

A avaliação de necessidades de apoio no desenvolvimento de Planos Individuais de Transição

Miguel Augusto Santos

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto migsantos@ese.ipp.pt

Manuela Sanches-Ferreira

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto manuelaferreira@ese.ipp.pt

Mónica Silveira-Maia

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto msmaia@ese.ipp.pt

Susana Martins

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto susanam@ese.ipp.pt

Sílvia Alves

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto silviaalves@ese.ipp.pt

Pedro Lopes-dos-Santos

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
plsantos.fpce@gmail.com

Resumo

Uma sociedade inclusiva assenta na garantia e defesa dos direitos humanos e é caracterizada pela participação de todos os cidadãos nas várias dimensões e contextos da vida. Neste ensaio, demonstraremos como a avaliação das necessidades de apoio dos jovens com incapacidade intelectual, e especificamente a avaliação através da *Supports Intensity Scale* (SIS - Escala de Intensidade de Apoios), constitui um passo essencial no desenvolvimento de Planos Individuais de Transição numa perspetiva centrada na pessoa, que pragmatiza os princípios de uma sociedade inclusiva.

Palavras-chave: Necessidades de Apoio; Planos Individuais de Transição; Sociedade Inclusiva; Planificação Centrada na Pessoa

Abstract

An inclusive perspective of society is grounded in the assurance and advocacy of human rights and is characterized by the participation of all citizens in the several areas and dimensions of society life. In this essay we will demonstrate how the assessment of support needs of young adults with intellectual disability, specifically using the *Supports Intensity Scale* (SIS), represents an essential step in the development of Individual Transition Plans in a person centered approach, which operationalizes the principles of an inclusive society.

Keywords: Support Needs; Individual Transition Plans; Inclusive Society; Person Centered Planning

Introdução

O tema central deste ensaio é a planificação da transição de jovens adultos com incapacidade intelectual do contexto escolar para a vida pós-escolar e tem por objetivo mostrar como a avaliação das necessidades de apoio se constitui como um passo essencial nesse processo, nomeadamente quando assenta numa abordagem centrada na pessoa, consonante com uma visão inclusiva da sociedade e da pessoa com incapacidade.

Nesse sentido, este texto está dividido em três partes: numa primeira serão abordadas as características de uma sociedade inclusiva, referindo especificamente que a garantia do direito à participação na sociedade de qualquer cidadão, nomeadamente das pessoas com incapacidade intelectual, implica perceber qual o papel que a sociedade, incluindo as pessoas e as organizações, terá de desempenhar nesse processo. A segunda parte será dedicada à explicitação do paradigma da Planificação Centrada na Pessoa na planificação de apoios, consonante com uma visão inclusiva da sociedade, e à apresentação da Escala de Intensidade de Apoios (Thompson, et al., 2004) que avalia as necessidades dos indivíduos por forma a desenhar os suportes necessários à sua participação. Para Thompson, Wehmeyer e Hughes (2010) trata-se de uma escala que permite estabelecer “uma ponte entre o que é e o que pode vir a ser” e a sua tradução em várias línguas e utilização em vários países (Schalock, Thompson, & Tassé, 2008), ilustra bem a sua qualidade e importância no desenho de programas de suporte à participação dos indivíduos com incapacidade intelectual nos diversos contextos de vida. Na terceira e última parte, os Planos Individuais de Transição - obrigatórios em Portugal para os jovens com necessidades educativas especiais, com a medida Currículo Específico Individual, nos três anos anteriores à conclusão da escolaridade obrigatória, de acordo com o decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro e com a portaria 275-A/2012 de 11 de setembro - serão objeto de uma proposta que, partindo das necessidades de apoio avaliadas através da SIS, articula a visão inclusiva da sociedade e o direito à autodeterminação dos jovens.

Visão inclusiva da sociedade

O estudo da história da incapacidade tem descrito, com bastante detalhe, a evolução das características dos modelos de atendimento às pessoas com incapacidade e da forma como a sociedade olha para elas, designadamente de uma perspetiva institucionalizadora, segregadora e estigmatizante que marcou a sociedade ocidental desde sempre mas, de forma mais clara, a partir do século XVII para uma que assume a participação social como um direito inalienável de todos os cidadãos e que salienta que as principais barreiras a essa participação resultam das práticas ainda marcadas pela segregação e estigmatização e não pelas deficiências mentais, físicas ou sensoriais da pessoa (Bradock & Parish, 2002). Nesse sentido, a mudança no atendimento decorrente da desinstitucionalização de pessoas com incapacidade intelectual tem resultado numa crescente integração e participação social, no desempenho de papéis sociais mais valorizados, e numa “vida normal” sustentada por apoios individualizados (Beadle-Brown, Mansell, & Kozma, 2007).

