

Sandra Clotilde Queirós Ferreira Ribeiro

**Sistemas de suporte no processo
de transição para a vida
pós-escolar de jovens com
incapacidade**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

Sandra Clotilde Queirós Ferreira Ribeiro

**Sistemas de suporte no processo
de transição para a vida
pós-escolar de jovens com
incapacidade**

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, COM ESPECIALIZAÇÃO EM
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

Orientação

Prof.^a Doutora Mónica Silveira Maia

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

AGRADECIMENTOS

O mais sincero agradecimento a todos os que me ajudaram a tornar este estudo possível.

Em primeiro lugar, a Deus, meu Rochedo, Fortaleza e Projetista de todos os meus sonhos e planos.

Ao meu marido, por todo o apoio, encorajamento e amor dedicado.

Aos meus pais. Com eterna saudade ao meu pai que me ensinou a sorrir na mais tenra idade. E à minha mãe que me ensinou a crescer e a viver sorrindo com a força, coragem e amor que tanto a caracteriza.

Aos meus queridos sobrinhos, ao meu irmão e a toda a minha família que marcam a minha história e a minha vida.

À coordenadora deste Mestrado em Educação Especial, a professora Doutora Manuela Sanches-Ferreira, com a sua sapiência e formação, enriqueceu a minha prática pedagógica. Motivou-me ainda a desligar o “complicómetro” e a reconhecer que é na simplicidade que a prática acontece.

À minha orientadora, a professora Doutora Mónica Silveira-Maia, por toda a orientação e parceria que viabilizou a realização deste estudo. Os seus ensinamentos contribuíram para o enriquecimento da minha vida profissional.

À professora Carla, que me fez acreditar de novo que os professores podem ser especiais, quando a sua prática também o é. E a todos os professores que de alguma forma marcaram a minha existência.

Aos professores de educação especial, alunos e pais que contribuíram para a elaboração da pesquisa por inquérito e ou estudo de caso.

Aos amigos que a vida me proporcionou ter.

A todos MUITO OBRIGADA por me ajudarem a ser quem sou!

RESUMO

O presente estudo teve como objetivos: (i) analisar as redes de suporte e experiências na comunidade estabelecidas no processo de transição para a vida pós escolar de alunos com necessidades adicionais de suporte - considerando o ponto de vista dos professores de educação especial e dos próprios; (ii) e explorar em que medida o perfil de necessidades de apoio providenciado pela Escala de Intensidade de Apoios (SIS-C), poderá basear planos de suportes que promovam respostas mais orientadas para a participação social – tendo por base o processo de dois dos jovens em circunstâncias de transição para a vida pós-escolar. Para o efeito, foi desenvolvida uma pesquisa por inquérito, obtendo resposta de 50 professores de educação especial a um questionário vocacionado para o mapeamento das redes de suporte e das experiências na comunidade no processo de transição. Foi também conduzido um estudo de caso, onde se procedeu à entrevista de 2 jovens, suas famílias e equipas de suporte, e à análise documental dos seus processos, a fim de aferir a utilidade da SIS-C no processo de planeamento das respostas educativas. Os resultados deste estudo indicam que as redes sociais de suporte no processo de transição são essencialmente compostas por elementos dos contextos familiar e escolar, com necessidade de ampliar o envolvimento da comunidade. A participação cívica, e o envolvimento em atividades de recreação (como visitar amigos, passear/conviver) são também experiências em necessidade de expansão. No estudo de caso, a SIS-C possibilitou uma maior orientação dos processos de avaliação e intervenção para a participação, bem como, uma identificação mais ampla de estratégias ambientais a implementar.

Palavras-chave: Transição para a vida pós escolar, Redes de suporte, Experiências na comunidade, Escala de Intensidade de Apoio para Crianças (SIS-C).

ABSTRACT

This study aimed to: (i) review the support networks and experiences in the community established in the transition process to the post school life of students with additional support needs - considering the special education teachers' point of view and their own; (ii) and explore to what extent the support needs profile provided by the Supports Intensity Scale (SIS-C) could be based on media plans that promote more targeted responses to social participation - based on the process of two young people in transitional circumstances to post-school life. For this purpose, a survey research was conducted obtaining response of 50 special education teachers to a questionnaire directed to the mapping of support networks and experiences in the community in the transition process. It has also conducted a case study where we proceeded to interview two youths, their families and support teams, and document analysis of its processes in order to assess the SIS-C utility in the planning process of educational responses. The results of this study indicate that in the transition support social networks are essentially composed of elements of family and school contexts, with the need to expand community involvement. Civic participation and involvement in recreational activities (like visiting friends, walk / live) are also experiments in need of expansion. In the case study, the SIS-C enabled a greater orientation of the evaluation procedures and intervention for participation, as well as a broader identification of environmental strategies to be implemented.

