificações a obter; e possibilidades de trabalho e perspectivas a considerar (AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO EM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS [AEDNEE], 2002). Para muitos destes jovens, no entanto, estas importantes experiências permanecem ainda desconhecidas. A pesquisa indica que, durante o ensino básico, um número substancial de jovens com deficiência tem acesso limitado a atividades de desenvolvimento de carreira com qualidade (CARTER, TRAINOR, CAKIROGLU, SWEDEEN, OWENS, 2010).

A implementação do PIT deve ser acompanhada e continuamente monitorizada. A avaliação faz parte integrante de todo o processo, devendo cada novo passo ser avaliado antes de se passar ao seguinte. Nesse sentido, 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, 2004) e visando à aproximação entre a escola e os seus conteúdos programáticos e o emprego em contexto regular. Apesar de o Decreto-Lei n.º 54/2018, tal como o seu antecessor, prever por isso a necessidade de o PIT ser elaborado nos últimos três anos de escolaridade, Santos (2019) critica este período temporal, equacionando a hipótese de um prazo mais alargado e de um início “mais” precoce, fundamentando as decisões anuais, mas tendo em vista a vida pós-escolar.

O normativo mais recente (artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 54/2018) valoriza a participação dos alunos nos processos de ensino-aprendizagem e reforça, assim, a importância das tomadas de decisões e implementações de medidas ajustadas a cada aluno, para a inclusão e participação de todos, num currículo feito à medida e com caráter funcional, com transferência para a prática (SANTOS, 2019). Assim, e de acordo com a mesma peça legislativa, os pressupostos anteriores associados ao Decreto-Lei n.º 3/2008 praticamente se mantêm, uma vez que a frequência da escolaridade de alunos com adaptações curriculares significativas exige que seja delineado um PIT, orientado pelos seguintes princípios: educabilidade universal, equidade, inclusão, flexibilidade e autodeterminação, no sentido de preparar atempadamente e faseadamente a transição do aluno para a vida pós-escolar. O mesmo Decreto-Lei ressalva que as escolas devem implementar estratégias e metodologias proactivas para preparar a transição para a vida pós-escolar de todos os alunos, designadamente através de ações de orientação escolar e vocacional em articulação com a comunidade local (DIREÇÃO GERAL DA

EDUCAÇÃO [DGIC], 2018, p. 37).

As diferentes terminologias ao nível dos Planos de Transição utilizadas nos diversos países demonstram ligeiras diferenças, apesar do consenso relativamente à necessidade e ao benefício da elaboração deste instrumento pedagógico percebido como um retrato individual, no qual são registados os desejos e os progressos na educação e na formação do jovem (A.E.D.N.E.E., 2006; MELIM, 2012), pelo que seguidamente abordarão alguns dos modelos existentes.

Modelos de Planos de Transição

Modelo Português

O PIT, segundo o artigo 14º do anterior normativo da Educação Especial, o Decreto-Lei n.º 3/2008, deveria ser anexado ao PEI, assumindo-se como um instrumento-síntese do projeto de vida de cada aluno com NE, para o funcionamento independente, autonomia e real participação social, proporcionando atividades de caráter ocupacional e, preferencialmente, o desempenho de uma atividade profissional (FÂNZERES, CRUZ-SANTOS, SANTOS, 2016). É neste sentido, que deve abranger, e numa fase preparatória, as capacidades e necessidades do aluno; as suas motivações e preferências; o levantamento das necessidades do mercado de trabalho na comunidade em que o jovem se insere, assim como as oportunidades de formação ou de experiências de trabalho em contexto real; a descrição dos pressupostos inerentes à sua implementação; uma descrição pormenorizada relativamente a todos os procedimentos, metodologias e práticas implementadas, à sua avaliação, assim como à identificação dos responsáveis pelas respostas educativas (DIREÇÃO GERAL DE INOVAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR [DGIC], 2008, p. 72-73).