Segundo Thompson e colaboradores (2004) são cinco as tendências que caracterizam as respostas inclusivas às pessoas com incapacidade (Thompson et al., 2004): a mudança de expectativas relativamente às pessoas com incapacidade; uma visão funcional da incapacidade; a vivência de atividades e situações típicas da sua faixa etária; a organização de serviços de apoio centrados no consumidor e, finalmente, a existência de redes de apoio na comunidade. As primeiras três tendências podem ser consideradas referentes a mudanças nas atitudes enquanto as duas últimas se referem à organização dos apoios.

De facto, as mudanças nas atitudes estão na base das respostas inclusivas pois, desde logo, estas respostas terão que ser marcadas por um conjunto de expectativas positivas relativamente à pessoa com incapacidade, em termos de vida independente e autónoma e de uma crescente participação no mundo do trabalho, da formação, da recreação, do lazer e do desporto, por exemplo. Esta tendência, aliás, tem sido uma das marcas das declarações internacionais que têm vindo a ser produzidas sobre as pessoas com deficiência e incapacidade, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (aprovada em 2007 e ratificada por Portugal em 2009), ou a declaração de Montreal sobre Incapacidade Intelectual (Organização Pan-americana de Saúde/Organização Mundial de Saúde, em 2004).

O entendimento da incapacidade numa perspetiva funcional procura interpretar o funcionamento da pessoa como o resultado da interação entre as suas características e as dos contextos onde está inserida. A adoção dessa visão funcional encontra um dos seus marcos mais relevantes no modelo de funcionalidade da Organização Mundial de Saúde, representado e operacionalizado na Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), aprovada em 2001 na 54ª Assembleia Mundial da Saúde e que, neste momento, constitui o quadro de referência no documento legal que estrutura os serviços de educação especial no nosso país (decreto-lei 3/2008). Outro marco relevante da adoção dessa visão funcional da incapacidade, encontra-se na mudança de designação da *American Association on Mental Retardation*, para *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*, com a consequente mudança na sua definição (Schalock et al., 2007; Wehmeyer et al., 2008), que remete para a necessidade de analisar a unidade indivíduo-meio com o consequente reconhecimento da importância dos sistemas de suporte no favorecimento da funcionalidade (Sanchez-Ferreira, Lopes-dos-Santos, & Santos, 2012).

A terceira mudança atitudinal referida por Thompson e colaboradores (2004) defende a ideia de que todas as pessoas, independentemente das suas limitações, devem ter experiências de vida e envolver-se em atividades consistentes com a sua idade cronológica, reconhecendo que, com apoio apropriado, as pessoas com incapacidade são capazes de desempenhar papéis adultos na sociedade. Nesse sentido, uma sociedade inclusiva permite 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.

Todas estas mudanças exigem a mudança na organização dos serviços de modo a que estes respondam às expectativas, desejos e necessidades das pessoas às quais dão resposta, reconhecendo o seu papel central na definição e construção de um plano de vida (Thompson et al., 2004). Tal organização representa uma

transformação radical da relação de poder tradicional entre um prestador de apoio *dominante* e uma pessoa com incapacidade que, habitualmente, se encontrava numa posição de *subserviência* (Marrone, Hoff, & Helm, 1997). Nessa perspectiva, são os serviços a adaptar-se aos planos de vida dos seus clientes e não os clientes que necessitam ajustar-se às ofertas das instituições e serviços. A mudança na forma como os serviços se organizam pode ser analisada em várias dimensões, como as descritas na tabela 1. A mudança coloca a pessoa no centro do processo e a solução na criação de sistemas de apoio e na remoção de barreiras que permitam que viva com a mínima dependência de profissionais.

