

Orientação

AGRADECIMENTOS

Mais uma etapa concluída e muito o devo aos que me são mais próximos, por toda a paciência, encorajamento, ajuda e conforto.

Como católica que sou, depositando toda a minha fé, quero agradecer a Deus pela força interior dada para que conseguisse continuar.

Quero agradecer ao meu namorado por todo o apoio, ajuda, paciência, dedicação, compreensão e amor.

Aos meus pais e irmão, pois sem eles não havia embarcado neste projeto. Agradeço também por todo o incentivo, persistência, ajuda, apoio e amor dados.

À coordenadora deste Mestrado, a professora Doutora Manuela Sanches-Ferreira, por todo o entendimento neste meu percurso. Assim como, agradeço a sua sabedoria e dinamismo que enriqueceu as minhas práticas.

À minha orientadora, a professora Doutora Mónica Silveira-Maia por todo o esforço, dedicação e parceria neste percurso que viabilizou este projeto. A sua paixão pelo que faz e o seu vasto conhecimento contribuíram em muito para o meu enriquecimento pessoal e profissional.

Aos meus avós, bisavó e à minha madrinha pelas palavras de incentivo e conforto nas alturas de maior aperto, onde muitas vezes repetiram “a sabedoria não ocupa lugar”.

Aos professores que mais me marcaram ao longo de todo o meu percurso escolar e que acreditaram em mim e no meu potencial.

Aos professores de educação especial, aos diretores de escola, aos vários profissionais (psicólogos, terapeutas ocupacionais) aos pais e alunos que participaram e contribuíram para que este estudo se concretiza-se.

Por fim, à família que tive oportunidade de escolher, os amigos.

A TODOS UM ENORME OBRIGADA!

RESUMO

O estudo desenvolvido teve como principal objetivo mapear as redes sociais de suporte e experiências desenvolvidas na comunidade no processo de transição de jovens em situação de incapacidade, bem como, analisar o grau de implementação de algumas das boas práticas consideradas centrais neste processo. O mesmo foi desenvolvido sobre dois planos de análise: *(i)* uma pesquisa por inquérito, onde se procurou descrever as redes sociais de suporte, experiências na comunidade e grau de implementação das boas práticas por parte das equipas educativas; *(ii)* e um estudo de caso focado na descrição da atuação (e.g., estratégias, facilitadores, barreiras) de equipas que consideram implementar princípios subjacentes às boas práticas e noutras que, por oposição, se considerem mais distantes desses mesmos princípios. Para o efeito procurou-se resposta ao questionário por parte de 52 membros das equipas educacionais implicados no suporte/ implementação dos Planos Individuais de Transição (PIT's) de jovens em situação de incapacidade, nos distritos de Aveiro e Coimbra. O estudo de caso focou-se em 2 casos de transição para a vida pós-escolar de alunos com necessidades adicionais de suporte, onde se procedeu à entrevista a dois professores e um aluno alvo de PIT. Os resultados mostram que a rede de suporte parece encontrar maior densidade nos contextos familiar e escolar, com menor registo de participação de elementos do contexto comunitário. As atividades menos implementadas dizem respeito às atividades sociais, de defesa dos direitos, saúde e segurança e aquelas relacionadas com a recreação e lazer. A concretização destas atividades está associada positivamente à “Promoção de um processo autodirigido e orientado para a autonomia”, ao “envolvimento da comunidade” e à “promoção um processo centrado nas aspirações e necessidades do próprio e da família”. Acresce que desenvolvimento de competências na equipa a par da atitude da sociedade parece ter papel restritivo no desenvolvimento da componente “saúde e segurança” e “defesa dos direitos”.

Palavras-chave: redes sociais de suporte; processo de transição; experiências na comunidade; boas práticas; Planos Individuais de Transição (PIT's)

ABSTRACT

The main objective of the study was to map the social support networks and experiences developed in the community, in the process of transition of young people in situations of disability, as well as to analyze the degree of implementation of some of the good practices considered central in this process. The same was developed on two analysis plans: **(i)** a survey by survey, which sought to describe the social support networks, experiences in the community and degree of implementation of good practices by the educational teams; **(ii)** and a case study focused on describing the performance (eg, strategies, facilitators, barriers) of teams that consider implementing principles underpinning good practices and in others that, by contrast, consider themselves further from those principles. For this purpose, a questionnaire was answered by 52 members of the educational teams (including special education teachers / therapists / psychologists...) involved in the support / implementation of Individual Transition Plans (PITs) of young people in situations of incapacity in the districts of Aveiro and Coimbra. The case study focused on 2 cases of transition to the post-school life of students with additional support needs, where the interview was conducted with two teachers and one student targeted by PIT. The results show that the support network seems to find greater density in the family and school contexts, with less participation register of elements of the community context. Less implemented activities relate to social activities, advocacy, health and safety, and those related to recreation and leisure. The achievement of these activities is positively associated with the achievement of good practice indicators such as "Promoting a self-directed and autonomy-oriented process", "involving the community" and "promoting a process centered on the aspirations and needs of the family". In addition, developing team skills and society attitudes appear to play a restrictive role in the development of the "health and safety" and "advocacy" component.

Keywords: Social support networks; transition process; experiences in the community; Good habits; Plans Individual Transition (PIT's).

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Índice	iv
Índice de tabelas	vi
Lista de abreviações	vii
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico	3
1. Transição para a vida pós-escolar	3
2. A legislação em Portugal	4
2.1. Portaria n.º 201-C/2015: Princípios orientadores do Plano Individual de Transição	6
3. Desafios & implementação de boas práticas	8
3.1. Planeamento centrado na pessoa	9
3.2. Redes sociais de suporte	11
Capítulo II – Estudo Empírico	13
1. Objetivos de estudo	13
2. Questões de investigação	14
3. Método	14
3.1. Desenho de estudo	14
3.2. Participantes	15
3.3. Instrumentos	17
3.4. Análise de dados	20
3.5. Procedimentos	21
4. Resultados	21
4.1. Pesquisa por inquérito	22
4.2. Estudo de Caso	38
5. Discussão dos resultados	44
Conclusões	47
Bibliografia	48
Legislação	51
Anexos	52

Anexo 1 – Questionário.....	52
Anexo 2 – Guião de entrevista à Professora de educação especial	60
Anexo 3 – Guião de entrevista ao aluno	66
Anexo 4 – Carta ao diretor da escola.....	71
Anexo 5 – Autorização da DGIDC.....	72
Anexo 6 – Declaração da orientadora.....	73
Apêndices.....	74
Apêndice 1	74

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Severidade das restrições experienciadas nos diferentes domínios de participação pelos jovens considerados nas respostas dos professores.....	16
Tabela 2 – Grau de participação atual e de expansão necessária (de 1 a 4) de diferentes elementos na implementação das respostas de apoio.....	24
Tabela 3 – Grau de participação atual e de expansão necessária (de 1 a 4) do envolvimento dos jovens nos diferentes domínios/ atividades.....	27
Tabela 4 – Grau de implementação de boas práticas implementadas no processo de transição do aluno.....	29
Tabela 5 – Aspetos que constituem barreiras à implementação de boas práticas.....	31
Tabela 6 – Escalas extraídas a partir da análise fatorial, com respetivos valores de <i>alfa de Cronbach</i>	33
Tabela 7 - Associação entre a implementação de boas práticas /experienciação de barreiras e o envolvimento dos diferentes elementos.....	35
Tabela 8 – Associação entre a implementação de boas práticas /experienciação de barreiras e o envolvimento nas diferentes componentes da matriz curricular e atividades sociais e cívicas.....	37
Tabela 9 – Frequência de unidades de significado das diferentes categorias concernentes ao tema “o processo até chegar ao PIT”, respeitante aos casos A, B e B1.....	40
Tabela 10 - Frequência de unidades de significado das diferentes categorias concernentes ao tema “Envolvimento do aluno e da família”, respeitante aos casos A, B e B1.....	42
Tabela 11 – Frequência de unidades de significado das diferentes categorias concernentes ao tema “Trabalho colaborativo”, respeitante aos casos A, B e B1.....	43
Tabela 12 - Frequência de unidades de significado das diferentes categorias concernentes ao tema “Envolvimento da comunidade”, respeitante aos casos A, B e B1.....	43

LISTA DE ABREVIações

SIS *Supports Intensity Scale*

SIS-C *Supports Intensity Scale for Children*

PEI *Programa Educativo Individual*

CEI *Currículo Específico Individual*

PIT *Plano Individual de Transição*

DID *Incapacidades Individuais e Desenvolvimentais*

NAS *Necessidades Adicionais de Suporte*

AEDNEE *Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades*

Educativas

Especiais

AAIDD *American Association on Intellectual and Developmental*

Disabilities

IEFP *Instituto de Emprego e Formação Profissional*

CAO *Centro de Atividades Ocupacionais*

UEE *Unidade de Ensino Estruturado*

CIF *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e*

Saúde

CIF-CJ *Classificação Internacional de Funcionalidades – Crianças e*

Jovens

IPSS *Instituição Particular de Segurança Social*

SPSS *Statistical Package for the Social Sciences*

DGE *Direção Geral de Educação*

DGIDC *Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular*

MAPS *Making Action Plans*

EUA *Estados Unidos da América*

OCDE *Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico*

INTRODUÇÃO

A transição para a vida pós-escolar tem sido um assunto muito debatido na última década, pelo seu sucesso (ou insucesso) ser sintomático do grau de desenvolvimento de uma sociedade pró-inclusiva (UNESCO, 1994). Não obstante, é hoje bem conhecida a escassez de respostas para alunos com incapacidades no período pós-escolar – estando em rota de discussão, não só, o espectro de oportunidades de participação fora do perímetro escolar, mas também, e sobretudo, de que modo deve ser preparado e articulado (entre a escola e a comunidade) este processo de transição. Como é referido por Alwell e Cobb (2006) a transição refere-se a uma mudança no *status*, ou seja, o aluno em situação de transição terá de assumir, num futuro próximo, um papel de adulto na comunidade, incluindo o desempenho de funções como o emprego e a manutenção de uma casa - tornando-se devidamente ativos na comunidade e experimentando relações pessoais e sociais satisfatórias. O apoio na transição deve por isso corporizar um processo orientado para resultados que abarquem uma vasta área de serviços, experiências e domínios de participação que incluam o emprego, bem como, o envolvimento para uma plena cidadania e participação social.

Na legislação vigente, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro enfatiza o desenvolvimento de planos individuais de transição (PIT) para que haja uma adequação personalizada feita com base nas aspirações e necessidades de cada aluno e sua família. Complementarmente, a Portaria n.º 201-C/2015 estabelece - através da proposta de uma matriz curricular - a promoção de capacidades pessoais, sociais e laborais, tendo em vista, como fim último, a qualidade de vida. Nessa mesma portaria, é sublinhado – refletindo o estado da arte do conhecimento (artigo 4.º) - que o PIT se deve orientar pelos princípios da universalidade, da autodeterminação, de uma pedagogia baseada nos princípios da inclusão, da funcionalidade e da transitoriedade e flexibilidade na gestão e organização das oportunidades. Assim, tem reunido consenso a necessidade de integrar nos planos competências no plano da autonomia (e.g. criação de estratégias para que seja possível envolver o jovem no seu futuro com os devidos suportes) e, também, no da autodeterminação (e.g. ensino de definição

de metas, resolução de problemas e competências de tomadas de decisão). A par, e acompanhando a certeza de que os serviços/ respostas de intervenção devem romper com a perceção de que o apoio deve ficar apenas a cargo das pessoas especializadas no domínio, tem sido salientada a necessidade de criar e expandir redes de apoio na comunidade que torne a inclusão um assunto da comunidade e de cada um que interage com o jovem alvo de apoio (Shallock et al., 2010). Deste modo, o processo de preparação deve assumir como elemento central a identificação e expansão de redes de apoio – i.e., pessoas que nos diferentes contextos de participação do jovem lhe prestem o apoio necessário. Nesta mesma linha de pensamento, Blakeslee (2012) avança a necessidade de se avaliar as relações interpessoais e as redes que podem facilitar ou dificultar uma transição para a vida adulta. O ambiente social oferece diferentes graus de suportes cuja natureza pode influenciar o sucesso com que esta mudança se processa. Assim, este autor refere que, para que haja resultados positivos na transição de jovens em situação de incapacidade para a vida ativa deve haver uma avaliação das redes de suporte, tendo em conta planos autodirigidos. Estudos prévios, especificamente a avaliação nacional da implementação do decreto-lei n.º 3/2008 (Sanches-Ferreira et al., 2010), revela que a implementação dos PIT é fortemente obstaculizada pela dificuldade no estabelecimento de parcerias com entidades externas à escola e pela criação de experiências e oportunidades de planeamento de carreira na comunidade.

Tendo por base este ponto da situação ao nível dos conhecimentos e práticas na transição para a vida pós-escolar, este estudo será desenvolvido sobre dois planos de análise: **(i)** uma pesquisa por inquérito, procurando descrever as redes sociais de suporte, experiências na comunidade, grau de implementação das boas práticas e barreiras experienciadas por parte das equipas educativas; **(ii)** e um estudo de caso (associado, pois, a um método qualitativo) focado na descrição da atuação (e.g., estratégias, facilitadores, barreiras) de equipas que considerem implementar princípios subjacentes às boas práticas e noutras que, por oposição, se considerem mais distantes desses mesmos princípios.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR

Como é referido por Alwell e Cobb (2006) a transição refere-se a uma mudança no *status*, ou seja, o aluno em situação de transição terá de assumir, num futuro próximo, um papel de adulto na comunidade, incluindo o desempenho de funções como o emprego e a manutenção de uma casa - tornando-se devidamente ativos na comunidade e experimentando relações pessoais e sociais satisfatórias. O processo de reforço da transição envolve a participação e coordenação de programas escolares, agências de serviços adultos e suportes naturais dentro da comunidade. Conforme, internacionalmente é aceite, os planos de preparação para a vida adulta devem ser estabelecidos durante o 1.º, 2.º e 3.º ciclos, guiado pelo conceito amplo de desenvolvimento de carreira. Desse modo, várias são as diretrizes internacionais a postular que o planeamento deve começar pelos 14 anos, e os alunos devem ser incentivados, em toda a extensão das suas capacidades, para, mais tarde poderem assumir a responsabilidade do que foi planeado (Alwell & Cobb 2006).

Com o enquadramento da Declaração de Salamanca de 1994 pela mão da UNESCO, a transição para a vida pós-escolar de jovens em situação de incapacidade ganhou ênfase e passou a encontrar-se cada vez mais na agenda de trabalho dos responsáveis educativos de diversos países, uma vez que estabeleceu orientações sobre as políticas e as práticas educativas.

“ (...) Os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz da escola para a vida ativa...o currículo dos alunos com necessidades Educativas Especiais que se encontram nas classes terminais, deve incluir programas específicos de transição, apoio à entrada do ensino superior, sempre que possível, e treino vocacional subsequente que os prepare para funcionar, depois de saírem da escola, como membros independentes e ativos nas respetivas sociedades.”
(UNESCO, 1994, p.6).

Segundo Nunes e Sanches-Ferreira (2015) “a transição para a vida adulta corresponde a um espaço temporal importante para todos os jovens, seja

qual for a sua origem social, económica ou cultural, assumindo, contudo, especial relevância para os que vivem situações de incapacidade e, por isso, apresentam necessidades adicionais de suporte.” (p.1)

O assunto da transição para a vida pós-escolar tem vindo a ser discutida por entidades internacionais desde há já muito tempo. Estas fortalecem o papel da escola neste processo, especialmente no apoio aos jovens com NAS, fornecendo-lhes competências em componentes de matriz curricular assim como atividades de recreação e lazer, consoante as necessidades de cada indivíduo em particular (UNESCO, 1994).

