

QUESTIONÁRIO DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS – PERCURSOS DE FORMAÇÃO NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS: CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO^{1,2}

THE TRANSITION INTO ADULT LIFE QUESTIONNAIRE OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS - TRAINING PATHS IN THE PORTUGUESE EDUCATIONAL SYSTEM: CONSTRUCTION AND VALIDATION

Luís FÂNZERES³

Anabela CRUZ-SANTOS⁴

Sofia SANTOS⁵

RESUMO: A transição para a vida adulta (TVA) é um tema emergente na investigação e prática educativa, com poucas respostas aos desafios sociais decorrentes da relação entre currículo académico e mercado laboral. A avaliação da sua qualidade carece de instrumentos. Assim sendo, o objetivo deste artigo foi descrever a construção do questionário TVA – percursos de formação construído para o efeito e analisar as suas propriedades psicométricas. O questionário foi aplicado, no âmbito nacional, a 616 profissionais em cinco dimensões: TVA; Adequações no Processo de Aprendizagem; Percursos de formação - Cursos de Educação e Formação (CEF); Percursos de formação - Plano Individual de Transição (PIT); e TVA em relação ao Mercado de Trabalho. A fiabilidade pela consistência interna apresenta um alpha de Cronbach total de .94. A análise fatorial exploratória demonstrou a adequabilidade do modelo, explicando 44,02% da variância total. O questionário parece ser um instrumento válido para recolher informação sobre a TVA e das possibilidades dos alunos para uma carreira profissional. A Escola parece não possuir as condições ideais, sendo essencial uma maior articulação com as empresas. A necessidade de mais formação dos recursos especializados exigiu a construção de um modelo organizativo, suportado na articulação e na complementaridade no processo, no papel e nas responsabilidades dos intervenientes.

PALAVRAS-CHAVE: Necessidades Educativas Especiais. Transição para a Vida Adulta - Necessidades Educativas Especiais. Questionário TVA – Validação.

ABSTRACT: The transition into adult life (TAL) is an emerging theme in educational research and practice, with few responses to societal challenges arising from the relationship between academic curriculum and the labor market. The evaluation of its quality lacks instruments. Therefore, the aim of this paper was to describe the construction of the TAL questionnaire - training paths built for the purpose to analyze its psychometric properties. The questionnaire was administered at national level to 616 professionals in five dimensions: TAL; Adequations in the Learning Process; Training Paths - Education and Training Courses (ETC); Training Paths - Individual Transition Plan (ITP); TAL in relation to the Labor Market. Reliability for internal consistency has a total Cronbach's alpha of .94. Exploratory factor analysis demonstrated the suitability of the model, explaining 44.02% of the total variance. The questionnaire seems to be a valid tool for collecting information about TAL, and students' career prospects. The school does not seem to have the ideal conditions, and a greater articulation with the companies is essential. The need for more specialized resources training required the construction of an organizational model, supported by the articulation and complementarity in the process, role and responsibilities of the intervening actors.

KEYWORDS: Special Educational Needs. Transition to Adult Life - Special Educational Needs. TAL Questionnaire - Validation.

¹ <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0158>

² Este trabalho é financiado pelo Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho, Projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, por meio de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

³ Instituto da Educação/CIEd - Universidade do Minho. Braga/Portugal. E-mail: luisfanzeres@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3790-206X>

⁴ Instituto da Educação/CIEd - Universidade do Minho. Braga/Portugal. E-mail: acs@ie.uminho.pt. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9985-8466>

⁵ Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF) – Instituto da Educação, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa. Lisboa/Portugal. E-mail: sofiasantos@fmh.ulisboa.pt. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6654-564X>



1 INTRODUÇÃO

O processo de Transição para a Vida Adulta (TVA) de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) assume-se de particular pertinência no panorama educativo português atual, procurando responder às suas necessidades relativamente à promoção de aprendizagens vocacionadas para uma vida adulta de qualidade.

A aplicação no âmbito nacional do questionário Transição para a Vida Adulta de alunos com Necessidades Educativas Especiais: Percursos de Formação no sistema educativo português constitui um passo importante no levantamento de dados e informações importantes relativamente à situação em Portugal. A investigação desenvolvida, neste estudo, permitiu uma base importante para novos estudos, que procurem dar continuidade, alargando a amostra, ou tomando em linha de conta outras variáveis, mas, acima de tudo, estudos que procurem contribuir para uma melhor compreensão do fenómeno que é a formação e a inserção profissional de pessoas com NEE.

No sistema educativo português vigente, o processo de transição patenteia-se como uma medida emergente, verificando-se a necessidade de compreender-se todo o processo relativo à sistematização e à organização do processo de TVA de alunos com NEE (Santos, 2013). Essa questão, apesar de não ser recente, continua a ser atual e o mais novo normativo nacional, no âmbito da Educação Inclusiva, o Decreto-Lei nº 54/2018, reitera a diversidade de características dos alunos e das respetivas respostas para o acesso ao sucesso e à aquisição de um perfil educativo e formativo para a participação social, procurando ir ao encontro dos objetivos do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (Akkari, 2017).

A TVA assume-se de particular pertinência no panorama educativo, internacional e nacional, dado o número crescente dos alunos a frequentar o 3º ciclo e ensino secundário, procurando responder às necessidades relativas à promoção de aprendizagens vocacionadas para uma vida adulta de qualidade, bem como para a integração no mercado laboral. A facilitação da TVA deve, então, orientar o desenvolvimento de todo o programa educacional (Kohler, 1996, 1998; Kohler & Field, 2003), abrangendo desafios, possibilidades e questões enfrentadas pelos jovens com NEE, pelo que deve ser dedicada uma atenção particular na partilha sobre formação, qualificação e emprego desses alunos (Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais [AEDNEE], 2002).