Quadro 1 - Mudança de paradigmas na planificação de serviços e no atendimento à pessoa com incapacidade (O'Brien & O'Brien, 2000, a partir de DeJong, 1979)

	Perspetiva da Reabilitação	Perspetiva da Vida
<i>Termos para definir o</i>	Deficiência, falta de competências	Dependência de profissionais, familiares e
<i>Onde está localizada o</i>	Na pessoa	No ambiente e na forma como os serviços
<i>Qual é a solução</i>	Intervenção profissional	Remoção de barreiras, defesa, controlo pelo
<i>Quem é a pessoa</i>	Paciente/cliente	Pessoa/cidadão
<i>Quem é o responsável</i>	Profissional	Cidadão
<i>Quem define os resultados</i>	Máximo funcionamento individual definido por avaliação de profissionais	Vida independente (a pessoa está em controlo da sua vida independentemente da

Como facilmente se depreende do exposto, torna-se necessária a criação de redes de apoio que proporcionem os suportes individualizados de forma coordenada, constituídas o mais possível por membros da comunidade natural de pertença e que prestem esse apoio nos contextos onde a pessoa quer e precisa estar (Thompson et al., 2004). De facto, tal perspectiva assenta na mudança de expectativas acerca do que deve ser a vida das pessoas com incapacidade e do reconhecimento da importância da mudança do meio na promoção da sua funcionalidade, assumindo o papel ativo do indivíduo na definição do seu projeto de vida.

Estas cinco tendências caracterizam de forma clara o que podemos considerar uma visão inclusiva da sociedade acerca da pessoa com incapacidade. Assumindo que todos os cidadãos têm o direito a participar ativamente na sociedade, realizando atividades típicas para a sua idade e contexto, quando se verifica um desajustamento entre a competência da pessoa e as exigências do meio surge a necessidade de apoios adicionais (Thompson et al., 2009).

A planificação centrada na pessoa e a escala de intensidade de apoios (SIS)

A planificação centrada na pessoa (PCP) pode ser definida como uma forma sistemática de promover uma visão da pessoa com incapacidade como elemento ativo da sociedade, passível de ser transformada em ações concretas nos contextos em que a pessoa se move (O'Brien & O'Brien, 2000). Assim, é a modalidade de planificação e organização de serviços de apoio mais consistente com a visão apresentada atrás, marcando a passagem de uma planificação centrada sobretudo na reabilitação da pessoa para uma planificação centrada na organização de sistemas de apoio que promovem a vida independente e a qualidade de vida da pessoa (Holburn, Jacobson, Schwartz, Flory, & Vietze, 2004).

Ao longo dos anos surgiram vários modelos de pragmatização do PCP, e.g. Planificação de Estilos de Vida (*Lifestyle planning*), Planificação de Futuros Pessoais (*Personal Futures Planning*), MAPS (*McGill Action Planning System*), Planificação baseada em resultados (*Outcome-Based Planning*), Planificação de estilos de vida essenciais (*Essential lifestyle planning*) ou Planificação global da vida (*Whole life planning*) (Marrone, Hoff, & Helm, 1997), mas todos eles partilham um conjunto de princípios: (a) papel central da pessoa na definição do processo de planificação; (b) envolvimento da família e dos amigos e consideração das relações pessoais como fonte primária de apoio para o indivíduo; (c) ênfase nas capacidades e potenciais do indivíduo e não nas suas limitações e deficiências; (d) ênfase nos cenários, serviços, apoios e rotinas disponíveis na comunidade em geral e não apenas naqueles desenhados para pessoas com incapacidade e, (e) uma planificação que tolera incertezas, deslizes, falsas partidas e desacordos (Marrone, Hoff, & Helm, 1997).

Neste ensaio apresentamos mais detalhadamente o modelo de planificação apresentado por Thompson e colaboradores (2002, Figura 1), centrado em quatro componentes: (1) a identificação das experiências de vida e dos objetivos desejados; (2) a determinação do padrão e da intensidade das necessidades de apoio que permite saber o que é que pessoa necessita para participar da forma mais integral e completa possível nas experiências de vida definidas no primeiro componente e para atingir os objetivos desejados também aí formulados; (3) o desenvolvimento de um plano individualizado que defina quem irá prestar os apoios necessários em cada contexto e em cada atividade; (4) a monitorização do progresso e a avaliação do plano individualizado, permitindo o dinamismo preconizado para este tipo de plano.