Com o novo Decreto-Lei n.º 54/2018, o PIT só deverá ser implementado a alunos que usufruam de medidas adicionais, e depois da fundamentação da insuficiência das medidas universais e seletivas, visando colmatar dificuldades substantivas e permanentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que obriguem a recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão, devendo ser explicitadas no relatório técnico-pedagógico (D.G.E., 2018).

O PIT, para estes alunos, implica intervenções mais frequentes e intensivas, estruturadas de forma coerente, ajustadas às reais necessidades e competências de cada

aluno, realizadas individualmente ou em grupos pequenos, e geralmente mais continuadas, exigindo, por vezes, a realização de avaliações especializadas (D.G.E., 2018, p. 20). A complementaridade entre a aquisição de competências transversais e específicas deve focar-se na funcionalidade prática e diária, habilitando os alunos para a adaptação ao meio laboral, através de experiências laborais em instituições da comunidade, empresas, serviços públicos (DECRETO-LEI N.º 3/2008; PORTARIA N.º 201-C/2015, p. 4.782). A Portaria n.º 201-C/2015 enriqueceu todo este procedimento com a definição de uma Matriz Curricular Orientadora a ser implementada no PIT.

A avaliação inicial bem estruturada é um dos fatores-chave para o sucesso de todo o processo, bem como o acompanhamento e a monitorização constantes e contínuos assegurados por uma coordenação eficaz; o trabalho de/em equipa; a organização e a sistematização das ações para o desenvolvimento e reforço de aprendizagens de cariz funcional e definição, para além das atividades desenvolvidas fora do contexto da turma, das que serão realizadas com os pares. Acresce ainda a parceria com a família, sendo fundamental a informação e o apoio às mesmas, a nível da legislação e catalogação de instituições e serviços sociais de apoio (DGIC, 2008). O PIT é um instrumento que responsabiliza todos os intervenientes no processo de transição, incluindo o aluno, os pais, os professores, entre outros, definindo as etapas e ações a desenvolver, assumindo-se como organizador de ações e possibilitando uma avaliação sistémica (D.G.E., 2018, p. 38).

O PIT, tal como todos os outros instrumentos e aprendizagens durante o período de escolaridade obrigatório, deverá reger-se pelo modelo de qualidade de vida (SCHALOCK, VERDUGO, 2002), atualmente validado a nível nacional (SIMÕES, SANTOS, BISCAIA, 2016) e que se organiza hierarquicamente num modelo de segunda ordem: oito domínios, com os respetivos indicadores: desenvolvimento pessoal; autodeterminação; relações interpessoais; participação; direitos; bem-estar emocional; bem-estar físico e bem-estar material (D.G.E., 2018), que agrupados entre si originam três fatores: independência, participação social e bem-estar (SCHALOCK, VERDUGO, 2002; SIMÕES et al., 2016).

Neste ambiente, as oportunidades em contexto real emergem como fundamento para o sucesso pós-escolar, pelo que é fundamental o estabelecimento de protocolos com serviços ou instituições para a formação ou realização de estágios, definindo-se, com todos, as tarefas a desenvolver, as competências a adquirir e o apoio a disponibilizar

(FÂNZERES, CRUZ-SANTOS, SANTOS, 2016). As ações de apoio devem mobilizar recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, através da articulação de recursos humanos, organizacionais e específicos existentes na comunidade, para a resposta diferenciada, nas diferentes modalidades de educação e formação (DGE, 2018). As equipas de educação especial assumem um papel importante neste processo, e servindo de intermediários entre os restantes intervenientes (e.g.: direção da escola e alunos).

De acordo com a legislação anterior, o Decreto-Lei n.º 3/2008, atualizada posteriormente com a Portaria n.º 21/2015, a certificação escolar deveria adaptar-se ao Perfil de Funcionalidade dos alunos, reconhecendo as adequações do processo de ensino e de aprendizagem usufruídas, bem como as competências e os conhecimentos adquiridos e desenvolvidos pelo aluno nas disciplinas e áreas disciplinares específicas, implementadas no decurso do seu PIT (DECRETO-LEI N.º 3/2008; PORTARIA Nº 201-C/2015).

