

M

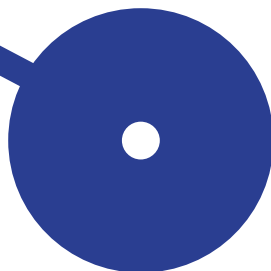
MESTRADO

EDUCAÇÃO ESPECIAL – MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DA COGNIÇÃO

**Envolvimento da família e dos jovens com  
necessidades adicionais de suporte na  
elaboração dos Programas Individuais de  
Transição: um estudo exploratório**

Daniela Patrícia Araújo Santos

11/2021



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Daniela Patrícia Araújo Santos

**Envolvimento da família e dos jovens com necessidades adicionais  
de suporte na elaboração dos Programas Individuais de Transição:  
um estudo exploratório**

Dissertação de Mestrado

**Mestrado em Educação Especial – Multideficiência e Problemas da Cognição**

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Doutora Manuela Sanches-Ferreira

Porto, novembro de 2021

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Daniela Patrícia Araújo Santos

**Envolvimento da família e dos jovens com necessidades adicionais  
de suporte na elaboração dos Programas Individuais de Transição:  
um estudo exploratório**

Dissertação de Mestrado

**Mestrado em Educação especial – Multideficiência e Problemas da Cognição**

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Doutora Manuela Sanches-Ferreira

Porto, novembro de 2021

## **AGRADECIMENTOS**

Para que este trabalho se concretizasse da melhor forma possível, foram essenciais as contribuições de várias pessoas. Às mesmas gostaria de deixar umas palavras de agradecimento, reconhecimento e de estima, já que o sentimento o trago comigo.

Às famílias: à minha em particular por ser um pilar essencial na minha vida, fonte de imenso orgulho e dedicação. Obrigada por todo o apoio!

Às famílias dos jovens que participaram neste estudo por terem aceitado participar e dar o seu testemunho.

À Professora Manuela por ter sido incansável ao longo destes meses de trabalho.

Muito obrigada!

## RESUMO ANALÍTICO

Este estudo tem como objetivo principal compreender de que forma foi planeado o processo de Transição para a Vida adulta de jovens com necessidades adicionais de suporte especificamente nos aspetos relacionados com a participação e envolvimento do próprio e dos seus pais / encarregados de educação.

Participam no estudo, de natureza qualitativa, os pais / EE de seis jovens com necessidades adicionais de suporte em fase de transição para a vida adulta ou que deixaram a escolaridade obrigatória há pouco tempo, bem como os próprios jovens. Para a recolha de dados recorreu-se a entrevistas semiestruturadas seguindo um guião previamente elaborado com base na literatura, na legislação em vigor (D.L. 54/2018) e também com o recurso ao questionário (TQI – Transition quality indicators, University Cornell), que foi traduzido e adaptado de forma a poder ter-se em conta a qualidade dos indicadores de transição presentes ao longo do processo. As entrevistas foram gravadas com a autorização dos intervenientes e foram posteriormente transcritas na íntegra e objeto de análise de conteúdo.

Os dados obtidos, apesar das limitações devidas ao número reduzido da amostra, remetem-nos para a necessidade de refletir sobre os tópicos analisados, partilhando-os com a comunidade educativa e outros agentes envolvidos afim de se reverem práticas e promover atitudes congruentes com uma mudança que vá ao encontro das reais necessidades dos jovens com necessidades adicionais de suporte e das suas famílias.

**Palavras-chave:** Transição para a vida adulta; Plano Individual de Transição; jovens com Necessidades Educativas Especiais:

## **ABSTRACT**

This study has the main purpose to understand how the transition from school to active life of young people with disabilities has been planned, focused on the aspects related to the participation of the person with disabilities and his parents.

We had the participation from the parents of six young persons with disabilities that were in the transition process from school to active life or that had left school recently and also the youngsters. For collecting the data, we have done interviews with a script that has been previously prepared and related to the literature in this matter, the legislation and with the help from the TQI (Transition Questionary Indicators, University Cornell) that has been translated to portuguese and adapted to reflect the quality of the indicators of transition along the process. The interviews were recorded with the authorization from the participants and were transcribed for content analysis.

The results of this study, despite the limitations within the small sample, lead us to the need to reflect about the topics that were analyzed, sharing them with all the school community and other agencies involved within the transition process in order to review the practices and promote congruent attitudes within a change that meets the real needs of the young people with disabilities and their families.

**Keywords:** process of transition ; individual transition plan; special education needs.

## ÍNDICE DE TABELAS E IMAGENS

Tabela 1: Características de diagnóstico da PDI, nos vários domínios e de acordo com os níveis de gravidade referidos no DSM 5

Tabela 2: População residente em Portugal com deficiência segundo os Censos: total e por tipo de deficiência e sexo (2001)

Tabela 3: Critérios de enquadramento dos vários tipos de deficiência (Censos)

Tabela 4: População residente em Portugal com 15 ou mais anos com deficiência (Censos): total e por tipo de deficiência e condição perante a atividade económica

Tabela 5: Caracterizadores / Especificadores relativos à condição perante a atividade económica

Tabela 6: Estrutura geral do guião de entrevista (tema / subtemas) e respetivos objetivos

Tabela 7: Palavras mais frequentes globalmente e por cada entrevista

Tabela 8 a Tabela 14: Grelhas síntese dos diversos temas e subtemas, respetivas categorias, descrição e exemplos de discurso

Figura 1: Mind map – com as categorias e subcategorias

## **LISTA DE SIGLAS**

AAIDD – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

AAMR – American Association on Mental Retardation

APA – American Psychological Association

APPACDM – Associação de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental

AVD – Atividades de Vida Diária

CAVI – Centro de Apoio à Vida Independente

CEI – Currículo Específico Individual

DI – Deficiência Intelectual

D.L. – Decreto Lei

DGE – Direção Geral da Educação

DSM – 5 – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – 5ª edição

E.E. – Encarregado de Educação

ICD 10 – International Classification of Diseases

ICF - International Classification of Functioning

INR – Instituto Nacional de Reabilitação

MAVI – Movimento de Apoio à Vida Independente

M.E. – Ministério da Educação

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PCP – Planificação Centrada na Pessoa

PDI – Perturbação do Desenvolvimento Intelectual

PEI – Programa Educativo Individual

PIT- Programa Individual de Transição

Q.I. – Quociente de inteligência

Q.V. – Qualidade de Vida

TQI – Transition Quality Indicators

TVA – Transição para a Vida Adulta

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

# ÍNDICE

1.	ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
1.1.	O CAMINHO PARA A INCLUSÃO.....	<b>ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.</b>
1.2.	A PERTURBAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL .....	6
1.3.	AUTODETERMINAÇÃO, QUALIDADE DE VIDA E PERSPETIVAS CENTRADAS NA PESSOA.....	13
2.	PESSOAS COM DEFICIÊNCIA : LEGISLAÇÃO EM VIGOR E A REALIDADE EM PORTUGAL..	16
3.	ESTUDO EMPÍRICO .....	21
3.1.	ENQUADRAMENTO DO ESTUDO: O D.L 54 .....	21
3.2.	O PROGRAMA INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO ENTRE A ESCOLA E O TRABALHO / VIDA ADULTA.....	21
3.3	O PAPEL DOS DIFERENTES INTERVENIENTES.....	24
3.4.	OBJETIVOS DO ESTUDO.....	25
3.5.	PARTICIPANTES .....	26
3.6.	INSTRUMENTOS .....	27
3.7.	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS .....	30
3.8.	PROCEDIMENTO E CONSIDERAÇÕES ÉTICAS .....	31
4.	RESULTADOS .....	<b>ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.</b>
4.1.	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS .....	33
4.2.	DISCUSSÃO DE RESULTADOS .....	52

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

## INTRODUÇÃO

A filosofia inclusiva tem vindo a orientar as respostas que existem para todos os alunos e em particular para aqueles que apresentam deficiência e incapacidade. Acompanhando as orientações e recomendações internacionais, Portugal tem vindo a implementar respostas que permitam a plena inclusão na sociedade das pessoas com deficiência e incapacidade.

A Transição para a vida adulta das pessoas com deficiência e incapacidade, além de ser um tema extremamente importante e atual, é descrita como um período de grande ansiedade e de preocupação para os jovens e para as suas famílias. Dos estudos realizados, sabe-se que este processo quando bem conseguida possibilita a satisfação dos sujeitos em vários domínios e contribuindo assim para melhores níveis de qualidade de vida destes e das suas famílias (Fanzeres et al., 2016).

Diversos autores realçam a importância da auto determinação nesta população pois tem vindo a ser relacionada com resultados positivos no futuro quer em termos laborais, na vida em comunidade e na qualidade de vida (Dean et al., 2021; Melo et al., 2017)

Neste sentido, é essencial garantir condições para a autonomia e autodeterminação das pessoas com deficiência, pressupostos fundamentais da plena inclusão e da efetiva participação em todos os contextos de vida.

As organizações internacionais têm dedicado, nos últimos anos, uma especial atenção à passagem da escola para a vida ativa dos jovens com incapacidade, pois, por diversas razões, esta transição nem sempre é bem-sucedida (Nunes & Sanches-Ferreira, 2017).

Portugal é um dos países que mais tem desenvolvido orientações políticas no sentido da inclusão escolar e social, mas torna-se importante refletir sobre os efeitos que a legislação em vigor e as medidas educativas, das quais se destaca o PIT, tiveram na transição para a vida adulta de jovens com incapacidades. (Santos et al., 2019).

Além disso, o presente estudo pretende também auscultar os pais / Encarregados de educação e, sempre que possível a própria pessoa com incapacidade afim de tentar perceber

qual o papel que teve (ou não) na construção e desenvolvimento do seu PIT e consequentemente, na definição do seu projeto de vida.

O trabalho está dividido em vários capítulos como abaixo se detalha, de forma sucinta.

No 1º capítulo, no enquadramento teórico, abordamos os diferentes modelos educativos desde a segregação até à Inclusão, modelo aceite para orientar as práticas e cultura na comunidade. Detalharam-se os aspetos relacionados com a Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, seus critérios de diagnóstico e necessidade de definição de perfis de suporte para permitir à pessoa com incapacidade a participação efetiva nos vários domínios de vida.

Abordaram-se as questões da auto-determinação, do modelo da qualidade de vida e das práticas centradas na pessoa como constructos determinantes na definição do percurso de vida da pessoa com deficiência.

No 2º capítulo apresentamos alguns aspetos relativos às políticas em vigor em Portugal, nomeadamente alguns dados da realidade das pessoas com deficiência no que concerne ao emprego.

No 3º capítulo, faz-se uma introdução ao estudo empírico onde se aborda o enquadramento educativo legal em Portugal com a legislação em vigor e o papel do Plano Individual de Transição como instrumento orientador do processo de transição para a vida pós-escolar tentando elencar o papel dos diferentes intervenientes.

Depois, detalham-se os aspetos relacionados com a forma como foi conduzido o estudo empírico que sustenta este trabalho, os participantes e os instrumentos utilizados bem como os procedimentos de análise dos dados recolhidos.

Por fim, apresentam-se os resultados obtidos com a presente investigação, a discussão dos mesmos bem como as conclusões e as considerações finais.

# 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1.1. O CAMINHO PARA A INCLUSÃO

*“Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”*

Constituição da República Portuguesa – art. 74º (2 de abril de 1976), publicada no Diário da República I, série A nº 155, de 12 de agosto de 2005

São vários os documentos das mais diversas organizações a emanar diretrizes e recomendações no que diz respeito ao trabalho e aos direitos das crianças, sobretudo das que apresentam Necessidades Educativas Especiais. A Convenção dos Direitos da Criança (1989), a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na área das necessidades educativas especiais (1994) e a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2007), da ONU são alguns dos exemplos (Santos et al., 2019; Sanches-Ferreira et al., 2010)

Numa breve contextualização das mudanças, podemos assumir que a partir dos anos 60 do século passado se iniciaram transformações significativas sobretudo na forma de encarar a deficiência em que os indivíduos passaram a ser vistos como cidadãos de pleno direito, o que deu origem a práticas educacionais mais humanistas (Cardoso, 2011) e ao aparecimento de um movimento que visava a integração de crianças e jovens com deficiência (Santos et al., 2015).

Neste seguimento, surge nos Estados Unidos da América a Public Law, em 1975 que introduziu o conceito de “meio menos restritivo possível” e defende que as crianças com necessidades educativas especiais (NEE) estejam totalmente integradas e passem a beneficiar de um ensino gratuito.

Em 1978, o Warnock Report surgiu em Inglaterra e veio propor a expansão da rede de Educação Especial e substituir o conceito de Deficiência pelo de Necessidades Educativas Especiais (NEE). Este documento clarifica a ideia de que “uma criança necessita de uma

educação especial se tiver uma dificuldade de aprendizagem que requeira uma medida educativa especial”.

Mais tarde, em 1994, é aprovada pela UNESCO a Declaração de Salamanca que consagra um conjunto de princípios que refletem as novas políticas educativas no âmbito da deficiência e proclama a Escola Inclusiva que se baseia no pressuposto de:

que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos de aprendizagem de modo a garantir um bom nível e educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades (...) (pág. 11/12)

Considera-se que a Declaração de Salamanca é um marco importante no surgimento do conceito de inclusão em que se espera que a escola consiga garantir as condições necessárias para ir de encontro às especificidades de cada criança. Portanto, a escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino a cada um dos seus alunos sendo necessário reconhecer e respeitar a diversidade de acordo com as necessidades individuais.

Em Portugal e em muitos outros sistemas educativos, o alargamento da escolaridade obrigatória a todas as crianças e jovens, incluindo as que apresentam necessidades adicionais de suporte pretende também garantir o direito a uma educação inclusiva.

Neste pressuposto do direito de todos os alunos frequentarem a escola inclusiva, Sanches-Ferreira (2002) afirma que “a inclusão propõe, assim, uma nova linguagem, um novo pensamento, uma nova coerência e uma nova prática que estabelece uma rutura paradigmática com muitos anteriores posicionamentos educativos e, muito particularmente, com várias das práticas no domínio da educação especial (...)” (p.93).

Contudo, sabemos que não basta colocar um aluno com necessidades educativas especiais numa sala do ensino regular, numa escola regular para garantir que este está efetivamente incluído. É importante ver “a inclusão, enquanto proposta educativa que pretende consubstanciar o tempo e o espaço educativo para todas as crianças de forma a cumprir os

ideais da escola pública obrigatória: eficiência, eficácia, qualidade e equidade”, tal como preconizado por Sanches-Ferreira (2007).

A Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2007, ratificada por Portugal em 2009) constitui um marco histórico na garantia e promoção dos direitos humanos de todos os cidadãos e, em particular, das Pessoas com Deficiência.

A Convenção reafirma os princípios universais (dignidade, integralidade, igualdade e não discriminação) em que se baseia e define as obrigações gerais dos Governos relativas à integração das várias dimensões da deficiência nas suas políticas, bem como as obrigações específicas relativas à sensibilização da sociedade para a deficiência, ao combate aos estereótipos e à valorização das pessoas com deficiência.

O artigo 19º da Convenção aborda o direito a viver de forma independente e a ser incluído na comunidade, realçando o igual direito de todas as pessoas, incluindo aquelas que têm deficiência, bem como a sua capacidade de escolha, o acesso a serviços em condições de igualdade e que estejam adaptados às suas necessidades.

No artigo 27.º, é reconhecido “o direito das pessoas com deficiência a trabalhar, em condições de igualdade com os demais; isto inclui o direito à oportunidade de ganhar a vida através de um trabalho livremente escolhido ou aceite num mercado e ambiente de trabalho aberto, inclusivo e acessível a pessoas com deficiência” (p. 13).

Da mesma forma, a temática da transição para a vida ativa dos indivíduos com necessidades adicionais de suporte é referida em vários documentos internacionais que a colocam nas suas orientações educativas. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), destacou no ponto 56, a propósito da preparação para a vida adulta, que:

O currículo dos alunos com necessidades educativas especiais que se encontram nas classes terminais deve incluir programas específicos de transição, apoio à entrada no ensino superior, sempre que possível, e treino vocacional subsequente que os prepare para funcionar, depois de sair da escola, como membros independentes e ativos das respetivas comunidades.

Em Portugal, esta questão está refletida no Decreto-Lei 54/2018 que veio clarificar e orientar a forma como se pode desenvolver um processo de transição pós-escolar com sucesso, através da elaboração do Programa Individual de Transição.

## **1.2. A PERTURBAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTELLECTUAL**

Nas últimas décadas têm vindo a ser observadas várias mudanças relativas à deficiência intelectual, com revisões no conceito. O Défice cognitivo (Mental Retardation, AAMR, 2006) deu mais tarde lugar ao termo usado atualmente, a Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (Intellectual Developmental Disorder, APA, 2013). Em 2007, a *American Association on Mental Retardation*, substituiu formalmente a sua designação para *American Association of Intellectual and Development Disability* (AAIDD) (Sanches-Ferreira et al., 2012).

A definição proposta pela American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) em 2010 para Intellectual Disability (Défice cognitivo/PDI) corresponde a uma incapacidade caracterizada pela existência de limitações significativas no funcionamento intelectual (a pontuação tem de ser inferior a dois desvios padrões abaixo da média para o teste utilizado) e no comportamento adaptativo de um indivíduo, tal como expresso pelas suas competências conceptuais, sociais e adaptativas práticas (Correia & Seabra-Santos, 2018). Esta incapacidade tem início antes dos 18 anos.

O défice nas funções intelectuais pode ser caracterizado por défices na generalidade das capacidades cognitivas / funções intelectuais, tais como: raciocínio, resolução de problemas, organização, pensamento abstrato, julgamento, aprendizagens académicas e aprendizagens relacionadas com base na experiência. Os défices na generalidade das capacidades cognitivas prejudicam o funcionamento do sujeito quando comparado com uma pessoa da mesma idade e grupo cultural, limitando e restringindo a sua participação e desempenho em um ou mais aspetos de atividades da vida diária, tais como: a comunicação, participação social, funcionamento escolar ou laboral, e na independência pessoal em casa ou em ambientes comunitários. Estas limitações têm, como consequência, a necessidade de um maior ou menor apoio na escola, no trabalho ou na vida diária (DSM- 5, 2013).