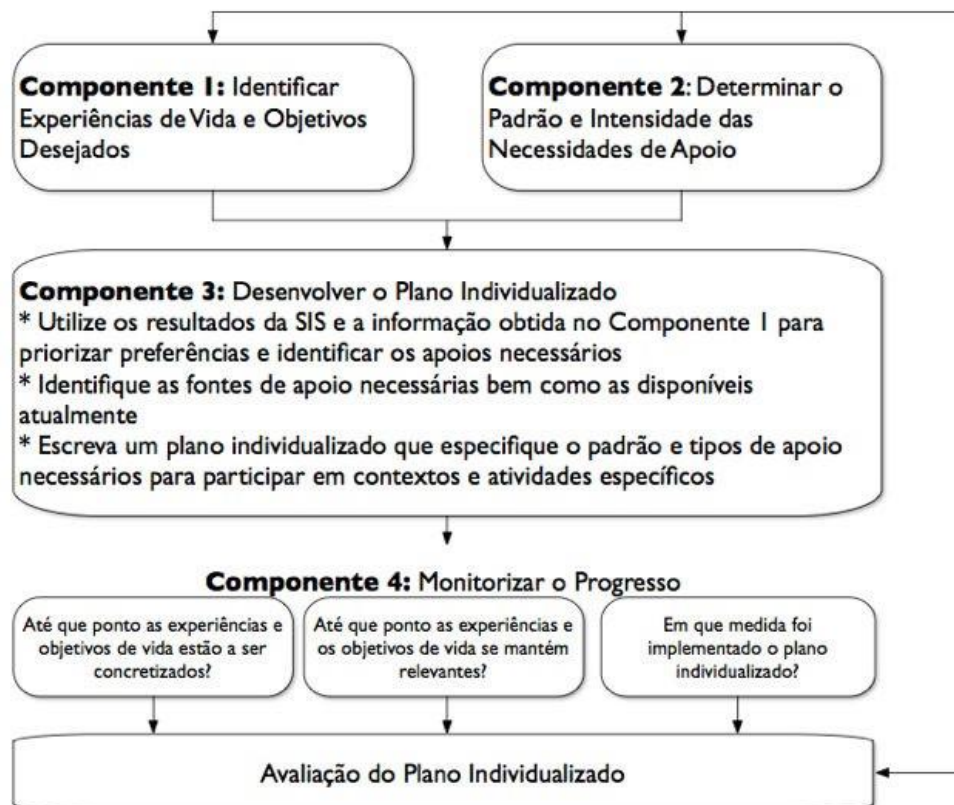


Figura 1 - Quatro componentes do processo de desenvolvimento de uma planificação individualizada (Thompson et al., 2002)

A Escala de Intensidade de Apoios (no original *Supports Intensity Scale* [SIS], Thompson et al., 2004) é um instrumento destinado a avaliar as necessidades de apoios individualizados requeridos pelos indivíduos para as situações em que existe discrepância entre a sua competência pessoal e as exigências do ambiente (componente 2 da figura 2). Nesta perspetiva, a necessidade de apoios é um constructo psicológico que se refere ao padrão e intensidade de apoios que a pessoa necessita para participar em atividades associadas com o funcionamento humano normativo (Thompson et al., 2009). Por outras palavras, não se focaliza naquilo que a pessoa é capaz de fazer mas no que o contexto lhe pode oferecer para aumentar a sua funcionalidade em diversas situações e perante diversas tarefas típicas da sua idade cronológica. O tipo e a intensidade das necessidades de apoio são afetadas por diversas influências, nomeadamente pelo nível de competência da pessoa com incapacidade, pelo tipo de atividades em que ela se envolve, o tipo de contextos em que está inserida, e também por outras áreas de necessidade, como sejam as necessidades de apoio médico ou de apoio comportamental.

A avaliação das necessidades de apoio através da SIS é realizada com base na informação recolhida em entrevistas realizadas com pelo menos dois informantes que tenham informação aprofundada acerca da pessoa e do seu funcionamento em diversos contextos, incluindo, sempre que possível, a própria pessoa a ser avaliada.

O instrumento encontra-se dividido em três secções:

(1) atividades de vida, que incluem a vida doméstica, a vida comunitária, a aprendizagem ao longo da vida, o emprego, a saúde e segurança e as atividades sociais; (2) atividades de proteção e defesa; (3) necessidades excepcionais, médicas e comportamentais.

Em cada uma das secções são colocadas questões aos entrevistados acerca dos apoios que a pessoa necessita para realizar com sucesso cada uma das atividades típicas da área de vida em causa, procurando especificar o tipo de apoio necessário, a frequência com o apoio é requerido e o tempo total de apoio necessário em cada um dos dias em que ele é requerido. No total, a escala é composta por 86 itens que devem ser cotados para todos os sujeitos.