Simões e Santos (2017) apontam que uma das fases mais complexas, no âmbito da escolaridade obrigatória e universal, ao longo do percurso académico, é a fase da TVA e consequente inserção no mercado de trabalho, o que tem vindo a exigir um novo posicionamento face aos alunos com NEE, apostando-se na reflexão sobre conteúdos académicos cognitivos vs. funcionais e significativos, oportunidades e respostas/apoios diversificados e adequados e empoderamento dos alunos (Santos, 2019), para a igualdade de oportunidades, inclusão, participação e qualidade de vida deles. Apesar da exigência de qualidade da oferta formativa em função do perfil de saída dos alunos (Decreto-Lei nº 3/2008; Decreto-Lei nº 54/2018), constata-se a, ainda, escassez de estudos no âmbito nacional, nessa área (Santos, 2013).

A TVA deve ser assumida como um processo contínuo de assunção de novos papéis, responsabilidades e funções determinantes para a passagem para a vida adulta, representando o processo de formação profissional e consequente inserção no mercado de trabalho, um elemen-

to fundamental para a cidadania da pessoa com NEE e sua família (Dong, Fabian, & Luecking, 2016). Esse processo necessita de ser orientado da forma mais apropriada, reforçando os fins últimos de um processo de transição bem-sucedido conducente à autonomia e autodeterminação (AEDNEE, 2002).

No âmbito da Educação e Formação dos alunos com NEE, existem opções formativas que se constituem como propostas valiosas no processo de TVA, tendo surgido, em Portugal, os Cursos de Educação e Formação (CEF) para os alunos com menores necessidades de apoios, e os Planos Individuais de Transição (PIT) para os alunos com maior nível de severidade inseridos na medida Currículo Específico Individual (CEI), obtendo, no final do percurso, um certificado de competências vocacionais (Fânzeres, Cruz- Santos, & Santos, 2016a). Para os autores, esses percursos pretendem proporcionar um conjunto de ofertas diferenciadas que permitam o cumprimento da escolaridade obrigatória e a obtenção de qualificações profissionais de níveis de qualificação, que, nos casos dos CEF, são devidamente certificadas de acordo com a legislação. No entanto, constata-se ainda a escassez de evidências sobre as percepções dos intervenientes ao longo desse processo, fundamentais para a prática profissional certificada de todos os alunos, entre os quais, os alunos com NEE.

A monitorização e a fundamentação das (boas) práticas exige processos de avaliação válidos e fiáveis, que até a data parecem inexistentes no nosso país.

2 MÉTODO

Nesta seção, aborda-se como se deu a seleção dos participantes, os instrumentos utilizados na pesquisa e os procedimentos considerados.

2.1 AMOSTRA

A amostra foi construída obedecendo ao maior número de critérios de aleatoriedade, procurando um grau de heterogeneidade adequado, contactando, para o efeito, o máximo de profissionais com experiência no nível da TVA de alunos com NEE (escolas e instituições).

Para a seleção dos participantes, estabeleceu-se, como critérios de inclusão, serem professores do 2º e 3º ciclo e secundário, com algum tipo de experiência com a TVA de alunos com NEE, bem como profissionais a trabalhar a mesma temática em instituições e outro tipo de estabelecimentos de ensino. O número de participantes foi determinado pela fórmula de cálculo do *software* de pesquisa Research Systems⁶. Optou-se pela Amostragem por Clusters, Nomenclaturas de Unidades Territoriais para fins Estatísticos (NUTS) fundamentada em uma classificação europeia criada pelo Serviço de Estatística da Comissão Europeia, em 2003, com versão atualizada em 2013 (União Europeia [UE], 2014), utilizando agrupamentos naturais de elementos da população, nos quais cada elemento pertence a um só grupo (Hill & Hill, 2008); neste caso, professores e outros profissionais envolvidos na TVA dos alunos com NEE.

As idades dos participantes variaram entre os 20 e os 50 anos, com experiência profissional entre 5 a 25 anos de carreira, sendo a larga maioria (65%) detentora do grau de licenciatura, exercendo, maioritariamente, funções no presente ano como professores de Educação

⁶ Recuperado de <http://www.surveysystem.com/sscalc.htm>.

Especial (44.3%), na sua grande maioria, em estabelecimentos de ensino público (88.3%). Sobre a distribuição geográfica dos participantes, eles são oriundos de todos os distritos do país (20), observando-se que Braga foi o distrito com maior participação no inquérito com 18%, seguido de Lisboa com 16.2%. No que respeita à Experiência Profissional versus contexto formativo, pode-se constatar que, em relação à Experiência em contexto exclusivamente académico, as Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) assumem-se como a problemática mais comum ($n=399$), representando 66.4%, e, sobre a experiência em contexto de Formação Profissional, as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) apresentam o número mais elevado ($n=353$; 57.3%). Relativamente às áreas de formação oferecidas pelos estabelecimentos de ensino/instituição onde os participantes prestam funções e, de acordo com a oferta formativa apresentada, os cursos de Hotelaria e restauração, Floricultura/Jardinagem constituem-se como as ofertas mais disseminadas com, respetivamente, ($n=218$;35.4%) e ($n=168$;27.3%) de anuências.