Existem aspetos chave a serem considerados na transição para a vida pós-escolar de jovens com incapacidade. Nesta transição, é necessário que haja a implementação de um plano educativo individual (PEI) focado no progresso do aluno e em quaisquer mudanças a introduzir na situação escolar, baseada no envolvimento e cooperação de todas as partes envolvidas. É importante que os currículos dos alunos incluam programas específicos de transição, apoio à entrada no ensino superior (se possível) e treino vocacional para lhes possibilitar a oportunidade de se tornarem membros ativos e autónomos da comunidade (UNESCO, 1994). É do interesse de todos que os jovens em fase de transição tenham uma vida social ativa, criem laços afetivos entre indivíduos da mesma faixa etária, com e sem NAS, para que consigam desenvolver relações mútuas e de respeito (Crockett & Hardman, 2010). Por outro lado, é importante desenvolver competências que auxiliem ao uso dos recursos da comunidade, como elementos da vida diária (Jameson & McDonnel, 2010).

2. A LEGISLAÇÃO EM PORTUGAL

Uma vez prolongada a escolaridade obrigatória até aos 18 anos – com o decreto-lei n.º 85/2009 - o ensino dos alunos com necessidades adicionais de suporte requer especial atenção, para que assim haja um maior cuidado na preparação da transição para a vida pós-escolar destes alunos.

Atualmente, em Portugal, encontra-se em vigor o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro (revogando o Decreto lei n.º 319/91, de 23 de Agosto), que

consagra princípios e valores promotores da igualdade de oportunidades, valorização da educação e a promoção da melhoria da qualidade do ensino, orientados para o sucesso de todos os alunos, onde a inclusão é a palavra de ordem.

À realização deste desígnio subjaz a diferenciação pedagógica, que segundo vários autores (e.g., Tomlinsom & Allan, 2002; Hiacox, 2006), é operacionalizada ao nível dos conteúdos, processos e produtos, tendo em conta a recetividade dos alunos, os seus interesses e perfil de aprendizagem. De acordo, com o articulado legislativo vigente em Portugal, as respostas educativas incluem: **(i)** apoio pedagógico personalizado - estímulo e o reforço de determinadas competências, aptidões e estratégias necessárias à aprendizagem; a antecipação e o reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados; **(ii)** adequações curriculares individuais - poderão ser introduzidas disciplinas ou áreas curriculares específicas, permitindo o acesso ao currículo comum, bem como uma maior autonomia; **(iii)** adequações no processo de matrícula – a matrícula pode ser feita por disciplinas, desde que não seja alterada a sequencialidade do regime educativo comum; **(iv)** adequações no processo de avaliação – adequações do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação das condições de avaliação (e.g. formas e meios de comunicação, periodicidade, duração e local da mesma). ; **(v)** currículo específico individual - cariz funcional, ou seja, as atividades propostas têm que ser úteis para a vida presente e futura (pós- escolar) do aluno; e **(vi)** tecnologias de apoio - conjunto de dispositivos e equipamentos que têm por objetivo compensar uma limitação funcional e facilitar um modo de vida independente.

Quando os ajustamentos curriculares, são muito significativos, devido às incapacidades graves ou severas, e alteram os objetivos e competências finais do ciclo educativo, há necessidade de elaborar Currículos Específicos Individuais (CEI). Estes são constituídos por outras competências mais adequadas ao perfil de funcionalidade do aluno. Na sua maioria os Currículos Específicos Individuais (CEI) tomam a forma de Currículos Funcionais (Madureira & Leite, 2003), ou seja, currículos adequados ao perfil de aprendizagem de cada aluno, com o objetivo de desenvolver habilidades e competências básicas, que proporcionem a prática de uma multiplicidade de

ações que possibilite aos alunos lidar com situações quotidianas presentes e futuras com maior autonomia e independência.

Neste sentido, o currículo dos alunos com necessidades adicionais de suporte que frequentam a escolaridade com CEI deve, nos três anos que antecedem a idade limite da escolaridade obrigatória, incluir programas específicos de transição e treino vocacional que os prepare para, depois de saírem da escola, serem membros autónomos e ativos das respetivas comunidades (Ministério da Educação e Ciência: Portaria n.º 201-C/2015 de 10 de julho). Neste âmbito, torna-se necessário e será decisivo adaptar o ensino para estes alunos, atualizar o reordenamento de recursos, *“atualizar a sua formação e ter em conta uma cuidada articulação da escola com organizações da comunidade. A colaboração de outros agentes da comunidade com a escola, nomeadamente autarquias, serviços e empresas, entre outros, é um fator relevante para o sucesso na transição dos alunos com necessidades educativas especiais.”* (Ministério da Educação e Ciência: Portaria n.º 201-C/2015 de 10 de julho, p. 4782 – (7)) Assim, ao abrigo das disposições conjugadas dos artigos 14.º e 21.º do decreto acima referido, quando os alunos com Currículo Específico Individual (CEI) completam os 14 anos de idade (o mais tardar), é-lhes formulado um Plano Individual de Transição (PIT), tendo em vista a preparação da sua transição para a vida pós-escolar.

2.1. PORTARIA N.º 201-C/2015: PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO

Ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/ 2008, a Portaria n.º 201-C/2015 - que veio revogar a Portaria n.º 275-A/2012 - aplica-se à organização dos planos individuais de transição (PIT) de alunos com currículo específico individual (CEI). A mesma visa uma melhoria das capacidades pessoais, sociais e laborais, tendo em vista, como fim último, a promoção da qualidade de vida.

A presente portaria reitera o que já muitos autores defendiam (e.g., Costa et al, 2004; Soriano,2006; Alves 2009), que o plano individual de transição (PIT) se deve orientar pelos princípios: **(i)** da universalidade – i.e., os apoios devem ser acessíveis a todos os alunos; **(ii)** da autodeterminação – i.e., toma

em consideração as necessidades e interesses dos alunos; **(iii)** uma pedagogia baseada nos princípios da inclusão – i.e., a participação de todos os alunos no contexto educativo e nas mesmas atividades individualização; **(iv)** da funcionalidade, tendo em conta o contexto de vida do aluno; **(v)** e da transitoriedade e flexibilidade na gestão e organização das oportunidades.

De acordo com a *International Labour Office* (1998, p.5-6), para que haja uma transição escola-trabalho apazível, os jovens com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) devem assumir um papel preponderante e ativo na definição das metas que pretendem atingir e desempenhar na comunidade. O PIT poderá tratar-se, deste modo, de um contrato entre a escola, jovem, família e instituição no qual registará todo o percurso escolar, os objetivos e as oportunidades e experiências importantes do aluno, preparando-o com maior rigor para a vida adulta. (Johnson et al., 2000, referidos por Bénard da Costa et al., 2004). Assim, o PIT é definido como “um instrumento, sob a forma de documento, no qual é registado o passado, o presente e o futuro desejado dos jovens com NAS” (Inês, 2012, p.65). Costa (2004) considera que a escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de competências de: **(i)** autonomia pessoal e social; **(ii)** de carácter académico funcional; **(iii)** de inclusão social e profissional, na preparação atempada e pertinente destes jovens para a sua entrada no mercado do trabalho.

De um modo coincidente com estas perspetivas, a matriz curricular da presente portaria (n.º 201-C/2015) apresenta como componentes do currículo:

(i) Formação académica das que fazem parte a matemática, o português, a língua estrangeira, a educação física e a oferta de escola

(ii) Atividades de promoção da capacitação que se subdivide em: vida em casa (e.g., realizar tarefas doméstica...), vida na comunidade (e.g., deslocar-se na comunidade...), participação nas atividades escolares (e.g., respeitar as regras da escola que frequenta...), atividades em contexto laboral (e.g., Aprender e realizar as tarefas que lhe são atribuídas...), saúde e segurança (e.g., Saber como aceder a serviços de emergência...), atividades sociais (e.g., comunicar com os outros em contextos sociais...), atividades de defesa de direitos (e.g., Aprender e utilizar estratégias de resolução de problemas e de autorregulação em casa e na comunidade...).

3. DESAFIOS & IMPLEMENTAÇÃO DE BOAS PRÁTICAS

Quer no plano internacional, quer a nível nacional, são vários os desafios à implementação de boas práticas no domínio da preparação para a transição para a vida pós-escolar. Segundo os resultados da avaliação externa da implementação do Decreto-Lei n.º 3/ 2008 (Sanches-Ferreira et al., 2010), existem claras dificuldades na condução das avaliações e no estabelecimento de parcerias com entidades externas à escola que propiciem experiências de autonomia aos jovens, bem como na articulação entre os membros que compõem a própria equipa educacional. Ainda, por referência ao estudo em questão, as escolas salientaram que a transição para a vida ativa representa numa enorme problemática na implementação de respostas educativas uma vez que não estão a ser criadas oportunidades de colaboração e cooperação entre instituições na transição do aluno para a vida pós-escolar.

Stewart (2001) descreve algumas barreiras para os jovens com incapacidade durante a transição para a vida adulta, como: barreiras pessoais, ambientais e económicas. As desigualdades socioculturais e institucionais limitam as oportunidades para estes jovens a serem incluídos em todos os aspetos da vida da comunidade. De um modo coincidente, também Stewart (2009) refere que a transição da adolescência para a idade adulta é um estágio de desenvolvimento importante para todos os jovens, mas, este período de transição pode apresentar desafios específicos. Estes jovens enfrentam inúmeros obstáculos para atingir autonomia e independência, necessitando do apoio da família e da comunidade em que estão inseridos. Conforme é dito por Luecking (2009) os jovens fazem frequentemente a transição num sistema descoordenado e com ofertas limitadas. Vários estudos (e.g., Trainor, 2010 citando Powers et al., 2005; Williams & O'Leary, 2001) apontam para a falta de planeamento na fase de transição por parte dos profissionais que acompanham os jovens em questão. O planeamento da transição não é pensado individualmente, não atingindo, muitas vezes, as metas que os adolescentes e as suas famílias estabeleceram para si próprios. A pobre individualização das respostas de apoio decorre frequentemente das crenças dos profissionais sobre

a incapacidade, levando a que a sociedade não entenda que estes jovens tenham preferências/interesses, pontos fortes e necessidades (Trainor, 2005, 2007; Trainor et al., 2008 in Trainor, 2010). A inclusão em termos profissionais ainda continua a ser uma área problemática, sendo que uma parte significativa de pessoas com incapacidade não tem acesso ao mercado de trabalho competitivo e muitas instituições que prestam serviços nesta área de reabilitação profissional ainda perspetivam o percurso profissional das pessoas com incapacidade em contextos segregados, quer ao nível do despiste vocacional quer ao nível da formação profissional (Genelioux, 2005).

A par destas dificuldades, são hoje várias as recomendações a fazer parte dos guiões de boas práticas para a transição. Nas próximas linhas, organizamos essas linhas de ação em torno de quatro grandes pilares: *(i)* o planeamento centrado na pessoa; *(ii)* o paradigma de suportes; *(iii)* o estabelecimento de redes sociais de suporte e o *(iv)* alargamento de experiências na comunidade.

3.1. PLANEAMENTO CENTRADO NA PESSOA

Um dos aspetos enfatizados como boa prática, assenta na participação do jovem nas reuniões relacionadas com a elaboração e implementação dos PIT sediando os objetivos e estratégias do programa de transição nas suas aspirações e preferências. Ouvir a voz do jovem significa, não só, criar oportunidades de participação nas reuniões formais e informais, mas também, fomentar ao longo da sua vida competências relacionadas com a autodeterminação e com as relações interpessoais (Kochhar-Bryant & Bassett, 2002). Não obstante, e como é hoje amplamente reconhecido, as oportunidades para a prática de autodeterminação em contextos escolares são por vezes inexistentes (Trainor, 2005; 2007). Wehmeyer (2001), defende que todos os alunos, com ou sem incapacidades têm direito a serem o mais autodeterminados possível, devendo por isso serem criados e/ou adaptados os meios e métodos de apoio adequados, bem como aplicadas as estratégias que potenciem o alcance do objetivo primordial – a autodeterminação. Por autodeterminação entende-se “quando um indivíduo tem a capacidade de determinar o seu próprio

destino ou curso de ação sem compulsão, tendo a liberdade de determinar a sua própria política de vida” (Wehmeyer, 1998, p. 5)

Neste contexto de atuação, a chave para o sucesso do planejamento da transição é uma estratégia conhecida como “planeamento centrado na pessoa” que é um conceito que confere à pessoa com NAS um papel de liderança no processo de transição com base nos princípios de autodeterminação e desenvolvimento individual (Malette et al, 1992).

O objetivo do planeamento centrado na pessoa, consiste na criação de apoios e oportunidades que lhe possibilitem tomar decisões próprias sobre a sua vida. Conforme definido por O'Brien e Lovett (1992), o planeamento centrado na pessoa refere-se a um grupo de abordagens para organizar e orientar a participação dos jovens em todos os contextos da sua vida em harmonia com a família e amigos. O Planeamento Centrado na Pessoa foca-se na visão de futuro desejada por cada pessoa, procurando organizar os meios e recursos necessários para alcançar esse objetivo. Coloca o realce na própria pessoa (e.g. sonhos, desejos, necessidades) e com suporte nisso define um plano de apoios. Este princípio é, por excelência um preditor da inclusão, promotor de transições planeadas e centradas nas escolhas individuais e baseadas na capacidade de autodeterminação (Sanderson, 2000; Crockett & Hardman, 2010). A pragmatização desta abordagem exige, pois, um rompimento com o método tradicional – centrado nos serviços - para nos centrarmos unicamente no indivíduo, nos pontos fortes e suas preferências para que se possam alcançar metas significativas. Smith (1990) citado por Forest & Lusthaus (1990), refere que “o sistema tem sido dificultado pela ausência de dinheiro suficiente para atender a todas as necessidades diversas, e os indivíduos são forçados a aceitar o que lhes é oferecido, mesmo que não se encaixe a sua situação pessoal e/ou aspirações.” (Forest & Lusthaus, 1990, p. 1).

O que se pretende nesta abordagem é que se alcancem metas significativas e que não haja uma maior dependência dos serviços. Reflexo destas assunções é o Making Action Plans (MAPS) (Forest & Lusthaus, 1990) que defende a existência de equipas que, em conjunto com os indivíduos com incapacidade, desenvolvam projetos que incluam as faculdades e ambições de cada um, ajudando-os a organizar-se e fornecer-lhes apoios necessários para

que a transição seja feita com sucesso. As equipas criam, com o individuo, uma expectativa de vida, o mais realista possível de acordo com as suas preferências, ou seja, o individuo tem de escolher: Onde quer viver e com quem? Onde quer trabalhar? Que tipo de trabalho gostaria de ter? Como se vai envolver na comunidade? (e.g. amizades, recreação, transportes,...). Dentro da mesma linha de pensamento, surge Essential lifestyle Planning (O'Brien & O'Brien, 2000), que tem por base duas questões fundamentais: **(i)** Quem és tu e quem somos nós e o que representamos na sua vida? e **(ii)** O que podemos fazer em conjunto para que possas alcançar uma vida melhor agora, e no futuro? Posto isto, as qualidades e as expectativas dos profissionais terão que estar em concordância com as qualidades e expectativas dos indivíduos (Sanderson, 2000).

Em suma, o planeamento centrado na pessoa é definido como um processo de escuta contínua, e aprendizagem que se centra no que é mais importante para o individuo, no hoje e no amanhã. Apesar de existirem diferentes abordagens, defendidas por diferentes autores, todas elas chegam a um consenso, em que um bom planeamento é aquele em que o principal interessado está no centro a trabalhar em parceria com a família, amigos e profissionais.

