

Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Educação

Impacto do PIT na qualidade de vida de uma jovem com dificuldade intelectual e desenvolvimental

Elisabete Baptista Antunes

Trabalho de Mestrado apresentado ao Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Sofia Pedrosa Gomes dos Santos.

Agradecimentos

A realização deste Trabalho de Projeto foi concretizável, atendendo a um conjunto de fatores que, nas várias fases percorridas, foram ganhando consistência. Inevitavelmente por ter contado com uma muitíssimo valiosa colaboração, de pessoas e instituições, cumpre, neste espaço, salientar e agradecer a todos os intervenientes, que, de diversas maneiras conduziram à realização final deste projeto.

Começo por realçar a colaboração e os esclarecimentos sempre céleres e muito pertinentes da orientadora deste Trabalho de Projeto, Professora Doutora Sofia Santos, que, apesar da distância, se manteve sempre disponível no decurso da realização deste documento, sempre atenta ao fluir da investigação; cabe ainda agradecer toda a cooperação da CERCI, pela colaboração estabelecida e pela pronta permissão que facultou a concretização da recolha de informações, a aplicação dos instrumentos escolhidos para esta investigação, a realização das entrevistas aos diferentes intervenientes e indispensáveis à concretização deste Trabalho de Projeto; todos os participantes: das instituições, a família, (ex) professora de Educação Especial e jovem, pela disponibilidade demonstrada e pela pertinência com que trataram da parte burocrática, associada a toda esta investigação, bem como também no momento da aplicação dos instrumentos de investigação; ressalvo ainda a partilha de conhecimentos e saberes dos docentes da Escola Superior de Educação; à Dra. Marisa Melo pelas sugestões, ao nível do tratamento estatístico inerente ao tratamento de dados, contribuindo assim para o sucesso da apresentação dos resultados obtidos; uma palavra também para a Dra. Lucília Mateus, que apesar de não ser da área de Educação Especial, foi imprescindível na leitura e revisão do texto deste Trabalho de Projeto, para se proceder às correções necessárias, propondo algumas sugestões, que complementaram a elaboração deste documento; também à Dra. Margarida Almeida pelas sugestões que foi fazendo ao longo do trabalho; uma especial gratidão pelo incentivo, motivação e pura amizade, à minha amiga e colega Mestre Marisa Morgado que motivou e questionou todas as decisões ao longo deste processo; agradeço também a todos os colegas de Agrupamento que me apoiaram sempre com o reforço, aconselhamento e incentivo à realização deste Trabalho.

Aos meus pais, pela disponibilidade incondicional, compreensão e carinho em todas as horas, e em simultâneo pelo empenho que colocaram na concretização de tudo o que foi necessário para o bom termo deste projeto. Sem este apoio incondicional e compreensão não teria sido possível este processo.

Àqueles que contribuíram para a elaboração deste documento e não foram excecionalmente mencionados, a todos um sentido agradecimento, pelas horas disponibilizadas na realização desta árdua, mas gratificante, tarefa.

O meu muitíssimo obrigada

Palavras-chave: Necessidades Educativas Especiais. Plano Individual de Transição. Transição para a Vida Pós-Escolar. Desenvolvimento Intelectual e Desenvolvimental. Qualidade de Vida. Comportamento Adaptativo.

Resumo

Este estudo pretende analisar o processo de transição para a vida pós-escolar de uma jovem com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais, procurando-se compreender as estratégias de atuação do sistema educativo português, através das propostas planificadas e desenvolvidas, com base na aplicação das medidas legisladas no âmbito do artigo n.º14 do Decreto-Lei n.º 3/2008. Procura-se identificar as barreiras e os facilitadores da comunidade, bem como os contributos que a participação/envolvimento dos diferentes intervenientes podem promover, a aquisição de competências e a transição para a vida ativa. A Escola tem vindo a adaptar o seu modo de atuar, numa tentativa de dar uma resposta mais adequada aos alunos com necessidades educativas especiais, nomeadamente àqueles com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais. De destacar que a solução de uma transição para a vida ativa difere em cada contexto sociocultural. A abordagem desta problemática depende muito da coerência da escola, na sua resposta às necessidades reais destes alunos, promovendo um compromisso no apoio e formação pré e profissional destes jovens e, pelo desenvolvimento de atuações colaborativas, entre todos os intervenientes, no seio da comunidade educativa. Para o efeito, foram elaborados documentos específicos de recolha de informação que, após validação, foram aplicados aos vários intervenientes, no processo de planificação e concretização do plano individual de transição. Posteriormente, e ao analisar e interpretar os resultados, chegou-se à conclusão geral de que o Plano Individual de Transição foi organizado segundo as normas do DL 3/2008. Verifica-se a articulação entre escola, aluno, família e comunidade, na promoção de formação pré-profissional, no respeito pelos interesses da jovem. No entanto o processo não garante um futuro emprego a longo prazo, ficando a procura do mesmo entregue à própria jovem. Relativamente à QV, o estudo revela que a jovem não tem uma correta perceção da sua condição de vida, revelando alguma instabilidade emocional.

Keywords: Special Educational Needs. Individual Transition Plan. Transition to Post-School Life. Developmental and Intellectual Development. Quality of Life. Adaptive Behavior.

Abstract

This study aims to analyze the transition process of a young female with Intellectual and Developmental Difficulties. One of the goals is to understand the strategies pursued by the Portuguese educational system, through the proposals planned and developed, based on Portuguese law. It seeks to identify community' barriers and facilitators and analyse the different stakeholders contributions in the acquisition of skills and in the transition to active life. The School has been adapting its action, attempting to give an appropriate response to pupils with special educational needs. The solution of a successful transition is different for each sociocultural context. This approach depends heavily on school coherence, in its response to the real needs of these students, promoting a commitment to professional training of these young people and the development of collaborative actions among all stakeholders within the educational community. For this purpose were developed specific documents to collect information that, after validation, were applied to those involved in the planning process and implementation of individual transition plan. Later, after analyzing and interpreting the results it was possible to conclude that the Individual Transition Plan is organized according to the norms of the Decree 3/2008. There is a link between school, student, family and community, to promote pre-vocational training, respecting the interests of the young. However, the process does not guarantee a long-term future use, professionally speaking. Regarding to QOL, the study reveals that the young female do not have a correct perception of her living conditions, showing some emotional instability.

Índice Geral

Agradecimentos.....	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice de Quadros	vii
Índice de Tabelas.....	viii
Índice de Figuras	ix
Lista de Abreviaturas	x
1. Introdução	1
1.1. Definição do problema.....	3
1.2 Definição de objetivos	3
PARTE I.....	4
2. Enquadramento teórico	5
2.1. Escola inclusiva: uma escola para todos.....	5
2.2. Princípios teóricos, concepções e fundamentos	5
2.3. Necessidades educativas especiais	10
2.3.1. Definição de NEE	10
2.4. O Papel da Escola na construção de um projeto de vida de alunos com NEE	12
2.5 Dificuldade intelectual e desenvolvimental.....	14
2.5.1. Definição classificação e paradigma	14
2.5.2. Sistemas de classificação e suas implicações educativas: apoios	17
2.6. Da escola à inclusão social	18
2.7. Transição para a vida pós-escolar (TVA)	20
2.7.1 Enquadramento histórico da TVA.....	21
2.7.2. Plano Individual de Transição (PIT)	25
2.7.3. Relevância e necessidades da elaboração do PIT, na fase da transição.....	27
2.7.4. Formação pré-profissional	28
2.7.5. Empregabilidade de pessoas com DID	31
2.8. Qualidade de vida (QV)	34
PARTE II.....	38
Estudo empírico	39
3. Metodologia	39
3.1. Tipo de estudo	39
3.2. Amostra.....	40
3.3. Procedimentos	41
3.4. Instrumentos.....	42
3.4.1. Inquéritos por entrevista.....	42

3.4.2. Escala de Comportamento Adaptativo versão Portuguesa (ECAP de Santos & Morato, 2004)	43
3.4.3. Functional Status Questionnaire - Questionário do Estado Funcional, versão portuguesa (FSQ) de (CEISUC, 1997)	44
4. Análise e discussão dos resultados	45
4.1. Análise de conteúdo aos inquéritos por entrevista	45
4.2. Síntese dos resultados da ECAP (Santos & Morato 2004)	55
4.2.1. Síntese da avaliação e análise dos resultados globais dos Domínios da ECAP	60
4.2.2. Síntese dos resultados do FSQ (CEISUC, 1997)	62
4.2.3. Análise de conteúdo do PEI/PIT da ML	65
4.3. Triangulação dos resultados	69
5. Conclusões	76
5.1. Recomendações	82
6. Referências Bibliográficas	86
7. Lista de Apêndices e Anexos	91
7.1. Apêndices	91
7.2. Anexos	91

Índice de Quadros

Quadro 1- Esquema da componente pré-profissional (adaptado de Santos,2006)	28
Quadro 2 - Formação complementar (adaptado de Santos, 2006)	29
Quadro 3- Caracterização dos entrevistados	46
Quadro 4- Caracterização da jovem.....	47
Quadro 5- Caracterização do envolvimento e participação no processo	48
Quadro 6- Caracterização da implementação do PIT.....	50
Quadro 7- Caracterização do processo de TVA	51
Quadro 8- Identificação dos contributos do PIT no processo de TVA.....	52
Quadro 9- Opinião dos entrevistados.....	54
Quadro 10- Análise de conteúdo do PEI/PIT da ML	67
Quadro 11-Dimensões/ categorias a analisar.	70

Índice de Tabelas

Tabela 1- Descrição das dimensões /pontuação (adaptado de RIMAS, 2011)	45
Tabela 2- I Domínio Autonomia	55
Tabela 3 - II Domínio Desenvolvimento Físico	55
Tabela 4 - III. Domínio Atividade Económica	56
Tabela 5 - IV Domínio Desenvolvimento da Linguagem	56
Tabela 6 - V Domínio Números e Tempo.....	56
Tabela 7 -VI Domínio Atividade Doméstica.....	57
Tabela 8 -VII Domínio Atividade Pré- Profissional.....	57
Tabela 9 - VIII Domínio Personalidade	57
<i>Tabela 10</i> - IX Domínio Responsabilidade	57
Tabela 11 - X Domínio Socialização.....	58
Tabela 12- Suplemento para Raparigas	58
Tabela 13 - XI Domínio Comportamento Social.....	58
Tabela 14 - XII Domínio Conformidade.....	59
Tabela 15 -XIII Domínio Merecedor de Confiança	59
Tabela 16 - XIV Domínio Comportamento Estereotipado e Hiperativo	59
Tabela 17 - XV Domínio Comportamento Sexual	59
Tabela 18 - XVI Domínio Comportamento Auto Abusivo	60
Tabela 19 - XVII Domínio Ajustamento Social.....	60
Tabela 20 - XVIII Domínio Comportamento Interpessoal Perturbado	60
Tabela 21- Resultados globais dos Domínios, da Parte I da ECAP	60
Tabela 22 -Resultados globais dos Domínios da Parte II da ECAP	61
Tabela 23 - Cotações obtidas nos fatores da parte I da ECAP	61
Tabela 24 - Cotações obtidas nos fatores da parte II da ECAP.....	61
Tabela 25- Síntese dos resultados do FSQ.....	62

Índice de Figuras

Figura1 - Processo de elaboração do PIT (adaptado de DGIDC,2008)	25
--	----

Lista de Abreviaturas

APA – American Psychological Association.

AVD - Atividades da Vida Diária

CA - Comportamento Adaptativo

CAE - Centro de Área Educativa

CEISUC - Centro de Estudos e Investigação em Saúde da Universidade de Coimbra

CERCI - Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CIF -CJ - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde -Crianças e jovens

DGIDC - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

DID - Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

DL - Decreto-Lei

DREC - Direção Regional Educação do Centro

EADSNE - European Agency for Development in Special Needs Education

ECAP - Escala de Comportamento Adaptativo versão Portuguesa de (Santos & Morato, 2004)

EE - Educação Especial

FSQ - Functional Status Questionnaire, versão portuguesa de (CEISUC,1997)

JI- Jardim-de- Infância

ML - Identificação da amostra

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

PEI - Programa Educativo Individual

PIT - Plano Individual de Transição

QI - Quociente de Inteligência

QV - Qualidade de Vida

RIMAS - Repositório de Instrumentos de Medição e Avaliação em Saúde

STIFPEPD - Serviço Técnico de Integração e Formação Profissional e Emprego Protegido de Deficientes

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

TVA - Transição para a Vida Ativa

UNESCO - United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

1. Introdução

Este trabalho de projeto alicerça-se na problemática da transição para a vida pós-escolar de uma jovem com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID), enquadrando-se na área científica das Ciências da Educação, mais especificamente na Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor. No atual contexto educativo português, esta temática revela-se como uma medida emergente e, enquanto docente de Educação Especial, sentiu-se a necessidade de perceber qual o impacto que o Plano Individual de Transição (PIT) pode exercer na qualidade de vida e na capacidade de adaptação desta população, no sentido de fundamentar e priorizar as respostas mais adequadas a estes alunos.

Segundo Martins (2006), o paradigma do sistema educativo português encaminha-se na representação democrática, onde os professores, com uma atitude reflexiva, procuram ser mais dinâmicos e mais atentos às necessidades que poderão ser problemáticas, começando-se a valorizar, também, os contributos das investigações educacionais que impulsionam mudanças na essência da educação. Favorece-se assim o aparecimento de novos movimentos pedagógicos, com inovações que promovem um olhar sobre a função social do sistema educativo, uma reflexão sobre os currículos e os conteúdos pedagógicos, as metodologias de ensino e população alvo. Esta renovada abordagem conduz a práticas pedagógicas inovadoras.

Numa breve abordagem dos conceitos de Educação Especial e Inclusão segundo Correia (2006), ambos fazem parte do mesmo contexto, trilhando caminhos com o objetivo de assegurar os direitos fundamentais das crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE), assim como o de fomentarem as aprendizagens indispensáveis para que, mais tarde, na sua vida ativa, sejam capazes de ser produtivos, com independência e autonomia.

A educação especial, neste novo paradigma de inclusão, preocupa-se em dar respostas à problemática da Transição para a Vida Ativa (TVA). É com a publicação do Decreto-Lei (DL) n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que emerge a obrigatoriedade da elaboração do PIT, processo que se inicia três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória, o que veio colmatar uma lacuna a nível legislativo mas que necessita ainda de um salto qualitativo na sua operacionalização.

Para Correia (2006), o conceito de inclusão, enquadrado num modelo de atendimento para alunos com necessidades especiais que a legislação atual preconiza, exige alguns pressupostos: concertação entre a planificação e a programação, que resulte na eficácia da intervenção com crianças com NEE; uma formação adequada dos profissionais de educação; a existência de um conjunto de práticas e serviços que apoiem no atendimento a crianças com NEE; a promoção de um conjunto de leis que operacionalizem todos os aspetos da inclusão e, ainda, a existência de um clima e entendimento cooperativo entre escola, família e restante comunidade.

Para Correia (2006) é também imprescindível considerar o contributo dos investigadores e especialistas da área de Educação Especial, cujos conhecimentos serão uma mais-valia para o sucesso da aplicação deste constructo.

Apesar de tudo, esta temática não reúne consensos acerca do papel da escola, da atuação do professor, da forma como mobilizar os recursos para dar resposta aos sonhos, interesses, necessidades e motivações de cada jovem e atender também às aspirações das famílias. A EADSNE (2002) destaca, no entanto, que a pouca investigação do caso português sobre a temática dos Planos Individuais de Transição conduz a uma fraca coordenação entre aquilo que realmente se faz e o que será o ideal, preconizado pela legislação.

Este estudo revela pertinência pois, ao identificar os contributos que o PIT traz à qualidade de vida e adaptação ao envolvimento de uma jovem com DID, pretende promover uma maior sensibilização dos profissionais de educação a fim de adotarem uma significativa alteração na sua forma de atuar para rentabilizar as potencialidades dos cidadãos com DID, valorizando as suas capacidades.

No desenvolvimento cognitivo, uma das patologias que provoca maiores problemas escolares e de socialização, desde sempre, para os quais todos os profissionais da educação deverão estar igualmente atentos, é a Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental (DID).

A inclusão dos alunos com DID representa um importante desafio para qualquer escola mas também para educadores, famílias e sociedade em geral, de modo a proporcionar o aumento do sucesso escolar bem como uma melhor qualidade de vida na TVA destes jovens.

Assim sendo, tentar-se-á, no decurso deste trabalho, analisar a transição para a vida ativa e a importância que a mesma assume, no atual panorama educativo e social. É uma proposta de reflexão-ação da inclusão de uma jovem com DID.

Este trabalho está dividido em duas partes, sendo a primeira composta por dois capítulos e dez subcapítulos: no primeiro capítulo será feita uma introdução, onde se abordará, sumariamente, o contexto do estudo, definir-se-á o problema e os objetivos da investigação.

Nos capítulos seguintes, far-se-á a fundamentação teórica, abordando-se a nova nomenclatura e paradigma de compreensão da dificuldade intelectual e desenvolvimental, transição para a vida pós escolar, a noção de qualidade de vida e o plano individual de transição (PIT), definido no artigo n.º14 do Decreto - Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro.

A segunda parte, com cinco capítulos e oito subcapítulos é dedicada à metodologia, onde se procurará caracterizar, de forma sucinta, o caso e a sua família, a situação sócio económica e o seu percurso educacional, tendo por referência a análise de documentos do seu processo individual e a recolha de informações junto dos intervenientes mais diretos. A investigação será feita nos moldes do estudo caso de ML, uma jovem, de 18 anos, a frequentar um estágio num Centro de Formação Profissional, após usufruir de um PIT. Ainda, nesta parte do trabalho, serão apresentados e caracterizados os instrumentos a aplicar: a Escala de Comportamento Adaptativo, versão Portuguesa (ECAP de Santos, & Morato, 2004) e Functional Status Questionnaire, versão portuguesa (CEISUC,1997) (FSQ), que permitirão uma avaliação prática e compreensível do estudo de caso. Posteriormente, será feita a análise dos dados, ao mesmo tempo que serão caracterizados os inquéritos por entrevistas a realizar à jovem, à encarregada de educação, à (ex) docente de Educação Especial, ao Coordenador da entidade onde estagia e à Psicóloga da valência profissional da mesma instituição.

Nesta segunda parte, passar-se-á à avaliação do caso, de acordo com os resultados

recolhidos, através dos instrumentos de recolha de dados aplicados. Far-se-á a apresentação da análise e discussão dos resultados e apresentam-se as conclusões, as limitações do estudo e as recomendações para futuras investigações, sendo que as mesmas terão de ser analisadas no contexto específico deste estudo, no espaço e tempo a que se reportam as investigações. O trabalho será redigido de acordo com as normas de formatação dos Trabalhos Científicos emanadas pelo Instituto Politécnico de Castelo Branco, e por não haver alusão às Referências Bibliográficas, optou-se por recorrer ao estilo APA - American Psychological Association (APA, 2010).

O valor deste estudo é, por conseguinte, relativo ao estudo de caso elaborado, que sendo único em muitos aspetos, é, noutros, semelhante a outras pessoas e programas, sendo que o investigador qualitativo deverá enfatizar os factos significativos e a sequencialidade dos acontecimentos inseridos no contexto específico, ou seja, o indivíduo no global (Stake, 2009).

1.1. Definição do problema

O problema deste estudo consiste em perceber e em avaliar o impacto que o PIT trouxe à qualidade de vida e à adaptação ao meio de uma jovem com DID.

1.2 Definição de objetivos

Tendo em consideração o tema desta investigação, procedeu-se à elaboração dos objetivos:

- ✓ Avaliar os níveis de Qualidade de Vida do estudo de caso; (através da ECAP e do FSQ);
- ✓ Descrever a expectativa da aluna quanto à sua Transição para a Vida Ativa;
- ✓ Conhecer as expectativas familiares quanto à Transição para a Vida Ativa da sua educanda;
- ✓ Caracterizar o PIT e as medidas implementadas, descrevendo a sua estrutura organizativa e comparando com as recomendações do DL3/2008;
- ✓ Comparar as expectativas da aluna com os objetivos definidos no seu PIT;
- ✓ Compreender o impacto das aprendizagens realizadas em ambiente escolar, na aplicação prática do PIT e no sucesso de todo o processo de transição;
- ✓ Identificar se o PIT implementado respondeu (ou não) à integração socioprofissional/transição para a vida ativa da jovem com DID.

No âmbito do tema abordado, seguir-se-á uma reflexão sobre uma escola inclusiva que, segundo (UNESCO, 2005) envolve a flexibilidade de se adaptar às capacidades que o aluno manifesta individualmente, atendendo aos seus interesses e necessidades. A escola para todos pretende-se, assim, um espaço de aprendizagens coerentes, embora diferenciadas.

PARTE I

2. Enquadramento teórico

2.1. Escola inclusiva: uma escola para todos

A reflexão sobre uma escola inclusiva, ou uma escola para todos, segundo Morgado (2010) tornou-se pertinente dado que, na atualidade, sob uma perspectiva de inclusão, cabe aos professores e técnicos da educação a responsabilidade de educar todas as crianças, o que implica compreendê-las, adaptar-se às suas necessidades e potencializar o seu desenvolvimento e a sua integração na vida ativa, sendo indispensável conhecer como a criança ou jovem se desenvolve, como aprende, quando e como o faz, assente em quatro pilares: “autonomia, cooperação, diferenciação, valores e conceitos” (p. 24).

Assim, o professor adquire um papel importante no seio do novo paradigma da escola inclusiva, sendo igualmente relevante reconhecer que as suas atitudes e práticas no processo de ensino aprendizagem devem promover uma passagem tranquila ao processo de transição para a vida adulta.

Neste contexto, para Madeira (2006) é importante referir os princípios teóricos, as conceções e fundamentos que envolvem a inclusão das pessoas com deficiência enquanto grupos sociais, identificados por critérios de discriminação social que os legitimam nas suas trajetórias na vida comunitária. Cabe ainda refletir nas implicações das conceções práticas de todos os intervenientes que sinalizam, descrevem e atribuem significado valorativo às características, desempenho e interpretações dos jovens e crianças com deficiência, pelo que se irá abordar esta temática ao longo dos próximos capítulos.

2.2. Princípios teóricos, conceções e fundamentos

Segundo Lourenço (2010), a evolução histórica da inclusão relaciona-se com a maneira de apoiar os cidadãos com deficiência e não apresenta etapas lineares e progressivas: num mesmo período histórico, comunidades com diferentes contextos cuidam de modo diferente dos indivíduos que apresentam deficiências ou diferenças. A alteração destas formas de tratamento deve-se à evolução de diferentes áreas do conhecimento.

Para a UNESCO (2005), a inclusão é um processo dinâmico que visa atuar positivamente atendendo à diversidade e necessidades de todos os alunos, proporcionando uma nova perspectiva diante das diferenças individuais, que não deverão ser um problema, mas sim uma oportunidade de participar ativamente na aprendizagem e no contexto sociocultural.

Lourenço (2010) afirma que, a partir dos finais do século XX, o conceito de Educação Especial (EE) sofre evoluções significativas, sendo visível a alteração, quer dos pressupostos e princípios que lhe estão subjacentes, quer dos modelos de atendimento que preconiza. Assim, passa-se de uma filosofia inicialmente segregacionista para um conceito de integração, e só no século vigente se começa a construir uma perspectiva de inclusão.

A segunda metade do século XX é caracterizada por um enorme desenvolvimento do Ensino Especial, não só em quantidade (número de professores e orçamentos envolvidos) como também em qualidade (grande diversidade e complexidade de serviços). Os direitos das pessoas com deficiência tornaram-se uma preocupação fundamental dos professores de Educação Especial, nos anos 70, sendo este período aquele em que surge uma grande quantidade de legislação sobre esta matéria. Relativamente à segregação, a política global consistia em separar e isolar as crianças e jovens com deficiência do grupo principal e maioritário da sociedade. Já o conceito de integração escolar era um processo que pretendia unificar a Educação Regular e a Educação Especial com o objetivo de proporcionar um conjunto de serviços a todas as crianças, com base nas necessidades de aprendizagem de cada uma (Lourenço, 2010).

No caso concreto de Portugal, o movimento de integração de crianças e jovens desenvolveu-se na década de 70, obtendo-se avanços com a publicação de diferentes quadros jurídicos (Martins, 2005) constatando-se o aparecimento de legislação específica nesta matéria. Esta legislação consagra um interesse particular à integração das crianças com deficiência, nas classes regulares (e.g. cegos). Surge, então, uma nova perspetiva do Ensino Especial, verificando-se um maior empenho e responsabilização na problemática das necessidades educativas especiais (NEE), sendo este período marcado por um aumento da capacidade de atendimento a crianças com NEE, adotando-se, neste estudo, a definição que vem expressa no Artigo 1º do Decreto-Lei n.º 3 /2008 de 7 de janeiro.

Em 1977, surge a primeira etapa legislativa com alguma importância para assegurar condições necessárias à integração dos alunos com necessidades educativas especiais. No espaço de tempo entre 1977 e 1986 apareceram vários documentos promovendo o desenvolvimento da integração escolar (Lourenço, 2010).

Portugal, apesar de não se assumir predominantemente numa linha de integração plena, nem possuir recursos suficientemente preparados para o atendimento de alunos com necessidades educativas específicas, dentro desta modalidade, optou por seguir as tendências integrativas, já visíveis na Lei de Bases do Sistema Educativo, com a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, apontando para a integração preferencial de crianças com NEE em estabelecimentos do ensino regular, defendendo a criação de condições para o sucesso escolar e educativo de todos os alunos. A mesma Lei de Bases, estabelece como um dos seus objetivos, proporcionar, às crianças e jovens com necessidades educativas especiais específicas (nomeadamente, as deficiências físicas e intelectuais), as condições apropriadas ao desenvolvimento e aproveitamento das suas capacidades e potencialidades. Assim, o âmbito e objetivos da Educação Especial abordam a recuperação e integração socioeducativas destes alunos, o que passa a constituir uma das disciplinas da educação escolar. A Educação Especial deverá ser planificada, de preferência, de acordo com modelos diferenciados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, atendendo às necessidades de atendimento específico e com o auxílio de profissionais especializados.

No período de 1986 a 1991, vários outros decretos e leis foram publicados dos quais se salientam os seguintes:

- o *Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro*, que promoveu a extensão da escolaridade obrigatória a todas as crianças e jovens;
- o *Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de Agosto*, que vem preencher uma lacuna legislativa, há muito sentida, no âmbito da Educação Especial, atualizando, alargando e focalizando o seu campo de ação. Esta legislação veio munir as escolas de ensino dos níveis básico e secundário de um suporte legal para organizar o seu funcionamento, no atendimento a crianças com NEE, o que representa já a assunção dos direitos que, progressivamente, o país terá de garantir a essa população escolar. Este decreto contém princípios altamente inovadores na legislação portuguesa, provenientes da evolução de conceitos resultantes do desenvolvimento de experiências de integração e introduz o conceito de “necessidades educativas especiais” baseado, agora, em critérios pedagógicos. Reconhece que os problemas dos alunos devem ser encarados sob um ponto de vista educativo e propõe a descategorização, ou seja o abandono da classificação por categorias, de acordo com a dificuldade ou limitação da criança, baseada em decisões unicamente do foro médico, evitando a rotulação destes alunos. Responsabilizou-se diretamente a escola regular pela educação dos indivíduos com deficiência, numa perspetiva de uma escola para todos, criando-se várias medidas de Educação Especial;
- O *Despacho n.º 173/ME/91, de 23 de Outubro*, que organizou as condições e procedimentos necessários à regulamentação do Decreto-Lei anterior e confirmou a opção pelas medidas integradoras e menos restritivas, para que as condições de frequência, destes alunos, se aproximassem das existentes no regime educativo comum.

A Inclusão é, no entanto, uma realidade ainda em construção. O aparecimento, nos anos 90, da perspetiva inclusiva, decorre fundamentalmente das críticas que foram sendo desenvolvidas por diversos autores, à integração e às práticas educativas (Lourenço, 2010).

Segundo Sanches e Teodoro (2006), a educação inclusiva, que atende ao indivíduo com NEE, terá de abarcar todos os alunos, o que implica uma visão mais global da escola e da sociedade e envolve não só alterações metodológicas como organizacionais muito significativas. A inclusão é pois o produto da adaptação às aprendizagens de todos já que, ao aluno que integra a escola deverá ser garantido o sucesso, sejam quais forem as suas dificuldades e/ou diferenças. Segundo a DGIDC (2011), a escola inclusiva terá como princípio básico implementar a aprendizagem a todos em conjunto.

Ainda Sanches e Teodoro (2006) afirmam que saber lidar com a diferença é um desafio para a escola e para os seus profissionais, na promoção da qualidade de vida de cada indivíduo.

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) aprovada pelos representantes de 92 governos (entre os quais o de Portugal) e 25 organizações internacionais, constitui uma referência incontornável no percurso de uma escola inclusiva. A pretensão de uma escola para todos é bem definida nesta Declaração: as instituições educacionais devem adaptar-se a todas as crianças, independentemente das suas capacidades físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste contexto, devem incluir-se crianças ou jovens com deficiência, sobredotadas, crianças de rua, crianças que

trabalham, crianças de populações emigradas ou nómadas, crianças de minorias étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (Unesco, 1994).

A partir da redação desta Declaração, começam os profissionais de Educação Especial a utilizar a expressão “*educação inclusiva*” para indicar tal movimento (Sanchez & Teodoro, 2006).

Segundo a DGIDC (2011) surgiu recentemente, na Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, redigido pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, a confirmação do direito à plena integração na educação e a uma educação de qualidade para todos, sem exceção.

Nas palavras de Nunes e Amaral (2008) emerge uma nova abordagem da pessoa diferente, abandonando-se a focalização, numa perspetiva médica, para adotar uma visão “socio-antropológica” (p.4), visando abordar o indivíduo como produto de um contexto social cuja avaliação assenta na sua capacidade em participar em atividades desse mesmo meio social, no qual se insere.

Segundo Rodrigues (2006), os programas de educação inclusiva tiveram uma rápida difusão, sendo considerados, pelos governos, como uma intervenção decisiva e de cariz preventivo de exclusão social: promover a todas as crianças, sem exceção, uma oportunidade educativa de qualidade, com respeito pelas diferenças individuais, no sentido de formar cidadãos com valores.

De acordo com Correia (2006), inclusão significa atender ou prestar serviços educacionais apropriados para todos os alunos com NEE, na classe regular com o apoio dos serviços de Educação Especial.

Uma escola tem de ser capaz de reconhecer e satisfazer as necessidades de todos os seus alunos, afastando-se de uma visão limitadora, apenas centrada nas suas dificuldades, devendo valorizar os fatores contextuais, culturais e estruturais inerentes ao processo de ensino aprendizagem.

Ainda para Correia (2006), e na perspetiva inclusiva, as dificuldades dos alunos são entendidas como decorrendo das limitações do currículo proposto a todos os alunos, e requer que a escola desenvolva processos de inovação e de mudança do currículo para poder responder, com eficácia, às necessidades de todos os alunos. Uma escola inclusiva implica mudanças nas práticas pedagógicas dos docentes, tendo o professor de descentrar a organização da aula na sua figura e deixar de perspetivar a inclusão de um aluno com necessidades educativas especiais, na sua sala de aula, como perturbadora do bom funcionamento das aulas. Por conseguinte, a criação de salas de aulas inclusivas implicam, por parte do docente, a capacidade de: planificar para a turma no seu todo; utilizar os alunos como recursos humanos na sala de aula; improvisar, alterando a planificação do dia, em função das situações que surjam na sala de aula (das repostas dos alunos, dúvidas, etc.).

O Decreto-lei n.º3/2008, o atual regime jurídico da Educação Especial, em Portugal, introduz um novo conceito de Necessidades Educativas Especiais, acompanhado por um novo paradigma de avaliação por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde-CIF (OMS, 2003).

Segundo este mesmo decreto (já com as alterações subsequentes), um aspeto determinante da qualidade do ensino é a promoção de uma escola democrática e inclusiva,

orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. A Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, regulamenta a alteração ao decreto anterior, por apreciação parlamentar, importando planejar um sistema de educação flexível; que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos; que inclua as crianças e jovens com NEE e que esteja orientado para o sucesso educativo de todos os alunos.

Em suma, nos últimos anos, assistiu-se a um movimento de escola inclusiva, que implica uma reestruturação da escola enquanto instituição, para poder responder às necessidades de todos os alunos.