No âmbito da nova legislação, o seu artigo 30º determina que, no caso dos alunos que seguirem o percurso escolar com adaptações curriculares significativas, do certificado deve constar o ciclo ou nível de ensino concluído e informação curricular relevante, bem como as áreas e as experiências desenvolvidas ao longo da implementação do PIT. Por outro lado, nos percursos formativos de dupla certificação, devem ser seguidas as qualificações de nível 2 e de nível 4, adaptadas a pessoas com deficiência e incapacidade, integradas e a integrar no Catálogo Nacional de Qualificações (DGE, 2018, p. 43).

Modelo Europeu

A nível europeu, nem todos os países utilizam o termo PIT, existindo uma diversidade de termos realçando as diferentes nomenclaturas e as ligeiras diferenças nos conceitos (A.E.D.N.E.E., 2006).

Para a A.E.D.N.E.E. (2006), o Plano Individual de Transição deve englobar todo o historial, percurso educativo dos jovens, assim como todos os dados referentes ao seu contexto pessoal e social, fundamentais na persecução de quatro objetivos fundamentais: reforçar as hipóteses de o jovem conquistar um trabalho sustentável; avaliar interesses, aspirações, objetivos, proficiências, atitudes e capacidades do jovem relativamente aos requisitos da profissão almejada; proporcionar uma situação de sucesso para o jovem e para os empregadores; e desenvolver a autonomia, a motivação, a autoestima e a autoconfiança do jovem.

Assumindo-se como um processo dinâmico, o PIT tem como finalidade o desenvolvimento da capacitação e a aprendizagem de competências sociais intrínsecas à inserção familiar e comunitária, bem como ao nível da recreação e lazer (A.E.D.N.E.E., 2006). Evidenciando uma estrutura flexível, o PIT possibilita, assim, atender a alterações de valores de experiências para dar respostas aos anseios dos encarregados de educação relativamente ao futuro dos seus educandos, bem como aos desejos, interesses, pretensões e proficiências do próprio jovem, devendo definir as etapas necessárias a percorrer e os passos a desenvolver, desde o início do processo até à conclusão do percurso educativo/formativo a fim de que o jovem alcance, com serenidade, o seu projeto de vida (SCHOON, PARSONS, 2002; VEIGA, MOURA, SÁ, RODRIGUES, 2006).

A nível pedagógico, deve ser assegurada a 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 (THOMPSON et al., 2009).

A A.E.D.N.E.E. (2006) refletiu sobre as barreiras e facilitadores do acesso a uma profissão dos jovens com NE, com 19 especialistas de 19 países a procurarem uma perspetiva comum sobre o porquê e o como implementar um PIT (ou um documento semelhante) para apoiar a transição da escola para o emprego dos jovens com NE. Para esta entidade, a implementação do PIT foi considerada um dos mais importantes impulsionadores do processo de transição como instrumento de sucesso, devendo, no entanto, ter em ponderação alguns indicadores.

Tal como referido no modelo português, que também se baseia neste mesmo documento, na fase preparatória da elaboração do PIT, a recolha de informação, a observação do aluno em vários contextos e a orientação profissional/vocacional são fundamentais no auxílio ao aluno na escolha do percurso formativo/profissão. De igual forma, as ações a implementar durante o processo de formação são essenciais na qualificação e certificação do aluno. Por último, e com a finalidade de obter e conservar um emprego, usufruindo de uma vida de qualidade, o aluno deve ter um acompanhamento adequado, antes, durante e depois da formação (A.E.D.N.E.E., 2006).