3.2. REDES SOCIAIS DE SUPORTE

Thompson et al. (2004) salienta a importância do estabelecimento de uma rede de suportes suficientemente sólida no processo de apoio dos jovens em situação de incapacidade. Esta evidência ganha saliência no processo de apoio da transição para a vida pós-escolar, onde se coloca com maior veemência a necessidade de colaboração das agências de formação profissional, e outras organizações da comunidade com as escolas (Johnson, 2012). Dado o enfoque neste aspeto, recentemente, alguns investigadores têm introduzido ferramentas de análise das redes sociais para estudar de que modo se estabelecem e se podem promover (Stiffman et al. 2004).

Num estudo, desenvolvido por Camacho, 2014, os elementos implicados no processo são, essencialmente, o professor de educação especial, professor titular de turma, mãe/pai, família alargada, colegas de turma, diretor de turma e terapeuta ocupacional. Também no trabalho desenvolvido por Ribeiro

(2015), chegou-se à conclusão que os elementos implicados no processo, incluem os pais, o diretor de turma, o diretor da escola, os colegas/pares, os amigos, o psicólogo, o médico, a família alargada, o irmão/irmã e os profissionais do CAO.

Segundo a análise de resultados de um estudo realizado por Ribeiro (2015) a implicação dos contextos escolar e familiar no processo, pode ser um reflexo dos resultados obtidos no relatório de avaliação externa da implementação do Decreto-Lei n.º 3/ 2008 (Sanches-Ferreira et al., 2010), onde, em geral, nos PEI's elaborados se encontravam predominantemente envolvidos os pais e os profissionais da escola (nomeadamente, os professores e o psicólogo), sem implicação da comunidade.

CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO

À luz dos planos conceptuais e políticos subjacentes à educação inclusiva, para os alunos com NAS devem existir oportunidades equitativas de participação. No domínio prático, a implementação deste intento vê-se postergado pela existência de programas meramente orientados para o bem-estar ou para o trabalho mal remunerado (OCDE, 1997). Estes resultados pouco coincidentes com os princípios preconizados por uma sociedade inclusiva são também reflexo de um processo de suporte que ainda pouco atende aos seus interesses e necessidades – e que estão pouco ou nada orientados para o estabelecimento de redes sociais de apoio na comunidade.

1. OBJECTIVOS DE ESTUDO

Dada a eminência de se criarem mecanismos que facilitem uma transição pós escolar bem-sucedida dos jovens com necessidades adicionais de suporte, importa hoje conhecer os processos implementados pelas equipas educacionais no suporte à transição para a vida pós-escolar e analisar/ priorizar necessidades que possam otimizar os recursos e práticas instituídas neste domínio de atuação. Assim, este estudo visa mapear as redes sociais de suporte e experiências desenvolvidas na comunidade no processo de transição de jovens em situação de incapacidade, bem como, analisar o grau de implementação de algumas das boas práticas consideradas centrais neste processo.

Tendo por base a necessidade, não só, de situar as respostas hoje desenvolvidas, mas também, de caracterizar mecanismos de avaliação e intervenção orientados para adequação dos suportes e para a ampliação das experiências na comunidade, este estudo inclui: *(i)* uma pesquisa por inquérito, procurando descrever as redes sociais de suporte, experiências na comunidade e grau de implementação das boas práticas por parte das equipas educativas no suporte a jovens em circunstâncias de transição; *(ii)* e um estudo de caso focado na descrição da atuação (e.g., estratégias, facilitadores, barreiras) de duas equipas, onde sobre um caso considerem ter desenvolvido uma atuação mais

próxima das boas práticas e noutro caso onde se tenham visto mais distantes da sua implementação.

2. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

São quatro as questões que traduzem o objetivo deste estudo:

(i) Quais as pessoas implicadas no processo de apoio à transição para a vida pós-escolar? Quais as necessidades de expansão dessa rede social de suportes?

(ii) Que experiências são dinamizadas na promoção da capacitação dos jovens com incapacidade? Quais as necessidades de expansão das experiências / atividades promovidas?

(iii) Em que medida as equipas educacionais consideram implementar indicadores representativos das boas práticas no processo de apoio à transição para a vida pós-escolar?

(iv) Quais as práticas, mecanismos de colaboração, facilitadores e barreiras que caracterizam os processos de apoio cujas equipas considerem terem sido bem e mal sucedidos no que respeita à implementação de boas práticas?

3. MÉTODO

3.1. DESENHO DE ESTUDO

Tendo em vista a caracterização dos sistemas de suporte e as experiências na comunidade desenvolvidas no processo de transição, será implementado um estudo misto, sequencial, procurando obter:

(i) Indicadores quantitativos – através de uma pesquisa por inquérito dirigida a membros das equipas educacionais (e.g., professores de educação especial, terapeutas, psicólogos) envolvidos no processo de apoio - relativos à abrangência da rede social de suporte e à diversidade de atividades na comunidade em que estão envolvidos os jovens em processo de transição para a vida pós-escolar;

(ii) Indicadores qualitativos – através de um estudo de caso – analisando os procedimentos adotados em dois casos cujas equipas consideram ter implementado de um modo bem e mal sucedidos os princípios subjacentes às boas-práticas.

3.2. PARTICIPANTES

3.2.1. Pesquisa por inquérito

A fim de caracterizar as experiências na comunidade e as redes de suportes estabelecidas no processo de transição para a vida pós-escolar de jovens com necessidades de suporte adicionais, obteve-se resposta de 52 membros das equipas educacionais implicados no suporte/ implementação dos Planos Individuais de Transição (PIT's) de jovens em situação de incapacidade, nos distritos de Aveiro e Coimbra.

Foram então obtidas respostas de 5 professores titulares de turma, de 30 professores de educação especial, de 6 terapeutas ocupacionais e de 11 psicólogos. Em média, os respondentes tinham 4 anos de experiência (com valores mínimos de 4 e máximos de 37 anos), e na sua maioria (42.3%) acompanhavam o jovem entre 1 e 2 anos, os restantes acompanhavam há menos de um ano (28.8%) e outros (28.8%) há mais de dois anos.

Os jovens a que se reportaram a resposta tinham idades compreendidas entre os 15 e os 18, com média estabelecida nos 15 anos. Na sua maioria (36.5% das respostas), os jovens frequentavam o 9º ano de escolaridade, seguido pelo 8º ano de escolaridade (21.2%). Estes alunos provêm de dois distritos, especificamente 21 de Aveiro (40.4%) e 31 de Coimbra (59.6%).

Na globalidade o agregado familiar destes jovens era composto pelo: pai (82.7%) e mãe (90.4%), havendo 50% onde se registam também irmãos. No que respeita à família alargada regista-se a presença de avós e tios, em 19.2% e 13.7% dos casos, respetivamente. Os diagnósticos clínicos englobam uma ampla variedade de casos, nomeadamente incapacidade intelectual (32.7%), síndrome do espectro do autismo (15.4%), paralisia cerebral (3.8%), espinha bífida (5.8%) e multideficiência (7.7%). Como nos indica a tabela 1 as principais áreas de restrição situam-se nos domínios da aprendizagem e aplicação de conhecimentos (com 67.3% dos casos com restrições substanciais ou

completas) e nos autocuidados (com 53.8% dos casos com restrições entre substancial e completo).

Tabela 1 – Severidade das restrições experienciadas nos diferentes domínios de participação pelos jovens considerados nas respostas dos professores.

Domínios de participação	Grau de restrição			Média (DP)
	0 (nenhum)	1-2 (ligeiro-moderado)	3-4 (substancial-completo)	
Aprendizagem e aplicação de conhecimentos	5.8% n= 3	26.9% n= 14	67.3% n= 35	2.40 (0.90)
Tarefas e exigências gerais	5.8% n= 3	59.6% n= 31	34.6% n= 18	2.10 (0.90)
Comunicação	17.3% n= 9	53.9% n= 28	28.8% n= 15	1.80 (1.13)
Mobilidade	65.4% n= 34	5.7% n= 3	28.8% n= 15	1.12 (1.65)
Auto cuidados	21.2% n= 11	59.6% n= 31	53.8% n=28	1.52 (1.04)
Vida doméstica	13.5% n= 7	69.2% n= 36	17.3% n= 9	1.58 (0.98)
Interações e relacionamentos interpessoais	11.5% n= 6	57.7% n= 30	30.8% n= 16	1.81 (1.12)
Principais áreas da vida	13.5% n= 7	55.8% n= 29	30.7% n= 16	1.87 (1.09)
Vida comunitária, social e cívica	19.2% n= 10	50% n= 26	30.8% n= 16	1.69 (1.21)

Cumprindo o critério de inclusão para a amostra todos eles eram alvo de PIT, estando 21.2% a serem preparados para integração em CAO, 21.2% para Centros de Atividade Profissional e 57.7% para Estágio/Emprego.

3.2.2. Estudo de Caso

Conforme antes mencionado, o estudo de caso focou-se em 2 processos de transição para a vida pós-escolar: um, onde as respostas aos questionários eram indicativas de que as equipas reconhecem uma implementação mais plena

das boas-práticas e outro onde as respostas aos questionários mostravam uma implementação menos bem-sucedida do processo de apoio.

O processo descrito como mais próximo das boas práticas (com uma média de respostas situada nos 4.50, no que respeita à secção das boas práticas) caracterizava-se por ser composta por 9 elementos (especificamente por um professor de educação especial, diretora de turma, diretor da escola, psicólogo, terapeuta ocupacional, auxiliar de educação, entidade laboral, pais e aluno), dentre os quais a professora de educação especial, que nos concedeu a entrevista. O jovem a que referia o processo descrito em questionário tinha 16 anos, com diagnóstico de Espinha Bífida e encontra-se em preparação para Estágio/Emprego. O primeiro PIT foi elaborado no ano letivo 2015/2016.

Quanto às equipas cujas respostas indicavam um afastamento das boas práticas (com uma média de respostas situada 2.83 no que respeita à secção das boas práticas), eram compostas por 6 elementos (especificamente por uma professora de educação especial, diretora de turma, diretor a escola, entidade laboral, aluno e assistente social), tendo sido entrevistada a professora de educação especial e o jovem alvo do processo. Este último tinha 17 anos, frequentava o 8º ano de escolaridade e o seu processo de transição visava a integração num estágio/ emprego. A primeira elaboração do PIT datava o ano letivo 2015/2016. No processo havia registo de incapacidade intelectual. O jovem, residente no distrito de Aveiro, fazia parte de um agregado familiar composto pelo pai, mãe e mais quatro irmãos, com idades compreendidas entre o 1 e os 7 anos. Era acompanhado por um assistente social, estando a família sinalizada por dependência de álcool e drogas.

3.3. INSTRUMENTOS

3.3.1. Pesquisa por inquérito

Tendo por base os objetivos de estudo, foi adaptado um questionário (Anexo 1), já elaborado em estudos anteriores sobre o mesmo tema (Silveira-Maia & Camacho, 2014; Silveira-Maia & Ferreira, 2015) dirigido aos membros das equipas educacionais implicados na implementação dos PIT's. Os itens que compõem o referido questionário, estão organizados em torno de 6 dimensões: *(i)* Caracterização do respondente; *(ii)* Caracterização do aluno e do agregado

familiar; **(iii)** Caracterização da rede social de suportes (i.e., quais as pessoas envolvidas e em que medida é necessário expandir a sua participação no processo de apoio à transição); **(iv)** Caracterização das experiências de participação na comunidade (i.e., quais as experiências/atividades implementadas e em que medida é necessário expandi-las no processo de apoio à transição); **(v)** Grau de implementação de diferentes princípios definidores das boas práticas neste domínio; **(vi)** Grau em que são experienciadas diferentes barreiras ao sucesso no processo de apoio à transição.

Na primeira parte do questionário consta a caracterização do respondente onde é pedido que discrimine a área disciplinar de atuação, os anos de experiência e o tempo de acompanhamento do jovem a que se referirá o preenchimento do questionário.

Na segunda parte do questionário constam questões de natureza demográfica relativas ao aluno a que se referiam às respostas dos profissionais, nomeadamente: idade, ano de escolaridade, agregado familiar, diagnóstico clínico, domínios de restrição na participação, ano letivo em que se iniciou a implementação do PIT, entidades para as quais se preparam as respostas para os jovens (Centro de Atividades Ocupacionais – CAO -, Centro de Formação Profissional, Estágio/Emprego, outros – possível de ser especificado pelo respondente). Para a determinação do grau de restrição na participação, baseamo-nos na estrutura taxonómica da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF-CJ).

Na terceira parte do questionário, são listados diferentes elementos referentes aos contextos: familiar (e.g., pais, irmãos, avós), escolar (e.g., pares, professores, diretor da escola), comunitário (e.g., vizinhos, pessoas dos centros de recreação local), e formação profissional (e.g., profissionais dos centros de formação profissional, profissionais dos CAO). Uma vez assinalado o elemento como participante na implementação do PIT, a sua participação atual é graduada numa escala de 1 a 4 (onde 1 significa nenhuma e 4 bastante), bem como, a necessidade de expandir essa participação.

Num quarto momento do questionário é dedicada atenção à caracterização das atividades ou experiências na comunidade. Para o efeito, foram listadas atividades com base nas componentes da matriz curricular,

enunciadas no Diário da República, 1ª série – Nº 133 – 10 de junho de 2015, e outras atividades desenvolvidas na comunidade servindo-nos como referencial o domínio de vida comunitária, social e cívica da CIF-CJ (de onde destacamos atividades como frequentar cafés, parques, cerimónias, festas sociais, entre outros). Aqui também foi pedido aos respondentes que graduassem o envolvimento atual dos jovens em cada uma das componentes e atividades, e que fosse indicado o grau em que se considera necessário expandir esse envolvimento, usando uma escala de 1 a 4.

Na quinta parte, estão presentes um conjunto princípios enunciados na literatura como estando subjacentes às boas práticas (e.g., Stewart, 2011). Tendo em mente o processo de transição do aluno, foi pedido para graduar em que medida se considera estarem a ser implementados cada um dos princípios (em que 1 significa nada e 5 sempre).

Numa última parte, estão presentes aspetos que constituem barreiras à implementação de boas práticas – perante os quais os respondentes deviam indicar numa escala de 1 a 5 (em que 1 significa nenhuma e 5 completa) em que medida os experienciam. Para listar esses aspetos socorremo-nos da categorização das principais barreiras enunciadas na literatura (e.g., Sanches-Ferreira et al., 2010).

Assim, a adaptação sobre o questionário originalmente desenvolvido (Silveira-Maia & Camacho, 2014; Silveira-Maia & Ferreira, 2015) consistiu essencialmente na introdução da quarta e quinta partes e na adequação dos itens referentes às atividades e experiências na comunidade para que ficassem congruentes com os componentes da matriz curricular enunciada na portaria N.º 201-C/2015.

O questionário foi sujeito a um pré-teste, onde a clareza e adequação das questões bem, como o tempo ocupado para o seu preenchimento foi testado mediante implementação piloto a 3 sujeitos (intervenientes em contexto escolar). Com base no seu feedback foram introduzidas pequenas mudanças que visaram sobretudo a simplificação de algumas questões.

3.3.2. Estudo de Caso

No estudo de caso, foi utilizado um guião de entrevista que visou essencialmente a identificação de mecanismos facilitadores nas situações identificadas como sendo bem-sucedidas e as barreiras que determinam o afastamento das equipas dos princípios ligados às boas práticas (ver guião em Anexo 2). Nos dois casos, explorou-se o papel de cada um dos intervenientes no processo de transição, bem como, o planeamento e objetivos subjacentes às diferentes atividades implementadas na comunidade. O guião da entrevista era composto por 29 itens, organizados em torno de 4 temas, especificamente: “Processo té chegar ao PIT”; “Envolvimento do aluno e da família”; “Trabalho colaborativo” e “Envolvimento da comunidade”. As entrevistas foram implementadas na escola onde cada profissional leciona e onde o aluno estuda, tendo tido uma duração média de 50 minutos. Ao longo das entrevistas foram tomadas notas dos conteúdos abordados, para posterior análise.

