



# Um Programa de Apoio à Transição: as perspetivas dos jovens através do *photovoice*

Filomena Maria Almeida Seara

2019/**2020**



Politécnico do Porto  
Escola Superior de Educação

Filomena Maria Almeida Seara

**UM PROGRAMA DE APOIO À TRANSIÇÃO: AS  
PERSPETIVAS DOS JOVENS ATRAVÉS DO  
*PHOTOVOICE***

Dissertação de Mestrado  
**Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de  
Cognição**

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Doutora Mónica Silveira Maia  
Coorientador: Prof.<sup>o</sup> Luís Baião

Porto, Dezembro de 2020

Politécnico do Porto  
Escola Superior de Educação

Filomena Maria Almeida Seara

**UM PROGRAMA DE APOIO À TRANSIÇÃO: AS  
PERSPETIVAS DOS JOVENS ATRAVÉS DO  
*PHOTOVOICE***

Dissertação de Mestrado  
**Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de  
Cognição**

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Doutora Mónica Silveira Maia  
Coorientador: Prof.<sup>o</sup> Luís Baião

Porto, Dezembro de 2020

*Aos meus pais e irmã,  
por tudo o que representam na minha vida!*

## AGRADECIMENTOS

Ao longo deste percurso foram muitas as pessoas que me ajudaram e sem as quais nada teria sido fácil. A todas elas, a minha profunda gratidão pelo apoio especial que me prestaram. Gostaria de agradecer especialmente:

À Professora Doutora Mónica Maia, que aceitou orientar a minha dissertação de mestrado. A ela expressei a minha profunda gratidão pela orientação e por todo o apoio e disponibilidade dispensada durante esta etapa. Os seus conselhos e sugestões, bem como a permanente valorização do trabalho desenvolvido foram determinantes para o resultado final alcançado.

Ao Professor Luís Baião, pela orientação desta dissertação e por me proporcionar a oportunidade de acompanhar este projeto e partilhar comigo a sua experiência.

À ESE agradeço a oportunidade e privilégio que me deu de realizar todo este percurso académico que contribuiu para o meu enriquecimento profissional e crescimento pessoal; à coordenadora e professores do mestrado por todo o carinho e pelas bases que me forneceram durante todo o curso.

À Professora Manuela Botelho, por sermos eternamente os seus meus “meninos” e nunca nos abandonar, e ajudar em qualquer ocasião; à Dra. Sílvia e a todos os alunos do projeto Sim, Somos Capazes! pela sua colaboração no desenvolvimento da dissertação e por me terem permitido vivenciar esta experiência fantástica, e junto deles aprender e crescer mais um pouco.

Tendo consciência que sozinha nada disto teria sido possível, dirijo um agradecimento especial aos meus pais por serem modelos de coragem, pelo seu apoio incondicional, incentivo, amizade e paciência demonstrados, e pela total ajuda na superação de obstáculos que ao longo desta caminhada foram surgindo.

A todos aqueles que me apoiaram e ajudaram por nunca me deixarem baixar os braços.

Por último, à minha irmã e ao Rui, que estiveram ao meu lado durante todo este percurso, pela força e apoio em momentos difíceis.

*“Atento ao que sou e vejo,  
Torno-me eles e não eu.  
Cada meu sonho ou desejo  
É do que nasce e não meu. (...)”*

**Fernando Pessoa**

Não sei quantas almas tenho

## RESUMO

O presente estudo visa descrever um programa de apoio à transição para o emprego de jovens com incapacidade intelectual, procurando explorar, com base na perspectiva dos próprios, fatores das atividades e dos contextos que definem as experiências de transição mais valorizadas. Foi desenvolvido um estudo exploratório com a participação de 5 jovens com incapacidade intelectual que estavam envolvidos em diferentes atividades promovidas pelo projeto. Com recurso ao método de *photovoice*, cada participante fotografou aspetos que pudessem retratar uma ou várias atividades e aquilo que mais os satisfazia. Esses registos fotográficos foram depois utilizados para orientar 9 sessões de discussão em grupo focal; descrevendo o contexto e atividade de cada fotografia, evocando aspetos ou episódios que retratassem boas experiências.

Os conteúdos dos grupos focais foram transcritos e sujeitos a análise de conteúdo, cuja categorização se organizou em torno de 5 temas: natureza das atividades; aspetos valorizados nas atividades; redes de contato social; necessidades de suporte e perspectivas futuras. As ideias/conceitos associados à descrição dos elementos valorizados nas experiências de transição incluíram: o *Sentido de competência e realização* (sentido de saber fazer e aprender e de fazer aquilo que mais gostam); a *Cooperação e Rotatividade* – dinâmicas de entreaajuda e a experimentação de diferentes tarefas/ações da atividade; a *Amizade* – a importância das relações e do sentido de identidade; e a *Ligação à comunidade*.

**Palavras-chave:** Programas de Transição para a Vida Adulta; Jovens com Incapacidade Intelectual; Preparação para o Emprego

## ABSTRACT

The present study aims to describe a program to support the transition to the employment of young people with intellectual disabilities, seeking to explore, based on their own perspective, factors of activities and contexts that define the most valued transition experiences. An exploratory study was developed with the participation of 5 young people with intellectual disabilities who were involved in different activities promoted by the project. Using the *photovoice* method, each participant photographed aspects that could portray one or more activities and what satisfied them the most. These photographic records were then used to guide 9 focus group sessions; describing the context and the activity of each photography, evoking aspects or episodes that portray good experiences.

The contents of the focus group were transcribed and subject to analysis of content, whose categorization was organized around 5 themes: the nature of activities; the valued aspects in activities; social contact networks; support needs and future perspectives. The ideas/concepts associated to the description of the valued elements in the transition experiences included: *the Sense of competence and achievement* (sense of knowing how to do and learn and to do what they love the most); *the Cooperation and turnover* – dynamics of mutual assistance and the experimentation of different tasks/actions of the activity; the Friendship – the importance of relationships and the sense of identity; and the *Connection to the community*.

**Keywords:** Adulthood Transition Programs; Young People with Intellectual Disability; Employment Preparation

# ÍNDICE

<i>Agradecimentos</i> .....	<i>IV</i>
<i>Resumo</i> .....	<i>VII</i>
<i>Abstract</i> .....	<i>VIII</i>
<i>Índice</i> .....	<i>IX</i>
<i>Índice de tabelas</i> .....	<i>X</i>
<i>Índice de figuras</i> .....	<i>XI</i>
<i>Lista de anexos</i> .....	<i>XII</i>
<i>Introdução</i> .....	<i>1</i>
<i>1. Transição para a vida adulta</i> .....	<i>5</i>
1.1. Processo de Transição e medidas de apoio ao emprego: Enquadramento Legal.....	<i>7</i>
1.2. Serviços de apoio à transição.....	<i>11</i>
1.2.1 Boas práticas.....	<i>11</i>
1.2.2 Projetos inovadores.....	<i>15</i>
<i>2. A transição segundo a perspetiva dos próprios e da família</i> .....	<i>20</i>
<i>3. Método</i> .....	<i>22</i>
3.1. Desenho de estudo.....	<i>22</i>
3.2. Amostra.....	<i>22</i>
3.3. recolha de dados.....	<i>27</i>
3.4. Análise de dados.....	<i>28</i>
3.5. Procedimentos.....	<i>29</i>
<i>Resultados</i> .....	<i>31</i>
<i>Discussão</i> .....	<i>39</i>
<i>Conclusão</i> .....	<i>42</i>
<i>Referências bibliograficas</i> .....	<i>43</i>
<i>Anexos</i> .....	<i>51</i>

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Projetos inovadores no domínio da transição para a vida adulta e empregabilidade.....	15
<b>Tabela 2</b> - Caracterização dos participantes .....	23
<b>Tabela 3</b> - Caracterização das atividades desenvolvidas no projeto .....	25
<b>Tabela 4</b> - Exemplo do processo de categorização das entrevistas .....	29
<b>Tabela 5</b> - Número de fotografias recolhidas por cada jovem.....	31
<b>Tabela 6</b> - Distribuição das unidades de significado por temas e categorias .	32
<b>Tabela 7</b> - Categorias e subcategorias do tema Natureza das Atividades .....	33
<b>Tabela 8</b> - Categorias e subcategorias no tema Aspetos Valorizados nas Atividades .....	35
<b>Tabela 9</b> - Categorias no tema Rede de Contato/Social .....	36
<b>Tabela 10</b> - Categorias no tema Necessidades de Suporte .....	37
<b>Tabela 11</b> - Categorias e frequência de unidades de significado no tema Perspetivas futuras .....	38

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Quatro componentes do processo de desenvolvimento de uma planificação individualizada (Thompson et al., 2002).....	14
<b>Figura 2</b> - Fotografia da esquerda tirada por D; fotografia do meio escolhida por D; fotografia da direita escolhida por C .....	34
<b>Figura 3</b> - Fotografia da esquerda escolhida por A; fotografia da direita escolhida por B.....	35
<b>Figura 4</b> - Fotografia da esquerda escolhida por D; fotografia da direita escolhida por C .....	36
<b>Figura 5</b> - Fotografia da esquerda escolhida por C; fotografia do meio tirada por B; fotografia da direita tirada por A.....	37
<b>Figura 6</b> - Fotografia da esquerda tirada por A; fotografia da direita tirada por B .....	38

## **LISTA DE ANEXOS**

**Anexo A** – Nota informativa e autorização de participação à Instituição

**Anexo B** – Pedido de autorização ao Encarregado de Educação

**Anexo C** – Pedido de autorização aos Jovens

**Anexo D** – Nota informativa e autorização aos Monitores

## INTRODUÇÃO

A preparação e apoio na transição entre a escola e o trabalho, constitui uma área de intervenção que tem merecido atenção no desenvolvimento e implementação de medidas inclusivas, quer no domínio político quer no plano investigativo e das práticas. De acordo com dados estatísticos revelados pelo observatório dos direitos humanos (Pinto & Pinto, 2018) os jovens/adultos com incapacidade têm menos oportunidades de inclusão laboral, apresentando valores significativamente mais baixos – comparativamente à população sem incapacidade – em termos de: taxa de atividade (66,7% e 85,7%, respetivamente); e taxa de emprego (35.6% comparativamente a 72.3%). Estas discrepâncias no acesso e manutenção da atividade profissional, são também documentadas a nível europeu estando na origem do maior risco de pobreza e exclusão social das pessoas com incapacidade. É por essa razão que a Comissão Europeia, na sua área de assuntos sociais, inclusão e emprego, define a promoção da participação de pessoas com incapacidade no mercado de trabalho como área de ação prioritária (EU, 2020).

Os sistemas e serviços de apoio à transição entre a vida escolar e a vida adulta tem assumido, por isso, um importante papel como forma de capacitar, não só, os jovens no desenvolvimento de competências para o trabalho, mas sobretudo, na criação de redes de suporte na comunidade que possam gerar uma transformação sustentada na promoção da inclusão laboral e social (e.g., Pandey & Agarwal, 2013; Lindsay et al., 2015). A componente inerentemente social e comunitária a que se atribui o sucesso dos processos de transição tem pungido à substituição de modelos de apoio tradicionais centrados unicamente na sala de aula por outros que combinam e se centram progressivamente em experiências de trabalho e de vida na comunidade (Rutkowski et al., 2006). O enfoque sobre a comunidade dos atuais programas de transição é concebido, não só, a nível de emprego, mas

traduz-se, também, em objetivos de mobilidade na comunidade, de participação e amizade com pares, de envolvimento em atividades de recreação e lazer, a par da promoção de competências sociais e de autodeterminação (Grigal, Neubert & Moon, 2002).

Não obstante o consensual entendimento da sua importância, as experiências na comunidade, nomeadamente as de trabalho são, frequentemente, limitadas no tempo, não possibilitando uma aprendizagem prática que decorra da experimentação das atividades e tarefas (Luecking & Gramlich, 2003). A reduzida exposição a contextos de trabalho e de vida na comunidade é explicada por vários fatores entre os quais se destaca a reduzida colaboração entre a escola e os serviços da comunidade, postergando a desejável contiguidade entre agências e serviços no acompanhamento do jovem para a vida adulta (Luecking & Buchanan, 2011). O acondicionamento da preparação para o emprego em espaços de trabalhos recriados ou gerados para efeitos de treino – como os da escola ou das instituições – define, por isso, ainda a realidade da maioria dos programas/serviços de apoio; tornando difícil a aquisição, com significado, de competências para a vida e para o trabalho (Rutkowski et al., 2006). Outro problema que decorre do uso destes contextos de simulação, é o desalinhamento das experiências e competências desenvolvidas pelos jovens e as necessidades do mercado e dos empregadores na comunidade local (Luecking & Buchanan, 2011).

Impõe-se, por isso, que o desenho de serviços/programas de apoio à transição resultem de uma interação constante com os empregadores e comunidade promovendo o acesso dos jovens-adultos a atividades de emprego, educacionais e sociais através da colaboração entre agências (Hart et al., 2004; Neubert et al., 2004; Zafft, Hart, & Zimbrich, 2004). Este novo modo de conceber os serviços de transição espelham um conjunto de princípios que incluem: a compreensão dos

recursos e comunidade local através de uma análise ecológica e de uma instrução baseada na comunidade; a contínua identificação das preferências e interesses do jovem, bem como, das necessidades familiares através de um planeamento centrado na pessoa; a colaboração formal com agências da comunidade, o ensino de competências académicas, sociais e vocacionais necessárias a um emprego; e o balanceamento entre do treino vocacional com a inclusão dos jovens em programas sociais e educacionais apropriados à idade (e.g., Grigal, Dwyre & Davis, 2006).