Key-words: Transition to post school life, support networks, experiences in the community, intensity of support for Children Scale (SIS-C).

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Índice de tabelas	vii
Índice de figuras	viii
Lista de Abreviações	ix
Introdução	1
CAPÍTULO I – Enquadramento Teórico-Conceptual	4
1. Situação Transição Para A Vida Pós-Escolar De Jovens Em De Incapacidade	4
2. A Legislação em Portugal	5
2.1. Estado das práticas: desafios e dificuldades	7
2.2. Boas práticas na formulação e implementação de PIT's	9
3. Paradigma de suporte: enquanto referencial teórico ao desenvolvimento e implementação dos PITs	11
3.1. Planeamento centrado na pessoa: implicações e desafios	12
3.2. Instrumentos de avaliação alinhados com o paradigma de suportes: A Escala de Intensidade de Apoio (SIS e SIS-C)	14
Capítulo II - Estudo Empírico	16
1. Objetivos de Estudo	16
2. Método	17
2.1. Desenho de Estudo	17
2.2. Participantes	18
2.2.1. Pesquisa por inquérito	18

2.2.2. Estudo de caso	19
2.3. Instrumentos	21
2.3.1. Pesquisa por Inquérito	21
2.3.2. Estudo de Caso	23
2.4. Desenho do Plano de suportes no estudo de caso	24
2.5. Análise de dados	26
2.5.1. Pesquisa por Inquérito	26
2.5.2. Estudo de Caso	26
2.6. Procedimentos	27
3. RESULTADOS	28
3.1. Pesquisa por inquérito	28
3.2. Estudo de Caso	39
4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	46
Conclusão	50
Bibliografia	51
Anexo 1 - Perfis dos alunos	
Anexo 2 - Questionário dirigido aos professores de educação especial	
Anexo 3 - Guião de Entrevista semiestrutura aos jovens e famílias	
Anexo 4 - Entrevistas aos 2 jovens com a participação da família	
Anexo 5 - Guião de entrevista semiestruturada para a equipa, onde se inclui a família.	
Anexo 6 - Entrevista à equipa da aluna C, onde se inclui a família.	
Anexo 7 - Entrevista à equipa do aluno V, onde se inclui a família.	
Anexo 8 - Autorização da DGE para o questionário escolar	
Anexo 9 - Pedido de autorização e participação dos pais	

Anexo 10 - Pedido de autorização do diretor da escola

Anexo 11 - Pedido de autorização e colaboração das professoras de educação especial

Anexo 12 – Elementos mais presentes nas redes de suportes dos dois grupos

Apêndice 1 - Plano de suporte da aluna C

Apêndice 2 - Plano de Suporte do aluno V

Apêndice 3 - Adaptação do PIT da C

Apêndice 4 - Adaptação do PIT do V

Apêndice 5 - Descrição dos códigos da CIF utilizados nos PITs dos 2 jovens

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Severidade das restrições experienciadas nos diferentes domínios de participação pelos jovens considerados nas respostas dos professores.....	19
Tabela 2. Trecho do plano de suporte elaborado para o V.....	25
Tabela 3. Grau de participação atual e de expansão necessária (de 1 a 4) de diferentes elementos na implementação das respostas de apoio.....	30
Tabela 4. Mediana das restrições nos domínios de participação dos grupos de jovens cuja transição incluem atividades de carácter ocupacional ou de trabalho....	31
Tabela 5. Grau de participação atual e de expansão necessária (de 1 a 4) do envolvimento dos jovens nos diferentes domínios/atividades.....	35
Tabela 6. Temas, categorias, número de unidades de significado e exemplos do discurso – resultantes da análise de conteúdo da entrevista ao jovem e família.....	40
Tabela 7. Espectro de categorias presentes nos perfis de funcionalidade antes e após o uso da SIS-C.	42
Tabela 8. Informação – objetivos e estratégias – acrescentada nos PIT com base no perfil de necessidades de apoio de cada jovem e da entrevista focada nos seus interesses e aspirações.....	43
Tabela 9. Temas, categorias, número de unidades de significado e exemplos do discurso – resultantes da análise de conteúdo da entrevista às equipas educacionais dos dois jovens.	45