A AAIDD define o comportamento adaptativo como o conjunto de competências conceptuais, sociais e práticas que foram aprendidas e que são desempenhadas pelas pessoas nas suas vidas do dia-a-dia. No domínio conceptual temos competências de linguagem, leitura, escrita, dinheiro, tempo e conceitos numéricos. Nas competências sociais podemos enumerar aquelas que dizem respeito às competências inter-pessoais, responsabilidade social, auto-estima, culpa, prudência, obediência a regras/ leis, capacidade de evitar ser vítima e resolução de problemas sociais. Nas competências práticas encontramos as actividades da vida diária (cuidados pessoais), competências ocupacionais, uso de dinheiro, segurança, cuidados de saúde, viagem/transporte, horários/rotinas, uso do telefone, etc.

Segundo a AAIDD (2010), para o diagnóstico poder ser efetuado, devemos ter em atenção cinco pressupostos:

1. Deve ser considerado o ambiente onde o indivíduo está inserido - pares e cultura.
2. A avaliação deverá atender à diversidade linguística e cultural, bem como a diferenças em factores comunicacionais, sensoriais, motores e comportamentais.
3. Num indivíduo as limitações geralmente coexistem com competências.
4. Um importante propósito de enumerar as limitações é o desenvolvimento de um perfil de apoios necessários.
5. Mediante os apoios adequados mantidos durante um período de tempo sustentado, de um modo geral, o funcionamento do indivíduo melhorará.

No DSM – 5 (APA, 2013), o nível de gravidade de D.I. deve ser especificado com a seguinte codificação: Leve, Moderado, Grave e Profundo. A caracterização da Perturbação do Desenvolvimento Intelectual deixou de se basear no nível de Q.I.. Os diferentes níveis de gravidade são definidos de acordo com o funcionamento/comportamento adaptativo, o qual determina o nível de apoios necessários.

Na tabela que se segue (Tabela 1) apresentam-se as características de diagnóstico da Perturbação de Desenvolvimento Intelectual, nos vários domínios e de acordo com os níveis de gravidade referidos no DSM-5, 2013; Palha et al., 2016.

Nível de gravidade	Domínio conceptual	Domínio social	Domínio prático
LIGEIRO	<p>Pré-escolar: podem não ser evidentes diferenças.</p> <p>Escolar e Adulto: dificuldades na aprendizagem da leitura, escrita, matemática, tempo ou dinheiro, podendo ser necessários apoios para acompanhar as expectativas.</p> <p>Adulto: alterações ao nível do pensamento abstrato, funções executivas (i.e., planeamento, elaboração de estratégias, definição de prioridades e flexibilidade cognitiva) e memória a curto-prazo, bem como no uso funcional de competências académicas (ex. leitura e gestão do dinheiro). Recurso a abordagens mais concretas na resolução de problemas.</p>	<p>Imaturidade nas interações sociais. Ex. dificuldade na compreensão de pistas sociais. Comunicação, diálogo e linguagem são mais concretos e imaturos que o esperado para a idade. Podem existir dificuldades na regulação emocional e comportamental, perceptíveis pelos pares em contexto social. Limitação na noção de risco em situações sociais. O julgamento social é imaturo para a idade e há vulnerabilidade para manipulação pelos outros (credulidade).</p>	<p>Funcionamento a nível de autocuidados pode ser adequado à idade. Necessidade de algum apoio em atividades da vida diária (AVD) mais complexas.</p> <p>Adulto: necessidade de apoio nas compras (supermercado), transporte, organização da casa e cuidados com crianças, preparação de comida e gestão do dinheiro (incluindo banco). atividades recreativas semelhantes às dos pares, mas análise crítica relacionada com o bem-estar e organização em torno do lazer carece de apoio.</p> <p>Adulto: emprego competitivo ocorre frequentemente em trabalhos que não enfatizam competências conceptuais. Necessidade de apoio a nível de decisões legais e relacionadas com a saúde e no desempenho laboral. É geralmente necessário apoio para constituir e sustentar família.</p>

Moderado	<p>Durante o desenvolvimento, verificam-se progressivos distanciamentos nas capacidades conceptuais, em comparação com os pares. Em idade pré-escolar, desenvolvimento mais lento das competências linguísticas e pré-acadêmicas. Em idade escolar, o progresso na leitura, escrita, matemática, e compreensão de tempo e dinheiro ocorre lentamente ao longo dos anos escolares, e é visivelmente limitada em comparação com os seus pares. Durante a vida adulta, o desenvolvimento de competências académicas realiza-se a um nível elementar, e requer apoio na utilização das mesmas em contexto laboral e vida pessoal. É necessária assistência diária contínua na realização de tarefas conceptuais do dia-a-dia.</p>	<p>Existência de diferenças evidentes no comportamento social e comunicativo, ao longo do desenvolvimento, em comparação com os pares. A linguagem falada é geralmente a principal ferramenta para a comunicação social, no entanto, é menos complexa do que a de seus pares. Boa capacidade de relacionamento com familiares e com amigos; consegue estabelecer relações de amizade duradouras, e relações amorosas em idade adulta. No entanto, existem dificuldades na compreensão ou interpretação correta de pistas sociais. A capacidade de julgamento/análise social e tomada de decisão está limitada, e requer assistência em decisões importantes. Amizades com sujeitos com desenvolvimento típico são geralmente afetadas por limitações sociais ou de comunicação. Requer significativo apoio social e comunicativo para o sucesso em contexto laboral.</p>	<p>O sujeito, enquanto adulto, é capaz de realizar as suas necessidades pessoais que envolvam comer, vestir, e higiene pessoal, embora seja necessário um longo período de ensino e tempo para a sua independência. Do mesmo modo, a participação nas tarefas domésticas pode ser conseguida em idade adulta, embora seja necessário um período prolongado de ensino. A autonomia laboral em trabalhos que requeiram capacidades conceptuais e comunicativas limitadas pode ser possível através do apoio de colegas de trabalho, supervisores, entre outros, de modo a gerir-se as expectativas sociais e as complexidades laborais, e a auxiliar nas várias responsabilidades, tais como horários, transportes, benefícios de saúde, e gestão do dinheiro. A vasta variedade de capacidades recreativas a desenvolver requer apoios adicionais e oportunidades de aprendizagem durante longos períodos de</p>
----------	---	--	---

			tempo. Comportamentos desadaptados estão presentes numa minoria significativa, originando problemas sociais.
Grave	Aquisição limitada das competências conceptuais. Geralmente escassa compreensão da linguagem escrita, assim como de conceitos de números, quantidades, tempo e dinheiro. Necessidade de extenso apoio para a resolução de problemas ao longo da vida.	Linguagem falada bastante limitada a nível de vocabulário e gramática, restringida frequentemente a palavras soltas ou frases simples, podendo ser complementada por meios aumentativos de comunicação. O discurso e a comunicação baseiam-se nos eventos da vida diária. A linguagem é usada sobretudo para a comunicação social, mais do que como meio de explicação. Compreensão de discurso simples e gestos. Relações com familiares e conhecidos são fonte de prazer e de ajuda.	Necessidade de apoio para todas as AVD, incluindo refeições, higiene e vestir. Necessidade de supervisão constante. Incapacidade para a tomada de decisões responsáveis relativas ao bem-estar próprio ou de outros. Adultos: a participação nas tarefas domésticas, de lazer e trabalho exigem apoio e assistência contínua. A aquisição de competências em todos os domínios envolve ensino a longo prazo e apoio continuado. Comportamentos mal adaptativos, incluindo autoagressividade, estão presentes numa minoria significativa.
Profundo	De um modo geral, as capacidades conceptuais envolvem o mundo físico, em vez dos processos simbólicos. O sujeito pode ser capaz de utilizar objectos de forma funcional para o cuidado pessoal, trabalho e lazer. No entanto, a co-ocorrência de alterações	Compreensão muito limitada da comunicação simbólica na fala ou gesto. Pode existir compreensão de instruções simples ou gestos. Consegue expressar desejos e emoções maioritariamente através da comunicação não verbal e não simbólica. O sujeito retira satisfação dos relacionamentos com os	Total dependência dos outros nos vários aspectos de cuidados pessoais diários, saúde e segurança. No entanto, pode apresentar capacidade para participar em algumas das actividades.

	<p>motoras e sensoriais pode impossibilitar a utilização funcional dos mesmos.</p> <p>Determinadas capacidades visuo-espaciais, tais como a correspondência e classificação com base em características físicas, podem ser adquiridas pelo sujeito com DI profunda.</p>	<p>membros familiares e outros cuidadores, inicia e responde a interações sociais através de pistas gestuais e emocionais. A co-ocorrência de alterações físicas e sensoriais pode impossibilitar a realização de várias actividades sociais.</p>	<p>Sujeitos sem alterações físicas graves podem ajudar na realização de algumas tarefas domésticas simples, tais como arrumar a mesa para as refeições. A participação em atividades vocacionais/profissionais podem ter por base ações simples com objetos, com recurso a Elevado nível de apoio. Como atividades recreativas, inclui-se ouvir música, ver filmes, passear ou participar em atividades aquáticas, com apoio adequado. A co-ocorrências de alterações físicas e sensoriais são limitações frequentes à participação em casa, nas atividades recreativas e a nível profissional. A ocorrência de comportamentos desadaptados está presente numa minoria significativa.</p>
--	---	---	---

**Tabela 1** – Características de diagnóstico da PDI, nos vários domínios e de acordo com os níveis de gravidade referidos no DSM-5

De acordo com Berger (2000), “padrões típicos de desenvolvimento são aqueles que todos seguimos até certo ponto e que ninguém segue exatamente”. Portanto, que está dentro de um padrão físico, psicológico ou social. E é neste sentido que aparecem as classificações dimensionais que retratam um contínuo, desde a ausência de sintomas até diferentes graus de severidade ou intensidade de sintomas: leve, moderado e severo. Dentro destas classificações encontramos diferentes sistemas nomeadamente o ICD 10 ou ICF.

No entanto, a utilização destes sistemas de classificação pode trazer riscos na nossa prática em virtude de podermos não ter em atenção as diferentes dimensões do indivíduo, de rotularmos as crianças com diagnósticos sendo que estas podem ter necessidades de apoio e de suporte muito diferentes em função dos seus diferentes perfis.

Assim e tal como também defende a AAIDD, o essencial da caracterização assenta na definição do tipo e da qualidade dos apoios/ajudas preconizados para cada sujeito, segundo quatro grupos: Necessidade de apoios/ajudas intermitente, necessidade de apoios/ajudas limitada, necessidade de apoios/ajudas extensa e necessidade de apoios/ajudas permanente, intensa e em todas as circunstâncias e ambientes.

As necessidades de apoio do indivíduo com deficiência e incapacidade são assim entendidas como um construto psicológico que se refere ao padrão e intensidade de apoios de que necessita para participar em atividades associadas ao funcionamento humano normativo. Focaliza-se naquilo que o contexto lhe pode oferecer para incrementar a sua funcionalidade nas diferentes situações e tarefas de vida. (Santos et al., 2015).

A avaliação das necessidades de apoio é um passo importante na planificação da transição do contexto escolar para a vida pós-escolar de jovens adultos com incapacidade intelectual, nomeadamente quando assenta numa abordagem centrada na pessoa e consonante com a visão inclusiva da sociedade e o direito à autodeterminação da pessoa com incapacidade (Santos et al., 2015).

De acordo com Santos, 2017, a noção de suportes é, assim, essencial para a vida das pessoas com deficiência e incapacidade. Neste artigo, os autores definem os suportes como os recursos e as estratégias que se destinam a promover o desenvolvimento, educação e o bem-estar da pessoa com incapacidade e promover o seu funcionamento individual. Pressupõe-se assim que, ao analisarmos o contexto, é possível definir suportes individualizados ao nível do microsistema (ex. família), das práticas organizacionais (mesossistema) e processos ao nível da sociedade, de acordo com o preconizado no modelo teórico-metodológico desenvolvido por Bronfenbrenner em 2004 (Santos, M.A., 2017). Este modelo, citado no artigo de Antoni e Koller (2010) “abrange quatro núcleos inter-relacionados dinamicamente na compreensão dos fenómenos: a Pessoa, o Processo, o Contexto e o Tempo (modelo PPCT) e possibilita conhecer a interação desses núcleos e os aspetos que envolvem o funcionamento familiar”.

### **1.3. AUTODETERMINAÇÃO, QUALIDADE DE VIDA E PERSPETIVAS CENTRADAS NA PESSOA**

Na revisão da literatura efetuada sobre esta temática e porque, neste estudo assumem particular relevância, abordam-se as questões da auto-determinação, das práticas centradas na pessoa e também da qualidade de vida como construtos fundamentais na definição do percurso de vida da pessoa com incapacidade.

O conceito de auto-determinação na área da deficiência e da incapacidade tem vindo a assumir especial relevo e começa a fazer parte dos documentos orientadores específicos para esta população. É cada vez mais defendida como um direito e é referida como um dos princípios fundamentais descritos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007).

De acordo com Santos, 2017 “a escola constitui um contexto essencial na vida de todas as crianças e jovens, incluindo aqueles com deficiência e incapacidade. Nessa perspetiva, a promoção da autodeterminação deve constituir-se como um objetivo transversal a todo o processo educativo, para todos os alunos” (p.40). O autor considera

que a autodeterminação se vai desenvolvendo ao longo da vida, através da interação entre um conjunto de variáveis da pessoa e as características dos ambientes onde vive sendo, por isso mesmo, a escola e principalmente o período de transição para a vida adulta como momentos cruciais.

Assim, uma pessoa ser mais ou menos autodeterminada depende das oportunidades e das experiências individuais, variando através do tempo e dos contextos bem como dos suportes de que necessita. Vários estudos sugerem que indivíduos autodeterminados são mais autónomos e conseguem alcançar níveis mais elevados de qualidade de vida estando por isso fortemente relacionados entre si os dois construtos: autodeterminação e qualidade de vida (Ribeiro, A., 2014).

No trabalho de Santos et al., 2015, 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” (p. 113). Isso significa desenhar um Programa Centrado na Pessoa onde se deve ter em conta as várias dimensões da sua vida e a sua participação nos vários contextos (Nunes & Sanches-Ferreira, 2015).

Santos et al., 2019 acrescenta ainda que o Planeamento Centrado na Pessoa permite que se possam criar oportunidades de promover a auto-determinação e para a “dinamização de uma rede de apoio ao jovem adulto com dificuldades intelectuais e, assim, elevar a sua autoestima e valorizar o seu estatuto social” (p. 235).

Assim, passa a defender-se uma planificação que seja centrada na organização de sistemas de apoio que possam contribuir e promover a vida independente e a qualidade de vida da pessoa com incapacidade.

A definição de qualidade de vida proposta pela Organização Mundial de Saúde (OMS) diz respeito à perceção do indivíduo sobre a sua posição na vida, dentro do contexto dos sistemas de cultura e valores nos quais está inserido e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações (WHOQOL Group, 1997). É assim entendida como um conceito abrangente, influenciado de forma complexa pela saúde física do indivíduo,

pelo seu estado psicológico, nível de independência, as relações sociais e demais relações que provêm do ambiente em que o sujeito vive (Carona et al., 2006).

O conceito de qualidade de vida (QV) não é recente, mas a sua utilização no campo da deficiência tem vindo a ser desenvolvido desde a década de 80 e tem ganho mais destaque e amplitude na investigação e intervenção nessa área (Correia & Seabra-Santos, 2018). O artigo de Santos et al., 2019, defende que as pessoas com DI têm o mesmo direito que os outros cidadãos a serem envolvidos na avaliação da sua qualidade de vida.

A avaliação da qualidade de vida nas pessoas com DI é importante para se conhecer o nível de satisfação das mesmas com a sua vida e com os apoios que recebem de forma que todos possam ter experiências significativas e satisfatórias nos vários domínios de vida.

No entanto, as dificuldades de comunicação e de compreensão dos indivíduos com DI, promovem algum debate na avaliação deste construto nesta população (Simões, 2019) e são vistas como um obstáculo na partilha do nível de satisfação ou insatisfação com as condições de vida da pessoa com DI pelo que sugerem que sejam também analisadas as percepções de familiares e/ou profissionais próximos que as conheçam bem.

A qualidade de vida familiar tem sido também alvo de investigações (ainda que mais recentemente) uma vez que é importante não só ter em consideração a qualidade de vida individual, mas também aquela que diz respeito a um nível mais global, na dimensão da família (Correia & Seabra-Santos, 2018).

Dado que este conceito tem ganho especial relevância nesta área, é importante que os serviços que prestam serviços na área da deficiência intelectual possam orientar as suas práticas para a melhoria da qualidade de vida das pessoas com incapacidade (Correia & Seabra-Santos, 2018).

## **2. PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: A REALIDADE EM PORTUGAL**

Ao nível da legislação em vigor, em 2017, o Governo Português criou, o programa Modelo de Apoio à Vida Independente – MAVI que se materializa através da criação dos Centros de Apoio à Vida Independente, correspondendo a estruturas responsáveis pela disponibilização de assistência pessoal às pessoas com deficiência ou incapacidade (nº 1 do Artigo 20º do Decreto-Lei nº 129/2017, de 9 de outubro).

Segundo o site do Instituto Nacional de Reabilitação (INR), a instituição deste programa pretende uma mudança de paradigma nas políticas públicas de inclusão das pessoas com deficiência, procurando inverter a tendência da institucionalização e da dependência das famílias.

O MAVI defende como prioridade o direito das pessoas com deficiência à autodeterminação, sendo este um dos seus princípios orientadores quer ao nível do desenvolvimento quer da sua concretização. Pretende assegurar condições para que a pessoa com deficiência possa usufruir do direito a viver de forma independente e para o exercício do direito a tomar decisões sobre a sua própria vida.

Este decreto-lei tenta ir ao encontro das recomendações internacionais nesta matéria como por exemplo, a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência e valoriza a importância da própria pessoa na definição do seu projeto de vida, integrando o construto da auto-determinação e também das práticas centradas na pessoa (Santos, M.A., 2017).