Em Portugal os sistemas de apoio à transição e inclusão laboral, estão previstos quer na legislação de educação inclusiva - com a obrigatoriedade de desenvolvimento de um programa individual de transição pelas equipas educativas (DL n.º 54/2018) três anos antes do final da escolaridade obrigatória - , quer através de medidas de aproximação ao mercado de trabalho com estágios de inserção e contrato-emprego inserção. Existe, contudo, um hiato entre estes apoios, havendo registo de muitos jovens que, pós termino da escolaridade obrigatória e apesar de terem adquirido competências de formação profissional, não encontram oportunidades de trabalho (Carta Social, 2012). Por sua vez, nos Centros de Atividades Ocupacionais (CAO) a disponibilidade de integração dos jovens para desenvolvimento de atividades significativas na comunidade, é por vezes difícil -com taxas de cobertura inferiores ao desejável, sobretudo em áreas metropolitanas (Carta Social, 2018), e com abordagens de apoio ainda próximas dos modelos tradicionais de institucionalização (Nunes, 2015).

Como resposta a estas necessidades<sup>1</sup>, surgiu em 2017 o projeto “Sim, somos capazes”. Este projeto integra um programa de promoção de experiências laborais desenhadas *com e para* jovens com incapacidade intelectual, com base em

---

<sup>1</sup> O projeto é uma iniciativa de âmbito comunitário que emergiu, especificamente, da vontade e iniciativa de alguns pais perante a ausência de respostas para os filhos - os jovens não tinham resposta para a sua vida adulta, as estruturas da comunidade estavam lutadas e os jovens e as famílias também não se sentiam motivados a integrar uma estrutura CAO por considerarem que tinham mais capacidade do que isso, os que tentaram integrar estruturas de formação profissional não eram aceites por serem ainda imaturos.

necessidades locais e fortemente orientada para o empreendedorismo social, na autopromoção da empregabilidade e sociabilidade. Assim surge de uma parceria de uma associação com o agrupamento de escolas local, como resposta de inclusão laboral para os alunos cujos últimos anos de escolaridade vinham a desenvolver um programa individual de transição (PIT). Através de uma rede de parcerias com entidades locais, o projeto combina experiências de trabalho reais, com o envolvimento em atividades artísticas e de recreação e lazer; promovendo o envolvimento e autonomia dos jovens nos diferentes domínios da vida adulta.

Refletindo as abordagens participatória e emancipatória que estão na base deste projeto, neste estudo utilizamos o método de *photovoice* para descrever e explorar – com base na perspectiva dos próprios jovens com incapacidade intelectual – as atividades de trabalho e de desenvolvimento artístico e recreativo promovidas no programa, identificando fatores das atividades e dos contextos que definem as experiências de transição mais valorizadas.

# 1. TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA

O conceito de transição envolve movimento e mudança. Este segundo o *dicionário de Língua Portuguesa* é estabelecido como um “Ato ou efeito de passar de um lugar, de um estado ou de um assunto para o outro. Passagem que comporta uma transformação progressiva; evolução” (2012). No plano desenvolvimental, a transição pode significar mudanças ocorridas nos domínios motor, adaptativo, cognitivo, psicossocial, moral ou emocional desde a infância até à vida adulta (Gesell, 1940). Já na adultez a transição pode estar representada em diferentes ciclos de vida. Considerando a fase adulta como um dos períodos de maior mudança – com transformações na forma de ser do jovem, no modo como se vê e no modo como se relaciona com os outros –, Levinson (1978) descreve as transições em dois estádios fundamentais:

- *A Transição Inicial para a Vida Adulta* ocorrida entre os 17 aos 22 anos, com a adoção de comportamentos da vida adulta;

- *A Entrada na Vida Adulta*, entre os 22 aos 28 anos, altura essa em que se começa a tomar decisões relativamente ao amor, ocupação, amizades, valores e estilos de vida.

No caso de jovens que apresentem alguma diferença funcional, o estudo dos processos de transição tem ganhado especial relevo pelas dificuldades, necessidades e apoios adicionais que se colocam na sua movimentação entre a escola e a vida adulta (Halpern, 1994). Na pragmatização dos sistemas de apoio a implementar nessa fase, destaca-se o contributo de Madeleine Will, secretária do Gabinete de Educação Especial e Serviços de Reabilitação (United States Office of Special Education and Rehabilitation Services, OSERS), que definiu o suporte à transição como “... um processo orientado para resultados que abrange uma ampla gama de serviços e experiências que levam ao emprego... Transição é uma ponte entre a segurança e a estrutura oferecidas pela escola e os riscos de vida” (1984).

Esta iniciativa que marcou a regulamentação dos sistemas de apoio à transição, foi seguida pelo desenvolvimento de um conjunto de programas que ampliaram as áreas de intervenção às diferentes dimensões de ocupação da vida adulta, para além daquelas estritamente ligadas à preparação para o emprego.

Segundo o relatório elaborado pela Agência Europeia para o Desenvolvimento das Necessidades Educativas Especiais (European Agency for Development in Special Needs Education – EADSNE) que agrupa 16 países, a transição da pessoa com incapacidade para o emprego é tida como um processo árduo que se relaciona todas as etapas de vida (EADSNE, 2013). Um dos 16 países é Portugal onde, a nível nacional, foi recolhida informação referente ao acesso a oportunidades educativas, à conclusão da escolaridade obrigatória, à concretização de planos de transição, à empregabilidade, à legislação e a medidas regulamentares sobre transição que incluíssem os jovens com incapacidade. A partir dos resultados deste relatório foram identificados cinco pontos de intervenção prioritária.

O primeiro relaciona-se com a taxa de abandono escolar, que é significativamente mais elevada em alunos com necessidades adicionais de suporte. Raramente estes seguem os estudos além do ensino obrigatório. O segundo ponto diz respeito ao facto de o acesso à educação ou a formações ser mais reduzido quando se trata de alunos com necessidades de suporte adicionais, revelando uma desigualdade de oportunidades no que diz respeito ao mercado de trabalho, como revela este documento em que “... os alunos nem sempre estão interessados nas oportunidades propostas e os programas de educação e de formação nem sempre respondem aos seus interesses e necessidades”. É ainda de salientar, como terceiro ponto, que a formação vocacional nem sempre é ajustada ao jovem e às funções necessárias para um futuro emprego, não se mostrando efetivas no desenvolvimento das suas aptidões, nem das qualificações necessárias. Por sua vez, e tomando em consideração apenas aos inscritos ou

registados como tal, a taxa de desemprego nestes casos é significativamente mais elevada (em 2016, a taxa de desemprego das pessoas com deficiência em Portugal situava-se nos 24,2%) – não contando para as estatísticas aqueles que não tiveram sequer a possibilidade de um primeiro emprego. O quinto e último ponto refere-se a atitudes e expectativas da sociedade em que se afigura transversal entre países uma realidade pautada pela desvalorização de capacidades dos jovens por parte de professores, representantes legais e o público em geral.

De um modo comum, todos os pontos de intervenção prioritária convergem para a necessidade de estruturação e implementação de suportes alinhados com os objetivos pessoais de cada um dos jovens e para a capacitação da comunidade para a inclusão.

### **1.1. PROCESSO DE TRANSIÇÃO E MEDIDAS DE APOIO AO EMPREGO: ENQUADRAMENTO LEGAL**

Em Portugal, o suporte à transição para a vida pós-escolar foi estabelecido legalmente mediante publicação do Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Este decreto regulamentou o desenvolvimento de um plano de transição para todos os alunos alvo de adaptações curriculares incorporadas no então Currículo Específico Individual (CEI). De acordo com o estabelecido, três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, as equipas educativas devem elaborar e implementar um Plano Individual de Transição (PIT) focado na promoção de competências e experiências essenciais a uma vida adulta autónoma.

Dez anos depois, este decreto foi alterado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. O novo decreto descarta a necessidade de categorização para intervir,

concebendo os suportes num gradativo que visa o acesso a competências e a um perfil comum. Esse perfil – definido do DL n.º 55/2018 – considera o desenvolvimento holístico dos alunos atendendo às dimensões do saber, do saber fazer e do saber estar, com enfoque na exigência, mas também na atenção à diversidade, e consequentemente na equidade e democracia. Introduce ainda o princípio de uma gestão flexível do currículo, fruto do trabalho colaborativo de todos os docentes, permite aumentar oportunidades para todos os alunos atingirem o seu máximo potencial, garantindo assim o acesso ao currículo e às aprendizagens essenciais.” (*Manual de Apoio à Prática*, p. 11).

Embora o novo articulado legislativo tenha trazido mudanças substantivas na conceção e implementação de suportes nas escolas, as diretrizes relativas ao apoio à transição mostram clara continuidade com o decreto anterior.

De acordo com este decreto, o PIT deve acompanhar o PEI de alunos cujas necessidades de apoio são respondidas com adaptações curriculares significativas. O PIT é um documento que visa recolher toda e qualquer informação sobre o aluno de modo a que se alcance uma educação inclusiva, neste sentido é necessário um trabalho em equipa por parte do aluno, pais e profissionais, compreendendo assim quais os (i) interesses, potencialidades e competências do aluno; (ii) áreas a investir; (iii) atividades a realizar; (iv) entidades envolvidas e locais onde se vão realizar as atividades; (v) responsáveis/interlocutores em cada fase do processo; e (vi) mecanismos de acompanhamento e supervisão.

De acordo com a European Agency for Development in Special Needs Education (2006, p. 23), o planeamento do processo de transição tem por objetivos:

- Aumentar as hipóteses de o jovem conseguir um trabalho sustentável;

- Aferir interesses, desejos, motivações, competências, atitudes e capacidades do jovem com as exigências da profissão, do trabalho, do contexto de trabalho, da empresa;
- Melhorar a autonomia, a motivação, a autoestima e a autoconfiança do jovem;
- Criar uma situação de sucesso para o jovem e para os empregadores.”

Após o término da escolaridade obrigatória existem tradicionalmente duas respostas no apoio ao desenvolvimento de atividades valorizadas: uma que visa o acesso a um emprego em mercado aberto e outra que abrange os Centros de Atividades Ocupacionais (CAO).

De acordo com o guia prático dos direitos das pessoas com deficiência em Portugal (2019), para o acesso ao emprego, está previsto nos sistemas de apoio nacionais as seguintes medidas:

- Medidas de Aproximação ao Mercado de Trabalho. Estas consistem em estágios de inserção que pretendem apoiar a integração ou reintegração no mercado de trabalho ou a procura de primeiro emprego, prestando formações que complementem e aperfeiçoem as suas competências e assim facilitar o seu recrutamento, integração e desempenho profissional; e contrato-emprego de Inserção que possibilita o desenvolvimento de atividades socialmente úteis com o objetivo de fortalecer as suas competências relacionais e pessoais, valorizar a sua autoestima, bem como estimular hábitos de trabalho, de forma a promover e apoiar a sua transição para o mercado de trabalho;
- Modalidades alternativas de emprego. Estas englobam o emprego apoiado que consiste num mercado aberto que se destina a incluir os jovens cujas incapacidades sejam significativas, e consequentemente, o acesso destas seja

mais moroso; e o emprego protegido, em que se procura integrar estes jovens num regime idêntico aos demais trabalhadores, criado especificamente para estes;

- Medidas de apoio à acessibilidade e à participação. Estas consistem na adaptação de postos de trabalho e na eliminação de barreiras sempre que seja necessário, para um adequado desempenho profissional; e nos produtos de apoio, em que qualquer produto, instrumento, equipamento ou sistema técnico utilizado previne, compensa, atenua ou neutraliza a limitação na atividade ou restrição na participação e as condições do meio;

- Apoio técnico visando integração, manutenção e reintegração no emprego, tem como objetivo promover a inserção profissional nos Centros de Emprego através de apoios e prestações técnicas articuladas na Informação, Avaliação e Orientação para a Qualificação e o Emprego. Estas prestações técnicas têm por finalidade apoiar as pessoas na tomada de decisões vocacionais adequadas, disponibilizando a informação necessária para o efeito, promovendo a avaliação da sua funcionalidade e incapacidade e a determinação dos meios e apoios considerados indispensáveis à definição e desenvolvimento do seu Plano Pessoal de Emprego (PPE). No contexto da medida Informação, Avaliação e Orientação para a Qualificação e o Emprego são prestados os seguintes apoios: prescrição de produtos de apoio; parecer e apoio sobre avaliação das adaptações de postos de trabalho e eliminação de barreiras arquitetónicas; apoio às empresas promotoras de empregabilidade; avaliação da capacidade de trabalho;

- Metodologias específicas, que consiste em formas de utilização e articulação das medidas gerais e específicas de emprego disponíveis e da intervenção dos diversos serviços de suporte, para apoiar na inserção ou reinserção profissional de pessoas vítimas de traumatismo crânio encefálico e outra lesão cerebral adquirida na vida adulta;

• Quotas de emprego na administração pública e no setor privado, é um sistema que abrange pessoas com deficiência com um grau de incapacidade igual ou superior a 60 %, previsto na [Lei n.º 4/2019](#), de 10 de janeiro e que visa a sua contratação por entidades empregadoras do setor privado e organismos do setor público, não abrangidos pelo âmbito de aplicação do [Decreto-Lei n.º 29/2001](#), de 3 de fevereiro.