O mesmo relatório assume como princípios básicos de orientação a necessidade de um planeamento eficaz da transição, respeitando as diferenças relacionadas com o perfil socioeconómico do núcleo familiar do jovem, referindo igualmente que aos jovens com NE devem ser facilitadas todas as oportunidades e apoios para poderem participar

no planejamento do seu próprio PIT, uma vez que se assumem como os principais visados.

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

Modelo Americano

Test et al. (2009) tentaram unificar o currículo para a transição, desenvolvendo um modelo que relaciona a intensidade dos apoios de transição e as necessidades curriculares dos alunos do ensino secundário com deficiência, incluindo toda a aprendizagem escolar e as suas conexões com atividades adultas. Ao escolher o *School-to-Work Opportunities Act of 2004* (STWOA, 2004) como o seu modelo de currículo, o autor questionou o valor do processo de transição concentrado num rigoroso currículo académico “[...] que na melhor das hipóteses produz uma taxa de conclusão de estudos superiores a rondar os 20%” (p. 149).

Esta legislação assume-se como um quadro nacional para ajudar os estados e as comunidades locais a desenvolverem programas abrangentes de transição da escola para o emprego, preparando todos os alunos para aumentar as oportunidades de emprego com boas qualificações profissionais. O STWOA faz várias referências específicas a estudantes com deficiência como uma população-alvo a ser incluída neste programa, incluindo uma variedade de oportunidades de aprendizagem baseadas na escola, através de programas de aconselhamento e exploração da carreira; acompanhamento em todo o percurso académico e de formação profissional; e oferta de várias experiências de trabalho estruturadas que possibilitam um amplo leque de competências de trabalho, adaptáveis a vários tipos de percursos profissionais (GOLDBERGER, KAZIS, O’FLANAGAN, 1994; HAMILTON, HAMILTON, 1994).

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

Examinando especificamente os benefícios dos programas de transição da escola para o trabalho destinados a estudantes com deficiência, Burgstahler (2001) encontrou um acréscimo na sua motivação para estudar e trabalhar com vista à construção de uma carreira, envolvendo uma maior compreensão das competências necessárias para ter sucesso em funções relacionadas com um posto de trabalho (incluindo as necessárias para trabalhar de forma eficaz com outros colegas de trabalho e supervisores) e um melhor conhecimento dos seus interesses na perspectiva de uma carreira profissional. O autor refere igualmente que os programas de transição que ofereçam experiências com as entidades empregadoras, o desenvolvimento de redes sociais e a aprendizagem de funções de trabalho adequadas podem ajudar os jovens adultos com deficiência a superar esses obstáculos.

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

A equipa deve iniciar o processo de identificação de necessidades de serviços de transição e discutir as metas de educação e carreira para o aluno, através da elaboração do Plano de Transição Pós-Secundário (PTPS), o qual deve ser atualizado anualmente (OSERS, 2016). Além disso, deve determinar e documentar a intenção do aluno de prosseguir estudos a um diploma de ensino secundário no regime normal, se aplicável, e à preparação necessária para a graduação. Como parte do planeamento da transição, também deve ser considerada a necessidade do aluno de instrução ou informação sobre autodeterminação e autonomia (BANGSER, 2008).

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

a) Processo de avaliação: um processo de recolha de dados de avaliações informais ou

formais dos alunos; pontos fortes, necessidades, preferências e interesses; habilidades acadêmicas; interesses e aptidões de carreira; habilidades e oportunidades de autodeterminação; e habilidades de vida independente. Estes dados podem ser coletados sob a forma de portfólio e acompanhar o aluno ao longo de sua carreira, facilitando transições múltiplas;

b) Definição dos objetivos pós-secundário: formação/educação; emprego; vida independente. Estes objetivos devem ser mensuráveis através dos dados de avaliação de transição e no conhecimento das opções de pós-secundário e na contribuição de toda a equipa do PEI, incluindo o aluno; e