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Um processo de avaliação, planejamento, monitorização e avaliação de suportes individualizados (Thompson et al, 2009, p. 140).....	24
Figura 2. Média do número de vezes por mês em que o professor de educação especial comunica com os diferentes elementos.....	33
Figura 3. Intensidade de participação graduada por traços (quanto mais forte, mais intensa) das experiências estudadas pertencentes à matriz curricular.....	37
Figura 4. Elementos mais presentes nas redes de suporte, com a intensidade de participação representada através da grossura da linha (quanto mais forte, mais intensa) e necessidade de expansão da rede.....	Anexo 12

LISTA DE ABREVIações

SIS	<i>Supports Intensity Scale</i>
SIS-C	<i>Supports Intensity Scale for Children</i>
PEI	<i>Programa Educativo Individual</i>
CEI	<i>Currículo Específico Individual</i>
PIT	<i>Plano Individual de Transição</i>
DID	<i>Incapacidades Individuais e Desenvolvimentais</i>
AEDNEE	<i>Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais</i>
AAIDD	<i>American Association on Intellectual and Developmental Disabilities</i>
TVA	<i>Transição para a vida ativa</i>
TVPE	<i>Transição para a vida pós-escolar</i>
IEFP	<i>Instituto de Emprego e Formação Profissional</i>
CAO	<i>Centro de Atividades Ocupacionais</i>
UEE	<i>Unidade de Ensino Estruturado</i>
CIF	<i>Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde</i>
CRI	<i>Centro de recursos para a Inclusão</i>
IPSS	<i>Instituição Particular de Segurança Social</i>
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
MANOVA	<i>Multivariate Analysis of Variance</i>
DGE	<i>Direção Geral de Educação</i>
DGIDC	<i>Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular</i>

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento e implementação de sistemas de suporte que facilitem a transição para a vida pós escolar de jovens em situação de incapacidade tem assumido, nas últimas décadas, prioridade quer pela necessidade de se verem criadas estruturas/serviços que promovam a sua inclusão na sociedade em geral e em atividades de trabalho, em particular, quer pela necessidade de serem criadas ferramentas orientadoras dos processos de avaliação e intervenção, que tornem mais efetiva a elaboração e implementação dos Programas Individuais de Transição (PITs).

Conforme se encontra plasmado em documentos orientadores de várias entidades internacionais (*e.g.*, AEDNEE, 2009; AAIDD, 2010) as escolas desempenham um papel fundamental neste processo, que não se restringe à mera recriação/promoção de situações que instiguem o desenvolvimento de competências para uma vida adulta autónoma (numa visão unidirecional de aproximação das competências do jovem às exigências da sociedade), mas que promovam um alargamento das redes sociais de suporte e de experiências na comunidade que tornem possível uma efetiva e sustentada participação dos jovens na sociedade – num empenhamento de esforços que deem natural continuidade ao processo de inclusão desenvolvido em contexto escolar (*e.g.*, Blakeslee, 2012).

Tendo por base este objetivo, tem vindo a assumir premência a conceptualização dos PITs à luz do paradigma de suportes, cujos pressupostos salientam a necessidade de orientar os processos de avaliação e intervenção para a implementação dos apoios necessários a um envolvimento bem-sucedido nas atividades do quotidiano (Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos & Santos, 2012; Renzaglia et al., 2003). Este paradigma espelha um conjunto de tendências representativas do *zeitgeist* contemporâneo, entre as quais se destaca a necessidade de substituir práticas associadas ao modelo do cuidador e orientadas pela idade desenvolvimental, por outras focadas no desenvolvimento de redes de suporte (onde todos na comunidade, e não apenas os profissionais especializados, estão implicados na inclusão do indivíduo) e alinhadas com a idade cronológica e aspirações do indivíduo.