Para Nunes e Amaral (2008), a alteração do vigente paradigma educativo terá que visar a melhor resposta às necessidades dos alunos com NEE, tendo em conta as suas capacidades e necessidades específicas. Para estes autores, é a visão holística a que melhor responderá à inclusão, pois fundamenta-se num modelo ecológico, que prevê a adequação do contexto às reais necessidades de cada aluno e seus cuidadores.

A inclusão visa a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados. Para tal, importa implementar diferentes tipos de estratégias e ativar apoios especializados que permitam responder às necessidades educativas dos alunos e que promovam competências universais, que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos (Nunes & Amaral 2008).

Não obstante o caminho já percorrido interessará conjugar esforços e recursos para um trabalho integrado, plurisectorial e pluridisciplinar que envolva instituições e serviços públicos ou privados, com definição clara dos objetivos a atingir e das atribuições que a cada sector incumbem, para que, em vez do quadro de algum modo dispersivo, ainda vigente, surjam estruturas operativas, devidamente organizadas e coordenadas, que propiciem um trabalho articulado, onde pontifiquem as atuações “em rede” e a parceria, de onde brotem, naturalmente, a colaboração e a complementaridade de atuações (Correia, 2006).

Para Correia (2006), o sucesso da verdadeira inclusão implica: ser uma escola para todos; existir um modelo de atendimento aos alunos com NEE; a formação específica de todos os agentes de educação; a importância do desempenho profissional e do envolvimento parental; promulgação de legislação para implementar as boas práticas educativas e, o autor salienta ainda, a importância de observar os conhecimentos dos especialistas e investigadores nesta temática, para melhor adequar os processos.

Nunes e Amaral (2008) realçam ainda que o sucesso deste conceito implica a interpretação dos profissionais, das reais necessidades do aluno e de suas famílias e da promoção de respostas adequadas e um real comprometimento de todos os envolvidos.

A inclusão fundamenta-se no princípio de que todos os alunos devem aprender juntos, sendo qual for a sua especificidade ou dificuldade. Caberá às escolas compreender as diferentes necessidades dos seus alunos, promovendo uma educação de qualidade. Assim, é necessário estabelecer o conceito de necessidades educativas especiais, com o propósito de ativar os apoios adicionais de acordo com as mesmas (DGIDC, 2011).

2.3.Necessidades educativas especiais

A Escola, diante deste paradigma de Inclusão, procura responder às necessidades especiais dos alunos e surge a definição de NEE que vem expressa no Artigo 1º do Decreto-Lei n.º3 /2008, de 7 de janeiro: crianças e jovens, com restrições significativas no que diz respeito à sua atividade e participação relativamente a um domínio específico da sua vida, ou múltiplos, como consequência de alterações funcionais e ou estruturais, de cariz permanente, que decorrem de dificuldades persistentes, ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal ou da participação social. Para Lourenço (2010) esta redefinição do conceito de NEE conduz à utilização generalizada pela Educação Especial, nos termos do atual quadro legislativo, com o objetivo de operacionalizar a educação inclusiva.

2.3.1.Definição de NEE

Por referência a Sanches e Teodoro (2006), em meados do século XX (anos 60), com origem nos países nórdicos, na Europa, legisla-se o direito à escolarização de crianças em situação de deficiência sensorial, com acolhimento no ensino regular, o que deu origem ao movimento da integração escolar, onde as crianças e jovens com deficiência eram acompanhados por professores de ensino especial, com formação apropriada.

O processo da integração vai-se consolidando e vai suscitando o aparecimento de legislação específica, destacando-se o Warnock Report de 1978, que inseriu o conceito de "*special educational needs*", com o propósito de substituir a categorização anteriormente utilizada. Neste documento passam a ser valorizados critérios pedagógicos que passam a nortear e influenciar a ação educativa da Educação Especial (Sanches & Teodoro, 2006).

Sobre este documento, Henriques (2010) afirma que o mesmo subescreve que são os elementos dos serviços de orientação e de apoio à Educação Especial que deverão avaliar as necessidades de cada criança, com o propósito de promover a melhor intervenção e acompanhamento do processo educativo, proporcionando o sucesso escolar destes alunos. O mesmo autor referencia ainda que toda a comunidade escolar terá benefícios com esta inclusão. Os encarregados de educação passam a ter um papel muito importante no sistema educativo, visto que permanecem interventivos, desde o início do processo e ao longo do mesmo, com uma participação ativa de caráter permanente.

De acordo com o mesmo autor, um indivíduo com necessidades especiais terá dificuldades de aprendizagem que poderão ser ultrapassadas de diversas maneiras, e uma atenção especial focar-se-ia individualmente em cada um, pois cada qual tem o seu ritmo de aprendizagem e, em consequência, adquire competências segundo as suas capacidades, devendo a escola objetivar a superação das suas próprias dificuldades. Todas as crianças têm o direito a um ensino adaptado e uma avaliação apropriada.

É na Declaração de Salamanca que surge um conceito de Necessidades Educativas Especiais mais abrangente que envolve todas as crianças e jovens, com necessidades que sejam

consequência de deficiências ou dificuldades escolares, as quais apareçam num determinado tempo da sua escolaridade (Unesco, 1994). De acordo com Lourenço (2010) é com este documento que surge a abordagem dos princípios, políticas e práticas, na área das necessidades educativas especiais, o que implementa a construção de uma educação inclusiva.

Em Portugal, tendo-se iniciado a integração escolar, no início dos anos 70, legislaram-se e regulamentaram-se as Equipas de Educação Especial, em 1983, para os professores de Educação Especial, com o Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE, de 17 de agosto de 1983, e o regime educativo especial para os alunos com necessidades educativas especiais, através do Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto; duas medidas impulsionadoras da definição da política educativa, relativamente a esta temática (Sanchez & Teodoro, 2006).

Referenciando um documento, redigido pelo Gabinete da Ministra, do Ministério da Educação português (2005), o conceito de “Necessidades Educativas Especiais” tem perspetivas diferentes, por parte dos vários elementos envolvidos neste processo: crianças e/ou jovens com NEE, pais e ou encarregados de educação, docentes, docentes especializados, médicos, técnicos de saúde, terapeutas, técnicos especializados, técnicos da administração educativa, associações de deficientes, entre outros.

Para Lima e Bento (2009) e Henriques (2010), o Decreto -Lei n.º3/2008 restringe a população de intervenção da Educação Especial a educandos elegíveis para a mesma como alunos com NEE de carácter permanente (terminologia usada neste Decreto-Lei). A legislação vigente do Ministério da Educação português define, assim, o conceito de NEE, neste Decreto, esclarecendo os apoios especializados a oferecer, com o objetivo de proporcionar as condições e adaptações necessárias, no processo educativo, relativamente às necessidades especiais de crianças e jovens.

A DGIDC (2011) refere que os alunos com NEE poderão necessitar de mobilização de apoios adicionais, podendo a Educação Especial, no quadro legislativo atual, operacionalizar-se com: adequações curriculares (organização da sala de aula, adaptação de materiais didáticos, construção e aplicação de atividades e estratégias diferenciadas, criação de instrumentos de avaliação e adaptação de conteúdos curriculares); introdução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para rentabilizar o desempenho académico e desenvolver potencialidades e o apoio pedagógico personalizado e, se imprescindível, apoios terapêuticos.

Segundo Alves (2009a) é, no Decreto-Lei n.º 3/2008, com as alterações efetuadas pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, que é definida a necessidade de recorrer a processos de avaliação sistemáticos e rigorosos que possibilitem um reconhecimento das necessidades dos alunos com NEE, de modo a tornar viável a implementação das respostas adequadas que promovam o sucesso a cada caso, individualmente, numa articulação entre pais, comunidade educativa e outros elementos da equipa multidisciplinar. O mesmo decreto aponta que os alunos devem ser, obrigatoriamente, avaliados por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (OMS, 2003a) tornando-o compatível com o processo de avaliação das NEE, no contexto atual da Educação Especial. Recorre-se, também, à utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde Versão para Crianças e Jovens, da

Organização Mundial de Saúde (OMS, 2003b), versão experimental traduzida e adaptada da CIF original inicial (OMS, 2003a).

Em súmula, o conceito de necessidades educativas especiais define os alunos que manifestam determinadas circunstâncias específicas e que necessitam de serviços e auxílios especializados, no decurso de um determinado percurso escolar, para facilitar o sucesso da evolução acadmica, pessoal, social e emocional (Rodrigues, 2006). O mesmo autor continua e enumera o que considera por circunstâncias específicas: o grupo das perturbações do espectro do autismo, a dificuldade intelectual e desenvolvimental, a deficiência auditiva e visual, os problemas motores, as perturbações emocionais graves, os comportamentos desajustados, as dificuldades de aprendizagens específicas, os problemas comunicacionais, a surdo-cegueira, a multideficiência e outros problemas de saúde. Estas condições específicas são identificadas e avaliadas de forma compreensiva, por uma equipa multidisciplinar.

Para a EADSNE (2002, 2009), o projeto de vida de alunos com NEE revela grande relevância no entender dos membros da agência, pois  importante partilhar os problemas e as soluções para a formação, a classificação e o emprego dos jovens com NEE que se preparam para a inclusão na vida ativa.

No contexto em que decorre esta investigação, o movimento da escola inclusiva exige uma profunda alteração relativamente às perspetivas e práticas de atendimento a alunos com necessidades educativas especiais. Considera-se pois importante abordar o papel da escola, na construção de um projeto de vida para alunos com NEE, pois a função que a escola pode desempenhar e, ainda, as mudanas que deve fomentar, apontarão sempre, não são para uma visão global de uma educação inclusiva, mas sobretudo para uma sociedade que se pretende também inclusiva (Afonso, 2005).

2.4. O Papel da Escola na construção de um projeto de vida de alunos com NEE

Rodrigues (2010) afirma que a qualidade da educação inclusiva implica o sucesso cultural e econmico da comunidade educativa onde se aplica. Assim, os serviços de Educação Especial, para os alunos com NEE, deverão ser o barmetro da qualidade do nosso sistema educativo. A educação, em Portugal necessita, portanto, de percorrer um caminho de progresso, com qualidade, e para todos e são assim poderá haver evolução económica, financeira, na justia, na solidariedade e na tica.

Em DGIDC (2011) são identificadas, como práticas educativas de sucesso, com vista a um desenvolvimento do conceito de inclusão: uma liderana eficaz; uma reflexão permanente sobre as práticas; o envolvimento de todos os profissionais da escola, os alunos e a comunidade; uma planificação conjunta entre os profissionais da escola; a implementação de estratégias de coordenação e a valorização profissional de toda a equipa educativa. A escola , assim, um local de interação de diversos intervenientes que deverá incluir uma diversidade de indivíduos,

administrados por regras institucionais e intrínsecas, que deverá promover uma uniformidade de respostas e atitudes.

Para Alves (2009a), aos diferentes alunos que frequentam o sistema educativo devem ser proporcionados os recursos imprescindíveis para se responder às suas necessidades educativas, o que pressupõe uma planificação flexível e metodologias de intervenção que promovam o sucesso educativo de todos os alunos, sem excetuar os alunos com NEE. A mesma autora salienta a diferenciação curricular como fundamental na educação de alunos com NEE.

A Unesco (2009) refere como métodos de ensino adequados a adaptação de estratégias às idades dos diferentes grupos de intervenção; o trabalho em equipa dos profissionais de educação; o método de trabalho de projeto; a diferenciação de materiais pedagógicos de forma a responder a todas as necessidades e o encorajamento de uma interação cooperativa dos professores com os pais e a sociedade civil.

A escola tem assim um papel preponderante na construção de um projeto de vida de alunos com NEE, pois ao longo do processo escolar destes alunos, legisla-se que se promova uma transição para os contextos da vida adulta, adequando as suas capacidades ao ambiente social que os rodeia e permitindo que todos tenham oportunidade de sucesso pessoal e social (Alves, 2009a).

A Educação Especial, neste novo paradigma educativo, preocupa-se em dar respostas à problemática da TVA. É, pois, com a publicação do DL n.º 3/2008, que surge a obrigatoriedade da elaboração do PIT, processo que deve iniciar-se antes da conclusão da escolaridade obrigatória, o que veio colmatar uma lacuna a nível legislativo, apesar de faltar ainda um salto qualitativo na operacionalização do conceito. Esta temática não reúne consensos acerca do papel da escola, da atuação do professor, da forma como mobilizar os recursos para dar resposta aos sonhos, interesses, necessidades e motivações de cada jovem e atender também às aspirações das famílias (EADSNE, 2002).

Para Serrano (2005), as mudanças nos princípios organizacionais das escolas exigem, de todos os intervenientes, o assumir do reajuste dos seus métodos de gestão curricular às exigências particulares dos seus alunos. Assim, os profissionais de educação necessitam de adequar não só os métodos de ensino como também as competências a desenvolver.

A política educativa vigente aponta para a necessidade de construir os projetos educativos que promovam, a longo prazo, a TVA para todos, sem exceção. O percurso escolar deverá ser entendido como um processo que envolva todos os aspetos e dimensões da vida de cada aluno, no domínio das suas capacidades individuais sociais e profissionais (Alves, 2009a).

A mesma autora reflete sobre o processo de construção do processo de TVA, a partir do programa educativo individual de cada aluno, como forma de aperfeiçoar competências como um todo, gerindo conteúdos, métodos e prioridades. Deverá ser sempre um trabalho colaborativo, uma interação entre a escola inclusiva e a comunidade local.

Um modelo curricular alargado, com enfoque na inclusão social, que promova a interação entre os alunos e no desenvolvimento da autonomia, tem sido implementado no espírito da inclusão e tem boa receção por parte de pais e de professores (Rodrigues, 2006).

Atendendo-se ao Decreto-Lei n.º 3/2008, numa perspetiva analítica, poder-se-á concluir que promove o recurso a um programa Educativo adequado, com a promoção de conteúdos específicos às potencialidades de cada criança ou jovem, prevê um relacionamento entre a escola e o mercado de trabalho, uma educação escolar que proporcione possibilidades pós-escolares, tendo em consideração a transição para a vida ativa, como parte do longo processo escolar.

Segundo Simeonsson e Ferreira (2010), as escolas precisam ainda de dinamizar mecanismos específicos que facilitem a cooperação com entidades formadoras, de consolidar protocolos com instituições locais e de estabelecer parcerias com associações da comunidade, visando a integração social dos alunos que se aproximam do termo da escolaridade obrigatória.

É num contexto da atividade de todos os agentes e atores educativos, enquanto promotores do exercício de cidadania, que se torna urgente uma mudança e um reequacionar da realidade, numa constante adequação de práticas e atitudes, para incluir os alunos/cidadãos com NEE (Canário, 2006). Considera-se pertinente reconhecer o novo paradigma que traz a adoção do conceito de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental que visa entender este conceito com base nas características da interação da DID com o contexto em que se insere e, conseqüentemente, definir os apoios necessários que o sistema educativo deverá promover para a sua plena inclusão (Santos & Santos, 2007).

2.5 Dificuldade intelectual e desenvolvimental

A premente preocupação face à inclusão social de jovens com DID é a pedra basilar deste estudo. Foi nesta perspetiva e atenção especial para com a transição para a vida ativa e para a vivência de uma vida com qualidade destes indivíduos, que urgiu definir este novo paradigma e respetiva classificação.

2.5.1. Definição, classificação e paradigma

Segundo Morato e Santos (2007), a terminologia de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID) ainda não é utilizada, com unanimidade, no contexto científico. No início da década, a mesma condição era entendida apenas como um baixo Quociente de Inteligência (QI), estando exclusivamente centrada nas limitações da pessoa.

Atualmente, a DID é definida por Schalock et al (2010), como o conjunto de limitações concomitantes, ao nível do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo, que se expressam nas capacidades de desempenho conceptual, social e prático e que se manifestam antes dos 18 anos de idade.

A adoção do termo Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais, em detrimento de Deficiência Mental, surge, desde Abril de 2007, por influência da mais antiga associação, dedicada ao seu estudo, que adotou a denominação da *American Association on Intellectual and*

Developmental Disabilities (vs *American Association on Mental Retardation*). O objetivo primordial desta nova visão está assente no contexto do significado do termo *Dificuldade* que se torna, na realidade, mais adequado no seu emprego, não só pelo aspeto menos estigmatizante, mas também por daí decorrer uma expectativa mais positiva quando comparado com o termo deficiência, num conceito menos ajustado à verdadeira inclusão das pessoas com DID. Na realidade, e até de acordo com a nova definição, onde o termo *limitações* aparece citado duas vezes (quer ao nível do funcionamento intelectual, quer ao nível do comportamento adaptativo) parece ser o termo *Dificuldade* aquele que melhor expressa as características inerentes ao seu constructo (Morato & Santos 2007). No entanto, a tradução do termo “disability” também oferece algumas dúvidas, aparecendo algumas vezes como deficiência e outras como dificuldades.

Schalock et al (2007b) refletiu sobre os conceitos de deficiência e dificuldade intelectual que aborda as limitações do indivíduo por um prisma virado para as funções e estruturas do corpo ou relacionadas com as restrições na participação de cada indivíduo no seu contexto ambiental, respetivamente. O autor enfatiza a perspetiva ecológica na abordagem desta temática, valorizando a interação da pessoa com o seu meio ambiente. Os fatores ambientais/sociais dão, assim, origem a limitações funcionais da capacidade de cada indivíduo para relacionar-se com fatores pessoais e ambientais. Esta evolução, no constructo, conduz à reflexão sobre o papel dos apoios a prestar no âmbito do desenvolvimento individual. Caberá à sociedade abordar os novos conhecimentos científicos para adaptar as políticas e as práticas à operacionalização dos suportes indispensáveis à promoção de comportamento adaptativo e à qualidade de vida o mais precocemente possível para os indivíduos com DID.

Na perspetiva do recurso ao termo *Intelectual*, é de facto bastante premente e consensual, uma vez que a avaliação efetuada é incidente nos fatores intelectuais, subjacentes ao constructo do funcionamento do intelecto, muito mais passível de ser analisado quando comparado ao mental (Morato & Santos, 2007).

Como consequência, e em associação, o termo *Desenvolvimental*, em coligação com Dificuldades Intelectuais conduz a uma maior objetividade, dada a sua abrangência e relação com os fatores adaptativos, seja em termos de interação da pessoa, envolvimento na diversidade contextual e ou validade ecológica (Morato & Santos, 2007).

Esta definição veio permitir, aos profissionais de todas as áreas, que trabalham diretamente com pessoas com DID, ter uma visão mais alargada da pessoa no seu todo, na relação com o outro e na possibilidade de concretização de direitos fundamentais, contribuindo para uma análise não do sujeito isolado, mas de toda a interação com o contexto ecológico, centrando a variável independente mais nos fatores ambientais e não tanto nas limitações do sujeito (Alves, Faria, Mota & Silva, 2008).

Este novo paradigma e definição de DID fundamenta-se num conjunto de características que deverão ser tidas em conta em todo o percurso do diagnóstico, classificação e estabelecimento de um perfil de funcionalidade e, por conseguinte, na elaboração do plano de intervenção (Schalock et al, 2007a; Schalock et al, 2010; Morato & Santos, 2007).

Assim, para variados autores (Schalock et al, 2007a; Schalock et al, 2010; Morato & Santos, 2007), todas as limitações visíveis, em cada indivíduo, devem ser consideradas e fundamentadas no contexto onde o mesmo se insere, bem como as expectativas culturais envolventes; a avaliação dever-se-á nortear pela consideração das diferenças linguísticas e culturais; a ideia de que cada pessoa não se apresenta apenas pelas suas limitações mas, e principalmente, pelas suas potencialidades, sendo imprescindível reconhecer que todas as pessoas, sem exceção, manifestam áreas fortes, pelo que é preciso definir em que áreas é que necessitam de apoio (coexistência de áreas fortes e fracas); a tomada de consciência de que a descrição das limitações tem como principal objetivo o desenvolvimento de um perfil de apoios e, por consequência, o processo terá como finalidade a determinação do perfil e da intensidade dos apoios necessários e deverá ter como objetivo avançar e enriquecer o sucesso da inclusão, sendo que a qualidade de vida de cada indivíduo melhora, consideravelmente, desde que lhe sejam disponibilizados os apoios de que cada qual necessita.

O conceito de DID aborda três características comuns à sua condição, tal como referem (Morato & Santos 2007; Belo, Caridade, Cabral & Sousa, 2008):

- ✓ o termo "*dificuldade*" aborda as limitações que colocam em desvantagem os sujeitos com DID, na inserção em sociedade;
- ✓ o conceito de "*inteligência*" que se expressa na capacidade de pensar, planear, resolver problemas, compreender e aprender, conhecendo-se pelos resultados dos testes de Quociente de Inteligência (QI);
- ✓ e a terminologia de "*comportamento adaptativo*", que se relaciona com as dificuldades e/ou limitações nas capacidades concetuais, sociais e práticas, ou seja, na atividade e participação na vida comunitária.

Inquestionável é que a DID implica limitações significativas no funcionamento intelectual e adaptativo, o que acarreta a necessidade de apoios individualizados, sendo imprescindível o foco nas áreas fortes, na necessidade de apoios e no contexto envolvente (Belo, Caridade, Cabral & Sousa, 2008).

Segundo Santos e Santos (2007), as características comuns à condição de DID prendem-se com as capacidades intelectuais, as potencialidades físicas para um auto cuidado e para a adaptação às atividades de vida diária, bem como a capacidade de estabelecer/manter relações interpessoais e sociais e as dificuldades significativas na compreensão da cultura em que se insere.

Thompson et al (2004, 2008) destacam uma nova classificação da DID com referência às necessidades de apoio intermitente, limitado, extensivo ou persistente no que se refere a diferentes dimensões do funcionamento, nas áreas intelectual, adaptativa, emocional e física.

Segundo Santos e Morato (2008), esta visão fundamenta-se no modelo do funcionamento humano que dá ênfase à responsabilidade da pessoa com DID, mas também a da influência que o meio ecológico exerce sobre ele, através do desenvolvimento e dos tipos de apoios providenciados (demonstração da interação potencialidades e funcionalidade).

Santos e Santos (2007) concluem que o Modelo Multidimensional de 2002 (Luckasson et al, 2002) faz uma abordagem ecológica, com a preocupação de uma análise individual do sujeito (com DID), do seu contexto social e dos apoios prestados. Referem ainda que estas três perspetivas influenciam inequivocamente a forma de entender a condição de DID assim como a forma do próprio indivíduo participar em comunidade.

Poder-se-á, pois, concluir que esta classificação, aliada ao novo constructo de DID, revela um progresso relativamente à conceção mais tradicional e é, sem dúvida, um contributo muito relevante para congregar um maior consenso a nível internacional (Belo, Caridade, Cabral & Sousa, 2008).

O subcapítulo que se segue aborda o sistema de classificação e as suas implicações educativas. Os apoios e serviços a implementar revelam-se uma das grandes necessidades dos indivíduos com DID, e é com a implementação de programas de sucesso, que é possível promover e otimizar a sua independência pessoal, a sua capacidade de produzir e a verdadeira inclusão social (Santos, 2010).

2.5.2. Sistemas de classificação e suas implicações educativas: apoios

De acordo com Santos (2010), o diagnóstico e os serviços de apoio, na visão do novo constructo de DID, assentam em abordagens multidimensionais, evitando as medidas restritivas dos testes de QI, procurando um sistema de apoios que sirva os indivíduos não só pelas suas características das funções do corpo, mas sobretudo pelo tipo de apoios (tal como referido anteriormente) que os mesmos precisam para superar dificuldades Thompson et al (2004,2008):

- ✓ Apoios intermitentes: apoios a que se recorre esporadicamente; Santos (2010) refere que o indivíduo poderá nem sempre precisar da mesma intensidade de ajudas ou até só necessitar de ajudas em períodos específicos;
- ✓ Apoios limitados: de natureza contínua, consistentes e que em períodos críticos requerem uma maior estabilidade em termos de intensidade;
- ✓ Apoios extensivos: acompanhamento regular, em diferentes contextos, o qual não permite definição de um tempo limite da sua aplicação;
- ✓ Apoios constantes ou permanentes: que se definem de alta intensidade, de estilo permanente, no apoio prestado.

A deteção da problemática deverá ocorrer o mais cedo possível para que se possam iniciar prontamente os apoios e ações que permitam desenvolver e superar as principais dificuldades. Este novo sistema de classificação da DID fortalece a relevância dos apoios necessários, a fim de potenciar significativamente a funcionalidade na vida destas crianças e jovens (Leitão, Lombo & Ferreira, 2008).

A intervenção deverá ter em consideração que o ensino/aprendizagem, nesta população, é concretizada mais lentamente e com características específicas pelo que Leitão, Lombo e Ferreira (2008) recomendam algumas estratégias de estimulação do desenvolvimento do

potencial de cada um: objetivos ajustados a cada realidade individual; proporcionar atividades adequadas e persistentes, com uma planificação estruturada por seções; propor atividades de caráter lúdico, que possibilitem o ajuste a tarefas do quotidiano; recorrer a uma atitude diretiva exigente, sensível e simpática, mas sempre tolerante e perseverante; estabelecer regras e garantir o respetivo cumprimento; recorrer a uma linguagem simples e clara e proporcionar tarefas simples e motivantes.

De acordo com Santos (2010), as alterações significativas, no atendimento especializado aos alunos com DID, incluem: a passagem dos serviços para os apoios; a programação de oportunidades do desenvolvimento das potencialidades; o olhar o indivíduo com DID como ativo em todo o processo; a valorização do contexto ecológico dos comportamentos; a classificação assente nas necessidades de apoio e o incentivo à autonomia/independência, promovendo uma sociedade que inclua os cidadãos com DID. A mesma autora refere que, no entanto, o percurso, nesta realidade inclusiva portuguesa, será longo e precisa de implementação de estruturas políticas, de flexibilidade financeira e de consolidação do paradigma inclusivo, tanto na escola como na sociedade, o que requer coordenação entre o sistema educativo e o mercado laboral; por conseguinte considera-se pertinente abordar a preparação da passagem do sistema educativo para a inclusão social.

2.6. Da escola à inclusão social

No âmbito deste estudo, e segundo Afonso (2005), a inclusão é não só um conceito mas sobretudo uma prática desejada. A questão da inserção no mercado de trabalho revela-se de extrema importância, no contexto vivencial, para qualquer jovem. Mas, reconhece-se que a transição para a vida adulta de jovens com deficiência é mais difícil. Neste âmbito, a escola/sociedade deverá criar expectativas e condições para o desenvolvimento integral de todos, como cidadãos.

A inclusão social representa, sem dúvida, no contexto educativo atual, um grande desafio, e é uma nova abordagem em constante construção, para todos aqueles que preconizam uma comunidade justa, solidária e capaz de garantir os direitos de todos os que nela coabitam, (Nogueira & Andrade, 2007).

A EADSNE (2006) afirma que o acesso às oportunidades educativas para os jovens com NEE, no fim do seu percurso escolar é obrigatória, sendo imprescindível pensar e planear a sua transição para a vida adulta.

Ribeiro (2009) refere que a transição para a vida adulta, é uma questão que não é exclusiva de jovens com DID ou outras NEE, mas sim transversal à sociedade, pois refere-se a todos os jovens (seja qual for a sua origem social, económica ou cultural), com diferentes representações, experiências, objetivos e estratégias pessoais que nem sempre perspetiva uma via académica.

A escola é o local onde, tradicionalmente, se aprende aquilo que vai ajudar a lidar com o futuro, seja este futuro representado por um grau académico mais elevado, uma oportunidade profissional que permita independência económica ou, ainda, uma forma de ocupação que

mantenha a atividade e promova uma mais fácil participação na comunidade (Nunes & Amaral, 2008).

Para Ribeiro (2009), o processo de transição para a vida ativa implica uma preparação para a vida em comunidade, ou seja uma fase da vida de um indivíduo, caracterizado pela tentativa de independência social e a emancipação (etapa de transição para o estatuto de adulto, autonomia económica e social, com constituição de um novo agregado familiar, residência própria e afirmação de direitos e deveres cívicos).

No contexto social Português, ainda segundo Ribeiro (2009), ser adulto acontece numa representação social de proeminência de um conceito bem definido, estandardizado que, normalmente, implica a saída da escola e passagem para a vida ativa. Este conceito é proposto por instituições ou estruturas tradicionais de referência, tais como a escola, a família e o trabalho. Este estatuto exige uma estabilidade na vida profissional, financeira e familiar, pessoal e afetiva.

Ser adulto, atualmente, implica uma inclusão na sociedade partilhando escolhas, decisões, projetos múltiplos ao longo da vida, de cariz profissional, familiar, entre outros. Cabe a cada um, individualmente, fazer as suas opções, mas tudo depende da sua capacidade organizativa e decisória (Ribeiro, 2009).

Para Canário (2006), o princípio orientador da Escola, nos nossos dias, traduz um estatuto adquirido socialmente, por cada indivíduo, e não herdado. Surge um novo olhar sobre a sociedade, com a Educação a ter um papel de promoção da igualdade. É com o movimento da democratização do acesso à Escola e a massificação que a Escola se assume como instrumento corretor das desigualdades sociais.

Este processo permitiu, no entanto, que persistissem essas desigualdades sociais, e a Escola mereceu destaque, com debates sociológicos e políticos que consideravam a desigualdade injusta.

É com os sistemas escolares modernos, em construção, que se introduz uma nova abordagem do processo ensino/aprendizagem, com o olhar a relação pedagógica como uma relação social (Canário, 2006).

Assim, e ainda segundo o mesmo autor, a Educação só se operacionalizará no exercício da cidadania, que passa pela atuação dos profissionais de ensino e Educação que, em constante dinâmica complexa, exige, por parte de todos os intervenientes, uma atitude reflexiva para adequar as práticas às exigências quotidianas: ter-se-á de colocar o aluno no papel principal.

Ora, no ponto de vista das crianças ou jovens com deficiência, Madeira (2006) verifica que este grupo social sofre de discriminação negativa há muitas décadas. Será promovendo ações e medidas de discriminação positiva que a Escola pretende criar facilitadores de inclusão, social e pessoal, como cidadão de plenos direitos.

Para Magalhães (2006), a Inclusão é possível e concretizável se os intervenientes, em todo o processo centralizarem as suas atenções nas capacidades e promoverem a resolução dos obstáculos, numa constante construção de uma comunidade humana mais solidária.

Nogueira e Andrade (2007) afirmam que a educação não é exclusiva das Escolas, mas é no sistema de ensino que esta assume cariz de possibilidades, por ser intencional, sendo o meio privilegiado para promover a inclusão social de alunos com NEE.

A escola e a sociedade em geral terão que alargar horizontes e adaptarem-se à verdadeira inclusão social. É preciso uma sociedade aberta à heterogeneidade de grupos que promova a participação e valorize a diversidade e experiências humanas.

Para Nogueira e Andrade (2007), um processo de verdadeira inclusão social implica reformas estruturais no sistema educativo, renovando o modelo educacional, que proporcione acessibilidade para todos, com o derrube de barreiras arquitetónicas, de atitudes negativistas e dos programas sem ambição. A formação profissional assume uma importante relevância pois é uma oportunidade para os jovens com deficiência se capacitarem para o mercado de trabalho, o que só é possível com a alteração de paradigma, privilegiando as potencialidades (Nogueira & Andrade, 2007).

Assim, para a EADSNE (2006), o Plano Individual de Transição (PIT) será pois o instrumento/documento usado pela Escola para registar o passado, o presente e o futuro desejado pelos jovens com NEE.

O PIT deve incluir informação sobre o universo da vida dos jovens: condições familiares, história clínica, tempos livres, valores, contexto cultural e ainda informação sobre a sua educação e formação, conforme aprovado no DL n.º 3/2008. Todos os documentos de avaliação do PIT e os instrumentos de certificação da escolaridade devem adequar-se às necessidades especiais dos alunos, que seguem o seu percurso escolar em conformidade com o PEI.

Considerando a ponte entre a inclusão escolar e uma participação ativa na vida social, Dias & Santos, (2006) referem que esta fase de transição é consideravelmente mais difícil para pessoas com DID e que a vida pós-escolar exige uma orientação e formação profissional que será uma medida de apoio à inclusão profissional, a qual se pretende esclarecer no subcapítulo seguinte, com a exploração teórica sobre transição para a vida pós-escolar.

2.7. Transição para a vida pós-escolar (TVA)

O objetivo principal dos programas de TVA é desenvolver, nos jovens com NEE, algumas noções de responsabilidade e autonomia que permitam servir de despiste vocacional, na expectativa de que alguns dos alunos possam encontrar, nestas atividades uma proposta de emprego, um interesse e/ou uma motivação para continuar a estudar (Alves, 2009b).