No que concerne à realidade em Portugal acerca das pessoas com deficiência e o trabalho, a legislação produzida nesta matéria tem sido recente, mas representa uma mudança de paradigma na forma de ver as pessoas com deficiência e é, com certeza, um dos países cuja legislação está mais atualizada e vai ao encontro das necessidades desta população.

A Lei n.º 4/2019, de 10 de janeiro, veio estabelecer o sistema de quotas de emprego para pessoas com deficiência, com um grau de incapacidade igual ou superior a 60 %, perspetivando a sua contratação por entidades empregadoras do setor privado e organismos do sector público. A deficiência enquadrável nesta legislação abrange as áreas da paralisia cerebral, orgânica, motora, visual, auditiva e intelectual (artigo 1º).

Considera-se que estas pessoas possam exercer, sem limitações funcionais, a atividade a que se candidatam ou, apresentando limitações funcionais, que essas sejam superáveis através da adequação ou adaptação do posto de trabalho e ou produtos de apoio.

Os Recenseamentos da População e da Habitação – CENSOS – são as maiores operações estatísticas realizadas em qualquer país do mundo; destinam-se a obter informação sobre toda a população residente, as famílias e o parque habitacional.

Quando consultados os dados relativos à população com deficiência em Portugal, verificamos que o último dado disponível sobre esta questão, em 2001, existia um total de 636 059 pessoas sendo que destas, 334.879 eram do género masculino e 301.180 do género feminino.

Os dados também nos permitem uma distribuição em função do tipo de deficiência e do género (Tabela 2).

Tipo de deficiência	Auditiva	Visual	Motora	Mental	Paralisia Cerebral	Outra deficiência
Homens	43.533	77.800	88.829	38.113	8014	78.590
Mulheres	40.639	85.769	67.417	32.881	6995	67.479
total	84.172	163.569	156.246	70.994	15.009	146.069

**Tabela 2: População residente com deficiência segundo os Censos: total e por tipo de deficiência e sexo (2001)**

Fontes de Dados: INE - XIV Recenseamento Geral da População  
Fonte: PORDATA (Última atualização: 2015-06-26)

Os dados obtidos baseiam-se no seguinte enquadramento:

Deficiência	Perda ou anomalia de uma estrutura ou de uma função do corpo. (metainformação – INE)
Deficiência Auditiva	Perda ou anomalia das funções auditivas. (metainformação – INE)
Deficiência Mental	Perturbação do funcionamento intelectual que se manifesta durante o período de desenvolvimento, antes dos 18 anos. Caracteriza-se por um nível de funcionamento intelectual (avaliado através de testes de inteligência estandardizados) significativamente abaixo da média, e por limitações significativas das competências de vida diária (comportamentos adaptativos). (metainformação– INE)
Deficiência Motora	Perda ou anomalia das estruturas ou funções do aparelho motor. (metainformação – INE)
Deficiência Visual	Perda ou anomalia das funções da visão. (metainformação – INE)

**Tabela 3: Enquadramento dos vários tipos de deficiência**

Ao pesquisarmos sobre as pessoas com deficiência e o trabalho, encontramos os dados referentes à “População residente com 15 e mais anos com deficiência segundo os Censos: total e condição perante a atividade económica (2001)”. Segundo estes dados, o total de pessoas com deficiência nestas faixas etárias é de 601.583 (Tabelas 4 e 5).

Tipo de deficiência	Auditiva	Visual	Motora	Mental	Paralisia Cerebral	Outra deficiência
Empregados	23.790	59.844	31.094	5701	859	36.370
Desempregados	2518	6152	3008	1019	125	3813
Sem atividade económica	54.048	87.057	117.634	59.372	11.598	97.581
Total	80.356	153.053	151.736	66.092	12.582	137.764

**Tabela 4 : População residente com 15 e mais anos com deficiência segundo os Censos: total e por tipo de deficiência e condição perante a atividade económica (2001)**

Fontes de Dados: INE - XIV Recenseamento Geral da População  
 Fonte: PORDATA (Última atualização: 2015-06-26)

Desempregado	O desempregado é quem está à procura de emprego, incluindo um novo emprego ou o primeiro emprego.	Indivíduo com idade dos 15 aos 74 anos que, no período de referência, se encontrava simultaneamente nas seguintes situações: 1) não tinha trabalho remunerado nem qualquer outro; 2) tinha procurado ativamente um trabalho remunerado ou não ao longo de um período específico (o período de referência ou as três semanas anteriores); 3) estava disponível para trabalhar num trabalho remunerado ou não. A procura ativa traduz as seguintes diligências: 1) contacto com centros de emprego público ou agências privadas de colocações; 2) contacto com empregadores; 3) contactos pessoais ou com associações sindicais; 4) colocação, resposta ou análise de anúncios; 5) procura de terrenos, imóveis ou equipamentos; 6) realização de provas ou entrevistas para seleção; 7) solicitação de licenças ou recursos financeiros para a criação de empresa própria. A disponibilidade para aceitar um trabalho é fundamentada com: 1) o desejo de trabalhar; 2) a vontade de ter um trabalho remunerado ou uma atividade por conta própria, no caso de se poder obter os recursos necessários; 3) a possibilidade de começar a trabalhar num período específico (período de referência ou as duas semanas seguintes). (metainformação – INE)
Empregado	Indivíduo com idade mínima de 15 anos que, no período de referência se encontrava numa das seguintes situações: a) tinha efetuado trabalho de pelo menos uma hora, mediante pagamento de uma remuneração ou com vista a um benefício ou ganho familiar em dinheiro ou em géneros; b) tinha um emprego, não estava ao serviço, mas tinha uma ligação formal com o seu emprego; c) tinha uma empresa, mas não estava temporariamente ao trabalho por uma razão específica; d) estava em situação de pré-reforma, mas encontrava-se a trabalhar no período de referência. (metainformação – INE)	
A categoria "Sem atividade económica" refere-se aos inativos (estudantes, reformados/aposentados, domésticos e incapacitados permanentes para o trabalho).		

**Tabela 5: Caracterizadores / especificadores relativos à condição perante a atividade económica**

De acordo com os dados constantes no relatório “Pessoas com Deficiência em Portugal – Indicadores de Direitos Humanos 2020”, publicado pelo Observatório da Deficiência e Direitos Humanos, ao longo dos últimos anos, tem-se registado uma evolução positiva na taxa de emprego das pessoas com deficiência em Portugal (+7,9 p.p. face a 2016), acompanhando a evolução positiva também registada na população em geral (p. 28).

Ao nível Europeu, segundo os dados de 2017 da Comissão Europeia, verifica-se que existe uma grande discrepância entre as pessoas com deficiência e incapacidade e a população em geral no que concerne ao acesso ao mercado de trabalho, ao acesso a uma educação inclusiva de qualidade e ao risco de pobreza e /ou exclusão social (Santos, M.A., 2017).

## **3. ESTUDO EMPÍRICO**

### **3.1. ENQUADRAMENTO DO ESTUDO: O DECRETO-LEI 54/2018**

O Decreto-lei 54/2018 define os princípios orientadores da escola inclusiva. No artigo 3º, os princípios orientadores elencados no decreto-lei, funcionam como princípios éticos que deverão orientar o trabalho dos diferentes intervenientes para o desenvolvimento de uma escola inclusiva. O artigo 5º salienta a ideia da valorização da diversidade, promovendo a equidade e não discriminação no acesso ao currículo e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória. De uma forma sucinta, os princípios defendem que todas as crianças têm capacidade para aprender e para se desenvolver em ambiente escolar, desde que lhes sejam dados os apoios necessários. As práticas devem também ser personalizadas para irem de encontro às características individuais de cada um, permitindo a flexibilização do ambiente escolar ao mesmo tempo que se fomenta a criação de oportunidades de autodeterminação, garantindo sempre o respeito pela vida privada e familiar de cada aluno.

As linhas de atuação para a inclusão implicam toda a escola a um processo de mudança cultural, organizacional e operacional que tem por base um modelo de intervenção multinível, num contínuo de medidas (universais, seletivas e adicionais) que respondam à diversidade das necessidades de todos e de cada um dos alunos.

No presente decreto, o PIT insere-se nas Medidas Adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (artigo 10.º).

### **3.2. O PROGRAMA INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO ENTRE A ESCOLA E O TRABALHO / VIDA ADULTA**

Segundo os pontos 3 e 4 do artigo 25º do Dl. 54/2018, o Plano individual de transição (PIT) destina-se a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional. O PIT é um documento dinâmico que

complementa o PEI e inicia-se três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória no sentido de preparar atempadamente e faseadamente a transição dos alunos que frequentam a escolaridade com adaptações curriculares significativas para a vida pós-escolar. Deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, pelos pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno, responsabilizando todos os intervenientes no processo de transição.

Este processo de transição, nos alunos cujo percurso escolar é efetuado com adaptações curriculares significativas, deve ser preparado de forma atempada e planeada para que possa, como refere Costa (2006) “responder aos desafios duma vida tão autónoma e integrada quanto possível, no presente e no futuro” bem como “capacitar os alunos nas áreas do desenvolvimento pessoal e social e da adaptação ao meio laboral”, tal como defende a perspetiva educativa funcional.

O manual de apoio à prática (M.E., 2018) salienta a necessidade de um apoio acrescido no planeamento da vida pós-escolar destes alunos e daí a importância da elaboração de um PIT assente nos interesses, competências do aluno (académicas, vocacionais, pessoais e sociais), motivações e expectativas do aluno e da sua família, no desenvolvimento de perceções realistas e tendo em conta os recursos da comunidade.

O referido manual destaca que o PIT se deve tratar de um documento aberto, que espelhe um processo em constante atualização, de acordo com as experiências que o aluno vai tendo e que deve procurar orientar-se pelo princípio da autodeterminação na construção do projeto de vida para aquele aluno.

No seguimento deste pressuposto, o manual de apoio à prática (DGE) ainda esclarece que a escola deve proporcionar ao aluno todo o apoio que permita uma tomada de decisão sustentada e informada sobre as opções a seguir na sua vida pós-escolar, com base nas suas expectativas pessoais de construção de um projeto de vida em sociedade, com adequada inserção profissional, social e familiar. Quando o aluno manifesta dificuldade em identificar, autonomamente, as dificuldades e potencialidades para a

concretização dos objetivos pessoais e profissionais, de forma clara e objetiva, é importante dar-lhe a conhecer possibilidades diversas, apoiando-o nesse sentido.

No que concerne às questões relacionadas com o Planeamento Centrado na Pessoa, o mesmo documento também emana diretrizes que vão ao encontro da revisão da literatura efetuada, defendendo que a elaboração do PIT deve orientar-se pelo “planeamento-baseado-na-pessoa”, seguindo os princípios da educabilidade universal, da equidade, da inclusão, da flexibilidade e da autodeterminação e envolvimento do jovem, assim como pelos modelos de qualidade de vida, norteados por oito domínios: desenvolvimento pessoal; autodeterminação; relações interpessoais; participação; direitos; bem-estar emocional; bem-estar físico e bem-estar material (Manual de Apoio à Prática, pág. 38).

O planeamento deve colocar a tónica na própria pessoa e na sua visão de futuro, com enfoque no desenho de um projeto de vida, ponto de partida para a organização de meios e recursos necessários para alcançar essa visão. Este pressuposto é, por excelência, um preditor da inclusão aplicado a qualquer contexto, inclusive o contexto escolar (p.38).

O PIT, elaborado numa perspetiva centrada na pessoa tem o potencial de estabelecer uma ponte entre a vida do jovem aluno e a do jovem, permitindo-lhe a participação nos diversos 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 (Santos et al., 2015).

Espera-se que haja um planeamento e monitorização das acções que o jovem desempenha ou pode desempenhar e os eventuais equipamentos de apoio, ou seja, os suportes de que necessita. Este trabalho deve implicar uma articulação regular entre a escola, a família e a entidade empregadora, sendo este um dos factores decisivos no sucesso do aluno.

### 3.3. O PAPEL DOS DIFERENTES INTERVENIENTES

A transição para a vida pós-escolar tem sido descrita pelas famílias e prestadores de cuidados como um tempo de revolta, stress e de tomada de decisões importantes em que existe muita confusão acerca dos serviços disponíveis (Foley et al., 2012). No mesmo artigo, os autores afirmam que as famílias de jovens com DI que fazem a transição da escola para a vida ativa, comparam esta fase da vida, stressante, com a altura em que o seu filho teve o diagnóstico.

Na revisão da literatura efetuada, o envolvimento familiar continua a ser considerado uma componente essencial no processo de transição (Foley et al., 2012) pelo que as equipas educativas deverão estar orientadas para o treino de competências de *empowerment*, não só dos jovens com incapacidade mas também das suas famílias (Nunes & Sanches-Ferreira, 2015).

O manual de apoio à prática (DGE) realça a ideia de que o Decreto-Lei n.º 54/2018 e as posteriores alterações ao mesmo, reforçam o estatuto dos pais ou encarregados de educação no processo educativo dos seus educandos, estabelecendo um conjunto de direitos e deveres conducentes ao seu envolvimento em todo o processo educativo. No que concerne aos deveres salienta-se o facto dos pais terem direito a receber uma cópia do relatório técnico-pedagógico e, se aplicável, do programa educativo individual e do plano individual de transição. Ao nível dos deveres referem a ideia de que os pais devem “respeitar a autonomia pessoal do seu filho ou educando, nomeadamente o direito a ser ouvido e a participar ativamente em todos os assuntos do seu interesse, tomando em consideração os seus interesses e preferências”.

Os pares são um elemento essencial para a criação de um ambiente inclusivo de sucesso que, possa aliar a parte educativa à parte do desenvolvimento afetivo e social. Neste seguimento, Morgado, 2009 destaca que os estudos realizados têm vindo a sustentar que a presença de alunos com NEE em contextos de ensino regular pode estimular as experiências de aprendizagem de alunos em risco académico e social assim como dos restantes alunos. O mesmo autor defende que os programas de educação inclusiva

promovem também em todos os alunos o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença e diversidade, fomentando atitudes de cooperação.

Aqui, dentro das teorias do desenvolvimento humano, salienta-se a importância do trabalho desenvolvido por Albert Bandura na década de 70, sobre a aprendizagem social. Este autor defende que uma criança aprende comportamentos positivos e negativos, imitando o outro o que permite que muitos dos comportamentos sejam aprendidos através da observação e imitação de um modelo, ou seja, através da modelagem.

Assim, a integração de modelos (pares) para o ensino, desenvolvimento e / ou sistematização de competências pode ser uma estratégia particularmente útil, promovendo ao mesmo tempo, a melhoria na qualidade das interações. Neste sentido, a tutoria de pares apresenta-se como uma metodologia de apoio aos alunos com NAS, que vai ajudar a que estes possam superar as barreiras à sua atividade e participação nos diferentes contextos.

No que diz respeito ao papel dos professores, Sanches-Ferreira (2007) destaca a importância de ter a participação ativa dos professores no processo de inclusão que:

*“não dependerá tanto de convicções cientificamente fundadas, mas da perceção do seu papel na sociedade, da visão que constroem acerca do que vale a pena e é justo fazerem enquanto agentes educativos. E, acima de tudo, na base de uma posição ética, regulada por sistemas de valores e de crenças que os docentes ficam particularmente recetivos a processar toda a informação suscetível de aumentar o seu grau de tolerância, levando-os a agir em concordância. Será talvez este o aspeto que melhor exprime a mudança de paradigma que a inclusão representa” (p.102).*

### **3.4. OBJETIVOS DO ESTUDO**

Pretende-se explorar as perceções e as opiniões dos pais/encarregados de educação de alunos com necessidades adicionais de suporte, acerca da forma como decorreu o processo de transição dos seus educandos e o grau de envolvimento quer destes, quer do próprio jovem. Com o objetivo de compreender o processo de transição de seis jovens com incapacidade, auscultámos a opinião dos seus pais / encarregados de educação e, sempre que possível, do próprio jovem, através de uma entrevista semi-

estruturada. A abordagem deste estudo será qualitativa pois pretende-se analisar trajetões de vida e experiências reais.

Para possibilitar uma análise exploratória e compreensiva do nosso objeto de estudo realizamos uma análise qualitativa e rigorosa do discurso dos pais/encarregados de educação e dos próprios jovens acerca dos seguintes temas:

1. da elaboração do Programa Individual de Transição (PIT)
  - a. a elaboração do PIT, o seu desenvolvimento e os intervenientes
  - b. desenvolvimento de atividades em contexto laboral
  - c. desenvolvimento de atividades em contexto laboral e relação com o futuro
2. as respostas que o jovem tem na atualidade, após o término da escolaridade obrigatória

A partir do objetivo delineado e por este ser bastante abrangente formularam-se as seguintes questões de investigação:

1. que objetivos e estratégias foram implementados em contexto escolar através dos Programas Individuais de Transição (PIT)?
2. de que modo esteve o jovem e a família implicados no processo de planeamento /desenvolvimento da transição?
3. que tipo de apoios? resposta? os jovens têm na vida adulta?
4. as suas necessidades? expectativas estão correspondidas? Que barreiras e facilitadores são encontrados?

No que diz respeito ao desenho de estudo este seguiu um paradigma construtivista pois teve carácter qualitativo, com análise de dados baseados em entrevistas, focado nas perspetivas dos diferentes intervenientes sobre o objeto de estudo.

Pretendeu-se fazer também um estudo participatório na medida em que se ouviram as próprias pessoas envolvidas no estudo em questão, com algumas adaptações.

### **3.5. PARTICIPANTES**

Participaram neste estudo os pais / encarregados de educação de seis jovens com necessidades adicionais de suporte sendo que, na maioria das entrevistas, foi a mãe quem esteve presente à excepção de uma situação em que estiveram ambos os progenitores.

Trata-se de seis jovens com NAS, com idades compreendidas entre os 17 e os 24 anos, sendo que cinco são do género masculino e um do género feminino, todos eles com perturbação do desenvolvimento intelectual (quatro deles com trissomia 21, um deles com síndrome de X-frágil e um com PDI de etiologia não identificada), na base da sua incapacidade. Três destes jovens ainda se encontram na escola (medidas adicionais – D.L. 54), no ensino secundário, a desenvolver o seu PIT enquanto que dos restantes três elementos da amostra, dois deles estão a frequentar Cursos Profissionais e um último que se encontra a fazer um estágio num hotel (estiveram ao Abrigo do D.L. 3/2008 e com currículo específico individual). Estes jovens foram também ouvidos, na maior parte das situações, em conjunto com os seus pais / EE.