## **1.2. SERVIÇOS DE APOIO À TRANSIÇÃO**

### **1.2.1 BOAS PRÁTICAS**

Todo o processo de transição está dependente de uma conexão de diferentes variáveis e modos de atuação baseados na participação do jovem, dos seus interesses e aspirações. Este processo está dependente da estreita colaboração entre a escola, família e comunidade para promover a aquisição de competências necessárias para integrar o mundo profissional (AEDNEE, 2002).

De acordo com as pesquisas realizadas por Broomhead (2003), são destacados vários princípios para que a transição do jovem para o mundo laboral seja bem sucedida. Destaca-se um ensino ajustado às suas necessidades e transferível para a sua realidade prática, trabalho colaborativo e adequação dos contextos laborais. Também para Broomhead (2003), os princípios mencionados carecem do trabalho colaborativo da escola, família, comunidade e do próprio jovem para que tenham êxito.

Neste mesmo sentido, a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais - AEDNEE (2002, p. 21) enumera boas práticas no suporte ao processo de transição:

- a) A existência e a implementação de medidas políticas e práticas;
- b) A participação dos alunos e o respeito pelas suas escolhas pessoais;
- c) O desenvolvimento de um programa educativo individual adequado;
- d) O envolvimento e a cooperação entre todos os elementos envolvidos: família, profissionais e serviços;
- e) A necessidade de uma forte ligação entre os serviços da educação e do emprego.”

No mesmo alinhamento, British Columbia (2005), salienta na elaboração do plano de transição a participação direta do jovem e da família no processo de planeamento da transição, bem como da comunidade envolvente, incluindo sobretudo os educadores, assistentes sociais, responsáveis pelos serviços, os representantes de escolas e os gestores de programas de reabilitação e de empresas, identificando-se dentro destes aquele que irá ser o orientador/tutor do processo de transição.

Subjacente a estas orientações está a coordenação participativa de todos os intervenientes, tendo a escola um papel fulcral na criação de meios que permitam a existência de uma entreaajuda entre as diversas entidades educativas, bem como na fixação de acordos entre instituições e associações para facilitar o acesso meio social e laboral envolvente (Sanches- Ferreira, Simeonsson, Silveira-Maia *et al.*, 2010). A AEDNEE (2002) vem salientar essa mesma necessidade ao afirmar que “as escolas e o mercado de trabalho têm de aumentar a cooperação entre si. No que respeita às escolas, elas necessitam de acompanhar os desenvolvimentos e as mudanças ocorridas no mercado de trabalho” (p.21).

Outro elemento fundamental a definir boas práticas, é o de centrar o processo de transição nas as escolhas e aspirações do jovem, respeitando e promovendo o direito à autodeterminação. A esse nível Farley, Bolton & Parkerson (1992)

documenta uma evolução favorável das práticas no sentido de existirem mais oportunidades de integração consentâneas com a área de interesse vocacional de cada um dos jovens. A autodeterminação é também abordada como competência alvo de intervenção por parte das equipas educacionais (Field, 1997).

Neste sentido, tem-se procurado fixar algumas estratégias de modo a promover a autodeterminação. Segundo Bremer, Kachgal & Schoeller (2003), importa privilegiar a participação ativa do jovem na resolução de problemas, bem como nas tomadas de decisão relativas às suas atividades educacionais e de estágio. O mesmo autor refere ainda que a aprendizagem deve ser dirigida pelos próprios, tal como devem criar estratégias de autogestão de modo a envolvê-los e potenciar a sua participação na criação de objetivos e metas educacionais.

É neste enquadramento das práticas que tem vindo a ser sublinhado o conceito de planeamento centrado na pessoa e o modelo de suportes.

O planeamento centrado na pessoa procura promover sistematicamente uma visão da pessoa com incapacidade como uma parte ativa na sociedade (O'Brien & O'Brien, 2000) onde a planificação e organização de sistemas de apoio parte da visão dos próprios na determinação do seu presente e futuro, e da autoinstrução de um plano de ações que marque trajeto entre esses dois pontos (Holburn, Jacobson, Schwartz, Flory, & Vietze, 2004).

Este planeamento centrado na pessoa foi sendo pragmatizado com a eclosão de vários modelos, dos quais se podem destacar a Planificação de Estilos de Vida (Lifestyle planning), a Planificação de Futuros Pessoais (Personal Futures Planning), o MAPS (McGill Action Planning System), a Planificação baseada em resultados (Outcome-Based Planning), a Planificação de estilos de vida essenciais (Essential lifestyle planning) ou a Planificação global da vida (Whole life planning) (Marrone, Hoff, & Helm, 1997). Estes planeamentos partilham entre si a importância da pessoa no processo de planeamento, o envolvimento da família e

amigos como fulcrais no apoio aos jovens, bem como a particular importância em atender às capacidades e ambições ao invés de considerar as suas limitações. Estes planeamentos procuram ainda ter em conta os apoios e rotinas proporcionados pela comunidade em geral (Marrone, Hoff, & Helm, 1997).



**Figura 1** – Quatro componentes do processo de desenvolvimento de uma planificação individualizada (Thompson et al., 2002)

Thompson e colaboradores (2004) definem o modelo de suportes, como uma forma de abordar a incapacidade, considerando que todos somos capazes e devemos vivenciar e desempenhar tarefas semelhantes a pares da mesma idade e no mesmo contexto, desde que as circunstâncias ambientais sejam apoiantes. É por isso uma abordagem centrada na avaliação das necessidades de suporte – o que as pessoas necessitam para estar envolvidas nas mesmas áreas de atividades – em vez de focar a deficiência ou o grau de proficiência na execução das atividades. Neste sentido, considera-se que, mediante a implementação de

suportes adequados, todos terão a capacidade de desenvolver as mesmas tarefas que os demais, mostrando-se em linha com o desígnio de permitir “que os indivíduos com incapacidade intelectual desempenhem atividades e frequentem contextos adequados à sua idade cronológica, reduzindo a estigmatização e proporcionando-lhes maior dignidade e respeito” (Santos *et al.*, 2015).

Na figura 1 é exposto o modelo de planificação apresentado por Thompson e colaboradores (2002), com base nas respectivas componentes: (1) a identificação das experiências de vida e dos objetivos desejados; (2) a determinação do padrão e da intensidade das necessidades de apoio, o que irá permitir identificar as principais necessidades dos jovens, e assim alcançar, de uma forma mais integral e completa, as experiências de vida e os objetivos apresentados no primeiro componente; (3) o desenvolvimento de um plano individualizado que estabelece quem prestará os apoios necessários em cada contexto e em cada atividade; (4) a monitorização do progresso e a avaliação do plano individualizado, o que permite assegurar o dinamismo previsto para este tipo de plano.

## 1.2.2 PROJETOS INOVADORES

Integrando as abordagens e boas práticas acima esplanadas, apresentamos na tabela alguns projetos inovadores que se encontram descritos na literatura.

**Tabela 1** – Projetos inovadores no domínio da transição para a vida adulta e empregabilidade

Projeto	Competências	Estratégias	Taxa de sucesso
<b>Projeto EQUIPA: Jovens em idade de transição com incapacidade intelectual e</b>	“O Projeto TEAM (Adolescentes que Modificam o Ambiente e as Atividades) é uma	“O Projeto TEAM foi desenvolvido em colaboração com uma equipa de jovens adultos	“A autoavaliação positiva e o feedback de outras pessoas ao longo da experiência de Steven

<b>de desenvolvimento resolvem barreiras ambientais à participação</b>	<p>intervenção multicomponente para jovens em idades de transição entre os 14 a 21 anos com I / DD. Ensina estes jovens como identificar sistematicamente barreiras nos seus ambientes físicos e sociais; gerar soluções para resolver barreiras; e solicitar modificações para aumentar a sua participação na escola, no trabalho ou em outras áreas da comunidade.”</p>	<p>com I / DD (Kramer et al., 2012); (...) O Projeto EQUIPE inclui três componentes: um currículo de grupo, orientação de jovens adultos com I/DD e uma viagem baseada na comunidade. Essas componentes trabalham juntas para apoiar as conquistas dos jovens de uma meta de participação individualizada. O Projeto TEAM é entregue principalmente por um profissional licenciado, que pode incluir um terapeuta ocupacional ou assistente de terapia ocupacional, mas também pode ser por outros profissionais que trabalhem com jovens em idade de transição, incluindo assistentes sociais ou professores de educação especial.”</p>	<p>reforçaram sua crença de que ele era capaz de lidar com novas experiências e barreiras ambientais relacionadas. Além disso, sua experiência usando caminhos que pensam para desenvolver e executar com sucesso seu plano promoveu seu senso geral de expectativa de controle.”</p>
<b>Programa de Transição das E-Ideas: Um caminho de aprendizagem personalizado a jovens com incapacidade intelectuais para adquirir habilidades de emprego</b>	<p>“Destacar a importância de promover melhores habilidades e resultados no emprego para jovens com DI. Objetivo desenvolver um programa de transição personalizado e baseado em evidências que fornece experiência de trabalho na vida real. Combinado com treinamento em empregabilidade e habilidades de vida</p>	<p>“1 Grupos focais com as principais partes interessadas (indivíduos com DI, famílias / prestadores de cuidados, prestadores de serviços, provedores educacionais) usando uma abordagem de pesquisa participativa. 2 Use a contribuição de projetos e pesquisas sobre o programa de transição da escola, empregabilidade,</p>	<p>“A pesquisa de campo realizada até o momento está lançando luz sobre as necessidades educacionais e de emprego dos jovens irlandeses com identificação e o envolvimento adicional dos principais interessados ajudará a entender melhor suas necessidades e fornecer soluções eficazes.</p>

<p>independentes, deve ajudar professores e jovens com deficiência intelectual (17 a 18 anos) a fazer uma transição bem-sucedida da escola para o emprego produtivo de adultos. A estrutura é composta por dois currículos entregues simultaneamente para apoiar a transferência de conhecimentos e habilidades.”</p>	<p>elaboração de currículos para jovens com deficiência intelectual e apoio à formação de professores, a fim de criar um caminho personalizado e baseado nas necessidades das partes interessadas irlandesas.</p> <p>3 Entregue e avalie o programa de transição E-IDEAS.</p> <p>4 Avaliar a validade social do projeto sob a perspectiva de educadores, empregadores e pais / responsáveis.”</p>	<p>A análise do contexto irlandês em termos de pontos fortes e fracos forneceu até agora elementos úteis para entender como fornecer os currículos. Em particular por quem, a relação com os serviços existentes e a questão da acessibilidade.</p> <p>O programa oferece experiência de trabalho na vida real combinada com educação em empregabilidade e habilidades de vida independente para apoiar transições bem-sucedidas da escola para a vida adulta.”</p>
---	---	---

**Projeto PESQUISA:  
Um modelo do lado da  
demanda da transição do  
ensino médio**

<p>“Este artigo descreve a história e a metodologia de um novo modelo de transição e são discutidos os contextos de modelos de transição tradicionais e o pensamento atual sobre as melhores práticas.”</p>	<p>“Os alunos do programa ganham experiência prática na vida real e aprendem importantes habilidades de vida e empregabilidade. Além disso, ao introduzir jovens com incapacidade em uma ampla variedade de departamentos em todo o local de trabalho, o programa traz mudanças culturais positivas nas organizações empregadoras.”</p>	<p>“Após a conclusão satisfatória do programa (95% ou mais de frequência, boa atitude, aquisição bem-sucedida de habilidades em cada local de trabalho), os alunos recebem um “Passaporte Profissional”. Este é um pacote que contém um currículo, cartas de recomendação, um perfil de competência (Tabela 4), qualquer prémio ou reconhecimento especial recebido enquanto estiver no programa e um certificado técnico e de carreira.”</p>
---	---	---

**Pontes da Escola  
para a Vida Profissional**

Para fins práticos, os serviços de transição podem ser agrupados em três classes que refletem a natureza dos serviços públicos usados para fornecer suporte à medida que a passagem é concluída. O primeiro envolve o movimento da escola, sem serviços ou apenas com aqueles que estão disponíveis para a população em geral; o segundo envolve o uso de serviços com tempo limitado, projetados para levar a emprego independente no término do serviço; e o terceiro envolve o uso de serviços em andamento para pessoas com deficiência que não passam para funções de trabalho não suportadas. Cada uma dessas três estratégias de transição, ou pontes da escola para o trabalho, é necessária para que todos os indivíduos com deficiência passem com êxito para as funções de trabalho.

“A programação da OSERS para a transição da vida escolar para a vida profissional oferecerá liderança federal aos esforços estaduais e locais para melhorar a vida de jovens adultos com incapacidade. Para melhorar os esforços de transição, preservando a discricção de outros níveis de governo, as atividades federais se concentrarão na disseminação de práticas eficazes, na prestação de assistência aos estados e no fortalecimento da capacidade da comunidade profissional de prestar serviços aprimorados.”

“Em consideração, as mudanças no número de pessoas que usam cada uma das três pontes podem muito bem ser o resultado mais importante de uma transição melhorada. Por exemplo, pouco se ganha se um serviço por tempo limitado ou contínuo oferecer emprego para indivíduos que, de outra forma, teriam conseguido empregos similares por conta própria.”

Algumas das características que se podem salientar dos projetos apresentados é o facto de se sediarem consistentemente na comunidade – com experiências de trabalho em contexto real – de visarem relações de cooperação multidisciplinar

com envolvimento de professores, terapeutas e outros técnicos, e de descreverem trajetos personalizados (ajustados às aspirações e contextos de cada um).