Refletindo nas palavras de Costa (2006), o trabalho, enquanto uma das importantes etapas da vida, na sociedade moderna, é um impulsionante mecanismo de inclusão/exclusão com um papel fundamental na vida dos indivíduos, sobretudo no contexto de hoje em que os níveis de desemprego são muito elevados.

Para Alves (2009b), o conceito de TVA, que normalmente se refere à transição da escola para o emprego, transição da escola para a vida adulta e transição da escola para a vida ativa, é referido, em vários documentos nacionais e internacionais, com explicações ligeiramente diferentes.

Para a EADSNE (2002, p.10), todas as definições sobre TVA envolvem três ideias fundamentais:

- ✓ *“Processo”*: que se refere ao trabalho prévio necessário e do período de tempo indispensável para a transição;
- ✓ *“Transfer”*: que diz respeito à passagem de um nível educacional ou de um estágio de vida para outro;
- ✓ *“Mudança”* : que envolve as situações pessoais e profissional.

Para Silva (2010) há etapas decisivas na vida de qualquer pessoa. Os jovens vivem a transição para a vida ativa como o momento decisivo do seu percurso individual, sendo este momento de grande relevância para os alunos com NEE.

Esta população específica necessita de apoios especiais para que façam uma transição tranquila e eficaz para a vida ativa em sociedade. É às escolas que cabe a tarefa de intervir junto destes jovens para torná-los economicamente autónomos, bem como desenvolver as competências indispensáveis ao seu quotidiano. Deverá ser-lhes proporcionada a formação nas áreas que os mesmos apontem como preferidas, e também exigências sociais. É ao sistema educativo que cabe promover experiências diretas, em situações reais, fora do estabelecimento de ensino, na perspetiva de que, após a conclusão dos estudos, possam estes cidadãos ser membros independentes, ativos e interventivos nas respetivas comunidades (Silva, 2010).

Neste contexto, procura-se, no ponto seguinte, deslindar as principais modificações ocorridas na conceptualização da TVA e na inclusão dos alunos com NEE na vida adulta.

2.7.1 Enquadramento histórico da TVA

Na perspetiva de Alves (2009a), um projeto de vida inclusivo, transdisciplinar, para alunos com NEE deverá assumir relevância, na construção do Projeto Educativo de cada Agrupamento, pretendendo-se assim um processo em constante evolução, ativo e enquadrado no meio envolvente.

Para contextualizar historicamente este processo, Alves (2009a) refere o aparecimento de alguns documentos internacionais, apesar de segundo Alves (2009b), até à década de oitenta, não se terem registado abordagens significativas do conceito de TVA.

É com a legislação Americana, já nos meados da década de oitenta, direcionada para esta temática que este conceito ganha visibilidade, estando presente no Individuals With Disability Act- 1990, como o derradeiro impulso destes processos (Alves, 2009a).

Segundo a autora anteriormente referida, durante 1983 e 1988, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) esteve envolta na elaboração de um projeto chamado "Educação dos jovens deficientes e sua transição para a vida ativa", no qual ocorreu a participação de Portugal, sob a coordenação do Secretariado Nacional de Reabilitação.

Esse projeto colaborou, de forma decisiva, para uma consciencialização por parte de diversos intervenientes das áreas da Educação Especial, da Formação Profissional e da Reabilitação (Alves, 2009a).

Foi na década de 90, do século passado, que a TVA dos jovens com NEE, de carácter permanente, começou a fazer parte integrante das preocupações dos responsáveis educativos, de várias nações. Assim, iniciou-se a planificação de Currículos Funcionais diversificados e implementaram-se projetos de investigação sobre a sua aplicação e também sobre projetos de transição. Foi ainda produzido material de apoio para pais, professores e empresários, surgiram e foram aprovados diplomas legais que levavam à concretização de medidas diversas neste âmbito (Alves, 2009b).

A Declaração de Salamanca (UNESCO,1994) reconhece, às crianças e jovens com NEE, o direito a uma efetiva transição para a vida adulta, apresentando, assim, um desafio, a todos os estados, a implementar estruturas organizativas que garantam a verdadeira inclusão de todos os cidadãos.

(Alves, 2009a) refere que, em Portugal, em 1994 o Instituto de Inovação Educacional promove um projeto no âmbito da TVA que começou por denominar-se “Currículos Funcionais”. Desta experiência resultou a publicação dos primeiros livros e manuais de apoios às escolas abordando esta temática.

Para Saramago (2009), o enquadramento do conceito de Transição para a Vida Ativa implica a transição da escola para a vida ativa, ou seja, para a vida na sociedade envolvente que ocorre durante a adolescência. No entanto não há unanimidade na definição cronológica do grupo etário correspondente à passagem para a vida adulta e à entrada no mundo do trabalho. O mais comum é ser considerado o período correspondente aos últimos anos de escolaridade obrigatória (14-18 anos), com ou sem período intermédio de preparação para o emprego.

Na conjuntura atual, a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, define a escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade, incluindo os alunos abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

O relatório da Agência Europeia (EADSNE, 2002) refere cinco aspetos a ter em consideração sempre que se propõe a transição de jovens com NEE:

1-Existência e implementação de medidas de políticas e práticas: neste ponto os autores sugerem o desenvolvimento da promulgação de legislação específica que oriente as práticas educativas na valorização do desenvolvimento de competências de socialização e de promoção da autonomia do aluno intervencionado, mas que não descurem a informação e o apoio às respetivas famílias, com vista a uma inclusão comunitária, o sistema político precisa reconhecer a importância das experiências já realizadas e investigadas nesta área de transição para a vida adulta, a fim de impulsionar a elaboração da reforma legislativa das implementações futuras e valorizar o conhecimento prático dos profissionais envolvidos a fim de proporcionar a reflexão sobre as atuações (Costa, 2004), a legislação implementada ou a implementar deverá proporcionar a coordenação eficaz de todos os serviços envolvidos neste processo. A legislação vigente atende já a esta temática, mas a sua implementação parece ainda revelar algumas lacunas o que poderá promover alguma desigualdade; também a avaliação necessita de uma

legislação que assegure o controlo eficaz de medidas facilitadoras (EADSNE, 2002). O atual sistema político português prevê já um sistema de cotas de emprego, benefícios fiscais, tal como será abordado em capítulo posterior.

2-Participação ativa do aluno e respeito pelas suas escolhas pessoais: a EADSNE refere a necessidade de facilitar recursos às escolas para que se faça um trabalho efetivo com o aluno e sua família, num processo de constante colaboração entre a escola e a comunidade. Também os profissionais necessitam de mais tempo para individualizar o ensino com o aluno e suas famílias, a fim de garantirem a compreensão dos seus anseios. A escola deverá implementar legislação que regule, na medida do possível, a participação ativa do aluno para que este compreenda as suas próprias capacidades e competências; deverá promover a informação necessária a todos os intervenientes e deverá ainda assegurar que a documentação utilizada seja compreensível a todos.

3-Desenvolvimento de um programa educativo individual adequado: pretende-se que este se centralize nos progressos do jovem e registe as mudanças a serem implementadas na atuação do sistema educativo. Para Costa (2004), a avaliação e a intervenção incidem nos fatores de interesse e expectativas dos próprios alunos e orienta as competências a desenvolver para a vida laboral; o Decreto-Lei 3/2008 já atende às recomendações, fazendo o PIT como parte integrante do PEI; a EADSNE (2002) sugere um trabalho de equipa, na elaboração do documento e propõe que a avaliação da sua implementação implique o aluno, a família e os técnicos, não esquecendo a ponderação das atitudes, conhecimentos, experiências e competências desenvolvidas.

4-Envolvimento e cooperação entre todos os profissionais: segundo a EADSNE (2002), a legislação promoverá a cooperação entre os serviços estabelecendo as responsabilidades de cada um, na organização e implementação do processo, sugerindo que a avaliação permita o ajuste às mudanças, Costa (2004) sugere igualmente que se implementem medidas de incentivo à contratação de jovens com NEE, pelas entidades promotoras de emprego.

5-Relacionamento entre a escola e o mercado de trabalho: a nível político, sugere-se que todos os jovens com NEE tenham possibilidade de experimentar situações reais de formação prática, organizando formações flexíveis e diferenciadas, pelo que a legislação deveria promover o incentivo à criação de lugares de estágio, a cooperação entre entidades empregadoras e a escola devendo ser mais divulgada e resultar de uma formalização legislativa; o estado tem o dever de disponibilizar recursos para formar técnicos responsáveis pela implementação e, relativamente aos profissionais envolvidos, dever-se-ão munir de todas as informações sobre o mercado de trabalho, e ao mesmo tempo ter tempo e disponibilidade para contactar, presencialmente, com as empresas; cooperar com outros profissionais, em contextos específicos e promover um acompanhamento dos alunos após a saída da escola (EADSNE, 2002).

O procedimento de transição é constituído pela orientação vocacional/profissional, pela formação e inserção profissional. Para que este processo de transição inclua os jovens institucionalizados com NEE, é necessário que haja uma coordenação de esforços respeitantes à família, à escola e à comunidade (Saramago, 2009). É com o Decreto-Lei n.º 405/91, de 16 de

outubro, que se regula a Formação Profissional, inserida no sistema educativo e no mercado de emprego.

Saramago (2009) refere, ainda, que foi criado, pelo Ministério da Educação, o “Programa de Transição para a Vida Ativa - TVA”, que está a ser implementado nos estabelecimentos de ensino, desde o início de 1990/91, com o propósito de evitar disparidade de oportunidades e de serem reunidas condições para que sejam acauteladas as necessidades dos alunos com NEE, valorizando o seu potencial e definindo o seu lugar no mercado de trabalho.

Segundo o mesmo documento, a “Transição para a Vida Adulta” encontra-se definida como o ciclo de tempo em que são implementadas atividades, organizadas com finalidades definidas, abrangendo experiências e serviços que promovam a preparação da formação profissional adequada e a inclusão na vida ativa. A estrutura deste projeto contou com a presença de um responsável TVA, a nível da Direção Regional de Educação do Centro (DREC) e de um responsável TVA, em cada Centro de área Educativa (CAE); com o apoio psicopedagógico e com a Orientação Escolar Profissional como via facilitadora de uma apropriada Transição para a Vida Adulta; participavam também as direções de profissionalização que visavam assegurar uma solução de continuidade na passagem de uma estrutura para a outra (Saramago, 2009).

Esta componente desenvolveu-se ao nível curricular dos jovens, em Currículo Alternativo, ao abrigo do Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto, e, mais recentemente, com o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, proporcionando ao jovem uma aprendizagem do mundo de trabalho, em contexto real (empresas), e com a máxima diversificação possível de experiências, a incluir nos currículos, sendo alvo de avaliação de desempenho do jovem.

É com o Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho, atendendo à perspetiva de escola inclusiva, que cabe à escola do ensino regular, bem como a todo o seu quadro de profissionais, garantir uma educação para todos os alunos, redefinindo-se o conceito de apoio educativo e as funções do docente de Educação Especial.

Na Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006, de 21 de setembro, ficou definido relativamente à qualificação e emprego para as pessoas com deficiência ou incapacidade, o intuito de as dotar de conhecimentos e competências necessários à aquisição de uma qualificação profissional que lhes possibilite alcançar e/ou manter um emprego e progredir profissionalmente no mercado de trabalho.

Alves (2009b) destaca o Decreto - Lei n.º 3/2008, com as alterações introduzidas pela publicação da Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, os quais reforçam que, sempre que o aluno apresente NEE, de carácter permanente, que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências implementadas no currículo comum, deverá a escola complementar o seu PEI com um PIT, antes de chegar à idade limite da escolaridade obrigatória e, sempre que possível, encaminhá-lo para a prática de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.

Este enquadramento legislativo prevê que a Educação Especial passe a ter como princípios orientadores: a promoção de uma efetiva inclusão educativa e social; o acesso à escola e o sucesso educativo; a autonomia; o equilíbrio emocional assim como o desenvolvimento da igualdade de oportunidades; a preparação para o prosseguimento na vida académica ou para uma

adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego dos jovens com NEE, de caráter permanente (Alves, 2009a).

Os serviços de intervenção, na preparação de um Programa de TVA, de acordo com a legislação vigente, devem articular-se com os vários serviços dentro da própria organização escolar assim como fora da escola, no seio do ambiente social. Só com a conjugação de todos os esforços se poderá observar uma boa intervenção, na preparação de um programa de TVA de sucesso. O processo Transição para a Vida Ativa que é, assim, construído a partir da escola pelo professor de Educação Especial, pelos diretores de turma e pelos encarregados de educação espelha a participação ativa e mediadora dos professores envolvidos e da sua ligação com outros membros da comunidade e do mercado. A Agência Europeia refere que a transição para o emprego faz parte de um processo contínuo e abrangente que abarca todas as etapas da vida de uma pessoa, sendo indispensável uma orientação apropriada, uma vida estável para todos bem como um emprego viável, para se concluir que decorreu um processo de transição com sucesso (Saramago, 2009).

A transição, de acordo com a EADSNE (2002), é definida como um processo de orientação social que implica mudanças de estatuto e de papel de cada cidadão envolvido (e.g poder-se-á observar a passagem de aluno a formando, de formando a trabalhador e de dependência a independência). O mesmo documento afirma que a transição exige alterações significativas nas relações, nas rotinas e também na auto imagem. Os cidadãos com necessidades educativas especiais precisam de delinear objetivos, de reconhecer muito bem o papel que querem desempenhar, no seu meio ambiente, de modo a acautelar uma transição tranquila da escola para o local de trabalho.

Para Saramago (2009), a forma como são captados e geridos os recursos que sustentam as transições juvenis não podem dissociar-se dos enquadramentos familiares em que se desenvolvem: a autonomização dos jovens é também consolidada nas dependências familiares. É desejável que a família desempenhe um papel preponderante no suporte e na gestão das transições para a vida ativa e nas transformações socioeconómicas.

No subcapítulo abordar-se-á o instrumento que serve de recurso aos agrupamentos para viabilizar os processos de transição, procurando conhecer como se coordena e que intervenientes cooperam na implementação do PIT, de acordo com o artigo 14º do Decreto-lei 3/2008.

2.7.2.Plano Individual de Transição (PIT)

Segundo a EADSNE (2006) observou-se um conjunto de fatores limitadores e facilitadores para a transição. A implementação de um Plano Individual de Transição foi uma medida proposta que se revela muito importante e que deverá funcionar como um facilitador, em todo este processo. Pretende-se, neste subcapítulo, enquadrar este documento específico, proporcionando uma melhor compreensão sobre o que é um PIT, quais são os seus objetivos e função na facilitação do processo de transição da escola para o mundo laboral, que surge para reforçar a Portaria n.º 1102/97, de 3 de novembro, a qual visava a realização de programas de transição

para a vida adulta, com promoção de autonomia pessoal e integração comunitária de alunos com NEE, e a qual previa já uma componente de formação profissional.

Conforme aprovado no artigo 14º do DL n.º 3/2008, o PEI deve ser complementado com um instrumento denominado PIT. Este documento será elaborado pela equipa responsável pelo PEI, em cooperação com o próprio aluno, a família próxima e outros profissionais, designadamente das áreas da segurança social, serviços de emprego e de formação profissional. O referido diploma legisla que o processo do PIT deverá iniciar-se 3 anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória, promovendo a capacitação e a aquisição de competências sociais indispensáveis à inclusão familiar e comunitária. O PIT terá de ser datado e assinado por todos os profissionais que participaram na sua elaboração, pelos pais ou encarregado de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno.

De acordo com o disposto no Manual de Apoio à Prática do DGIDC (2008), o PIT é pois o documento que sintetiza o projeto de vida de cada aluno com NEE, para uma vida social adequada, com inclusão efetiva no meio envolvente (social, familiar ou numa instituição), que promova atividades de carácter ocupacional e, preferencialmente, o exercício de uma atividade profissional. É um processo dinâmico, a curto, médio e/ou longo prazo, com o propósito de desenvolver a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária. Este instrumento de construção flexível permite, assim, atender a mudanças de valores e experiências e responder ainda às expectativas dos encarregados de educação sobre o futuro dos seus educandos e aos desejos, interesses, aspirações e competências do próprio jovem. O PIT deverá definir as etapas necessárias a percorrer e os passos a desenvolver, desde o início do processo até à conclusão do percurso educativo a fim de que o jovem alcance, com tranquilidade, o seu projeto de vida.

Dever-se-á ter em atenção que este documento não deverá repetir a informação constante no PEI mas antes ampliá-la com informações específicas, relacionadas com o processo de transição (DGIDC, 2008).

Todos os documentos de avaliação do PIT e os instrumentos de certificação da escolaridade devem adequar-se às necessidades especiais dos alunos que seguem todo o seu percurso escolar, em conformidade com o PEI (DGIDC, 2008).

Para Alves (2009b), a implantação do PIT, sendo um processo dinâmico, engloba duas fases em sequência, que se ajustam no percurso, a fim de atender às expectativas, às competências desenvolvidas e às ofertas da comunidade. Para melhor definir o processo de implementação do PIT, apresenta-se um esquema (Figura.1), tendo como base o apresentado por DGIDC (2008.p-31).

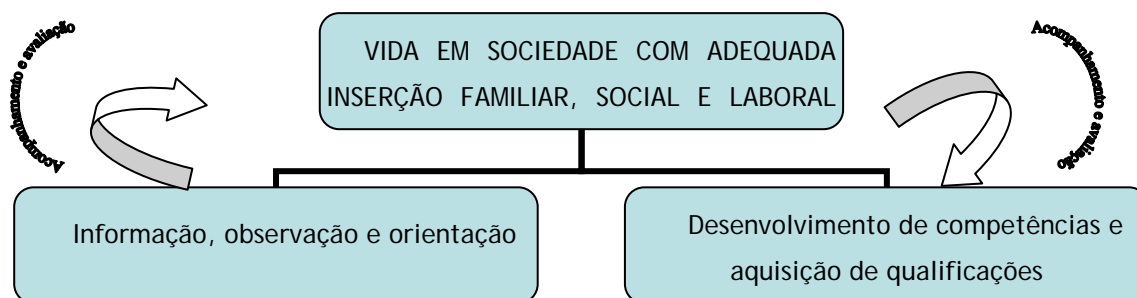


Figura 1.-.Processo de elaboração do PIT (adaptado de DGIDC,2008)

A delimitação do Plano Individual de Transição decorre num sistema único, que abrange duas fases sequenciais. De acordo com o Decreto-Lei n.º3/2008, e especificado pela DGIDC (2008), a primeira fase, da sua elaboração consta de um reconhecimento dos desejos, aspirações e competências possíveis de desenvolver pelo aluno intervencionado. Caso o mesmo apresente capacidades para exercer uma atividade profissional, é nesta fase que se faz o levantamento do mercado de trabalho na comunidade. Segue-se, a este levantamento, a procura de protocolos com serviços ou instituições onde o jovem possa realizar a sua formação. Dever-se-ão definir as tarefas a desenvolver, as competências a adquirir e os apoios a disponibilizar.

O instrumento que se elabora deve incluir toda esta informação, clarificando os papéis e responsabilidades de cada um dos intervenientes, para além do registo do passado presente e futuro do aluno. Deverá ainda incluir informação sobre condições familiares, história clínica, lazer e contexto cultural bem como as competências académicas já adquiridas (DL n.º3/2008).

Se o aluno não tem potencialidades para, no futuro, exercer uma profissão, o que a equipa multidisciplinar deverá procurar serão os Centros de Atividade Ocupacional que possam proporcionar o desenvolvimento de competências, segundo o seu interesse e capacidades. A implementação do PIT deve ser continuamente monitorizada. A avaliação do mesmo é contínua, ou seja acontece ao longo de todo o processo (DGIDC, 2008).

A importância da elaboração e implementação do PIT, na fase de transição da vida dos jovens com NEE será a abordagem do subcapítulo seguinte.

2.7.3. Relevância e necessidades da elaboração do PIT, na fase da transição

Nas recolhas feitas pela EADSNE (2006), as escolas deverão atender não só ao ensino de conteúdos académicos mas deverão incidir também sobre as competências sociais e, indubitavelmente, sobre as competências vocacionais. Assim, um PIT assume grande relevância, na vida escolar dos alunos, devendo ser planeado três anos antes do fim da atividade académica regular ou no Ensino Especial.

O mesmo documento reflete também na necessidade deste instrumento de trabalho ser definido por especialistas, mas que só terá sucesso se for aprovada e legislada pelos países envolvidos.

Segundo a EADSNE (2006), os jovens, com este enquadramento legal, serão preparados não apenas a nível profissional. Reconhece-se que para as empresas as competências sociais são tão ou mais importantes do que as competências académicas.

Um importante recurso para todos os jovens seria o terem experiências ou práticas obrigatórias em empresas e não em contexto académico.

Para Soresi, Nota & Wehmeyer, (2011), no decurso das últimas décadas, os avanços e inovações, no campo da deficiência, resultaram em profundas alterações na sua abordagem, envolvendo agora um modelo de coordenação pessoa-ambiente, com implicações diárias na vida destas pessoas. Assim, dever-se-á concentrar a atenção na interação entre as pessoas com dificuldades/limitações e o seu contexto ambiental. Como tal, tem havido maior atenção pelos direitos das pessoas com deficiência, para que sejam plenamente incluídas nas suas

comunidades. Os mesmos autores destacam a importância da autodeterminação, participação e qualidade de vida. Também ressaltam o papel importante dos familiares, dos professores, dos colegas, dos prestadores de serviços de saúde e dos voluntários que promovem a inclusão na comunidade, como facilitadores do envolvimento de membros da comunidade na promoção desta inclusão, participação e autodeterminação.

Para Alves (2009b), a relevância da introdução do PIT para efetuar, com sucesso, a transição para a vida ativa de jovens com NEE prende-se com a urgência de rentabilizar o investimento feito pelas escolas, com a articulação com o período pós-escolar ou seja com a vida social de cada um, o que é um direito de todos, mesmo daqueles que apresentam características distintas.

Mendes (2010) reflete sobre os critérios a ter em conta para iniciar a implementação do PIT. Umhas escolas optam pela idade, outras pelo ano de escolaridade e outras ainda pelos dois critérios em simultâneo. É necessário refletir sobre a idade em que se deve iniciar a implementação deste processo, pois a legislação vigente alargou a escolaridade obrigatória.

Após o alcance das competências ao nível da autonomia e do desenvolvimento, os jovens adultos poderão buscar alternativas para conquistar o acesso ao mundo laboral, uma habitação própria e ter uma vida social ativa, para o que muito contribui a formação pré-profissional (Alves, 2009a), temática abordada no subcapítulo seguinte.

2.7.4. Formação pré-profissional

A inclusão de pessoas com deficiência, em contexto social, será possível quando não houver dúvidas de que formação e emprego são duas etapas do mesmo ciclo de vida (Equipa do Serviço Técnico de Formação e Integração Profissional de Deficientes, 2007).

Para Santos (2006), a gestão curricular dos jovens com NEE, de carácter permanente, deverá incluir, de acordo com a legislação em vigor, uma componente pré-profissional, subdividida em duas vertentes, tal como se especifica no quadro 1.

COMPONENTES	
ACTIVIDADE PRÉ-PROFISSIONAL	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR
Instituição/Empresa	<p><u>Conteúdos Temáticos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> *Sensibilização à iniciação pré-profissional *Desenvolvimento pessoal e social *Atividades da Vida Diária (AVD) *Higiene e segurança no trabalho *Outros

Quadro 1- Esquema da componente pré-profissional (adaptado de Santos,2006)

Relativamente à atividade pré-profissional, esta deve ser dirigida pelo técnico de acompanhamento da Instituição/Empresa, sendo supervisionada pelo mediador do projeto de transição, com o apoio da equipa técnica de acompanhamento e avaliação (Santos, 2006).

Ainda nas palavras de Santos (2006), a atividade, em contexto laboral, terá sempre um carácter pedagógico, que não pode ser confundido com o exercício prematuro de uma atividade profissional.

A formação complementar é uma etapa desenvolvida, na Escola, especificamente pelos Professores do Núcleo de Apoio Educativo e com a colaboração da equipa técnica de acompanhamento e avaliação, em temáticas específicas. Esta formação visa, fundamentalmente, abordar temáticas que servem de suporte ao aluno para complemento da atividade laboral. Assim, apresenta-se um esquema elucidador das competências a desenvolver e respetivos dinamizadores (quadro 2), com base no definido por Santos (2006).

FORMAÇÃO COMPLEMENTAR	
CONTEÚDOS TEMÁTICOS	DINAMIZADORES
Sensibilização à Iniciação pré-profissional	Mediador do projeto de transição
Desenvolvimento pessoal e social	Docente de Educação Especial
A.V.D.- Atividades da Vida Diária	Docente de Educação Especial
Higiene e Segurança no Trabalho	Mediador do projeto de transição
Outros	a definir

Quadro 2 - Formação complementar (adaptado de Santos, 2006)

Segundo a DGIDC (2008), o programa da atividade pré-profissional, definido no Programa Individual do aluno, na atividade laboral, será estruturado de acordo com as capacidades e interesses do aluno e os objetivos a concretizar.

Silva (2010) refere que, para atuar no caminho da transição para a vida pós-escolar dos jovens com NEE, é imprescindível a democratização organizativa. Todos os elementos da comunidade educativa (professores, alunos, pais, assistentes operacionais, pessoal docente, equipas psicopedagógicas) deverão participar nas decisões. A eficácia da implementação do processo é consequência direta da participação de todos na decisão sobre as atuações e os critérios.

Neste processo determina-se um período de atividade pré-profissional, ou seja o ciclo de atividade laboral será definido pela equipa técnica de acompanhamento e avaliação. Esta periodicidade obedece a vários fatores, nomeadamente: ano de escolaridade, atividade da componente académica e carga horária. Há que atender a que quanto mais se aproximar o fim da escolaridade obrigatória do aluno, mais importante se torna a criação de condições para a permanência (com aumento da carga horária) na experiência laboral, sendo este um processo progressivo (DGIDC, 2008).

Todo este processo de atividade laboral é acompanhado, mensalmente, pela equipa técnica de acompanhamento e avaliação, bem como, em situações pontuais, sempre que se

considere pertinente, a presença da equipa técnica na instituição/empresa, para que o acompanhamento possa proporcionar uma intervenção imediata e eficaz (Santos, 2006).

Para Santos (2006), a avaliação deste processo implica uma avaliação contínua da experiência em contexto de trabalho do aluno. Este procedimento acontece através da equipa técnica, nos três momentos de avaliação, com recurso a diversos instrumentos.

Alves (2009b) refere que a equipa pluridisciplinar participará nas reuniões de Conselho de Turma de Avaliação e estabelecerá contactos regulares e frequentes com os diretores de turma. No final de cada ano letivo, será elaborado um Relatório Final de Avaliação do Processo de Desenvolvimento do Projeto de Transição.

Referindo a metodologia que fundamenta o trajeto da atividade pré-profissional, realça-se o facto do aluno poder passar por uma ou mais áreas de experiência pré-profissional, atendendo a um determinado conjunto de avaliações, no decurso do processo, ao nível do seu desempenho, e à adaptação e motivação (EADSNE, 2002).

Cabe ainda destacar que, no desenvolvimento de todas as atividades, o jovem encontra-se abrangido pelo Seguro Escolar que, de acordo com o estabelecido na Portaria nº413/99, de 8 de junho de 1999, designadamente o ponto 1, alínea c) do art.º 2º, especifica que abrange alunos que desenvolvam experiências de formação em contexto de trabalho.

Segundo Pestana (2011), a reestruturação dos Cursos de Formação Profissional deverá atender aos objetivos do Sistema Nacional de Qualificações e terá por princípio promover a qualificação e integração socioprofissional de grupos com significativas limitações de inserção, tornando-se imprescindível proporcionar uma rede de oferta formativa diversificada, no contexto da formação de aprendizagem ao longo da vida, que crie qualificações fundamentadas em competências promotoras do desenvolvimento dos nossos jovens e também promovam uma coesão social. Assim, a sociedade poderá efetivamente contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso às profissões, bem como para a empregabilidade, superando discriminações de condição de deficiência.

O atual enquadramento legislativo português estabelece um sistema de quotas de emprego na função pública para pessoas com deficiência, através do Decreto-Lei n.º 29/2001, de 3 de fevereiro, que viu reforçada a não discriminação dos indivíduos com deficiência ou risco de saúde pela Lei n.º 46/2006, de 28 de agosto.

De acordo com a Lei n.º 38/2004, de 18 de agosto, o regime jurídico deverá atender à prevenção, habilitação, reabilitação e participação de pessoa com deficiência, prevendo também a promoção da oportunidade de educação, formação e trabalho durante a vida ativa.

Na conjuntura atual, a formação desenvolvida pelo Serviço Técnico de Integração e Formação Profissional e Emprego Protegido de Deficientes (STIFPEPD) distingue-se por uma formação em ambiente laboral real, que é complementada com formação de base e pela preocupação no estímulo da autonomia pessoal e social dos formandos. Os jovens formandos são integrados em estrutura real de trabalho, embora sem formação específica ou tecnológica, sendo o seu percurso formativo mais demorado e algo desadequado às exigências da área formativa pois fica, muitas vezes, ao critério da entidade/empresa que os recebe ministrar as competências a desenvolver (Pestana, 2011).

Ainda para Pestana (2011), nos nossos dias, a competitividade e a modernização económica impõem, cada vez mais, trabalhadores qualificados.

É com as Portarias n.ºs 1095/95, de 6 de setembro e 52/97, de 21 de janeiro, que são definidas as condições de acesso e frequência dos alunos com NEE, que frequentam as associações ou cooperativas de Educação Especial. Esta legislação estabelece ainda os apoios financeiros a serem-lhes prestados.

Em consequência do acima exposto, e atendendo a que os formandos do STIFPEPD terão dificuldades na aquisição de conhecimentos específicos da área profissional almejada, procura-se transmitir-lhes esses conhecimentos, característicos ou tecnológicos, de forma adaptada, de maneira a que desenvolvam competências, as quais deverão ser registadas na sua Caderneta Individual de Competências o que lhes permitirá, futuramente, validá-las nos Centros de Novas Oportunidades (Pestana, 2011).

A inclusão profissional de pessoas com deficiência é uma temática que merece, socialmente, atenção focalizada e promoção de uma sensibilização das entidades empregadoras. É já ponto assente que o maior ou menor grau de empenho de um trabalhador relaciona-se, indubitavelmente, com a sua motivação e com o apreço pela manutenção do seu trabalho. Poder-se-á também referir que, especificamente, serão os que têm mais dificuldades em conquistar um emprego que, após a sua conquista, tudo farão para demonstrarem competência e profissionalismo. Assim, a disponibilidade, por parte das entidades empregadoras, em admitirem pessoas com algum tipo de deficiência, usualmente resulta numa grande satisfação pela qualidade do trabalho desenvolvido e pelo empenho colocado por estes trabalhadores. Não se deverá no entanto, esquecer o quão importante é a identificação das tarefas que podem ser desenvolvidas por quem tenha alguma limitação e do encaminhamento necessário para as profissões e atividades nas quais têm competência, como qualquer outro trabalhador (Fernandes, 2007).

Segundo Silva (2010), a preparação pré-profissional de jovens com DID é de extrema importância porque é parte integrante do seu processo educativo. Assim, a promoção da sua empregabilidade passará pela responsabilidade dos Ministérios de Educação e do Trabalho, pelo que será abordada, em seguida, a empregabilidade das pessoas com DID.

2.7.5. Empregabilidade de pessoas com DID

Nas palavras de Alves (2007), o conceito de empregabilidade impõe-se, no contexto atual, como uma categoria universal de análise do mercado laboral e constitui, indubitavelmente, uma referência preponderante das políticas de emprego sendo, nos nossos dias, o barómetro das políticas educativas.

A educação aborda este domínio de forma distinta, como orientador das políticas sociais e olhando este fenómeno numa lógica de individualização e responsabilização individual. É com crescente relevância que a falta de emprego é olhada como um problema social (Alves, 2007).

Recorrendo à reflexão de Alves (2009b) poder-se-á referir que, no contexto atual, o combate à discriminação e a luta contra o preconceito da empregabilidade de pessoas com DID são objeto de estudo e de inúmeras investigações científicas, também da aplicação de práticas pedagógicas, designadamente no âmbito da Educação Especial.