A seleção dos casos, a amostra, foi realizada de forma intencional e por conveniência de acordo com a proximidade geográfica dos casos identificados e respetivos intervenientes de forma a facilitar os contactos necessários ao desenvolvimento do presente estudo e dadas as limitações do confinamento imposto pela Covid-19.

### **3.6. INSTRUMENTOS**

Este estudo tem um propósito bem definido, o de -compreender de que forma foi planeada a transição de alunos com necessidades adicionais de suporte e o nível de envolvimento dos pais / encarregados de educação e dos próprios jovens- pelo que elaborámos um guião de entrevista semi-estruturada na base da qual a psicóloga conduziu as entrevistas. A recolha de dados foi feita através de entrevistas semi-estruturadas aos pais e aos alunos com NAS.

Na revisão bibliográfica efetuada, não foi possível encontrar um instrumento adaptado para avaliar o objeto de estudo em questão pelo que se procedeu à construção de um novo instrumento de recolha de dados.

O instrumento de recolha de dados teve como base questões de base empírica, formuladas de acordo com os preceitos éticos e da legislação em vigor. Foram

consultados o D.L. 54/2019 e o respetivo manual de apoio à prática (DGE) bem como o TQI (Transition Quality Indicators)

O TQI (Transition Quality Indicators, Cornell University) foi desenvolvido nos Estados Unidos da América para apoiar a comunidade escolar na melhoria das suas práticas no desenvolvimento de carreiras e na transição de alunos com deficiência. Este instrumento utiliza a Auto-Avaliação dos Indicadores de Qualidade de Transição do Estado de Nova York, adaptada da taxonomia para programação da transição (Kohler, 1996) e apoia as equipas de avaliação a identificar as necessidades de base, desempenho atual, desenvolver planos e avaliar resultados. foi desenhado para ser utilizado de forma colaborativa, aproximando professores, pais, estudantes e mercado / tecido empresarial.

Por ser uma ferramenta considerada pela literatura bastante útil na planificação e monitorização de planos de transição, procedeu-se à tradução e adaptação do TQI (Transition Quality Indicators, Cornell University) de forma a poder integrar alguns dos seus itens no guião de entrevista a realizar aos participantes deste estudo.

As questões colocadas no guião de entrevista usado na condução da mesma assentaram nos objetivos estabelecidos pela investigadora para a sua realização, isto é, o que pensam os participantes acerca: a) do modo como o PIT foi elaborado e desenvolvido – conhecer a participação da família e do jovem na elaboração e implementação do PIT; b) do desenvolvimento de atividades em contexto laboral e a sua relação com o futuro; c) que respostas o jovem tem na atualidade, após o término da escolaridade obrigatória.

A investigadora que conduziu as entrevistas, realizou uma reunião prévia com o objetivo de analisar e avaliar a estrutura, forma e conteúdo do guião de entrevista, cuja versão final se encontra no anexo B.

De forma a obter discurso por parte dos participantes, os temas que constam do guião de entrevista foram introduzidos com questões mais gerais e abertas deixando espaço para o entrevistador explorar as diferentes questões inerentes ao estudo a que se seguiram questões mais específicas para ajudar a clarificar, a esclarecer ou a resumir as

opiniões dadas. O investigador, de forma a poder obter mais informação relevante para o estudo necessitou, em algumas situações, de alterar a sequência das questões ou até de introduzir novas que lhe permitissem melhor explorar o objeto de estudo, no momento da entrevista.

Na tabela seguinte (Tabela 6) encontra-se a estrutura geral do guião de entrevista onde estão apresentados os temas que nos propusemos explorar, bem como os objetivos que se pretendem atingir em cada categoria.

Tema	Sub-tema	Objetivos
1 Elaboração dos PIT e seu desenvolvimento	Envolvimento dos pais / EE	Conhecer a participação da família na elaboração e implementação do PIT (Articulação dos pais com a escola no desenho e implementação do PIT.
	Envolvimento do próprio	Conhecer a participação do jovem na elaboração e implementação do PIT
	Se foram tidas em consideração as motivações / interesses do jovem	Perceber se tiveram em conta as motivações e os interesses dos jovens
	O PIT incluía outras áreas tais como competências sociais / lazer	Perceber se o PIT também tinha objetivos relacionados com ocupação de tempos livre, lazer...
1 b) Desenvolvimento de atividades em contexto laboral	Desenvolvimento de atividades no âmbito do PIT e em que contextos	Conhecer o tipo de atividades que o jovem desempenha / desempenhou no âmbito do seu PIT e em que contextos
1 c) Desenvolvimento de atividades em contexto laboral e relação com o futuro	A percepção que existe dos pais e do próprio acerca da relação entre as atividades desempenhadas ou que desempenhou no âmbito do PIT e o futuro do jovem	Perceber a percepção que os pais e o próprio têm acerca da relação entre as atividades que desempenha atualmente e a sua posterior utilidade no futuro
2 ) as respostas que o jovem tem na atualidade, após o término da escolaridade obrigatória	Que respostas tem o jovem na atualidade	Conhecer as respostas que o jovem tem na atualidade e que foram propostas
	Conhecer o dia-a-dia, os suportes necessários e as atividades em que participa	Conhecer o seu dia-a-dia, os suportes de que necessita e as relações que estabelece nos diferentes contextos onde participa
	Expectativas do jovem e da família para o futuro	Conhecer as expectativas do jovem e da sua família para o futuro

**Tabela 6:** Estrutura geral do guião de entrevista com temas, sub-temas e respetivos objetivos a atingir

### **3.7. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS**

Após a identificação dos jovens que reuniam condições para participar no estudo (estar a desenvolver PIT ou ter deixado a escola obrigatória há, no máximo, 2 anos), foram contactados telefonicamente os respetivos encarregados de educação com o objetivo de apresentar o estudo e de aferir a possibilidade de participação quer destes, quer do próprio jovem.

O método de recolha da informação foi através de entrevistas semi-estruturadas. Foi, portanto, um estudo de natureza qualitativa baseado na análise de conteúdo. O sistema de categorização da informação recolhida teve natureza indutiva. Esta análise originou a definição de categorias congruentes com os temas das questões da entrevista: a) do modo como o PIT foi elaborado e desenvolvido – conhecer a participação da família e do jovem na elaboração e implementação do PIT; b) do desenvolvimento de atividades em contexto laboral e a sua relação com o futuro; c) que respostas o jovem tem na atualidade, após o término da escolaridade obrigatória

As entrevistas foram gravadas (com a concordância dos entrevistados). Dos dados obtidos através das fontes de recolha, foi feita a transcrição dos relatos dos entrevistados. Depois, faz-se uma primeira análise textual (análise de conteúdo), sublinhando a informação que aparecia mais vezes ao longo do seu discurso, tentando fazer a recolha de unidades de significado e de contexto (palavras, frases, parágrafos...etc.) e as que mereciam a criação de categorias para serem posteriormente incluídas

A natureza indutiva dos resultados teve como base as respostas do entrevistado e a análise do seu discurso em que se tentou perceber quais as palavras que se repetem e aparecem com mais frequência para, posteriormente, definir as categorias (Tabela 7).

Para avaliar as questões da fiabilidade do estudo, solicitou-se a colaboração de um segundo investigador (a Orientadora) para fazer a análise dos mesmos textos e documentos consultados a fim de se perceber se ambos os investigadores concordam

com as categorias atribuídas. para perceber qual o total de categorias coincidentes determinando assim a percentagem de acordo/concordância entre os observadores.

Para a análise dos dados conducentes a esta investigação, foi elaborada uma tabela para cada sujeito entrevistado, com as respetivas categorias e subcategorias de análise, que derivam diretamente das questões contempladas nos tópicos da entrevista e com as partes do discurso cujo conteúdo era mais relevantes para a compreensão da problemática inerente a este estudo.

### **3.8. PROCEDIMENTO E CONSIDERAÇÕES ÉTICAS**

Os pais de indivíduos com NAS foram recrutados através da rede de contactos da investigadora, no âmbito do Centro de Desenvolvimento onde exerce atividade de clínica particular, constituindo assim uma amostra por conveniência de forma a facilitar os contactos e dadas as limitações do confinamento imposto pela Covid-19.

Posteriormente, solicitou-se aos pais que avaliassem, junto dos seus filhos, a sua vontade de estes poderem participar no estudo e, aquando do primeiro contacto, a investigadora voltou a abordar os jovens (adaptando a forma de comunicação às suas características), avaliando a sua vontade de participar no estudo.

Dado o cenário que Portugal em particular e o resto do mundo no geral enfrenta em relação às restrições impostas pela pandemia Covid-19, as entrevistas acabaram por ser, na sua grande maioria, efetuadas à distância com vista a plataformas que permitam chamadas por vídeo, tal como a plataforma zoom. Foi colocada às famílias a possibilidade de escolherem a forma como preferiam participar no estudo e apresentadas as diferentes possibilidades de plataformas online para que se pudessem sentir à vontade naquela que mais facilmente usassem ou tivessem acesso. Uma das famílias não estava familiarizada com as ferramentas à distância pelo que acabamos por usar o WhatsApp, em videochamada. Outra das famílias preferiu presencialmente, respeitando todos os cuidados relacionados com a pandemia (utilização de máscara e distanciamento social).

Estes primeiros contactos com os intervenientes foram acompanhados do consentimento informado (ver Anexo A). Foi sempre reforçada a natureza anónima da recolha e tratamento de dados, no estreito cumprimento de todas as normas éticas da APA. Posteriormente foi também pedida a autorização para proceder à gravação da entrevista para permitir a posterior transcrição e análise da informação.

As entrevistas duraram aproximadamente 30 a 40 minutos. No caso dos jovens com NAS, foram todos ouvidos na presença dos pais, por opção destes, à excepção de um deles que preferiu ficar a sós com a entrevistadora. Dado o perfil de funcionalidade de cada aluno e, em função das suas dificuldades em termos de linguagem e/ ou compreensão, muitas questões tiveram de ser simplificadas, com enunciados mais curtos, repetidas as instruções, dando mais tempo para a resposta. Em algumas situações, a presença dos pais revelou-se um facilitador na medida em que ajudaram nas questões temporais ou a colmatar as dificuldades de linguagem que tornavam o discurso mais difícil de perceber.

Quanto ao modo de tratamento e análise de dados, todos os participantes foram informados de que os dados recolhidos através das entrevistas, contactos e consulta de documentos, não integrarão qualquer dado de identificação pessoal ou da instituição / escola que frequenta uma vez que será atribuído um código numérico a cada questionário / documento.

No que diz respeito ao modo de disseminação dos resultados, os dados finais da investigação serão partilhados com os participantes envolvidos e com as entidades que possam ter interesse no tema como: associação de pais, instituições de apoio a indivíduos com incapacidades, DGE, etc. Esta divulgação pretende ajudar a disseminar informação que permita futuras reflexões e recomendações neste tópico de investigação.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Inicialmente procedeu-se a uma análise das palavras mais frequentes globalmente e por cada entrevista (Tabela 7), com recurso ao software NVivo.

S1		S3		S4		S2		S5		S6		Todas as entrevistas	
Palavra	n	Palavra	n	Palavra	n	Palavra	n	Palavra	n	Palavra	n	Palavra	n
Atividades	20	Atividades	34	Escola	27	Escola	44	Escola	26	Trabalho	19	Escola	149
Trabalho	16	Escola	26	Trabalho	20	Trabalho	29	Curso	20	Escola	17	Atividades	118
Curso	12	Sozinho	21	Jardinagem	19	Atividades	22	Atividades	18	Atividades	15	Trabalho	101
Escola	9	Capazes	19	CEFPI	18	Professores	14	Dificuldade	13	APPACDM	10	Ajuda	56
Estágio	9	Granja	14	Futuro	18	Ajuda	13	Ajuda	11	Tempo	8	Futuro	50
Cozinha	9	Ajuda	13	Pandemia	14	Contexto	12	Trabalho	9	Futuro	8	Tempos	45
Desenvolvimento	8	Pedras	12	Ajuda	12	Participar	12	Tempo	8	Sítio	6	Curso	41
Sítio	8	Professores	12	Sentir	11	Autonomia	11	Amigos	7	Interesse	6	Professores	41
Tempo	8	Roupa	10	Terapeuta	11	Braga	10	Prática	7	Participa	6	Participar	37
Fechada	7	Participar	9	Experiência	10	Terapeuta	10	Almoço	7	Assinar	5	Sozinho	36

**Tabela 7:** Palavras mais frequentes globalmente e por entrevista

Esta análise permite verificar que existe um conjunto de palavras utilizado transversalmente pelos entrevistados, nomeadamente: “escola”, “atividades” e “trabalho”. É nítida a importância que é dada pelos intervenientes à “escola”, às diferentes “escolas” que os jovens frequentam, como “escola de música”, “escola online”, “escola de formação”, referindo as “atividades” que aí fazem, os serviços disponibilizados e as pessoas que aí encontram. O “trabalho” refere-se às atividades que os jovens desempenham como preparação para o mundo laboral.

Também é interessante a importância conferida à “ajuda” que os alunos recebem daqueles que privam com eles, em contraponto com a “autonomia”, com aquilo que conseguem fazer sozinhos. O “futuro” também é uma palavra frequente nas entrevistas, referindo-se às expectativas que pais e jovens têm para os próximos tempos. A par com

o futuro, a “pandemia” é um tema recorrente, sendo contrapostas duas realidades – antes e depois da pandemia, referindo-se as mudanças de planos e de estratégias.

Para além destes vocábulos, se atentarmos na análise de cada entrevista individualmente, verificamos que as palavras mais frequentes têm o cunho do contexto específico de cada aluno. Por exemplo, a palavra “Capazes” na entrevista S3, que se refere à Associação “Somos Capazes” frequentada pelo aluno G., ou na entrevista S4, o curso de “jardinagem” da “CEFPI” do jovem R.

A partir da análise de conteúdo das seis entrevistas aos pais e jovens da amostra, foi possível encontrar um conjunto de categorias e subcategories, como se pod ever no mind-map abaixo (figura 1) que, na sua globalidade correspondem às questões de investigação já explicitadas, tendo surgido também novas temáticas.

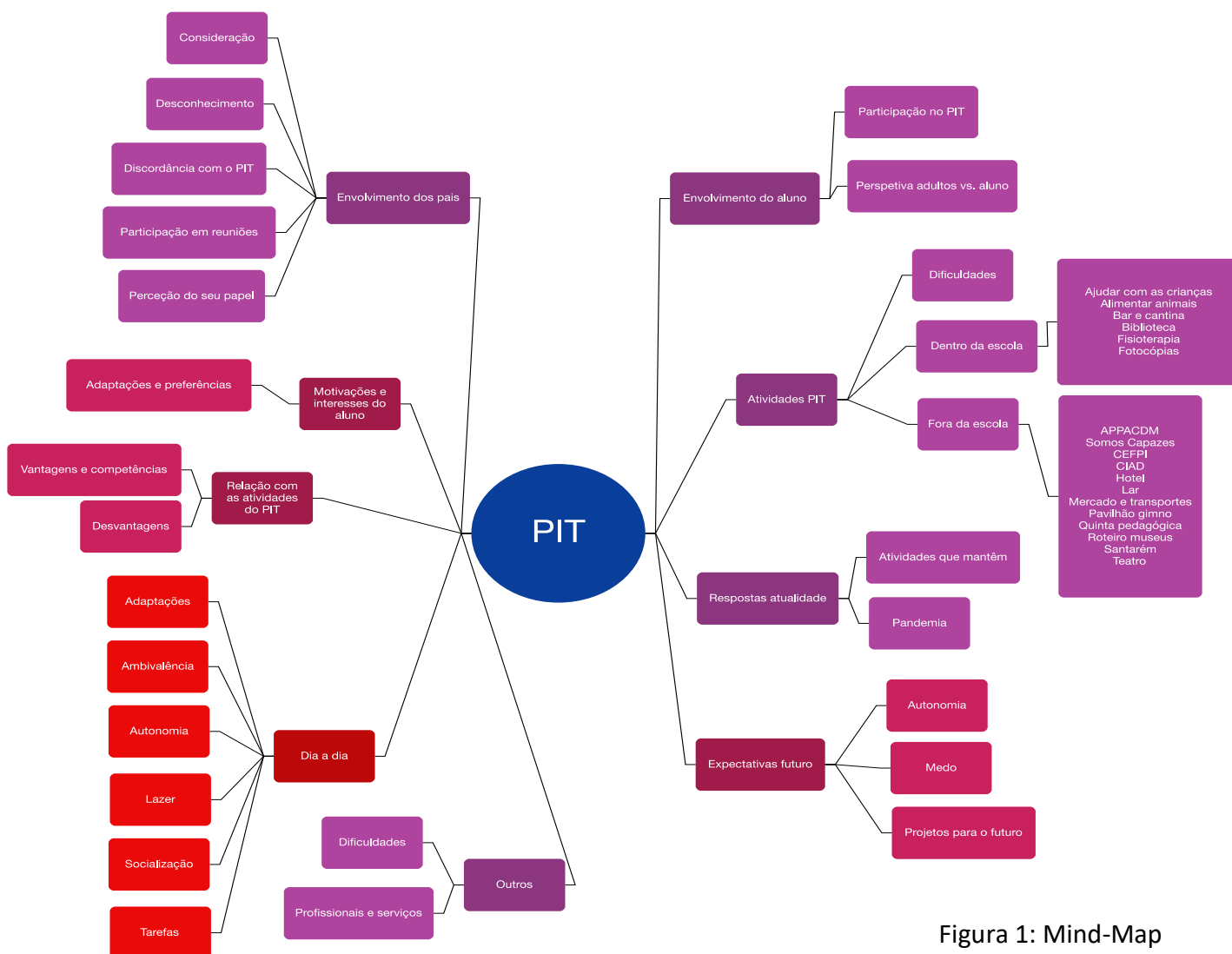


Figura 1: Mind-Map

Para apresentação dos dados desta investigação, foram elaboradas grelhas síntese com os respetivos temas e subtemas de análise, que derivam diretamente das questões contempladas nos tópicos da entrevista. Para cada tema estão igualmente listadas as categorias encontradas, a descrição das mesmas e exemplos do discurso que as ilustram (ver tabelas 7 a tabela 13).