Os outcomes/resultados dos programas são medidos nos termos de sentido de controle, da exposição a diferentes experiências, a certificação de competências e eliminação de barreiras.

## **2. A TRANSIÇÃO SEGUNDO A PERSPETIVA DOS PRÓPRIOS E DA FAMÍLIA**

São vários os estudos a documentar as barreiras acrescidas experimentadas pelos jovens com necessidades adicionais de suporte na fase de transição para a vida adulta; com oportunidades reduzidas no que diz respeito aos seus planos educacionais e de empregabilidade (Hitchings et al.,2001).

De facto, para os jovens e as suas famílias ainda são muitos os obstáculos vividos. De acordo com as suas perspetivas destaca-se no estudo de Pandey & Agarwal (2013):

1. a falta de informação quanto às suas possibilidades e oportunidades de escolha de um futuro emprego;
2. o facto de muitos dos jovens não se terem emancipado para uma vida autónoma e social, passando a maioria do seu tempo em família;
3. a perceção de um diminuto reconhecimento da comunidade, onde as oportunidades de trabalho são encaradas para estes jovens como uma ocupação e não como um emprego.

No que se refere à posição dos pais no processo de transição para a vida adulta, são vários os estudos a destacar a importância do seu envolvimento na aquisição de novos conhecimentos e competências/habilidades quer do próprio jovem quer da família no processo de apoio. McNair e Rusch (1991), consideram que a família é o mais importante suporte do jovem no respetivo processo de transição, quer no reajuste físico e contextual do jovem quer na reorganização emocional imposta pela mudança.

Não obstante, é ainda transversal no cenário internacional o relato de uma reduzida participação da família na elaboração dos planos de transição (Morris, 2002). As equipas educativas deverão incluir a família nos processos de

planificação e nas decisões de que são parte para assim desenvolver um projeto de vida futura verdadeiramente personalizado (Turnbull, 2003). Com o artigo “A transição para a vida ativa de jovens adultos em situação de incapacidade: expectativas, concretizações/realidade e desafios” de Nunes e Sanches-Ferreira (2017) foi possível compreender que os participantes consideram que para o seu processo de transição ser bem-sucedido deve verificar-se os seguintes fatores: ter um emprego/atividade vocacional, ter amigos e experiências de socialização na comunidade e, conseqüentemente, uma rotina estruturada.

Neste sentido, pode concluir-se que é reforçada “a ideia de que uma política consistente acerca da deficiência e da incapacidade tem de ser pensada de forma intencional e sistemática” e que compete à sociedade fornecer os suportes necessários à participação e integração social destes jovens. Para tal é necessária a colaboração da comunidade local e os serviços de apoio interdisciplinar para garantir uma intervenção holística para assim garantir os principais suportes para a integração destes.

Por outro lado, o estudo “Perspetivas da família sobre uma transição bem-sucedida para a idade adulta para indivíduos com deficiência” de Henninger e Taylor (2014) revela que a opinião dos pais sobre a transição para a vida adulta era distinta das convencionais – geralmente inscritas na adaptação do ensino pós-secundário, treino vocacional e/ou serviços de emprego (Cameto, Levine & Wagner, 2004) – focando-se em aspetos relacionados com a saúde física e bem-estar psicológico. Estes elementos – frequentemente ausentes dos planos de transição – são indicadores fundamentais a incluir no processo de transição, enquanto indicadores de sucesso.

Esta visão é reforçada no estudo de Rehm, Fuentes-Afflick, Fisher e Chesla (2012), onde as prioridades dos pais, mais uma vez se colocam ao nível da saúde, segurança e bem-estar geral.

## 3. MÉTODO

### 3.1. DESENHO DE ESTUDO

O presente estudo apresenta uma natureza iminentemente exploratória, procurando analisar com detalhe e profundidade a visão dos próprios jovens com incapacidade intelectual sobre o processo de transição, em particular sobre as experiências decorridas no âmbito do programa de transição para a vida adulta: Sim, Somos Capazes. Para o efeito, implementou-se um desenho de estudo de caso, fazendo uso dos métodos de *photovoice* e grupos focais para auscultar os jovens quanto às dimensões mais valorizadas nas experiências de trabalho e desenvolvimento artístico e recreativo promovidas no programa de transição.

### 3.2. AMOSTRA

#### *Participantes*

O estudo incide num grupo de cinco jovens entre os 19 e os 23 anos de idade, com incapacidade intelectual, a que passaremos a designar por A, B, C, D, e E. Os jovens foram escolhidos por conveniência, cumprindo-se o critério de se encontrarem envolvidos no programa de transição em foco ao qual a autora deste estudo está profissionalmente vinculada; capazes de usar a funcionalidade de camera no telemóvel e de comentar fotografias. A escolha dos participantes obedeceu também ao critério dos jovens estarem no programa há pelo menos 6 meses, com frequência assídua nas atividades enquadradas no programa de transição. Esse programa decorre de uma parceria entre o Agrupamento de Escolas e uma Associação locais - no norte de Portugal Continental -, que tem por objetivo integrar ativamente na comunidade jovens com necessidades adicionais de suporte pós término da escolaridade obrigatória.

Os participantes apresentavam necessidades adicionais de suporte decorrentes de diferentes quadros clínicos (incluindo autismo, síndrome de Down, síndrome alcoólico-fetal, traumatismo crânio-encefálico), tendo em comum limitações - ligeiras a moderadas - de natureza cognitiva e intelectual com impacte em diferentes áreas de vida (e.g., educação, emprego e vida comunitária). Conforme se pode apurar através da análise da informação apresentada na **tabela 2**, os jovens

estão envolvidos – com base nos seus interesses e aspirações – em atividades de trabalho (e.g., com exercício de funções no “Sim Café”, na oficina, no galinheiro, na produção hortícola e frutícola, etc.), bem como, em atividades de desporto, culturais e artísticas (e.g., teatro, banda de música).. Os jovens encontram-se envolvidos nas atividades do projeto há cerca de 3 – 4 anos.

**Tabela 2** – Caracterização dos participantes

Aluno	Idade Género	Interesses/Aspirações	Nível de Escolaridade/ Tempo no projeto	Funções e Atividades desenvolvidas no projeto
<b>A</b>	19 anos Masculino	“Gosto de servir os cafés e as pessoas, de ajudar os meus colegas, da piscina, vela, pilates, ver televisão, dos treinos e de por a mesa. Gostava de fazer mais bolos e cozinhar sozinho.”	12º ano/ 3 anos	. Gestão e manutenção dos serviços “Sim Café” . Animação de eventos . Membro da Banda “Uma banda Sem Nome (Ainda)” . Teatro e Vela
<b>B</b>	19 anos Masculino	“Gosto de cuidar das galinhas, de ir à piscina e vela, de empacotar o cartão, de conviver com os amigos, de jogar no computador, lavar e secar a louça e servir os meus pais. Gostava de aprender a atender atrás de um balcão de um café e fazer trocos.”	10º ano/ 3 anos	. Gestão e manutenção do galinheiro . Lavagem de carros e Oficina . Produção hortícola e frutícola . Produção de chás e ervas aromáticas . Reciclagem de cartão . Animação de eventos . Membro da Banda “Uma banda Sem Nome (Ainda)” . Personificação de contos para crianças . Teatro, Vela, Surf
<b>C</b>	20 anos Masculino	“O que mais gosto de fazer é de montar aparelhagem da banda Sim Somos Capazes, ser DJ, da banda, de cantar e tocar, passear a cadela, de pintar e de lavar carros.”  “Gostava de aprender a cozinhar e a seguir receitas e de ir para o bar servir as pessoas, receber o dinheiro deles e fazer trocos e gostava de trabalhar num cabeleireiro.”	11º ano/ 4 anos	. Gestão e manutenção do galinheiro . Lavagem de carros e Oficina . Produção hortícola e frutícola . Produção de chás e ervas aromáticas . Reciclagem de cartão . Animação de eventos – DJ . Membro da Banda “Uma banda Sem Nome (Ainda)” . Personificação de contos para crianças . Teatro e Declamação de poesia . Vela, Surf
<b>D</b>	22 anos Masculino	“Gosto de atender as pessoas no bar e servir o café.”  “Gostava de trabalhar num café, cozinhar e aprender a fazer bolos simples.”	12º ano/ 4 anos	. Gestão e manutenção dos serviços “Sim Café” . Lavagem de carros . Produção de chás e ervas aromáticas . Animação de eventos

				<ul style="list-style-type: none"> <li>. Membro da Banda "Uma banda Sem Nome (Ainda)"</li> <li>. Personificação de contos para crianças</li> <li>. Teatro e Declamação de poesia e Vela</li> <li>. Gestão e manutenção dos serviços "Sim Café"</li> <li>. Produção de chás e ervas aromáticas</li> <li>. Animação de eventos</li> <li>. Membro da Banda "Uma banda Sem Nome (Ainda)"</li> <li>. Personificação de contos para crianças</li> <li>. Teatro e Declamação de poesia</li> <li>. Serviços de limpeza</li> <li>. Vela</li> </ul>
<b>E</b>	21 anos Feminino	"Gosto de atender as pessoas, mas preciso de alguma ajuda."  "A minha atividade é o bar, mas eu queria aprender outras coisas, como cozinhar, costurar, jardinagem, lavandaria, uma loja de roupa e perfumaria."	9º ano/ 4 anos	

### *Programa de transição*

O projeto a que se reportam as experiências documentadas e analisadas pelos jovens, surge como resposta às necessidades expressas dos serviços de educação especial, no acompanhamento a alunos com currículos adaptados e planos individuais de transição (PIT), num Agrupamento de Escolas situado no Norte de Portugal. Essas necessidades visam a criação de apoios que possam dar continuidade ao trabalho efetuado na escola que, muitas vezes, se vê interrompido no final da escolaridade obrigatória perante a falta de oportunidades de transição para o mercado de trabalho e/ou para atividades valorizadas. Algumas das características distintivas e inovadoras deste projeto recaem na criação de oportunidades de trabalho com base em necessidades da comunidade local, gerando e expandindo redes de parceria entre o projeto e agentes/serviços locais, especificamente com o agrupamento de escolas, a camara municipal, a junta de freguesia e o gabinete de inserção profissional. Constituindo uma resposta local que procura autossustentabilidade, outro aspeto inovador do projeto reside no facto de contrapor abordagens tradicionais definidas pela oferta pré-estabelecida de experiências, focando sobretudo o empreendedorismo social com atividades desenhadas *com e para* os jovens, numa visão iminentemente participativa e emancipatória. Com enfoque na autopromoção apoiada da empregabilidade e sociabilidade, os jovens são construtores e dinamizadores do seu projeto individual de vida, potenciando as competências de participação pessoal, social, profissional e cívica. Exemplos paradigmáticos desta abordagem de empoderamento está a criação do projeto de Empreendedorismo, o Sim Café, por dois jovens e de um grupo musical "Uma Banda Sem Nome (Ainda)" que transforma a poesia portuguesa em músicas.

Dentro desta visão, as dimensões de atividade consideradas no projeto dividem-se essencialmente em três eixos: **trabalho, talento/arte e lazer**.

**Tabela 3** – Caracterização das atividades desenvolvidas no projeto

<b>Dimensões de atividade</b>	<b>Caracterização</b>	<b>Atividades</b>	<b>Periodicidade</b>
Empreendedoras	As aptidões e habilidades de labor são desenvolvidas em contextos reais, reforçando competências como responsabilização, comunicação, adequação comportamental e postura profissional. A experiência socioprofissional pelas tarefas e habilidades, terá como intuito servir de instrumento para a emancipação, promovendo o autoconhecimento, a autorrealização e também diminuindo a ociosidade, favorecendo a independência e inclusão.	Serviços à comunidade: . Gestão e manutenção do “Sim Café”; . Lavagem de carros; . Produção hortícola e frutícola; . Produção de chás e ervas aromáticas; . Galinheiro; . Jardinagem . Reciclagem de cartão. . Oficina	Todos os dias úteis das 9h às 13h e das 14h30m às 17h30m.
Talento/arte	As aptidões artísticas reforçam competências de expressão, coordenação, criatividade e interação social adequadas, promovendo a autoestima, autoimagem e autoconceito. Através, do ensino da Arte, aborda-se uma série de significações, tais como: o senso estético, a sensibilidade e a criatividade.	. Animação de eventos – DJ; . Uma Banda Sem Nome Ainda; . Teatro; . Personificação de contos para crianças; . Declamação de poesia.	Uma a duas sessões por semana conforme a disponibilidade do professor voluntário.
Lazer	O Lazer reforça laços de amizade, cooperação, espírito de equipa, pertença, confiança, competências potenciadoras e fundamentais para a convivência e integração social.	. Piscina; . Vela; . Zumba; . Pilates; . Experiências terapêuticas alternativas	Terça feira – Zumba Quarta feira – Vela Quinta feira – Pilates Sexta feira – Piscina (manhã) e Experiências terapêuticas alternativas (tarde)

As atividades são desenvolvidas em contextos reais e para servir o contexto real, reforçando competências como responsabilização, comunicação, adequação comportamental e postura profissional. Os contextos de execução das atividades de trabalho, compreendem diferentes locais entre os quais um centro cultural local (e.g., Gestão e manutenção do “Sim Café”, Lavagem de carros, Produção de chás e ervas aromáticas, Produção hortícola e frutícola, Galinheiro), a

prestação de serviços num agrupamento de escolas (e.g., Produção hortícola e frutícola, Jardinagem, Galinheiro, Oficina e Reciclagem de cartão) e num clube desportivo (e.g., Jardinagem).