3.4. ANÁLISE DE DADOS

Para a análise dos dados recolhidos através do questionário, utilizamos essencialmente métodos de estatística descritiva (e.g., média, dados percentuais) e estatística inferencial a fim de explorar possíveis correlações entre os indicadores de boas práticas e eventuais padrões de resposta em termos de redes sociais de suporte e experiências na comunidade implementadas. No estudo de caso, para materializar a análise das perspetivas dos entrevistados utilizou-se técnicas de análise de conteúdo para obter padrões de discursos representativos das variáveis em foco. Para tal seguimos as estratégias enunciadas por Bardin (1977), nomeadamente: **(i)** o recorte – ou escolha das unidades de codificação; **(ii)** a enumeração – ou escolha das regras de contagem; **(iii)** categorização – classificação e agregação, ou escolha das categorias. Esta análise foi realizada sobre as notas escritas tiradas pelo investigador. A fim de examinar a fiabilidade da análise realizada, foi desenvolvida sobre 10% do material escrito uma categorização independente por parte de um segundo investigador.

3.5. PROCEDIMENTOS

A fim de se pedir o preenchimento do questionário aos profissionais implicados no processo de apoio à transição para a vida pós-escolar, foi primeiramente obtida a autorização da DGIDC (inquérito n.º 0518500001; anexo 5).

Após aprovação desta entidade, foi remetido aos diretores dos agrupamentos de escolas – dos distritos de Coimbra e Aveiro, de Portugal continental um pedido de colaboração no estudo (anexo 4) solicitando o preenchimento do questionário por parte dos profissionais implicados na implementação dos PIT's (e.g., professores de educação especial, psicólogos, terapeutas). No questionário não constava qualquer dado que permitisse a identificação dos respondentes nem do agrupamento de escolas a que pertencem.

Para a implementação do estudo de caso, foi solicitada a participação de duas equipas, cujo preenchimento do questionário fosse, para uma, representativo de um processo onde foram implementados procedimentos próximos dos indicadores de boas-práticas e, para outra, um processo menos bem-sucedido na operacionalização das boas práticas. A representar cada equipa esteve o professor de educação especial e no caso cujas respostas sugeriam um afastamento das boas práticas foi conseguida também a participação do jovem a que se referia o processo. Para avançar com as entrevistas, foram previamente solicitadas as devidas autorizações, nomeadamente: ao diretor da escola, professores de educação especial e pais do jovem a que se refere o processo sinalizado como sendo menos bem-sucedido. Durante e após as entrevistas foram tomadas notas sobre as respostas obtidas.

4. RESULTADOS

A exposição dos resultados estará dividida em duas partes, uma relativa à pesquisa por inquérito e a outra ao estudo de caso.

4.1. PESQUISA POR INQUÉRITO

Na apresentação dos resultados iremos inicialmente fazer uma análise descritiva das respostas dadas a cada parte do questionário, isto é, à caracterização da rede de suportes do aluno, à caracterização das experiências na comunidade, à implementação de boas práticas e à experiencição de barreiras no processo de apoio. Seguidamente passaremos a uma análise inferencial, a fim de explorar possíveis correlações entre os indicadores de boas práticas e eventuais padrões de resposta em termos de redes sociais de suporte e experiências na comunidade implementadas.

4.1.1. Redes de suporte

Para caracterizar as redes de suporte do aluno utilizou-se uma escala de 1 a 4 (1-nenhuma; 2-pouca; 3-algum; 4-bastante) a fim de graduar a intensidade de participação dos diferentes elementos e o grau de expansão necessária.

O número de elementos que em média compõem a rede social de apoio dos jovens foi um dos primeiros elementos a ser caracterizado. Assim sendo, classificamos as respostas em participa (para valores entre 2 e 4) e não participa na rede (para valores iguais a 1). Verificamos que os elementos presentes numa maior percentagem de casos são o diretor de turma (98%), os pais (90%), o professor titular de turma (86.5%), o diretor da escola (82.7%), os colegas (65.4%), o psicólogo (65.4%) e a família alargada (63.5%). No que respeita ao grau de participação, como se pode verificar na Tabela 2, a intensidade de participação dos diferentes elementos, parece ser mais elevada nos contextos escolar e familiar, quando comparada com os restantes contextos, nomeadamente o da comunidade.

Quanto à necessidade de expansão destas participações, os amigos e o professor titular de turma são os elementos que com mais frequência são destacados como sendo importante expandir o seu envolvimento, seguindo-se do contexto, escolar, familiar e comunitário.

Redes de Suporte em função do grau de restrição

Quando analisadas possíveis correlações entre o grau de restrições dos jovens e a intensidade atual de participação dos diferentes elementos, verificou-se uma associação positiva entre o grau de incapacidade geral (calculado pela média de severidade assinalada em cada um dos domínios) e a participação dos pais ($r_{\text{spearman}}=.37$; $p=.007$), família alargada ($r_{\text{spearman}}=.38$; $p=.006$) – onde nestes últimos é assinalada a necessidade de expandir a sua participação quando é maior o grau de incapacidade ($r_{\text{spearman}}=.29$; $p=.04$). Dentro do contexto escolar reporta-se uma associação positiva com o envolvimento atual do professor titular de turma ($r_{\text{spearman}}=.29$; $p=.04$), havendo contudo necessidade de expansão da sua participação ($r_{\text{spearman}}=.33$; $p=.02$) bem como do diretor da escola ($r_{\text{spearman}}=.29$; $p=.04$). De entre os profissionais de saúde é também verificada uma associação positiva com o envolvimento actual de profissionais como o terapeuta da fala ($r_{\text{spearman}}=.46$; $p=.001$), o terapeuta ocupacional ($r_{\text{spearman}}=.35$; $p=.01$), o médico ($r_{\text{spearman}}=.43$; $p=.001$) e os profissionais dos CAO ($r_{\text{spearman}}=.56$; $p\leq.001$). Conforme esperado é encontrada uma correlação negativa entre a participação e necessidade de expansão dessa participação entre a gravidade da incapacidade e o envolvimento de elementos relacionados com o emprego e formação profissional.

Tabela 2 – Grau de participação atual e de expansão necessária (de 1 a 4) de diferentes elementos na implementação das respostas de apoios.

Contextos	Identificação dos elementos	Grau de participação atual		Mediana	Grau necessário aumentar a participação		Mediana	Média participação atual (DP)
		1-2 Nenhuma-Pouca	3-4 Algum-Bastante		1-2 Nenhuma-Pouca	3-4 Algum-Bastante		
Família	Mãe/Pai	36.5% n= 19	63.5% n= 33	3	28.9% n=15	71.2% n= 37	3.5	2.92 (1.03)
	Irmã/Irmão	71.1% n=37	28.9% n= 15	1	53.8% n= 28	46.1% n= 24	1.5	2.00 (1.2)
	Família alargada	50% n= 26	50% n= 26	2.5	38.5% n= 20	61.6% n= 32	3	2.46 (1.29)
Pares/ Amigos	Colegas turma	82.6% n= 42	19.2% n= 10	2	11.5% n=6	88.5% n= 46	3	1.87 (0.77)
	Amigos	71.2% n= 37	28.8% n= 15	2	9.6% n= 5	90.3% n= 47	3	1.92 (0.90)
	Pares vizinhança	75% n= 39	25% n= 13	2	13.4% n= 7	86.6% n= 45	3	1.83 (0.90)
Profissionais	Diretor escola	61.5% n= 32	38.2% n=20	2	13.4% n= 7	86.5% n= 45	3	2.27 (0.82)
	Diretor turma	46.1% n= 24	53.8% n= 28	3	17.3% n= 9	86.7% n= 43	3	2.56 (0.61)
	Prof. Ensino Regular	57.7% n= 30	42.3% n=22	2	11.5% n= 6	88.5% n= 46	3	2.37 (0.82)
	Psicólogo	48.1% n= 25	51.9% n=27	3	38.8% n=16	69.2% n=36	4	2.42 (1.21)
	Terapeuta Fala	57.7% n= 30	42.3% n= 22	2	40.3% n=21	59.7% n= 31	3	2.23 (1.32)
	Terapeuta Ocupacional	42.3% n= 22	57.7% n=30	3	49.2% n=10	80.8% n=42	4	2.54 (1.35)
	Médico de família Assistente social	61.5% n=32	38.5% n=20	2	32.7% n=17	67.3% n=35	3	2.17 (1.10)
		82.7% n=43	17.3% n=9	1	78.9% n=41	21.1% n=11	1	1.48 (0.92)

Comunidade	Serviços comunidade	75% n= 39	25% n=13	2	19.2% n=10	80.7% n=42	3	1.92 (0.76)
	Vizinhos	71.2% n=37	28.8% n=15	2	17.3% n=9	82.7% n=43	3	1.85 (0.89)
	Centros recreação local	65.4% n=34	34.6% n=18	2	19.2% n=10	80.8% n=42	3	1.94 (0.96)
	Serviços culturais comunitários	63.5% n=33	36.5% n=19	2	21.1% n=11	78.9% n=41	3	1.98 (0.92)
Formação Ocupacional/ Profissional	Especialistas de emprego e formação profissional	65.4% n=34	34.6% n=18	1.5	26.9% n=14	73.1% n=38	3	1.90 (1.02)
	Empregadores	53.8% n=28	46.1% n=24	2	26.9% n=14	73.1% n=38	3	2.08 (1.01)
	Profissionais dos CAO	77% n=40	23% n=12	1	51.9% n=27	48.1% n=25	1.5	1.58 (0.98)
	Colegas de trabalho	63.5% n=33	36.5% n=19	2	28.8% n=15	71.2% n=37	3	1.98 (0.92)

4.1.2. Experiências na comunidade

O segundo ponto em análise era a caracterização das experiências na comunidade dos jovens. Seguindo a mesma lógica de resposta da secção anterior, também, aqui foi graduada a participação atual em cada um dos itens (considerando uma semana típica do aluno) e o grau em que se considera necessário expandir a participação em determinada atividade/experiência. Como podemos verificar na tabela 3. Assim, um dos primeiros aspetos a analisar foi o número médio de atividades/experiências em que os jovens se encontram envolvidos (dentro do espectro de domínios em análise). Novamente, aqui dividimos a escala de resposta em não participa (para o valor 1) participa (para os valores de 2 a 4). Assim dentro dos 8 domínios da matriz curricular a mediana de respostas situa-se globalmente no 3 (“alguma participação atual”) – nomeadamente os domínios relativos à vida em casa, atividades académicas, vida na comunidade, participação em atividades escolares e emprego. Os domínios relativos à saúde e segurança, às atividades sociais e às atividades de defesa dos direitos encontram-se registadas medianas de 2 (i.e., de pouca participação”). Todas – quer as respeitantes à matriz curricular quer às relativas à vida comunitária, social e cívica - são consideradas de expansão necessária. Particularmente consensuais, com mais de 90% dos respondentes a assinalar como sendo necessário expandir com 3 e 4 (algum/bastante), foram vida em casa, visitar amigos e ocupar-se de passatempos.

Experiências na comunidade em função do grau de restrição

Quando se tenta aferir possível relação entre o grau médio de incapacidade e o atual envolvimento (bem como as necessidades de expansão do envolvimento) nas diferentes atividades listadas, verifica-se uma associação negativa:

- Com o envolvimento atual e necessidade de expandir a participação em atividades académicas ($r_{\text{spearman}} = -.46$; $p = .001$);
- Com o envolvimento atual em atividades de emprego ($r_{\text{spearman}} = -.54$; $p \leq .001$);
- Com o envolvimento atual em atividades sociais ($r_{\text{spearman}} = -.33$; $p = .02$).

Tabela 3 – Grau de participação atual e de expansão necessária (de 1 a 4) do envolvimento dos jovens nos diferentes domínios/ atividades.

	Atividades/Experiências	Grau de participação atual		Mediana	Grau necessário expandir as experiências		Mediana
		1-2 Nada-Pouca	3-4 Algun-Bastante		1-2 Nada-Pouca	3-4 Algun-Bastante	
Componentes de matriz curricular	Atividades académicas	44.2% n= 23	55.7% n= 29	3	28.8% n= 15	71.1% n= 37	3
	Vida em casa	36.5% n= 19	63.5% n= 33	3	9.6% n=5	90.4% n=47	3
	Vida na comunidade	44.2% n= 23	55.8% n=29	3	13.4% n=7	86.6% n=45	3
	Participação nas atividades escolares	44.2% n= 23	55.8% n=29	3	13.5% n=7	86.5% n=45	3
	Emprego	40.4% n=21	59.6% n=31	3	23% n=12	76.9% n=40	3
	Saúde e segurança	51.9% n=27	48.1% n=25	2	15.4% n=8	84.6% n=44	3
	Atividades sociais	61.6% n=32	38.5% n=20	2	11.6% n=6	88.5% n=46	3
	Atividades de defesa de direitos	61.5% n=32	38.4% n=20	2	17.3% n=9	82.7% n=43	3
Atividades de recreação e lazer	Envolver-se com outros em cafés, parques, praças,...	73% n=38	27% n=14	2	11.5% n=6	88.4% n=46	3
	Ir a cerimónias, festas sociais	65.4% n=34	36.4% n=18	2	23% n=12	77% n=40	3
	Participar em jogos e desportos	75% n=39	25% n=13	2	13.5% n=7	86.6% n=45	3
	Participar em atividades artísticas	75% n=39	25% n=13	2	11.5% n=6	88.5% n=46	3
	Visitar amigos, parentes,...	65.4% n=34	34.6% n=8	2	9.6% n=5	90.3% n=47	3
	Ocupar-se de passatempos	65.4% n=34	34.7% n=18	2	9.6% n=5	90.4% n=47	3
	Outras Atividades						

4.1.3. Boas práticas

O terceiro ponto em análise era a implementação de boas práticas no processo de transição dos jovens. Aqui foi graduada a implementação das práticas em cada um dos itens. Como podemos verificar na tabela 4, procedemos à divisão da escala de resposta em diferentes graus de implementação, agrupando as respostas situadas entre 1 e 2 (nunca e poucas vezes), 3 (algumas) e entre 4 e 5 (muitas vezes e sempre).

Os itens que com maior frequência foram situados em indicadores positivos de implementação (4 e 5 – muitas vezes e sempre) foram: “focar intervenções nos interesses e aspirações do jovem e da família” “envolver a família nos processos de decisão”, “apoiar e responder às necessidades da família”.

Por outro lado, os itens que com mais frequência foram situados no 1 e 2 (nenhumas e poucas vezes) foram: “envolver a comunidade nas atividades desenvolvidas”, “envolver a comunidade no processo de inclusão do jovem”, “envolver os pares no processo de inclusão do jovem”. Na sua maioria os respondentes consideraram que nada ou pouco o processo de transição está a ser bem preparado.

Tabela 4 – Grau de implementação de boas práticas implementadas no processo de transição do aluno.