Tema: Elaboração dos PIT e o seu desenvolvimento		
Subtema: Envolvimento dos pais/EE		
Objetivo: Conhecer a participação da família na elaboração e implementação do PIT (Articulação dos pais com a escola no desenho e implementação do PIT)		
Categoria	Descrição	Exemplos de discurso
Consideração	Consideração ou desconsideração pela perspetiva dos pais	S2 – <i>“... confesso que foi uma pressãozinha minha para que a primeira experiência fosse em meio mais contido, mais vigiado mas dentro da escola.”</i> S5 – <i>“... ou porque a escola não tinha aquela disponibilidade.”</i>
Desconhecimento	Desconhecimento acerca dos PIT	S1 – <i>“Aí já sou eu enquanto professora, os pais menos esclarecidos, menos informados destas situações não fazem a mínima ideia o que é podem propor, qual é a participação deles...”</i> S3 – <i>“... porque eu não sei como se faz um PIT nem nunca ninguém me explicou...”</i>
Discordância com o PIT	Situações em que os pais discordaram com o conteúdo do PIT	S1 – <i>“... eu aí disse-lhes que não, que não aceitava que o C. fosse para esse por muito bem que ele tivesse feito as atividades que lhe foram propostas porque devido às fragilidades físicas que o C. tem...”</i> S6 – <i>“... tem coisas que que eu não concordo. Há lá coisas que dizem sobre a S. que eu acho que não que não é real ok e você só tem aquilo menos. Não é a realidade que eu que eu vejo nela, não é?”</i>
Participação em reuniões	Participação dos pais em reuniões	S3 – <i>“Nunca me convocaram e eu só percebi que poderia estar presente já mais tarde no décimo ano do G.”</i> S4 – <i>“...tivemos uma primeira reunião com a terapeuta D., do CRI e onde ela levantou as nossas expectativas.”</i>
Perceção do seu papel	Perceção dos pais acerca do seu papel no desenvolvimento do PIT	S2 – <i>“É assim, eu acho que tive um papel extremamente importante... reconheço que que a escola também me quis como parceira.”</i> S6 – <i>“Eu geralmente quando vou lá elas já têm um papel pronto e é só para assinar.”</i>

**Tabela 8** – Grelha síntese com o temas e subtema, respetivas categorias e a descrição das mesmas e exemplos do discurso

Em relação ao envolvimento dos pais no PIT, encontraram-se diversas categorias de conteúdo, nomeadamente: consideração pela perspetiva dos pais, desconhecimento em relação ao PIT, discordância com o PIT, participação dos pais em reuniões acerca do PIT e perceção do papel dos pais na elaboração do PIT. Pela análise do discurso dos pais, verifica-se que o conteúdo destas categorias está relacionado com as experiências que cada pai/ mãe vivenciou. As entrevistas analisadas reportam essencialmente dois tipos de experiência: positiva e negativa, verificando-se que essa dicotomia acompanha praticamente todas as categorias referentes à participação dos pais. Por exemplo, no caso de uma entrevista, a mãe assume *“a escola também me quis como parceira”* (S2), o que condicionou positivamente a sua experiência - *“eu sempre fui parte envolvida e interessada”* (S2). Contrariamente, numa outra entrevista, outra mãe afirma *“em alguns tive alguma intervenção já a meio, noutras nenhuma só mesmo na assinatura”* (S3). A experiência também parece depender da profissão e do conhecimento ou desconhecimento em relação aos trâmites da elaboração do PIT - *“pelo facto de ser professora também há assim mais um cuidado digo eu, mais especial”* (S2); *“aí já sou eu enquanto professora, os pais menos esclarecidos, menos informados destas situações não fazem a mínima ideia o que é que podem propor, qual é a participação deles...”* (S1). Por sua vez, numa outra entrevista, a mãe refere *“eu não sei como se faz um PIT nem nunca ninguém me explicou”* (S3). A mesma mãe acrescenta que a experiência a ajudou a participar mais no PIT - *“a experiência dos pais leva-nos a evoluir também na nossa persistência e de querermos mais e estar mais presentes”* (S3). Para além destes aspetos, a experiência de participação dos pais parece estar relacionada com a qualidade das equipas que encontram - *“Já no fim, nestes últimos anos, eu tive sorte agora porque as pessoas do ensino especial, eu tive muita colaboração da parte deles”* (S3); *“Eu estava sempre a perguntar, sempre atrás e às vezes até me sentia mal que era como se estivesse a cobrar algo a mais, sempre atrás... parecia que era tudo muito difícil”* (S5).

Tema: Elaboração dos PIT e o seu desenvolvimento		
Subtema: Envolvimento do aluno na elaboração e desenvolvimento do PIT		
Objetivos: Conhecer a participação do aluno na elaboração e implementação do PIT; Perceber se tiveram em conta as motivações e os interesses do aluno; Perceber se o PIT também tinha objetivos relacionados com ocupação de tempos livres, lazer, etc.		
Categoria	Descrição	Exemplos de discurso
Participação no PIT	De que forma o aluno participou na elaboração do PIT	S5 – <i>“Não, nunca perguntaram, nunca ouviram ele.”</i> S2 – <i>“Foi sim, chamamos-lhe a ele, assinou os documentos porque ele isso gostava muito de participar, percebeu a atividade que iria iniciar e para onde poderia passar caso ele não gostasse.”</i>
Perspetiva adultos vs. aluno	Diferenças entre a perspetiva dos adultos e do aluno	S3– <i>“Era aleatório, era a existência de vaga... lembro-me que o G. não gostava nada de olaria”</i> S2 – <i>“num dos momentos ele fez questão de dizer à terapeuta que não estava a gostar nada daquilo e nós tivemos que passar para o plano B”</i>
Motivações e interesses do aluno	Consideração pelas motivações e interesses do aluno, adaptações ao PIT	S4– <i>“Depois de ter feito este circuito, esta experiência por áreas, voltam a reunir com ele, com muita seriedade e queria auscultá-lo e ele escolheu jardinagem que coincidia com que a equipa, com o que os técnicos sentiam pronto tinham achado.”</i> S6 - <i>“ela iria passar por todas essas atividades e que ela iria passar por umas e por outras para tentar perceber também o que é que lhe interessava mais a ela sim, era mediante isso que depois a iriam colocar mais fixa numa determinada atividade...”</i>
Inclusão de outras áreas	Inclusão ou exclusão de outras áreas no PIT, como ocupação de tempos livres ou lazer.	S3– <i>“Era vocacional, era mais profissional, mais das atividades que ele ia desenvolver claro que sim.”</i> S1 – <i>“Eram competências vocacionais e de autonomia social”</i>

**Tabela 9** - Grelha síntese com o temas e subtema, respetivas categorias e a descrição das mesmas e exemplos do discurso

A dicotomia observada no envolvimento dos pais na elaboração do PIT parece estender-se ao envolvimento dos jovens. O menor envolvimento dos pais encontra reflexo na participação dos filhos – *“Não, nunca perguntaram, nunca ouviram ele”* (S5); *“Penso que também não, que não lhe devem ter perguntado nada”* (S6).

Apesar de alguns pais referirem que os filhos não participaram na elaboração do PIT, é mencionado que em alguns casos, o jovem foi ouvido na instituição onde foi acolhido – *“... aí foi-me questionado muitas dessas coisas o que é que a S. já era capaz de fazer, o que a S. gostava de fazer...”* (S6); *“Depois de ter feito este circuito, esta experiência por áreas, voltam a reunir com ele, com muita seriedade e queriam auscultá-lo e ele escolheu jardinagem”* (S4).

Uma outra categoria interessante é a diferença existente entre a perspetiva dos adultos e dos jovens, patente nos seguintes excertos: *“...num dos momentos ele fez questão de dizer à terapeuta que não estava a gostar nada daquilo e nós tivemos de passar para o plano B”* (S2); *“...uma coisa que nós achamos que ele ia gostar muito e ele não gostou, ele não gostou nada”* (S2).

Relacionada com esta categoria está a consideração pelos interesses e motivações dos alunos – *“...tivemos antes um questionário que vai ser reavaliado novamente como dizia a assistente social que nos fez o questionário, que seria reavaliado mais ou menos de 3 a 6 meses pronto dependendo da experiência.”* (S3); *“...e depois ouvimos a perspetiva do D.. Até porque ele tem uma opinião muito própria.”* (S2). Em alguns casos, foram consideradas algumas limitações ou idiossincrasias dos alunos – *“...porque o G. tem aquele problema de sujidade nas mãos e aquilo era um bocadinho esquisito para ele...”* (S3); *“... também disse que o fato de ele não saber ler nem escrever que o tinha limitado bastante em diferentes áreas isso e a sua falta de atenção para manusear algumas atividades não só na cozinha como também nas outras áreas”* (S4).

As atividades do PIT também se relacionaram com a oferta disponível em cada instituição ou com as vagas existentes – *“Por isso eu acho que é um bocado consoante aquilo que elas têm lá, elas vêm o que é que a Sofia gosta mais, o que tem mais interesse em fazer e depois encaminham-na para aquelas atividades.”* (S6); *“... o CEFPI propôs 4 módulos...”* (S4).

Finalmente, em relação à inclusão de outras áreas no PIT, na maioria, os pais referem um enfoque maior nas atividades – <i>“Era vocacional, era mais profissional, mais das atividades que ele ia desenvolver...”</i> (S3), no entanto, também são referidas <i>“... competências vocacionais e de autonomia social”</i> .		
Tema: Desenvolvimento de atividades em contexto laboral		
Subtema: Desenvolvimento de atividades no âmbito do PIT e em que contextos		
Objetivo: Conhecer o tipo de atividades que o aluno desempenha / desempenhou no âmbito do seu PIT e em que contextos		
Categoria	Descrição	Exemplos de discurso
Atividades dentro da escola	Atividades do PIT dentro da escola	S3– <i>“Ele fazia puzzles com os meninos, ajudava-os a tirar os casacos, coisas assim parecidas... dava-lhes o pãozinho ao lanche e pronto assim algumas coisinhas básicas nada de muito responsável nem de grandes responsabilidades, mas estava a ajudar a Professora.”</i> S2 – <i>“... portanto ele passou só para a cantina e a outra atividade foi a biblioteca onde ele etiquetava os livros, com o Word, tinha uma tabela e ele tinha que pôr lá os livros que os meninos entregavam, tinha que fazer o respetivo registo e ele isso gostou muito.”</i>
Atividades fora da escola	Atividades do PIT em contextos exteriores à escola	S1 – <i>“... o C. fez exatamente o trabalho de parceiro do hotel e ele trabalhava na cozinha, trabalhava na copa e no próprio restaurante.”</i> S5 – <i>“Ele ajudou num pequeno mercado perto de casa a colocar coisas nas prateleiras e a ajudar no que fosse preciso.”</i>

Dificuldades	Dificuldades que os pais reportam em relação ao PIT	S4– <i>“... parece que é sempre uma batalha maior o que se passa na escola e tudo é muito mais difícil na escola embora em casa também tenhamos as nossas dificuldades ...”</i> S5 – <i>“O S. passava muito tempo na escola e por mais que a gente tentasse fazer de tudo para que ele tivesse autonomia, a escola não ajudava como era preciso.”</i>
--------------	---	--

**Tabela 10-** Grelha síntese com o temas e subtema, respetivas categorias e a descrição das mesmas e exemplos do discurso

Em relação às atividades do PIT propriamente ditas, de acordo com o conteúdo das entrevistas, as mesmas dividiram-se em: atividades realizadas dentro da escola e atividades realizadas fora da escola. As atividades dentro da escola passaram pelas seguintes: ajudar com crianças – *“Ele fazia puzzles com os meninos, ajudava-os a tirar os casacos, coisas assim parecidas... dava-lhes o pãozinho ao lanche e pronto assim algumas coisinhas básicas nada de muito responsável nem de grandes responsabilidades, mas estava a ajudar a Professora.”* (S3); alimentar animais – *“A primeira era para alimentar dois gatos...”* (S5); bar e cantina da escola – *“Era uma experiência no bar dos alunos no intervalo mais longo da escola, ele fazia o trabalho do bar dos alunos depois passava para a parte da cantina e ajudava na organização dos tabuleiros a preparação das mesas”* (S2); biblioteca – *“... a outra atividade foi a biblioteca onde ele etiquetava os livros, com o Word, tinha uma tabela e ele tinha que pôr lá os livros que os meninos entregavam, tinha que fazer o respetivo registo e ele isso gostou muito.”* (S2); fisioterapia – *“Havia uma vez na semana, que era na parte na fisioterapia que ela se prontificava ele ir para lá e ela ficava com ele para limpar as mesas no refeitório porque não dava para ser na cantina da escola porque ou não podia ou porque...”* (S5); e fotocópias – *“... às vezes ainda fazia uma perninha na papelaria... fotocópias e a senhora pedia que ele fosse levar as fotocópias à sala dos professores, ou correspondência à direção e era uma atividade que ele adorava.”* (S2).

Relativamente às atividades dos jovens em instituições fora da escola, as mesmas passaram pelas seguintes: APPACDM – *“... aquilo até começou pela APPACDM da Rasa”* (S3); Associação Somos Capazes – *“Vou para a “somos capazes”* (S3); CEFPI – *“o CEFPI propôs 4 módulos...”* (S4); CIAD – *“... teve algumas situações em que o C. não se conseguiu adaptar muito bem ao estilo de vida do curso no CIAD, mas digamos que correu bem.”*

(S1); Hotel – “... pronto e foi para o curso de hotelaria e adora ir para o hotel trabalhar.” (S1); Lar ou centro de dia – “Esteve um tempo num lar de idosos todas as tardes onde fazia animação com outra menina do curso dele...” (S2); mercado e transportes – “Ele ajudou num pequeno mercado perto de casa a colocar coisas nas prateleiras e a ajudar no que fosse preciso...” (S5); pavilhão gimnodesportivo – “... depois a outra parte foi para a Universidade do Minho para o pavilhão gimnodesportivo.” (S2); quinta pedagógica – “... o D. ficou numa parte em que tinha uma quinta pedagógica e ele tinha que orientar as visitas aos meninos da escola na atividade dos animais: fazer um passeio de burro, um passeio de cavalo...” (S2); roteiro dos museus – “... fizeram um roteiro pelos museus da cidade de Braga.” (S2); Santarém – “Fizeram um estágio em Santarém” (S2); e teatro – “... como ele entrou para o curso profissional de teatro ele foi incluído também numa oficina para preparação e montagem de um espetáculo onde ele estava com um grupo e teve que fazer marionetas, tiveram que montar o cenário, ir comprar o material e o D. ia sempre com o grupo.” (S2).

A análise de conteúdo também permitiu perceber que alguns jovens tiveram múltiplas experiências no âmbito do seu PIT, enquanto outros viram a sua experiência cingir-se a um único contexto.

Desta análise emergiram igualmente dificuldades inerentes à realização das atividades do PIT, por exemplo – “Então ele foi para um centro de dia, mas aí a direção não autorizou que o C. estivesse em contato direto com os utentes (...) eu gostaria que ele tivesse contato com os utentes e aí foi negada a situação, porque não sabiam, tinham medo como é que os idosos iriam encarar a situação do C. estar presente.” (S1); “Acontecia, por exemplo, se o S. tinha de ir para a cantina, ia uma vez de 15 em 15 dias e isso não funcionava. Não era uma coisa consistente...” (S5).

Tema: Desenvolvimento de atividades em contexto laboral e relação com o futuro		
Subtema: Relação entre as atividades do PIT e o futuro do aluno		
Objetivo: Conhecer a percepção dos pais e do próprio aluno acerca da relação entre as atividades desempenhadas ou que desempenhou no âmbito do PIT e o futuro do aluno		
Categoria	Descrição	Exemplos de discurso
Desvantagens	Desvantagens associadas ao PIT em relação ao futuro	S2 – <i>“É assim, o problema dos PIT é que raramente nós conseguimos, depois de terminarem a escolaridade, a continuidade num dos contextos que o recebeu.”</i> S5 – <i>“Não, não teve quase atividades....”</i>
Vantagens e competências	Vantagens e competências para o futuro do aluno	S3– <i>“... acho que todas as atividades que eles fazem da vida são úteis porque fica-lhes uma ideia, uma cultura de algo que fica, é algo mais a acrescentar...”</i> S5 – <i>“Mas nota-se um certo desenvolvimento dele depois que começou o curso. Ele tem auto-estima mais elevada porque está com os amigos. Nota-se que esse ambiente realmente é bom sim.”</i>

**Tabela 11** - Grelha síntese com o temas e subtema, respetivas categorias e a descrição das mesmas e exemplos do discurso

No que concerne a relação entre as atividades do PIT e o futuro dos jovens, foram apresentadas diversas vantagens e competências adquiridas pelos alunos na sequência das atividades realizadas, no entanto, foram também apontadas algumas desvantagens ou limitações. Começando pelas vantagens e competências, ao longo das entrevistas vão sendo referidas novas aprendizagens. A título de exemplo, apresentam-se aqui dois excertos: *“Ele cresceu imenso... a responsabilidade, a autonomia o vestir-se e despir-se, o preparar a mochila com as coisas que tinha que levar...”* (S2); *“... num ato de aprendizagem pronto ele foi conhecendo realidades foi conhecendo pessoas e conhecendo atividades.”* (S3).

Relativamente a limitações, as mesmas prendem-se com o facto de as atividades terem sido diminutas (*“... não teve quase atividades”*, S5) e com a falta de continuidade das atividades com o fim do PIT (*“É assim, o problema dos PIT é que raramente nós conseguimos, depois de terminarem*

a escolaridade, a continuidade num dos contextos que o recebeu (...) são poucos os casos que eu conheço, até de alunos nossos, em que nós temos resposta em trabalho ativo.”, S2).