O projeto define-se, ainda por uma equipa de trabalho que conta com a participação de alguns pais a tempo integral e parcial na dinamização das atividades e serviços à comunidade. Para além dos pais, a equipa do projeto é constituída:

- por um Coordenadora/assistente social, responsável pelo acompanhamento psicossocial dos jovens; por planear, dirigir, coordenar e monitorizar as atividades do projeto e de potenciar a participação e envolvimento familiar.

- um Professor Voluntário de Educação Especial e mentor do projeto, este é um elemento da direção do agrupamento de escolas de onde transitaram os jovens do projeto. Tem como funções apoiar a avaliação jovens; cooperar no delineamento das estratégias de implementação do projeto; acompanhar os jovens no que respeita à aquisição e desenvolvimento de competências de escolaridade e talento; organizar as atuações em eventos na comunidade; e promover ações de divulgação e promoção do projeto; além de exercer qualquer atividade necessária como trolha, carpinteiro, pintor...

- três monitores (restauração e escolaridade; jardinagem e agricultura; e expressão plástica e música) que têm como principais funções planificar e organizar atividades com o grupo; encorajar, apoiar ou potenciar as iniciativas do jovem no que se refere à sua autonomia, independência, participação, privacidade e confidencialidade; assegurar o cumprimento das estratégias delineadas para a intervenção do jovem.

Em termos processuais, são elegíveis para este projeto todos os jovens com necessidades adicionais de suporte que terminaram o período de escolaridade e nos Agrupamentos de Escolas locais. O processo de seleção de participantes é realizado através da avaliação da equipa do projeto, em articulação com a equipa de acompanhamento escolar ou social e por sinalização proposta pelos Agrupamentos de Escolas locais, pelos familiares, pela equipa de saúde familiar, e/ou pelos técnicos de serviço social da comunidade que poderão também ser ouvidas no processo. Os jovens após admissão são sujeitos a um período de experimental de 30 dias. Após este período é realizada nova avaliação com o técnico responsável, o jovem e o representante legal com o objetivo de aferir a situação e a continuidade da resposta. Esse trabalho caracteriza-se pelo enquadramento das potencialidades e dificuldades dos jovens, com a planificação de um conjunto de atividades de trabalho de um modo alinhado com as suas aspirações.

### 3.3. RECOLHA DE DADOS

Tendo como objetivo explorar as perceções dos jovens sobre as atividades promovidas, identificando, com base na sua perspetiva, aspetos que distingam momentos e situações que atribuam maior valor no seu processo de transição para a vida adulta, conduzimos grupos focais com recurso ao método de *photovoice*.

O método *Photovoice* define-se pelo uso de fotografia documental, onde os próprios participantes captam fotograficamente momentos ou situações que servem de base ao processo de reflexão ou discussão sobre um determinado tema. O uso deste método está profundamente associado às abordagens emancipatória e participatória, como veículo privilegiado de aceder à perspetiva de grupos tradicionalmente marginalizados (Akkerman et al., 2014). São, hoje, vários os estudos que reportam experiências positivas no envolvimento de indivíduos com incapacidade intelectual através do método de *photovoice* como forma de explorar as suas perspetivas (e.g., Jurkowski et al., 2009; Booth & Booth, 2003). Existem dois objetivos fundamentais que estão associados a esta técnica: (i) a possibilidade de, através da fotografia, se registre quais as prioridades e as necessidades da comunidade em causa bem como facultar aos participantes a compreensão das suas perceções e experiências; e (ii) fomentar o conhecimento e permitir o diálogo crítico sobre o tema em questão em discussões de pequeno ou grande grupo, favorecendo o processo reflexivo através da consciência sensorial (Wang, 1999).

De acordo com Wang e Burris (1997), o método de *photovoice* compreende um processo que inclui uma fase da preparação e ação em que os jovens são instigados a retratar através da fotografia momentos/situações/objetos significativos na temática em foco - neste caso foi dada instrução aos jovens de fotografassem aspetos das atividades que mais lhes agradassem e uma fase de discussão - *photodialogues* - onde se promove o diálogo crítico baseado nas fotografias apresentadas aos participantes.

O diálogo sobre as fotografias fez-se através da implementação de grupos focais, com a participação simultânea dos 5 jovens. Os grupos focais foram organizados em torno da tipologia de atividades representadas nas fotografias, tendo-se realizado 9 grupos focais, com periodicidade semanal e duração de cerca de 1 hora, ao longo de 2 meses. Cada grupo focal tinha um moderador - a autora do estudo - que apresentava cada uma das fotografias e com base nelas instigava a discussão em torno do seu significado: o que está nesta fotografia? A que diz respeito

esta atividade? o que vos dá mais gozo nesta atividade? Têm algum episódio engraçado a contar nesta atividade? Esta abordagem encontra-se alinhada com a usada noutros estudos (e.g., Lam, 2018), onde as discussões sobre as fotografias captadas pelos participantes assumem uma natureza aberta e se centram no seu significado. O acrónimo SHOWeD (Wallerstein, 1987) tem sido destacado em diversos estudos como enquadrador dessas discussões: *“What do you See in the pictures? What is Happening here? How does it relate to Our well-being (i.e., participants’ well-being)? Why does this problem/challenge/strength exist? What can we Do about it?”* (p.80).

A moderação pautava-se, assim, pela colocação de perguntas abertas e também pela preocupação em encorajar a participação ativa de todos que demandava em muitos momentos a recolocação individual das perguntas.

Em função da situação pandémica que coincidiu com o período de recolha de dados – entre Fevereiro e Abril – os grupos focais foram desenvolvidos à distância com uso da plataforma ZOOM, e recurso à funcionalidade de partilha de ecrã a fim de discutir cada uma das fotografias em análise.

### **3.4. ANÁLISE DE DADOS**

Cada grupo focal foi gravado e sujeito a transcrição para se proceder à análise de conteúdo. Na análise de conteúdo, foram utilizadas as técnicas sistematizadas por Bardin (1977), nomeadamente a delimitação da informação relevante, ou seja, seleção das unidades de significado; na determinação de regras de contagem, tais como a presença das unidades de significado e a sua frequência; e a codificação das unidades de significado em temas, categorias e subcategorias. As unidades de significado foram definidas ao nível de fragmentos de frase e codificados de acordo com as ideais principais; num processo de categorização predominantemente indutivo (vd. exemplificação tabela 4).

**Tabela 4** – Exemplo do processo de categorização das entrevistas

<b>Temas</b>	<b>Exemplos de Categorias</b>	<b>Trechos exemplificativos</b>
<b>Natureza das Atividades</b>	Tarefas	“limpar a máquina; repor a água; lavar as chávenas à mão ou na máquina de lavar a louça”
<b>Aspetos valorizados nas atividades</b>	Relação com o outro	“adoro atender as pessoas”
	Sentido de competência	“gosto de servir educadamente as pessoas”; “lgosto del ser inteligente”
	Cooperação/entreaajuda	“ajudo os meus colegas naquilo que é preciso”
	Sentido de realização	“Estou a fazer aquilo que mais gosto”
<b>Redes de contato social</b>	Comunidade externa	“costumamos estar com as pessoas da formação quando vão lá lanchar”
<b>Necessidades de suporte</b>	Orientações verbais	“precisamos de instruções de como fazer”
<b>Perspetivas futuras</b>	Oportunidades de emprego	“para um dia mais tarde arranjar um trabalho de restaurar móveis”

De modo a garantir a fiabilidade do processo de codificação, as entrevistas foram submetidas a uma análise autónoma por parte de outro investigador. O processo de categorização desenvolvido pelos dois investigadores foi comparado e analisado de modo a verificar o nível de concordância. Este processo repetiu-se – com discussões periódicas sobre pontos discordantes de categorização – até se alcançar um nível de concordância superior a 80%.

### **3.5. PROCEDIMENTOS**

Para a realização deste estudo foi pedida uma autorização à instituição (anexo A), aos encarregados de educação (anexo B) e aos próprios jovens através do envio de uma nota informativa em que constava a apresentação do estudo e uma declaração de consentimento. Aos jovens, o estudo e o consentimento informado foram apresentados – em reunião presencial – com recurso a projeção de um conjunto de 6 diapositivos que faziam uso de uma tipologia de escrita de leitura fácil, acompanhada de imagens (anexo C). O documento de consentimento informado seguiu a mesma estratégia, seguindo de perto as orientações e exemplos facultados por Nind e Vinha (2013) no estudo "Doing research inclusively: bridges to multiple possibilities in inclusive research".

Depois de consentido o envolvimento no estudo, houve um primeiro contacto individual com os participantes no sentido de explorar a utilização do telefone para o uso da modalidade de camara; instruindo-os no sentido de fotografarem durante a semana de trabalho, locais, momentos, figuras que pudessem representar a sua vivencia e, sobretudo, aquilo que os faz sentir bem. No final de cada semana procedeu-se pela autora do estudo à recolha do material fotográfico para posterior organização pelas sessões de discussão. Este processo foi interrompido pela emergência nacional - pandemia de Covid-19 - que veio limitar a recolha fotográfica pelos jovens. Para complementar este processo de recolha, os jovens foram encorajados a complementar o seu registo com a escolha de fotografias já disponíveis no acervo do projeto que tinham sido tiradas por eles. Ao longo de 7 semanas, foram dinamizados 9 grupos focais que - pelas restrições impostas na sequência da pandemia mundial COVID-19 - decorreram em salas virtuais, com recurso ao programa ZOOM. Nessa plataforma usou-se frequentemente a modalidade de partilha de ecrã, para dinamizar as discussões em torno das fotografias retiradas pelos jovens. Em todas as sessões foi acionada a funcionalidade de gravação de sessão, para possibilitar a transcrição das narrativas. No processo de transcrição e análise não foram registados quaisquer dados pessoais que pudessem identificar os participantes e/ou profissionais envolvidos.

## RESULTADOS

O período de recolha fotográfica deu-se ao longo de 5 dias. Cada jovem tirou uma média de 5 fotografias – que em função da situação pandémica foram depois complementadas com a escolha de outras fotografias (em média 9 por cada jovem) disponíveis no acervo do projeto e cuja autoria lhes pertencia. Foram assim discutidas um total de 70 fotografias, 24 capturadas no momento do estudo e 46 escolhidas dentre memórias já recolhidas.

**Tabela 5** - Número de fotografias recolhidas por cada jovem

Jovem	Número de fotografias tiradas	Número de fotografias escolhidas do repositório	Total
A	4	6	10
B	7	10	17
C	5	14	19
D	4	10	14
E	4	6	10

Dentre o total de fotografias, 44 correspondiam a atividades de trabalho, 16 ao envolvimento artístico e 10 a lazer (especificamente a atividades desportivas).

Dos 9 grupos focais, resultou um corpus de análise de 11 832 palavras, onde se identificaram 525 unidades de significado. Da análise destas unidades emergiram cinco temas e vinte e uma categorias

Como se pode verificar na seguinte tabela (tabela 6), o debate em torno dos registos fotográficos centrou-se em primeiro lugar na "natureza das atividades" – na descrição das ações e tarefas desempenhadas, seguido do tema "Aspetos valorizados nas atividades" – com descrição de elementos a que atribuem gozo/satisfação na execução das atividades.

**Tabela 6** – Distribuição das unidades de significado por temas e categorias

Temas		Categorias	Número de unidades de significado (%)	
Natureza das Atividades	das	Trabalho	115 (62 %)	184 (35 %)
		Artísticas	31 (17 %)	
		Lazer	38 (21%)	
Aspectos valorizados nas atividades		Relação com o outro	21 (13 %)	166 (32 %)
		Sentido de competência	77 (46 %)	
		Cooperação/entreadajuda	32 (20 %)	
		Rotatividade	7 (4 %)	
		Sentido de realização	22 (13 %)	
		Ligação à comunidade	4 (2 %)	
		Sentido de identidade de grupo	3 (2 %)	
Rede de contato/social	de	Professores/monitores	51 (52 %)	99 (19 %)
		Colegas do projeto	14 (14 %)	
		Comunidade externa	23 (23 %)	
		Família	11 (11 %)	
Necessidades de Suporte	de	Proximidade física/ monitorização	23 (38 %)	61 (11 %)
		Segurança	4 (7 %)	
		Não especificada	13 (21 %)	
		Ajuda física em parte da tarefa	5 (8 %)	
		Orientações verbais	16 (26 %)	
Perspetivas futuras		Melhoria na atividade	2 (13 %)	15 (3 %)
		Oportunidades de emprego	13 (87 %)	

Emergiu também no discurso dos jovens menção às “Redes de contato social” – com quem ou para quem desempenham as tarefas –, “Necessidades de Suporte” – apoios de que precisam para executar as atividades –, e “Perspetivas futuras” – menções a aspirações ou expectativas associadas à atividade.

#### *Tema: Natureza das atividades*

Neste tema enquadram-se todas as referências cujo teor remetia para a descrição das atividades desempenhadas. Tratou-se de uma narrativa sobretudo enumerativa acerca das tarefas e ações que compunham a atividade. Verificou-se um maior enfoque do discurso em torno

das atividades de trabalho, nomeadamente o trabalho de Bar (tabela 7): "limpar a máquina; repor a água; lavar as chávenas à mão ou na máquina de lavar a louça" (A). O relevo dado às atividades de trabalho decorre, naturalmente, do maior número de fotografias dedicadas a essa dimensão, com menor número a retratar momentos de envolvimento em atividades artísticas e de lazer: "cantamos; declamamos poesia; representamos" (D); "montamos a vela; metemos almofadas no chão; andamos com o barco no veleiro e depois vamos até à marina; conduzo o barco; tiro as defesas; desço a vela" (C).