Boas práticas	Grau de Implementação			Mediana	Média (Desvio Padrão)
	Nunca- Poucas	Algumas Vezes	Muitas Vezes - Sempre		
Focar a intervenção nos interesses e aspirações do jovem e da família	3.8% n=2	13.5% n=7	82.7% n=43	4	4.02 (0.73)
Envolver o jovem nos processos de decisão	30.8% n=16	15.4% n=8	53.9% n=28	4	3.25 (1.10)
Envolver a família nos processos de decisão	9.6% n=5	13.5% n=7	76.9% n=40	4	3.94 (0.90)
Apoiar e responder às necessidades da família	9.6% n=5	15.4% n=8	75.0% n=39	4	3.92 (0.90)
Envolver a comunidade nas atividades desenvolvidas	34.6% n=18	28.8% n=15	36.6% n=19	3	3.08 (1.17)
Envolver a comunidade no processo de inclusão do jovem	32.7% n=17	30.8% n=16	36.6% n=19	3	3.10 (1.16)
Envolver os pares no processo de inclusão do jovem	38.4% n=20	25.0% n=13	36.5% n=19	3	2.98 (0.94)
Promover competências de autodeterminação do jovem	9.6% n=5	30.8% n=16	59.6% n=31	4	3.60 (0.80)
Promover competências para a vida	13.5% n=7	21.2% n=11	65.3% n=34	4	3.63 (0.86)
Promover competências para uma possível ocupação	9.6% n=5	23.1% n=12	67.3% n=35	4	3.73 (0.97)
Mudar o foco dos serviços de terapia para uma abordagem focada na introdução de suportes	26.9% n=14	30.8% n=16	42.3% n=22	3	3.04 (1.24)
Considera que o processo de transição está a ser bem preparado?	40.4% n=21	26.9% n=14	32.7% n=17	3	2.88 (0.98)

4.1.4. Barreiras

O quarto ponto em análise refere-se às barreiras experienciadas pelas equipas no processo de apoio à transição para a vida pós-escolar. Para cada item foi pedido aos respondentes que graduassem de 1 a 5, em que 1 se referia a nenhuma e 5 a completa, em que medida experienciavam cada uma das barreiras.

Assim, conforme podemos observar na tabela 5, os itens que são assinalados como barreiras mais frequentes são: “Desenvolver conhecimentos neste domínio de intervenção”, “Atitudes da sociedade” e “Organização/gestão de horários”.

Tabela 5 – Aspectos que constituem barreiras à implementação de boas práticas.

Barreiras				Mediana	Média (Desvio Padrão)
	Nenhuma- Ligeira	Moderada	Substancial- Completa		
Estabelecimento de parcerias/colaboração com entidades externas à escola	50% n= 26	42.3% n=22	7.7% n=4	2.5	2.40 (0.93)
Promoção de dinâmicas colaborativas dentro da escola	65.4% n=34	32.7% n=17	1.9% n=1	2	2.15 (0.78)
Criação de experiências e oportunidades de planeamento de carreira na comunidade	42.3% n= 22	44.2% n=23	13.5% n=7	3	2.58 (0.89)
Organização/gestão de horários	38.5% n=20	42.3% n=22	19.3% n=10	3	2.79 (1.19)
Atitudes da sociedade	26.9% n=14	53.8% n=28	19.2% n=10	3	2.92 (0.84)
Desenvolver conhecimentos neste domínio de intervenção	40.4% n=21	36.5% n=19	23.1% n=12	3	2.73 (0.93)

A “Promoção de dinâmicas colaborativas dentro da escola” (65.4%) surge como o único item em que a maioria dos respondentes considera uma barreira “nenhuma ou ligeira”. De um modo dissonante com os resultados atrás reportados onde as praticas menos implementadas se referiam ao envolvimento da comunidade, aqui o estabelecimento de parcerias externas corporiza um dos itens que com mais frequência é assinalada como sendo nenhuma ou ligeira barreira.

Relação entre a implementação de boas práticas / barreiras experienciadas e as redes de apoio/ experiências na comunidade

Para uma possível identificação de padrões associados à implementação de boas práticas fomos aferir a existência de associações entre a implementação dos princípios e a participação de diferentes elementos no processo de transição, isto é, a extensão e natureza da rede social de apoio. A fim de proceder à análise destas associações quisemos calcular índices gerais de implementação de boas práticas, calculando médias sobre as respostas dadas aos itens. A fim de legitimar este processo, executamos uma análise fatorial sobre os itens. A análise fatorial foi efetuada com recurso ao método das Componentes Principais, tendo sido confirmada a fatoriabilidade da matriz de correlações entre os itens através do índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e do teste de esfericidade de Bartlett. Com a intenção de sumariar os resultados obtidos – que explanamos detalhadamente no Apêndice 1 – apresentamos na Tabela 6 os agrupamentos resultantes deste processo de análise, aos quais atribuímos uma designação a fim de os tomar como escalas. Para o efeito, e para legitimar a utilização dos agrupamentos como escalas do questionário, examinámos para cada um deles os indicadores da sua consistência interna.

Conforme podemos verificar na Tabela 6, e considerando como limite mínimo de aceitabilidade do alfa de Cronbach o nível de 70 (George & Mallery, 2002), os coeficientes de consistência interna são demonstrativos da unidimensionalidade dos itens da generalidade das escalas geradas. Exceção feita para as escalas “envolver a comunidade” e “competências da equipa e atitudes da sociedade”, onde o alfa se situa em .57 e .59; valores que, segundo Hair, Anderson, Tatham

e Black (1998), podem ser também considerados aceitáveis, dada a natureza exploratória do estudo.

Tabela 6 – Escalas extraídas a partir da análise fatorial, com respetivos valores de *alfa de Cronbach*.

Secções do Questionário	Agrupamentos (escalas emergidas da análise fatorial)	Itens do Questionário	Alfa de Cronbach
Boas Práticas	Promover um processo autodirigido e orientado para a autonomia	Envolver o jovem nos processos de decisão Promover competências de autodeterminação do jovem Promover competências para a vida Promover competências para uma possível ocupação Considera que o processo de transição está a ser bem preparado?	0.90
	Envolver a comunidade	Envolver a comunidade nas atividades desenvolvidas Envolver a comunidade no processo de inclusão do jovem Envolver os pares no processo de inclusão do jovem Mudar o foco dos serviços de terapia para uma abordagem focada na introdução de suportes	0.57
	Promover um processo centrado nas aspirações e necessidades do próprio e da família	Focar a intervenção nos interesses e aspirações do jovem e da família Envolver a família nos processos de decisão Apoiar e responder às necessidades da família	0.92
Barreiras	Rede de apoio na comunidade	Estabelecimento de parcerias/colaboração com entidades externas à escola Promoção de dinâmicas colaborativas dentro da escola Criação de experiências e oportunidades de planeamento de carreira na comunidade	0.87
	Competências da equipa e atitudes da sociedade	Organização/gestão de horários Atitudes da sociedade Desenvolver conhecimentos neste domínio de intervenção	0.59

Nota: Valores de referência do *alfa de Cronbach*: < .5 – inaceitável; .5 a .6 – pobre; .6 a .7 – questionável; .7 a .8 – aceitável; .8 a .9 - bom; > .9 - excelente (George & Mallery, 2002)

Na tabela 7 podemos verificar as associações significativas entre o grau de envolvimento de cada um dos elementos e o grau de cumprimento de cada uma das boas práticas bem como o grau em que são experienciadas barreiras.

Assim, parece existir uma associação entre “Promover um processo autodirigido e orientado para a autonomia” e o envolvimento dos elementos relativos à formação profissional, bem como ao envolvimento dos amigos. Quanto menor o envolvimento do médico e dos profissionais do CAO, maior parece estar graduado o cumprimento deste princípio. Estando estes profissionais mais presentes em casos de incapacidades mais severas (como vimos acima), estes dados sugerem maior dificuldade de operacionalização deste princípio em casos mais severos de incapacidade. Contudo, quando analisada a relação entre o grau de incapacidade e a operacionalização destes três componentes de boas práticas não é encontrada nenhuma associação estatisticamente significativa.

O envolvimento dos empregadores e colegas de trabalho volta a estar positivamente associado à implementação do princípio “envolver a comunidade”.

“Promover um processo centrado nas aspirações e necessidades do próprio e da família” é o princípio que apresenta maior densidade de associações com os diferentes elementos provenientes dos 5 contextos nomeadamente o familiar, os pares/amigos, profissionais, comunidade e formação ocupacional/profissional.

Tabela 7 - Associação entre a implementação de boas práticas /experienciação de barreiras e o envolvimento dos diferentes elementos

		Boas práticas			Barreiras	
		Promover um processo autodirigido e orientado para a autonomia	Envolver a comunidade	Promover um processo centrado nas aspirações e necessidades do próprio e da família	Rede de apoio na comunidade	Competências da equipa e atitudes da sociedade
Família	Mãe/Pai			$r=.38$; $p=.006$		
	Irmã/Irmão					
	Família Alargada			$r=.58$; $p\leq.001$		
Pares/Amigos	Colegas Turma			$r=.48$; $p\leq.001$		$r=-.48$ $p\leq.001$
	Amigos	$r=.30$ $p=.03$		$r=.52$; $p\leq.001$		$r=-.37$ $p=.006$
	Pares Vizinhança			$r=.54$; $p\leq.001$		$r=-.35$ $p=.01$
Profissionais	Diretor Escola					$r=-.37$ $p=.007$
	Diretor Turma					
	Professor Ensino Regular				$r=-.36$; $p=.008$	$r=-.28$ $p=.05$
	Psicólogo					$r=-.29$ $p=.03$
	Terapeuta Fala			$r=.44$; $p=.001$		
	Terapeuta Ocupacional			$r=.45$; $p=.001$		
	Médico de Família	$r=-.35$; $p=.01$		$r=.33$; $p=.02$		
	Assistente Social			$r=-.55$; $p\leq.001$	$r=-.31$ $p=.002$	
Comunidade	Serviços comunidade		$r=.45$; $p=.001$	$r=.59$; $p\leq.001$		
	Vizinhos			$r=.55$; $p\leq.001$		$r=-.36$ $p=.009$
	Centros Recreação Local			$r=.57$; $p\leq.001$		$r=-.39$ $p=.005$
	Serviços Culturais Comunitários					
					$r=.52$; $p\leq.001$	$r=-.32$ $p=.02$

Formação ocupacional/profissional	Especialistas de Emprego e Formação Profissional	$r=.51;$ $p=.003$		$r=.32;$ $p=.02$	$r=-.36$ $p=.01$	$r=-.48$ $p\leq.001$
	Empregadores	$r=.41$ $p=.002$	$r=.29;$ $p=.03$	$r=.33;$ $p=.02$	$r=-.29$ $P=.04$	
	Profissionais dos CAO	$r=-.40;$ $p=.003$			$r=.30$ $p=.03$	
	Colegas de Trabalho	$r=.45;$ $p=.001$	$r=.29;$ $p=.03$			

Em relação à experenciação de barreiras, elas parecem ser tanto maiores no “Rede de apoio na comunidade”, quanto menor a participação dos profissionais de formação profissional e do envolvimento de profissionais como o assistente social e do professor titular de turma.

Em relação às barreiras “Competências da equipa e atitudes da sociedade” elas são tanto maiores quanto menor o envolvimento dos pares, profissionais e pessoas da comunidade.

Conforme mostra a tabela 8, a implementação de boas práticas como “Promover um processo autodirigido e orientado para a autonomia” e “Envolver a comunidade” está globalmente associada positivamente à participação/envolvimento nas diferentes componentes da matriz curricular e nas atividades de recreação e lazer. O “Promover um processo centrado nas aspirações e necessidades do próprio e da família” está mais associado ao envolvimento na “vida em casa”, “vida na comunidade”, “participação nas atividades escolares” bem como as atividades de recreação e lazer como são “ir a cerimónias”, “atividades artísticas”, “visitar amigos” e “ocupar-se de passatempos”.

A maior participação na vida na comunidade e no emprego está associada a uma menor experenciação de barreiras ao nível da “Rede de apoio na comunidade”. Já uma maior participação em atividades de saúde e segurança e de defesa dos direitos está associada a menos barreiras experienciadas no que toca às “Competências da equipa e atitudes da sociedade”.

Tabela 8 – Associação entre a implementação de boas práticas /experienciação de barreiras e o envolvimento nas diferentes componentes da matriz curricular e atividades sociais e cívicas.

	Boas práticas			Barreiras	
	Promover um processo autodirigido e orientado para a autonomia	Envolver a comunidade	Promover um processo centrado nas aspirações e necessidades do próprio e da família	Rede de apoio na comunidade	Competências da equipa e atitudes da sociedade
Componentes de matriz curricular	Atividades académicas	r=.35 p=.01	r=.36 p=.01		
	Vida em casa	r=.39 p=.004	r=.40 p=.003	r=.35 p=.01	
	Vida na comunidade	r=.42 p=.002	r=.46 p=.001	r=.52 p≤.001	r=-.33; p=.02
	Participação nas atividades escolares	r=.43 p=.002	r=.67 p≤.001	r=.34 p=.01	
	Emprego	r=.55 p≤.001	r=.49 p≤.001		r=-.33 p=.02
	Saúde e segurança	r=.59 p≤.001	r=.36 p=.009		r=-.29 p=.03
	Atividades sociais	r=.62 p≤.001	r=.43 p=.002		
	Atividades de defesa de direitos	r=.59 p≤.001	r=.39 p=.004		r=-.29 p=.03
	Atividades de recreação e lazer	Envolver-se com outros em cafés, parques, praças,...	r=.55 p≤.001	r=.41 p=.002	
Ir a cerimónias, festas sociais		r=.29 p=.03	r=.31 p=.02	r=.67 p≤.001	
Participar em jogos e desportos		r=.39 p=.004			
Participar em atividades artísticas		r=.31 p=.02		r=.47 p≤.001	
Visitar amigos, parentes,...		r=.33 p=.02		r=.48 p≤.001	
Ocupar-se de passatempos		r=.35 P=.01		r=.48 p≤.001	

Quando explorada possível relação entre o grau de incapacidade e a implementação de boas praticas bem como a experienciação de barreiras, não é encontrada nenhuma associação estatisticamente significativa.

4.2 ESTUDO DE CASO

Respeitante a um caso onde a equipa situa a sua atuação em indicadores mais elevados de boas práticas (com as respostas relativas aos itens das boas práticas situadas numa média 4.50) – caso A - foi entrevistada uma professora de educação especial que acompanha um jovem de 16 anos no 8º ano de escolaridade com a resposta CEI.

Para o caso A (doravante apelidado de bem sucedido), foram analisadas um total de 1416 palavras em resposta a um guião composto por 25 questões organizadas em 4 temas: **(i)** o processo até chegar ao PIT; **(ii)** envolvimento do aluno e da família; **(iii)** trabalho colaborativo e **(iv)** envolvimento da comunidade. O tema em que mais incidiu o discurso do entrevistado foi o “Treino de competências necessárias” (com um total de 10 unidades de significado) seguido pelo “Implementação de suportes para o desempenho de tarefas” (com um total de 9 unidades de significado).

Respeitante a um caso onde as respostas ao questionário não eram sugestivas de boas práticas (com as respostas relativas aos itens das boas práticas situadas numa média de 2.83) – caso B (doravante apelidado de mal-sucedido) - foi entrevistada uma professora de educação especial (referido como B) que acompanha um jovem de 17 anos no 8º ano de escolaridade com a resposta CEI. A professora, com mais de 30 anos de experiência, acompanha o jovem à 1-2 anos. Foram analisadas um total de 836 palavras, menos 580 palavras em relação ao caso A. O tema mais abordado foi o “Treino de competências necessárias” e “Planeamento de tarefas/competências necessárias ao trabalho (com um total de 6 unidades de significado, respetivamente), seguido pelo tema “Ênfase nas preferências do aluno” (com um total de 5 unidades de significado).