2.2 INSTRUMENTO

O questionário “Transição Para a Vida Adulta de alunos com Necessidades Educativas Especiais: Percursos de formação no sistema educativo português” (TVA:PF) (Fânzeres, Cruz-Santos, & Santos, 2013) foi elaborado com base em uma revisão extensa da literatura nacional e internacional. Sua versão final é constituída por duas partes: a primeira, referente aos dados sociodemográficos dos participantes; e a segunda, dedicada ao questionário propriamente dito. O questionário é constituído por 110 itens no total, que se organizam em cinco dimensões: 1) TVA dos alunos com NEE; 2) Adequações no Processo de Aprendizagem; 3 – Percursos de Formação CEF; 4 - Percursos de Formação PIT; e 5 - TVA em relação ao Mercado de Trabalho.

Cada uma das dimensões engloba várias questões tipo escala de Likert de quatro pontos (numeradas de 1 a 4, explicadas no preâmbulo do questionário, e.g.: **1** - Concordo totalmente; **2** - Concordo; **3** - Discordo; **4** - Discordo totalmente), ou questões fechadas (sim/não), tendo, no final, uma pergunta aberta para uma resposta mais particularizada de acordo com a temática intrínseca a cada uma. A interpretação dos dados e a sua análise permite a identificação das perceções dos profissionais (professores, técnicos e outros), acerca das respostas/oferta formativa que as escolas e as instituições utilizam no âmbito do processo de TVA dos jovens com NEE no sistema educativo português.

2.3 PROCEDIMENTOS

Ao longo do estudo, foram considerados todos os princípios e requisitos éticos inerentes a uma investigação dessa natureza. Nesse sentido, submeteu-se o projeto ao Conselho de Ética para a Investigação da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa (CEFMH) para apreciação, tendo sido aprovado (Parecer nº 22/2015), bem como assinado o Compromisso Ético, através do qual nos comprometemos a manter a atitude ética que a moral exige e cumprimento da legislação em vigor durante todo o processo de investigação. Cumulativamente os participantes foram informados, por meio de um documento próprio “Consentimento, Informado, livre e Esclarecido”, com informação importante em relação à sua participação no estudo, sendo explicados os seus aspetos mais importantes, garantindo-se

a confidencialidade e anonimato dos dados, bem como a desistência a qualquer momento do estudo. A aplicação da versão final do questionário TVA:PF foi enviado por correio eletrônico, a docentes e profissionais, explicando a finalidade e os procedimentos do estudo, solicitando a colaboração na disseminação e no preenchimento do inquérito.

3 RESULTADOS

A análise das propriedades psicométricas de qualquer instrumento deve envolver a validade de conteúdo ou representatividade dos itens, validade de critério (não aplicada neste estudo devido à inexistência de outros instrumentos para comparação) e validade de constructo (International Test Commission [ITC], 2017; Taherdoost, 2016). Nesse sentido, e após o estabelecimento da primeira versão, procedeu-se a um conjunto de procedimentos metodológicos para garantir a sua validade.

A análise da validade do conteúdo foi iniciada em uma primeira fase pela Reflexão falada (*thinking aloud*), tendo sido solicitado a três peritos que classificassem a relevância, clareza, ambiguidade e simplicidade dos itens do questionário. Esses peritos foram selecionados devido à sua especialidade (um com habilitação acadêmica de Mestrado e anos de experiência na área da TVA e dois Doutorados na área das perturbações do desenvolvimento, TVA e metodologias de intervenção). Depois do consenso adquirido, procederam-se a vários grupos focais (Fase 2) com professores, técnicos e monitores ($n=40$), que desenvolvem a sua atividade docente/profissional no âmbito dos percursos formativos de alunos com NEE, para detetar a existência de itens mal construídos e verificar a existência de ambiguidade de conteúdo que pudesse causar dúvidas aos participantes sugerindo modificações (Almeida & Freire, 2008), no sentido de poder aceitá-los como indiscutíveis (empiricamente verdadeiros), com rigor científico e consistentes com o conhecimento estabelecido (Mertens, 2014).

Dessa forma, estabeleceu-se a versão final que foi aplicada (Fase 3) a profissionais (docentes/técnicos/monitores e outros) que intervêm na TVA ao nível dos Cursos de Educação Formação (CEF) e Educação Especial e técnicos responsáveis pela implementação dos Planos Individuais de Transição (PIT), tendo sido aplicado uma única vez, a todos os participantes da amostra. A fiabilidade foi analisada na consistência interna (Tabela 1) e calculada com base no alpha de Cronbach (α). Por meio dos resultados obtidos, pôde-se constatar valores elevados de consistência interna, destacando-se o valor total (.94), e com resultados altamente significativos [$X^2 = 57,285$, $p < 0.001$].

As dimensões 1 e 5 também se situam em um nível excelente. Apenas as dimensões 3 e 4 apresentam valores inferiores a .80. Apesar da importância da fiabilidade, essa medida não é suficiente por si, devendo ser combinada com a análise da validade de constructo (Taherdoost, 2016), ou seja, a relação entre constructo e a sua operacionalização.

Dimensão	α	nº de itens	n	Se item excluído
Dimensão 1: TVA	.92	33	616	
Dimensão 2: Adequações processo aprendizagem	.75	6	616	
Dimensão 3: Percursos de formação CEF	.78	18	298	.79
Dimensão 4: Percursos de formação PIT	.89	26	199	
Dimensão 5: TVA em relação ao Mercado de Trabalho	.90	27	616	
Total	.94	110	616	

Tabela 1. Valores de Consistência Interna das cinco Dimensões do Questionário.
Fonte: Elaboração própria.