**Tabela 7** – Categorias e subcategorias do tema Natureza das Atividades

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>N.º de unidades de significado (entrevistados)</b>
Trabalho	Bar	91 (A; D; E)
	Serviços de Limpeza	15 (A; D; E)
	Construção da cozinha e bar	16 (B; C)
	Construção e manutenção da estufa	15 (B; C)
	Construção e manutenção do Galinheiro	9 (B; C)
	Jardinagem e produção hortícola, frutícola, de chás e ervas aromáticas	14 (B; C)
	Restauro da mota/Restauro das bicicletas	24 (B; C)
	Restauro móveis / Restauro de bancos	20 (B; C)
Talento	Grafite	11 (B; C)
	DJ	6 (C)
	Uma Banda Sem Nome Ainda	19 (A; B; C; D; E)
	Teatro	21 (A; B; C; D; E)
Lazer	Personificação de contos para crianças	5 (A; B; C; D; E)
	Piscina	30 (A; B; C; D; E)
	Vela	19 (A; B; C; D; E)
	Surf	26 (A; B; C; D; E)

As menções das atividades de trabalho obedeceram, em geral, a uma minuciosa referência à ordem de execução das tarefas – a que se associava invariavelmente na menção às competências e perigos emergentes na realização das mesmas ("servir bem o outro"; "verificar se não queima").



**Figura 2** – Fotografia da esquerda tirada por D; fotografia do meio escolhida por D; fotografia da direita escolhida por C

### *Tema: Aspectos Valorizados nas Atividades*

Neste tema reuniram-se menções relativas a aspetos positivos das tarefas – aquilo que mais destacam na vivência dos momentos de trabalho/artísticos ou de lazer. O “Sentido de competência” foi o conceito ou ideia mais destacado no discurso dos entrevistados. Remetia em geral para a satisfação em aprender e em saber fazer: “estou mais evoluído, decorando o guião para falar enfrente ao público” (D); “não sabia tirar cafés e quando eu tirei o meu primeiro café pela primeira vez para uma cliente eu fiquei muito feliz, gosto de aprender” (E); “eu gosto da piscina, gosto de andar na piscina, sinto-me mais livre, gosto de fazer aqueles saltos para a piscina também e só” (B). A competência no sentido de reconhecimento das suas potencialidades (capacidade ao nível da inteligência) também esteve presente no discurso dos jovens: “sei fazer muito bem, pensando pela nossa cabeça” (D); “ser inteligente” (E). A par da referência ao sentido de competência esteve o sentido de realização, referindo-se ao alinhamento das atividades com aquilo que os jovens efetivamente gostam e aspiram fazer no futuro: “gosto de andar atrás dos patos” (B); “Estou a fazer aquilo que mais gosto” (D).

A cooperação e entreajuda foi outra característica realçada na descrição das atividades – quer no sentido da felicidade de prestar auxílio aos colegas, quer pelo sentimento de ter quem lhe preste apoio: “ajudo os meus colegas naquilo que é preciso” (A); “às vezes os meus colegas estão lá para me ajudar se souberem” (E). Próximo deste elemento de cooperação, está a ideia de rotatividade – no sentido de todos saberem de cada uma das atividades através de uma transição assídua entre tarefas: “fazer tudo um pouco das tarefas” (A); “cada um faz uma coisa diferente” (E).

A relação com o outro e o sentido de identidade de grupo é outro determinante da qualidade das experiências relatadas pelos jovens: “aprendi a estar com os meus amigos, aprendi a estar

com os professores” (D); “gosto de conviver com os meus colegas e de conviver com as pessoas que estão lá” (E). “eu gosto de todos e tenho muitas saudades de vocês” (E);

“|servir com| o símbolo do nosso projeto” (D). A ligação à comunidade também esteve presente no discurso dos jovens, quer em termos instrumentais (no sentido de aceder a dispositivos e equipamentos partilhados entre agências) quer em termos de sentido de utilidade à comunidade: “servir, fazer para fora” (D); “Câmara de Gaia que também nos ajudou a pintar a sala” (E); “o cilindro foi a câmara de Gaia que nos meteu” (E).

**Tabela 8** – Categorias e subcategorias no tema Aspetos Valorizados nas Atividades

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Nº de Unidades de Significado (entrevistados)</b>
Relação com o outro		21 (A, B, C, D e E)
	Capacidade ao nível da inteligência	5 (D e E)
Sentido de Competência	Saber fazer	57 (A, B, C, D e E)
	Aprender	15 (A, B, C, D e E)
Cooperação/entrepajuda		32 (A, B, C e E)
Rotatividade		7 (A, C e D)
Sentido de realização		22 (A, B, C, D e E)
Ligação à comunidade		4 (A, D e C)
Sentido de identidade de grupo		3 (A, C e D)

(\*) Frequência de unidade de significado; número de participantes que as mencionam



**Figura 3** – Fotografia da esquerda escolhida por A; fotografia da direita escolhida por B

*Tema: Rede de contato/social*

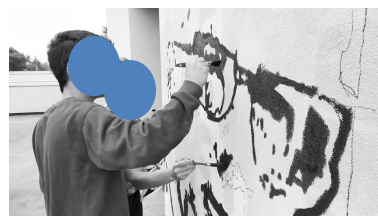
Muito presente no discurso dos jovens esteve "com e para quem" realizam as atividades. A categoria "professores/monitores" foi a que mais se destacou no discurso dos entrevistados, articulando-se, com frequência, com o tema de necessidades de suporte, no sentido de lhes ser providenciado apoio ou orientação nas atividades: "|estamos| com o professor, o Sr. XXX" (C). Destaca-se, igualmente, a referência ao contacto com outras pessoas da comunidade, nomeadamente das comunidades mais próximas que incluem a escola, mas também, círculos menos prováveis através das suas atuações artísticas: "conhecemos pessoas novas quando vamos tocar" (E); "os professores de educação física e as pessoas da escola normalmente vão lá tomar café, um chá, um bolo, uma torrada" (A).

**Tabela 9** – Categorias no tema Rede de Contato/Social

<b>Categorias</b>	<b>Nº de Unidades de Significado (entrevistados)</b>
Professores/monitores	51 (A, B, C, D e E)
Colegas do projeto	14 (A, B, C, D e E)
Comunidade externa	23 (A, B, C, D e E)
Família	11 (A, B, C, D e E)

(\*) Frequência de unidade de significado; número de participantes que as mencionam

Fazer com os colegas é outro elemento descritivo muito presente, a par do envolvimento e apoio da família: "plantamos árvores de fruta com as nossas famílias" (C); "tivemos a ajuda dos pais" (B); "o apoio que eu levei "vai em frente meu filho" "tu consegues"" (B).



**Figura 4** – Fotografia da esquerda escolhida por D; fotografia da direita escolhida por C

### *Tema: Necessidades de Suporte*

O suporte recebido pelo outro – frequentemente os monitores/professores, mas também do suporte dos colegas e família – foi também referido na abordagem às experiências, nomeadamente a necessidade de proximidade física/monitorização e orientações verbais para uma execução bem-sucedida das atividades: “que me oriente a tirar cafés, porque eu tiro, mas preciso que alguém esteja a minha beira” (E); “ela explica-me como é que tenho de fazer” (C).

**Tabela 10** – Categorias no tema Necessidades de Suporte

<b>Categorias</b>	<b>Nº de Unidades de Significado (entrevistados)</b>
Proximidade física/ monitorização	23 (A, B, C e E)
Segurança	4 (A, D e E)
Não especificada	13 (A, C e E)
Ajuda física em parte da tarefa	5 (A, C e E)
Orientações verbais	16 (A, B, C e E)

(\*) Frequência de unidade de significado; número de participantes que as mencionam

Outras necessidades envolviam ajuda física – “ajudando, de forma a eu subir para a prancha e começar a bater os pés e eles ajudam-me” (A) – e de segurança no manuseamento dos materiais/ equipamentos: “nessa máquina é um bocado difícil porque eu tenho medo de me queimar, todos nós temos medo, não é?” (E). Noutras ocasiões, a menção a ajuda/apoio esteve presente, mas sem especificação: “[fazer trocos] com ajuda” (A); “[auxílio dos monitores para] ajudar no que é preciso” (E).



**Figura 5** – Fotografia da esquerda escolhida por C; fotografia do meio tirada por B; fotografia da direita tirada por A

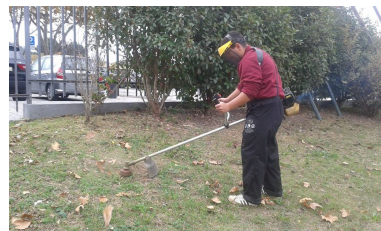
### *Tema: Perspetivas futuras*

O relato das experiências esteve também associada a uma linha de horizonte futuro definida quer por perspetivas de maiores oportunidades de emprego, quer em termos imediatos, pela melhoria do desempenho na atividade: “a aprender mais para um dia mais tarde ter um emprego” (C); “eu estou a tentar que o projeto me de uma oportunidade para depois mais tarde ir trabalhar” (E); “depois daqui para a frente para ficarmos mais famosos” (D); e “mas nós temos que aperfeiçoar mais as contas” (E).

**Tabela 11** – Categorias e frequência de unidades de significado no tema Perspetivas futuras

<b>Categorias</b>	<b>Nº de Unidades de Significado (entrevistados)</b>
Melhoria na atividade	2 (D e E)
Oportunidades de emprego	13 (B, C e E)

(\*) Frequência de unidade de significado; número de participantes que as mencionam



**Figura 6** – Fotografia da esquerda tirada por A; fotografia da direita tirada por B

# DISCUSSÃO

Neste estudo pretendeu-se descrever e explorar – com base na perspectiva dos próprios jovens com incapacidade intelectual – as atividades de trabalho e de desenvolvimento artístico e recreativo promovidas num programa de apoio à transição – "Sim, Somos Capazes" –, identificando fatores das atividades e dos contextos que definem as experiências de transição mais valorizadas.

Através do método de *photovoice*, os jovens captaram e discutiram diferentes momentos do seu envolvimento no programa de transição, incluindo atividades de trabalho, artísticas e de lazer. À semelhança do documentado noutras investigações (e.g., Jurkowski et al., 2009; Booth & Booth, 2003), também neste estudo, o método de *photovoice* se revelou um meio facilitador para explorar as representações e vivências dos jovens, possibilitando uma recolha de dados visual e textual rica e empoderando os jovens no próprio processo de investigação.

Da análise dos grupos focais, resultaram 4 ideias fundamentais na descrição das experiências mais valorizadas pelos jovens:

- o *Sentido de competência e realização* – destacando-se no discurso dos jovens a satisfação com o sentido de saber fazer e aprender decorrente do seu envolvimento nas atividades, bem como o sentimento de estarem a fazer aquilo de que mais gostam;

- a *Cooperação e rotatividade* – a satisfação com as dinâmicas de ajuda estabelecidas entre pares e a ideia de experimentar e desempenhar as diferentes tarefas/ações da atividade de trabalho ("saber fazer um pouco de tudo") que tornam possível o estabelecimento de relações de auxílio mútuo;

- a *Amizade* – espelhando a importância das relações e do sentido de identidade em termos de aprender a estar com o outro, o gosto pelo convívio e o orgulho em representar o projeto;

- a *Ligação à comunidade* – sentido de relação comunitária (na partilha de equipamentos/dispositivos e esforços para objetivos comuns e no sentimento de trabalho útil à localidade.

O sentido de competência e de realização é um resultado já amplamente privilegiado e destacado noutros programas de transição em termos de promover a exploração pessoal e a identificação de potencialidades (Fikse, 2012; Campbell, Milbourne & Silverman, 2001; Terzi, 2005; Bryderup, 2004) e que aqui surge intrinsecamente relacionado com o sentido de

aprendizagem e de controlo das suas ações através das experiências promovidas pelo projeto. Os próprios momentos de discussão grupal (desenvolvidos no âmbito deste estudo) – pelo entusiasmo colocado na demonstração do conhecimento sobre as tarefas realizadas – parecem também ter reforçado a perceção sobre as suas reais competências, capacidades e funcionalidades e, conseqüentemente, sobre os aspetos em relação aos quais ainda requerem um apoio mútuo. O sentido de realização vem espelhar o alinhamento das experiências promovidas com as preferências e aspirações dos jovens, vindo sublinhar – segundo o olhar dos próprios – a importância de um efetivo planeamento centrado na pessoa. Esta abordagem, reconhecida consensualmente como boa prática (e.g., O'Brien & O'Brien, 2000), é ela própria um processo que tem na sua base o contínuo conhecimento e experimentação de atividades que apoiem a descoberta de interesses e potencialidades por parte dos jovens; ideia ou mecanismo muito presente no seu discurso expressos pelos conceitos de cooperação/entajuda e rotatividade.

De facto, a cooperação e entajuda, foram outros dos elementos centrais destacados pelos jovens e que vêm reforçar as abordagens teóricas que destacam a cooperação e suporte mútuo como elementos de aprendizagem definidores da adultez enquanto estágio social (Hochberg & Konner, 2019). Tal como descrito noutros projetos largamente divulgados, como é exemplo o TEAMS (autor e ano), o sucesso dos programas define-se também pela promoção da identificação de barreiras/dificuldades pelos próprios jovens e por, cooperativamente, gerarem soluções para as resolver. A pluralidade de tarefas em que se envolvem está intimamente associada a esta mesma ideia, de gerar competências nas várias dimensões das atividades a fim de agirem cooperativamente com os pares.