Os cidadãos com deficiência, em especial os que apresentam dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, ganharam mais respeito relativamente à sua condição, garantindo uma melhor legislação para a sua participação nas questões sociais e quotidianas. Uma sociedade, voltada para o eixo da globalização, consciencializa-se, cada vez mais, da necessidade de uma maior aposta na educação e formação dos cidadãos, em proveito de uma vida mais justa e igualitária (Alves, 2009b).

Para este autor, numa sociedade que se preconiza inclusiva, os cidadãos com deficiência deverão procurar um conjunto de apoios possíveis, que lhes possibilitem a sua integração no mundo laboral e onde desenvolvam o sentimento de realização pessoal e social, no trabalho que desempenham ou possam vir a desempenhar.

Na União Europeia, na qual se inclui Portugal, existe um conjunto de princípios e modos de vida, reconhecidos nas Constituições de cada nação, em prol dos direitos e deveres das pessoas com deficiência, dos quais se destacam:

- Constituição da República Portuguesa, no seu art. 71º, n.º 2, que decreta que o Estado tem obrigação de promover uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos com deficiência e, deverá apoiar o contexto familiar, promulgando uma pedagogia de sensibilização social, relativamente aos deveres de respeito e solidariedade para com estes indivíduos e será ao Estado que compete assumir o encargo da efetiva concretização dos seus direitos, sem prejuízo dos direitos e deveres dos pais ou cuidadores (Lei Constitucional n.º 1/2005);
- De acordo com o disposto no n.º 1, do artigo 23º, da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1978), todo o indivíduo tem direito ao trabalho, à livre escolha do seu emprego, a condições equitativas e satisfatórias de cariz laboral e à proteção contra o desemprego, devendo promover-se a igualdade de oportunidades, para um emprego produtivo e remunerado no mercado de trabalho;
- Segundo a Diretiva 2000/78/CE, do Conselho da União Europeia, o emprego e a atividade profissional são fatores importantes para garantir a igualdade de oportunidades para todos e muito cooperam na promoção da plena participação efetiva de todos os cidadãos na vida económica, cultural e social, e contribuem também para o desenvolvimento pessoal de cada indivíduo;
- O Congresso Europeu sobre deficiência, realizado em Madrid (em março de 2003) garante o direito à Inclusão, referindo-se, na Carta dos Direitos Fundamentais, recentemente adotada pela União Europeia, que para promover a igualdade para as pessoas com deficiência, dever-se-á garantir o seu direito de não serem discriminadas e coordenar-se com o direito de estes indivíduos beneficiarem das medidas que facilitem uma efetiva autonomia, inclusão e participação na vida do seu contexto ambiental;

- É com a Declaração de Salamanca, de 1994, que se assegura que os jovens com necessidades educativas especiais deverão ser apoiados, com o propósito de concluírem uma efetiva transição da escola para a vida adulta. Os agrupamentos de escolas deverão, neste sentido, apoiá-los a tornarem-se economicamente capazes e dotá-los com competências necessárias à vida diária, proporcionando formação, em competências que respondam às necessidades comunitárias e de acordo com as expectativas do jovem, relativamente à sua vida adulta (UNESCO,1994);
- A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, e com as alterações e aditamentos introduzidos pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, expõe o seguinte: no âmbito dos objetivos da Educação Especial, assumem relevo os serviços prestados para a inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens com deficiência, o desenvolvimento da independência a todos os níveis a que se possa processar e a preparação para uma formação profissional e consequente integração na vida ativa;
- A mesma Lei, no artigo 21º, reforça que, na organização da Educação Especial, deverá ter-se em consideração a integração profissional da pessoa com deficiência. A escolaridade básica para crianças e jovens com deficiência deverá proporcionar currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como adotar formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas;
- O artigo 22º da Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, relativamente à formação profissional, refere que esta etapa, para além de complementar a preparação para a vida ativa, iniciada no Ensino Básico, visa uma inclusão dinâmica, no mundo do trabalho, pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais.

Sobre as questões laborais e de empregabilidade, a EADSNE (2002) refere que a taxa percentual de desemprego entre os cidadãos com deficiência é consideravelmente mais elevada do que a dos ditos sem deficiência (diagnosticada). Os dados nacionais dos diferentes países, envolvidos na investigação, não especificam quais as pessoas desempregadas que têm deficiência, sendo que a maior parte desta população nem sequer está registada e nem têm oportunidade de conseguir um emprego. Será imprescindível que se promova uma política ativa que proporcione um aumento da oferta. Isto implica investimentos na capacidade física, nos conhecimentos e nas competências a desenvolver. Só assim, os jovens com deficiência garantirão uma atuação proactiva, no enquadramento do seu próprio futuro.

Em suma, perante os diplomas legais, a nível nacional e internacional, analisados neste subcapítulo, as pessoas com deficiência têm os seus direitos e deveres de empregabilidade, constitucionalmente consagrados, assim sejam os mesmos aplicados com sucesso.

A conquista de uma atividade laboral e o aperfeiçoamento de uma carreira profissional são fatores fundamentais para o reconhecimento social da pessoa com NEE, de carácter permanente. Revelam-se instrumentos facilitadores para uma vida individual digna, pois proporcionam condições socioeconómicas e psicológicas essenciais para o processo de autonomia pessoal,

familiar e económica, bem como para a inclusão social e a efetiva participação na sua comunidade (Alves, 2009b), o que refletirá a qualidade de vida (QV) destes cidadãos.

O seguinte subcapítulo pretende refletir sobre a definição de Qualidade de Vida dos jovens/adultos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais, para que seja possível enquadrar os objetivos deste estudo num conceito clarificado e cientificamente aceite.

2.8. Qualidade de vida (QV)

O conceito de qualidade de vida tem sido um objeto de estudo atual e muito relevante, no âmbito da promoção da saúde, apesar de ainda não haver unanimidade sobre a sua definição (Kluthcovsky, Takayanagui, 2007; Magri & Kluthcovsky, 2007).

A conceção de “qualidade de vida” requer, cada vez mais, uma especial atenção de todos os que trabalham com pessoas com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. A emergente importância e o direito de igualdade, assim como a consideração pelas escolhas das pessoas com necessidades educativas especiais, levam à construção do conceito, de âmbito social, que deverá conduzir ao planeamento, prestação e avaliação de pedidos de apoios individualizados (Schalock, Gardner & Bradley, 2010).

Para Custódio (2011), as investigações conduzidas, em Portugal, são poucas e, no presente contexto, exige-se que se debruce mais sobre qualidade de vida da população portuguesa com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, para que seja possível promover uma mais eficaz prestação de serviços a esta população.

Como referem Morato e Santos (2007), o ser humano é indubitavelmente um ser social e é reconhecido pela sua capacidade de se relacionar com os seus pares e com o contexto comunitário em que se insere. Em consequência, a estruturação de planos de intervenção tem direcionado os seus objetivos para a promoção da plena participação das pessoas com DID, no contexto onde se encontram inseridas, e a consequente melhoria da sua qualidade de vida.

O conceito de Qualidade de Vida, ao longo deste documento, baseia-se na definição de Schalock, Gardner e Bradley (2010) que, tal como a OMS (2003) apontam a perceção do indivíduo relativamente à sua posição na vida, no contexto cultural e no sistema de valores que regem o seu meio social, em interação com os seus próprios objetivos, expectativas, padrões e interesses, que resulta na avaliação individual da Qualidade de Vida, o que vai muito para além da satisfação das necessidades básicas individuais, pois reflete a realização das ambições e anseios do sujeito intervencionado, bem como de toda a sua família/cuidadores.

Neste contexto, é cada vez mais imperioso avaliar a qualidade de vida destas pessoas, sensibilizando os intervenientes neste processo. Esta avaliação fará com que se perceba quais as reais necessidades permitindo, também, o ajustamento dos serviços e apoios prestados de forma a colmatar as dificuldades detetadas (Dias & Santos, 2006).

Na avaliação individual da QV, esta não aparece apenas como uma satisfação das necessidades básicas individuais, mas também como um reflexo da concretização dos desejos e das aspirações do sujeito sobre o qual recai a avaliação e da sua própria família (Schalock, Gardner & Bradley, 2010).

Para Leal (2008), os instrumentos de avaliação disponíveis são importantes para orientar os serviços de apoio a prestar, a fim de proporcionar melhor qualidade de vida e também compará-la entre indivíduos do mesmo contexto cultural ou de culturas diferentes.

Tendo em conta as diversas definições de QV, e atendendo à reflexão de Santos e Santos (2007) e Kluthcovsky e Takayanagui (2007) há que valorizar três conceitos: sentimentos de bem-estar geral, oportunidades para revelar potencialidades e sentimentos de envolvimento social positivo. Os autores também consideram que a QV deve ser vista como uma experiência pessoal individual, pois cada um experimenta as mesmas situações de forma distinta e singular.

Dentro das diversas investigações, Custódio (2011) resume os domínios analisados em cada conceito como o domínio da inclusão social que se reporta à integração e participação ativa na comunidade; o bem-estar físico refere-se à saúde e ao lazer; as relações interpessoais que incluem as interações em sociedade e na família; o bem-estar material referindo-se ao fator laboral e independência financeira; o bem-estar emocional que diz respeito ao contentamento e ao autoconceito; a autodeterminação envolve a capacidade de escolha, a autonomia e o controlo pessoal; por último, o desenvolvimento pessoal que abrange a educação e as capacidades/habilidades. Os direitos englobam os humanos básicos e ainda o respeito por cada indivíduo.

Ao longo dos anos, as investigações acerca da QV conduziram ao estabelecimento de alguns princípios essenciais na construção do conceito, medição e aplicação deste (Schalock, Gardner & Bradley, 2010).

Assim, os mesmos autores acima referidos consideram que a QV é multidimensional, sofrendo influências do contexto onde a pessoa se insere e da relação que esta estabelece com o seu contexto ambiental; as componentes da QV são as mesmas para todas as pessoas, sendo composta pelos mesmos fatores e inter-relações; a QV apresenta fatores objetivos e subjetivos; a autodeterminação, assim como os recursos, os objetivos de vida e a sensação de pertença fortificam a qualidade de vida. Ainda Schalock, Gardner e Bradley (2010) expõem que a medição/avaliação da QV pondera as experiências de vida significativas a que cada indivíduo tem acesso, reflete os domínios que contribuem para uma vida plena na participação social, considera os contextos físicos, social e cultural que são importantes para as pessoas e, ainda, inclui a medição dos fatores que são comuns a todas as pessoas, bem como daqueles que são individualizados.

Em relação ao que se refere à aplicação do conceito de QV, os autores acrescentam ainda que a sua aplicação de promover o bem-estar, em sociedade; os princípios (da QV) devem estar na base dos planos de intervenção e/ou reabilitação; a aplicação do conceito deve ter bases comprovadas e os princípios, associados ao conceito, devem ter um lugar de grande importância nos planos educacionais e de treino de competências (Schalock, Gardner & Bradley, 2010).

Dias e Santos (2006) consideram que a qualidade de vida resulta da relação interativa que se estabelece entre as capacidades do indivíduo e as condições a nível económico, social e cultural que influenciam o desempenho dos objetivos pessoais de cada indivíduo.

A avaliação da QV revela-se particularmente importante, na vida dos indivíduos com DID, dado que esta população específica é pouco credível, não sendo levados muito a sério os seus julgamentos sendo mesmo subestimada a sua liberdade de escolhas pessoais (Santos, 2002).

Assim, a necessidade de igualdade entre as pessoas e de consideração das decisões e escolhas, por parte das pessoas com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, levou a que houvesse um crescente aumento no interesse pela QV desta população (Dias & Santos 2006).

De acordo com a reflexão sobre investigações variadas, Dias e Santos (2006) registam que a medição da qualidade de vida estabelecerá dados válidos e fiáveis, proporcionando a construção de objetivos capazes de responder com eficácia a domínios específicos, indicando possíveis estratégias de intervenção. Realçam, ainda, que a avaliação não deverá ter um cariz normativo, mas antes criterial, na busca dos interesses, necessidades e aspirações do sujeito em avaliação, de acordo com um contexto específico.

Reserva-se o direito a toda a população, (com e sem dificuldades) a um sistema de serviços e de escolas que ajudem as crianças e/ou adultos na sua aprendizagem e desenvolvimento, pelo que também estes serviços devem servir e contribuir para melhorarem a QV das pessoas com DID (Custódio, 2011).

A mudança de paradigma em relação à DID conduziu a um crescente interesse pela QV desta população. A QV surge assim, na vida das pessoas com DID, como um barómetro orientador nas áreas em que estas pessoas necessitam de mais apoios e de melhores serviços (Santos & Santos, 2007).

Nas palavras de Dias e Santos (2006), a qualidade de vida assenta o seu padrão numa perspetiva social (estrutura base do bem estar pessoal e social), acrescentando, ainda, a independência a diferentes níveis, no seio da comunidade. Poderá assim definir-se a mesma como o conjunto de condições necessárias para garantir uma boa vida e igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, e, quando enquadrada no contexto da população com dificuldades e problemas de saúde, a QV pode ser vista como o aumento e melhoria da igualdade entre todas as pessoas, independentemente da sua condição.

Refira-se ainda Lebre (2008), que ressalva a necessidade dos profissionais perceberem o contexto ambiental específico em que cada indivíduo se insere, os valores pelos quais se rege, bem como os princípios orientadores do seu papel na e para a sociedade para lhes proporcionarem os serviços adequados.

A mesma autora destaca ainda que toda e qualquer estratégia de apoio devem ser organizadas, no respeito ao acesso à Educação Especial (em Portugal), mais especificamente o direito à escola inclusiva, com recursos especializados para uma efetiva promoção da saúde, bem-estar e desenvolvimento das crianças ou jovens com deficiência. Proporcionar melhor qualidade de vida é uma incumbência da sociedade.

Neste contexto, para Fleck (2008), a QV espelha-se na expressão pessoal das ações, logo revela a perceção individual de cada um e a sua própria especificidade, sendo assim compreensível a subjetividade da medição deste conceito. A constatação da especificidade que o constructo envolve, a implicação de diversos domínios da vida, o relacionamento com as expectativas de cada um impõe que QV permita a capacidade de definir e atingir os objetivos

pessoais e a sua avaliação deverá envolver a promoção da diminuição das barreiras para que as adversidades e a realidade dos apoios prestados sejam um impulsionador para que cada indivíduo concretize os seus propósitos.

Este estudo perspectiva uma abordagem compreensiva a cerca da transição para a vida de uma jovem com dificuldade intelectual e desenvolvimental, visando identificar se a implementação do PIT promove ou não a sua qualidade de vida. Na primeira parte deste trabalho desenhou-se o estado da arte relativa à temática abordada. Procurou compreender-se o paradigma do sistema educativo português. Analisou-se a definição dos conceitos chave como: inclusão; necessidades educativas especiais; dificuldade intelectual e desenvolvimental; transição para a vida ativa; plano individual de transição e qualidade de vida, com o objetivo de enquadrar teoricamente a temática. Este trabalho de projeto segue um design de tipo qualitativo nos moldes do estudo de um caso único que, segundo Stake (2009) promove a observação detalhada de um contexto específico, visando alcançar uma generalização naturalista para o qual é importante, na segunda parte do trabalho, fornecer informações dos passos da investigação.

PARTE II

Estudo empírico

Nesta fase do estudo, proceder-se-á à descrição da metodologia efetuada, recorrendo a um resumo da importância que o processo de avaliação adotado projeta no decurso de toda a investigação.

Nas palavras de Carvalho (2008) realça-se que múltiplos indicadores e variáveis qualitativas se encontram, na sua maioria, no material empírico de toda a investigação científica e estudos aplicados, em vertentes tão distintas como as Ciências Sociais, Humanas, Empresariais, Biológicas, da Saúde, entre outras.

Por conseguinte, é importante descrever todos os passos da investigação para que todos os investigadores e peritos, estudantes, professores, técnicos e profissionais que pretendam envergar por um estudo similar, interpretando determinadas variáveis qualitativas, consigam determinar as múltiplas associações que se estabelecem e, assim, definir contextos de interdependência (Carvalho, 2008).

3. Metodologia

3.1. Tipo de estudo

A opção metodológica deste trabalho de projeto delineia-se pelo design qualitativo, que, segundo Flick (2009), tende a analisar a forma como as pessoas edificam o mundo à sua volta, o que fazem ou o que lhes acontece. Estas abordagens implicam uma diversidade de técnicas de interpretação que objetivam a descodificação e tradução de fenómenos sociais.

Segundo Guerra (2006), a metodologia qualitativa visa compreender os fenómenos mais restritivos de um ambiente mais lato, numa visão holística, valorizando o respeito pelo todo social, que não se impõe ao individual.

Ainda, para a mesma autora, os resultados das pesquisas, neste design, exigem um conjunto de conhecimentos válidos que surgem de tendências repetidas a longo prazo e que permitem compreender melhor os contextos das interações individuais estudadas.

O método de investigação que norteará este estudo baseia-se, assim, nos métodos qualitativos que, segundo Carmo e Ferreira (2008) e Stake (2009), se caracterizam por uma análise indutiva das informações, com compreensão de fenómenos e construção de conceitos a partir da recolha de dados, os quais fornecem padrões do contexto estudado; como se atende à realidade global, é classificada de holística, promovendo-se o estudo nas diferentes fases; é também naturalista, cuja fonte de dados são as situações naturais e o investigador interage com a população da amostra, de forma natural e discreta. Este tipo de investigação atende à compreensão do contexto específico da mesma.

Guerra (2006) realça, também, que quando o investigador interage, não o faz com um indivíduo isolado, mas fá-lo com atores que desempenham vários papéis diante dos outros, sendo

balizados os seus comportamentos por constrangimentos sociais que revelam tendências complexas e interativas (sujeito versus meio social).

Este método, sendo descritivo, deverá ser rigoroso na descrição dos dados recolhidos: transcrição de entrevistas; registos de observações; documentos escritos (pessoais e oficiais) e notas de trabalho de campo. O investigador é, neste método, o instrumento, por excelência, fazendo assim depender a fiabilidade dos dados recolhidos, segundo Carmo e Ferreira (2008).

A caracterização da amostra é, nesta fase, um elemento a ter em consideração, pois, segundo Guerra (2006), a mesma não se constitui por acaso mas em consonância com as características específicas que o investigador pretende pesquisar. Ressalva ainda a autora que a amostra significativa e intencional poderá alterar-se ao longo do estudo e, por outro lado, é também complicado definir uma amostra sem o investigador se reportar ao objeto de estudo. Assim, neste estudo qualitativo Guerra (2006) aponta para a amostragem por caso único, a “amostragem de actor” (p.44).

3.2.Amostra

Conforme Guerra (2006), a amostragem por caso único, metodologia adotada neste estudo, exigiu a escolha de um indivíduo, situação ou local sobre o qual se fez uma análise intensiva. Foi no contexto ambiental específico da amostra que se realizou a aplicação dos instrumentos escolhidos. Na linha orientadora, para este trabalho de projeto, foi selecionada uma pessoa e sobre ela recolhida toda a informação documental disponível. O caso único, numa filosofia de investigação exploratória, poderá abrir pistas a investigações de análise, a fim de se proceder a futuras generalizações.

A amostra desta investigação é constituída por um único indivíduo (ML), do género feminino, de dezoito anos que reside numa zona de interior, predominantemente rural dum distrito do interior centro.

A jovem, à data da investigação, tem um agregado familiar monoparental, constituído pela mãe e um irmão mais novo, a frequentar o 1º ano de escolaridade, tem ainda uma irmã mais velha, já independente. Ela partilha grande parte do seu tempo diário com os avós maternos, a quem apoia nos cuidados a prestar ao avô que se encontra acamado. Vivem em casa própria, mas revelam algumas dificuldades económicas, pois a mãe encontra-se desempregada. As informações foram prestadas pela jovem, pela sua encarregada de educação, e pelos técnicos envolvidos no processo, bem como recolhidas na documentação disponibilizada.

No contexto académico, a ML apresenta duas retenções no primeiro ciclo, sendo a sua transição para o quarto ano, feita de acordo com o Decreto-Lei n.º319/91, de 23 de agosto, artigo 11º alínea b) (Currículo Alternativo).

A ML encontra-se clinicamente diagnosticada com DID, conforme se pode inferir do relatório psicológico, datado de 15 de Maio de 2006 (ANEXO A), que confirma que a aluna revela alguma “lentidão de raciocínio” e que obteve “um resultado de QI Total excepcionalmente baixo (68) em relação ao que seria esperado para a sua idade”. A jovem frequenta, atualmente, um estágio num Centro de Formação Profissional, após usufruir, em 2009/2010, de um Plano

Individual de Transição (ANEXO B) legislado pelas medidas do artigo n.º14 do DL n.º 3/2008, que complementa o seu Programa Educativo Individual (ANEXO C).

De realçar que foi feita uma avaliação psicopedagógica (ANEXO D), no ano letivo 2006/2007, justificada pelas dificuldades de aprendizagem da aluna e por esta apresentar várias retenções ao longo do seu percurso escolar, o que levou à ponderação do encaminhamento para uma vertente profissional que pudesse responder, de uma forma mais eficaz, aos seus reais interesses e necessidades. Desta avaliação resultou a proposta de algumas atividades de Formação Pré-Profissional, registadas no seu Certificado de Frequência (ANEXO E): na área de “Ajudante de Cozinha e de Bar” (2º e 3º Períodos de 2006/07) e na área de “Vigilante de Crianças” (nos anos de 2007/08, 2008/09 e 2009/10).

As dimensões que se pretendem interpretar prendem-se com o impacto que a aplicação do PIT promoveu na qualidade de vida desta jovem, em relação ao meio em que se insere.

Para a caracterização da amostra, e no que respeita à análise com referência à Classificação Internacional de Funcionalidade (OMS, 2003) constata-se as seguintes características, registadas no PEI (ANEXO C): dificuldades intelectuais “acentuadas”; baixa capacidade de memorização; baixa capacidade de atenção/concentração, denotando alguns compromissos a nível da memória concreta, funcional, imediata, assim como na lembrança do apreendido; dificuldades graves ao nível da resolução de problemas, abstração, organização e planeamento, julgamento e flexibilidade cognitiva. Revela ainda dificuldades na compreensão e interpretação de problemas, bem como na retenção de novos conhecimentos.

3.3.Procedimentos

Depois da revisão da literatura, iniciou-se a preparação do estudo, estabelecendo-se os primeiros contactos e a análise documental. Como procedimentos para a realização das entrevistas e recolha de dados das Instituições envolvidas, encetaram-se contactos, solicitando autorização ao Centro de Formação Profissional, ao encarregado de educação, e entregando-se os Protocolos (cartas) aos intervenientes. Depois de contacto telefónico e confirmação das autorizações (APÊNDICE F), fez-se uma reunião com as pessoas envolvidas na investigação. Após o registo das informações recolhidas foi assinado, por todos os entrevistados (confirmando o consentimento da utilização das informações recolhidas), um termo de consentimento informado (APÊNDICE G), considerando a Associação Médica Mundial (2008).

Depois de ter sido dada autorização para efetuar o estudo, no Centro de Formação, recolheram-se os dados de caracterização do sujeito do estudo, efetuando-se uma seleção documental. Para obter os dados necessários, foram construídos os inquéritos por entrevista e os respetivos guiões/protocolos de aplicação, sendo a sua calendarização acordada com os intervenientes.

A ECAP e a FSQ foram aplicadas à aluna, depois de obtida a autorização da encarregada de educação, e da própria, sendo adotadas todas as normas e requisitos legais e éticos inerentes a uma investigação desta natureza, com os pedidos de autorização para aplicação dos instrumentos (APÊNDICE H) e respetiva autorização (ANEXO H).

Para Guerra (2006), a pesquisa qualitativa envolve, geralmente, uma análise de conteúdo que deverá ser delineada num procedimento neutro, na forma de tratamento do material recolhido, do enquadramento paradigmático e referência. Assim, a escolha da técnica mais adequada à análise do material recolhido está diretamente relacionada com os objetivos da pesquisa, bem como do posicionamento paradigmático e epistemológico do investigador.

Para Bardin (2009), a organização da análise dos conteúdos recolhidos, organizam-se de acordo com três fases pré definidas: pré-análise; exploração do material; e, por último, o tratamento dos resultados, que permitirá a inferência e a interpretação.

Antes do tratamento dos dados, que se apresentará, considera-se pertinente apresentar, de forma sucinta, os instrumentos usados para avaliar: Escala de Comportamento Adaptativo - Versão Portuguesa (ECAP de Santos & Morato, 2004, ANEXO F) e Functional Status Questionnaire (FSQ) versão Portuguesa (CEISUC, 1997, ANEXO G).

3.4. Instrumentos

No subcapítulo subsequente apresentar-se-ão os instrumentos que foram utilizados para a recolha dos dados bem como os inquéritos por entrevista que permitiram recolher informações fidedignas para caracterizar o processo investigado e os intervenientes no mesmo.

Aplicou-se a ECAP que segundo Santos e Morato (2002) é um instrumento de avaliação e recolha de dados relativos à etapa de desenvolvimento da população com DID, referentes a capacidades adaptativas específicas, que demonstram se os princípios da qualidade de vida se observam nos avaliados.

Relativamente ao FSQ, para RIMAS (2011), este recurso permite medir e avaliar o estado funcional e a qualidade de vida de qualquer pessoa e neste trabalho promove o balizar da qualidade de vida jovem que constitui a amostra, permitindo refletir sobre o impacto da implementação da PIT na sua vida em comunidade.

3.4.1. Inquéritos por entrevista

O processo de recolha de dados dinâmicos foi concretizado através de Inquéritos por entrevista (elaborados pela investigadora), aplicadas à aluna (APÊNDICE A), à encarregada de educação (APÊNDICE B), à (ex) docente de Educação Especial (APÊNDICE C), ao Coordenador da entidade onde estagia (APÊNDICE D) e à Psicóloga da vertente profissional da mesma entidade (APÊNDICE E). Para este efeito, foi construído um guião baseado numa matriz comum, havendo especificações, consoante os diferentes intervenientes, considerando-se o contexto onde se inserem.

Neste âmbito procedeu-se à construção de um guião específico da temática a abordar, à definição dos objetivos e tópicos a atingir, estruturando-se toda a ação a desenvolver posteriormente. Carmo e Ferreira (2008) afirmam que a finalidade das entrevistas a realizar consiste na recolha de dados de opinião que permita fornecer pistas para a caracterização do

objeto em estudo e exige uma planificação com todos os procedimentos descritos de forma sumária.

Para validar o instrumento traçado, antes da realização da entrevista, efetuou-se um pré-teste, procedendo-se ao ajuste do guião da entrevista, que se propôs à validação por expertise, sendo solicitado a dois experts (um especialista na área da Educação Especial e outro na área das Ciências da Educação) a revisão do documento final. Tendo em consideração o exposto por Ghighione e Matalon (2005), as circunstâncias em que se realizou o inquérito asseguraram as melhores condições, sendo escolhido o local mais familiar a cada inquirido, proporcionando o tempo suficiente e promovendo um à vontade e empatia entre entrevistador e entrevistado, acautelando-se o risco de ser interrompido o decurso do inquérito. As questões foram colocadas pelo entrevistador e anotadas as respetivas respostas.

Depois de registada, em papel ou em formato digital, a informação recolhida foi validada pelos intervenientes e posteriormente tratada com vista à sua análise e à redação das conclusões. Assim, segundo Ghighione e Matalon (2005), a validade pode ser planeada com a adequação dos objetivos à finalidade pretendida, sem haver alteração nos factos.

3.4.2. Escala de Comportamento Adaptativo versão Portuguesa (ECAP de Santos & Morato, 2004).

A ECAP, segundo Santos e Morato (2004) é um documento de avaliação que incide, sobretudo, numa preocupação com as atividades do quotidiano (diversas situações), e não apenas com preocupações de cariz académico ou escolar. Os comportamentos apropriados e adaptados às exigências do meio/contexto ecológico são o ponto fundamental de todo o processo, tendo em conta a faixa etária e o grupo sociocultural a que o indivíduo pertence, promovendo um melhor ajustamento das competências a desenvolver. Assim, de acordo com Morato e Santos (2007), a ECAP permite uma avaliação real, dentro do contexto individual, fundamentada em dimensões variadas, onde se valoriza a funcionalidade e adaptação dos indivíduos com DID.

Quando se pretende avaliar o Comportamento Adaptativo (CA) não se pode estudar um único domínio, dado este não instituir a representatividade do comportamento global, sendo imprescindível investigar uma série variada de padrões de muitas habilidades para que se possa caracterizar o comportamento humano, nas ocorrências mais diversas (Santos, & Morato, 2004).

De acordo com Santos e Morato (2004) trata-se de uma escala cuja aplicação é bastante simples, com instruções precisas e organizada em duas partes. A Parte I é composta por dez domínios e vários subdomínios/itens, concebidos para avaliar a independência pessoal e a responsabilidade na vida diária. A Parte II integra oito domínios que avaliam comportamentos desviantes, os quais se relacionam com problemas da personalidade e alterações do comportamento.

Santos e Morato (2002) abordam, ainda, outros fatores também avaliados na referida escala: autossuficiência pessoal, autossuficiência na comunidade, responsabilidade pessoal e social, ajustamento social e ajustamento pessoal.

Os resultados obtidos, através deste instrumento, serão interpretados em termos de cotação dos domínios e dos valores dos fatores. Esta avaliação permitirá uma descrição mais precisa das capacidades adaptativas específicas, mostrando as áreas fortes e fracas dos sujeitos avaliados, podendo, assim, permitir melhorar a planificação, dentro da intervenção, em termos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade de vida (Santos, & Morato, 2002).

Santos e Morato (2004) realçam que a aplicação da ECAP exige o domínio do processo de avaliação, por parte dos aplicadores/avaliadores, por meio de um conhecimento consistente do conceito do CA. A ECAP deverá ser aplicada apenas a uma fonte de informação, e recorrer a outras apenas se não se conseguirem os dados suficientes para o seu completo preenchimento.

No caso concreto desta investigação, o instrumento foi aplicado à jovem que constitui a amostra e coube ao aplicador reconhecer as dificuldades de compreensão de algum vocabulário utilizado e proceder à sua explicação oral. Obteve-se resposta a todas as questões.

3.4.3. Functional Status Questionnaire - Questionário do Estado Funcional, versão portuguesa (FSQ) de (CEISUC, 1997)

O Functional Status Questionnaire - Questionário do Estado Funcional versão Portuguesa do (CEISUC, 1997) é um questionário construído para ser autoadministrado e de preenchimento rápido (aproximadamente 15 minutos). Os objetivos pretendidos com a aplicação deste instrumento de medida são: examinar a capacidade funcional, avaliar necessidades de tratamento e monitorizar progressos. Neste estudo caso, baliza-se a capacidade funcional. O questionário, de 37 itens, abrange: atividades diárias, bem-estar, atividades sociais e emprego estando estas questões agrupadas por valências.

As pontuações obtidas por dimensão são apresentadas numa escala de orientação positiva transformadas numa escala de 0 (nível da mínima capacidade funcional) a 100 (nível da máxima capacidade funcional), multiplicando-as por 100 e dividindo o resultado pela diferença entre as pontuações máximas e mínimas das respostas válidas em cada escala, sendo que as respostas "0" são consideradas inválidas porque enquadram restrições de atividade cuja consequência de outros problemas que não de saúde. A fórmula aplicada é a seguinte CEISUC (1997):

$$SS = \frac{\left(\sum_{i=1}^n y_i \right) - n}{n} \cdot \frac{100}{k}$$

Esta medida tem aceitável validade discriminante para comparação entre grupos. A FSQ (aplicada à amostra do estudo caso) permite uma avaliação prática e compreensível da função física, psicológica e social da Qualidade de Vida ou Estado Funcional (CEISUC, 1997).

De acordo com a descrição apresentada em RIMAS (2011) apresenta-se a Tabela 1 que descreve os itens e a pontuação possível.

Tabela 1- Descrição das dimensões /pontuação (adaptado de RIMAS, 2011)

Dimensões	Itens	Pontuação
Função física 1	P1, P2, P5	1 a 4
Função física 2	P3, P4, P6 P7, P8, P12	1 a 4
Função psicológica	P18 a P22	1 a 6
Função social 1	P32 a P37	1 a 4
Função social 2	P9 a P11	1 a 4
Função social 3	P23 a P27	1 a 6
Dias de restrição por doença	P14	1 a 31
Função Sexual	P30	1 a 5
Satisfação com a saúde	P17	1 a 6

Ao analisar a informação recolhida, procedeu-se ao seu tratamento qualitativo e posteriormente, elaboraram-se as conclusões do estudo.