Nesse sentido, analisou-se a correlação entre as várias dimensões constituintes do questionário (Tabela 2) através do coeficiente de correlação de Pearson, cujo valor, se for inferior a .40, indicia correlações fracas; entre .40 e .60, correlações moderadas; entre .70 e .89, correlações elevadas; e se superiores a .90, correlações muito fortes (Pestana & Gageiro, 2014).

Variável	M±DP	DIM1	DIM2	DIM3	DIM4	DIM5
Dimensão 1: TVA	3.60±.30	1	--	--	--	--
Dimensão 2: Adequações processo aprendizagem	3.04±.28	.29**	1	--	--	--
Dimensão 3: Percursos de formação CEF	3.30±.45	.24**	.15**	1	--	--
Dimensão 4: Percursos de formação PIT	3.43±.30	.32**	.15**	.31**	1	--
Dimensão 5: TVA em relação ao Mercado de Trabalho	3.51±.30	.48**	.31**	.30**	.53**	1

Tabela 2. Coeficientes de Correlação de Pearson nas cinco Dimensões do Questionário.
* $p < .01$; $p < .05$.

Fonte: Elaboração própria.

A análise global das matrizes de correlações da dimensão 1-*TVA dos alunos com NEE* revela que a maioria das associações são positivas com níveis de significância de ($p < .01$ e $< .05$) com a maioria a revelar uma correlação fraca ($r < .40$), tal como expectável. Destacam-se as correlações moderadas entre as dimensões 1 e 5 e as 4 e 5.

Ainda no âmbito da validade de constructo, procedeu-se à análise fatorial exploratória (AFE) para analisar a dependência das dimensões e da sua inter-relação, identificando fatores e averiguando a dimensionalidade do questionário (Marôco, 2007). A AFE (Tabela 3) envolveu o método de Máxima Verosimilhança com rotação ortogonal varimax, para identificar, através de inter-relações, fatores ou dimensões que possam ter significado próprio e determinar a estrutura dimensional do questionário (Araújo, Costa, & Almeida, 2014). A AFE permite a identificação das dimensões finais e dos respetivos itens com peso teórico e empírico (Matsunaga, 2010) no processo de TVA (Tabela 3).

Itens	Fatores			
	I	II	III	IV
2.2 a) Melhoramento dos recursos especializados.	.57			
2.2 b) Mais oferta de apoios.	.60			
2.2 d) Recetividade da Comunidade Escolar.	.59			
2.3.1 a) Envolvimento do aluno e pais.	.68			
2.3.1 c) Estratégias educacionais claras (conteúdos, alunos ativos, decisão).	.57			
2.3.1 d) Perfil Competências experiências práticas.	.63			
2.3.1 e) Opções abertas e informação clara (oportunidades de emprego, independência financeira).	.63			
2.3.2 a) Existência de uma rede de apoios (assegurar cooperação).	.61			
2.3.2 b) Definição explícita de tarefas.	.64			
2.3.2 c) Reforçar serviços de orientação vocacional.	.47			
2.3.2 d) Formação complementar.	.62			
2.3.2 e) Envolvimento dos empregadores e organizações de emprego.	.59			
2.3.3 a) Construir redes (sociais e profissionais).	.71			
2.3.3 b) Definir medidas criativas (estratégias p/ultrapassar).	.69			
2.3.3 c) Aumentar o sistema dual (combinar teoria e prática).	.69			
2.3.3 d) Organização flexível e medidas de formação (anos preparatórios, formação vocacional antes do emprego...).	.48			
2.3.3 e) Melhorar comunicação sector: mercado trabalho na escola.	.64			
2.3.3 f) Acompanhamento: após a passagem para o mundo laboral.	.62			
2.3.3 g) Medidas de Apoio: recursos pessoais, materiais, financeiros e técnicos.	.57			
2.3.4 b) Orientação adequada.	.55			
2.3.4 c) Apoio flexível.	.53			
2.3.4 d) Pessoa Referência/Apoio (processo de transição).	.47			
2.3.4 e) Colaboração das famílias.	.59			
2.3.4 f) Acompanhamento.	.64			
3.1 b) Aspirações e desejos dos jovens.	.64			
4.3 b) Mais orientados para as NEE ligeiras do que para as severas.				.36
4.3 d) As ofertas formativas correspondem às necessidades destes jovens na transição para o mercado de trabalho.				.32
4.3 e) Inclusão dos jovens com NEE nos CEF.				
4.3 g) Possibilitam o prosseguimento de estudos.				
4.3 h) Com diploma mas dificuldades em conseguir um emprego estável.				.48
4.3 i) Expectativas dos alunos sobre estes cursos são concretizadas.				.34
4.4 d) Necessita de garantir a igualdade de oportunidades no que respeita ao género, cultura e à localização geográfica.				.44
4.5.1a) Está estreitamente relacionado como PEI.	.44			
4.5.1 b) Focaliza assuntos relacionados com emprego e vida adulta.	.43			
4.5.1 c) Inclui ferramentas e métodos para a TVA adequada.	.36			
4.5.1 d) Garante igualdade de oportunidades (género, nível sociocultural e localização geográfica).			.78	
4.5.1 e) Garante um processo de avaliação justo.				.75
4.5.1 f) Promove a transição pós-escolar para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção profissional.			.75	
4.5.1 g) Preparado 2/3 anos antes do fim escolaridade obrigatória.			.72	
4.5.1 h) Deve garantir um processo de avaliação, através de um profissional designado para o efeito.	.36			
4.5.1 j) O aluno como parte ativa no seu processo de formação.	.64			
4.5.1 k) Deve fomentar as competências profissionais e atitudinais que facilitem a sua tomada de decisão.	.68			
4.5.2 a) Dados recolhidos na fase preparatória da TVA devem reproduzir			.72	