Neste mesmo alinhamento de ideias, a amizade – expressa em termos de relação com o outro e sentido de identidade – foi um conceito presente na exploração dos jovens sobre o que mais valorizam nas diferentes experiências promovidas pelo projeto. O sentido de pertença refletido na descrição das atividades pelos jovens, revela conforme sublinhado por Booker (2016) a importância do sentido de conectividade, de aceitação, respeito e valorização pelos outros. Conforme descrito por Vaccaro et al. (2015) o sentido de pertença é um conceito multifatorial profundamente vinculado às relações sociais, ao sentido de competência e à auto advocacia – fatores que emergiram no discurso dos jovens com expressão direta e indireta. De facto, a auto advocacia não foi ela própria encontrada enquanto categoria dos discursos dos jovens (como aconteceu com o sentido de competências e as relações sociais) mas esteve presente indiretamente no discurso dos jovens através do sentido de realização (na expressão de fazerem

aquilo que gostam) e na menção direta às suas necessidades de apoio durante a execução das atividades. A necessidade e resposta às dificuldades teve expressão, não só, na identificação de momentos ou situações em que precisam de apoio, mas também, na identificação das modalidades de apoio prestadas pelos e aos outros.

A ligação à Comunidade – reiterada pela expressão das redes de contacto social inerentes à descrição das experiências – é outra característica que emerge no discurso dos entrevistados e que está intimamente relacionada com as definições de inclusão em contexto de transição assentes nos princípios de acesso e participação na comunidade (e.g., Aylward & Bruce, 2014). Esta ligação foi definida em termos do sentido de utilidade à comunidade que vem também reforçar a importância de os programas de transição estarem imersos na avaliação e desenvolvimento de respostas que sirvam as necessidades locais (e.g., Grigal, Dwyre & Davis, 2006).

Algumas limitações do estudo decorrem da própria natureza dos métodos de investigação usados, especificamente no que concerne à possibilidade de generalização dos resultados que é inviabilizada pela reduzida dimensão da amostra. Apesar dessa limitação, esta abordagem permitiu-nos um diálogo e reflexão mais aprofundados sobre as perspetivas dos jovens. O uso do *photovoice* permitiu estimular a participação ativa de todos no processo de investigação, promovendo e apoiando a liberdade de exporem as suas opiniões e vivências (e.g., Jurkowski et al., 2009; Booth & Booth, 2003; Agran, Blanchard & Wehmeyer, 2000). Outra limitação decorreu do isolamento social imposto na resposta à pandemia COVID-19, que limitou o número de fotografias retiradas pelos jovens no âmbito do estudo. Esta restrição foi contornada com a seleção de fotografias retiradas pelos próprios em momentos anteriores. O desenvolvimento das sessões à distância – embora tenham expressamente constituído um momento de reencontro de que os jovens necessitavam no contexto vivido de pandemia – pode ter sido um fator condicionante de uma participação mais espontânea dos jovens.

## CONCLUSÃO

A experiência da transição para a vida adulta e para a inclusão laboral é moldada por um espectro plural de fatores pessoais e ambientais. O objetivo deste estudo de *photovoice* foi o de identificar e descrever elementos contextuais e da atividade definidores das experiências mais valorizadas pelos jovens no programa de transição. Da análise temática dos grupos focais, emergiram quatro elementos fundamentais na descrição das experiências mais valorizadas:

(i) o *Sentido de competência e realização* – destacando-se no discurso dos jovens a satisfação com o sentido de saber fazer e aprender decorrente do seu envolvimento nas atividades; bem como o sentimento de estarem a fazer aquilo que mais gostam; (ii) a *Cooperação e rotatividade* – a satisfação com as dinâmicas de entreajuda estabelecidas entre pares e a ideia de experimentar e desempenhar as diferentes tarefas/ações da atividade de trabalho (“saber fazer um pouco de tudo”) que tornam possível estabelecimento de relações de auxílio mútuo; (iii) a *Amizade* – espelhando a importância das relações e do sentido de identidade nos termos de aprender a estar com o outro, o gosto pelo convívio e o orgulho em representar o projeto; e (iv) a *Ligação à comunidade* – sentido de relação comunitária (na partilha de equipamentos/dispositivos e esforços para objetivos comuns e no sentimento de trabalho útil à localidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A., L., & Trad, B. (2009). Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. *Revista de Saúde Coletiva*, 19 (3): 777-796.
- AAMR. (2004). *Supports Intensity Scale: User's manual*. Washington DC: American Association on Mental Retardation.
- Agran, M., Blanchard, C., & Wehmeyer, M. (2000). Promoting Transition Goals and Self-determination Through Student-directed learning: The Self-Determined Learning Model of Instruction. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*.
- Agudo, V. (2008). *A Transição para a Idade Adulta e os seus marcos: que efeitos na sintomatologia depressiva?* Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ally, S., Boyd, K., Abells, D., Amaria, K., Hamdani, Y., Loh, A., . . . Hennen, B. (April 2018). Improving transition to adulthood for adolescents with intellectual and developmental disabilities: Proactive developmental and systems perspective. *Canadian Family Physician*, S37-S43.
- Alves, M., & Duarte, E. (Abril- Junho de 2014). A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso. *Revista Brasileira, Educação Física e o Esporte*, pp. 28 (2): 329-38.
- Bentes, C., & Cristo, F. (1994). *Novas Perspectivas na Avaliação em Língua Portuguesa. Avaliação por Portfolio*. In C. Cardoso, *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Bernardini, E., Bohm, A., Blougorn, P., Bollingmo, G., Boer, P., Bran, H., . . . Thorsson, L. (Outubro 2002). *Transição da Escola para o Emprego: Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Borges, C., & Magalhães, A. (Janeiro/Março de 2009). Transição para a vida adulta: autonomia e dependência na família. *PSICO*, pp. v. 40, n. 1, p. 42-49.
- Bryderup, I. (2004). The educational principles of social education and special education . Nordic Journal of Youth Research.
- Campbell, P. H., Milbourne, S. A., & Silverman, C. (2001). Strengths-Based Child Portfolios: A Professional Development Activity to Alter Perspectives of Children With Special Needs. TECSE.
- Campos, S., Martins, R., & Marques, O. (2016). Transição para a vida adulta de alunos com necessidades educativas especiais: as perceções dos professores. *Gestão e Desenvolvimento*, 24, 231-247.
- Canha, L. (Maio 2015). *Transição para a Vida Adulta no Contexto da Deficiência: Estudo das variáveis pessoais e sociais associadas a um processo de sucesso e desenvolvimento de um model de intervenção inclusivo*. Universidade de Lisboa : Faculdade de Motricidade Humana.
- Clancy, M., & Gardner, J. (2017). Using Digital Portfolios to Develop Non-Traditional Domains in Special Education Settings. *International Journal of ePortfolio*, 1, 93-100.
- Costa, A. M. (1997). *Currículos funcionais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Crochík, J., Freller, C., Dias, M., Feffermann, M., Nascimento, R., & Casco, R. (2009, 29 (1)). Atitudes de Professores em Relação à Educação Inclusiva. *Psicologia Ciência e Profissão*, 40-59.

- Dawson, R., Thoni, C., & Harvell, P. (2010). *Transition Portfolio Guide*. Northern California: California Department of Education Diagnostic Center.
- Fernandes, C. (2007). Empregabilidade e Diversidade no Mercado de Trabalho – A Inserção Profissional de Pessoas com Deficiência. In A. Neves, *Integração das Pessoas com Deficiência*. Lisboa: Cadernos Sociedade e Trabalho. Ministério do Trabalho e da Solidariedade.
- Fikse, H. R. (2012). *Using Portfolios as a Resource to Support Transition into Post-Secondary Programs for Students With Disabilities*. San Marcos: California State University.
- Foley, K.-R., Girdler, S., Dyke, P., & Boutke, J. (2012). Young adulta with intellectual disability transitioning from school to post-school: A literature review framed within the ICF. *Disability & Rehabilitation*, 34 (20):1747-1764.
- Goodfellow, A. (2012). Looking through the learning disability lens: inclusive education and the learning disability embodiment. *Children's Geographies*, 10:1, 67-81.
- Henninger, N., & Taylor, J. (April de 2014). Family Perspectives on a Successful Transition to Adulthood for Individuals with Disabilities. *Intellect Dev Disabil*, pp. 52 (2), 98-111.
- Inclusiva, E. M. (ano letivo 2018/2019). Guião Orientador da Educação Inclusiva.
- INR, I. n. (2019). *Guia Prático- Os direitos das pessoas com deficiência em Portugal*. Simplex+.
- Kramer, J., Levin, M., Schwartz, A., & Pollard, R. (2018). Project TEAM: Transition-Age Youth With Intellectual and Developmental Disabilities Problem-Solve Environmental Barriers to Participation. *AOTA Continuing Education Article*.
- Leme, V., Fernandes, L., Jovarini, N., Falcão, A., & Moraes, G. (jul -dez, 2016). Percepções de jovens sobre a transição para a vida adulta e as relações familiares. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 9 (2), 182 - 194.

- Lopes, M., Silva, A., Alves, J., & Paço, E. (2017). Perceptions of the teachers face to the transition for the active life of pupils with NEE. *Revista de Estudios E Investigación en Psicología Y Educación*.
- Marques, B., & Miranda, M. (Novembro 2015). *Photovoice*: implicações do método colaborativo para as pesquisas em Educação Física e Saúde. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, 20(6):545-546.
- Marques, M. (Junho 2013). *Transição para a Vida Adulta de Alunos com Necessidades Educativas Especiais - Que Percepções da Escola?* Viseu: Universidade Católica Portuguesa.
- Martins, L., & Silva, K. (2007). Pesquisando e investindo na escola inclusiva, com vistas a inventivar a cooperação dos pares. Em *Pesquisando e investindo na escola inclusiva, com vistas a inventivar a cooperação dos pares* (pp. v. 32, n. 2, p. 357-374). Santa Maria: educação.
- Martins, V. (2011). *A Atitude dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Masten, A., Burt, K., Roisman, G., Obradovic, J., Long, J., & A., T. (2004). Resources and resilience in the transition to adulthood: Continuity and change. *Development and Psychopathology* 16, 1071-1094.
- Meirinho, D. (Agosto/Dezembro de 2017). O olhar por diferentes lentes: o photovoice enquanto método científico participativo. *Discursos fotográficos, Londrina*, pp. v. 13, n. 23, p. 261-290.
- Menezes, A. (Outubro 2018). *A Transição para a Vida Pós Escolar de Jovens com Necessidades Educativas Especiais - a Visão da Escola*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto.

- Midjo, T., & K., A. (15 de September de 2016). Identity constructions and transition to adulthood for young people with mild intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, pp. vol. 22(1) 33–48.
- Morrissey, M., & Myers, D. (2008). *chieving our Potential: an Action Plan for Prior Learning Assessment and Recognition (PLAR)*. Canada: PLA Centre.
- Mota, A. (Novembro 2012). *O Processo de Transição dos alunos com Necessidades Educativas Especiais para a vida pós-escolar: Um estudo de caso no Centro de Recursos para a Inclusão do concelho de Guimarães*. Guimarães: Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Nico, M. (Junho de 2011). *Transição Biográfica Inacabada Transições para a Vida Adulta em Portugal e na Europa na Perspectiva do Curso de Vida*. Lisboa: ISCTE-IUL: Instituto Universitário de Lisboa – Departamento de Sociologia.
- Nogueira, A. (2017). *O Brincar como ferramenta pedagógica e de inclusão no Jardim-de-Infância*. Porto: ESE – Politécnico do Porto.
- Novo Decreto-Lei n.º 54/2018 – Educação Inclusiva*. (22 de Abril de 2020). Obtido de Portal da Dislexia: <https://dislexia.pt/blog/novo-decreto-lei-54-2018-educacao-inclusiva/>
- Nunes, E., & Sanches-Ferreira, M. (2017). A transição para a vida ativa de jovens adultos em situação de incapacidade: expectativas, concretizações/realidade e desafios. *Sensos-e, Centro de Investigação e Inovação em Educação*.
- Oliveira, M., Pinto, R., & Souza, A. (2003). Perspectivas de futuro entre adolescentes: universidade, trabalho e relacionamentos na transição para a vida adulta. *Temas em Psicologia da SBP*, v. 11, n. 1, 16–27.
- Oliveira, R. (2012). *Transição para a vida adulta – Inclusão de pessoas portadoras de deficiência no mercado de trabalho*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

- Pallisera, M., Fullana, J., Puyaltó, C., & Vilà, M. (2016). Changes and challenges in the transition to adulthood: views and experiences of young people with learning disabilities and their families. *European Journal of Special Needs Education*, 31:3, 391-406.
- Pandey, S., & Agarwal, S. (2013). Transition to Adulthood for Youth with Disability: Issues for the Disabled Child and Family. *Journal of Humanities and Social Science*, 41-45.
- Patton, J., & Kim, M. (2016). The importance of transition planning for special needs students. *Revista Portuguesa de Educação*, 29 (1), pp. 9-26.
- Peters, S., Hartley, C., Rogers, P., Smith, J., & Carr, M. (2009). Early Childhood Portfolios as a tool for Enhancing Learning During the Transition to School. *International Journal of Transitions in Childhood*.
- Pinto, & Pinto. (2018). *PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM PORTUGAL: Indicadores dos direitos humanos 2018*. Lisboa: ISCSP - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Pinto, J., & Sanches-Ferreira. (s.d.). O Envolvimento da Família na Transição do Filho com Necessidades Adicionais de Suporte: a Contribuição de um Portefólio.
- Planos Individuais de Transição - Apoiar a Transição da Escola para o Emprego*. (2006). European Agency for Development in Special Needs Education.
- Ponciano, E., & Féres-Carneiro, T. (2014). Relação Pais-Filhos na Transição para a Vida Adulta, Autonomia e Relativização da Hierarquia. *Psychology/Psicologia Reflexão e Crítica*, 27(2), 388-397.
- Pritchard, E. (2016). The spatial experiences of dwarfs within public spaces. *SCANDINAVIAN JOURNAL OF DISABILITY RESEARCH*, vol.18, n. 3, 191-199.