c) Necessidades de formação e serviços: identificação de serviços de transição ou atividades (incluindo percursos escolares) necessários para auxiliar o aluno a alcançar as suas metas de pós-graduação; identificação de objetivos de formação (metas do PEI) que suportem os serviços de transição ou a conclusão dos cursos de estudo para preparar o aluno para alcançar seus objetivos de pós-secundário; envolvimento de várias agências ou outros intervenientes que possam ajudar no sucesso do processo de transição bem-sucedida do ensino secundário para níveis superiores. Mais uma vez, os alunos são fundamentais para as decisões tomadas em relação aos serviços necessários, relacionados com a conclusão do curso ou atividades de desenvolvimento de carreira na escola ou fora da escola que facilitarão a realização de seus objetivos pós-secundários.

A determinação de quais os serviços mais ajustados ao aluno resulta da combinação de vários fatores, como as aspirações e os desejos do aluno, as metas correspondentes do Programa Educativo Individual e o apoio necessário para a sua concretização.

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

A vida pós-escolar inclui o desenvolvimento no aluno de responsabilidades de vida adulta, tais como recensear-se, arquivar formulários de impostos, alugar um apartamento, obter serviços médicos, solicitar seguro ou assistência financeira, etc. (GRUBB, STERN, 2007). As experiências comunitárias envolvem serviços relacionados

com a educação pós-secundária do aluno e os seus objetivos de carreira, podendo incluir experiências de trabalho na comunidade e formação profissional e atividades relacionadas com a vida adulta, tais como gestão de finanças, transporte e recreação (ECKES, OCHOA, 2005). Para a Osers (2016), ao nível do emprego pode incluir serviços que ajudem a conseguir um posto de trabalho, com formação e acompanhamento específicos de preparação para o trabalho ou aconselhamento de carreira. Alguns alunos, após a educação pós-secundária, podem necessitar de um encaminhamento para reabilitação vocacional ou outros serviços para pessoas com deficiência relativamente a transporte e emprego.

Este modelo (ver Figura 1) foi desenvolvido no sentido de melhorar a comunicação, a coordenação e serviços para alunos com deficiência na transição da escola para o trabalho, tendo sido projetado para ser útil para todos os intervenientes, pessoas e agências envolvidos no processo de transição.

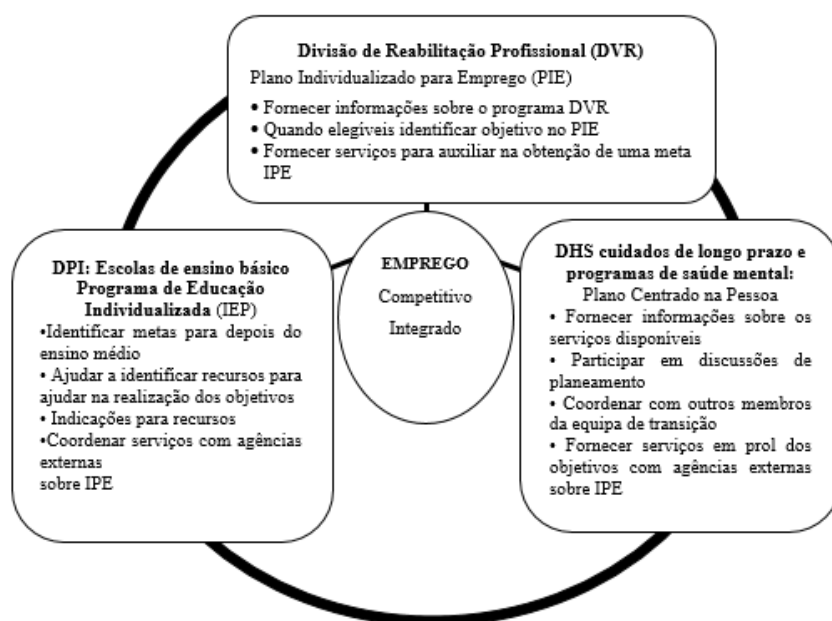


Figura 1 - Guia de ação para a Transição pós-escolar (W.D.P.I., 2007.)