Tema: Respostas na atualidade		
Subtema: Respostas que o aluno tem na atualidade		
Objetivo: Conhecer as respostas que o aluno tem na atualidade; Conhecer o dia-a-dia, os suportes necessários e as atividades em que participa		
Categoria	Descrição	Exemplos de discurso
Atividades atualidade	Atividades que mantém na atualidade	S1 – <i>“... tem equitação adaptada e tem terapia da fala”</i> S6 – <i>“Passar a ferro, dobrar a roupa, e coser e bordar...”</i>
Pandemia	Forma como a pandemia afetou o dia-a-dia do aluno e família	S2 – <i>“... há um ano neste registo porque entramos em pandemia, confinamento, entretanto a vida não foi mais a mesma coisa... não há pessoas, não há público, não há clientes, não há hóspedes e o hotel está parado.”</i> S5 – <i>“O problema é que ele entrou já durante a pandemia porque a gente queria que ele fosse de autocarro para o curso. Não é perto de casa, ele tinha que ir de autocarro. A nossa ideia era fazer que ele fosse de autocarro só que começou a pandemia”</i>
Adaptações	Adaptações que fazem nas atividades do dia-a-dia	S3– <i>“... dizer quais são os ingredientes de maneira a prepará-los não porque ele não saiba acompanhar mas para não criar ansiedade do momento em que é apresentada a receita porque do outro lado é um online”</i> S4– <i>“Eles lá dentro de cada grupo vão tendo alguém que é o guia ou o tutor digamos assim, e vão procurando algumas estratégias para o incluir, por exemplo, eles têm um grupo no WhatsApp e procuram sempre que as mensagens sejam de áudio para ele perceber”</i>
Ambivalência	Sentimentos de ambivalência do aluno em relação à ajuda dos pais	S4– <i>“...pede “mãe anda, ajuda-me” e depois “pronto já não preciso de ajuda, vai-te embora...”</i> S4– <i>“... eu quero eu preciso de ti mãe, mas eu não quero que sejas tu a estar aqui...”</i>
Autonomia	Atividades que os alunos já conseguem fazer autonomamente	S2 – <i>“... já usa o seu cartão para pagar... fizemos aqui um saldo controlado, mas que ele pode usar para ter essa autonomia.”</i> S5 – <i>“... eu comprei a máquina para casa, a gente ensinou o S. a tirar café e ele aprendeu.”</i>
Lazer	Atividades de tempos livres e lazer	S3– <i>“O G. tem os escuteiros e tem um clube de desporto adaptado onde ele pratica andebol, basquetebol, atletismo... tem um ATL...”</i> S6 – <i>“... ela fica muito por ver uns filmes e se não está na televisão porque às vezes eu tenho que a tirar porque senão ela é capaz de estar o dia todo sentada na frente da televisão...”</i>

Socialização	Atividades de socialização com a família e/ou amigos	<p>S4– “Os escuteiros deram-lhe uma vida, em contexto presencial, dão-lhe a vida social que ele não tem... porque ele não tem amigos, ele não sai com amigos, mas o fato de frequentar os escuteiros ajuda-o a experimentar vou dizer mesmo, acho que a entrada dos escoteiros foi fundamental para não o deixar no deserto social.”</p> <p>S2 – “... temos uma relação muito próxima com uma prima que é viúva e não tem filhos e o D. faz-lhe muita companhia. Como eu trabalho, o pai trabalha, ele está aqui, mas depois à noite vai dormir lá a casa, almoça lá e eu vou buscá-lo outras vezes vai com a prima às compras mas é pronto, um núcleo muito restrito...”</p>
Tarefas	Participação do aluno nas tarefas em casa	<p>S1 – “... vai fazer as camas, põe a mesa e levanta a mesa pronto e assim se vai passando o dia.”</p> <p>S4– “... procuro que ele vá cumprindo todo o ritual como se fosse sair de casa e depois não sai de casa mas há aqui algumas tarefas em que eu peço a colaboração dele: arrumar o quarto, tirar a loiça da máquina, ou então se há alguma aula que ele vá ter alguma tarefa procuro que ele faça a tarefa da parte da manhã...”</p>

**Tabela 12-** Grelha síntese com o temas e subtema, respetivas categorias e a descrição das mesmas e exemplos do discurso

No que respeita as atividades atuais destes jovens, as temáticas encontradas relacionam-se com as atividades que mantiveram do PIT e que continuam a exercer na atualidade, com as atividades de lazer e de socialização que experienciam, com as tarefas que realizam em casa, mas também com as adaptações que fazem às atividades, para manter e aumentar o grau de autonomia e, finalmente, com o impacto da pandemia no dia-a-dia destes jovens e suas famílias. Em relação às atividades que mantém atualmente, alguns dos jovens frequentam cursos de formação – “Ele está a fazer um curso pela ADICE, de jardinagem” (S5) ou mantêm as suas atividades iniciadas no PIT “Passar a ferro, dobrar a roupa, e coser e bordar...” (S6), no entanto, outros jovens aguardam novas oportunidades ou vagas “O D. está um bocadinho parado” (S2).

Já anteriormente foram referidas algumas limitações encontradas pelos jovens e pais relacionadas com o PIT, no entanto, todas as entrevistas referem transversalmente as dificuldades acrescidas trazidas pela pandemia – “há um ano neste registo porque entramos em pandemia, confinamento, entretanto a vida não foi mais a mesma coisa... não há pessoas, não há público, não há clientes, não há hóspedes e o hotel está parado.” (S2). Neste contexto, alguns jovens tiveram de alterar as tarefas que realizavam - “Então o que é que haviam de fazer com o C.? Foi

*dada a sugestão pelo CIAD que o C. ficasse responsável por higienizar os espaços comuns junto à piscina e assim foi.” (S1); alguns jovens passaram a assistir a aulas online - no “agora nesta altura em confinamento e aulas online eles às quintas-feiras fazem uma aula de culinária” (GR); o investimento na autonomia também sofreu um revés – “O problema é que ele entrou já durante a pandemia porque a gente queria que ele fosse de autocarro para o curso. Não é perto de casa, ele tinha que ir de autocarro. A nossa ideia era fazer que ele fosse de autocarro só que começou a pandemia” (S5).*

Para além das adaptações a que a pandemia obrigou, são referidas outras, tais como: “... é só uma questão de lhe ler a receita que ele não sabe ler...” (S3); “... eu funciono aqui um bocadinho como retaguarda, quando há alguma coisa que não pode falhar pronto mandam-me uma mensagem para eu estar alerta e de retaguarda.” (S4). A par das adaptações está a autonomia, os pais referem algumas estratégias e ajustes que conduziram a uma maior autonomia dos jovens. Por exemplo, no caso do C.: “O C. tem uma carrinha que o vem buscar, ele desce sozinho não sou eu que o levo a lá em baixo, ele desce e tem a chave lá debaixo da porta.” (S1); ou o caso do R.: “Há 3 semanas atrás também começamos a dar mais um cheirinho de autonomia e começamos a dar semanada...” (S4). Alguns pais referem também a ambivalência que os jovens sentem em relação à ajuda que recebem dos pais, patente no seguinte excerto – “... pede “mãe anda, ajuda-me” e depois “pronto já não preciso de ajuda, vai-te embora”.” (S4).

Tema: Expectativas para o futuro		
Subtema: Expectativas dos pais e aluno para o futuro		
Objetivo: Conhecer as expectativas do jovem e da sua família para o futuro - grau de congruência entre as respostas apresentadas e as expectativas da família e do jovem		
Categoria	Descrição	Exemplos de discurso
Autonomia	Aposta numa maior autonomia do aluno como preparação para o futuro	S3– <i>“Hoje em dia, em setembro começou a aprender a passar a ferro e ele passa a roupa dele que é para poder ser autónomo nesta situação”</i> S4– <i>“... acho que nós vamos ter que se calhar ter depois outro papel... temos estado um bocadinho nos bastidores não é...”</i>
Medo	Sentimentos de medo e ansiedade em relação ao futuro	S2 – <i>“... eu se lhe dissesse que não estou ansiosa, mentir-lhe-ia porque estou.”</i> S5 – <i>“Até porque eu ainda tenho medo do S. ir trabalhar para algum lado e é aquela história, se ele não tiver uma pessoa ao lado dele, assertivo que lhe diga, é capaz de ele se aproveitar da situação e ele ainda precisa...”</i>
Projetos para o futuro	Projetos dos pais e do aluno para o futuro	S1 – <i>“... a minha expectativa é que o C. faça este estágio profissional e que no final seja contratado e que fique no hotel a trabalhar.”</i> S6 - <i>“Eu sou sincera, eu não vejo ali o futuro dela por mais que isso me custe. É claro que custa um bocado a aceitar o futuro dela ser ter que estar ali...”</i>

**Tabela 13** - Grelha síntese com o temas e subtema, respetivas categorias e a descrição das mesmas e exemplos do discurso

As tarefas que os jovens desempenham em casa também foi um aspeto abordado nas entrevistas. São referidas diversas tarefas, como por exemplo: *“... era ele o responsável por fazer as camas, ele faz a minha cama e a dele; é ele que tira a louça da máquina e a guarda.”* (S1); *“... tanto um como outro começaram a fazer a cama deles e ter a responsabilidade de fazer a mochila...”* (S3).

Relativamente ao lazer, os pais contam como os jovens ocupam os tempos livres; essas atividades passam por ver televisão, ler, praticar desporto, participar em escutismo, jogar *Playstation*: *“A ver televisão, está no telemóvel a falar com alguém ou a ver futebol, a ver coisas relacionadas com o futebol e séries imagino eu pronto e gosta de PlayStation”* (S4); *“... ele gosta imenso de ler e compramos regularmente, ele escolhe na Wook os livros que ele gosta e eu deixo escolher, ele compra e lê não é...”* (S2).

Finalmente, a socialização é um tema recorrente das entrevistas: *“... até no contexto familiar ele também roda por muitos sítios não é... porque eu e o pai estamos separados, roda por minha casa, por casa do meu pai, por casa dos primos e por casa do pai e dos outros avós. Ele tem o núcleo na minha casa, mas a família vai partilhando e ele roda por vários sítios”* (S3); *“... ao sábado ele da parte da tarde frequenta o agrupamento de escuteiros de Cedofeita, está no grupo referente à idade dele e tem participado em todas atividades com os outros jovens.”* (S4).

As expectativas para o futuro consistem num tema abordado diretamente nas entrevistas. As respostas a estas questões organizam-se à volta de três categorias: autonomia, medo e projetos para o futuro. Esta autonomia, em contraponto à *“autonomia”* já referida anteriormente a propósito do dia-a-dia dos jovens, refere-se mais especificamente à preparação dos jovens para o futuro – *“Hoje em dia, em setembro começou a aprender a passar a ferro e ele passa a roupa dele que é para poder ser autónomo nesta situação”* (S3); *“Sim, todos... faz uma vida normal... ele faz um lanche para nós todos: pão, chá, essas coisas todas do que for preciso... ele põe a mesa, arruma a cozinha, lava os tachos, limpa o fogão pronto ele faz isso tudo e é completamente independente.”* (S3).

Ao serem questionados acerca do futuro, o medo e a ansiedade são os sentimentos reportados pelos pais destes jovens – *“... eu se lhe dissesse que não estou ansiosa, mentir-lhe-ia porque estou...”* (S2); *“Até porque eu ainda tenho medo do S. ir trabalhar para algum lado e é aquela história, se ele não tiver uma pessoa ao lado dele, assertivo que lhe diga, é capaz de ele se aproveitar da situação e ele ainda precisa...”* (S5).

Finalmente, em relação aos projetos para o futuro, alguns pais referem ter expectativas baixas – *“Eu acho que temos expectativas baixas pronto acho que temos que ter expectativas baixas e realistas, mas temos expectativas de que ele vai ter um futuro com alguma autonomia, vê-se gradualmente essa autonomia nestas pequenas conquistas que a mãe contou”* (S4); outros pais reportam situações “ideais” para os seus filhos – *“... gostava mesmo que ele tivesse a independência dele, tivesse um apartamento que fosse dele nem que perto do meu, colado a o meu, pronto, mas ali nas redondezas, mas que ele comece a perceber e a gerir a vida dele com uma ou outra adaptação não é lógico, pronto...”* (S3). Paralelamente, existe uma necessidade de proteção - *“Porque eu não tenho vontade que ele vá para outro lado, para uma instituição... para isso prefiro que ele esteja em casa porque eu sei que vai colocar por água tudo o que a gente fez até hoje.”* (S5); *“... espero que nós tenhamos muita energia, acho que é isso...já sabemos viver neste momento a 4 não é portanto eu imagino ele continuar a viver connosco não é, não imagino outra realidade... vejo-o com um trabalho de algumas horas pelo menos”* (S4).

Outros temas		
Temas que surgiram espontaneamente ao longo das entrevistas		
Categoria	Descrição	Exemplos de discurso
Dificuldades externas	Dificuldades apontadas a entidades externas ao aluno	S6 – <i>“... mas eu sinceramente acho que é muito aquém do que acho que poderia ser feito por estes miúdos... não sei, pronto, mas lá está é assim um bocado também ao nível da estrutura do nosso país em não há grandes respostas, não há grandes alternativas”</i> S4– <i>“... há pessoas que ainda não sabem, há um certo deixa andar...”</i>
Dificuldades internas	Dificuldades inerentes ao próprio aluno	S2 – <i>“... porque facilmente eles se acomodam e facilmente eles perdem competências, todo o investimento que foi feito até aqui...”</i>

		S5 – <i>“O S. no meio mais parado e que há uma deficiência mais grave, o S. regride. Ele é muito por imitar os modelos e se tiver perto de um amigo que gagueja, ele gagueja.”</i>
Profissionais e serviços	Referência a profissionais e serviços com os quais o aluno contactou	S3– <i>“Eu acho que isso também é uma falha da parte dos professores porque para eles isto é uma burocracia, não um documento efetivo para atividades extracurriculares ou curriculares ou de transição dos miúdos...”</i>  S5 – <i>“... havia uma dificuldade muito grande... elas reclamavam também dos papeis que tinham de preencher, dos relatórios que tinham de fazer... eu notava que no final do mês havia sempre aquela reunião muito aflita mas era mais porque tinham de ter a minha assinatura... notava esse tipo de coisas... eu nem quero condenar tudo ou dizer que a culpa é delas mas eu acho que é do sistema.. o sistema todo tem uma parcela de culpa nisso tudo”</i>

**Tabela 14** - Grelha síntese com o temas e subtema, respetivas categorias e a descrição das mesmas e exemplos do discurso

Para além das temáticas abordadas diretamente nas entrevistas, existem algumas categorias de conteúdo que emergiram de forma espontânea ao longo das entrevistas. Estas temáticas prendem-se com dificuldades com que os jovens e pais se foram deparando e com pessoas e serviços.

Em relação às dificuldades, as mesmas podem dividir-se em internas ou externas, consoante as mesmas se relacionam com aspetos inerentes aos jovens ou a entidades exteriores aos mesmos. As dificuldades externas referem-se a um espectro que vai desde instituições e serviços específicos à própria sociedade num sentido mais lato. A título de exemplo, atente-se nos seguintes excertos: *“o hotel submeteu a candidatura para um estágio profissional e estamos à espera que de facto o IEFP responda...”* (S1); *“mas a sociedade efetivamente ainda não criou condições ou pelo menos não está muito recetiva, muito aberta para os receber. Ou dá um bocadinho naquela perspetiva caridosa e não cai assim muito*

*bem, não é?” (S2); “Porque a gente nota uma certa dificuldade nessa sensibilidade para adaptar as coisas, porque vai dar muito trabalho e uns de uma maneira e outros de outra e a gente nota também que nem toda a família está disponível porque é impossível, há pais que trabalham o dia todo como é que estão disponíveis... não tem disponibilidade e nem conhecimento também” (S5); “... mas eu sinceramente acho que é muito aquém do que acho que poderia ser feito por estes miúdos... não sei, pronto, mas lá está é assim um bocado também ao nível da estrutura do nosso país em não há grandes respostas, não há grandes alternativas” (S6); “... isto funciona por vagas e que as vagas são sempre muito difíceis de arranjar porque os meninos só saem de lá quando querem, não é?” (S6).*

Em relação às dificuldades internas, as mesmas são inerentes às idiossincrasias dos jovens. – *“... não sei porquê mas o G. tem períodos de desmotivação e é preciso estar um bocadinho presente senão...” (S3); “... porque facilmente eles se acomodam e facilmente eles perdem competências, todo o investimento que foi feito até aqui” (S2); “O S. no meio mais parado e que há uma deficiência mais grave, o S. regride. Ele é muito por imitar os modelos e se tiver perto de um amigo que gagueja, ele gagueja.” (S5).*

Finalmente, ao longo das entrevistas, são referidas diversas pessoas com as quais os pais e os jovens contactaram, assim como alguns serviços, destacando-se o papel da escola. Alguns dos profissionais mencionados destacaram-se pela forma como contactaram com os jovens ou pelo papel que tiveram no percurso deles – *“O Senhor tinha já uma certa idade e uma vasta experiência, que tinha viajado muito e disse que em Portugal nunca lhe tinha surgido a oportunidade de trabalhar com alguém com estas características se não havia problema em o D. ir... e ele foi.” (S2); “Sim, a fisioterapeuta que era uma das únicas que me apoiava ali, ela me apoiava muito e estava sempre a tentar ver o que é que o S. podia só que assim ela era ela, a que fazia terapia ocupacional” (S5); “... ela ouve-nos verdadeiramente, percebe e tenta articular o mais possível com a escola.” (S4).*

Em relação à escola, as opiniões divergiram, o que poderá dever-se uma vez mais ao tipo de experiência que cada um teve com os serviços e profissionais da comunidade escolar. Os aspetos mencionados prenderam com características específicas do PIT ou com a escola em geral. Os seguintes extratos ilustram alguns destes aspetos: *“Eu acho que isso também é uma falha da parte dos professores porque para eles isto é uma burocracia, não um documento efetivo para atividades extracurriculares ou curriculares ou de transição dos miúdos...”* (S3); *“... nós não raras vezes ouvimos muitas críticas às escolas, mas as escolas fazem a maioria do trabalho. As escolas apostam muito porque muitas vezes não têm o mínimo de condições mas mesmo assim apostam e depois eles terminam a escolaridade obrigatória e a sociedade não lhes dá nada...”* (S2); *“Eu notava muito isso mas eu não queria ser aquela mãe para brigar com o mundo e tentar que as coisas se resolvessem... tentava de uma forma mais cordial e simplificando mais as coisas para ver se era feito pelo menos o mínimo possível... havia uma dificuldade muito grande... elas reclamavam também dos papeis que tinham de preencher, dos relatórios que tinham de fazer... eu notava que no final do mês havia sempre aquela reunião muito aflita mas era mais porque tinham de ter a minha assinatura (...) eu nem quero condenar tudo ou dizer que a culpa é delas mas eu acho que é do sistema.. o sistema todo tem uma parcela de culpa nisso tudo”* (S5)

## 4.2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Partindo das questões de investigação que orientaram o desenvolvimento deste estudo constatamos, pelo discurso dos entrevistados que, diferentes famílias tiveram maior ou menor envolvimento no processo de elaboração e implementação do PIT dos seus educandos, mas é transversal a todos a vontade de serem incluídos e tidos em consideração como parte ativa. Em muitas situações, as oportunidades destes jovens e dos seus pais em poderem ser mais participativos ao longo do processo estava dependente de um ou outro profissional (Ex. uma dada terapeuta, um dado professor ou uma equipa) ou de um ou outro agrupamento mais “aberto” a estas questões. Ora, as práticas que orientam estes processos de transição para a vida ativa não devem estar dependentes de nenhuma destas variáveis e devem, ser congruentes entre todos os intervenientes e instituições envolvidas.