A partir das respostas obtidas nas entrevistas realizadas, o avaliador procede à cotação dos vários itens e, no final, são obtidas duas medidas padronizadas de necessidades de apoio: o índice de necessidades de apoio, que classifica as necessidades de apoio, em geral, por referência a uma norma; e o perfil de necessidades de apoio, que descreve a intensidade relativa das necessidades de apoio da pessoa em seis áreas diferentes de atividade, nomeadamente as constantes da secção

(1) atividades de vida. No entanto, além da informação quantitativa, útil para planificação de serviços e para atribuição de apoios, a SIS fornece ainda um conjunto de informações qualitativas bem como a oportunidade de refletir em equipa, de forma exaustiva, aprofundada e estruturada, sobre a realidade de cada indivíduo no seu contexto.

Em termos psicométricos, a SIS tem demonstrado bons resultados tanto em termos de validade como de fidelidade, tanto na versão original norte-americana (Thompson et al., 2004; Thompson, Tassé, & McLaughlin, 2008), como nas diversas aferições que têm sido publicadas (Schalock, Thompson, & Tassé, 2008; Verdugo, Ibañez, & Arias, 2007). A aferição portuguesa tem apresentado resultados semelhantes aos das outras versões (Lopes-dos-Santos, Santos, Sanches-Ferreira, Silveira-Maia, & Lopes, 2012; Santos, Sanches-Ferreira, & Lopes-dos-Santos, 2012) demonstrando a qualidade psicométrica do instrumento. Por outro lado, vários estudos têm também documentado a sua importância e eficácia na planificação de serviços e apoios (Schalock, Thompson, & Tassé, 2008b; Wehmeyer et al., 2009).

Utilização da SIS no desenvolvimento de planos individuais de transição

A escola é, atualmente, e graças ao seu carácter universal e obrigatório, uma instituição incontornável na vida de todos os cidadãos. Ela marca os primeiros anos de vida de cada um preparando-o para a vida em sociedade e para planificar e desenvolver um projeto de vida. Em Portugal, a lei de bases do sistema educativo (lei nº 46/86, de 14 de outubro) estabelece como finalidades do sistema educativo a “garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade e o progresso social e a democratização da sociedade” (artigo 1, ponto 3), sublinhando, ainda, “o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos

livres, responsáveis, autônomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (artigo 2, ponto 4). No caso da educação especial, valoriza ainda o papel da escola na promoção da integração do aluno na vida ativa (artigos 17 e 18).

A questão da transição para a vida ativa é pois uma questão fundamental na concretização dos objetivos entregues à instituição escolar e, particularmente, no caso de jovens abrangidos pelos serviços de educação especial. A Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994), um dos documentos mais citados como base para uma visão inclusiva da escola e da educação, sublinha, no artigo 53, que

Os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz da escola para a vida ativa, quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se ativos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessários na vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação da vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência direta em situações reais, fora da escola. O currículo dos alunos com necessidades educativas especiais que se encontram nas classes terminais deve incluir programas específicos de transição...

Em termos genéricos, um Plano Individual de Transição é um instrumento, sob a forma de documento, no qual é registado o passado, o presente e o futuro desejado pelos jovens (*European Agency for Development of Special Needs Education [EADSNE], 2006*). De acordo com o artigo 14º do decreto-lei 3/2008: “Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional”. Esse plano deverá ser iniciado três anos antes da conclusão da escolaridade obrigatória e deverá envolver, necessariamente, os diversos profissionais que para ele contribuíram, os pais ou encarregado de educação e o próprio aluno. No Manual de Apoio à Prática, publicado em 2008 pela Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular, afirmava-se, ainda, que o PIT, consubstanciando o projeto de vida do aluno, responde às expectativas dos pais sobre o futuro do filho e aos desejos, interesses, aspirações e competências do jovem. Nessa linha, o legislador centrou o PIT numa perspetiva de planificação centrada na pessoa (PCP), sublinhando o papel ativo do jovem com incapacidade na construção do seu futuro indo de encontro às orientações e práticas mais comuns. A EADSNE, por exemplo, no seu trabalho de organização de boas práticas europeias sobre este tema (2006), recomendou que o jovem deveria ser o centro do processo de desenvolvimento do programa educativo individual e do plano de transição, reconhecendo-lhe um papel ativo na avaliação regular dessas planificações. Exemplos práticos desse tipo de planificação encontram-se, também, nos trabalhos de Miner e Bates (1997) e de Turnbull e colaboradores (1996).