O modelo baseia-se nos “Valores Essenciais para Transição”, em que os departamentos e divisões envolvidos no desenvolvimento e aplicação deste guia concordam com os seguintes pressupostos (W.D.P.I., 2007): a) transição, como valor essencial; b) resultados esperados; c) trabalho em equipa; d) criar uma transição suave da escola para o trabalho; e) papel do aluno/família; f) identificação de funções e responsabilidades; g) compreensão/diálogo; e h) individualização. Paralelamente, o tipo e o nível de responsabilidade de todos os intervenientes no Plano de Transição (ver Tabela

1) deverão ser articulados, por forma a todos estarem cientes do seu papel em todo o processo.

Este programa fornece informações valiosas sobre exploração de carreira, preparação de trabalho, estratégias de procura de emprego, bem como muitos outros recursos úteis sobre o emprego. Para os alunos com deficiência, um planeamento abrangente pode e deve ser feito com antecedência para a vida após o ensino básico. Esse modelo identifica cinco áreas de colaboração que podem auxiliar os alunos, os pais/encarregados de educação, os professores e os membros da equipa da escola e os representantes dos vários serviços e entidades (tabela 1).

Tabela 1 Tipo de Responsabilidades (LUECKING, 2009)

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

Os cinco objetivos de intervenção a este nível incidem na/no:

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

outras);

d) Coordenação em equipa dos percursos formativos a implementar de acordo com as necessidades dos alunos: a escola ou outros serviços e profissionais deverão trabalhar em equipa na coordenação dos serviços necessários para auxiliar os alunos a alcançar os seus objetivos futuros, providenciando todas as partes e os serviços, bem como a monitorização dos apoios acordados aquando da elaboração dos planos; e

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

Áreas de Intervenção de um Plano Individual de Transição

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

Tabela 1 Matriz Curricular Orientadora

Componentes do Currículo	
Formação Académica ⁴	Português Matemática Língua Estrangeira Educação Física Oferta de Escola
Atividades de Promoção da Capacitação ⁵	Vida em casa
	Vida na comunidade
	Participação nas atividades escolares
	Emprego (atividades desenvolvidas em contextos laborais)
	Saúde e segurança
	Atividades sociais
	Atividades de defesa de direitos

⁴ A carga horária de cada uma destas disciplinas deve ser ponderada tendo em conta as necessidades específicas de cada aluno.

⁵ A carga horária de cada uma destas atividades deve ser ponderada tendo em conta a promoção da autonomia do aluno e deve ser devidamente articulada com as organizações da comunidade com as valências adequadas.

No âmbito da nova legislação, o Decreto-Lei 54, a construção do PIT deverá ser pauteada por uma conceção ampla e suportada na partilha de toda a informação significativa, e requer que a equipa multidisciplinar, em conjunto com o aluno e os pais, clarifique: interesses, potencialidades e competências do aluno; áreas a investir; atividades a realizar; entidades envolvidas e locais onde se vão realizar as atividades; responsáveis/interlocutores em cada fase do processo e mecanismos de acompanhamento e supervisão (DGE, 2018, p. 37).

Considerações finais

O PIT assume uma particular relevância nos alunos abrangidos por medidas adicionais, analisando as competências pessoais para um percurso individualizado de futuro, preparando o jovem para enfrentar novos reptos e novas oportunidades.

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

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

Referências

A.E.D.N.E.E. **Transição da escola para o emprego: Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países europeus.** Relatório Síntese. 2002. Disponível em: <http://books.google.pt/books?id=9rgkQwAACAAJ>. Acesso em: 30 nov. 2019.

A.E.D.N.E.E. **Plano individual de transição: Apoiar a transição da escola para o emprego.** 2006. Disponível em: <http://atuaescola.blogspot.pt/2009/11/materiais-apoios-educativos-plano.html>. Acesso em: 30 nov. 2019.