Estes pressupostos estão de certo modo transparecidos na legislação portuguesa, onde se realça a necessidade de desenvolver um PIT personalizado e adequado ao perfil de funcionalidade de cada jovem, e que tenha uma forte ligação à comunidade através do estabelecimento de parcerias, quer em percursos que visem a preparação para uma atividade profissional quer na preparação de outras respostas sociais como são os Centros de Atividades Ocupacionais (DL 3/ 2008, Portaria 275-A; DGIDC, 2008).

Várias linhas de pragmatização de uma abordagem consentânea com estes princípios têm vindo a ser propostas na literatura. Exemplo disso é, no domínio das práticas de avaliação e intervenção, o apelo a um planeamento centrado na pessoa, com o delineamento de estratégias para a valorização do envolvimento ativo dos jovens nas tomadas de decisão sobre a sua vida futura e na exploração das suas competências e oportunidades de participação (Afonso, 2005; Halpern, 1994; Crockett & Hardman, 2010). Também sobre o domínio instrumental, tem existido um esforço para o desenvolvimento de ferramentas que possibilitem a condução de avaliações efetivamente orientadas para a intervenção. Um exemplo paradigmático disso mesmo, é a Escala de Intensidade de Apoio (SIS-C) desenvolvida pela AAIDD (2012) e cuja conceção assenta no paradigma de suportes. Este é um instrumento vocacionado para a determinação de perfis de intensidade de necessidades de apoio, medindo o tipo, frequência e duração de suportes necessários a um envolvimento bem-sucedido nas diferentes dimensões de vida (Thompson et al., 2004; Thompson et al., 2009).

Assim, interessa hoje, não só, conhecer a discrepância entre as competências dos jovens e as exigências do meio, mas também de analisar a descoincidência entre aquilo que são as suas aspirações e necessidades e os suportes e oportunidades verdadeiramente existentes no meio – tal como preconiza a abordagem de ajustamento individuo meio (Thompson et al., 2009). Neste âmbito e almejando a criação de mecanismos eficientes de suporte neste domínio, é de global interesse, não só, situar o estado das práticas quanto às redes de suporte e experiências na comunidade desenvolvidas no processo de transição para a vida pós-escolar, mas

também, explorar a implementação de metodologias e/ ou ferramentas que possam auxiliar uma prática mais consentânea com o atual estado da arte do conhecimento.

Tendo por base este entendimento, o presente estudo foi desenvolvido sobre dois planos de análise: (i) um colocado sobre uma perspectiva caracterizadora do processo, onde procuraremos analisar as redes de suporte e experiências na comunidade estabelecidas no processo de transição para a vida pós escolar de jovens em situação de incapacidade, considerando o ponto de vista dos profissionais, bem como a perspectiva do próprio; e (ii) um outro imerso no plano das práticas, onde, através de um estudo de caso pretendemos documentar em que medida o perfil de necessidades de apoio providenciado pela Escala de Intensidade de Apoios para Crianças (SIS-C) (AAIDD, 2012), poderá basear planos de suportes que promovam respostas mais orientadas para a participação social – tendo por base o processo de 2 jovens em circunstâncias de transição para a vida pós-escolar.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

1. SITUAÇÃO TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE JOVENS EM DE INCAPACIDADE

Nas últimas décadas, o desenvolvimento de mecanismos de suporte à transição para a vida pós-escolar de jovens com necessidades adicionais de suporte, tem vindo a assumir relevância no campo da investigação e prática educacional. Tal encontra-se patente, em diferentes linhas de ação e documentos orientadores no domínio da educação como é a Declaração de Salamanca (1994), estabelecendo que “(...) os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazerem uma transição eficaz da escola para a vida ativa, quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se ativos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessárias à vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação e às expectativas de vida adulta (...)” (p. 34).

A necessidade de apoiar este processo, foi primeiramente mencionada em documentos legais por Madaleine Will, em 1984 (nessa época Secretária-Assistente encarregada dos Serviços de Reabilitação e de Educação Especial dos EUA), definindo transição como “a ponte entre a segurança e a estrutura proporcionada pela escola e os riscos da vida” (Whetstone & Browning, 2002). Mais tarde Halpern (1994) ampliou esta definição para “ (...) uma troca de papéis, desde o comportamento do aluno até ao assumir de papéis de adulto na comunidade. Estes papéis incluem o emprego, a participação na educação pós-secundária, a vida em casa, a adequada participação na comunidade e o desenvolvimento de experiências pessoais e sociais adequadas. O processo de transição implica a participação e a coordenação dos programas na escola, dos serviços de adultos e dos apoios da comunidade.” (p. 117).