4. Análise e discussão dos resultados

Neste capítulo procurar-se-á sintetizar e descrever todos os dados recolhidos, procedendo-se à análise e interpretação dos dados dos materiais que foram sendo acumulados, de forma integrada e analítica, para aumentar a compreensão e interligação dos mesmos com os objetivos deste trabalho, o que se revelou um processo complexo devido às distintas fontes de informação a que se recorreu nesta investigação qualitativa. Tentar-se-á descrever todas as fases de aplicação do PIT e as cotações dos instrumentos avaliados, tendo em consideração a contexto sociocultural em que a amostra em estudo se insere.

Nesta linha de pensamento, de acordo com os dados obtidos durante a pesquisa, apresenta-se neste capítulo, uma síntese dos resultados dos inquéritos, procurando dar resposta aos objetivos delineados na introdução deste trabalho de projeto. A análise dos dados dos inquéritos permitiu estabelecer indicadores sobre a eficácia das estratégias e apoios implementados, tendo em vista a inclusão social laboral da jovem com DID.

A organização da análise de dados recolhidos nesta investigação passa pela exposição das informações compiladas, devidamente categorizadas, interpretando-as com base em fontes documentais, notas de campo e outros dados considerados pertinentes (Carmo & Ferreira, 2008).

4.1. Análise de conteúdo aos inquéritos por entrevista

Em síntese apresentar-se-ão os resultados dos inquéritos por entrevista, em grelhas de síntese descritivas, divididas em categorias de análise, (Guerra, 2006), que se revelam

instrumentos valiosos na compreensão dos dados obtidos. Para este efeito, foram elaborados quadros-síntese com as informações-chave, com o objetivo de facilitar a leitura dos conteúdos abordados.

CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS	
M L	<p>Género: Feminino</p> <p>Idade: 18 anos</p> <p>Constituição do agregado familiar: Mãe e irmão</p> <p>Situação profissional do agregado familiar: Desempregados</p> <p>Habilitações literárias do agregado familiar: 4.º ano de escolaridade</p> <p>Tipo de habitação: Casa própria</p> <p>Como descreve a sua relação com outros familiares: Boa</p>
Encarregado de Educação	<p>Género: Feminino</p> <p>Idade: Entre os 41 e 50 anos</p> <p>Grau de parentesco com a jovem: Mãe</p>
(ex) Professora de Educação Especial	<p>Género: Feminino</p> <p>Idade: Entre os 41 e 50 anos</p> <p>Tempo de serviço: Mais de 20 anos</p> <p>Formação profissional: Educação Especial</p> <p>Formação específica no âmbito da Educação Especial: Domínio cognitivo-motor</p> <p>Experiência com alunos com DID: Sim</p>
Psicóloga da CERCI	<p>Género: Feminino</p> <p>Idade: Entre os 30 e 40 anos</p> <p>Tempo de serviço: Menos de 15 anos</p> <p>Formação profissional: Psicologia pedagógica</p> <p>Formação específica no âmbito da Educação Especial: Não</p> <p>Tempo dedicado ao acompanhamento da formação profissional: Menos de 10 anos</p>
Coordenador do Centro de Formação Profissional da CERCI	<p>Género: Masculino</p> <p>Idade: 58 anos</p> <p>Tempo de serviço: Mais de 15 anos</p> <p>Formação profissional: Profissionalização em Serviço</p> <p>Formação específica no âmbito da Educação Especial: Não</p> <p>Tempo dedicado coordenação da formação profissional: Entre 20 e 30 anos</p>

Quadro 3- Caracterização dos entrevistados

No quadro 3 faz-se uma caracterização sumária de todos os entrevistados de onde se regista que os intervenientes da área escolar têm todos formação específica e larga experiência profissional com alunos com DID. Relativamente ao agregado familiar é monoparental, com baixa escolaridade e à data a encarregada de educação encontra-se desempregada.

CARACTERIZAÇÃO DA JOVEM	
ML	<p>Tipo de ajuda que considera necessário para realizar as tarefas que lhe pedem na formação: Ajuda verbal ou gestual</p> <p>Após aprendizagem, a sua qualidade de vida foi facilitada essencialmente em que área? Profissional</p> <p>Expetativas relativamente à transição para a vida ativa: Ter um emprego</p>
Encarregado de Educação	<p>Considera que a jovem está bem adaptada ao meio envolvente? Sim</p> <p>Pensa que a jovem revela boa qualidade de vida? Sim</p> <p>Expetativas relativamente à transição da jovem para a vida ativa: Ter um emprego</p>

Quadro 4- Caracterização da jovem

Relativamente à categoria apresentada no quadro 4 referem-se ainda algumas informações recolhidas pelo investigador, que podem complementar a compreensão dos dados:

- A ML manifesta que os responsáveis pela organização do trabalho orientam verbalmente, com instruções sobre o que deve fazer para realizar as atividades pedidas. No decurso da entrevista referiu que as atividades do PIT lhe deram alguma experiência para uma futura inserção no mercado de trabalho. Um emprego de auxiliar educativa por gostar muito de crianças. Para a ML, a motivação e as competências que adquira com a formação revertem em conhecimentos de como lidar com as crianças na prática. A ML reconhece que um emprego lhe permite ganhar dinheiro e sustentar uma casa.
- Quanto à **encarregada de educação** regista-se que a adaptação ao meio envolvente se observa na atitude, pois a ML mostra-se feliz e contente. Entendendo qualidade de vida como o bem-estar, saúde, estabilidade económica e estabilidade emocional, a jovem “está bem, aparenta estar feliz”. Segundo a encarregada de educação, a jovem poderá ter um emprego na área da formação profissional, porque tem alguma experiência.

CARACTERIZAÇÃO DO ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO	
M L	<p>Forma de colaboração na elaboração do PIT: Colaborou na sua redação e aplicação</p> <p>Classificação da sua participação na aplicação das atividades do PIT: Ativa e empenhada</p> <p>Pensa que os objetivos do PIT foram definidos de acordo com as suas expetativas? Sim</p> <p>Em que sentido os objetivos do PIT se adequaram às suas expetativas? Foram planeados atendendo à sua vontade expressa</p> <p>Houve diversidade nas atividades propostas? Foram sugeridas várias atividades</p> <p>Considera as experiências propostas no PIT importantes para o seu futuro profissional? Sim</p>
Encarregado de Educação	<p>Forma de colaboração na elaboração do PIT: Colaborou na sua redação e aplicação</p> <p>Pensa que os objetivos do PIT foram definidos de acordo com as expetativas da jovem? Sim</p> <p>A aplicação do PIT respondeu às expetativas da jovem? Sim</p> <p>Considera as experiências propostas no PIT importantes para o futuro profissional da jovem? Sim</p> <p>Em que sentido? Trabalhar competências específicas</p>
(ex) Professora de Educação Especial	<p>Como é desenvolvida a aplicação do PIT, no âmbito da transição para a vida ativa de jovens com NEE: Promove o processo de TVA</p> <p>Existe uma rede de parcerias com protocolos firmados, para implementar as medidas previstas no PEI/PIT? Sim</p> <p>Quais as entidades promotoras dessas parcerias? CERCI, Câmara Municipal e empresas da região</p> <p>Avaliação da eficácia dos protocolos firmados: Boa</p> <p>Nesses protocolos existem mais facilitadores ou limitações ao processo de TVA? Mais facilitadores</p> <p>Pensa que os objetivos do PIT foram definidos de acordo com as expetativas da jovem? Sim</p>
Psicóloga da CERCI	<p>Como é desenvolvida a aplicação do processo de TVA, de jovens com NEE: Equipa multidisciplinar</p> <p>A legislação atual portuguesa responde a estas competências específicas? Sim</p> <p>Existe uma rede de parcerias com protocolos firmados, para implementar as atividades promovidas no âmbito da TVA? Não</p> <p>As expetativas futuras destes jovens, são tidas em consideração, na elaboração deste processo? Sim</p>
Coordenador do Centro de Formação Profissional da CERCI	<p>Como é desenvolvida a aplicação do processo de TVA, de jovens com NEE: Equipa multidisciplinar</p> <p>A legislação atual portuguesa responde a estas competências específicas? Sim</p> <p>Existe uma rede de parcerias com protocolos firmados, para implementar as atividades promovidas no âmbito da TVA? Não</p> <p>As expetativas futuras destes jovens, são tidas em consideração, na elaboração deste processo? Sim</p>

Quadro 5- Caracterização do envolvimento e participação no processo

Durante a realização das entrevistas, e quando os intervenientes consideraram importante, acrescentaram informação ao que era solicitado, ficando assim registado:

- A ML refere que colaborou na redação e aplicação do PIT registando os seus desejos e aplicando-se sempre na realização das tarefas propostas, cumprindo o horário. Assinou os documentos apresentados, sendo que a professora de Educação Especial a questionou, bem como a Psicóloga, sobre os seus reais interesses e lhe pediram que escrevesse um

pequeno texto que ficou registado no documento. A jovem revela que a participação neste processo aumentou o seu gosto pela atividade e permitiu-lhe desenvolver competências relacionadas com a vigilância de crianças. Referiu ainda, no decorrer da entrevista, que registou motivações, desejos e expectativas para o futuro e acompanhou a elaboração do documento e a sua avaliação, reunindo-se com a equipa nos momentos de avaliação, trimestralmente. Segundo a ML os objetivos do PIT foram adaptados aos seus desejos e aspirações, sentindo que fez aquilo que sonhava, pois também lhe propuseram ir trabalhar para a cantina escolar, bar e atividades de jardinagem, na Câmara Municipal. Quem escolheu a atividade no Jardim-de-Infância (JI) foi a ML. Relativamente à avaliação a jovem observa que se fez no fim de cada período, através de um “Relatório de avaliação”, que referia se os objetivos haviam sido adquiridos ou não e fazia na mesma altura a “Ficha de auto avaliação - Educação Especial/Formação Profissional”.

- Quanto às informações adicionais da **encarregada de educação**, a mesma referiu que colaborou na elaboração e redação do PIT, pois questionaram-na em entrevista aberta sobre as expectativas da sua filha e da própria. Tomou conhecimento após ler o documento, assinando como interveniente. Participou também em todas as avaliações trimestrais, registando a sua avaliação no PEI. Este processo contribuiu para o futuro profissional da ML com experiência em trabalhar com crianças.
- Na recolha de observação da entrevista com a **(ex) professora de Educação Especial** regista-se que o PIT é o documento que regula a transição para a vida adulta e que deve responder às expectativas dos jovens e dos pais, promovendo a aquisição de competências profissionais que lhe irão facilitar a sua integração futura no mercado de trabalho. Acrescenta, no entanto, que encontrando-se esta jovem integrada num concelho do interior, a escola não dispõe de muitos recursos, na comunidade, para poder encaminhar os alunos. As entidades mencionadas são as que mostram maior disponibilidade para realização e acompanhamento deste tipo de formação e, por outro lado, desenvolvem atividades que se adequam melhor ao perfil dos alunos. Relativamente à avaliação, a docente acrescentou que existe uma reunião mensal com a entidade onde se faz a avaliação qualitativa e se avalia a eficácia da implementação do PIT. Numa avaliação global do processo considera-o um facilitador, na medida em que ajuda os jovens a uma melhor inclusão no mundo do trabalho, permitindo aos mesmos adquirir experiência, tomar contato direto com o mundo do trabalho, adquirindo competências práticas para o desenvolvimento de uma profissão. A docente manifesta ainda que os objetivos do PIT contemplam as expectativas dos alunos envolvidos, que são avaliados através da realização de testes Psicotécnicos e entrevista vocacional, aplicados por técnicos habilitados.
- A **Psicóloga e o Coordenador do Centro de Formação Profissional da CERC** foram fazendo observações às questões, em uníssono, pelo que referiram os seguintes intervenientes no processo de transição: entidade promotora; mediador do projeto de transição; Psicóloga do projeto de transição; Núcleo de Apoio Educativo; Diretores de Turma; encarregados de educação; instituições/empresas e Centro de Emprego.

Relativamente à legislação vigente, há a referir que o Decreto-lei 3/2008 veio completar a legislação existente desde 1997, com a Portaria n.º 1102/97, de 3 de novembro, que previa que se construíssem programas de transição para a vida adulta, para alunos com NEE que poderiam enveredar por uma componente de formação profissional. Quanto à rede de protocolos (os intervenientes observam que) a mesma é feita pelo Centro de Emprego, pois a escola não tem este procedimento, mas faz parcerias com o Centro de Emprego atendendo ao meio sociocultural envolvente. O Plano Individual de Transição, nos seus princípios orientadores, aponta favoravelmente para um modelo de resposta às expectativas futuras desta população, em geral, sendo os jovens envolvidos no processo de acordo com as suas capacidades, atendendo ao grau de exigência a que cada um é capaz de responder. Por conseguinte o aluno é orientado para uma experiência pré profissional individualmente adaptada, tendo em conta: aptidões; personalidade; interesse; saídas profissionais; as expectativas familiares e uma boa inclusão social.

CARACTERIZAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PIT	
de de (ex) Professora Educação Especial	<p>Coordenação e monitorização da implementação do PIT: Equipa de acompanhamento de formação pré-profissional (Docente de Educação Especial e Psicóloga)</p> <p>Descrição sumária da planificação e avaliação do PIT: É planificado e avaliado de acordo com a legislação vigente</p> <p>O PIT implementado prevê a identificação das expectativas dos alunos com DID? Sim</p> <p>Expectativas da jovem relativamente à transição para a vida ativa: Revela expectativas em relação ao futuro embora não tenha muita noção das suas reais capacidades</p> <p>Expectativas familiares em relação à futura profissão da jovem: Mostram conhecer as reais capacidades da jovem</p>

Quadro 6- Caracterização da implementação do PIT

No decurso da entrevista registaram-se as informações adicionais que:

- (ex) professora de Educação Especial foi transmitindo referentes à implementação do PIT. Numa primeira fase, a Psicóloga está com a aluna para a realização de entrevista vocacional e testes Psicotécnicos. Numa segunda fase, são chamados os encarregados de educação para a avaliação das expectativas destes. O resto do trabalho é desenvolvido em equipa: a docente de Educação Especial e a Psicóloga elaboram os documentos e fazem o acompanhamento do processo de avaliação do PIT. O documento é planificado e avaliado de acordo com o perfil dos alunos e o tipo de atividade desenvolvida pelos mesmos, na entidade que os acolhe para formação. O PIT contempla uma parte em que são avaliadas as expectativas dos alunos, nomeadamente através da realização de testes Psicotécnicos e entrevista vocacional. Para a implementação das atividades do PIT o apoio à ML foi dado pela orientadora no local de trabalho, ou seja a educadora, orientou-a nas suas atividades, apoiando-a nas aprendizagens a desenvolver. Relativamente à ML tratando-se de um caso DID, a aluna não têm uma noção clara das suas dificuldades (apesar de, nesta investigação, não se ter tido acesso a forma como se obteve esta informação), tendo em conta as suas evidentes limitações cognitivas. No entanto, a

encarregada de educação da aluna mostrou conhecer as potencialidades/limitações da sua educanda.

CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO DE TVA	
Psicóloga da CERC	<p>Coordenação e monitorização do processo de TVA: Os elementos variam de acordo com a realidade de cada escola</p> <p>Descrição sumária da planificação do processo de TVA: É planificado por: mediador/coordenador do projeto, docente de Educação Especial, diretor de turma, encarregado de educação, aluno, instituição/empresa, centro de emprego e psicóloga</p> <p>Avaliação do processo de TVA: Compromete a participação de todos os intervenientes</p> <p>Considera pertinente este tipo de apoio, para o futuro de jovens com DID? Sim</p>
Coordenador do Centro de Formação Profissional da CERC	<p>Coordenação e monitorização do processo de TVA: Os elementos variam de acordo com a realidade de cada escola</p> <p>Descrição sumária da planificação do processo de TVA: É planificado por: mediador/coordenador do projeto, docente de Educação Especial, diretor de turma, encarregado de educação, aluno, instituição/empresa, centro de emprego e psicóloga</p> <p>Avaliação do processo de TVA: Compromete a participação de todos os intervenientes</p> <p>Considera pertinente este tipo de apoio, para o futuro de jovens com DID? Sim</p>

Quadro 7- Caracterização do processo de TVA

- O processo de TVA segundo o Coordenador de Centro de Formação Profissional e Psicóloga da CERC é monitorizado de acordo com cada realidade. Deverão ser intervenientes neste processo a entidade promotora, ou seja o Agrupamento Escolar que coordena o desenvolvimento do projeto de transição, efetuando a articulação com a equipe técnica de acompanhamento e avaliação; o mediador do projeto de transição que é responsável pelo desenvolvimento do processo técnico pedagógico; a Psicóloga do projeto de transição, responsável pela avaliação psicológica, seleção/orientação vocacional e acompanhamento individual; o Núcleo de Apoio Educativo/docente de Educação Especial que participa na elaboração, avaliação do PIT e acompanha o processo de desenvolvimento da experiência pré profissional intervém no processo de avaliação de desempenho dos alunos, estabelece contatos, e participa nas reuniões de Conselho de Turma de Avaliação; o Diretor de Turma que participa na elaboração do documento e acompanha o desenvolvimento do processo, estabelecendo frequente contato com a equipa técnica de acompanhamento e avaliação; o encarregado de educação com a participação na elaboração do PIT e acompanhamento no desenvolvimento do processo, com contatos frequentes; a instituição/empresa que coopera, firmando um protocolo de cooperação com a escola, no processo de transição, participa na elaboração do PIT, recebe nas suas instalações o aluno indicando um trabalhador que acompanhe o processo, participa no processo de programação e avaliação. O Centro de Emprego é também interveniente direto neste processo procedendo ao levantamento da instituições/empresas que reúnam condições para receber os alunos e coopera na futura integração de alguns alunos que tenham desenvolvido competências para incluir o mercado de trabalho; e ainda a equipa

técnica de acompanhamento e avaliação (mediador, Psicóloga e docente de EE) que efetua o acompanhamento individual dos alunos e é um intermediário entre os diferentes intervenientes. A avaliação do processo de acompanhamento do aluno é feita de forma contínua, formalizada em três momentos, com vários instrumentos, a equipa participará nas reuniões de avaliação e será elaborado um relatório final de avaliação na conclusão do ano letivo. O entrevistado referiu ainda que o PIT constitui uma resposta às necessidades específicas desta população e é um facilitador do seu encaminhamento para a vida pós-escolar.

IDENTIFICAÇÃO DOS CONTRIBUTOS DO PIT NO PROCESSO DE TVA	
ML	<p>Considera que este tipo de atividades, propostas na escola, a pode ajudar no futuro? Sim</p> <p>O PIT implementado terá promovido a sua transição para a vida ativa? Sim</p>
Encarregado de Educação	<p>Considera que este tipo de atividades, propostas na escola, pode ajudar a jovem no futuro? Sim</p> <p>O que considera que é imprescindível fazer mais, por parte da escola: A escola fez o possível</p> <p>O PIT implementado terá promovido para a transição para a vida ativa da jovem? Sim</p>
(ex) Professora de Educação Especial	<p>Avaliação do contributo das aprendizagens, em contexto escolar, no sucesso do processo de transição para a vida ativa: Bom</p> <p>Principal limitação ao sucesso do processo de transição para a vida ativa: Falta de respostas de emprego a longo prazo</p> <p>Principal facilitador do processo de TVA: A motivação da jovem</p> <p>O PIT implementado terá promovido para a transição para a vida ativa da jovem? Parcialmente</p>
Psicóloga da CERCI	<p>Avaliação do contributo das aprendizagens, em contexto escolar, no sucesso do processo de transição para a vida ativa: Ótimo</p> <p>O PIT implementado terá promovido para a transição para a vida ativa da jovem? Sim</p>
Coordenador do Centro de Formação Profissional da CERCI	<p>Avaliação do contributo das aprendizagens, em contexto escolar, no sucesso do processo de transição para a vida ativa: Ótimo</p> <p>O PIT implementado terá promovido para a transição para a vida ativa da jovem? Sim</p>

Quadro 8- Identificação dos contributos do PIT no processo de TVA

Considerando a categoria, relativa aos contributos do PIT para a TVA, os entrevistados foram tecendo considerações.

- Assim, segundo a ML, para corresponder aos seus desejos, foi colocada a trabalhar no Jardim-de-Infância, o que lhe deu experiência para uma futura profissão.
- Para a encarregada de educação as atividades propostas, nomeadamente jardinagem, carpintaria, trabalhar num bar, cantina escolar e Jardim-de-Infância poderão proporcionar experiência e conhecimentos específicos. A escola esforçou-se para proporcionar atividades relacionadas com o trabalho na vida ativa. As

	OPINIÃO DOS ENTREVISTADOS
(ex) Professora de Educação Especial	<p style="text-align: right;">"continuação"</p> <p>Opinião sobre a importância da entrevista: Pertinente</p> <p>Observações: Não houve</p>
Psicóloga da CERC	<p>Opinião sobre a importância da entrevista: Pertinente</p> <p>Observações: É positivo existirem trabalhos de investigação que evidenciem os resultados dos projetos que se realizam, neste campo da educação</p>
Coordenador do Centro de Formação Profissional da CERC	<p>Opinião sobre a importância da entrevista: Pertinente</p> <p>Observações: Não houve</p>

Quadro 9- Opinião dos entrevistados

- Relativamente à opinião sobre a entrevista, a ML após ter assinalado "pertinente" acrescentou que considera importante investir no estudo deste tema, porque os jovens ficam a conhecer o mundo do trabalho. É importante ter contato com o trabalho real para um futuro emprego.
- A encarregada de educação sobre a importância desta entrevista refere que a mesma serve para generalizar para outros casos, apresentando conhecimentos que permitam alterar formas de agir, das escolas e outros profissionais.
- A (ex) docente de Educação Especial, aquando da entrevista, referiu que as investigações nesta área poderão sempre promover a melhoria da intervenção com esta população específica.
- A Psicóloga da valência profissional da CERC manifesta que é positivo existirem trabalhos de investigação que evidenciem os resultados dos projetos que se realizam, neste caso no campo da educação, pois poderão promover atitudes reflexivas e alteração de mentalidades.
- Como conclusão da entrevista ao Coordenador da Formação Profissional da CERC, a "pertinência" desta entrevista deve-se à pouca investigação sobre projetos desta natureza. A investigação é fundamental se posteriormente houver uma resposta com uma abrangência de discussão nacional, promovendo o ajuste da legislação à especificidade desta população. Na maioria das vezes as decisões, do ponto de vista legislativo e político, não vão ao encontro das melhores orientações e sim na base da contenção orçamental.

No sentido de compreender se a implementação do PIT contribuiu (ou não) para melhorar a qualidade de vida e ajustar o comportamento adaptativo da jovem que constitui a amostra, aplicou-se a ECAP (Santos & Morato 2004) analisando-se os resultados, a fim de recolher informações importantes sobre as características individuais, de acordo com o escalão etário e o grupo sociocultural em que se insere. Examinando os diferentes itens abordados, poder-se-á compreender se os apoios prestados na transição para a vida ativa, têm expressão no contexto ecológico, no que diz respeito à capacidade de adaptação ao meio envolvente.

4.2 Síntese dos resultados da ECAP (Santos & Morato 2004)

No processo do tratamento dos dados procedeu-se a uma análise qualitativa, atendendo à cotação total e a obtida, no sentido de definir o comportamento adaptativo da jovem em questão. Os aspetos a considerar enquadrar-se-ão na importância do desempenho independente (autonomia); aplicação de responsabilidade pessoal; e ainda a relacionar o comportamento adaptativo com a idade cronológica e ambiente cultural (Santos & Morato 2002).

Escala de Comportamento Adaptativo versão Portuguesa: Parte I

Tabela 2- I Domínio Autonomia

I. Domínio Autonomia								
Itens	Alimentação	Utilização da Casa de banho	Higiene	Aparência	Cuidados com o Vestuário	Vestir e Despir	Deslocação	Outros
Total	22	12	23	15	8	18	16	16
Freq. Absoluta	22	12	23	15	8	16	16	15
Freq. Relativa	100%	100%	100%	100%	100%	88,9%	100%	93,8%

Neste domínio a ML obteve 127, não tendo obtido a cotação máxima nos itens “calça e descalça os sapatos com ajuda” (0) e “mobilidade”, dado não ser portadora de carta de condução, apesar de já estar a frequentar a escola de condução.

Tabela 3 - II Domínio Desenvolvimento Físico

II. Domínio Desenvolvimento Físico		
Itens	Desenvolvimento Sensorial	Desenvolvimento Motor
Total	6	32
Freq. Absoluta	6	32
Freq. Relativa	100%	100%

Os itens do “desenvolvimento sensorial” e “desenvolvimento motor” são áreas fortes da jovem, não oferecendo dificuldades a registar. De uma forma geral, revela um bom desenvolvimento motor com um elevado desempenho na prática de toda a atividade física.

Tabela 4 - III. Domínio Atividade Económica

III. Domínio Atividade Económica	
Itens	Manuseamento do Dinheiro e Planeamento da sua Utilização
Total	30
Freq. Absoluta	28
Freq. Relativa	93,3%

No domínio da atividade económica a jovem apenas refere dificuldades no que diz respeito à utilização dos cheques (realidade com a qual não está familiarizada), revelando uma boa capacidade de compreensão e utilização do dinheiro, fazendo trocos e conseguindo fazer estimativas de preços dos objetos que pretende adquirir, planifica os seus gastos, fazendo poupanças. A não utilização dos serviços bancários referidos deve-se à sua consciência das dificuldades na escrita e a responsabilidade ter sido delegada nos adultos. A ML não tem dificuldades a nível das compras e dos recados.

Tabela 5 - IV Domínio Desenvolvimento da Linguagem

IV. Domínio Desenvolvimento da Linguagem							
Itens	Expressão Pré-Verbal	Palavras	Frases	Articulação	Expressão	Compreensão Verbal	Desenvolvimento da Linguagem
Total	6	4	3	5	11	8	13
Freq. Absoluta	6	4	3	5	8	8	12
Freq. Relativa	100%	100%	100%	100%	72,7%	100%	92,3%

Neste domínio, aparecem algumas dificuldades no item da expressão escrita, referindo que não escreve cartas nem histórias completas e compreensíveis assim como também revela dificuldades em escrever notas ou memorandos curtos. Na escrita à mão a jovem assinalou que troca algumas letras, com frequência. A dificuldade na escrita e leitura é perceptível desde o 1º Ciclo e referenciada nos documentos constantes no seu processo individual. No item do recurso a comunicação alternativa, também afirma que não é necessário.

Tabela 6 - V Domínio Números e Tempo

V. Domínio Números e Tempo			
Itens	Números	Tempo	Conceito de Tempo
Total	8	6	6
Freq. Absoluta	7	6	6
Freq. Relativa	87,5%	100%	100%

A jovem não revela problemas significativos nas operações aritméticas básicas (adição, subtração e multiplicação), no reconhecimento dos números, compreensão das unidades de tempo, sabendo relacioná-las com a atividade do quotidiano. Também reconhece as horas e consulta o relógio. No "Domínio Números e Tempo" a ML regista um ponto a menos, por revelar muitas dificuldades nas operações de divisão.

Tabela 7 -VI Domínio Atividade Doméstica

VI. Domínio Atividade Doméstica			
Itens	Limpeza	Cozinha	Outros Deveres Domésticos
Total	10	9	6
Freq. Absoluta	10	9	6
Freq. Relativa	100%	100%	100%

Esta área é uma área forte desta jovem, que manifesta um grande domínio de todas as atividades avaliadas, desempenhando sem problemas, todas as tarefas.

Tabela 8 -VII Domínio Atividade Pré- Profissional

VII. Domínio Atividade Pré-Profissional			
Itens	Complexidade do Trabalho	Desempenho do Trabalho/Escola	Hábitos de Trabalho/Escolares
Total	2	4	5
Freq. Absoluta	2	4	5
Freq. Relativa	100%	100%	100%

O “Domínio Atividade Pré - Profissional”, revela ser uma área forte da jovem, que assinala ser responsável e competente nas tarefas profissionais, revelando alguma destreza na utilização de instrumentos relacionados com a área profissional, é cautelosa e responsável, com um trabalho produtivo. É respeitadora das regras laborais sendo assídua e pontual.

Tabela 9 - VIII Domínio Personalidade

VIII: Domínio Personalidade		
Itens	Iniciativa	Perseverança
Total	11	12
Freq. Absoluta	11	12
Freq. Relativa	100%	100%

A jovem, neste domínio, avalia-se com a cotação máxima 100%, não manifestando dificuldades ou desajustes.

Tabela 10 - IX Domínio Responsabilidade

IX. Domínio Responsabilidade			
Itens	Objetos Pessoais	Responsabilidade em Geral	Responsabilidade Pessoal
Total	3	3	5
Freq. Absoluta	3	2	5
Freq. Relativa	100%	66,7%	100%

A diferença de cotação, de um valor, deve-se ao facto de a ML ter assinalado, no item “Responsabilidade em Geral”, a resposta “Geralmente responsável faz um esforço para cumprir as responsabilidades; as atividades que lhe estão atribuídas são quase de certeza cumpridas”.

Tabela 11 - X Domínio Socialização

X. Domínio Socialização							
Itens	Cooperação	Consideração pelos outros	Consciência da Existência dos Outros	Interação com Outros	Participação em Atividades em Grupo	Egoísmo	Maturidade Social
Total	2	4	5	3	3	5	5
Freq. Absoluta	2	4	5	3	2	5	3
Freq. Relativa	100%	100%	100%	100%	66,7%	100%	60%

No que respeita ao “Domínio da Socialização” a jovem assinala na “participação em atividade de grupo”, que não inicia atividades de grupo, mas participa. No item “maturidade social” a jovem revela ter medo dos estranhos e gosta de agarrar as mãos a todas as pessoas. Nos critérios avaliados percebe-se uma boa integração da jovem na comunidade, revelando interesse e consideração, oferecendo ajuda mesmo sem ser solicitada.

Tabela 12- Suplemento para Raparigas

Suplementar para raparigas - menstruação	
Item	
Total	5
Freq. Absoluta	5
Freq. Relativa	100%

A ML não manifesta limitações na área reservada a raparigas, parecendo dominar estas questões com relativo à vontade.

A segunda parte desta escala, segundo Santos e Morato (2004) avalia os comportamentos desajustados, que serão consequência da forma como cada indivíduo lida com as exigências do seu contexto social. Estes comportamentos relacionam-se com a aptidão individual para ajustar a personalidade ao meio social.

Nos domínios focados nesta parte, o valor máximo, ou seja desejável, é o zero, o que significa que o comportamento desviante, em observação, nunca ocorreu.

Escala de Comportamento Adaptativo versão Portuguesa: Parte II

Tabela 13 - XI Domínio Comportamento Social

XI. Domínio Comportamento Social							
Itens	Ameaças ou Violência Física	Comportamentos Violentos/Birras	Arrelia ou Diz Mal dos outros	Manda e Manipula os outros	Linguagem Agressiva	Fraca Tolerância à Frustração	Perturba as Atividades dos outros
Total	26	10	12	12	10	10	12
Freq. Absoluta	0	0	0	0	1	0	0
Freq. Relativa	0%	0%	0%	0%	10%	0%	0%

Neste domínio, cuja cotação possível é de 92 pontos, a jovem cotou um ponto que obteve referente ao recurso a linguagem agressiva, da qual não se coíbe sempre que as coisas não lhe são favoráveis.

Tabela 14 - XII Domínio Conformidade

XII. Domínio Conformidade						
Itens	Ignora Regulamentos	Resiste a Cumprir Instruções, Pedidos ou Ordens	Atitude Insolente ou Rebelde face à Autoridade	Falta, Atrasa-se para tarefas ou Locais	Foge ou Tenta Fugir	Porta-se Mal em Situações de Grupo
Total	10	14	12	12	8	10
Freq. Absoluta	0	0	0	0	0	0
Freq. Relativa	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Com uma cotação de 0 a “Conformidade” revela-se uma das áreas fortes desta jovem, com uma atitude que se adequa à vida em comunidade.