Além deste fator, foi claro que, em alguns casos em particular, os pais com mais formação académica e com maior acesso à informação, estavam mais capazes de exercer os seus direitos da melhor forma. Isto leva-nos a refletir sobre o facto de as desigualdades sociais poderem ser um fator que compromete a efetiva participação dos pais neste processo.

Sabemos que, tal como ocorre com todas as famílias, as famílias de pessoas com DI também podem ser muito diferentes umas das outras. A literatura defende que as famílias de pessoas com DI, ao longo do seu ciclo de vida, apresentam as mesmas tarefas desenvolvimentais que as restantes famílias, às quais acrescem outras tarefas específicas relacionadas com a DI, o que acrescenta riscos e desafios particulares com que essas famílias se deparam (Correia & Seabra Santos, 2018).

Seria desejável ver o jovem e a família como participante ativa e significativa em todo o processo de avaliação, intervenção e planeamento do seu PIT e definição do seu projeto de vida, à semelhança do que vem plasmado na legislação em vigor. A partilha de informação entre a família e os profissionais, em que todos dão o seu contributo, vai de encontro ao preconizado nos modelos transdisciplinares, em que todos têm o seu papel ativo no planeamento e monitorização. A presença efetiva da equipa multidisciplinar deveria permitir contribuir e interagir com as restantes valências / instituições para construir um documento que retratasse

o verdadeiro trabalho de transdisciplinaridade, imprescindível nestes casos por terem uma implicação direta no futuro dos alunos e na sua qualidade de vida.

Na participação dos próprios e apesar da literatura e da legislação defenderem a auto-determinação como um aspeto imprescindível neste processo, percebe-se facilmente pelo discurso dos entrevistados que ainda há um longo caminho a percorrer. Muitos destes jovens não foram chamados a participar nas reuniões, na tomada de decisões e em alguns casos não chegou a haver um levantamento dos seus interesses e motivações para as atividades a desenvolver. No caso de alunos com DI e ao abrigo de CEI, a promoção de competências de autodeterminação reveste-se da maior importância uma vez que facilita a sua plena inclusão na escola e na sociedade (Melo et al., 2017).

A baixa autodeterminação demonstrada por muitos jovens constitui um entrave ao desenvolvimento de planificações centradas na pessoa, nomeadamente nas situações de transição. Alguns autores defendem também que a mudança para uma planificação centrada na pessoa implica uma significativa mudança na filosofia subjacente aos serviços e uma mudança radical nas suas práticas (Santos et al., 2015)

Tal como aconteceu na maior parte das situações, muitos destes jovens, ao longo do seu percurso escolar, nunca foram convidados e / ou chamados a participar nos processos de tomada de decisão em relação ao seu percurso de vida, limitando-se a seguir o que era determinado pela instituição escolar. Estes jovens, quando chamados a participar, clarificando sonhos, objetivos ou expectativas e porque não estavam habituados a esse registo, tendem a responder de forma pouco clara, dizendo que não sabem ou com poucas palavras (Santos et al., 2015). Este aspeto pode ajudar a explicar as respostas pobres e pouco claras que os jovens deram às questões do guião de entrevista, na maior parte dos casos.

Muitas das pessoas com deficiência intelectual têm na família os principais prestadores de cuidados e de apoios no sentido de lhes proporcionar uma melhor qualidade de vida pelo que os profissionais podem melhorar os seus serviços adotando atitudes e práticas centradas na família (Correia & Seabra-Santos, 2018). Assim, para que as pessoas com DI e incapacidade sejam autodeterminadas, é importante apostar numa mudança de atitude e de

comportamentos que envolva quer os profissionais quer as pessoas significativas para a capacitação para a autodeterminação de um modo continuado e sistemático (Ribeiro, A., 2014) sendo, portanto, importante investir nesta área.

Alguns dos jovens tiveram múltiplas experiências de contacto com outras instituições e / ou entidades externas à escola enquanto outros viram a sua experiência limitada a um único contexto (a própria escola, APPACDM...), não sendo oferecidas aos pais alternativas diferentes. Alguns autores defendem que um treino vocacional na comunidade permite aos jovens com DI e CEI melhorar o seu nível de autodeterminação proporcionando uma escolha importante no seu PIT (Melo et al., 2017).

De salientar que vários dos jovens entrevistados completaram o ensino obrigatório ao abrigo de currículos específicos individuais (CEI), da anterior legislação o D.L. 3/2008. Ora sabemos que o CEI é a resposta educativa que mais se afasta do currículo comum o que, inevitavelmente, afasta também o aluno com deficiência dos seus pares. Tal como preconizado por Santos et al., 2019, este afastamento da vida do grupo restringe as oportunidades para uma normalização de atitudes e de comportamentos e para o desenvolvimento de competências académicas e sociais que são indispensáveis quando se pretende garantir o direito a uma vida independente.

No entanto, nas entrevistas realizadas, alguns dos jovens tinham atividades em grupos normativos, em atividades extra escola e proporcionadas pelos pais tais como os escuteiros ainda que em muitas outras vezes foram referidas dificuldades em ter um grupo de amigos com quem socializar e ter outras atividades.

Há a realçar também o facto de as famílias dos jovens com incapacidade limitarem as oportunidades para a auto-determinação devido a questões de risco e de proteção, o que pode contribuir para que estes jovens apresentem menores níveis de auto-determinação quando comparados com os seus pares sem incapacidade. Vários autores realçam o papel e o apoio das famílias como sendo fundamental para a promoção e desenvolvimento da auto-determinação nos jovens com incapacidade (Dean et al., 2021) e vários outros documentos reafirmam a importância das famílias na vida e na defesa dos direitos das pessoas com

deficiência (Convenção das Nações Unidas sobre os direitos da Pessoa com Deficiência - Instituto Nacional para a Reabilitação, 2010).

Os relatos de medo, incertezas e ansiedades em relação ao futuro dos jovens corroboram as dificuldades sentidas pelas famílias na gestão da ambivalência entre a proteção e a autonomia que conferem aos seus filhos.

Uma das questões que também surgiu no discurso dos entrevistados tem a ver com as práticas da própria escola e / ou dos diferentes profissionais envolvidos bem como das dificuldades em encontrar respostas para o futuro, após o término da escolaridade obrigatória.

Vários artigos defendem que a escola deve funcionar como uma ponte com a comunidade, estabelecendo diversos protocolos e acordos para a formação dos jovens e contribuindo para a definição do seu projeto de vida (Fanzeres et al., 2016). No entanto, os resultados da avaliação da implementação do decreto-lei 3/2008 demonstrou que a escola e a sociedade não se articulam no estabelecimento de protocolos, com a consequente dificuldade das escolas em definir objetivos e planos de ação (Sanches-Ferreira et al., 2010).

De acordo com o Modelo Biopsicossocial, os profissionais envolvidos devem ter uma visão completa e real do aluno: das suas dificuldades, das suas capacidades e da sua funcionalidade nos diferentes contextos em que ele se movimenta, identificando as barreiras que devem ser eliminadas, os facilitadores e os suportes que devem ser implementados de forma a melhorar o seu nível de funcionalidade e participação. O PIT não pode ser encarado apenas como um instrumento de promoção da inserção laboral ou formativa mas deve ter em conta todas as outras áreas de vida e contextos em que a pessoa se movimenta, abraçando uma perspetiva holística e promovendo a qualidade de vida.

Da revisão da literatura efetuada e do discurso de alguns pais, é consensual a ideia de que Portugal tem um bom suporte legislativo e é um dos países que mais se tem envolvido no desenvolvimento de orientações políticas que promovam a inclusão social e escolar. No entanto, as práticas ainda não refletem o que se defende na literatura / legislação o que é um tópico muito importante para reflexão envolvendo não só o contexto educativo mas também

a comunidade em geral e as Instituições, e auscultando os diferentes intervenientes ao longo do processo de transição contribuindo para que este tenha sucesso

### Considerações finais

Este estudo apresenta uma amostra pequena e deverá ser aprofundado com um maior número de sujeitos entrevistados de forma a permitir uma melhor compreensão do percurso dos jovens com necessidades adicionais de suporte, nomeadamente do seu PIT e do envolvimento do próprio e da sua família no desenho, elaboração e implementação deste documento e qual a sua relação com a resposta que o jovem tem na vida pós-escolar. No entanto, esta pequena amostra já nos remete para alguns tópicos de análise e reflexão que deverão ser tidos em conta em futuras situações e que devem ser partilhadas com a comunidade educativa afim de se reverem práticas e promover uma mudança de atitudes que vá ao encontro das reais necessidades dos jovens com necessidades adicionais de suporte, das suas famílias e dos restantes sistemas envolvidos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antoni, C. & Koller, S. (2010). Uma família fisicamente violenta: uma visão pela teoria bioecológica do desenvolvimento humano. *Temas em Psicologia*, 18(1), 17-30. Recuperado em 05 de maio de 2021, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2010000100003&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2010000100003&lng=pt&tlng=pt).

APA (2013). *DSM 5. Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*, 5ª Edição. Lisboa: Climepsi Editores

Cardoso, M. (2011). *Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino básico: perspectivas dos professores*. Tese de Mestrado, Lisboa, ISEC

Carona, C. & Canavarro, M. & Pereira, M. & Gameiro, S. & Vaz-Serra, A. & Quartilho, M. & Paredes, T. & Rijo, D. & Simões, M. (2006). Estudos psicométricos do instrumento de avaliação da Qualidade de Vida da Organização Mundial de Saúde (WHOQOL-Bref) para Português de Portugal. *Psiquiatria Clínica*. 27. 41 - 49.

Constituição da República Portuguesa. *Diário da República I, série A nº 155*, de 12 de agosto de 2005

Correia, R. & Seabra Santos, M. (2018). Qualidade de Vida Familiar na Deficiência Intelectual: Revisão Sistemática de Estudos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 34. 10.1590/0102.3772e34414.

Costa, A. (2006). *Currículo Funcional no Contexto da Educação Inclusiva*. Acedido em 25 de Abril de [file:///C:/Users/User/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/fl\\_46%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/User/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/fl_46%20(3).pdf)

Dean E., Kirby A., Hagiwara M., Shogren K., Ersan D., Brown S. Family Role in the Development of Self-Determination for Youth With Intellectual and Developmental Disabilities: A

Scoping Review. *Intelecto Dev Disabil.* 2021 Ago 1;59(4):315-334. doi: 10.1352/1934-9556-59.4.315. 34284492.

Decreto-Lei nº 129/2017 de 9 de Outubro. Diário da República, n.º 194/2017, Série I. Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. Lisboa

Decreto-Lei 54/2018 de 6 de Julho. Diário da República, 1ª série – Nº129. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa

Fanzeres, L., Cruz-Santos, A. & Santos, S. (2016). O PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA DOS JOVENS COM NEE EM PORTUGAL. *Revista AMAzônica*. 9. 32-56.

Fanzeres, L., Cruz-Santos, A. & Santos, S. (2020). Questionário de Transição para a Vida Adulta dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais - Percursos de Formação no Sistema Educativo Português: Construção e Validação. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 26. 481-494. 10.1590/1980-54702020v26e0158.

Foley, K-R & Dyke, Paula & Girdler, Sonya & Bourke, Jenny & Leonard, Helen. (2012). Young adults with intellectual disability transitioning from school to post-school: A literature review framed within the ICF. *Disability and rehabilitation*. 34. 1747-64. 10.3109/09638288.2012.660603.

Lei n.º 4/2019, de 10 de Janeiro. Diário da República, 1ª série - nº 7

Melo, A., Neves, P., & Antunes, M. J. (2017). Promoção da autodeterminação em alunos com necessidades educativas especiais: Treino vocacional na comunidade. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extra 11,

Ministério da Educação. (2018). Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática. Lisboa: Direção Geral da Educação

- Morgado, J. (2009). EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS ACTUAIS: CONTRIBUTO PARA A REFLEXÃO. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. ISBN- 978-972-8746-71-1 104
- Nunes, E. & Sanches-Ferreira, M. 2015. "A transição para a vida ativa de jovens adultos em situação de incapacidade: expectativas, concretizações/realidade e desafios", *Sensos* 2, 2: X – XX
- Nunes, E. & Sanches-Ferreira, M. (2017). A transição para a vida ativa de jovens adultos em situação de incapacidade: expectativas, concretizações / realidade e desafios. *Revista Multimedia de Investigação em Educação*, nº2
- Organização das Nações Unidas (2007). *Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência*. Nova York: United Nations
- Palha, M., Andrade, D., Cotrim, L., Martins, S., Fritz, A. (2016). Recomendações de base empírica para a prática relacionada com o acompanhamento de pessoas com perturbação do desenvolvimento intelectual. *Diferenças*. 1-37.
- “Pessoas com Deficiência em Portugal – Indicadores de Direitos Humanos 2020”, publicado pelo Observatório da Deficiência e Direitos Humanos, ISCSP, Universidade de Lisboa
- Ribeiro, A. (2014) “Passaporte básico para a autodeterminação de pessoas com deficiência intelectual”. *Psicologia.pt – O portal dos psicólogos*. Disponível em <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0765.pdf>
- Sanches-Ferreira, M. (2002) *Estudo das orientações dos professores do primeiro ciclo face à educação dos alunos com necessidades educativas especiais*. Tese de doutoramento, Porto, Universidade do Porto - FPCE.
- Sanches-Ferreira, M. (2007) *Educação Regular, Educação especial – Uma História de Separação*. Porto: Edições Afrontamento.

- Sanches-Ferreira, M., Simeonsson, R., Maia, M., Pinheiro, S., Tavares, A. & Alves, S. (2010) Projeto de avaliação externa da implementação do Decreto Lei 3-2008. *Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular*
- Sanches-Ferreira, M., Lopes dos Santos, P. & Santos, M. (2012). A desconstrução do conceito de Deficiência Mental e a construção do conceito de Incapacidade Intelectual: de uma perspectiva estática a uma perspectiva dinâmica da funcionalidade. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 18. 553-568.
- Santos, M.A., Sanches-Ferreira, M., Silveira-Maia, M., Martins, S., Alves, S. & Lopes-dos-Santos, P. (2015). A avaliação de necessidades de apoio no desenvolvimento de Planos Individuais de Transição. *Exedra: Revista Científica ESEC, temático*,. 110-120.
- Santos, M.A. (2017). Promoção da autodeterminação e da vida independente da pessoa com deficiência e incapacidade em contexto escolar. *Revista de Estudos Curriculares*, nº 8, vol.2, pp 28-45
- Santos, T., Santo, A., Ramalho, J., Faria, M., Almeida, C., Fernandes, J., & Santo, J. (2019). Percursos de vida de jovens que foram abrangidos por currículos específicos. *Educar hoje: Diálogos entre psicologia, educação e currículo*, 231-246.
- Simões, M.C. (2019). A Qualidade de vida de Crianças e Jovens com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental: Contributo para a Educação Inclusiva. Tese de Doutoramento, Lisboa, Universidade de Lisboa
- The AAIDD Ad Hoc Committee on Terminology and Classification. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (11th ed. of AAIDD definition manual). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994

Warnock (1978). Report of the comitee of enquiry into the education of handicapped children and young people. Her Majesty`s Stationery Office.

World Health Organization. (1997). WHOQOL – Measuring Quality of life

Ebook – “Transição para a vida adulta: percursos reais, possíveis e desejáveis” (2019) consultado a 25 de Abril de 2020 em [https://repositorio.ipbeja.pt/bitstream/20.500.12207/5058/1/TVA\\_E-book\\_interativo.pdf](https://repositorio.ipbeja.pt/bitstream/20.500.12207/5058/1/TVA_E-book_interativo.pdf)

<https://www.edi.cornell.edu/transqual/open-portal.cfm> (consultado a 23 de Março de 2021)

<https://www.inr.pt/enquadramento> (consultado a 20 de Junho de 2021)

## **ANEXOS**

**Anexo A** – Consentimento Informado

**Anexo B** – Guião entrevista semi-estruturada usado pela Psicóloga

**Anexo C** – Guião de entrevista (síntese)

**Anexo D**- Indicadores de Qualidade na Transição: Tradução e adaptação do TQI (Cornell University, 2006)

## ANEXO A - CONSENTIMENTO INFORMADO

O presente consentimento informado insere-se no âmbito de um estudo levado a cabo para o Mestrado em Educação Especial – multideficiência e problemas da cognição, da Escola Superior de Educação, IPP, Porto.