Em 2002, a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (anteriormente denominada por Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais), enunciou três aspetos fundamentais a definir o conceito de transição: (i) trata-se de um processo estabelecido no tempo, e que

exige planeamento; (ii) implica transferência, *i.e.*, a passagem de um nível educacional ou de um estágio de vida para outro; e (iii) envolve uma mudança a nível quer pessoal, quer profissional. Outras definições da transição para a vida pós-escolar (TVPE), são referidas por Bisquera & Figueiras (cit. Martins, 1999, 2001), em que referem a existência de duas perspetivas para a definição de TVPE: (i) a perspetiva sociológica, na qual o conceito remete para um processo de mudança da posição social que implica a alteração de estatuto e papéis, incluindo a integração do jovem na sociedade (*e.g.*, mudança de aluno para trabalhador, de dependente da família para independente); e (ii) a perspetiva psicológica, onde este conceito deixa de estar limitado a uma alteração de papéis, para incluir também uma alteração nas relações, nas rotinas e no autoconceito.

2. A LEGISLAÇÃO EM PORTUGAL

Em Portugal, a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro veio introduzir um conjunto de diretrizes orientadoras relativas ao planeamento e implementação de respostas de apoio à transição para a vida pós-escolar, definindo a obrigatoriedade de se desenvolver um Plano Individual de Transição (PIT) três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória: *“Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com a adequada inserção social, familiar ou uma instituição de carácter ocupacional.”* (artigo 14º, ponto 1). Conforme estipulado no Manual de apoio à prática produzido pela DGIDC (2008), o PIT deve: consolidar o projeto de vida do jovem, com uma inserção social e familiar adequada quer em atividades ocupacionais, quer em atividades laborais (sempre que for possível). Tal como é definido neste manual, a preparação para a transição deve compreender um processo dinâmico, com a finalidade de favorecer o treino e a aprendizagem de competências sociais vitais à inserção no meio familiar e na

comunidade, bem como, corresponder às expectativas dos pais, em relação à vida futura dos seus educandos, bem como aos interesses, aspirações e capacidades dos seus filhos. Segundo diretrizes constantes nesta mesma fonte, o processo de elaboração e implementação do PIT envolve dois passos: (i) conhecer os interesses, aspirações e competências do jovem; e (ii) promover o desenvolvimento de competências. Para além desta abordagem mais focada no indivíduo, constitui também diretriz central - quando o processo se orienta para a preparação para uma atividade profissional - a identificação das necessidades do mercado de trabalho na comunidade onde o indivíduo se insere e das oportunidades de formação profissional ou experiências laborais; e a definição e implementação das adequações ou suportes necessários nos contextos promotores destas experiências. Nos casos em que os níveis de incapacidade são mais severos, não se antevendo a possibilidade de inserção numa atividade profissional, é sugerido neste guião orientador que sejam procurados centros ocupacionais cujas atividades vão ao encontro dos interesses e competências manifestados pelos jovens. O acompanhamento e a contínua monitorização são exigências implícitas ao sucesso da implementação do PIT. Abarcando aspetos individuais e contextuais, os conteúdos dos PITs devem contemplar a promoção da autonomia (casa, comunidade, recreação e lazer) - dando primazia a atividades de cariz funcional. Neste âmbito, em 2012, a Portaria n.º 275-A veio determinar uma matriz curricular na definição e abordagem dos conteúdos dos CEIs dos alunos em processo de transição. Como componentes fez integrar a Comunicação (Português, segunda Língua/Língua estrangeira (sensibilização), Tecnologia de Informação e Comunicação), a Matemática (matemática para a vida), o Desenvolvimento pessoal, social e laboral (Atividades socialmente úteis, Experiências laborais e Atividades de Expressão), o Desporto e Saúde (Desporto, Bem-estar e qualidade de vida, Atividades de lazer e tempo livre), a Organização do mundo laboral (Higiene e segurança no trabalho, Conhecimento do mundo laboral, Competências socioprofissionais) e a Cidadania (Cooperação e associativismo, Vivência democrática, Participação cívica, Solidariedade (voluntariado)) com responsabilidades repartidas entre a escola e a instituição de educação especial (nomeadamente instituições gestoras de centros de Recursos para a Inclusão). Estes