Tabela 15 -XIII Domínio Merecedor de Confiança

XIII: Domínio Merecedor de Confiança						
Itens	Demonstra Desrespeito pelos Pertences dos Outros	Apodera-se da Propriedade Alheia	Mente e Engana	Danifica Propriedades Pessoais	Danifica Propriedades Públicas	Danifica Propriedades dos Outros
Total	12	10	12	8	10	8
Freq. Absoluta	0	0	2	0	0	0
Freq. Relativa	0%	0%	16,7%	0%	0%	0%

Os 2 pontos observados verificam-se no item “Mente e Engana” onde a jovem assinala que mente e engana, com relativa facilidade, mentindo frequentemente, acerca de si própria, ajustando a realidade às suas necessidades.

Tabela 16 - XIV Domínio Comportamento Estereotipado e Hiperativo

XIV: Domínio Comportamento Estereotipando e Hiperativo					
Itens	Comportamentos Estereotipados	Comportamentos Interpessoais Inapropriados	Hábitos Vocais ou de Discurso Perturbadores	Hábitos Oraís Desadequados	Tendências de Hiperatividade
Total	22	22	16	26	12
Freq. Absoluta	0	0	0	0	1
Freq. Relativa	0%	0%	0%	0%	8,3%

A ML assinala que é irrequieta e que se move constantemente, sendo este o único traço de um comportamento hiperativo, o que lhe confere 1 ponto neste domínio.

Tabela 17 - XV Domínio Comportamento Sexual

XV. Domínio Comportamento Sexual				
Itens	Despe ou Arranca a sua Própria Roupa	Masturba-se Inapropriadamente	Expõe o Corpo Inapropriadamente	Comportamentos Sexuais, do Ponto de Vista Inaceitáveis
Total	14	8	10	14
Freq. Absoluta	0	0	0	1
Freq. Relativa	0%	0%	0%	7,1%

A jovem obteve um ponto por assinalar que abraça ou acaricia em público. Não tem comportamentos excessivamente desajustados.

Tabela 18 - XVI Domínio Comportamento Auto Abusivo

XVI: Domínio Comportamento Auto Abusivo			
Itens	Hábitos e Tendências Excêntricas	Autoagressão	Hábitos Estranhos ou Inaceitáveis
Total	14	20	18
Freq. Absoluta	0	0	0
Freq. Relativa	0%	0%	0%

Neste domínio, os zero pontos revelam ser uma área forte, sem dificuldades a registar.

Tabela 19 - XVII Domínio Ajustamento Social

XVII. Domínio Ajustamento Social				
Itens	Inatividade	Apatia	Timidez	Postura Particular ou Maneirismos
Total	12	12	10	12
Freq. Absoluta	0	0	0	0
Freq. Relativa	0%	0%	0%	0%

A ML manifesta um ajustamento social muito bom.

Tabela 20 - XVIII Domínio Comportamento Interpessoal Perturbado

XVIII: Domínio Comportamento Interpessoal Perturbado						
Itens	Sobrestima as suas Capacidades	Reage Mal às Críticas	Solicita Demasiada Atenção e Elogios	Sentimento de Perseguição	Tendências Hipocondríacas	Outros Sinais de Instabilidade Emocional
Total	8	10	10	14	8	22
Freq. Absoluta	0	0	0	0	0	1
Freq. Relativa	0%	0%	0%	0%	0%	4,5%

Neste domínio a ML assinala que, por vezes, fala acerca de suicídio, o que resulta no valor referido.

4.2.1. Síntese da avaliação e análise dos resultados globais dos Domínios da ECAP

Após a avaliação da ML, através da ECAP (ANEXO A), fez-se uma síntese da análise domínio a domínio, com o objetivo de melhor compreender as suas áreas fortes e fracas.

Tabela 21- Resultados globais dos Domínios, da Parte I da ECAP

Resultados globais dos Domínios da Parte I da ECAP										
Domínios	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total	130	38	30	50	20	25	11	23	11	29
Freq. Absoluta	127	38	28	46	19	25	11	23	10	24
Freq. Relativa	97,7%	100%	93,3%	92%	95%	100%	100%	100%	90,9%	82,8%

I: Autonomia

II: Desenvolvimento físico

III: Atividade económica

IV: Desenvolvimento da linguagem

V: Números e tempo

VI: Atividade doméstica

VII: Atividade pré-profissional

VIII: Personalidade

IX: Responsabilidade

X: Socialização

Analisando os resultados obtidos nos domínios da Parte I, poder-se-á realçar que o caso em estudo não revela graves dificuldades, manifestando as principais limitações no desempenho da expressão escrita e na socialização (dado não ter iniciativa para liderar grupos, embora participe nas atividades).

Tabela 22 -Resultados globais dos Domínios da Parte II da ECAP

Resultados globais dos Domínios da Parte II da ECAP								
Domínios	XI	XII	XIII	XIV	XV	XVI	XVII	XVIII
Total	92	66	60	98	46	52	46	72
Freq. Absoluta	1	0	2	1	1	0	0	1
Freq. Relativa	1,1%	0%	3,3%	1%	2,2%	0%	0%	1,4%

XI: Comportamento social

XII: Conformidade

XIII: Merecedor de confiança

XIV: Comportamento estereotipado hiperativo

XV: Comportamento sexual

XVI: Comportamento auto abusivo

XVII: Ajustamento social

XVIII: Comportamento interpessoal perturbado

A análise qualitativa dos resultados globais dos domínios da Parte II, revela que a jovem não tem grandes dificuldades nestes domínios, adotando os comportamentos esperados para o seu escalão etário e grupo sociocultural.

Tabela 23 - Cotações obtidas nos fatores da parte I da ECAP

Cotações obtidas nos fatores da parte I da ECAP			
	Fator A Autossuficiência Pessoal	Fator B Autossuficiência na Comunidade	Fator C Responsabilidade Pessoal e Social
Total	112	189	72
Freq. Absoluta	110	175	66
Freq. Relativa	98,2%	92,6%	91,7%

Relativamente à cotação obtida nos fatores da parte I, a ML revela ainda alguma dificuldade em ser autossuficiente na comunidade, apesar de não muito significativa, (percentagem de 95.6 em relação à máxima cotação possível), denota-se que é uma jovem muito influenciável. Tendo em conta os outros dois itens avaliados, considera-se que revela uma boa prestação.

Tabela 24 - Cotações obtidas nos fatores da parte II da ECAP

Cotações obtidas nos fatores da parte II da ECAP		
	Fator D Ajustamento Pessoal	Fator E Ajustamento Social
Total	196	268
Freq. Absoluta	2	4
Freq. Relativa	1%	1,5%

Dos resultados obtidos nos fatores, concluiu-se que o fator "Ajustamento social" foi onde se alcançou maior pontuação, indicador de maiores dificuldades. É de considerar que a ML vive no seio de uma família que não oferece um modelo familiar convencional. No fator "Ajustamento

Pessoal”, a cotação obtida foi baixa, apesar de se considerar relevante a sua inconstância emocional.

Para complementar os dados recolhidos com a ECAP, aplicou-se também o FSQ que mede e avalia o estado funcional e a qualidade de vida.

4.2.2. Síntese dos resultados do FSQ (CEISUC,1997)

As cotações obtidas nesta escala reportam-se aos cálculos representados na fórmula matemática

$$SS = \frac{\left(\sum_{i=1}^n yi \right) - n \cdot \frac{100}{k}}{n} \cdot \frac{100}{k}$$

cujos símbolos tem os seguintes significados:

SS: nível de capacidade funcional (sendo 0 o nível mínimo e 100 o nível máximo);

$\sum yi$: somatório dos resultados das perguntas em causa (e.g: para determinar o SS da função física 1, somaram-se os resultados da P1, P2 e P5, como indica o quadro abaixo);

n: número de resultados somados em cada item avaliado;

k: Diferença entre a resposta máxima e mínimas válidas em cada item avaliado (há itens onde o zero não é considerado válido).

Tabela 25- Síntese dos resultados do FSQ

Dimensões	Itens	Pontuação Possível	Pontuação Obtida
Função física 1: Atividades básicas da vida diária	P1, P2, P5	1 a 4	P1=4; P2=4; P5=4
Função física 2: Atividades da vida diária intermédias	P3, P4, P6, P7, P8, P12	1 a 4	P3=4; P4=4; P6=4; P7=4; P8=4; P12=4
Função psicológica: Saúde mental	P18 a P22	1 a 6	P18=2; P19=5; P20=2; P21=3; P22=5
Função social 1: Função de desempenho	P32 a P37	1 a 4	P32=4; P33=4; P34=4; P35=4; P36=4; P37=4
Função social 2: Atividade social	P9 a P11	1 a 4	P9=4; P10=4; P11=4
Função social 3: Qualidade da intervenção	P23 a P27	1 a 6	P23=3; P24=1; P25=6; P26=6; P27=1
Trabalho	P31	1 a 7	P31=7
Acamamento	P13	0 a 31	P13=0
Restrição de atividade	P14	0 a 31	P14= 0
Restrição de atividade sexual	P30	0 a 5	P30=0
Saúde	P17	1 a 5	P17=4
Amizades	P29	1 a 6	P29=6

Função física 1 / Atividades básicas da vida diária => SS = ((4+4+4)-3)/3*(100/3) = 100

Relativamente à função física 1, a jovem pontuou o máximo, revelando que, em geral, durante o ultimo mês, não teve dificuldades nas atividades básicas da vida diária.

Função física 2/Atividades da vida diária intermédias=> $SS = ((4+4+4+4+4+4)-6)/6*(100/3) = 100$

No âmbito das atividades de vida diária intermédias a ML, revela não ter dificuldades no desempenho das atividades avaliadas.

Função psicológica / Saúde mental => $SS = ((2+5+2+3+5)-5)/5*(100/5) = 40$

Neste contexto, as pontuações revelam que esta é uma área menos forte, onde a jovem revela que ora se sentiu calma, ora se sentiu abatida. Refere também que, quase sempre, esteve muito nervosa e desanimada/triste, demonstrando assim alguma instabilidade emocional. Ainda assim, considera-se uma pessoa feliz grande parte do tempo.

Função social 1 / Função de desempenho => $SS = ((4+4+4+4+4+4)-6)/6*(100/3) = 100$

No que diz respeito ao item "Emprego", a jovem assinalou as respostas que indicam que, durante o último mês, o seu desempenho, neste campo, foi executado com máxima capacidade funcional.

Função social 2 / Atividade social => $SS = ((4+4+4)-3)/3*(100/3) = 100$

A ML, nestas respostas, cotou o máximo, revelando que visita frequentemente familiares, nomeadamente os avós maternos, e os apoia no seu cuidado diário. Também menciona que participa nas atividades recreativas e culturais do seu meio envolvente.

Função social 3 / Qualidade da intervenção => $SS = ((3+1+6+6+1)-5)/5*(100/5) = 88$

Como consequência direta das dificuldades manifestadas na área da função psicológica, pode perceber-se que no que concerne à atividade social, ela revela algumas dificuldades: muitas vezes isola-se das outras pessoas mas, por outro lado, refere que, da sua parte, mantém um tratamento afável e simpático com o outro, nunca reagindo de forma irritada ou agressiva; relaciona-se sempre bem com as pessoas; menciona ter apenas um amigo íntimo.

Trabalho => Outras situações: Formação profissional

A jovem refere que, à data da aplicação do instrumento trabalha, na formação profissional, com atividades teóricas e atividades práticas, com uma carga horária de 6 horas diárias.

Estar de cama => 0 Dias

A ML referiu que, no período avaliado se não registou nenhum dia de cama, por motivo de doença e, nas situações pontuais de "doença", a ML respondeu que as mesmas foram tratadas recorrendo aos fármacos.

Restrição de atividade => 0 Dias

A jovem não precisou de se ausentar das suas atividades laborais, por motivos de doença.

Restrição de atividade sexual => Não teve relações sexuais

A ML refere que não manteve relações sexuais no decurso do mês em avaliação, embora afirme que anteriormente já manteve experiências sexuais, através do seu envolvimento em dois casos de união de facto.

Saúde => Considera-se satisfeita

A jovem, em relação à sua saúde considera-se satisfeita, até mesmo privilegiada.

Amizades => Manteve contacto todos os dias

Quanto aos relacionamentos sociais, a ML respondeu que todos os dias mantém contatos com familiares.

Síntese final

Este questionário (FSQ-versão portuguesa) foi autoadministrado, preenchido em cerca de 15 minutos. Os objetivos desta avaliação eram balizar a capacidade funcional da jovem em estudo.

Pela análise dos resultados, que fornecem uma avaliação prática e compreensível das funções física, psíquica, social e função de desempenho, pode-se concluir que as áreas fortes da ML situam-se nos domínios das funções física 1 e 2/atividades básicas da vida diária e diárias intermédias; domínio da função social 1 e 2/função de desempenho no emprego e atividade social.

A jovem revela algumas dificuldades na função psicológica /saúde mental, com alguma instabilidade emocional. E também na função social 3/qualidade da intervenção, isolando-se relativamente aos outros e revela ter dificuldade em partilhar as suas emoções.

Nos resultados da escala pode-se ainda observar que a ML frequenta a Formação Profissional e que se considera satisfeita relativamente à sua saúde.

A análise do PEI/PIT da jovem é a abordagem seguinte por se considerar relevante para a determinação dos objetivos deste estudo.

4.2.3 Análise de conteúdo do PEI/PIT da ML

DIMENSÕES	CATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE			
		PEI	FQ	PIT	FQ
Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	Existência de medidas políticas e práticas	" (ponto 3 do art.9º do Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro) "	4	" (Art.14º do Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro)"	1
		"Despacho 14026 de 3 de Julho"	1		
		"APP-Reforço e desenvolvimento de competências específicas (art.17º) "	4		
		Adequações Curriculares Individuais (art.18º) "	1		
		"Adequações no Processo de avaliação (art.20º)"	4		
		Currículo Especifico Individual (art. 21º) "	4		
		Plano Individual de Transição (ponto 3 do art.21º) "	2		
		"Decreto-lei nº35/88 Medida h)"	3		
		DL n.º 319/91 de 23 de Agosto i)	5		
	Implementação das medidas de política vigente	"Art.º10 ponto2, do Decreto -Lei 3/2008 de 7 de Janeiro" (ARTIGO 13º, PONTO 1) (ARTIGO 13º, PONTO 2)	1 1 1	" (Art.14º do Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro)"	1
	Participação da aluna no Processo	"A aluna deverá participar em todas as atividades (...)" "Atividades previstas do aluno". " Na avaliação do PEI, participarão todos os envolvidos no processo: Aluno (...)" .	1 1 5	Recolha de "Motivação, desejo e capacidades do jovem (...)" "Intervenientes na elaboração e aplicação do PIT-aluno" "Área Vocacional da aluna"	1 1 1
			<u>Total</u>		<u>Total</u>
			38		5
Participação na escola e na comunidade.	Quem é responsável pela implementação de todo o processo.	"(...) Concelho de Turma/ Docentes (...)" "(...) Prof. Ed. Especial (...)" "(...) aprovação do Concelho Pedagógico(...)" "(...) Director de Turma(...)" "(...) homologado pelo Director (...)"	3 5 2 9 2	"(...)intervenientes na elaboração e aplicação do PIT(...)" (identificação) "Coordenador do PEI" "Docente de Educação Especial" "Psicóloga" "Responsável profissional" (supervisor)	1 1 2 2 2
	Quais os técnicos que implementam o processo	"Técnicos responsáveis pelas respostas educativas (funções desempenhadas)" (identificação) "Director de Turma" "Prof Ed. Especial". " Prof. Ed. Tecnológica" " Prof. Ed. Física" " Prof. TIC" " Prof. de Formação Cívica" "Psicóloga"	1 9 5 1 1 1 1 1 5	"(...)intervenientes na elaboração e aplicação do PIT(...)" (identificação) "Coordenador do PEI" "Docente de Educação Especial" "Psicóloga" "Responsável profissional" (supervisor) "Continua"	1 1 2 2 2

DIMENSÕES	CATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE		"continuação"	
		PEI	FQ	PIT	FQ
Participação na escola e na comunidade.	Envolvimento e cooperação de todos os profissionais envolvidos	Recolha da identificação e assinaturas "Identificação dos técnicos responsáveis pelas respostas educativas" "Definição do processo de avaliação e implementação do PEI:" "(...)aprovação do Conselho Pedagógico e homologado pelo Director (...)" Avaliação do PEI "(...)Na avaliação do PEI participarão todos os envolvidos no processo: Aluno, Encarregado de Educação, Director de Turma, docente de Educação Especial, bem como todos os restantes docentes."	1 1 4 6	Identificação dos "recursos humanos e materiais": "Supervisor do local de trabalho" Professora de Educação especial" "Psicóloga" "Director de Turma" "(...)avaliação nas reuniões de conselho de turma (...)"	1 2 2 2 2 1
	Momentos de avaliação do desenvolvimento do processo	"Avaliação do PEI" "Planificação anual assume carácter de continuidade" "(...) momentos de avaliação sumativa interna da escola." "(...) a qualquer momento de acordo com a necessidade (...)" "Obrigatoriamente no final de cada ano lectivo (...)" "(...) no fim de cada ciclo do ensino básico, substanciado num relatório." "Reuniões consideradas necessárias"	12 2 2 1 2 1 1	"Momentos de avaliação do desenvolvimento do PIT" "(...) feita de uma forma continuada(...)" "(...)momentos formais para avaliação serão sempre que se achar necessário(...)" "(...)obrigatoriamente feita uma avaliação nas reuniões de conselho de turma, intercalares e nas finais de período" " No final do ano lectivo far-se-á uma avaliação geral (...)" " Validade do PIT: 21/09/09 a 18/06/2010"	1 1 1 1 1 1
	Quem avalia	"Responsabilidade do aluno" " Responsabilidade do Encarregado de educação" "Conselho de Turma/Docentes" "Director de Turma"	5 6 3 5	"(...) intervenientes na elaboração e aplicação do PIT(...)" (identificação) "Coordenador do PEI" "Docente de Educação Especial" "Psicóloga" "Responsável profissional" (supervisor)	1 1 2 2 2
"continua"	Relacionamento entre a escola e o mercado de Trabalho	"(...) despiste vocacional (...) áreas de prestação de cuidados aos outros" "(...) trabalho com crianças (...)" "(...) fazer formação pré - profissional no Jardim- de-infância." "(...) formação profissional"	1 1 1 16 Total	"Encaminhamento para a vida pós- escolar" "Formação profissional" " Área vocacional da aluna" "Local: jardim de infância (...)" "(...) normas de conduta profissional(...)" "(...) segurança no seu local de trabalho(...)" "(...) organização no trabalho (...)" "(...) relacionar-se (...) superiores/colegas de trabalho (...)" "(...) utilizar (...)materiais de trabalho (...)" "protocolos (local)" " Eficiência no trabalho" "Responsável profissional"	1 1 1 3 1 1 1 1 1 2 1 1 1 1 Total
			117		55

DIMENSÕES	CATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE		"conclusão"	
		PEI	FQ	PIT	FQ
Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida	Envolvência familiar	"Encarregado de educação/responsável" (mãe)	10	"Motivação, desejos e capacidade do jovem, bem como expectativas deste e da sua família" "Encarregado de Educação" (mãe/recurso humano)	1
					3
	Participação dos profissionais no decurso da implementação	"Identificação dos responsáveis pelas respostas educativas" "Funções desempenhadas: Director de Turma; E. Especial; Prof. Ed. Tecnológica; Prof. Ed. Física; Prof. TIC; Prof. Formação Cívica; Psicóloga" "Elaboração e homologação" "Director de Turma" "Prof. Ed. Especial" "Psicóloga" "Aprovado pelo Conselho Pedagógico" "Homologado pelo Director"	1	"Recursos humanos: Supervisor no local de trabalho; Professora de Educação Especial; Psicóloga; Director de Turma" "Intervenientes na elaboração do PIT (função): Coordenador do PEI; Docente de Educação Especial; Psicóloga; Responsável Profissional"	1
			1		1
			3		
			3		
			2		
			1		
			2		
			2		
			Total		Total
			25		6

Quadro 10- Análise de conteúdo do PEI/PIT da ML

O modelo do PEI e PIT analisado neste estudo cumpre o disposto nos Artigos 9.º e 14º do DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro, bem como as orientações emanadas pela DGIDC (2008) conforme as unidades de análise registadas no quadro 10.

Relativamente à elaboração do PEI compete ao docente de Educação Especial e ao docente do grupo ou turma/diretor de turma; ao encarregado de educação e, sempre que necessário, ao serviço de psicologia e a técnicos exteriores ao Agrupamento/Escola, de acordo com DL 3/2008.

A avaliação da implementação do documento é sistémica e assente na funcionalidade do aluno; a mesma é realizada por referência à CIF-CJ. Foram utilizados instrumentos específicos conforme referido pela (ex) docente de Educação Especial ("entrevista vocacional e testes psicotécnicos").

O PEI fundamenta-se nas necessidades específicas do aluno e é um documento dinâmico, avaliado e reformulado a qualquer momento, que organiza a intervenção educativa. O documento analisado demonstra que parece promover a equidade educativa, proporcionando o sucesso escolar do aluno com DID, conforme se constata no quadro 6 e quadro 10.

A Intervenção da encarregada de educação observa-se no planeamento da transição da jovem para a vida pós-escolar. Assegurou-se a participação da encarregada de educação na planificação, intervenção e avaliação do processo, garantiu-se a colaboração da mesma no expressar das suas expectativas sobre o programa delineado para a sua educanda.

Está patente no documento analisado que a jovem foi contextualizada como um todo em interação constante com o seu meio. No quadro 10, na categoria "existência de medidas políticas e práticas", observa-se: " (ponto 3 do Artigo 9º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro) ". Este item está em concordância com as propostas descritas no modelo de PEI apresentado no manual de apoio à prática em Educação Especial (DGIDC, 2008), que refere a obrigatoriedade de

constar neste documento a identificação do aluno; o resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes; a caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades da aluna; os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou barreiras à participação e à aprendizagem; as medidas educativas a implementar; a discriminação dos conteúdos e dos objetivos/competências gerais e específicos a atingir/desenvolver; bem como as estratégias e os recursos materiais e humanos utilizados; o nível de participação da aluna nas atividades educativas da escola; distribuição horária das diferentes atividades previstas a apresentar por cada interveniente; identificação dos responsáveis pelas respostas educativas; definição do início da implementação do PEI; definição do processo de avaliação da implementação do PEI.

Consta ainda do PEI avaliado, tal como regulamenta a legislação vigente, as assinaturas dos participantes na sua elaboração: coordenador do PEI; responsáveis pelas respostas educativas a aplicar e a aprovação/homologação pelo Diretor e a concordância do Encarregado de Educação com as medidas educativas.

Relativamente à unidade de análise: “APP-reforço do desenvolvimento das competências específicas (art. 17º)” os instrumentos analisados referem a fundamentação da necessidade de Apoio Pedagógico Personalizado que se presta, e define a vertente de Apoio Pedagógico Personalizado bem como identifica os responsáveis por este apoio. Neste PEI encontra-se bem fundamentada a necessidade de prestação de apoio pedagógico para reforço e desenvolvimento de competências específicas, fora do contexto grupo/turma (como se pode observar no Anexo 1 do seu PEI, incluído no ANEXO C); indica o horário da aluna, quando esta se encontrava em contextos diferentes dos do seu grupo/turma, sempre que o apoio era prestado fora do contexto grupo/turma. Observou-se ainda o registo das formas de operacionalização e o apoio (identificação de competências, estratégias, de recursos materiais...). Observável no Anexo-4 do seu PEI (ANEXO C).

Relativamente às “Adequações Curriculares Individuais (art.18º)” Regista-se a fundamentação da necessidade de Adequações Curriculares Individuais, com a definição de todas as alterações efetuadas em cada uma das disciplinas, com a identificação dos respetivos responsáveis. Este artigo não foi implementado à ML, por se encontrar a usufruir de Currículo Específico individual. No âmbito das “Adequações no Processo de Avaliação (art.20º)”, foi identificado o tipo de adequação e definidos os critérios de avaliação específicos para a jovem com Currículo Específico Individual, ajustado às competências/objetivos estabelecidos no respetivo PEI, Anexo 3 do PEI (ANEXO C).

No “Currículo Específico Individual (art.21º)” encontra-se a fundamentação da necessidade de implementação desta medida; no anexo 4 do PEI surgem explicitadas as alterações ao currículo comum; a identificação dos intervenientes no processo educativo; indicou-se os contextos de aprendizagem e o nível de participação em atividades realizadas no contexto da turma. A operacionalização: é sistematizada na discriminação dos conteúdos, das competências e dos objetivos gerais e específicos a desenvolver/atingir; das estratégias, das metodologias e dos recursos a utilizar. Também se observam os critérios de avaliação específicos, em consonância com competências/objetivos estabelecidos no PEI.

Quanto ao “Plano Individual de Transição (ponto 3 do art. 21º)” o mesmo traça as linhas orientadoras, regista as grandes finalidades, define as metas a atingir e momentos de avaliação, tal como se pode constatar pelas frequências do quadro10, identifica os intervenientes, os seus papéis e responsabilidades, discrimina os conteúdos, as competências e objetivos gerais e específicos a desenvolver ou a atingir, as estratégias, as metodologias e os recursos a usar, indicando as estratégias de articulação entre os responsáveis pelo Plano Individual de Transição, elabora protocolos com empresas e instituições da comunidade e estabelece critérios, instrumentos, intervenientes e momentos de avaliação.

A interpretação dos resultados, segundo Carmo e Ferreira (2008) é feita em consonância com os objetivos e suporte teórico, que fundamentam a investigação. A análise dos resultados permite a compreensão do fenómeno estudado e possibilita a apresentação de explicações, recorrendo-se para o cruzamento de dados, a várias técnicas de análise.

4.3. Triangulação dos resultados

A triangulação dos resultados é uma das fases cruciais deste trabalho de investigação. Processa-se, após a análise dos resultados obtidos, através dos diferentes instrumentos a que se recorreu. Para o efeito, realizou-se uma comparação entre todos os dados recolhidos, para se chegar a conclusões, devidamente fundamentadas, que expliquem melhor a realidade do impacto da implementação do PIT na qualidade de vida de uma jovem com DID. Assim, pretende-se apresentar uma sinopse das componentes encontradas, que permita extrair conclusões em função das complementaridades, divergências e convergências detetadas nos diferentes resultados. A partir das inferências efetivadas, constrói-se, com consistência, as conclusões e recomendações deste trabalho de projeto.

Sistematizando as dimensões que se pretendem analisar apresentam-se o seguinte quadro de referência (quadro 11), com as Dimensões e categorias a analisar, com base nos objetivos definidos para este trabalho.

DIMENSÕES	CATEGORIAS
1ª Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	Existência de medidas políticas e práticas; Implementação das medidas de política vigente; Participação da aluna no Processo
2- Participação na escola e na comunidade	Quem é responsável pela implementação de todo o processo; Quais os técnicos que implementam o processo; Envolvimento e cooperação de todos os profissionais envolvidos; Momentos de avaliação do desenvolvimento do processo; Quem avalia; Relacionamento entre a escola e o mercado de trabalho.
3-Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida	Envolvência familiar; Avaliação dos níveis de qualidade de vida.

Quadro 11-Dimensões/ categorias a analisar.

Atendendo à dimensão **desenvolvimento do ensino e da aprendizagem**, os inquiridos revelam coerência nas suas respostas, (quadro 5.)

- **A ML** assinala no inquérito que: “colaborou na redação e aplicação” (...) do PIT (ela colaborou na elaboração registando os seus desejos, assinando os documentos apresentados, assumindo os deveres do protocolo assinado, participando com empenho e interesse nas tarefas propostas e avaliando o processo em todos os momentos propostos); foram sugeridas várias atividades; registando-se ainda que “os objetivos do PIT foram adaptados aos seus desejos e aspirações (...)”.
- **A encarregada de educação** regista que: “colaborou na redação e aplicação do PIT” (identificando, em entrevista, os interesses, colaborou nas tarefas que lhe foram solicitadas, assinou os documentos alusivos ao desenvolvimento do processo e avaliou, nos momentos de avaliação trimestral, o seu empenho e desempenho da jovem); “(...) tomou conhecimento após ler o documento, assinando como interveniente” e colaborou ativamente no desenvolvimento do processo; a mesma manifesta ainda que o PIT: contribuiu (...) “com experiência em trabalhar com crianças” (na consulta dos relatórios de avaliação constantes no seu processo certifica-se que adquiriu competências na categoria da observação de regras de higiene e segurança no trabalho; desenvolveu atitudes pessoais de relacionamento com os outros; desenvolveu aptidões no âmbito do auxílio na arrumação dos materiais e equipamento e desenvolveu capacidades no acolhimento de crianças, bem como no acompanhamento de crianças na sala e suas atividades académicas).
- **A (ex) docente de EE** refere: que a implementação do PIT promoveu o processo de TVA e que o PIT deve promover “a aquisição de competências profissionais (...)”.
- **Também o Coordenador do Centro de Formação Profissional e Psicóloga da CERC** referem que o processo de ensino e aprendizagem “é orientado para uma experiência pré-profissional”. A ótica presente nestes testemunhos condiz com o que é referenciado em termos teóricos em EADSNE (2002), que afirma que a

transição do aluno a formando e de formando a trabalhador exige alterações significativas no desempenho de diferentes papéis na sociedade.

Pelas informações adicionais do quadro 6, a (ex) professora de Educação Especial conclui-se que, conforme consta na abordagem teórica de Morgado (2010), a educação implica adaptar-se às necessidades e potencialidades de cada criança. Assim, “numa primeira fase, a Psicóloga está com a aluna para a realização de entrevista vocacional e testes Psicotécnicos”, que conduziram à apresentação e encaminhamento para uma vertente profissional. “Numa segunda fase, são chamados os encarregados de educação para a avaliação das expetativas destes. O resto do trabalho é desenvolvido em equipa: a docente de Educação Especial com a colaboração da Psicóloga elabora os documentos (...)”. A análise do PEI e do PIT, com frequências de 25 e 6 respetivamente refere também a participação do Diretor de Turma “e fazem o acompanhamento do processo de avaliação do PIT”. “O documento é planificado e avaliado de acordo com o perfil dos alunos e o tipo de atividade desenvolvida pelos mesmos, na entidade que os acolhe para formação. O PIT contempla uma parte em que são avaliadas as expetativas dos alunos, nomeadamente através da realização de testes Psicotécnicos e entrevista vocacional”. Todos os passos mencionados nos inquéritos estão previstos no Manual de Apoio à Prática (DGIDC, 2008).

Relativamente à implementação das medidas políticas vigentes. Todos os inquiridos são unânimes em realçar a importância da implementação do PIT, especificamente a (ex) professora de Educação Especial que diz: “o PIT é o documento que regula a transição para a vida adulta e deve responder às expetativas dos jovens e dos pais” (quadro 5), frisando igualmente que o PIT “é planificado e avaliado de acordo com a legislação vigente.” (...) (quadro 6), tal como evidencia o Artigo 14º do Decreto-Lei 3/2008. Para Alves (2009a), o processo deverá adequar-se a interesses motivações e capacidades de cada aluno NEE, que lhe facilitem uma inclusão no mundo do trabalho e segundo o estudo da EADSNE (2006), a necessidade de implementação do PIT revela unanimidade, em vários países, pois reconhece-se a importância de existir um instrumento de trabalho, no qual se registem os desejos e os progressos na formação dos jovens.

O Coordenador do Centro de Formação Profissional e Psicóloga da CERCI complementam a informação referindo que “relativamente à legislação vigente, há a referir que o Decreto-Lei 3/2008 veio completar a legislação existente desde 1997, com a Portaria n.º 1102/97, de 3 de novembro, que previa que se construíssem programas de transição para a vida adulta, para alunos com NEE que poderiam enveredar por uma componente de formação profissional”. Assim o Decreto-Lei 3/2008 veio definir os princípios organizacionais dos apoios especializados, na prestação de apoios aos jovens na transição da escola para a vida pós-escolar, formalizando legalmente o pressuposto da referida portaria.

No quadro 8 verifica-se a opinião dos entrevistados sobre os contributos do PIT, no processo de TVA, como positivos, realçando todos eles que as atividades promovidas contribuem para o desenvolvimento da formação profissional, opinião sustentada teoricamente por (Silva, 2010), que delega ao sistema educativo a promoção de experiências reais.

Para a EADSNE (2006), as competências a adquirir com o PIT devem atender às potencialidades dos jovens e os resultados do processo devem refletir um envolvimento de

preparação para a situação real de trabalho, devendo acompanhar a transição para a vida pós-escolar com a consciência das exigências do mercado de trabalho.