BURGSTHALER, S. A collaborative model to promote career success for students with disabilities. **Journal of Vocational Rehabilitation**, v. 16, n. 3/4, p. 209-215. 2001.

BLACKORBY, J.; WAGNER, M. Longitudinal postschool outcomes of youth with disabilities: Findings from the national longitudinal transition study. **Exceptional children**, v. 5, p. 399-413. doi: 1.1177/001440299606200502. 1996.

COSTA, A.; RAMOS LEITÃO, F. **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, 2004.

COSTA, A. **Currículo funcional no contexto da educação inclusiva**. Brasília, 105. 2006. Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_46.pdf. Acesso em: 30 nov. 2019.

DECRETO-LEI N.º 3/2008. Ministério da Educação. **Diário da República**, 1.ª série – n.º 4 – 7 de janeiro de 2008, 154-164.

DECRETO-LEI N.º 54/2018. Ministério da Educação. **Diário da República**, 1.ª série – n.º 129 – 6 de julho de 2018, 2018-2028.

DGE. **Para uma Educação Inclusiva**: Manual de Apoio à Prática, 2018

DGIC. **Educação especial**: Manual de apoio à prática, 2008. Disponível em: <http://www.dgicd.min-edu.pt>. Acesso em: 30 nov. 2019.

DOMINGOS, M. **A escola como espaço de inclusão**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil. 2005. Disponível em: http://biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_DomingosMA_1.pdf. Acesso em: 30 nov. 2019.

ECKES, S.; OCHOA, T. Students with disabilities: Transitioning from high school to higher education. **American Secondary Education**, v. 33, n. 3, p. 6-20, 2005.

FÂNZERES, L. **Alunos com dificuldades de aprendizagem e a transição para o mercado de trabalho**: Importância/expectativas do programa 15/18. 2007. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga. 2007.

FÂNZERES, L.; CRUZ-SANTOS, A.; SANTOS, S. O Processo de Transição para a Vida Adulta dos Jovens com Necessidades Educativas Especiais em Portugal. **Revista AMAzônica**, VXIII, v. 2, p. 32-56, 2016.

GOLDBERGER, S.; KAZIS, R.; O'FLANAGAN, M. K. **Learning through work**: Designing and implementing quality worksite learning for high school students. Nova York: Manpower Demonstration Research Corporation, 1994.

GRUBB, W.; STERN, D. **Making the most of career-technical education**: Options for California. Policy Brief, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2007.

KOCHHAR-BRYANT, C.; GREENE, G. **Pathways to successful transition for youth with disabilities**. 2. ed. Upper Saddle River, Nova Jersey: Pearson, 2008.

HAMILTON, S.; HAMILTON, A. **Opening career paths for youth: What can be done? Who can do it?**. Washington D.C: American Youth Policy Forum, 1994.

HEMMETER, J.; DONOVAN, M.; COBB, J.; ASBURY, T. Long-Term earnings and disability program participation outcomes of the bridges transition program. **Journal of Vocational Rehabilitation**, v. 42, n. 1, p. 1-15. doi: 1.3233/JVR-140719. 2005.

TRAINOR, A. A.; CARTER, E. W.; SWEDEEN, B.; OWENS, L.; COLE, O.; SMITH, S. Perspectives of adolescents with disabilities on summer employment and community experiences. **The Journal of Special Education**, v. 45, n. 3, p. 157-17. doi: 1.1177/0022466909359424. 2011.

MENDES, M. **Transição para a vida adulta dos jovens com deficiência mental: Respostas educativas e organizacionais das escolas do 2º e 3º ciclo**. 2010. (Dissertação de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto. 2010.

MELIM, F. **Na escola, tu és feliz?** Estudo sobre as manifestações e implicações do bullying escolar. 2012. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança Especialidade de Educação Física, Lazer e Recreação) – Universidade do Minho, Braga. 2012. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/20777>. Acesso em: 30 nov. 2029.