O desenvolvimento do PIT, na perspetiva subjacente ao decreto-lei 3/2008 e à portaria nº275- A/2012, traduz os princípios de uma planificação centrada na pessoa num processo composto por duas fases sequenciais: (1) uma primeira fase de conhecimento dos desejos, interesses, aspirações e competências dos jovens, e que

inclui também o levantamento de necessidades do mercado de trabalho na comunidade em que o jovem se insere e a procura de oportunidades de formação ou de experiências de trabalho em contexto real ou, no caso dos jovens cuja incapacidade não lhes permitam exercer uma atividade profissional, o levantamento de centros de atividade ocupacional que possam proporcionar atividades do seu interesse e de acordo com as suas competências; (2) uma segunda fase de identificação das competências requeridas (académicas, pessoais e sociais) e as adaptações ou equipamentos especiais necessários para a realização das tarefas definidas anteriormente (DGIDC, 2008).

A realidade, em Portugal, veio demonstrar que nem a escola nem a sociedade estavam preparadas para a operacionalização do processo de transição. De facto, a avaliação da implementação do decreto-lei 3/2008 demonstrou que, por um lado, a maior parte dos jovens para quem o PIT seria exigido não os tinham e que, por outro lado, escola e sociedade não se articulavam no estabelecimento de protocolos, com a consequente dificuldade da escola em definir objetivos e planos de ação (Sanches-Ferreira et al., 2010). O PIT tem sido também encarado, essencialmente, como um instrumento de promoção da inserção laboral ou formativa, negligenciando outras áreas de vida.

A utilização da informação fornecida pela SIS poderá ajudar a superar algumas das dificuldades na implementação dos PIT. Numa perspetiva de planificação centrada na pessoa, é essencial preparar o aluno para participar ativamente na construção do seu projeto de vida. Mas é preciso também ter em consideração que a pessoa não se move em contextos estanques e que, portanto, a planificação deverá ter uma perspetiva holística e não apenas da pessoa enquanto agente laboral. A forma como a SIS estrutura os diversos contextos e áreas de vida, *i.e.*, vida doméstica, vida na comunidade, formação e aprendizagem ao longo da vida, emprego, saúde e segurança, atividades sociais, proteção e defesa, poderá ajudar o jovem e os demais agentes envolvidos na planificação a desenvolver uma imagem integrada do seu futuro desejado nas diversas áreas. O levantamento de necessidades do mercado de trabalho, de oportunidades de formação ou mesmo de centros de atividades ocupacionais só fará sentido se responderem às expectativas de vida levantadas (Sanches-Ferreira, et al. 2013), pois caso contrários estaremos a alinhar o jovem com as ofertas encontradas na sua comunidade e a violar alguns dos princípios que temos vindo a apresentar desde o início deste texto. A avaliação das necessidades de apoio através da SIS permitirá, então, obter a resposta a um conjunto de questões interrelacionadas: num futuro próximo onde é que o jovem vai estar? O que vai estar a fazer aí? Quem vai estar com ele?

Será a partir da determinação do futuro desejado pelo jovem e família nas suas diversas áreas de vida e das ofertas do meio que estará completa a informação requerida no componente 1 do esquema de planificação apresentado na figura 1. A SIS, nessa altura, permitirá entender o nível e o perfil de necessidades de apoio do jovem, e o seu preenchimento permitirá começar a elencar possíveis prestadores de apoio nos seus contextos naturais de vida. Competirá também à equipa que desenvolve o PIT - e que tem, sublinhamos, que envolver a família e outros elementos importantes do seu contexto - definir estratégias para ativar esses apoios. Poderemos então obter a resposta a mais algumas questões: O que é necessário para o jovem cumprir com as tarefas que tem de realizar em cada contexto? Quem pode prestar

cada um dos apoios necessários?

Finalmente, com as respostas às questões anteriores, poderá ser desenvolvido um PIT, que incluirá ações específicas a desenvolver na escola, com o jovem, tendo em vista o desenvolvimento de competências específicas, necessárias para a realização das tarefas desejadas no futuro, mas também ações a desenvolver nos seus contextos de vida para os tornar mais capazes de responder às necessidades de apoio do jovem e permitir-lhe uma vida o mais autónoma possível e o menos dependente de apoios profissionais.