Quanto às unidades de análise relativas à dimensão **participação na escola e na comunidade** verifica-se coerência nas respostas, conforme as respostas da ML (quadro 4) "(...) as atividades do PIT lhe deram alguma experiência para uma futura inserção no mercado de trabalho". O que lhe permite participar na comunidade e ter boa qualidade de vida e ter um emprego que permite "ganhar dinheiro e sustentar uma casa". A jovem continua ainda a frequentar um estágio em situação laboral, tal como Alves (2009a) refere como consequência da implementação do PIT. Esta visão reforça o enquadramento teórico de Nunes e Amaral (2008), que referem a importância da independência económica dos jovens com NEE cuja saída profissional poderá promover autonomia financeira para gerir a sua participação interventiva na comunidade. A encarregada de educação regista que "(...) poderá ter um emprego (...) porque tem alguma experiência". Ribeiro (2009) realça a importância da preparação para a vida em comunidade. As competências vocacionais trabalhadas com os objetivos propostos no PIT promovem a aquisição de conhecimentos e competências necessárias a concretização de tarefas laborais e as competências pessoais apontam para realizações ao nível pessoal e social que suportam a autonomia e também um equilíbrio emocional (EADSNE, 2006).

Alves (2009b) sustenta teoricamente a abordagem anteriormente apresentada, afirmando que o PIT visa rentabilizar o investimento académico em articulação com o pós-escolar. Quanto às informações recolhidas, no quadro 5, observamos que os dados recolhidos se complementam de acordo com os conhecimentos, relacionados com a função de cada inquirido: a Psicóloga e o Coordenador do Centro de Formação Profissional da CERCI afirmam que a aplicação do processo TVA é feita pela Equipa Multidisciplinar, complementando a informação com a referência a "intervenientes no processo de transição: entidade promotora; mediador do projeto de transição; psicóloga do projeto de transição; núcleo de apoio educativo; diretores de turma; encarregados de educação; instituição/empresa e Centro de Emprego". Relativamente ao quadro 6, a (ex) professora de Educação Especial caracteriza a "Equipa de Acompanhamento e Formação Profissional" como "a docente de Educação Especial e Psicóloga", e refere que a monitorização deste processo passa por todos os intervenientes assinarem um protocolo (dentro do agrupamento), contactar-se o Jardim-de-infância e propor-se uma orientadora, que acompanhou a aluna e participou na sua avaliação. No quadro 7, a Psicóloga e o Coordenador do Centro Profissional da CERCI, na descrição sumária da planificação do processo de TVA, acrescentam o interveniente aluno aos acima mencionados. Esta observação é uma das orientações da DGIDC (2008), que prevê a participação ativa do aluno em toda a implementação do processo. O DL 3/2008, no seu artigo 14º regulamenta a participação do próprio aluno no Plano Individual de Transição.

Relativamente aos resultados do FSQ observa-se no campo "função social 1/ desempenho" que no item "emprego" a ML assinalou "executado com a máxima capacidade funcional". No campo "trabalho" (outras situações: formação profissional) a jovem encontra-se na formação profissional, com carga horária de 6 horas diárias, o que é uma consequência da implementação do processo de Transição para a Vida Ativa. Esta situação resulta da intervenção da escola que

segundo Alves (2009a) deverá promover a preparação para a vida pós-escolar assumindo a forma de estágio em situação laboral.

Relativamente à análise de conteúdo do PEI e do PIT a dimensão “participação na escola e na comunidade” regista uma frequência de unidades de análise de 117 para o PEI e 35 para o PIT, o que vêm ao encontro do emanado em DGIDC (2008), que propõe um processo dinâmico, a curto médio e longo prazo que promova competências sociais indispensáveis à inclusão familiar e comunitária.

Relativamente aos resultados da ECAP (conforme tabelas 21 e 22), realça-se que a ML não revela graves dificuldades, apresentando apenas algumas limitações no desempenho da expressão escrita e socialização. Revela ainda que nos domínios avaliados na parte II a jovem apresenta comportamentos esperados para a sua idade e grupo sociocultural. Na tabela 24 pode ainda verificar-se que no fator “Ajustamento Social” a jovem mostra pior prestação sendo referido que a sua família não se revela um bom modelo o que confere alguma inconstância emocional. Esta informação parece contraditória com o que se constata no quadro 4 onde a encarregada de educação refere que a jovem está bem adaptada ao meio envolvente “a ML mostra-se feliz e contente”. Há ainda a ressaltar que há divergência no resultado do “Domínio Comportamento Interpessoal Perturbado”, onde a jovem assinala falar frequentemente a cerca de suicídio (a aparência de felicidade e contentamento apontada pela mãe parece um mecanismo de defesa perante as dificuldades de relacionamento interpessoal; já a referência a suicídio pode prender-se com uma baixa auto estima e auto imagem).

Também na análise do quadro 7 podem-se encontrar informações sobre os técnicos que implementam o processo, o envolvimento e cooperação dos profissionais, bem como referência aos momentos de avaliação e quem avalia: o Coordenador de Centro de Formação Profissional e a Psicóloga da CERCÍ referem sumariamente que o processo é monitorizado de acordo com cada realidade. Aos intervenientes neste processo, já mencionados, os inquiridos acrescentam as funções de cada um: “a entidade promotora, ou seja o Agrupamento Escolar que coordena o desenvolvimento do projeto de transição (...), o mediador do projeto de transição, que é responsável pelo desenvolvimento do processo técnico pedagógico; a Psicóloga do projeto de transição responsável pela avaliação psicológica, seleção/vocação profissional e acompanhamento individual; o Núcleo de Apoio Educativo/docente de Educação Especial que participa na elaboração, avaliação do PIT e acompanha o processo de desenvolvimento da experiência pré-profissional (...); o Diretor de Turma que participa na elaboração do documento e acompanha o desenvolvimento do processo (...); o encarregado de educação com a participação na elaboração do PIT e acompanhamento (...); a instituição/empresa que coopera, firmando um protocolo de cooperação com a escola, no processo de transição (...)”; ainda no quadro 6 a docente de EE refere que “o apoio à ML foi dado pela orientadora no local de trabalho, ou seja a educadora, orientou-a nas suas atividades, apoiando-a nas aprendizagens a desenvolver.

“O Centro de Emprego é também interveniente direto neste processo, coopera no levantamento das instituições/empresas que reúnam condições para receber os alunos e coopera na futura integração de alguns alunos que tenham desenvolvido competências para incluir o mercado de trabalho (...) e ainda a equipa técnica de acompanhamento e avaliação (mediador,

Psicóloga e docente de EE)". "A avaliação do processo de acompanhamento do aluno é feita de forma contínua, formalizada em três momentos, com vários instrumentos, (há uma reunião por período com a educadora para fazer balanço/avaliação, fazendo-se ainda um contacto informal para verificar a evolução da aluna). "A equipa participará nas reuniões de avaliação e será elaborado um relatório final de avaliação na conclusão do ano letivo". O que vem confirmar a perspetiva teórica (Santos, 2006), que afirma que a avaliação contínua será feita pela equipa técnica em três momentos e com diversos instrumentos.

O coordenador do Centro de Formação Profissional da CERC I referiu, no quadro 7, que "o PIT constitui uma resposta às necessidades específicas desta população e é um facilitador do seu encaminhamento para a vida pós-escolar", para o que contribui "a rede de protocolos (...) feita pelo Centro de Emprego, pois a escola não tem este procedimento, mas faz parcerias com o Centro de Emprego atendendo ao meio sociocultural envolvente". Esta informação corrobora a teoria apresentada pela EADSNE (2006), que refere que o enquadramento legal reconhece às empresas, competências sociais. Costa (2004) reforça a ideia de que as empresas refletem muita importância neste processo, sobretudo na promoção de estágios profissionais e que as envolvidas cooperam em todo o processo. Também a EADSNE (2002) refere que as empresas locais, por se encontrarem mais próximas das realidades, oferecem menos constrangimentos para cooperar na implementação destes projetos.

Observando a dimensão **desenvolvimento e formação ao longo da vida** verifica-se alguma coerência nas respostas dos entrevistados (quadro 8), nomeadamente no contributo do PIT para o processo de TVA: a ML, a encarregada de educação, bem como os técnicos envolvidos concordam que o PIT terá contribuído positivamente para a transição para a vida ativa futura da jovem, sustentado a nível teórico por Sanches e Teodoro (2006), que consideram a escola como espaço organizacional muito significativo para a inclusão social de jovens com NEE. Esta informação complementa-se pelas considerações recolhidas da (ex) professora de Educação Especial que observa "parcialmente para a promoção da transição para a vida ativa" refere que "a longo prazo não se pode prever as oportunidades" (...) "a nível profissional" (quadro 8) confirmando o que Saramago (2009) aborda nos seus estudos. A observação desta docente, reflete a falta de oportunidades laborais que esta comunidade oferece, para além de que nos JI do Agrupamento, não haver autonomia para contratar funcionários. Refere-se ainda que a jovem ainda se encontra em estágio pré-profissional, num local que representa uma possível oportunidade profissional. Costa (2006) refere ainda que apesar da importância do emprego na sociedade moderna, na atualidade o desemprego é elevado, corroborando a visão da docente de EE sobre as oportunidades de emprego.

O Coordenador e a Psicóloga da CERC I acrescentam, no quadro 8, que "a relação entre escola e a vida ativa (...) a componente académica e a pré-profissional são diferentemente articuladas e diferenciadas individualmente", tal como é preconizado pela EADSNE (2002), que realça que a atividade pré-profissional é uma das experiências que a escola pode oferecer para complementar o percurso individual do processo de desenvolvimento de cada aluno.

De referir ainda que relativamente à qualidade de vida, (quadro 4) a jovem e a encarregada de educação assinalam que o processo de ensino aprendizagem facilitou a sua QV na

área “profissional” e que a ML revela “boa qualidade de vida”. No entanto, os resultados da aplicação da ECAP demonstram, no domínio de “Atividade Económica” que a jovem tem ainda dificuldades na utilização de cheques; no “Desenvolvimento da Linguagem” a jovem demonstra algumas dificuldades no item da “Expressão Escrita” (que a própria jovem considera uma limitação no seu desempenho das relações sociais). Ao nível dos “Números e Tempo” registam-se dificuldades nas operações de divisão. Na Parte II da escala a jovem revela, no âmbito do “Comportamento Social” que recorre frequentemente à linguagem agressiva. No domínio “Merecedor de Confiança” a ML assinala o item “Mente e Engana”. Relativamente ao “Comportamento Estereotipado e Hiperativo”, regista que é irrequieta. Na tabela 17 aparece nomeado, o item “Comportamentos Sexuais, do ponto de vista inaceitáveis” pois abraça ou acaricia em público, ainda no domínio “Interpessoal Perturbado” a jovem assinala que frequentemente fala em suicídio.

Ao analisar os resultados do FSQ, as dificuldades sentidas são também comprovadas com os resultados encontrados no instrumento anterior, ressaltando-se a “função psicológica/saúde mental”, como área menos forte, revelando alguma instabilidade emocional, o que poderá explicar a frequente referência ao suicídio. Também na “função social 3/qualidade de intervenção” se observa isolamento social, referindo ter apenas um amigo íntimo, o que condiz com os resultados no âmbito do “Comportamento social” e de “Merecedor de confiança” da ECAP.

Após a análise dos dados dos instrumentos aplicados poder-se-á refletir na valorização dos conceitos: sentimentos de bem-estar geral, oportunidades para revelar potencialidades e sentimentos de envolvimento social positivo conforme a teoria apresentada por Santos e Santos (2007) e Kluthcovsky e Takayanagui (2007).

Dias e Santos (2006) refletem na importância de analisar o comportamento adaptativo e a qualidade de vida de pessoas com DID, pois é muito importante que o indivíduo seja capaz de responder positivamente às exigências rotineiras, desenvolvendo as suas capacidades adaptativas, mas também deverá ter um padrão de QV, que resulte na relação equilibrada entre as capacidades individuais e condições económicas, sociais e culturais.

As mesmas autoras realçam ainda que a qualidade de vida influencia o ambiente familiar e poderá ser avaliado o bem-estar social, na comunidade bem como a participação consciente de cada indivíduo. A estabilidade económica está relacionada com a integração no mercado de trabalho, vida ativa.

Nesta investigação considerou-se pois pertinente avaliar estas duas condições (CA e QV), para o que se recorreu à ECAP e ao FSQ que promovem uma avaliação qualitativa permitindo obter conhecimentos e perceções sobre o desenvolvimento da jovem em estudo para concluir se a intervenção educativa foi eficaz.

5. Conclusões

De acordo com os dados obtidos com este estudo após a aplicação dos diferentes instrumentos a que se recorreu e à recolha transversal e multivariada de diversos documentos disponíveis, pretende-se identificar o impacto da implementação do PIT, na qualidade de vida e adaptação ao meio de uma jovem com DID.

Por ser uma investigação nos moldes do Estudo Caso, a amostra selecionada não se constitui como representativa, não se podendo generalizar as conclusões. No entanto, segundo Carmo e Ferreira (2008), a análise indutiva das informações, com compreensão de fenómenos e construção de conceitos a partir da recolha de dados, poderá fornecer padrões do contexto estudado, bem como atender à realidade global (holística), a qual promoverá o estudo de outros casos similares. Também Alves (2009a) constata que os casos estudados não permitirão generalizações, mas são um válido impulso para futuras investigações.

As conclusões serão referenciadas aos objetivos inicialmente definidos nesta investigação.

No que diz respeito às expectativas da aluna e família, quanto à transição da jovem para a vida ativa, pode concluir-se que ambas (educanda e encarregada de educação) encararam o facto de que, podendo a jovem ter um emprego, “as atividades do PIT lhe deram alguma experiência...” que poderá promover “uma futura inserção no mercado de trabalho”(quadro 4). Ser auxiliar educativa vai ao encontro dos seus interesses, “por gostar muito de crianças.”(quadro 4). Poderá, assim, ter um emprego na área da formação profissional, o qual permitirá que esta consiga gerir, minimamente, a sua vida ativa, inserindo-se de forma útil, na família, no grupo, na comunidade.

Estas expectativas vão ao encontro da teoria apresentada por Silva (2010) realçando que os jovens com NEE e as suas famílias vivem este período de transição, como um momento decisivo na vida, onde o emprego revela uma conquista individual. Estas conclusões confirmam os resultados observados por Silva (2010) comprovando que os alunos com DID, ao terminarem a escolaridade também afirmam as suas próprias motivações, e interesses no sentido de conquistarem independência pessoal, financeira e um futuro profissional.

Pela análise dos documentos recolhidos, pode verificar-se que a implementação do PIT reverteu em vantagens significativas para a jovem, correspondendo ao interesse da mesma e da sua família, conforme legislação vigente (DGIDC, 2008). A encarregada de educação mostra-se conhecedora do desenvolvimento do processo, e interveniente na construção e aplicação do apoio ao futuro profissional da sua educanda.

Silva (2010), relativamente aos encarregados de educação, frisa que o PIT não é bem divulgado e que os mesmos não reconhecem o significado e a importância deste documento para o futuro dos seus educandos. Refere que são apenas solicitados para assinar os documentos e fornecer informações clínicas, num mero cumprimento burocrático. Também Alves (2009a) identifica como barreira a participação pouco ativa da família na implementação do processo. Já a implementação do PIT da ML envolveu sempre a participação interventiva da encarregada de educação. A mesma acredita na eficácia das medidas implementadas, tal como manifesta nas respostas do inquérito: “as atividades propostas no PIT estão ligadas à formação profissional que

frequente, dando-lhe alguma experiência e segurança para desempenhar as tarefas propostas” (quadro 8). Relativamente às competências desenvolvidas com a implementação, verifica-se na consulta dos relatórios de avaliação constantes no seu processo, que adquiriu competências na categoria da observação de regras de higiene e segurança no trabalho; desenvolveu atitudes pessoais de relacionamento com os outros; adquiriu competências no âmbito do auxílio na arrumação dos materiais e equipamento, no acolhimento de crianças, bem como competências no acompanhamento de crianças na sala e suas atividades académicas, possíveis ferramentas de apoio à obtenção de emprego), o que confirma que a transição do aluno a trabalhador implica alterações significativas no desempenho de diferentes competências, de acordo com o referido pela EADSNE (2002). Ressalva ainda Alves (2009a), que a certificação dessas potencialidades específicas adquiridas na pré-profissionalização, ainda não é uma prática consolidada mas este documento seria um facilitador no acesso ao mundo laboral. Neste estudo observa-se que este instrumento não existe de forma oficial, apenas se regista no Certificado de Frequência, as atividades académicas desenvolvidas e a valência profissional frequentada.

A Escola, relativamente à amostra em estudo, ofereceu respostas variadas a fim de canalizar os objetivos da intervenção educativa para os interesses e capacidades da aluna conforme referido por todos os intervenientes, nesta investigação. À questão “em que sentido os objetivos do PIT se adequaram às suas expectativas?”, houve unanimidade numa resposta positiva, (quadro 5). A escola organizou as respostas educativas em função dos recursos existentes, atendendo às necessidades detetadas, numa planificação pensada para um ano letivo.

Para Alves (2009a), os estudantes fazem experiências de trabalho fora da escola, em empresas escolhidas por si, e neste estudo conclui-se que também a jovem teve oportunidade de selecionar as atividades a implementar, tanto no agrupamento como no exterior.

Um aspeto importante detetado na análise dos dados, com forte coincidência entre todos os elementos participantes, é o reconhecimento de que o PIT prepara efetivamente os alunos para a vida ativa, embora haja consciência da existência de uma deficiente cultura social de envolvimento e de articulação do aluno com o mercado laboral. A (ex) docente de Educação Especial aborda a questão referindo que “o PIT promoveu a transição para a vida ativa tendo em conta que a aluna continua a desenvolver formação na mesma área profissional. Refere-se “parcialmente” porque, a longo prazo, não se pode prever quais as oportunidades que terá a nível profissional” (Quadro 8). Menciona-se, ainda, que os inquiridos consideram que o meio sociocultural envolvente tem poucas respostas para esta população específica. Nos documentos analisados não é observável, (mas seria uma informação pertinente), aquilo que é mencionado pelos inquiridos, sobre as parcerias com o Centro de Emprego, protocolo mencionado como significativo pela EADSNE (2002, 2006).

No contexto apresentado, a pouca envolvimento do meio sociocultural para dar respostas a esta população, o Agrupamento deverá ter em consideração a promoção de campanhas de sensibilização junto das entidades empregadoras da região, demonstrando à comunidade as competências trabalhadas com estes jovens. Implicar na execução dos PIT a intervenção do Centro de Emprego, implementar uma educação para o empreendedorismo.

Nas realidades estudadas por Alves (2009a) são identificadas algumas parcerias com empresas locais, protocolos e até numa das escolas uma rede de parcerias com toda a comunidade.

Para Mendes (2010) é importante ter em conta que o sistema educativo tem um papel valorizado como mediador e promotor de uma articulação entre os discentes e a comunidade. A mesma deverá mobilizar todos os recursos humanos e materiais estabelecendo parcerias que promovam o desenvolvimento de competências necessárias à verdadeira inclusão social. O Agrupamento precisa incentivar a formação de equipas multidisciplinares que promovam a implementação da legislação em vigor, e terá um papel importante na gestão flexível dos horários dos docentes, possibilitando uma articulação efetiva com os profissionais de outras áreas (e.g. profissionais de Saúde; Segurança Social).

Estas conclusões do cruzamento de dados confirmam a visão apresentada por Alves (2007), que descreve o sistema educativo como promotor da transição, como orientador de políticas sociais, que olhando este fenómeno numa lógica de responsabilidade individual, com crescente relevância social, considera a falta de emprego um grave problema. Ainda na reflexão de Alves (2009a), se conclui que, no contexto atual, o combate contra a discriminação e a luta contra o preconceito da empregabilidade de pessoas com DID, é a temática escolhida para muitas investigações, que visam promover novas práticas pedagógicas, designadamente no âmbito da Educação Especial, sendo que os dados apontam para que o PIT analisado visava promover ferramentas facilitadoras da aquisição de competências para a “Inserção/formação no local de trabalho, pelo qual o aluno mostrou mais apetência” (ANEXO B). Em relação ao trabalho de Alves (2009a) concluía-se que não existia ainda um modelo de PIT que promovesse a eficácia da recolha e divulgação de informação.

Os resultados do presente estudo, revelam que o PIT analisado promoveu a transição para a vida ativa, conforme o legislado no art.14º do DL 3/2008, seguindo as indicações sugeridas pela DGIDC (2008). No quadro 10, pode constatar-se uma frequência de 25 unidades de análise no PEI e 6 no PIT, relativas ao desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Ao contrário de Silva (2010), que conclui que perante a implementação deste processo não existe consenso entre os familiares, alunos e professores relativamente à importância do sistema de ensino na formação integral dos alunos.

Analisando o cruzamento dos dados poder-se-á referir que, no entanto, o processo implementado não desenvolveu, com a eficácia desejada, o aperfeiçoamento das competências de socialização e a promoção da autonomia da jovem (com DID). Sustenta-se esta afirmação com os resultados alcançados na ECAP, nos domínios “Atividade Económica” (tabela 4), onde se realça a dificuldade em utilizar cheques e “Desenvolvimento da Linguagem” (tabela 5) com a referência de dificuldades na expressão escrita (dificuldade que a jovem refere ser muito limitativa na sua autonomia). Nos resultados do FSQ também se confirma, na “Função Psicológica/ saúde mental”, alguma estabilidade emocional e a “Função Social 3/ qualidade de intervenção” revela que a jovem se isola socialmente, tendo apenas um amigo íntimo e falando frequentemente em suicídio. Esta constatação confrontada com a definição de QV, a que recorreremos neste trabalho (Schalock, Gardner & Bradley 2010) e OMS (2003), deixa transparecer

que a percepção desta jovem relativamente à sua posição na vida não reflete uma boa qualidade de vida, apesar dos intervenientes neste estudo afirmarem o contrário (quadro 4).

Na recolha dos dados nos documentos do processo individual da jovem e na recolha das opiniões dos inquiridos, poder-se-á ainda inferir, sumariamente, todo o processo TVA, bem como as parcerias possíveis nesta região do país, (quadro 5 e quadro 7). Os intervenientes nesta investigação descrevem a coordenação do processo como variável de acordo com a realidade da escola que promove a implementação deste documento. A TVA é planificada por: mediador/coordenador do projeto, docente de Educação Especial, diretor de turma, encarregado de educação, aluno, instituição/empresa, Centro de Emprego e psicóloga. A avaliação inclui a participação de todos os intervenientes.

A nível teórico, considera a EADSNE (2002), que é imprescindível o envolvimento e cooperação de todos os profissionais e o efetivo relacionamento da escola com o mercado de trabalho. Esta abordagem vem ao encontro da opinião manifestada pelos responsáveis da vertente profissional da CERCI: “O Plano Individual de Transição, nos seus princípios orientadores, aponta favoravelmente para um modelo de resposta às expetativas futuras desta população, sendo os jovens envolvidos no processo de acordo com as suas capacidades, atendendo ao grau de exigência a que cada um é capaz de responder. Por conseguinte o aluno é orientado para uma experiência pré-profissional individualmente adaptada, tendo em conta: as aptidões, a personalidade, o interesse, as saídas profissionais, as expetativas familiares e uma boa inclusão social.”

Relativamente à caracterização do PIT, a sua estrutura organizativa conforme se constata no quadro 10, com uma frequência de 5 unidades de análise, segue as orientações emanadas pelo DL 3/2008, (ponto 3 do art. 21º) sendo o mesmo fundamentado, registando: a motivação, desejos e capacidades da ML, bem como as expetativas desta e da sua família; a área vocacional da jovem; as linhas orientadoras; as grandes finalidades; as metas a atingir e os momentos de avaliação (quadro 10); identifica os intervenientes, os seus papéis e responsabilidades; discrimina os conteúdos, as competências e objetivos gerais e específicos a desenvolver ou a atingir; as estratégias, as metodologias e os recursos a usar; indica estratégias de articulação entre os responsáveis pelo Plano Individual de Transição; elabora protocolos com empresas e instituições da comunidade e estabelece critérios, instrumentos, intervenientes e momentos de avaliação. Esta estrutura organizativa vem ao encontro das conclusões de Alves (2009b), e as sugestões de EADSNE (2006), que definem o PIT como um processo dinâmico que deverá ajustar-se às expetativas, competências, e ofertas existentes na comunidade.

Assim, nesta investigação, poder-se-á concluir que o PIT implementado respondeu à inclusão socioprofissional/transição da jovem com DID, pois decorreu conforme o constatado por Dias e Santos (2006), que afirmam que a inclusão social deve promover a transição efetiva para a vida ativa; frisando os intervenientes que o PIT proporcionou uma orientação e formação pré-profissional que a encaminhou para a formação profissional que atualmente frequenta.

Alguns autores identificam as principais barreiras e facilitadores da implementação do PIT. As barreiras apresentadas por Simeonsson e Ferreira (2010) focam-se essencialmente na percepção dos pais/encarregados de educação relativamente à funcionalidade dos jovens e um

distanciamento entre a escola e a família. Apontam as atitudes e apoios da família próxima e alargada como principais entraves ao sucesso da implementação do PIT. Quanto aos facilitadores os mesmos autores referem o entendimento dos pares/colegas/amigos. Considerando os dados recolhidos neste estudo, não corroboram esta afirmação relativamente às barreiras, pois a encarregada de educação mostra-se conhecedora das reais capacidades da jovem e também interventiva em todo o processo de forma positiva. Os facilitadores mencionados, não foram analisados neste estudo caso.

Em Alves (2009a) reconhece-se como barreiras a falta de flexibilidade em propor diferenciadas metodologias de ensino/aprendizagem (reticente mudança de mentalidade); o acesso ao mercado de trabalho; uma diminuta participação da família no processo; e ainda aponta constrangimentos legais que dificultam a articulação com o mercado de trabalho. Cruzando estas conclusões com as deste estudo caso poder-se-á apontar que na implementação do PIT para a ML verificou-se flexibilidade nos objetivos a desenvolver, o acesso ao mercado de trabalho é também uma barreira apresentada, sobretudo a longo prazo, a família foi participativa, e a legislação vigente é considerada um facilitador.

Tendo em conta o estudo de Silva (2010), os problemas detetados face ao final da escolaridade obrigatória prendem-se com: falta de protocolos; baixas expectativas e receios; dificuldade na gestão de horários dos diferentes intervenientes; inexistência da definição de papéis; dificuldades na articulação/supervisão do processo; expectativa baixa das empresas empregadoras; pouca divulgação do conceito de inclusão; falta de recursos; dificuldade na provisão do futuro dos jovens. Neste estudo caso referem-se os protocolos elaborados, as expectativas de um futuro emprego. Não houve dificuldades na articulação/supervisão do processo, mas também há consciência de dificuldades de obtenção de um emprego no futuro, o que conduz a alguns receios.

Ainda Silva (2010) considera facilitadores: o cumprimento das orientações legislativas; o proporcionar oportunidades; a envolvimento e mobilização de todos; a formação dos técnicos; uma comunidade mais aberta; a elaboração de Projetos; a escola não abandonar o aluno após a escolaridade obrigatória; preparação o mais cedo possível; a promoção da motivação dos jovens; a definição de objetivos específicos.

Em termos de comparação com o caso analisado podem-se identificar os mesmos facilitadores embora num diferente contexto sociocultural.

Para Alves (2009a) encontram-se diferentes atitudes no desenvolvimento deste processo, referindo que as escolas envolvidas promovem iniciativas de forma regular e sistemática, com o cuidado de registar todas as atividades desenvolvidas e respetiva avaliação. O agrupamento de implementação do PIT analisado neste trabalho promove este processo também de forma sistemática e pela análise de conteúdo do PEI e do PIT (quadro 10), pode constatar-se esta preocupação.

A EADSNE (2002) reflete a importância de definir a eficácia da partilha de informação e comunicação entre todos os intervenientes (encarregados de educação, aluno, escola e parceiros da comunidade). O PIT implementado para a ML assenta num documento que prevê o registo das

informações facilitadoras desta partilha e interação entre os diferentes intervenientes, aspeto também realçado por Alves (2009a).

O relacionamento entre a escola e o mercado de trabalho, para Alves (2009a) foi uma constatação nas escolas estudadas, pois os alunos com NEE, nestes contextos, poderão usufruir de estágios profissionais na própria comunidade. Relativamente ao caso em estudo, é referida a existência de parcerias com “CERCI, Câmara Municipal e empresas da região”, pela (ex) docente de EE. Constata-se que as parcerias realizadas neste Agrupamento revelam-se facilitadores deste processo pois, é da parceria com a CERCI que resultou a atual situação de estágio pré-profissional da jovem, bem como a sua anterior integração em empresas da região, aquando da implementação das atividades propostas pela escola (e.g. ajudante de bar).

Podemos também refletir sobre o critério que norteou a organização do PIT para a ML. Mendes (2010) estuda três critérios: “ano de escolaridade”; “idade” e a conjugação de ambos. Ora no presente estudo verifica-se que teve maior influência o critério ano de escolaridade, visto que esta figura jurídica (formação pré-profissional) ter sido implementada para a jovem, a partir do ano letivo 2008/2009 (conforme Certificado de Frequência ANEXO-E), após a publicação do DL 3/2008, que atendeu ao facto de a jovem posteriormente concluir a sua escolaridade obrigatória no 9º ano, conforme legislação vigente, em 2008.

Contrariamente ao exposto por Silva (2010), que afirma que os alunos, no seu estudo, realizaram atividades planeadas nos PIT não adaptadas aos seus interesses e capacidades, o presente estudo conclui que a implementação deste PIT foi ajustado às aspirações da ML.

Também se verifica no estudo de Silva (2010), que os alunos que usufruem de estágios numa CERCI, não os percebem como preparação para uma futura profissão. Ao contrário da informação recolhida nesta investigação, que revela que os intervenientes reconhecem que a formação pré-profissional de que a jovem usufrui na CERCI, lhe conferirá aquisição de competências e aptidões para exercer a profissão ambicionada (informações pertencentes ao quadro 8).

Atendendo às conclusões do Relatório Final de Avaliação Externa, Simeonsson e Ferreira (2010), a maioria dos PIT analisados não mencionavam dados referentes à participação do aluno, no decurso do processo, registam também muita dificuldade no que diz respeito ao estabelecimento de protocolos com instituições ou empresas para a implementação do PIT, e na definição dos objetivos e atividades. No presente estudo não se encontraram dificuldades no estabelecimento de objetivos e registam-se os protocolos possíveis na região, sendo visível a participação da jovem.

Conforme Saramago (2009) constata na sua investigação, o PIT exige a participação ativa de todos os profissionais, mas também do aluno e da família, sendo bem definidas e aceites as responsabilidades conferidas a cada elemento. Assim, o aluno, a família e os profissionais necessitam de se envolver na avaliação do decurso do processo, certificando a qualidade do mesmo, fazendo uma monitorização e reavaliação permanentes. Este procedimento terá em consideração que: far-se-á uma avaliação inicial, uma validação da ação e objetivos e por último uma avaliação dos resultados. Realça ainda que, procura assegurar-se o sucesso educativo promovendo uma valorização do percurso escolar, organização de tempos de estudo

acompanhado e de apoio nas atividades propostas pela escola, cabendo aos professores impulsionar redes de apoio na escola e nos diferentes fatores ambientais com que o aluno se depara e interage, com o objetivo de efetivar o seu plano de transição. Considera-se que cabe a estes profissionais garantir o respeito pelas motivações e pelo projeto de vida dos jovens, sendo relevante manifestar uma disponibilidade em apoiá-los nas suas decisões, proporcionando todas as informações que permitam refletir sobre as mesmas.

Os dados recolhidos nesta investigação confirmam a constatação acima apresentada, pois a implementação do PIT da ML garantia a participação delineada de todos os participantes, no respeito pelas motivações e interesses da jovem e promovendo o sucesso da sua transição para a vida ativa.

Ribeiro (2009) conclui que a transição para a vida ativa dos jovens com NEE, com a legislação vigente, passa a ter em conta as tradicionais escolas especiais, como as CERCI, agora como Centros de Recursos, com o objetivo de apoiar a inclusão, em parceria com as estruturas da comunidade, em várias vertentes, incluindo a formação e o trabalho, promovendo a participação social e autonomia pessoal.

De acordo com a informação recolhida neste estudo o Agrupamento recorre à CERCI local, como parceiro na disponibilidade de acolher os jovens na vertente pré-profissional, sendo assim um recurso facilitador da implementação do processo.

