



Atas

I Jornadas Internacionais Online: educação,
Tecnologia e Inovação
Maio de 2014



Processos de Ensino Tecnologias e Inovação

<https://sites.google.com/site/grupouabpeti/>

ISBN: 978-972-674-744-4

O PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO NO 3º CICLO: QUE REPERCUSSÕES?

Helena Inês
Universidade Aberta
helenaines@sapo.pt
Filipa Seabra
Universidade Aberta
fseabra@uab.pt

A presente comunicação dá conta de resultados de uma investigação desenvolvida no âmbito do mestrado em Supervisão Pedagógica, da Universidade Aberta.

Na escola pública contemporânea, a heterogeneidade é uma realidade. Dessa diversidade fazem parte alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que não acompanham o currículo comum e desenvolvem um percurso apropriado. É nessa caminhada alternativa que, emerge o *Plano Individual de Transição* (PIT), o qual constitui uma resposta diferenciada, personalizada e pertinente, capaz de potenciar a inserção laboral do jovem com deficiência. Face a esta resposta possível, prevista por lei⁸ - estágio em contexto laboral real - surgiram duas questões essenciais:

- Quais os contributos percebidos pelos intervenientes relativos à aplicação de um PIT?;
- Que processos de supervisão ocorrem entre os intervenientes?.

O estudo teve assim como objetivos gerais: i) Conhecer experiências de intervenientes relativas à aplicação de um Plano Individual de Transição (PIT) e ii) Conhecer os processos de articulação e supervisão emergentes entre os envolvidos.

Num primeiro momento, apontamos brevemente alguns conceitos teóricos que enquadraram o estudo, designadamente o movimento de Inclusão, que promoveu a emergência de um público escolar diversificado, cuja gestão e sucesso representou novos desafios.

Num segundo momento, enunciamos sucintamente a metodologia usada, de natureza qualitativa.

⁸ Decreto-Lei nº3/ 2008, de 7 de janeiro, Artº 14º.

Por fim, apresentamos alguns dos resultados e conclusões da investigação.

A massificação do ensino e a emergência de um público heterogéneo:

O reconhecimento do direito à educação originou um processo de *massificação do ensino*, que promoveu a igualdade de acesso e a emergência de um público escolar heterogéneo. A escola de alguns passou gradualmente a ser de muitos. Porém, os alunos portadores de deficiência permaneciam excluídos do nosso sistema de ensino, situação remediada pelo movimento de *integração escolar*. Não obstante o contributo decisivo da integração, foi a rutura paradigmática da *Inclusão*, claramente impulsionada pela assinatura massiva, em 1994, da Declaração de Salamanca que abriu as portas da escola a todos: “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades” (Unesco, 1994: 8).

Novos desafios à escola do século XXI: a gestão da diversidade e o sucesso de todos:

A diversidade colocou então nas agendas educativas contemporâneas o desafio da sua gestão, promovendo o sucesso educativo de todos. Esta questão evidenciou a necessidade da escola se adequar ao aluno, flexibilizando e diferenciando o currículo, construindo, em situações de NEE, um percurso de aprendizagem e de avaliação personalizados (Grave-Resendes & Soares, 2002).

A heterogeneidade, na educação inclusiva, é entendida como uma oportunidade para todos aprenderem em conjunto, inovando práticas pedagógicas e avaliativas. A diversidade corresponde pois ao novo eixo norteador da ação educativa. Comungamos da posição de Sanches e Teodoro (2007: 6) quando afirmam que “ (...) a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas”. No nosso entender, as respostas pedagógicas não são únicas, nem definitivas. Vão-se descobrindo e construindo durante o processo, pelo que a supervisão ganha contornos centrais, na definição partilhada de uma escola inclusiva, reflexiva e aprendente.

Defendemos que as aprendizagens realizadas na escola ganham particular visibilidade e utilidade na vida adulta, quando promovem o sucesso pessoal, a inserção profissional e uma participação social ativa. Assim, para potenciar um

percurso bem-sucedido do aluno com NEE, será necessário iniciar a TVA⁹ na escola, implicando-a profundamente.