4.5.2 e) O aluno deverá ser parte ativa no seu processo de formação.	.74	.56
4.5.2.1 a) Competências sociais para a inserção familiar e comunitária.	.63	.46
4.5.2.1 b) Competência para o exercício de uma atividade ocupacional.	.75	.61
4.5.2.1 c) Competência para o exercício de uma atividade profissional.	.53	.31
4.5.3 a) Metas a atingir e datas definidas.	.74	.57
4.5.3 b) Ações específicas a desenvolver para que se atinjam essas metas.	.77	.62
4.5.3 c) Identificação dos intervenientes, seus papéis e responsabilidades.	.72	.60
4.5.3 d) Objetivos, conteúdos, estratégias e recursos vs. áreas definidas.	.63	.44
4.5.3 e) Nível de articulação entre essas áreas.	.66	.47
4.5.3 f) Protocolos com instituições e/ou empresas.	.50	.30
4.5.3 g) Critérios, instrumentos, intervenientes e momentos de avaliação.	.50	.35
5.1 b) A certificação profissional dos alunos com NEE.	.60	.38
5.1 c) Um processo deve ser iniciado na Escola.	.50	.35
5.1 d) Sensibilização do tecido empresarial local.	.60	.38
5.1 e) Colaboração das famílias.	.63	.45
5.2 a) Formação profissional adequada.	.63	.45
5.2 b) Articulação entre a escola e as entidades empregadoras.	.58	.39
5.2 c) Criar rede local com parceiros (escola, empregadores, famílias...).	.66	.55
5.2 e) Divulgação de projetos inovadores a nível local.	.70	.54
5.2 f) Reforçar mecanismos de apoio para jovens desempregados e à procura do primeiro emprego para a inserção no mercado de trabalho.	.66	.49
5.2 g) Criar legislação laboral protetora dos trabalhadores jovens, promovendo a rápida transição para modelos contratuais mais seguros.	.53	.39
5.3 a) Aumenta hipóteses de o jovem conseguir um trabalho sustentável.	.60	.42
5.3 b) Afere interesses, desejos, motivações, competências, atitudes e capacidades do jovem com as exigências da profissão.	.60	.53
5.3 c) Proporciona situação de sucesso para o jovem e empregadores.	.60	.44
5.3 d) Fornece uma análise clara das possibilidades do jovem e um consequente plano de carreira profissional.	.75	.60
5.3 e) Focaliza assuntos de transição sobre emprego e vida adulta.	.71	.53
5.3 f) Possibilita maior colaboração da comunidade local.	.81	.67
5.4 a) Preparada dois ou três anos antes do fim da escolaridade obrigatória.	.67	.54
5.4 b) Focaliza assuntos de transição sobre emprego e vida adulta.	.60	.50
5.4 c) Inclui ferramentas e métodos para uma transição adequada ao jovem.	.46	.31
5.4 d) Necessita de garantir a igualdade de oportunidades no que respeita ao género, cultura e à localização geográfica.	.58	.51
5.4 e) Deve garantir um processo de avaliação, através de uma equipa multidisciplinar designada para o efeito.	.70	.56
5.4 f) As opções de formação do aluno devem ser baseadas nos interesses, capacidades e saídas profissionais.	.58	.36
5.4 g) Deve fomentar as competências profissionais e atitudinais que facilitem a sua tomada de decisão.	.50	.44

Tabela 3. Pesos Fatoriais dos Itens.

Fonte: Elaboração própria.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em uma primeira fase, e devido à inexistência de instrumentos que permitam a coleta de informação sobre as percepções dos intervenientes face ao processo de TVA, em Portugal, elaborou-se um questionário para esse efeito, cujas propriedades psicométricas foram analisadas (ITC, 2017; Taherdoost, 2016). Dos três tipos de validade recomendados – validade de conteúdo, critério e de constructo, apenas não se procedeu à análise criterial dada a inexistência de outros instrumentos, no país, para a eventual comparação e correlação.

A validade de conteúdo, considerada como um dos primeiros passos fundamentais para a validação de um instrumento, analisou a representatividade dos itens selecionados. Para esse efeito, optou-se pela abordagem dupla prevista na literatura: uma de carácter teórico, que implicou a análise extensiva da literatura; e outra mais empírica, que envolveu a revisão por peritos e a realização de grupos focais. Assim, e em uma primeira Fase 3, peritos analisaram o questionário (itens e dimensões) classificando cada item quanto à sua relevância, simplicidade, clareza e ambiguidade. Além disso, também ajuizaram quanto à pertinência dos itens em cada uma das dimensões. Esses peritos foram selecionados pela sua expertise na área da Educação Especial/Inclusiva incluindo também o processo de TVA, e no âmbito das metodologias de intervenção. Após o consenso foi estabelecida uma versão preliminar que foi submetida ao teste-piloto com o escrutínio de outros peritos, com prática e responsabilidades efetivas no processo de TVA, que, além de voltar a analisar a relevância e representatividade dos itens, procedeu também a comentários e observações, tendo sugerido várias reformulações.