Para o mesmo caso foi também auscultada a opinião do jovem alvo do processo (caso B1). O grau de restrição do aluno situava-se entre o ligeiro e o moderado, sendo as principais áreas a aprendizagem e aplicação dos conhecimentos, tarefas de exigência gerais, comunicação, auto cuidados e vida comunitária, social e cívica. Em relação à sua rede de suportes o diretor da escola, a diretora de turma e a assistente social são os que se destacam no grau

de participação atual, havendo, nos restantes contextos, pouca ou nenhuma participação. No que concerne às experiências na comunidade, na componente da matriz curricular envolve-se sobretudo em atividades académicas, atividades escolares e no emprego. A vida na comunidade, as atividades sociais e as atividades de defesa de direitos são componentes/ experiências pouco presentes. Da entrevista ao jovem foram analisadas um total de 836 palavras. O tema mais abordado foi o “Treino de competências necessárias” e “Implementação de suportes para o desempenho de tarefas” (com um total de 4 unidades de significado, respetivamente), seguido pelo tema “Ênfase nas preferências do aluno”, “Não participação da família no processo” e “Reforço positivo” (com um total de 2 unidades de significado, respetivamente).

4.2.1. Processo até chegar ao PIT: Casos A, B e B1

No caso A (bem sucedido) foram abordadas 17 categorias (tabela 9), dando especial relevo ao treino de competências (10 unidades), à identificação das preferências do aluno e da família (8 unidades) e à implementação de suportes para desempenho de tarefas (8 unidades). O caso B (mal sucedido) aproxima-se nos mesmos conteúdos, falando sobretudo das preferências do aluno e da família (5 unidades) e do treino de competências necessárias (5 unidades). Neste caso, é sublinhado o planeamento de tarefas/competências necessárias ao trabalho (6 unidades). Também o jovem alvo do processo realça as preferências do aluno e da família (2 unidades) e o treino de competências necessárias (4 unidades).

Tabela 9 – Frequência de unidades de significado das diferentes categorias concernentes ao tema “o processo até chegar ao PIT”, respeitante aos casos A, B e B1

Tema	Categorias	Frequência de unidades de significado			Frases representativas
		Caso A	Caso B	Caso B1	
O Processo até chegar ao PIT	Ênfase nos pontos positivos	3	0	0	Foram implementadas estratégias e suportes adequados ao processo de ensino-aprendizagem, dando ênfase ao que melhor sabia fazer (...)
	Ênfase nas preferências do aluno e/ou da família	8	5	2	Foram implementadas estratégias e suportes adequados ao processo de ensino-aprendizagem, dando ênfase (...) ao que mais gostava; Foi feito um levantamento dos interesses e capacidades do Y (...);(...) perguntas acerca dos meus gostos e o que me interessava mais, o que eu gostaria de fazer no futuro (...) Daí conseguimos partir para uma (...) e das áreas que lhe estavam mais em défice; Ajuda e apoio em todas as áreas, principalmente nas de maior dificuldade; A professora passa muitas horas comigo a ensinar-me e a repetir as coisas para eu repetir também e não me esquecer.
	Treino de capacidades em défice	1	1	1	Após ser criada uma equipa (...);Foi criada uma equipa dos quais fazem parte (...)
	Criação de equipa	1	1	0	(...) marcada uma reunião com todos os envolvidos no processo (...); Houve, no início do ano letivo, uma reunião com os profissionais envolvidos (...)
	Reunião de equipa	2	2	0	(...) com todos os envolvidos no processo, profissionais, família e jovem; Cumpre com as tarefas determinadas com vista a cumprir os critérios de avaliação definidos
	Participação do jovem e/ou família nas reuniões	3	1	0	Houve um levantamento das necessidades do mercado de trabalho na comunidade (...)
	Levantamento das necessidades do mercado	1	0	0	(...) foram procuradas oportunidades de emprego, (...)
	Procurar oportunidades de emprego	1	0	0	Foi estabelecido um protocolo (...);Entidade laboral – Responsável pelo acolhimento do aluno/formando e proporcionar-lhe um bom ambiente de trabalho.
	Estabelecimento de protocolos com entidades patronais	1	1	0	(...) foram definidas tarefas a desenvolver de acordo com as competências do X (académicas, vocacionais e pessoais); As capacidades foram avaliadas no meio escolar com atividades significativas
	Planeamento de tarefas/competências necessárias ao trabalho	2	6	0	Também foram feitas as adaptações necessárias para que o X pudesse realizar todas as tarefas propostas; Reforço positivo; Valorizar o seu trabalho; (...) todos eles me incentivam a continuar e a ser melhor;
	Implementação de suportes para desempenho de tarefas	8	3	2	A análise do historial do aluno; (...) com base em entrevistas feitas (...);Entrevista
Utilização de fontes de informação do aluno	3	2	0		

Funções de coordenação do processo	de do	4	3	0	à assistente social responsável pelo Y; A análise do historial do aluno (...)
Funções de elaboração e/ou avaliação do processo	de do	4	4	0	(...) desempenha funções de coordenação; Coordenação e avaliação do projeto (...)
Funções de monitorização do processo	de do	3	1	0	(...) coordenam a elaboração e avaliação do processo(...); avaliação do projeto (...)
Incidência nos currículos funcionais		2	0	0	(...) monitoriza o processo (...); (...)
Treino de competências necessárias		10	5	4	(...) supervisiona o processo (...); Monitorização e avaliação das atividades desempenhadas (...)
Ênfase no desenvolvimento do aluno	no do	0	0	1	(...) em coordenação com as atividades de treino laboral; Incutir conteúdos funcionais (...)
Negligencia dos interesses do aluno	dos	0	0	1	Ampliar o âmbito das atividades do treino laboral quer no tempo que lhes é destinado, quer na complexidade das competências em causa, quer no nível de autonomia exigido; Promover o contacto com outros ambientes sociais; jogo jogos, faço cópias e ditados e algumas fichas, trabalho no computador (...)
Promoção de competências de autodeterminação	de de	0	0	1	trabalho numa padaria

4.2.2. O Envolvimento da família: Casos A, B e B1

No caso bem-sucedido (A) quanto ao envolvimento da família foi destacado o “Interesse da família e do aluno na participação das atividades” e a “promoção de competências de autodeterminação”, com 5 e 4 unidades, respetivamente. As competências de autodeterminação são também focadas no caso mal-sucedido (B), contudo de um modo transversal (B e B1) é referida a “Não participação da família no processo”. O jovem alvo do processo realça também “a “Implementação de suportes para o desempenho de tarefas” e o “Reforço positivo”.

Tabela 10 - Frequência de unidades de significado das diferentes categorias concernentes ao tema “Envolvimento do aluno e da família”, respeitante aos casos A, B e B1

Tema	Categorias	Frequência de unidades de significado			Frases representativas
		Caso A	Caso B	Caso B1	
Envolvimento do aluno e da família	Interesse da família e/ou do aluno na participação das atividades	5	1	1	O aluno mostra-se empenhado e interessado nas atividades propostas (...);(...) tendo uma participação ativa no processo; Eu participo bastante.
	Enfâse nas preferências do aluno e da família	2	0	0	Esta família queria que o seu filho conseguisse ser autónomo/independente (...);
	Promoção de competências de autodeterminação	4	2	0	Dando a possibilidade de escolhas e tomadas de decisão; Estabelecendo objetivos e metas (...);Promovendo a autonomia nos diversos contextos.
	Não participação da família no processo	0	2	2	A participação desta família no processo é inexistente. Nunca estão presentes; A minha família não quer saber.
	Preferências do aluno negligenciadas	0	1	1	Tenho consciência que não pudemos ter em linha de conta os gostos e interesses do aluno (...);No início achava que me tinham empurrado para um trabalho só porque havia vaga (...)
	Participação da assistente social no processo	0	0	1	Sei que às vezes vem a doutora Mariana
	Obstáculo ao desenvolvimento do aluno	0	0	1	(...) a minha família que me queria tirar da escola para ganhar dinheiro para eles

4.2.3. Trabalho colaborativo: casos A, B e B1

Os mecanismos de colaboração corporizou o tema menos abordado pelos 3 entrevistados, tendo sido apenas identificadas 4 categorias no caso bem-sucedido, 2 na entrevista à professora do caso mal sucedido e o jovem alvo do processo não se referiu a este tema.

Tabela 11 – Frequência de unidades de significado das diferentes categorias concernentes ao tema “Trabalho colaborativo”, respeitante aos casos A, B e B1

Tema	Categorias	Frequência de unidades de significado			Frases representativas
		Caso A	Caso B	Caso B1	
Trabalho colaborativo	Reunião de equipa	1	0	0	Reunimos uma vez por mês para reorganizar estratégias e horários e conversarmos acerca das limitações/progressões do aluno (...) a sua autonomia e sempre em articulação com as organizações da comunidade Trocamos impressões com outros profissionais; partilham experiências; pedem opiniões; aceitam conselhos (...)
	Planeamento de tarefas/competências em articulação com outras organizações	1	0	0	
	Partilha e troca de informação com outros profissionais	1	0	0	

4.2.4. Envolvimento da comunidade: casos A, B e B1

A par da colaboração em equipa, também o envolvimento na comunidade ocupou pouca centralidade no discurso dos entrevistados – registando-se apenas 3 categorias no caso bem-sucedido, 2 no caso mal sucedido (pela voz da professora). No caso do jovem alvo do processo esta foi um tema onde identificamos 7 categorias.

Tabela 12 - Frequência de unidades de significado das diferentes categorias concernentes ao tema “Envolvimento da comunidade”, respeitante aos casos A, B e B1

Tema	Categorias	Frequência de unidades de significado			Frases representativas
		Caso A	Caso B	Caso B1	
Envolvimento da comunidade	Estabelecimento de protocolos com entidades patronais	1	1	1	Quando temos alunos interessados neste ramo apenas necessitamos de nos deslocar ao local, conversamos com o senhor António e este apresenta disponibilidade imediata para receber o jovem; (...) prontamente se disponibilizou a ajudar e a integrar o Y num estágio de emprego; Sei que para trabalhar onde estou teve de haver uma autorização (...) No IEFP há um agente responsável pela nossa freguesia que nos informa acerca das maiores necessidades no mercado de trabalho (...) Sabíamos que não seria o pretendido pelo aluno (...); Não havia o que eu realmente queria; (...) ia contrariado
	Estabelecimento de parcerias com outras entidades	1	0	0	
	Preferências do aluno negligenciadas	0	1	2	

Não envolvimento da comunidade	0	1	0	É uma comunidade muito fechada e com pouca vontade de ajudar. O senhor Augusto, dono da padaria e os seus empregados sempre me ajudaram.
Interesse da comunidade na participação do jovem	0	0	1	
Implementação de suportes para o desenvolvimento de tarefas	0	0	1	Estão sempre a brincar comigo.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os objetivos deste estudo remetiam para a identificação das pessoas e experiências relevantes no processo de transição em função da implementação de boas práticas neste domínio bem como a experiência de barreiras. Para este fim procuraremos confrontar os dados obtidos por questionário e aqueles que – através do estudo de caso – nos permitem auscultar com maior detalhe os mecanismos/procedimentos/abordagens com maior relevo nos processos de apoio bem e mal sucedidos.

No que respeita à extensão da rede de suportes, salienta-se a participação em maior percentagem de casos: dos pais, do diretor de turma, do diretor da escola, dos colegas/pares, do psicólogo, da família alargada e do professor do ensino regular. A rede de suporte parece, pois, encontrar maior densidade nos contextos familiar e escolar, com menor registo de participação de elementos do contexto comunitário. Estes resultados parecem reiterar o previamente apurado por Ferreira (2015) quando também sublinha que são os elementos do contexto comunitário que menos estão presentes no processo de transição. A esse respeito também Thompson et al. (2004) evidenciava a necessidade de colaboração das agências de formação profissional, e outras organizações da comunidade com as escolas a fim de tornar mais efetivo o processo de apoio a estes jovens. Também Sanches-Ferreira et al. (2010) revela, nas conclusões do relatório da avaliação externa da implementação do Decreto-Lei n.º 3/ 2008, a necessidade de fazer extravasar para além do perímetro escolar os processos de apoio - para que a escola não seja o *tubo de ensaio* de um processo (de inclusão) eternamente inacabado / interrompido. A importância do envolvimento dos membros da comunidade é ainda mais saliente quando analisamos as suas relações com as boas práticas, estando associado

positivamente ao princípio de “envolver a comunidade” e “promover um processo centrado nas aspirações e necessidades do próprio e da família”. Conforme esperado também no caso bem-sucedido (estudo de caso) existe maior densidade da rede social de suporte envolvendo todos os contextos, incluindo o comunitário.

Relativamente às experiências na comunidade, de acordo com a resposta recolhidas, verifica-se uma maior necessidade de expansão nas áreas da saúde e segurança, nas atividades sociais e nas atividades de defesa de direitos, no que compreende a componente de matriz curricular. Ao estarem assinalados como áreas prementes de desenvolvimento, os nossos dados parecem representar um indicador positivo da emergência de práticas mais alinhadas com a necessidade de se focar a intervenção em competências relacionadas com a autoadvocacia e autodeterminação. Esta necessidade é aliás aclamada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Incapacidade (NU, 2006) no artigo 3.º, alínea a), onde se refere “O respeito pela dignidade inerente, autonomia individual, incluindo a liberdade de fazerem as suas próprias escolhas, e independência das pessoas”. Já nas atividades de recreação e lazer confirma-se uma maior necessidade de expansão em todas as áreas destacadas – envolver-se com outros em cafés, parques, praças,...; ir a cerimónias, festas sociais; participar em jogos e desportos; participar em atividades artísticas; visitar amigos, parentes,...; ocupar-se de passatempos. Assim, neste estudo é sugerido que as atividades menos implementadas dizem respeito às atividades sociais, de defesa dos direitos, saúde e segurança e aquelas relacionadas com a recreação e lazer. Conforme foi confirmado através dos testes de correlação, a concretização destas atividades está associada positivamente com o cumprimento de indicadores de boas práticas como são o “Promover um processo autodirigido e orientado para a autonomia “, o “envolver a comunidade” e o “promover um processo centrado nas aspirações e necessidades do próprio e da família”. Conforme apurado no estudo de caso, o processo bem-sucedido dá realce à implementação de suporte numa abordagem mais voltada para o ambiente, enquanto o processo mais distante das boas práticas para além do treino de competências põe a ênfase no planeamento de atividades numa abordagem mais individual de intervenção.