Não gostaríamos de terminar este breve ensaio sem referir, no entanto, algumas barreiras que podem existir na implementação de uma planificação centrada na pessoa e sugerir estratégias para as superar. Por um lado, algumas barreiras decorrem da forma como os serviços se organizam e dos desafios que este tipo de mudança de paradigma lhes colocam. De facto, como apontam Holburn e Vietze (1999), a mudança para uma planificação centrada na pessoa implica uma significativa mudança na filosofia subjacente aos serviços mas também uma radical mudança nas suas práticas. Um risco possível é o serviço declarar a sua adesão ao novo paradigma sem abandonar as práticas anteriores. Nesse caso, o trabalho em rede, a potenciação das competências dos profissionais, a clarificação dos papéis atribuídos aos vários envolvidos, o ajustamento de linguagem utilizada, o cumprimento das regulamentações existentes e o próprio financiamento das instituições podem ser argumentos importantes na minimização dessa resistência à mudança.

Outra barreira ao desenvolvimento de planificações centradas na pessoa, nomeadamente no caso dos processos de transição, tem a ver com a baixa autodeterminação demonstrada por muitos jovens. Efetivamente, após um percurso escolar em que nunca foram convidados a participar nos processos de tomada de decisão e se limitaram a seguir uma agenda estabelecida pela instituição escolar (Rashid, Fore, & Miller, 2006), quando são chamados a clarificar os seus objetivos, sonhos, expectativas, confrontados com a novidade, poderão ter dificuldade em ir além de respostas monossilábicas ou da afirmação de que não sabem. Também esta barreira poderá ser respondida com a articulação continuada entre os professores, o jovem, a família e outros elementos relevantes da sua comunidade, e com a implementação de estratégias para exploração das expectativas dos jovens, bem como a adoção pelas instituições escolares de práticas promotoras da autodeterminação.

Conclusão

Com este texto esperamos ter demonstrado de que forma os Planos Individuais de Transição, estabelecidos no decreto-lei 3/2008 e na portaria 275-A/2012 para todos os alunos com currículo específico individual nos últimos três anos de escolaridade, vão contra uma visão atual da pessoa com incapacidade. A avaliação das necessidades de apoio é um passo necessário na construção deste plano, uma vez que nos permite saber o que será necessário proporcionar ao jovem para que ele consiga superar as tarefas que lhe serão propostas. Nesta perspectiva, a SIS, instrumento de avaliação das necessidades de apoio, será uma forma de sistematizar esse conhecimento, pois permite-nos estabelecer o tipo, a frequência e a intensidade do apoio requerido para um conjunto representativo de tarefas que qualquer adulto terá que superar nos vários contextos de vida.

O PIT, elaborado numa perspectiva centrada na pessoa, tem, portanto, o potencial de estabelecer uma ponte entre a vida do jovem aluno e a do jovem cidadão, garantindo-lhe a participação nos mais variados contextos, e escapando de uma abordagem centrada na busca da mudança do indivíduo e de superação das suas limitações e deficiências para uma abordagem centrada na organização dos elementos dos seus contextos naturais como potenciais fontes de apoio sistematizado.