De acordo com a opinião de alguns especialistas, nos itens relacionados com as questões “3.1.1 Apoio pedagógico personalizado”; “3.1.2 -Adequações Curriculares Individuais”; “3.1.3 Adequações no processo de avaliação”; “3.1.4 Currículo Específico Individual (professores/técnicos que lecionam CEI’s”, alterou-se o tipo de resposta, dado as medidas educativas estarem abrangidas no normativo, pelo que os peritos acharam mais assertivo uma resposta (sim/não), tendo em atenção a sua experiência profissional relativamente à especificidade do tipo de oferta formativa lecionada. A cotação dos itens por uma escala Likert de 4 pontos foi selecionada tentando evitar a tendência para a neutralidade/ponto médio (Lozano, García-Cueto, & Muñiz, 2008). Os autores afirmam que, para efeitos de validade e confiabilidade, o número ótimo de alternativas é entre quatro e sete. Após a aplicação do teste-piloto, e posterior ajustamento, foi elaborada a versão final dos questionários e, posteriormente, aplicada.

A fiabilidade, pela análise da consistência interna dos itens em cada dimensão, parece ter sido confirmada, constatando-se que os valores obtidos (superiores a .70) apontam para níveis aceitáveis a excelentes (Nunnally, 1976). Tal como se constatou, as dimensões com melhores índices foram a TVA (dimensão 1 inicial) e a TVA e a relação com o mercado de trabalho (dimensão 5 inicial). Os valores de α , para cada uma das dimensões do inquérito, apresentam-se como próximos de excelente (Marôco, 2007), variando entre .89 (dimensão 4) e .92 (TVA); e as dimensões 2 e 3 apresentam um alfa entre .70 e .80, que, segundo o mesmo autor, pode ser considerado razoável. Ressalva-se o facto de que, nas Dimensões 3 e 4, o valor de n é diferente, uma vez que, de acordo com a sua experiência profissional, alguns responderem somente à sua experiência de CEF ($n = 298$), enquanto outros responderam tendo em consideração a sua experiência com alunos a quem foi implementado um PIT ($n = 199$), consistindo extratos da

amostra importantes, uma vez que intervêm diretamente no processo formativo desses alunos. Nas dimensões 2, 4 e 5, a consistência interna não melhora com a exclusão de algum item.

A validade de constructo do questionário foi analisada recorrendo ao cálculo dos coeficientes de correlação de Pearson entre as cinco dimensões iniciais e pela AFE para examinar a estrutura fatorial do questionário. Os valores de Pearson encontrados tendem para correlações significativas fracas ($r < .35$), tal como seria expectável, dados os itens selecionados, apesar de associados ao processo de TVA, abrangerem diferentes fases do processo não avaliando o mesmo conteúdo (Marôco, 2007; Pestana & Gageiro, 2014). Além disso, dedicou-se uma atenção especial à seleção dos itens e à sua correspondência com as dimensões.

Destacam-se, no entanto, as duas correlações moderadas, também significativas, entre a dimensão 5 (*TVA e relação com o Mercado Laboral*) e as dimensões 1 (*TVA*) e 4 (*Percursos de Formação PIT*), eventualmente decorrente da relação entre o processo de TVA e a necessidade de encontrar “caminhos” para os alunos a usufruir de PIT, visando a sua integração do mercado de trabalho. Os valores mais elevados foram encontrados nos itens “*Organização flexível e medidas de formação (anos preparatórios, formação vocacional antes do emprego...)*” e “*Colaboração da comunidade local*”, dada a relevância que a flexibilidade curricular, a transparência e coerência nas opções, e o trabalho de parceria assumem ao longo do processo de TVA.

Os valores mais baixos foram encontrados na dimensão 2 (*Adequações do processo de aprendizagem*) e das dimensões 3 (*Percursos de Formação CEF*) e 4 (*Percursos de Formação PIT*), especificamente entre os itens “*Melhoramento dos recursos especializados*” e o item “*A Escola possui as condições ideais*”. Nas dimensões 3 e 4 (*Percursos de Formação CEF e PIT*, respetivamente), a maioria das correlações ($p < .05$), entre os itens, são fracas, assumindo-se como eventual justificação, a necessidade de uma reorganização dos conteúdos académicos-funcionais, a maior flexibilidade nos processos e objetivos a cumprir. Além disso, acresce a necessidade de um maior conhecimento sobre as características inerentes aos alunos com NEE e os percursos formativos por parte dos intervenientes diretos.

A AFE estabeleceu então a estrutura fatorial do questionário apontando a existência de quatro fatores que parecem concorrer para a avaliação válida e fiável das perceções dos profissionais face ao processo de TVA. O fator 1) *Transição para a Vida Adulta dos Alunos com NEE* explica 21.3% da variância total. Sobre o papel da Escola na TVA de alunos com NEE, a distribuição percentual desse fator ilustra a relevância que os respondentes dão à Participação e ao Envolvimento de todos os intervenientes no processo, nomeadamente alunos e pais (78.4% e 68.8%, respetivamente), indo ao encontro dos mais recentes normativos educativos (Decreto-Lei nº 3/2008; Decreto-Lei nº 54/2018). Para Dakuzaku (2010), a TVA pretende fornecer aos jovens competências vocacionais que os encaminhem ao sucesso para o mercado de trabalho, as quais podem e devem ser trabalhadas, de forma eficaz, através de experiências diretas em contextos laborais e reais, no decorrer da sua escolaridade (e.g.: currículo dos cursos de educação e formação e dos cursos profissionais, através da formação em contexto de trabalho), sendo fundamental a parceria e a coerência entre todos os colaboradores (escola e comunidade).