- R, I. (Mar./Apr. 1984). HIGHLIGHTS: Bridges from School to Working life Rehabilitation Amendments of 1984 Additional National Information Sources Final Rules Protecting Infants New Sources of Disability Statistics New Employment Initiative Announced. *Programs for the Handicapped*, ISSN 0565-2804.
- Ranguel, M., & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Tangerina, Educação e Ensino*, 21-43.
- Rehm, R., Fuentes-Afflick, E., Fisher, L., & Chesla, C. (2012). Parent and Youth Priorities during the Transition to Adulthood for Youth with Special Health Care Needs and Developmental Disability. *ANS Adv Nurs Sci*, pp. 35 (3), E57-E72.
- Rutkowski, S., Daston, M., Kuiken, D., & Riehle, E. (2006). Project SEARCH: A demand-side model of high school transition. *Journal of Vocational Rehabilitation* 25, 85-96.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os Portfolios Reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora.
- Sanche-Ferreira. (2007). *Educação Regular, Educação Especial. Uma História de Separação*. Edições Afrontamento: Porto.
- Santos, M. (2017). Promoção da autodeterminação e da vida independente da pessoa com deficiência e incapacidade em contexto escolar. *Revista de Estudos Curriculares n.8, v. 2*, 28-45.
- Santos, M., Sanches-Ferreira, M., Silveira-Maia, M., Martins, S., Alves, S., & Lopes-dos-Santos, P. (s.d.). A avaliação de necessidades de apoio no desenvolvimento de Planos Individuais de Transição. *EXEDRA Revista Científica ESEC*, 110-120.
- Silva, M., Ribeiro, C., & Carvalho, A. (47-1, 2013). Atitudes e Práticas dos Professores Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. *revista portuguesa de pedagogia*, 53-73.

- Silva, V. (2012). *A Autodeterminação de Jovens com Necessidades Educativas Especiais*. Porto: ESTSP – Politécnico do Porto.
- Talapatra, D., Roach, A., Varjas, K., Houchins, D., & Crimmins, D. (2019). Transitions services for students with intellectual disabilities: School psychologists' perceptions. *WILEY*, 56:56-78.
- Terzi, L. (2005). Beyond the Dilemma of Difference: The Capability Approach to Disability and Special Educational Needs. *Journal of Philosophy of Education*.
- Trad, L. (2009). Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, 777-796.
- Traina, I. (2018). E-IDEAS Transition Program: A personalized learning pathway addressed to youths with intellectual disabilities for acquiring employment skills. Palma, Mallorca, Spain: Proceedings of EDULEARN18 Conference.
- Vicente, V. (2009). *TRANSIÇÃO PARA A "VIDA ADULTA": SEGMENTAÇÃO DE JOVENS EUROPEUS*. ISCTE Business School – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Wehmeyer, M. (2002). *Self-Determination and the Education of Students With Disabilities*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Will, M. (Mar./Apr. de 1984). Programs for the Handicapped. *HIGHLIGHTS – Bridges from School to Working Life Rehabilitation Amendments of 1984 Additional National Information Sources Final Rules Protecting Infants*.

# ANEXOS

## NOTA INFORMATIVA E AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO

Exmo. Senhor Diretor do Agrupamento [REDACTED]

O presente pedido de autorização surge no âmbito de um trabalho de dissertação referente ao 2º ano do Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, que está a ser orientado pela Professora Doutora Mónica Silveira Maia; e que decorre também da experiência de estágio que tenho vindo a realizar nesta escola sob orientação do professor [REDACTED]

O projeto de estudo que se pretende implementar envolve o projeto da escola, o “Sim, Somos Capazes!”, e pretende documentar as atividades desenvolvidas na comunidade por jovens com incapacidade intelectual em circunstâncias de preparação para a vida adulta, identificando, com base na perspetiva dos próprios, aspetos que distingam momentos e situações que atribuam maior valor no seu processo de transição. Parte-se do pressuposto que a identificação de boas práticas neste domínio – como são aquelas que reconhecidamente têm sido praticadas neste projeto – depende fortemente da auscultação dos envolvidos – isto é da perspetiva dos próprios jovens no que concerne às experiências por si mais valorizadas.

A amostra contará com os 6 jovens envolvidos no projeto, em que a sua participação no estudo consistirá na elaboração de portefólios digitais pelos próprios. Esta será conduzida através da recolha de fotografias e de objetos através dos quais se pretende identificar e explorar, no decorrer de entrevistas semiestruturadas e de um registo contínuo de participação, o seu perfil pessoal, caracterização da funcionalidades e aspetos definidores de boas experiências no processo de preparação para a transição para a vida adulta, tais como os seus interesses, pontos fortes e suportes.

Para o efeito serão dinamizadas entre 5 a 7 sessões, consoante os progressos no registo das experiências de transição.

Deste modo, prevê-se o registo das atividades, através de gravações áudio das sessões e da recolha de imagens – fotografias e vídeo, com o propósito único de identificar os fatores que definem experiências de qualidade para o seu processo de transição e que permitirão a elaboração de um portefólio.

No caso de obter a autorização de V/ Excelência, avançar-se-á com os devidos pedidos de autorização aos encarregados de educação, monitores, e aos jovens em que será apresentado o estudo e solicitado o seu consentimento informado. Todos os dados que serão apresentados como resultados desta investigação não incluirá a identificação dos alunos, escola ou projeto – garantindo absoluto anonimato.

Assim sendo, venho por este meio solicitar a sua autorização para a implementação deste estudo e para a consulta dos processos destes ex-alunos (para fins preparatórios das sessões).

Com os melhores cumprimentos,

20 de Janeiro de 2020

\_\_\_\_\_  
(orientadora)

\_\_\_\_\_  
(aluna)

Eu, \_\_\_\_\_, diretor do Agrupamento de  
\_\_\_\_\_ autorizo a realização do estudo, mediante autorização dos restantes  
intervenientes conforme descritos em cima, tendo-me sido facultada informação sobre o mesmo  
e sobre o modo como a informação vai ser tratada e usada.

\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(assinatura)

## AUTORIZAÇÃO

Exmo.(a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação

O presente pedido de autorização surge no âmbito de um trabalho de dissertação referente ao 2º ano do Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, que está a ser orientado pela Professora Doutora Mónica Silveira Maia; e que decorre também da experiência de estágio que tenho vindo a realizar nesta escola sob orientação do professor [REDACTED].

O projeto de estudo que se pretende implementar envolve o projeto da escola “Sim, Somos Capazes!”, e pretende documentar as atividades desenvolvidas na comunidade pelos jovens que estão neste momento em processo de transição para a vida adulta, identificando, com base na perspetiva dos próprios, aspetos que distingam momentos e situações que atribuam maior valor no seu processo de transição. Parte-se do pressuposto que a identificação de boas práticas neste domínio – como são aquelas que reconhecidamente têm sido praticadas neste projeto – depende fortemente da auscultação dos envolvidos – isto é, da perspetiva dos próprios jovens no que concerne às experiências por si mais valorizadas.

Convidamos assim o seu educando, a participar no estudo que consistirá na elaboração de um portefólio digital onde constará as experiências, competências e saberes decorridos do processo de transição. Para o efeito, o seu educando será convidado a fazer uma recolha de fotografias e de objetos que sejam representativos da sua experiência para que sejam arquivados no portefólio e para que com base nesses elementos se possam discutir e identificar as experiências mais bem-sucedidas.

Pretendemos assim dinamizar 5 a 7 sessões, onde no final de cada semana a partir da recolha de fotografias e objetos, se discute o seu significado e se arquiva no portefólio de transição. Para fins de investigação – onde se pretende analisar e identificar quais as variáveis que definem o sucesso das experiências de transição -, iremos, se devidamente autorizado, proceder à gravação dessas discussões para posterior análise.

No caso de autorizar a participação do seu educando avançar-se-á com o devido pedido de consentimento informado aos jovens numa sessão informativa sobre os propósitos do estudo. Durante todo o processo de recolha de dados será mantida confidencialidade em relação à identidade do aluno e a informação recolhida não será comunicada a ninguém e será exclusivamente utilizada no âmbito do estudo. No âmbito da tese, não será divulgado em nenhum momento o nome dos participantes e da instituição, estando garantida a privacidade dos participantes.

Assim sendo, venho por este meio solicitar a sua autorização para convidar o seu educando a participar no estudo.

Com os melhores cumprimentos,

6 de Fevereiro de 2020

---

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado(a) de Educação do/a jovem  
\_\_\_\_\_, autorizo \_\_\_ o meu educando a contribuir com a  
sua participação para a dissertação de mestrado de Filomena Seara.

\_\_\_\_\_  
(O/A Encarregado(a) de Educação)



ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO

## AUTORIZAÇÃO

Caro(a) \_\_\_\_\_,

Quero-te convidar para participar no meu estudo de tese de mestrado que estou a fazer na Escola Superior de Educação do Porto.

Estou a fazer um estudo sobre a transição para a vida adulta  
Quero saber quais são as melhores experiências nesse processo!  
E por isso quero envolver o “Sim, Somos Capazes!”

A ideia é fazermos 5 a 7 sessões:

Vai-te ser dada a cada semana uma camara fotográfica e vou-te pedir que com ela me faças uma visita guiada a um dos teus postos de trabalho (os de agora e os do passado)

Nessa visita vais ser desafiado a tirar fotografias ou a fazeres uma coleção de objetos que sejam especiais para ti e que mostrem a tua experiência de trabalho.

No final da semana vamos falar em conjunto sobre as fotografias e os objetos e o que eles significam para ti; e vamos montar um portfolio – um caderno de experiências!

Como quero analisar melhor o que é importante nestas experiências, peço-te autorização para gravar essas discussões.

Nada do que analisar ou publicar na tese, revelará o teu nome ou o nome da escola!

Queres participar nestas sessões e neste estudo?

Podes a qualquer momento desistir se for essa a tua vontade.

6 de Fevereiro de 2020

---

Eu, \_\_\_\_\_, aceito contribuir com a minha participação para a dissertação de mestrado de Filomena Seara, tal como me foi explicado o âmbito, objetivos e método de estudo e estou ciente de que posso desistir a qualquer momento.

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## NOTA INFORMATIVA E AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO

Exmo. Senhor Monitor(a),

O presente pedido de autorização surge no âmbito de um trabalho de dissertação referente ao 2º ano do Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, que está a ser orientado pela Professora Doutora Mónica Silveira Maia; e que decorre também da experiência de estágio que tenho vindo a realizar nesta escola sob orientação do professor [REDACTED]

O projeto de estudo que se pretende implementar envolve o projeto da escola, o “Sim, Somos Capazes!”, e pretende documentar as atividades desenvolvidas na comunidade pelos jovens que estão neste momento em processo de transição para a vida adulta, identificando, com base na perspetiva dos próprios, aspetos que distingam momentos e situações que atribuam maior valor no seu processo de transição. Parte-se do pressuposto que a identificação de boas práticas neste domínio – como são aquelas que reconhecidamente têm sido praticadas neste projeto – depende fortemente da auscultação dos envolvidos – isto é da perspetiva dos próprios jovens no que concerne às experiências por si mais valorizadas.

O estudo consistirá, assim, na elaboração de um portefólio digital onde constará as experiências, competências e saberes decorridos do processo de transição. Para o efeito, os jovens serão convidados a fazer uma recolha de fotografias e de objetos que sejam representativos da sua experiência para que sejam arquivados no portefólio e para que com base nesses elementos se possam discutir e identificar as experiências mais bem-sucedidas.

Pretendemos assim dinamizar 5 a 7 sessões, onde no final de cada semana a partir da recolha de fotografias e objetos, se discute o seu significado e se arquiva no portefólio de transição. Para fins de investigação – onde se pretende analisar e identificar quais as variáveis que definem o sucesso das experiências de transição -, iremos se devidamente autorizado proceder à gravação dessas discussões para posterior análise.

Durante todo o processo de recolha de dados será mantida confidencialidade em relação à identidade do aluno e a informação recolhida não será comunicada a ninguém e será exclusivamente utilizada no âmbito do estudo. No âmbito da tese, não será divulgado em nenhum momento o nome dos participantes e da instituição, estando garantida a privacidade dos participantes.

Assim sendo, venho por este meio solicitar a sua autorização e apoio no sentido de serem implementadas as referidas sessões de elaboração e discussão sobre as experiências de transição

Com os melhores cumprimentos,

6 de Fevereiro de 2020

---

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

**M**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

**Um Programa de Apoio à Transição: as  
perspetivas dos jovens através do  
*photovoice***

Filomena Maria Almeida Seara