A dificuldade em envolver a comunidade no processo de apoio é também evidenciada na resposta à secção das “boas práticas” onde os itens de menor implementação são: “Envolver a comunidade nas atividades desenvolvidas”. “Envolver a comunidade no processo de inclusão do jovem” e “envolver os pares no processo de inclusão do jovem”. Já “Focar a intervenção nos interesses e aspirações do jovem e da família”; “Envolver a família nos processos de decisão e apoiar e responder às necessidades da família” são os princípios que - de um modo mais consensual - são mais implementados. Uma vez mais, estes resultados vêm reforçar Sanches-Ferreira et al. (2010) nas conclusões do relatório da avaliação externa da implementação do Decreto-Lei n.º 3/ 2008. Tal como é recomendado neste relatório é hoje urgente: “Desenvolvimento da colaboração e cooperação entre instituições com vista à criação de recursos para a integração social do aluno e sua transição para a vida pós-escolar.” (pp.11) e que haja “Organização dos horários dos diferentes profissionais de modo a contemplarem espaços para trabalho em equipa, reforçando, deste modo, o trabalho colaborativo entre os profissionais da escola e os externos às escolas.” (pp.12)

As barreiras mais frequentemente encontradas referem-se a “Desenvolver conhecimentos neste domínio de intervenção”, “Atitudes da sociedade” e “Organização/gestão de horários”. Um bom exemplo disso é o estudo de caso B, onde as maiores barreiras se encontram nas atitudes da sociedade e na organização /gestão de horários. Não divergindo do que é dito na literatura (e.g., Sanches-Ferreira et al., 2010; Darrah et al., 2009) o estabelecimento de parcerias/colaboração com entidades externas à escola e a promoção de dinâmicas colaborativas dentro da escola são os pontos onde os respondentes consideram haver menor dificuldade na implementação das práticas. De facto, como vimos através dos testes de correlação a barreira encontrada no estabelecimento de redes de apoio parece restringir determinantemente a implementação da componente “vida na comunidade” bem como os aspetos relacionados com o “emprego”. O desenvolvimento de competências na equipa (como a gestão de horários e os conhecimentos) a par da atitude da sociedade parece ter papel restritivo (associado negativamente) no desenvolvimento da componente “saúde e segurança” e “defesa dos direitos”

CONCLUSÕES

Os resultados deste estudo indicam que os contextos escolar e familiar são os mais participativos no processo de transição, com menor implicação do contexto comunitário. Como tal as pessoas de que um modo mais consistente pertencem à rede de suportes dos jovens nestas circunstâncias são: pais, diretor de turma, psicólogo, família alargada e terapeuta ocupacional. Em termos de atividades aquelas que merecem maior expansão são “Ocupar-se de passatempos”; “Visitar amigos/parentes,...” e “Vida em casa”. Os respondentes situam-se em termos de boas práticas como bons implementadores dos itens “focar a intervenção nos interesses e aspirações do jovem e da família” e “Envolver a família nos processos de decisão” e “apoiar e responder às necessidades da família”, com menor implementação do item “Envolver a comunidade nas atividades desenvolvidas”. “Envolver a comunidade no processo de inclusão do jovem” e “envolver os pares no processo de inclusão do jovem”. As barreiras mais frequentemente experimentadas pelas equipas são: “Desenvolver conhecimentos neste domínio de intervenção”, “Atitudes da sociedade” e “Organização/gestão de horários”.

Com o alargamento da amostra – sobretudo da referente ao estudo de caso – seria importante que futuros estudos abrangessem métodos de recolha mais diversificados como a observação e a análise documental (do processo do aluno) para que com maior detalhe se pudessem documentar processos de apoio bem-sucedidos possibilitando maior e melhor transferibilidade dos resultados – isto é, que outras equipas pudessem reproduzir algumas das estratégias implementadas e que se revelassem eficazes.

BIBLIOGRAFIA

- Alves, F, (2009). Transição para a Vida Adulta: Experiências de Aprendizagem Integrada. Tese de Mestrado. Departamento de Ciências da Educação e do Património. Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Porto.
- Alwell, M. e Cobb, B. (2006). Teaching Functional Life Skills to Youth with Disabilities. Dept. of Special Ed. & Child Development.
- Bardin, L. (1977). Análise de conteúdo. Lisboa. Edições 70.
- Bénard da Costa, A. M., et al. (2004). Educação e transição para a vida pós-escolar de alunos com deficiência intelectual acentuada: caracterização de respostas educativas proporcionadas aos alunos do 2º e 3º ciclo com currículos alternativos ao abrigo do DL 319/ 91. Lisboa: Ministério da Educação.
- Blakeslee, J. (2012). Expanding the scope of research with transition-age foster youth: applications of the social network perspective. *Child & Family Social, Work.* 17, 326-336.
- Camacho, P.C. (2014). Mapeamento das redes de suporte na transição para a vida pós-escolar. Dissertação. Instituto Politécnico do Porto: ESTS.
- Costa et al. (2004). Educação e transição para a vida pós-escolar de alunos com deficiência intelectual acentuada: caracterização de respostas educativas proporcionadas aos alunos do 2º e 3º ciclo com currículos alternativos ao abrigo do DL 319/ 91. Lisboa: Ministério da Educação.
- Crockett, M., & Hardman, M. (2010). Expected Outcomes and Emerging Values. In J.McDonnell, & M. Hardman, *Successful Transition Programs - Pathways for Students with Intellectual and Developmental Disabilities*. California: SAGE Publications, 25-42.
- Forest, M., & Lusthaus, E. (1990). Everyone belongs with MAPS action planning system. *Teaching Exceptional Children* , 22, 32-35.
- Genelioux, M. (2005). Emprego Apoiado e Satisfação: A Perspectiva de Pessoas Integradas em Mercado de Trabalho. Lisboa, Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

- Inês, H. (2012). O Plano Individual de Transição no 3º ciclo: que repercussões? Tese de Mestrado. Departamento de Educação e Ensino a Distância. Universidade Aberta.
- Jameson, J., & McDonnell, J. (2010). Home and Community Living. In J. McDonnell, & M. Hardman, *Successful Transition Programs - Pathways for Students with Intellectual and Developmental Disabilities* (2ª Edição ed., pp. 203-216). California: SAGE Publications.
- Luckasson, R. et al (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10th Ed.). Washington DC: American Association on Mental Retardation.
- Madureira, I. e Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- O'Brien, J. e Lovett, H. (1992). *Finding A Way Toward Everyday Lives The Contribution of Person Centered Planning*. Pennsylvania Department of Public Welfare, Office of Mental Retardation.
- O'Brien, C. L., & O'Brien, J. (2000). *The Origins of Person-Centered Planning. A Community of Practice Perspective*. Responsive Systems Associates, Inc.
- Office, I. L. (1998). *Education, Employment and Training Policies and Programs for Youth With Disabilities in four European Countries*. Geneva: ILO.
- Ribeiro, S.C. (2015). *Sistemas de Suporte no Processo de Transição para a vida pós-escolar de jovens com incapacidade*. Tese de Mestrado em Educação Especial: Instituto Politécnico do Porto: ESE.
- Sanches- Ferreira, M., Simeonsson, R. J., Maia, M., Pinheiro, S., Tavares, A., & Alves, S. (2010). *Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Schalock, R., Borthwich-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E., et al. (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification and Systems of Supports*. EUA: American Association on Intellectual and Developmental Disability.
- Sanderson, H. (2000). *Person Centred Planning: Key features and approaches*. Published by the North West Training and Development Team.

- Silveira-Maia, M., & Lopes-dos-Santos, P. (2010). Práticas em Educação Especial à Luz do Modelo Biopsicossocial: O uso da CIF-CJ como Referencial na 62 elaboração dos PEI's. 2889-2903. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*.
- Soriano, V. (org.). (2006). Planos Individuais de Transição: Apoiar a Transição da Escola para o Emprego. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Stewart, D.A. et al (2001). A Qualitative Study of the Transition to Adulthood for Youth with Physical Disabilities. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, Vol. 21(4). Ontario: Canada.
- Stewart, D. (2009). Transition to adult services for young people with disabilities: current evidence to guide future research. McMaster University, Hamilton, ON, Canada.
- Thompson, J., Bryant, B., Campbele, E., Craig, E., Hugues, C., Rotholz, D., et al. (2004). *Supports Intensity Sacale - User Manual*. American Association on Mental Retardation.
- Thompson, J. R., Wehmeyer, M. L., Hughes, C. M., Copeland, S. R., Little, T.D., Obremski, S. et al. (2012). *Escala de Intensidade de Apoios para Crianças (SISC)*. Associação Americana de Incapacidade Intelectual e Desenvolvemental (AAIDD). (Tradução e em validação da versão portuguesa por Ferreira, M., Santos, M., Maia, M., Alves, S., Martins, S., & Santos, P.).
- Trainor, A.A. (2010). Adolescents with Disabilities Transitioning to Adulthood: Implications for a Diverse and Multicultural Population. *The Prevention Researcher*: Volume 17 (2).
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO.
- Wehmeyer, M. L. (1998). *Self-Determination and Individuals With Significant Disabilities: Examining Meanings and Misinterpretations*. The Association for Persons with Severe Handicaps. Vol. 23, No. 1, 5-16
- Wehmeyer, M. L (2001). *Self-determination and mental retardation*. In I. M. Glidden (Ed). *International review of research in mental retardation*. San Diego. CA: Academic Press.

Wehmeyer, M., Buntinx, W., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Luckasson, R., Verdugo, M. *et al.* (2008). The intellectual disability construct and its relation to human functioning. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 46 (4), 311-318.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei nº3/ 2008, de 7 de janeiro. Diário da República, 1.^a série — N.º 4.

Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

Portaria nº 275-A/ 2012, de 11 de setembro. Diário da República, 1.^a série — N.º

176. Regula o ensino de alunos com currículo específico individual (CEI), em processo de transição para a vida pós-escolar, definindo uma matriz curricular para o CEI.

Portaria nº 201-C/2015, de 10 de julho. Diário da República, 1.^a série — N.º 133.

Regula o ensino de alunos com 15 ou mais anos de idade, com currículo específico individual (CEI), em processo de transição para a vida pós-escolar, setembro.

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO: REDES SOCIAIS DE SUPORTE NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR

Orientadora: Doutora Mónica Silveira Maia

Mestranda: Joana da Costa Dinis

O presente questionário inscreve-se no projeto de investigação: *Redes sociais de suporte no processo de transição para a vida pós-escolar*. Este projeto está a ser desenvolvido pela Unidade de Apoio à Escola Inclusiva, da Escola Superior de Educação (ESE-IPP) e conta com a colaboração da estudante Joana Dinis, no âmbito da tese de mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição. Este questionário tem por objetivo identificar as pessoas e experiências relevantes no processo de transição de modo a caracterizar padrões de suporte associados a transições bem-sucedidas.

Deste modo, solicitamos que responda às questões tendo por referência um aluno cujas respostas educativas incluam a implementação de um Plano de Transição (PIT). O preenchimento deste questionário leva cerca de 15 minutos e a análise das respostas assegurará absoluta confidencialidade e anonimato.

Se tiver alguma questão/dúvida relativa ao questionário e à sua participação, por favor, contacte-nos por telefone 968944628 ou por e-mail (joanacostadinis@gmail.com)

Pedimos-lhe que não se esqueça de responder a TODAS as questões.

Muito obrigada pela sua cooperação.

Questionário

A- Caracterização do respondente

Função:

- Professor titular de turma/diretor de turma
- Professor de educação especial
- Terapeuta ocupacional
- Terapeuta da fala
- Psicólogo
- Outro (especifique: _____)

Anos de experiência: _____

Há quanto tempo acompanha o jovem:

- Menos de um ano
- Entre 1-2 anos
- Entre 2 ou mais anos

B- Caracterização do(a) Aluno(a)

1. Idade do Aluno: _____ Ano de escolaridade: _____

2. Distrito de residência: _____

3. Composição do agregado familiar:

Grau de Parentesco	Idade	Género Feminino/Masculino	Profissão	Nível de Escolaridade

4. Diagnóstico clínico: _____

5. Caracterize a funcionalidade do(a) aluno(a) indicando o grau de restrição em cada um dos domínios de participação.

(GRAU DE RESTIÇÃO: **0 – NENHUM; 1- MODERADO; 3- SUBSTANCIAL; 4- COMPLETO**).

DOMÍNIOS DE PARTICIPAÇÃO	GRAU DE RESTRIÇÃO				
	0	1	2	3	4
Aprendizagem e aplicação dos conhecimentos					
Tarefas e exigências gerais					
Comunicação					
Mobilidade					
Auto cuidados					
Vida doméstica					
Interações e relacionamentos interpessoais					
Principais áreas da vida					
Vida comunitária, social e cívica					

Data de início da elaboração do primeiro Plano Individual de Transição (PIT): _____

Após a escola, está a ser planeada a integração do aluno no:

- Centro de Atividades Ocupacionais (CAO)
- Centro de Formação Profissional
- Estágio/Emprego
- Outro: _____.

C- Caracterização da rede de suportes do aluno

1. A respeito da implementação do PIT, por favor assinale: (a) grau de participação dos diferentes elementos; (b) grau expansão necessária: em que medida considera necessário aumentar o envolvimento de cada elemento tendo em vista implementação bem-sucedida do PIT.

(GRAU DE PARTICIPAÇÃO ATUAL/GRAU QUE CONSIDERA NECESSÁRIO AUMENTAR A SUA PARTICIPAÇÃO: 1 – NENHUMA; 2 – POUCA; 3 – ALGUM; 4 – BASTANTE.)

CONTEXTOS	IDENTIFICAÇÃO DOS ELEMENTOS	GRAU DE PARTICIPAÇÃO ATUAL				GRAU EM QUE CONSIDERA NECESSÁRIO AUMENTAR A SUA PARTICIPAÇÃO				NÃO APLICÁVEL
		1	2	3	4	1	2	3	4	
Família	Mãe/ Pai									
	Irmão/ Irmã									
	Família alargada (e.g. avó, tia, primo,...)									
Pares/Amigos	Colegas de turma									
	Amigos									
	Pares da vizinhança									
Profissionais	Diretor da escola									
	Diretor de turma									
	Professores do Ensino Regular									
	Psicólogo									
	Terapeuta da Fala									
	Terapeuta Ocupacional									

	Médico de família									
Elementos da Comunidade	Assistente Social									
	Pessoas dos serviços da comunidade (e.g. pequeno comercio, serviços sociais,...)									
	Vizinhos									
	Pessoas dos centros de recreação local									
	Pessoas dos serviços culturais comunitários									
Elementos da Formação Profissional	Especialistas de emprego e formação profissional									
	Empregadores ou mentores de programas de Reabilitação Vocacional									
	Profissionais dos Centros de Atividade Ocupacional									
	Colegas de trabalho									
Outro. Especifique										

D- Caracterização das experiências na Comunidade

- 1- Considerando uma semana típica do aluno indique: (a) grau em que são implementadas atividades em cada um dos componentes e domínios de participação; (b) em que medida considera que as atividades/experiências em cada componente e domínio deverão ser expandidas tendo em vista uma transição bem-sucedida.

GRAU DE IMPLEMENTAÇÃO/ GRAU EM QUE CONSIDERA NECESSÁRIO EXPANDIR: 1- NADA; 2- POUCO; 3- ALGUM; 4- BASTANTE).

ATIVIDADES/ EXPERIÊNCIAS		GRAU DE IMPLEMENTAÇÃO O/ PARTICIPAÇÃO ATUAL				GRAU QUE CONSIDERA NECESSÁRIO EXPANDIR ESSAS EXPERIÊNCIAS			
		1	2	3	4	1	2	3	4
Algumas componentes de matriz curricular	Acadêmicas (e.g., português, matemática...)								
	Vida em casa (e.g., realizar tarefas...)								
	Vida na comunidade (e.g., participar em atividades recreativas...)								
	Participação nas atividades escolares (e.g., participar em atividades extracurriculares,...)								
	Emprego (e.g., atividades desenvolvidas em contextos laborais)								
	Saúde e segurança (e.g., cuidar da sua saúde e bem-estar,...)								
	Atividades sociais (e.g., fazer e manter amigos,...)								
	Atividades de defesa de direitos (e.g., estabelecer objetivos pessoais,...)								
Atividades de Recreação e Lazer	Envolver-se com os outros em cafés, parques, praças...								
	Ir a cerimónias, festas sociais								
	Participar em jogos e desportos								
	Participar em atividades artísticas (ir ao cinema, teatro,...)								
	Visitar amigos, parentes,...								

	Ocupar-se de passatempos								
	Outra (s) (especifique: _____)								

E- Boas Práticas

1- Tendo em mente o processo de transição do aluno, gradue em que medida considera que estão a ser implementados os seguintes princípios.

GRAU DE IMPLEMENTAÇÃO/: 1- NUNCA; 2- POUCAS VEZES; 3- ALGUMAS VEZES; 4- MUITAS VEZES; 5- SEMPRE).