No Fator 2) *Percursos de Formação (PIT)*, que explica 9,1% da variância, salienta-se a importância do PIT na Inserção no Mercado de Trabalho, com 50,5% dos respondentes a considerarem que o processo de TVA de alunos com PIT necessita de ser preparado atempada-

mente, de preferência dois ou três anos antes do fim da escolaridade obrigatória (Decreto-Lei nº 54/2018), garantindo a igualdade de oportunidades no que respeita ao género, cultura e à localização geográfica. É de se realçar, no entanto, que o período temporal para a implementação do processo de TVA parece não ser ainda consensual, havendo necessidade de se reequacionar a eventualidade de percursos mais precoces (Santos, 2019). Os Percursos de formação PIT devem fomentar as competências profissionais e atitudinais que facilitem a tomada de decisão, e as opções de formação do aluno devem ser baseadas nos interesses, nas capacidades e nas saídas profissionais e concretizadas em contexto real. O PIT deve incluir “*conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós -escolar*” (ponto 3 do art.º inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós -escolar (artigo 21º do Decreto-Lei nº 3/2008).

O Fator 3 - *TVA e Inserção no Mercado de Trabalho* explica 8,4.% da variância total, e, segundo as respostas dos participantes (59,1%), o processo de TVA acresce as chances de o jovem obter um emprego de forma mais estruturada, uma vez que, para 56,5% dos participantes, avalia interesses, desejos, motivações e a adequação das competências, atitudes e capacidades do jovem às exigências da profissão, incluindo ferramentas e métodos que lhe certifiquem uma transição apropriada e desempenhando um papel fundamental na vida pós-escolar (Kohler & Field, 2003).

Fator 4 - *Percursos de Formação CEF* explica 5,1% da variância, em que 69,2% dos participantes salienta como aspetos mais importantes o incentivo de esse tipo de percurso formativo, no que se refere ao prosseguimento de estudos e consequente aquisição e desenvolvimento de competências profissionais.

De uma forma geral, em relação às ofertas formativas, os percursos de formação CEF e PIT são considerados como ofertas eficazes, e de particular importância na TVA, uma vez que o sistema de educação e formação em Portugal baseia-se em um 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 (Lei de Bases do Sistema Educativo [LBSE], 2005). No entanto, os CEF parecem estar mais orientados para os alunos com menor nível de severidade, apesar de concordarem com essa medida para todos, dado possibilitar o prosseguimento de estudos. Além disso, apresentam-se como uma oportunidade para os jovens poderem 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 (Despacho nº 3863/2014).

5 CONCLUSÕES

A Escola, como elemento catalisador de todo o processo de TVA, deve promover e fomentar, em todos os seus alunos, a realização do seu potencial humano e educá-los como cidadãos responsáveis e intervenientes, constituindo o desenvolvimento vocacional e profissional uma das primeiras prioridades na construção do processo formativo dos alunos com

NEE (Santos et al., 2019). É fundamental a implementação de estratégias articuladas com os recursos existentes, em uma metodologia dinâmica, abrangendo uma diversidade de respostas educativas disponibilizadas pela escola, consubstanciadas nas escolhas e nas proficiências dos alunos, na opinião das famílias e nas oportunidades da comunidade (Fânzeres, Cruz-Santos, & Santos, 2016b).

Este artigo apresentou o primeiro questionário válido e fiável em Portugal para a avaliação das perceções dos principais intervenientes no processo de TVA sobre o processo de transição pós-escolar, permitindo a obtenção de informação pertinente que pode ser utilizada para percursos educativos diferenciados e de acordo com as características de cada aluno. Procura-se, assim, contribuir para a identificação dos processos de formação para os alunos com NEE no âmbito da TVA, assim como a compreensão das perceções dos agentes intervenientes o que pode ajudar a identificar facilitadores e barreiras, promovendo-se a reflexão para medidas mais adequadas.

A aplicação do questionário no âmbito nacional e com uma amostra mais representativa e significativa de todos os intervenientes, incluindo os próprios alunos e respetivas famílias, permitirá outras análises mais aprofundadas, bem como a identificação dos preditores para uma boa transição. Algumas das recomendações passam pela: a) necessidade da promulgação de diplomas legislativos com estímulos para a inserção laboral destes alunos após a conclusão do seu processo de TVA (e.g.: disseminação da legislação para melhor conhecimento do tecido empresarial local dando a conhecer aos empregadores (no geral) as capacidades dos alunos com NEE), e da escola “vir” à comunidade e vice-versa, através de mais parcerias e mais protocolos; b) criação de uma rede local com todos os parceiros (Escola, Universidade, empregadores, famílias, autarquias, observatório da empregabilidade), para assegurar medidas concretas para a implementação da legislação existente e a sua monitorização; e c) necessidade de reequacionar a formação dos professores (e das lideranças das escolas) ao nível da formação inicial e especializada na área da transição pós-escolar em uma articulação com o ensino superior para um combinado estruturado de atividades de acordo com o Perfil de Funcionalidade como treino profissional, treino laboral no local de trabalho, incluindo esquemas de emprego apoiado e vida independente na comunidade. Todas essas respostas pressupõem a promoção da igualdade de oportunidades e uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para a vida pós-escolar.