OLIVEIRA, R. **Transição para a vida adulta: Inclusão de pessoas portadoras de deficiência no mercado de trabalho**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial) – Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa. 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10437/2330>. Acesso em: 30 nov. 2019.

OFFICE OF SPECIAL EDUCATION AND REHABILITATIVE SERVICES (OSERS). **A Transition guide to postsecondary education and employment for students and youth with disabilities**. U.S. Department of Education. Washington D. C. 2016.

PIRES, A. **Educação e formação ao longo da vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências**. 2002. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa. 2002. Disponível em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/1004/1/pires_2002.pdf. Acesso em: 30 nov. 2019.

PORTARIA Nº 201-C/2015. Ministério da Educação e Ciência. **Diário da República**, 1.ª série n.º 133 – 10 de julho de 2015, 4782-(7)- 4782-(10). 2015.

OFFICE OF SPECIAL EDUCATION AND REHABILITATIVE SERVICES (OSERS). **A Transition guide to postsecondary education and employment for students and youth with disabilities**. U.S. Department of Education. Washington D. C. 2016.

SANTOS, S. Transição para a vida ativa: mito ou realidade? In: SANTOS, M. T.; ESPIRITO SANTO, A.; RAMALHO, J.; SANTO, J.; FARIA, M.; ALMEIDA, C.;

MURTA, E. L. (Orgs.). **Transição para a vida adulta**: percursos reais, possíveis e desejáveis. Edições IPBeja, 2019. p. 64-75.

SCHOOL-TO-WORK OPPORTUNITIES ACT (STWOA). **Amendments of 1994**, PL 103- 239. 1994.

SCHOON, I.; PARSONS, S. Teenage aspirations for future careers and occupational outcomes. **Journal of Vocational Behavior**, n. 60, p. 262-288. doi: 1.1006/jvbe. 2001. 1867.2002.

SIMÕES, C.; SANTOS, S.; BISCAIA, R. (2016). Validation of the Portuguese version of the Personal Outcomes Scale. **International Journal of Clinical and Health Psychology**, v. 16, n. 2, p. 186-200. Doi: 10.1016/j.ijchp. 2015.11.002.

SITLINGTON, P. L.; CLARK, G. M.; KOLSTOE, O. P. **Transition education and services for adolescents with disabilities**. 3. ed. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, Incorporated. 2000.

TEST, D.; MAZZOTTI, V.; MUSTIAN, A.; FOWLER, C.; KORTERING, L.; KOHLER, P. Evidence-based secondary transition predictors for improving postschool outcomes for students with disabilities. **Career Development for Exceptional Individuals**, v. 32, n. 3, p. 160-181. doi: 1.1177/0885728809346960. 2009.

THOMPSON, J.; BRADLEY, V.; BUNTINX, W.; SCHALOCK, R.; SHOGREN, K.; SNELL, M. Conceptualizing supports and the support needs of people with intellectual disability. **Intellectual and Developmental Disabilities**, v. 47, n. 2, p. 135-146. doi: 1.1352/1934-9556-47.2.135. 2009.

VEIGA, F.; MOURA, L.; SÁ, L.; RODRIGUES, A. Expectativas escolares e profissionais dos jovens: Sua relação com o rendimento e as percepções de si mesmos como alunos. In **Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho. 4151-4162. 2006.

SCHALOCK, R.; VERDUGO, M. **Handbook on Quality of Life for Human Service Practitioners**. Washington, D. C.: American Association on Mental Retardation. 2002.

WISCONSIN DEPARTMENT OF PUBLIC INSTRUCTION (W.D.P.I.). **Transition action guide for post-school planning**. Department of Public Instruction (Ed.). Madison, 2007. Disponível em: <http://dpi.wi.gov/sped/transition.html>. Acesso em: 30 nov. 2019.