Metodologia:

Com vista a dar resposta aos objetivos delineados, optámos por uma metodologia qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994), de natureza descritiva e exploratória. Recorremos à análise documental e à entrevista semiestruturada como técnicas de recolha de dados e procedemos à análise de conteúdo (Bardin, 1994) para analisar os dados recolhidos.

A amostra foi constituída por um aluno com NEE, uma professora de Educação Especial, uma diretora de turma, uma monitora do local de estágio, uma encarregada de educação, uma psicóloga e uma diretora de escola.

A recolha de dados teve lugar no ano de 2012/ 13.

Resultados:

A informação recolhida nas entrevistas e na análise documental evidenciou uma assimetria em termos de tempo de experiência dos entrevistados e posições divergentes quanto à facilidade em encontrar um local de estágio: a docente afirmou ser fácil encontrar locais de estágio para alunos com deficiência; percepção contrariada por outras participantes.

Ficaram conhecidas as experiências dos intervenientes, identificando-se, por um lado, elementos com larga experiência e formação especializada, no âmbito do atendimento a alunos com NEE e, por outro, intervenientes inexperientes e sem formação específica.

Todos os implicados identificaram a docente de Educação Especial como elemento central na definição, monitorização e avaliação do PIT, uma vez que a mesma participou, dinamizou e articulou todas as fases do processo.

O PIT foi considerado um recurso de diferenciação curricular fundamental pois complementa a formação do jovem com NEE, permitindo-lhe evoluir em termos sociais e pessoais. Porém, todas as entrevistadas duvidaram quanto à visibilidade que o estágio manifesta nas aprendizagens escolares do jovem.

⁹ TVA- Transição para a Vida Ativa/ Adulta- corresponde a um processo complexo e longo de transferência, habitualmente da escola para a vida adulta e/ ou ativa, que implica orientação, colaboração e mudanças (Soriano, 2002).

A supervisão, de natureza colaborativa e a articulação entre os contextos de estágio, família e escola foi considerada fácil e regular e gerou mudanças na escola. Centrou-se na figura da professora de Educação Especial e foi operacionalizada mediante telefonemas, conversas informais e reuniões separadas entre os intervenientes.

Discussão e conclusões:

Os nossos resultados serviram de base a uma reflexão sobre: i) a aplicação e a utilidade do PIT e ii) a caracterização da supervisão existente entre os envolvidos.

A experiência da docente e da psicóloga iniciou-se nos anos finais do século passado, momento coincidente com o movimento de Inclusão. Reforça a professora que já exercia a TVA quando vigorava o Decreto-Lei anterior¹⁰, normativo que não responsabilizava a escola pelo processo. A prática da docente ilustrou, a nosso ver, a necessidade de se proceder à transição gradual e atempada para o exercício de uma atividade profissional, definindo uma resposta laboral adequada aos jovens com currículo personalizado.

As práticas de planificação, implementação, monitorização e avaliação do PIT revelaram níveis de participação muito variáveis: decisor vs espectador.

O processo continuou centralizado na figura da professora de Educação Especial, não tendo a prática acompanhado a alteração legislativa, na medida em que a Diretora de Turma não coordenou o processo.

A articulação ficou empobrecida porque nem todos os intervenientes tiveram expressão ativa/ simultânea, o que comprometeu uma resposta concertada e eclética, capaz de responder eficazmente às capacidades do aluno. No entanto, as partilhas (in)formais regulares indicaram a emergência de uma supervisão colaborativa.

As vantagens da aplicação do PIT foram sentidas como inequívocas, consubstanciando-se num programa promotor de desenvolvimento pessoal e de inclusão social. Porém, o mesmo não garantiu a inserção laboral.

A verificação, depois de concluído o estágio, da falta de respostas laborais ajustadas a estes alunos, permitiu-nos reafirmar que, numa sociedade pouco inclusiva, nem sempre se consegue fazer a transição.

¹⁰ Decreto-Lei nº 319/ 91, de 23 de agosto.

Referências bibliográficas

- Bardin, L. (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, 105- 149.
- Soriano, V. (Ed.) (2002). *Transição da Escola para o Emprego. Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus*. Middelfart, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Disponível em: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-in-special-needs-education/keyp-pt.pdf>
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção das Necessidades Educativas Especiais. *Separata da Revista Inovação*, 1, 7. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>