REFERÊNCIAS

- Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2002). *Transição da escola para o emprego: Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países europeus. Relatório Síntese*. Recuperado em 30 de março de 2020 de <http://books.google.pt/books?id=9rgkQwAACAAJ>
- Akkari, A. (2017). A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI?. *Revista Diálogo Educacional*, 17(53), 937-958. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.AO11>
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia da educação*. Braga: Psiquilibrios.

- Araújo, A., Costa, A., & Almeida, L. (2014). Questionário de Percepções Acadêmicas – Expectativas: Contributos para a sua validação interna e externa. *Revista E-PSI (4)1*, 156-178.
- Dakuzaku, R. (2010). Mudanças tecnológicas e organizacionais e a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, 5(1), 17-32.
- Decreto-Lei nº 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*. Regime Jurídico da Educação Inclusiva. Diário da República, 1.ª série - n.º 129 - 6 julho 2018, 2918-2928.
- Despacho n.º 3863/2014*. Secretaria de Estado do Emprego. Diário da República, 2.ª série - n.º 50 - 12 de março de 2014, 6845.
- Dong, S., Fabian, E., & Luecking, R. G. (2016). Impacts of School Structural Factors and Student Factors on Employment Outcomes for Youth With Disabilities in Transition: A Secondary Data Analysis. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 59(4), 224–234. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F0034355215595515>
- Fânzeres, L., Cruz-Santos, A., & Santos, S. (2013). *Transição para a vida adulta de alunos com necessidades educativas especiais: Percursos de formação no sistema educativo português*. Questionário não publicado, Instituto de Educação, Uninversidade do Minho, Braga, Portugal.
- Fânzeres, L., Cruz-Santos, A., & Santos, S. (2016a). O processo de transição para a vida adulta dos jovens com NEE em Portugal. *Revista AMAzônica*, 9(2), 32-56.
- Fânzeres, L., Cruz-Santos, A., & Santos, S. (2016b). Transição para a vida adulta dos jovens com NEE: Percepções dos profissionais. *Journal of Research in Special Educational Needs* 16(1), 1050-1054. DOI: 10.1111/1471-3802.12133
- Hill, M. M., & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário*. Lisboa: Sílabo.
- International Test Commission (2017). *The ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests* (2nd edition). Recuperado em 30 de março de 2020 de www.InTestCom.org
- Kohler, P. (1996). Preparing youths with disabilities for future challenges: A taxonomy for transition programming. In P. Kohler (Ed.), *Taxonomy for Transition Programming: Linking, Research and Practice* (pp. 1-62). Champaign, IL: University of Illinois.
- Kohler, P. (1998). Implementing a transition perspective of education: A comprehensive approach to planning and delivering secondary education and transition services. In F. R. Rusch, & J. Chadsey (Eds.). *High School and Beyond: Transition from School to Work* (pp. 179-205). Belmont, CA: Wadsworth.
- Kohler, P., & Field, S. (2003). Transition-focused education foundation for the future. *The Journal of Special Education*, 37(3), 174-183. DOI: 1.1177/00224669030370030701
- Lei de Bases do Sistema Educativo* (2005). Diário da República, 1.ª série-A - n.º 166 -30 de agosto de 2005, 5122-5138.
- Lozano, L., García-Cueto, E., & Muñoz, J. (2008). Effect of the number of response categories on the reliability and validity of rating scales. *Methodology*, 4(2), 73-79. DOI: 10.1027 /1614-2241.4.2.73
- Marôco, J. (2007). *Análise estatística com o SPSS statistics* (3 ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

- Matsunaga, M. (2010). How to factor-analyze your data right: Do's, don'ts, and how-to's. *International Journal of Psychological Research*, 3(1), 97-110.
- Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Nunnally J. (1976). *Psychometric Theory*. New York: McGraw Hill.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2014). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS* (6 ed.). Lisboa: Sílabo.
- Santos, S. (2013). Transição para a Vida Ativa. *Revista da Educação Especial e Reabilitação* 20, 81-96.
- Santos, S. (2019). Transição para a vida ativa: mito ou realidade? In M. T. Santos, A. Santo, J. Ramalho, J. Santo, M. Faria, C. Almeida, & L. Murta (Eds.), *Transição para a vida adulta: percursos reais, possíveis e desejáveis* (pp. 64-75). Beja: Edições IPBeja.
- Santos, T., Santo, A., Ramalho, J., Faria, M., Almeida, C., Fernandes, J., & Santo, J. (2019). Percursos de vida de jovens que foram abrangidos por currículos específicos. *Educar hoje: Diálogos entre psicologia, educação e currículo*, 231-246.
- Simões, C., & Santos, S. (2017). O impacto do emprego na qualidade de vida das pessoas com dificuldade intelectual e desenvolvimental. *Revista Lusófona de Educação*, 34, 181-197.
- Taherdoost, H. (2016). Sampling methods in research methodology; how to choose a sampling technique for research. *SSRN Electronic Journal*, 5(2), 18-27. DOI: 10.2139/ssrn.3205035
- União Europeia (2014). *Programa operacional competitividade e internacionalização*. COMPETE 2020. Recuperado em 30 de março de 2020 de <https://www.compete2020.gov.pt/>

Recebido em: 10/10/2019

Reformulado em: 26/01/2020

Aprovado em: 28/01/2020