Referências Bibliográficas

- Beadle-Brown, J., Mansell, J., & Kozma, A. (2007) Deinstitutionalization in intellectual disabilities. *Current Opinion in Psychiatry*, 20, 437-442.
- Braddock, D. L., & Parish, S. L. (2001). An Institutional History of Disability. In G.L. Albrecht, K. D. Seelman, & M. Bury (Eds.), *Handbook of Disability Studies* (pp. 11-68) . Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) (2008). *Educação Especial: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: DGIDC.
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) (2006). *Planos Individuais de Transição: apoiar a transição da Escola para o Emprego*. Middelfart: EADSNE.
- Holburn, C. S., Jacobson, J. W., & Schwartz, A., Flori, M., & Vietze, P. (2004). The Willowbrook Futures Project: A longitudinal analysis of person-centered planning. *American Journal on Mental Retardation*, 109, 63–76.
- Holburn, S., & Vietze, P. (1999). Acknowledging barriers in adopting person-centered planning. *Mental Retardation*, 37(2), 117-124.
- Lopes-dos-Santos, P., Santos, M., Sanches-Ferreira, M., Maia, M., & Lopes, A. C. (2012). The Supports Intensity Scale: Lessons from Portugal [abstract]. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56, 798.
- Marrone, J., Hoff, D., & Helm, D. T. (1997). Person-centered planning for the millennium: we're old enough to remember when PCP was just a drug. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 8(1), 285-297.
- Miner, C.A., & Bates, P.E. (1997). Person-Centered Transition Planning. *Teaching Exceptional Children*, 30(1), 66- 69.
- O'Brien, C. L., & O'Brien, J. (2000) The Origins of Person-Centered Planning: A Community of Practice Perspective. In S. Holburn, & P. Vietze (Eds.), *Person-centered planning: research, practice, and future directions*. Baltimore: Paul H Brookes.
- Rasheed, S.A., Fore III, C., & Miller, S. (2006). Person-centered planning: Practices, Promises, and Provisos. *The Journal for Vocational Special Needs Education*, 28(3), 47-59.
- Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., & Santos, M.A. (2012). A Desconstrução do Conceito de Deficiência Mental e a Construção do Conceito de Incapacidade Intelectual: de Uma Perspetiva Estática a Uma Perspetiva Dinâmica da Funcionalidade. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(4), 553-568.
- Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., Alves, S., Santos, M., & Silveira-Maia, M.. (2013). How individualised are the Individualised Education Programmes (IEPs): an analysis of the contents and quality of the IEPs goals. *European Journal of Special Needs Education*, 1 - 14.
- Sanches-Ferreira, M., Simeonsson, R., Maia, M., Pinheiro, S., Tavares, A. & Alves, S. (2010). *Projeto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei no3/2008*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Santos, M. A., Sanches-Ferreira, M., & Lopes-dos-Santos, P. (2012). *Tradução e Adaptação da Supports Intensity Scale à População Portuguesa*. Paper

- presented at the V Congresso Brasileiro de Educação Especial, São Carlos, BR.
- Schalock, R. L., Luckasson, R. A., Shogren, K. A., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W.H. et al. (2007). The renaming of Mental Retardation: Understanding the Change to the Term Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities, 45*(2), 116-124.
- Schalock, R. L., Thompson, J. R. & Tassé, M. J. (Eds.) (2008). *International Implementation of the Supports Intensity Scale*. Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schalock, R. L., Thompson, J. R., & Tassé, M. J. (Eds.) (2008b). *Relating Supports Intensity Scale Information to Individual Service Plans*. Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schalock, R.L., Borthwick-Duffy, S.A., Bradley, V.J., Buntinx, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., et al. (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports (11th edition)*. Washington, D.C.: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD).
- Thompson, J. R., Bradley, V., Buntinx, W. H. E., Schalock, R. L., Shogren, K. A., Snell, M., et al. (2009). Conceptualizing supports and the support needs of people with intellectual disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities, 47*, 135–146.
- Thompson, J. R., Hughes, C., Schalock, R. L., Silverman, W., Tassé, M. J., Bryant, B., et al. (2002). Integrating supports in assessment and planning. *Mental Retardation, 40*, 390–405.
- Thompson, J. R., Tassé, M. J., & McLaughlin, C. A. (2008). Interrater Reliability of the Supports Intensity Scale (SIS). *American Journal of Mental Retardation, 113*(3), 231-237.
- Thompson, J., Bryant, B.R., Campbell, E. M., Craig, E.M., Hughes, C.M., Rotholz, D.A. et al. (2004). *Supports Intensity Scale: Users Manual*. Washington: American Association on Mental Retardation.
- Thompson, J., Wehmeyer, M. L., & Hughes, C. (2010). Mind the Gap! Implications of a Person-Environment Fit Model of Intellectual Disability for Students, Educators and Schools. *Exceptionality, 18*(4), 168-181.
- Turnbull, A. P., Blue-Banning, M. J., Anderson, E. L., Turnbull, H. R., Seaton, K. A., & Dinas, P. A. (1996). Enhancing self-determination through Group Action Planning. In D. J. Sands, & M. L. Wehmeyer (Eds.). *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities* (pp. 237-256). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Verdugo, M. A., Ibáñez, A., & Arias, B. (2007). La Escala de Intensidad de Apoyos (SIS): Adaptación inicial al contexto español y análisis de sus propiedades psicométricas. *Siglo Cero 38*(2), 5-16.
- Wehmeyer, M., Chapman, T.E., Little, T.D., Thompson, J.R., Schalock, R., & Tassé, M.J. (2009). Efficacy of the Supports Intensity Scale (SIS) to Predict Extraordinary Supports Needs. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities 114*(1), 3-14.