Como limitações a este estudo enumeraram-se as limitações de tempo, especificamente, dificuldade de conciliar o trabalho profissional com a pesquisa imprescindível, bem como coordenar o tempo disponível do investigador com a disponibilidade dos inquiridos. Refere-se que o acesso ao historial clínico anterior da amostra, nem sempre foi de fácil recolha, por serem referentes a anos transatos e já não estarem disponíveis. É importante não afastar as limitações que oferecem os documentos pessoais, as expressões subjetivas dos intervenientes do estudo. A investigadora, conforme sugere Guerra (2006) torna-se, neste estilo de estudo, um ator participante que poderá conduzir a pouca parcialidade na análise dos dados.

A investigadora para minimizar esta limitação procurou, sempre que sentiu dificuldade apoiar-se na fundamentação teórica, procurando cruzar os dados recolhidos com a interpretação de outras investigações.

Após sintetizar as conclusões deste estudo, poder-se-á referir que se detetaram algumas barreiras na investigação, algumas lacunas que impossibilitaram conclusões mais céleres, questões ficaram sem resposta, pelo que o passo seguinte são recomendações que visam que futuras investigações deem continuidade, em diferentes vertentes ao objeto de estudo deste trabalho.

5.1.Recomendações

Uma atitude reflexiva de todos os profissionais na área da Educação almeja produzir conhecimentos através da prática, partindo sempre da reflexão sobre situações reais a fim de adequar as suas práticas à verdadeira inclusão social, e consciencializar a sociedade da

importância da transição para a vida ativa dos jovens com NEE, para que, como frisa Silva (2010) possam estes alunos vir a ser cidadãos independentes, ativos, e interventivos no seio das suas comunidades. Espera-se que a consulta deste trabalho possa suscitar algumas inquietações e incentive a produção de novas pesquisas e trabalhos que promovam caminhos cada vez mais seguros e eficazes na promoção de uma plena cidadania de indivíduos com DID.

Face à análise dos dados obtidos na realização do presente estudo:

✓ Aconselha-se a continuidade da investigação no sentido de clarificar o conceito de transição para a vida ativa (TVA), por forma a uniformizar o recurso a esta terminologia, na área da Educação:

✓ Fomentar o desenvolvimento de trabalhos de investigação que promovam e incentivem a efetiva constituição de equipas multissetoriais, que envolvam a escola, os diferentes serviços existentes na comunidade (Saúde, Segurança Social, Centro de Emprego), a família e os próprios alunos, a fim de promover uma coordenação de todos, para o sucesso deste processo, tal como preconizado pela legislação vigente;

✓ Promover investigações que conduzam à consciencialização da necessidade da promulgação de diplomas legislativos, com estímulos às empresas para que empreguem jovens com NEE, que concluam o seu Processo de TVA;

✓ Incrementar a elaboração de um guia prático que identifique as possíveis respostas de organização e processos de preparação de inclusão de jovens com NEE, no mundo laboral;

✓ Elaborar de material de apoio, com sugestões de práticas a seguir relativas à transição para a vida ativa;

✓ Desenvolver trabalhos de investigação, no âmbito da empregabilidade de jovens com DID, em Portugal;

✓ Promover formação específica para os profissionais de educação, sobre a temática da TVA;

✓ Criar “Grupos de Reflexão” sobre a importância do DL 3/2008 para a promoção da TVA, nomeadamente devido à importância dos fatores ambientais, numa avaliação baseada no perfil de funcionalidade;

✓ Proporcionar, através de trabalhos de investigação, a divulgação da importância do Processo de TVA para jovens com NEE;

✓ Incrementar investigações a curto e longo prazo, que acompanhem os projetos de vida de alunos com DID;

✓ Construir um Projeto de Transição para a Vida Ativa, onde se operacionalizem as estratégias, os objetivos, os recursos, as parcerias e protocolos indispensáveis ao sucesso da concretização dos Planos Individuais de Transição e processos de TVA, pois o Agrupamento promoveu as respostas educativas em função dos recursos existentes. Pela análise dos dados recolhidos este procedimento não aparece mencionado;

✓ Clarificar qual a idade aconselhável de início da implementação dos Planos

Individuais de Transição, atendendo à maturidade e à discrepância entre esta e a idade cronológica desta população específica. (Costa, 2004; Alves, 2009a; Mendes, 2010) fazem já referência a este facto nos seus estudos;

✓ Sugere-se que nos PIT se promovam competências de empreendedorismo, para que se dotem estes jovens de ferramentas capazes de permitirem a criação dos seus próprios empregos, pois neste estudo confirma-se que a longo prazo não é previsível se a ML terá um emprego que lhe permita uma independência económica.

Para o ME/ DGIDC (2007), o empreendedorismo é um conceito que envolve o encarar da realidade como um conjunto de oportunidades de mudança e de inovação, o desejo e mobilização da energia necessária para a sua transformação. Caberá à escola a promoção de atitudes de empreendedorismo nos jovens, incluindo os jovens com NEE.

Neste contexto, dever-se-á procurar uma visão política inovadora, ou melhor, uma política que promova atitudes interventivas, tornando os indivíduos e as organizações em atores, num processo de mudança, que se alicerce na formação ao longo da vida. A escola é uma estrutura organizada, por excelência, onde se deverão proporcionar a aquisição do sentido do dever e da responsabilidade, da autonomia, do gosto pelo risco, da capacidade de iniciativa, da liderança, do espírito empreendedor, ou uma atitude de exigência e rigor, porque para os jovens a vivência da escola é, fora da família, um fator decisivo no desenvolvimento global de cada um, com o objetivo de conseguir uma realização pessoal e a sua participação ativa no processo de construção coletiva, em que todos os cidadãos deverão estar incluídos, quer tenham ou não NEE.

É nesta linha de pensamento, que uma formação para o empreendedorismo alcança cada vez mais relevância tendo em conta que um espírito empreendedor não é intrínseco ao ser humano, mas se podem adquirir conhecimentos, competências e atitudes que estimulem e promovam o desenvolvimento de ideias, de iniciativas e de projetos que visem criar, inovar ou proceder a mudanças na área de atuação de cada um. Os professores e os jovens, nesta metodologia, realizarão atividades que integram uma visão mais global e mais real da importância e impacto de uma atitude empreendedora no seio do meio envolvente, que passa pelo reconhecimento dos produtos, recursos existentes e exploração dos locais.

O PIT poderá potenciar capacidades a nível das dimensões: competências essenciais que permitam a dimensão empreendedora ao longo da vida; mobilização de conhecimentos curriculares e participação e ação cívica na sociedade.

No âmbito desta perspetiva, sugere-se o desenvolvimento de alguns objetivos tais como a alfabetização financeira, no sentido de se promover, nos jovens, o incremento da importância de gerir o dinheiro, podendo assim descobrir como abordar diferentes tipos de dinheiro e formas de pagamento (e.g. moedas, notas, cheques, vales), promovendo também a interação com os agentes económicos do meio em que estão inseridos, e/ou o seu envolvimento em negócios ou projetos de equipa familiar que incentivem o seu sentido de responsabilidade no seio de um grupo, assim como a noção do seu envolvimento útil relativamente à sociedade a que pertencem.

Estas atividades/tarefas a propor e o conjunto de materiais a disponibilizar, bem como os recursos que se possam construir, poderão contribuir para a promoção da interligação entre a

escola, as famílias e a comunidade local, proporcionando uma participação mais ativa tendo como orientação o Projeto da Escola e proporcionando o reforço da autoconfiança dos jovens envolvidos no Plano Individual de Transição, ME/ DGIDC (2007).

6. Referências Bibliográficas¹

- American Psychological Association [APA]. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6ª ed.). Washington: APA
- Afonso, C. M. P. (2005). Inclusão e mercado de trabalho: papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE. *Saber (e) Educar*. Porto: ESE de Paula Frassinetti. 10, 53-66.
- Alves, F. J. P. (2009b). *Transição da escola para a vida adulta: experiências de aprendizagem integrada*. Dissertação para grau de Mestre. Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Porto. Recuperado a 22 de Julho de 2011, de <http://repositorio.uportu.pt/dspace/handle/123456789/196>
- Alves, F., Faria, G., Mota, S. & Silva, S. (2008). TIC nas Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais. *Revista Diversidades* 22 (Out.-Dez.), 21-24. Recuperado a 14 de outubro de 2011, de http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista_diversidades/r_evistadiversidades_22.pdf
- Alves, M. M. S. C. A. (2009a). *Transição para a vida pós- escolar de alunos com NEE: perspetivas sobre duas realidades escolares*. Trabalho de Projeto para obtenção de grau de Mestre. Instituto Politécnico de Castelo Branco Escola Superior de Educação. Castelo Branco.
- Alves, N. (2007). E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social? *Revista de Ciências da Educação*, 2 (jan/abr 07),59-68. Recuperado a 30 de dezembro de 2011, de <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo0205.pdf>
- Associação Médica Mundial, (2008). WORLD MEDICAL ASSOCIATION DECLARATION OF HELSINKI: Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects. Adopted by the 59th WMA General Assembly, Seoul, October. Recuperado de <http://www.bioetica.ufrgs.br/helsin7.pdf>.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo* [edição revista e atualizada], (pp121-128). Lisboa: Edições 70.
- Belo, C., Caridade, H., Cabral, L., & Sousa, R. (2008). Deficiente Intelectual: Terminologia e Conceptualização. *Revista Diversidades* 22 (Out.-Dez.), 21-24. Recuperado a 14 de outubro de 2011, de http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista_diversidades/r_evistadiversidades_22.pdf
- Canário, R. (2006). A Escola da Igualdade à Hospitalidade. In D. Rodrigues (ed.), *Educação Inclusiva; Estamos a Fazer progressos?* [Fórum de estudos de Educação Inclusiva] (p31-47). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para auto-aprendizagem* (2), (pp.191-234). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, H. (2008). *Análise Multivariada de Dados Qualitativos: utilização da análise de correspondências múltiplas com o SPSS*, (pp.13-31). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Centro de Estudos e Investigação em Saúde da Universidade de Coimbra [CEISUC]. (1997). *Functional Status Questionnaire*. Versão portuguesa.
- Congresso Europeu de Madrid. (2003). (trad.) *Associação Portuguesa de Deficientes. Declaração de Madrid: "não discriminação mais acção positiva igual a inclusão social"*. Madrid. Recuperado a 09 de janeiro de 2012, de <http://www.pcd.pt/apd/decmad.php>
- Correia, L.M. (2006). Educação Especial e inclusão: do radicalismo às boas práticas educativas. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, IV série (13),65-80.
- Costa, A. M. B. (Coord.). (2004). Educação e transição para a vida pós-escolar de alunos com deficiência intelectual acentuada: caracterização das respostas educativas proporcionadas aos alunos dos 2º e 3º ciclos com currículos alternativos ao abrigo do DL319/91. Lisboa: Ministério da Educação.
- Costa, M. T. F. (2006) *OED-Operação a promoção de emprego para pessoas com deficiência da cidade de Lisboa: trajetória de utentes na sua inserção socio-profissional*. [Abstract]. Dissertação de Licenciatura em Sociologia. ISCTE. Lisboa.
- Custódio, M.I.S. (2011). *Estudo da Qualidade de Vida de jovens/adultos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental através da aplicação da Escala de Qualidade de Vida da OMS (WHOQOL-100)*. Grau de Mestre em Reabilitação Psicomotora, Universidade Técnica de Lisboa-Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa. Recuperado a 14 de Outubro de 2011, de <http://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/2940/3/QV%20na%20DID.pdf>
- Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 09 de março de 1978. (1978). *Diário da República*, 1ª série, N.º57. Lisboa: Assembleia Geral. Recuperado a 7 de janeiro de 2012, de <http://dre.pt/util/pdfs/files/dudh.pdf>

¹ De acordo com o estilo APA – American Psychological Association

- Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de Agosto de 1991. (1991). *Diário da República*, 1ª série A, N.º 193. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 405/91 de 16 de outubro. (1991). *Diário da República*, 1ª série -A, N.º 236. Lisboa: Conselho de Ministros. Recuperado a 09 de janeiro de 2012, de <http://dre.pt/pdf1sdp/1991/10/238a00/53875391.PDF>
- Decreto-Lei n.º 29 /2001 de 3 de fevereiro de 2001 (2001) *Diário da República* - 1ª série- A, N.º 29. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado a 7 de janeiro de 2012, de <http://dre.pt/pdf1s/2001/02/029A00/05870589.pdf>
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro de 2008. (2008). *Diário da República*, 1ª série, n.º 4. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho -Conjunto 36/SEAM/SERE/88. (1988). *Regulamento das Equipas de Educação Especial*. Lisboa: Secretários de Estado Adjunto do Ministro e da Reforma Educativa. Recuperado a 12 de outubro de 2011, de <http://portal.ua.pt/projectos/resea/legis/35.htm>
- Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho de 1997 (1997). *Diário da República*, 2ª série, N.º 149. Lisboa: Gabinetes dos Secretários de Estado da Administração Educativa e da Educação e Inovação. Recuperado a 7 de janeiro de 2012, de http://www.ag-perodacovilha.net/Desp_conj_105_97.pdf
- Despacho n.º 173/ME/91, de 23 de Outubro de 1991. (1991). *Diário da República*, 2ª Série N.º 244. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dias, J., & Santos, S. (2006). Comportamento adaptativo e qualidade de vida - Emprego protegido na deficiência mental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 13, (IV Série), 47-58.
- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC]. (2008). *Educação Especial - Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [DGIDC]. (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial. Indicadores- chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para directores*. Estoril: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [dgidc] /Direcção de Serviços de Educação Especial e do Apoio-Educativo. Recuperado a 26 de setembro de 2011, de <http://www.dgidc.min-edu.pt/index.php?s=noticias¬icia=144>
- Directiva 2000/78/CE do Conselho da União Europeia, de 27 de Novembro de 2000 (2000). Bruxelas: *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*.
- Equipa do serviço Técnico de Formação e Integração Profissional de Deficientes [STFIPD]. (2007). Novos Rumos para a Formação e Emprego de Pessoas com Necessidades Especiais na RAM. *Revista Diversidades*, 18,4-9. Recuperado a 04 de janeiro de 2012, de http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista_diversidades/revistadiversidades_18.pdf
- European Agency for Development in Special Needs Education.[EADSNE]. (2002). *Transição da Escola para o Emprego: Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus*. Bruxelas: Victória Soriano.
- European Agency for Development in Special Needs Education. [EADSNE]. (2006). *Planos Individuais de transição: apoiar a transição da escola para o emprego*. Bruxelas: Editor Victória Soriano.
- European Agency for Development in Special Needs Education.[EADSNE]. (2009). *Princípios-chave para a Promoção de uma Educação Inclusiva: Recomendações para Decisores políticos*. Bruxelas: Editor Victória Soriano.
- Fernandes, S. (2007). Integração Profissional de Pessoas com Deficiência: Ser diferente, mas tão bom ou melhor que os outros. *Revista Diversidades*, 18,10-11. Recuperado a 04 de janeiro de 2012, de http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista_diversidades/revistadiversidades_18.pdf
- Fleck, M. P. A. (2008). Problemas conceituais em qualidade de vida. In Fleck, M. P. A. et al. *A avaliação de qualidade de vida: guia para profissionais da saúde* (p. 19-28). Porto Alegre: Artmed.
- Flick, U. (2009). *Desenho da Pesquisa Qualitativa*. (R. C. Costa, trad., consultoria, supervisão e revisão técnica D. Silva). Porto Alegre: Artmed.
- Gabinete da Ministra (2005). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado a 12 de julho de 2011, de http://renatocosta9.com.sapo.pt/projecto_educativas_especiais.pdf
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O inquérito: teoria e prática*. (C.L.Pires, trad., 4ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Guerra, I.C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncipia.
- Henriques, I.M.S. (2010). *Avaliação do impacto de um software educativo na aprendizagem de uma criança com necessidades educativas especiais*. Mestrado. Universidade de Aveiro. Aveiro. Recuperado a 10 de outubro de 2011, de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/3543/1/4221.pdf>
- Kluthcovsky & Takayanagui (2007). Qualidade de vida: aspectos conceituais. *Revista Salus-Guarapuava-PR*, [jan./jun.], 1(1), 13-15.

- Leal, C.M.S. (2008). Reavaliar o conceito de qualidade de vida. Universidade dos Açores, Açores. Recuperado a 21 de janeiro de 2012, de <http://www.porto.ucp.pt/lusobrasileiro/actas/Carla%20Leal.pdf>
- Lebre, P. (2008). Modelos para a compreensão da saúde, incapacidade e qualidade de vida dos jovens com deficiência. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 15, (IV Série), 15-25.
- Lei 49/2005 30 de agosto. (2005). Segunda alteração a Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. *Diário da República*, 1ª série -A, N.º166. Lisboa: Assembleia da República.
- Lei Constitucional n.º 1/2005 de 12 de agosto. (2005). Sétima revisão constitucional. *Diário da República*, 1ª série - A, n.º 155. Lisboa: Assembleia da República. Recuperado a 09 de janeiro de 2012, de <http://dre.pt/util/pdfs/files/crp.pdf>
- Lei n.º 115/97 de 19 de setembro. (1997). *Diário da República*, 1ª série-A, N.º 217. Lisboa: Assembleia da República.
- Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio de 2008. (2008). *Diário da República*, 1ª série, n.º 91. Lisboa: Assembleia da República.
- Lei n.º 38/2004 de 18 de agosto. (2004). *Diário da República*, 1ª série - A, n.º194. Lisboa: Assembleia da República.
- Lei n.º 46/2006 de 28 de agosto. (2006). *Diário da República*, 1ª série, N.º 165. Lisboa: Assembleia da República. Recuperado a 7 de janeiro de 2012, de <http://dre.pt/pdf1s/2006/08/16500/62106213.pdf>
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República*, 1ª série - 237. Lisboa: Assembleia da República. Recuperado a 09 de Janeiro de 2012, de <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/283BAF87-01C8-4EF4-A169-694533E63B0D/612/LeideBases4686.pdf>
- Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. (2009). *Diário da República*, 1ª série, N.º166. Lisboa: Assembleia da República. Recuperado a 07 de janeiro de 2012, de <http://dre.pt/pdf1s/2009/08/16600/0563505636.pdf>
- Leitão, A. I., Lombo, C., & Ferreira, C. (2008). O Contributo da Psicomotricidade nas Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais. *Revista Diversidades* 22 (Out.-Dez.), 21-24. Recuperado a 14 de outubro de 2011, de http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista_diversidades/r_evistadiversidades_22.pdf
- Lima, C., & Bento, R. (2009). (Des)inclusão: Análise crítica D.L.3/2008. [Investigar, Avaliar, Descentralizar - Actas do X Congresso da SPCE 6_Cmcs_AT2_Organização e Administração Educação: Liderança e Dinâmica da Educação - Mesa nº 15 - Comunicação nº352. Bragança: SPCE e ESE/IPB, 2009]. Bragança: Instituto Politécnico e Escola Superior de Educação de Bragança. Recuperado a 17 de outubro de 2011, de <http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/5178/1/352Carla%20Lima%2cRaquel%20Bento.pdf>
- Lourenço, F. A. F. (2010). Curso de formação profissional, na modalidade e-learning Necessidades Educativas Especiais. *Plataforma Psiotemaweb*. Recuperado a 04 de Novembro de 2010, de - <http://www.psiotemaweb.com>.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W., Coulter, D., Craig, E., Reeve, A., Schalock, R., & Snell, M.; Spitalnik, D.; Spreat, S., & Tassé, M. (2002). *Mental Retardation - Definition, Classification, and Systems of Supports*. AAMR. 10ª Edição, Washington, D. C..
- Madeira, R. (2006). A Educação que se constrói como “Especialmente Inclusiva”. In D. Rodrigues (ed.), *Educação Inclusiva; Estamos a Fazer progressos?* [Fórum de estudos de Educação Inclusiva] (p47-66). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Magalhães, B. (2006). Introdução. In D. Rodrigues (ed.), *Educação Inclusiva; Estamos a Fazer progressos?* [Fórum de estudos de Educação Inclusiva] (p9-11). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Magri, & Kluthcovsky (2007). Qualidade de vida no trabalho: uma revisão da produção científica. *Revista Salus-Guarapuava-PR*, [jan./jun.], 1(1), 87-94.
- Martins, E.C. (2006) Ideias e Tendências Educativas no Cenário Escolar. Onde estamos, para onde vamos? *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. 7, 71-90.
- Martins, M.F.S. (2005). *Inclusão: um olhar sobre as atitudes e práticas dos professores*. Dissertação de Mestrado. Universidade Portucalense, Porto. Recuperado a 21 de Maio de 2011, de <http://fernandamartins.com.sapo.pt/TeseMestrado.pdf>
- Mendes, M.C.R. (2010). Transição para adultos jovens com Deficiência Mental. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto. Recuperado a 12 de abril de 2012, de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/388/TM-ESEPF_EE_2010MariaConceicaoMendes.pdf?sequence=1
- Ministério da Educação, & Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [ME/DGIDC]. (2007). *Guião “Promoção do Empreendedorismo na Escola*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado a 19 de abril de 2012, de [http://www.google.pt/#hl=pt&gs_nf=1&cp=48&gs_id=7k&xhr=t&q=Ac%C3%BARcio%2C+M.++\(2005\)+O+empreendedorismo+na+Escola+.+Artmed+Editora&pf=p&scient=psy-ab&oq=Ac%C3%BARcio,+M.++\(2005\)+O+empreendedorismo+na+Escola+.+Artmed+Editora&aq=f&aqi=f&aql=f&gs_l=f&pbx=1&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.r_qf.,cf.osb&fp=ef471655a8129d0d&biw=1280&bih=683&bs=1](http://www.google.pt/#hl=pt&gs_nf=1&cp=48&gs_id=7k&xhr=t&q=Ac%C3%BARcio%2C+M.++(2005)+O+empreendedorismo+na+Escola+.+Artmed+Editora&pf=p&scient=psy-ab&oq=Ac%C3%BARcio,+M.++(2005)+O+empreendedorismo+na+Escola+.+Artmed+Editora&aq=f&aqi=f&aql=f&gs_l=f&pbx=1&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.r_qf.,cf.osb&fp=ef471655a8129d0d&biw=1280&bih=683&bs=1)
- Morato, P. P., & Santos, S. (2007). Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. A mudança de paradigma na concepção da deficiência mental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 14, (IV Série), 51-55.
- Morgado, J. (2010). Educação Inclusiva - é preciso insistir. *Educação Inclusiva*, 1(2), 24-25.

- Nogueira, F.A., & Andrade, L.C. (2007). A inclusão social das pessoas com deficiência no mercado de trabalho por meio da educação. *Psicologia*. (p 1-6). Brasil: Universidade Católica de Minas Gerais/Campus de Arcos. Recuperado a 09 de novembro de 2011, de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0383.pdf>.
- Nunes, C., & Amaral, I. (2008). Educação, Multideficiência e Ensino Regular: Um Processo de Mudança de Atitude. *Diversidades*. 20. (6).4-9.
- Organização Mundial de Saúde [OMS], (2003). Divisão de saúde mental-grupo WHOQOL. (Recuperado em 10 de novembro de 2011, de <http://www.ufrgs.br/psiq/whoqol.html>
- Organização Mundial de Saúde [OMS], (2003a). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde [CIF]*. Lisboa: Direcção-Geral de Saúde.
- Organização Mundial de Saúde [OMS], (2003b). Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde: versão para crianças e jovens. *Centro de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação da Criança*. (trad.). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Pestana, M. A. G. (2011) *Deficiência Intelectual: Transição para a Vida Activa*. Dissertação Grau de Mestre. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa. Recuperado a 03 de janeiro de 2012, de [http://www.google.pt/#sclient=psy-ab&hl=ptPT&source=hp&q=Pestana\(2011\)DEFICI%C3%8ANCIA+INTELECTUAL:+TRANSI%C3%87%C3%83O+PARA+A+VIDA+ACTIVA&pbx=1&oq=Pestana\(2011\)DEFICI%C3%8ANCIA+INTELECTUAL:+TRANSI%C3%87%C3%83O+PARA+A+VIDA+ACTIVA&aq=f&aqi=f&aql=1&gs_sm=s&gs_upl=25401254011395711101010102581258121110&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.,cf.osb&fp=8d8140b1a788a0fb&biw=1280&bih=683](http://www.google.pt/#sclient=psy-ab&hl=ptPT&source=hp&q=Pestana(2011)DEFICI%C3%8ANCIA+INTELECTUAL:+TRANSI%C3%87%C3%83O+PARA+A+VIDA+ACTIVA&pbx=1&oq=Pestana(2011)DEFICI%C3%8ANCIA+INTELECTUAL:+TRANSI%C3%87%C3%83O+PARA+A+VIDA+ACTIVA&aq=f&aqi=f&aql=1&gs_sm=s&gs_upl=25401254011395711101010102581258121110&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.,cf.osb&fp=8d8140b1a788a0fb&biw=1280&bih=683)
- Portaria 1095/95 de 6 de setembro. (1995). *Diário da República*, 1ª série- B, N.º 206. Lisboa: Ministério da Educação.
- Portaria 52/97, de 21 de janeiro. (1997). *Diário da República*, 1ª série N.º17. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado a 7 de janeiro de 2012, de recuperado a 7 de janeiro de 2012, de <http://www.dre.pt/pdf1s/1997/01/017B00/03520357.pdf>
- Portaria n.º 1102/97 de 3 de novembro de 1997 (1997). *Diário da República*, 1ª Série B, n.º254. Lisboa: Ministério da Educação.
- Portaria n.º 413/99, de 8 de junho. (1999). *Diário da República*, 1ª série B, N.º132. Lisboa: Ministério das Finanças, Educação e da Saúde. Recuperado a 7 de janeiro de 2012, de <http://dre.pt/pdf1sdip/1999/06/132B00/32213228.pdf>
- Repositório de Instrumentos de Medição e Avaliação em Saúde [RIMAS]*. (2011). Recuperado em 27 de setembro de 2011, de <http://www.uc.pt/org/ceisuc/RIMAS/Lista/Instrumentos/FSQ>
- Resolução do Conselho de Ministros n.º120/2006, de 21 de setembro de 2006. (2006). *Diário da República*, 1ª série, N.º183. Lisboa: Conselho de Ministros. Recuperado a 7 de janeiro de 2012, de http://www.aceso.unic.pt/legis/rcm_120_06_paipdi.pdf
- Ribeiro, S.C.M. (2009). *Inclusão social dos jovens com deficiência mental: o papel da formação profissional*. Mestrado em Ciências de Educação -Especialização em Educação Especial, Escola superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus. Recuperado a 26 de setembro de 2011, de http://books.google.pt/books?id=SOfpNok80skC&printsec=frontcover&dq=inclus%C3%A3o&hl=ptPT&ei=nFWAToGqOM3Xsga2kZA5&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=9&ved=0CFMQ6AEwCA#v=onepage&q&f=false
- Rodrigues, D. (2010). A Crise e a Educação (Inclusiva). *Educação Inclusiva*. 2 (1), 26-27. S. Paulo: Summus Editorial. Recuperado a 10 de outubro de 2011, de http://4335463444930573189-a-1802744773732722657-s-sites.googlegroups.com/site/crticechaves/saber-mais-sobre/avaliacao-e-interveno/Dezideiasmalfeitassobreinclusao.pdf?attachauth=ANoY7cr-fH_Cl2ORhvfz3UY30bBW0leKlJ3KAS6Wj-nlX90ZmlGdJXHOSATqjBtJPRpBcoAmGluveqXKJz8aCcZNB3xS95rDGwRe5mZMmNB3fMxueqgmXqgo9tU7tRXnmV4faGHcOYcxy_RMFOei2jib-ukZfvlvaObjkkemYD3hWJj39MFv7kSNaoyQTT_oOoLUqq1LlvuP_xYAJ1B8SVkNcQSa3tQN920t3EFot58jvXSZKBHihT-ckZE908pXqgkTAYnAm482-fJRY08rvBeFk3wMWzgdA%3D%3D&attredirects=0
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*. (8), 63-83. Recuperado a 11 de setembro de 2011, de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf>
- Santos, P. (2006). Projecto-Áreas Vocacionais e Pré Formações do currículo dos alunos com Nee. Educação diferente.[blog- janeiro]. *APIE- Associação Portuguesa de Investigação Educacional*. Recuperado a 6 de janeiro de 2012, de <http://edif.blogs.sapo.pt/1463.html>
- Santos, S. (2002). Comportamento adaptativo, qualidade de vida e “self-advocacy”. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 9, (III Série, nº1e 2), 53-63.
- Santos, S., & Santos, S. (2007). Comportamento adaptativo e qualidade de vida nas crianças com dificuldade intelectual e desenvolvimental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 14, (IV Série), 57-67.
- Santos, S. (2010), A DID (Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental) na Actualidade. *Educação inclusiva*, 1 (2), (Supl. 1), 16-17.

- Santos, S., & Morato, P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Educação EE. Nº.8 Porto: Porto Editora.
- Santos, S., & Morato, P. (2004). *Escala de Comportamento Adaptativo*. Versão portuguesa. (documento não publicado).
- Santos, S., & Morato, P. (2008). Dificuldades intelectuais, comportamento adaptativo e sistemas de apoios. *Revista de Educação Especial*, 15, 7-13.
- Saramago, V. M. L. (2009). *Jovens com necessidades educativas especiais: transição para o trabalho*. Projeto para grau de Mestre. Universidade de Aveiro. Aveiro. Recuperado a 10 de julho de 2011, de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1070/1/2010000580.pdf>
- Schalock, R. Buntinx, W., Borthwich-Duffy, S., Luckasson, R., Snell, M., Tassé, M., & Wehmeyer, M. (2007a). *User's Guide: Mental Retardation-definition, classification and systems of supports*. 10 Edition. American Association on Intellectual Disability. EUA.
- Schalock, R. L., Luckasson, R. A., Shogren, K.A. , Borthwich-Duffy, S., & Bradley, V. J. Buntinx, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., Gomez, S.C., Lachapelle, Y., Reeve, A., Snell, M.E., Spreat, S., Tassé, M.j., Thompson, J.R., Verdugo, M.A., Wehmeyer, M.L., & Yeager, M. (2007b). *The Renaming of Mental Retardation: Understanding the Change to the Term Intellectual Disability*. American Association on Intellectual and Developmental Disability. EUA, 45 (2), 116-124.
- Schalock, R. L., Gardner, J. F. & Bradley, V. J. (2010). *Quality of Life for People With Intellectual and Other Developmental Disabilities - Applications Across Individuals, Organizations, Communities, and Systems*. AAIDD. Washington, D. C..
- Schalock, R., Borthwich-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E., Gomez, S., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K., Snell, M., Spreat, S., Tassé, M., Thompson, J., Verdugo-Alonso, M., Wehmeyer, & Yeager, M. (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification and Systems of Supports* 11ª Edition. American Association on Intellectual and Developmental Disability. EUA.
- Serrano, J. (2005). *Percursos e práticas para uma escola inclusiva*. Recuperado a 10 de outubro de 2011, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6981/2/Tese%20de%20Doutoramento.pdf>
- Silva, M.I.F. (2010). *Exigências Educativas e Formativas nos alunos com atraso mental em processo de transição para a vida ativa*. Tese de Doutoramento. Universidad de Granada. Granada. Recuperado a 28 de novembro de 2011, de <http://hera.ugr.es/tesisugr/19796250.pdf>
- Simeonsson, R. J., & Ferreira, M.S. (2010). *Projecto de Avaliação da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008* [Sumário Executivo, Dezembro 2010]. dgidc. Ministério de Educação. Recuperado a 2 de Setembro de 2011, de Sumário Executivo - Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008.
- Soresi, S., Nota, L., & Wehmeyer, M. (2011). *Community involvement in promoting inclusion, participation and self-determination*. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (1), 15-28.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (A. Chaves, trad 2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Thompson, J., Bryant, B., Campbell, E., Craig, E., Hugues, C., Rotholz, D., et al. (2004). *Supports Intensity Scale - User Manual*. American Association on Mental Retardation.
- Thompson, J.; Tassé, M., & LcLaughlin, C. (2008). Interrater Reliability of the supports Intensity Scale. *American Journal on Mental Retardation*. 113: 3: 231-237.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca*. Recuperado a 08 de Março de 2011, de <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/documentos/DECLARACAO%20DE%20SALAMANCA%20-%20Completa.pdf>
- UNESCO. (2005) *Orientações para a inclusão: garantindo o acesso à educação para todos*. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação Ciências e Cultura.
- UNESCO. (2009) *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.