Pretende-se a sua livre e voluntária colaboração para uma entrevista semi-estruturada que será registada num gravador de voz. O objetivo desta entrevista será o de analisar os trajetos experienciados por jovens com NAS na fase de transição para a vida adulta: análise da preparação desenvolvida em contexto escolar centrada na participação do próprio e dos seus pais, relacionando com as necessidades impostas na sua vida adulta.

A sua participação, apesar de muito importante neste estudo, poderá ser interrompida em qualquer altura bastando para isso informar a investigadora.

Salienta-se o carácter confidencial da informação e dos documentos recolhidos, sendo que as informações pessoais não serão associadas às suas respostas de nenhuma forma nem será possível a sua identificação a partir de qualquer dado incluído neste estudo. Os dados recolhidos serão apenas acessíveis pela investigadora que trabalha no projeto e serão por ela guardados e mantidos em local seguro.

Este trabalho será desenvolvido pela Mestranda Daniela Patrícia Araújo Santos, sob orientação da Professora Doutora Manuela Sanches-Ferreira.

Caso queira mais informações poderá contactar a autora através dos contactos seguintes:

916579940

[danielasantospsic@gmail.com](mailto:danielasantospsic@gmail.com)

## ANEXO B - GUIÃO DE ENTREVISTA

### 1. Enquadramento do estudo e obtenção do consentimento informado

categoria	objetivos	questões	respostas
Justificação das entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar a conhecer os objetivos do estudo</li> <li>• Obter o consentimento do entrevistado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar sobre o tema e objetivos do estudo</li> <li>- Garantir o anonimato dos dados e documentos recolhidos</li> <li>- Solicitar autorização para a realização da entrevista e gravação para posterior transcrição das respostas</li> </ul>	As entrevistas serão gravadas, com a concordância do entrevistado e serão posteriormente transcritas (ver registo escrito)

### 2. A elaboração do PIT, desenvolvimento e intervenientes

Considera-se muito importante que haja uma relação de colaboração entre todos os intervenientes no processo educativo do jovem com NAS.

categoria	objetivos	questões	Questões mais abertas	respostas
Elaboração dos PIT e seu desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a participação da família na elaboração e implementação do PIT (Articulação dos pais com a escola no desenho do PIT)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considera que os pais são considerados parceiros na elaboração do PIT?</li> <li>• É oferecida aos pais a possibilidade de participar nas reuniões de planeamento</li> </ul>	Qual a sua opinião acerca do papel que teve no desenvolvimento do PIT do seu educando?	As entrevistas serão gravadas, com a concordância do entrevistado e as suas respostas serão posteriormente transcritas (ver registo escrito)

		<ul style="list-style-type: none"> <li>os pais são ouvidos / participam na tomada de decisão em relação ao seu educando</li> </ul>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer a participação do jovem na elaboração e implementação do PIT</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>o aluno é convidado a participar nas reuniões de elaboração / planeamento do seu PIT</li> <li>as suas expectativas foram tidas em conta no planeamento do PIT?</li> </ul>	<p>Qual a perceção que teve acerca da forma como o seu educando foi ou não envolvido no desenvolvimento do seu PIT?</p> <p>- Considera que foram respeitadas as expectativas e vontades do jovem neste processo? Porquê?</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Perceber se tiveram em conta as motivações e os interesses dos jovens</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>houve um levantamento dos interesses e motivações dos alunos</li> </ul>	<p>Considera que o tipo de atividades que o jovem realizou em contexto de trabalho, foram de encontro aos seus interesses e preferências?</p>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>As atividades do PIT incluem áreas como: <ul style="list-style-type: none"> <li>- tempos livres / lazer</li> </ul> </li> </ul>	<p>Na sua opinião, o PIT tinha apenas objetivos de caráter vocacional / profissional ou</p>	

		- comunicação e competências sociais - competências vocacionais	tinham também questões relacionadas com a ocupação de tempos livres, socialização, autonomia, auto-cuidado?	
Desenvolvimento de atividades em contexto laboral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o tipo de atividades que o jovem desempenha / desempenhou no âmbito do seu PIT e em que contextos</li> </ul>		Que atividades laborais desempenha / desempenhou o jovem no âmbito do PIT? Quem escolheu estas atividades e porquê? Em que contextos?	
Desenvolvimento de atividades em contexto laboral e relação com o futuro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber a perceção que os pais e o próprio têm acerca da relação entre as atividades que desempenha atualmente e a sua posterior utilidade no futuro</li> </ul>		- Considera que a experiência de trabalho que o seu educando está a realizar / realizou no âmbito do PIT, é ou não importante para o seu futuro?	

### 3. Após o término da escolaridade obrigatória (Transição dos alunos para a vida pós-escolar)

#### Alunos com CEI e PIT no ensino secundário.

categoria	objetivo	questões	Questões mais abertas	respostas
	<ul style="list-style-type: none"><li>Conhecer as respostas que o jovem tem na atualidade</li></ul>		- Que resposta tem o jovem na atualidade? (Casa, instituição – CAO, emprego protegido, emprego na comunidade...)	As entrevistas serão gravadas, com a concordância do entrevistado e as suas respostas serão posteriormente transcritas (ver registo escrito)
	<ul style="list-style-type: none"><li>Conhecer o seu dia-a-dia, os suportes de que necessita e as relações que estabelece nos diferentes contextos onde participa</li></ul>		- Como ocupa o jovem o seu tempo? Pode descrever o seu dia-a-dia e em que atividades, contextos participa	
	<ul style="list-style-type: none"><li>Conhecer as expectativas do jovem e da sua família para o futuro</li></ul>		- Que expectativas tem para o futuro?	

## ANEXO C - GUIÃO DE ENTREVISTA (SÍNTESE)

.1. Qual a sua opinião acerca do papel que teve no desenvolvimento do PIT do seu educando?

- Considera que os pais são considerados parceiros na elaboração do PIT?
- É oferecida aos pais a possibilidade de participar nas reuniões de planeamento
- Os pais são ouvidos / participam na tomada de decisão em relação ao seu educando

2..1 Qual a perceção que teve acerca da forma como o seu educando foi ou não envolvido no desenvolvimento do seu PIT?

2.2.Considera que foram respeitadas as expectativas e vontades do jovem neste processo? Porquê?

- o aluno é convidado a participar nas reuniões de elaboração / planeamento do seu PIT
- as suas expectativas foram tidas em conta no planeamento do PIT?

3. Considera que o tipo de atividades que o jovem realizou em contexto de trabalho, foram de encontro aos seus interesses e preferências?

- houve um levantamento dos interesses e motivações dos alunos

4. Na sua opinião, o PIT tinha apenas objetivos de caráter vocacional / profissional ou tinham também questões relacionadas com a ocupação de tempos livres, socialização, autonomia, auto-cuidado?

As atividades do PIT incluem áreas como:

- tempos livres / lazer
- comunicação e competências sociais
- Competências vocacionais

5. Que atividades laborais desempenha / desempenhou o jovem no âmbito do PIT? Quem escolheu estas atividades e porquê? Em que contextos?

6. Considera que a experiência de trabalho que o seu educando está a realizar / realizou no âmbito do PIT, é ou não importante para o seu futuro?

7. Que resposta tem o jovem na atualidade? (Casa, instituição – CAO, emprego protegido, emprego na comunidade...)

8. Como ocupa o jovem o seu tempo? Pode descrever o seu dia-a-dia e em que atividades, contextos participa

9. Que expectativas tem para o futuro?

**ANEXO D - Indicadores de Qualidade na Transição**  
**Tradução e Adaptação do questionário: “Transition Quality Indicators” – Cornell University**  
**(2006)**

Distrito: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Data questionário: \_\_\_\_\_

**Escala de pontuação**

5= Exemplar, podem educar.se outros acerca deste assunto

4= Evidência do indicador transversal a todas as situações

3= Evidência do indicador transversal a algumas, mas não todas as situações

2= Indicador não evidente, o planeamento está em curso

1= Indicador não evidente, planeamento não foi iniciado

À medida que vamos preenchendo a pontuação do questionário TQI, vamos perceber que os indicadores estão categorizados em “Qualidade” ou “Observância”

**Indicações:**

1. **Qualidade:** Ao selecionar este indicador para o desenvolvimento de planos de trabalho, a sua equipa está a criar uma prática efetiva no sentido de realçar os resultados na transição do estudante
2. **Observância:** Ao selecionar este indicador para o desenvolvimento de planos de trabalho, a sua equipa está a dirigir-se a uma área coberta pelos regulamentos do Estado de Nova Iorque

1.0 Estrutura do Programa Educacional			
Questão: O programa educacional tem os recursos e a estrutura para comunicar de forma clara as guidelines, proporcionar desenvolvimento pessoal e encorajar oportunidades criativas para crescimento na transição e na escola para as carreiras?			
Indicadores de qualidade na transição		Pontuação 1-5	Mudança Desejada?
1a1 Filosofia do Programa	As colocações integradas são feitas em programas acadêmicos, vocacionais e experiências de trabalho. O acesso a todas as opções do programa são as mesmas do que para os pares sem incapacidade.		
		<b>Tipo: Qualidade</b>	
1a2 Filosofia do Programa	Ênfase nos resultados da transição e serviços ocorrem em todas as áreas curriculares		
		<b>Tipo: Qualidade</b>	
1b1 Política do Programa	Existem apoios administrativos e comunitários para o planejamento da transição e serviços.		
		<b>Tipo: Qualidade</b>	
1c2 Planeamento estratégico	Existe uma participação ativa com o distrito / comunidade para o planejamento dos grupos		
		<b>Tipo: Qualidade</b>	
1d1 Avaliação do programa	Avaliação e dos dados são usados para guiar melhorias contínuas no programa		
		<b>Tipo: Qualidade</b>	
1e2 Desenvolvimento dos recursos humanos	Pessoal qualificado é alocado para os programas de transição		
		<b>Tipo: Qualidade</b>	
1f1 Alocação de recursos	Os recursos são suficientemente alocados para realizar o que é recomendado		
		<b>Tipo: Qualidade</b>	

2.0 Colaboração interagências & Interdisciplinariedade			
Questão: Os educadores do programa educacional e as agências da comunidade estão conscientes do trabalho do outro e “engajados” com os estudantes em projetos colaborativos para melhorar os resultados da transição?			
Indicadores de qualidade na transição		Pontuação 1-5	Mudança Desejada?
2 a1 Estrutura interorganizacional	As agências locais relacionadas com os serviços de transição estão claramente declaradas e compreendidas		
		<b>Tipo: Qualidade</b>	
2b1 Desenvolvimento dos recursos humanos	Existem atividades de desenvolvimento da equipa multidisciplinar		
		<b>Tipo: Qualidade</b>	
2b3	O desenvolvimento do staff dirige-se ao empoderamento do estudante e dos seus		
		<b>Tipo: Qualidade</b>	

Desenvolvimento dos recursos humanos	pais (ex. auto-determinação, competências de auto-advocacia)		
2e3 Serviços Colaborativos	Novos serviços são desenvolvidos de forma colaborativa entre a escola e a comunidade		<b>Tipo: Qualidade</b>
3.0 Envolvimento familiar			
Questão: As famílias estão a participar ativamente nos programas de transição, recursos da comunidade, eventos de treino e programas de desenvolvimento de atividades relacionados com a vida depois da escola?			
<b>Indicadores de qualidade na transição</b>		<b>Pontuação 1-5</b>	<b>Mudança Desejada?</b>
3a2 Envolvimento da família	As famílias têm um importante papel no planeamento do processo de transição e são responsáveis por passos específicos na transição.		<b>Tipo: Qualidade</b>
3b3 Empowerment da família	As famílias são encorajadas a fazerem escolhas informadas, ao serem-lhes apresentadas com diferentes opções e suas implicações		<b>Tipo: Qualidade</b>
3c3 Treino da família	As famílias recebem treino no que concerne a técnicas de advocacia efetivas		<b>Tipo: Qualidade</b>

4.0 Envolvimento do estudante			
Questão: Os estudantes participam ativamente no processo de avaliação vocacional, desenvolvimento do PEI, académicos e planeamento para atingir os desejados resultados do ponto de vista educacional e da vida adulta?			
<b>Indicadores de qualidade na transição</b>		<b>Pontuação 1-5</b>	<b>Mudança Desejada?</b>
4a2 Participação do estudante	A auto-determinação (fazer escolhas) é facilitada ao longo do planeamento do processo		<b>Tipo: Qualidade</b>
4a3 Participação do estudante	Os estudantes são convidados a participar no planeamento do seu processo de transição		<b>Tipo: Observância</b>
4a4 Participação do estudante	As decisões no planeamento da transição são levadas a cabo pelo estudante e pela família		<b>Tipo: Qualidade</b>
4b2 Desenvolvimento do PEI	Pais e/ou legais representantes são convidados a participar nas reuniões nas quais a transição é discutida		<b>Tipo: Observância</b>
4b3 Desenvolvimento do PEI	Início aos 15 anos (ou antes, se considerado apropriado), objetivos relacionados com a transição, pós-secundário e experiências especificadas no PEI		<b>Tipo: Observância</b>

4b4 Desenvolvimento do PEI	As experiências educacionais correspondem às metas e aos objetivos pós-secundário nas áreas de emprego, educação pós-escolar e vida em comunidade		
		<b>Tipo: Observância</b>	
4b5 Desenvolvimento do PEI	As metas e os objetivos pós-secundário são baseadas nas escolhas do estudante		
		<b>Tipo: Observância</b>	
4c1 Acomodações e Estratégias de planeamento	O planeamento é baseado em informações avaliadas incluindo orientação vocacional		
		<b>Tipo: Observância</b>	
4c2 Acomodações e Estratégias de planeamento	O planeamento da transição e o processo começa, o mais tardar, aos 15 anos		
		<b>Tipo: Observância</b>	
4c3 Acomodações e Estratégias de planeamento	O tempo de reunião é adequado para conduzir o planeamento		
		<b>Tipo: Qualidade</b>	
4c5 Acomodações e Estratégias de planeamento	Existem avaliações funcionais das competências académicas, sociais, cognitivas, físicas, vocacionais, ente outras.		
		<b>Tipo: Observância</b>	

5.0 Desenvolvimento do estudante			
Questão: As ofertas do curso nas áreas académicas, competências de vida, avaliação vocacional / preparação e experiências de trabalho são responsivas às condições económicas locais e à diversidade da população do nosso estudante?			
<b>Indicadores de qualidade na transição</b>		<b>Pontuação 1-5</b>	<b>Mudança Desejada?</b>
5 a1 Instrução de competências académicas	Estratégias de aprendizagem e treino de competências são providenciados, incorporando o uso de tecnologia de apoio, se apropriado		
		<b>Tipo: Qualidade</b>	
5b2 Instrução de competências de vida	O treino de competências de auto-determinação inclui o estabelecimento de metas e tomada de decisões que são integradas no currículo		
		<b>Tipo: Qualidade</b>	
5b3 Instrução de competências de vida	Treino de competências sociais e de lazer são incluídas na instrução de competências de vida		
		<b>Tipo: Qualidade</b>	
5e2 Avaliação vocacional	Existe uma avaliação contínua das competências em relação às possibilidades de emprego e os requisitos do emprego		
		<b>Tipo: Qualidade</b>	

5f1 Experiências de emprego estruturado	Experiências de trabalho na comunidade, múltiplas e variadas são proporcionadas (pagas, não pagas e Shadowing)	
		<b>Tipo: Qualidade</b>

6.0 Indicadores do plano de atuação			
Questão: Os jovens de 15 anos ou mais têm IEPs que incluem, coordenados, objetivos mensuráveis anuais e serviços de transição que irão possibilitar razoavelmente ao estudante ir de encontro aos objetivos mensuráveis do pós-secundário?			
<b>Indicadores de qualidade na transição</b>		<b>Pontuação 1-5</b>	<b>Mudança Desejada?</b>
4 a1 Participação do estudante	Os estudantes são preparados através das atividades curriculares para participar no planeamento da transição		
4 a2 Participação do estudante	A autodeterminação (tomar decisões) é facilitado ao longo do processo de planeamento		
4 a3 Participação do estudante	Os estudantes são convidados a participar no planeamento do processo de transição		
4b5 Desenvolvimento do PEI	Metas pós-secundário e objetivos são baseadas nas escolhas do estudante		
4c2 Acomodações e estratégias de planeamento	O planeamento da transição e do processo começa não depois dos 15 anos		
4c5 Acomodações e estratégias de planeamento	Existem avaliações funcionais das competências académicas, cognitivas, físicas, vocacionais entre outras		
5e3 Avaliação vocacional	Avaliação vocacional, plano de carreira e portfolios de experiência são informativos acerca das competências do estudante		
4c1 Acomodações e estratégias de planeamento	O planeamento é baseado em informações de avaliação incluindo avaliação vocacional		
4b3 Desenvolvimento do PEI	Início aos 15 anos (ou antes, se considerado apropriado), objetivos relacionados com a transição, pós-secundário e experiências especificadas no PEI		
5e4 Avaliação vocacional	Avaliações situacionais, funcionais e vocacionais são usadas como apropriadas		

4b4 Desenvolvimento do PEI	As experiências educacionais correspondem às metas e aos objetivos pós-secundário nas áreas de emprego, educação pós-escolar e vida em comunidade		
5e2 Avaliação vocacional	Existe uma avaliação contínua das competências em relação às possibilidades de emprego e os requisitos do emprego		
4 a4 Participação do estudante	As decisões no planejamento da transição são levadas a cabo pelo estudante e pela família		
1 a1 Filosofia do programa	As colocações integradas são feitas em programas acadêmicos, vocacionais e experiências de trabalho. O acesso a todas as opções do programa são as mesmas do que para os pares sem incapacidade.		
2 a1	As agências locais relacionadas com os serviços de transição estão claramente declaradas e compreendidas		
2e3 Serviços colaborativos	Novos serviços são desenvolvidos de forma colaborativa entre a escola e a comunidade		

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO  
EDUCAÇÃO ESPECIAL – MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DA  
COGNIÇÃO

Envolvimento da família e dos jovens com necessidades  
adicionais de suporte na elaboração dos Programas Individuais  
de Transição: um estudo exploratório  
Daniela Patrícia Araújo Santos