BOAS PRÁTICAS	GRAU DE IMPLEMENTAÇÃO				
	1	2	3	4	5
Focar a intervenção nos interesses e aspirações do jovem e da família					
Envolver o jovem nos processos de decisão (e.g., sobre os programas, experiências em que estará envolvido)					
Envolver a família nos processos de decisão (e.g., sobre os programas, experiências em que o jovem estará envolvido)					
Apoiar e responder às necessidades da família					
Envolver a comunidade nas atividades desenvolvidas					
Envolver a comunidade no processo de inclusão do jovem					
Envolver os pares no processo de inclusão do jovem					
Promover as competências de autodeterminação do jovem (e.g., fazer escolhas, resolver problemas...)					
Promover competências para a vida (e.g., preparar refeições, segurança...)					

Promover competências para uma possível ocupação/ atividade laboral					
Mudar o foco dos serviços de terapia para uma abordagem focada na introdução de suportes					
De um modo geral em que medida considera que o processo de transição está a ser bem preparado?					

F- Barreiras

Que aspetos, na sua perspetiva, constituem barreiras à implementação de boas práticas

BARREIRA: (1- NENHUMA; 2- LIGEIRA; 3- MODERADA; 4- SUBSTANCIAL; 5- COMPLETA

BARREIRAS/ DIFICULDADES					
	1	2	3	4	5
Estabelecimento de parcerias/colaboração com entidades externas à escola (serviços comunitários)					
Promoção de dinâmicas colaborativas dentro da escola (i.e., entre os elementos da equipa educacional)					
Criação de Experiências e oportunidades de planeamento de carreira na comunidade					
Organização/gestão de horários					
Atitudes da sociedade					
Desenvolver/adquirir conhecimentos neste domínio de intervenção					

Obrigada pela sua colaboração!

ANEXO 2 – GUIÃO DE ENTREVISTA À PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Guião de entrevista – Professora Educação Especial

Após a seleção das equipas será realizada uma reunião informal – *focus group* - que visará essencialmente a identificação de mecanismos facilitadores e as barreiras que determinam a proximidade e/ou afastamento das equipas dos princípios ligados às boas práticas. Ao longo do *focus group*, o investigador (que assumirá papel de moderador) tomará notas, garantindo confidencialidade e absoluto sigilo no que concerne à identificação de instituições ou pessoas envolvidas.

Pergunta Introdutória	
Por que razão definem o caso que referenciaram no questionário como sendo razoavelmente bem-sucedido/ mal sucedido?	

Tópico 1 – O processo até chegar ao PIT	
--	--

Que passos foram implementados no processo de apoio do jovem?	

De que modo se processou a avaliação especializada deste aluno?	
Quem participou? Que papel assume cada elemento da equipa neste processo de apoio (avaliação e intervenção)?	
Que aspetos foram alvo da vossa avaliação? Que instrumentos / métodos foram usados? Que fontes de informação foram usadas?	
Foi realizada uma avaliação vocacional? Como se processou?	
Quem participou na elaboração do PIT?	
Quais as responsabilidades de cada elemento da equipa?	

Que objetivos foram definidos e quais aqueles que consideram prioritários?	
Em que contextos são implementadas as atividades ligadas ao PIT? O que é feito no contexto escolar? O que é feito no contexto comunitário (fora da escola)?	
Que tipo de suportes são usados/ ativados?	
Como se processa a reavaliação do PIT?	

Tópico 2 – Envolvimento do aluno e da família

De que modo caracterizam a participação do próprio jovem e da família?	
Em que momentos do processo estão mais e menos presentes?	

Sentem que os interesses do aluno e da família foram atendidos? Como?	
De que modo consideram promover as competências de autodeterminação do jovem?	
De que modo consideram estar a prepará-lo para a vida?	
Que aspetos acham que facilitaram ou obstaculizaram a participação do jovem? E da família?	

Tópico 3 - Trabalho colaborativo

Como é que dentro da equipa se articulam entre si? Que dinâmicas de comunicação são estabelecidas?	
De que modo são geridos/ organizados os horários?	

<p>Os elementos da equipa consideram ter conhecimentos suficientes neste domínio da transição?</p> <p>Que estratégias usam para aumentar/ atualizar o conhecimento?</p>	

Tópico 4 – Envolvimento da comunidade

<p>De que modo caracterizam o envolvimento da comunidade neste processo de transição?</p>	
<p>Que estratégias usaram para agilizar o processo de conexão/ colaboração com agentes da comunidade – e.g., empresas, instituições e/ ou serviços da comunidade (Hospitais, centros saúde, segurança social, emprego protegido, formação profissional, IEF)?</p>	

De que modo são avaliadas as necessidades do mercado de trabalho, as oportunidades de formação e de trabalho em contexto real?	
Que aspetos acham que facilitaram ou obstaculizaram o estabelecimento de parcerias com a comunidade?	

ANEXO 3 – GUIÃO DE ENTREVISTA AO ALUNO

Guião de entrevista - Aluno

Após a seleção das equipas será realizada uma reunião informal – *focus group* - que visará essencialmente a identificação de mecanismos facilitadores e as barreiras que determinam a proximidade e/ou afastamento das equipas dos princípios ligados às boas práticas. Ao longo do *focus group*, o investigador (que assumirá papel de moderador) tomará notas, garantindo confidencialidade e absoluto sigilo no que concerne à identificação de instituições ou pessoas envolvidas.

Pergunta Introdutória	
Consideram que o acompanhamento que lhe é feito, por parte da escola, se baseia nas suas necessidades e tem em conta as suas preferências e interesses?	

Tópico 1 –

Sente-se apoiado e encaminhado nesta fase de	
--	--

transição? Quais as suas expectativas?	
A avaliação especializada foi feita tendo em conta os seus gostos/interesses?	
Quem participou? Sabe o papel que assume cada elemento da equipa neste processo de apoio (avaliação e intervenção)?	
A turma em que está inseridos é a que melhor se adequa às suas necessidades?	
Foi realizada uma avaliação vocacional? Como se processou?	
Foram-lhe disponibilizados os suportes necessários para que consiga ultrapassar as suas dificuldades?	
Os objetivos definidos foram esclarecidos? Houve concordância e participação, da sua parte, neles?	

O que é feito no contexto escolar?	
O que é feito no contexto comunitário (fora da escola)?	
Que tipo de suportes são usados/ ativados?	

Tópico 2 – Envolvimento do aluno e da família

De que modo caracterizam a abertura da sua participação e dos seus familiares no processo?	
Em que momento do processo estão mais e menos presentes?	
Sente que os seus interesses foram atendidos? Como?	
Considera-se autónomo?	

Sente-se preparado para enfrentar a vida no pós-escolar?	
Que aspetos acha que facilitaram ou obstaculizaram a sua participação nesta fase de transição? E da família?	

Tópico 4 – Envolvimento da comunidade

Nota o envolvimento da comunidade neste processo de transição?	
Tem conhecimento da colaboração dos agentes da comunidade – e.g., empresas, instituições e/ ou serviços da comunidade (Hospitais, centros saúde, segurança social, emprego protegido, formação profissional, IEFP)?	
Das oportunidades de formação e de trabalho em	

contexto real apresentadas, alguma satisfaz os seus interesses?	
Sentiu dificuldade na escolha da atividade laboral? Sentiu-se devidamente apoiado e conduzido?	
Quais os principais obstáculos? Como os conseguiu ultrapassar, se foi o caso?	

ANEXO 4 – CARTA AO DIRETOR DA ESCOLA

Exmo(a) Senhor(a) Diretor(a),

Como é do Vosso conhecimento, a Escola Superior de Educação do Porto está a ministrar o Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição.

Versando predominantemente competências/conhecimentos que sirvam as práticas, este Mestrado prevê a implementação de um projeto de investigação que se desenrole sobre contextos chave no suporte aos alunos com Necessidades Adicionais de Suporte.

É neste âmbito que venho solicitar a Vossa Excelência a possibilidade de eu, mestranda Joana da Costa, de acordo com a Vossa disponibilidade, enviar, via e-mail, um inquérito para poder desenvolver um projeto de investigação: *Redes Sociais de Suporte no Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar* – que será orientado pela Professora Doutora Mónica Silveira Maia https://qtrial2016q1az1.qualtrics.com/SE/?SID=SV_4Zxz2UBWoV1VDm. Será uma pesquisa por inquérito dirigida a membros das equipas educacionais (e.g. professores de educação especial, terapeutas, psicólogos,...) envolvidos no processo de apoio – relativos à abrangência e conectividade da rede social de suporte e à diversidade de atividades na comunidade em que estão envolvidos os jovens em processo de transição para a vida pós-ecolar.

Desde já, realço que todo este processo será sigiloso e foi já autorizado pela DGIDC (comprovativo em anexo), estando claro, dependente da autorização da V/ Excelência, da equipa e dos encarregados de educação.

Para qualquer esclarecimento adicional por favor contacte via e-mail: joanacostadinis@gmail.com ou por via telefónica, através do número: 968 944 628.

Com os melhores cumprimentos,

A mestranda do Mestrado em Educação Especial

Joana da Costa Dinis

ANEXO 5 – AUTORIZAÇÃO DA DGIDC

Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0518500001

Entrada x



mime-noreply@gepe.min-edu.pt

12 de
jan

para mim

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0518500001, com a designação *REDES SOCIAIS DE SUPORTE NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR*, registado em 17-12-2015, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a)	Senhor(a)	Joana	da	Costa	Dinis
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.					
Com	os	os melhores		cumprimentos	
José		Vítor			Pedroso
Diretor-Geral DGE					

Observações:

- A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento.
- Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, - não identificar ou tornar identificável - confidencialidade, proteção e segurança dos dados, sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes das declarações de consentimento informado.
- Informa-se ainda que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados e para realizar intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar e junto de alunos em contexto de sala de aula, dado ser competência da Escola/Agrupamento.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

ANEXO 6 – DECLARAÇÃO DA ORIENTADORA

DECLARAÇÃO DA ORIENTADORA

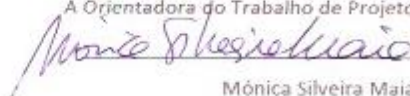
Joana da Costa Dinis, estudante do curso de Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas da Cognição da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE-IPP), encontra-se em fase de desenvolvimento da dissertação e, nesse contexto, pretende desenvolver uma pesquisa por inquérito com o objectivo de analisar as redes de suporte e experiências na comunidade estabelecidas no processo de transição para a vida pós escolar de crianças/ jovens em situação de incapacidade. Esta é uma linha de investigação em desenvolvimento pela Unidade de Apoio à Escola Inclusiva (UAEI), do referido instituto.

A fim de desenvolver esta análise, pretendemos solicitar aos profissionais das equipas educacionais (e.g., professores de educação especial, terapeutas, psicólogos) – implicados na implementação dos Planos Individuais de Transição (PITs) - o preenchimento de um breve questionário (cuja construção foi alvo de pilotagem e análise por um painel de peritos) onde procuramos que identifiquem os elementos chave, bem como, as experiências na comunidade desenvolvidas no âmbito do processo de transição para a vida pós escolar dos jovens a que prestam apoio e que se encontram em fase de transição para a vida pós-escolar. O envio do questionário (anexado à submissão do pedido de autorização) será feito via electrónica com recurso ao software google docs e/ou via correio, tentando abranger como respondentes os profissionais a exercer funções em agrupamentos de escolas dos distritos de Aveiro e Coimbra. Os dados do preenchimento deste questionário – que não solicita quaisquer dados de identificação quer do respondente quer dos alunos a que se referem - serão tratados estatisticamente apenas para efeito deste estudo, garantindo absoluto sigilo e anonimato dos participantes.

Assim, venho solicitar a V/ autorização para o envio dos questionários, solicitando posteriormente as devidas autorizações aos diretores de escola e profissionais a que será endereçado o pedido de participação.

Porto, Dezembro de 2015

A Orientadora do Trabalho de Projeto



Mónica Silveira Maia

(Professora Adjunta Convidada, Escola Superior de Educação, ESE IPP)

APÊNDICES

APÊNDICE 1

A análise dos componentes principais da escala das “boas práticas” mostrou que os seus itens se agrupam em três componentes. O índice de KMO (KMO=.77), a que se juntam os resultados do teste de esfericidade de Bartlett ($X^2=612.26$; $p\leq.001$) suportam, pela positiva, a fatoriabilidade da escala. Conforme se pode apreciar na Tabela 1, a solução encontrada explica cumulativamente mais de 82.12% da variância total dos resultados, com eigenvalues superiores a 1 nos três fatores. Definido o valor mínimo de .400 como critério de inclusão das variáveis para a interpretação dos fatores, verificámos a partir da análise da Matriz Padrão (Pattern Matrix) que a estrutura de saturação dos itens nas diversas componentes é, formalmente, satisfatória.

Tabela 1. Fatores extraídos da Escala Boas Práticas com carga fatorial de cada item; *eigenvalues*, percentual de variância e valores de *alfa de Cronbach* referentes aos dois fatores.

Item	Fator 1	Fator 2	Fator 3
Focar a intervenção nos interesses e aspirações do jovem e da família	.01	-.31	.85
Envolver o jovem nos processos de decisão	.67	-.49	.001
Envolver a família nos processos de decisão	-.007	-.08	.93
Apoiar e responder às necessidades da família	-.06	.02	.97
Envolver a comunidade nas atividades desenvolvidas	.06	-.90	.14
Envolver a comunidade no processo de inclusão do jovem	.05	-.96	.07
Envolver os pares no processo de inclusão do jovem	.17	-0.77	.16
Promover competências de autodeterminação do jovem	.61	-.21	.35
Promover competências para a vida	.72	-.13	.23
Promover competências para uma possível ocupação	.88	-.02	.001
Mudar o foco dos serviços de terapia para uma abordagem focada na introdução de suportes	.25	.64	.53
Considera que o processo de transição está a ser bem preparado?	.93	.11	-.15
<i>Eigenvalues</i>	6.01	2.45	1.39
<i>Variância total explicada por cada factor</i>	50.07%	70.47%	82.12%
<i>Consistência interna Alfa de Cronbach</i>	.90	.57	.92

A análise dos componentes principais da escala das “barreiras” mostrou que os seus itens se agrupam em dois componentes. O índice de KMO (KMO=.71), a que se juntam os resultados do teste de esfericidade de Bartlett

($\chi^2=124.41$; $p \leq .001$) suportam, pela positiva, a factoriabilidade da escala. Conforme se pode apreciar na Tabela 2, a solução encontrada explica cumulativamente mais de 69.02% da variância total dos resultados, com eigenvalues superiores a 1 nos dois fatores. Definido o valor mínimo de .400 como critério de inclusão das variáveis para a interpretação dos fatores, verificámos a partir da análise da Matriz Padrão (Pattern Matrix) que a estrutura de saturação dos itens nas diversas componentes é, formalmente, bastante satisfatória. Além disso, revelam todos grande especificidade saturando, ao nível requerido, em apenas um fator.

Tabela 2 – Fatores extraídos da Escala Barreiras com carga fatorial de cada item; *eigenvalues*, percentual de variância e valores de *alfa de Cronbach* referentes aos dois fatores.

Item	Fator 1	Fator 2
Estabelecimento de parcerias/colaboração com entidades externas à escola	.88	.005
Promoção de dinâmicas colaborativas dentro da escola	.88	-.03
Criação de experiências e oportunidades de planeamento de carreira na comunidade	.89	.07
Organização/gestão de horários	-.15	.78
Atitudes da sociedade	.15	.60
Desenvolver conhecimentos neste domínio de intervenção	.17	.79
<i>Eigenvalues</i>	3.12	1.02
<i>Variância total explicada por cada factor</i>	52.01%	69.02%
<i>Consistência interna Alfa de Cronbach</i>	.87	.59