conteúdos sofreram recentemente maior especificação com a Portaria 201-C/2015, que fez enunciar os objetivos subjacentes a cada um dos componentes do currículo. Seguindo de perto a Portaria n.º 275-A, a matriz curricular nesta recente portaria apresenta como componentes do currículo: a formação académica e as atividades de promoção da capacitação. Esta última ramifica-se em vida em casa, vida na comunidade, participação nas atividades escolares, emprego (atividades em contexto laboral), saúde e segurança (*e.g.*, saber informar os outros sobre problemas de saúde, ...), atividades sociais (*e.g.*, proteger-se do bullying) e atividades de defesa de direitos (*e.g.*, fazer escolhas e participar da tomada de decisões).

2.1. ESTADO DAS PRÁTICAS: DESAFIOS E DIFICULDADES

Filler e Rosenhshein (2012), referem que entre as diversas fases de mudança, a transição para a vida pós-escolar de jovens em situação de incapacidade tem vindo a destacar-se pelos desafios implicados nas práticas.

Conforme documentam os resultados da avaliação externa da implementação do Decreto-Lei n.º 3/ 2008 (Sanches-Ferreira et al., 2010), apesar das diretrizes enunciadas neste articulado, a elaboração e implementação dos PITs é ainda incipiente – sendo reportado que o PIT, como complemento do PEI, ainda não apresenta a afluência necessária nos processos dos alunos no tempo próprio (três anos antes da escolaridade obrigatória). Ainda neste relatório é dado a conhecer claras dificuldades na condução das avaliações – com destaque para a menção à falta de instrumentos neste domínio – 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. Neste estudo, as escolas sublinharam que a transição para a vida pós-escolar é um processo de difícil execução no planeamento e implementação de respostas educativas, nomeadamente: o estabelecimento de objetivos no PIT; de protocolos de cooperação com outras instituições; e a criação de oportunidades de integração dos discentes na comunidade. Algumas das recomendações elaboradas no relatório final deste projeto incluíram: o “desenvolvimento de uma política de inclusão social, que

atue em articulação com os sistemas de saúde, do emprego e da segurança social e da educação”; e a promoção da colaboração e cooperação entre instituições e a transição do aluno para a vida pós-escolar, aspirando à formação de recursos para a sua integração social.

Estas necessidades estavam também transparecidas num estudo desenvolvido já em 2004 pelo Ministério da Educação onde foram reveladas dificuldades relativas à aceitação de estágios e obtenção de emprego. Estas dificuldades foram relacionadas com a falta de competências e autonomia dos jovens para setores laborais e com barreiras do sistema educativo, nomeadamente a escassez de recursos humanos e a dificuldade da escola em organizar programas de formação e de transição (Costa, 2004). Estas dificuldades parecem ser uma realidade que não se restringe a Portugal mas que cobre também outros países da Europa. Conforme mostram os resultados obtidos num estudo que envolveu 16 países europeus (AEDNEE, 2002).

Com base nos dados da Eurostat, em 2002, 55,2% dos portugueses com deficiência e incapacidade encontravam-se empregados. Ainda nesse ano, a média registada na União Europeia era de 49,6%. Sousa et al. (2007), referem que existe uma exclusão dos indivíduos com deficiências e incapacidade no mercado do trabalho, visto que o valor de taxa de atividade destes indivíduos (entre os 18 e os 65 anos), é inferior à metade do valor no universo de referência, em que a taxa de desemprego acresce duas vezes e meia superior e em que a taxa de emprego relativamente ao país é de menos de metade. Face a esta realidade, Barreiro e Gonçalves (2005) salientam que é importante desenvolver esforços e estratégias de forma a integrar os jovens em situação de incapacidade em projetos formativos que vão ao encontro das suas necessidades e das necessidades do mercado de trabalho. Contudo, como é sublinhado por Mendes (2004), aparentemente o sistema de ensino e formação profissional é ainda escasso sobretudo no que toca a indivíduos em situação de incapacidade. Para além da formação, no que concerne concretamente ao emprego, Afonso e Santos (2008) referem que uma das maiores barreiras à empregabilidade de indivíduos em situação de incapacidade reside numa dimensão atitudinal dos empregadores. Segundo Tanaka e Manzini (2005), a falta de

informação sobre a deficiência e a visão que ainda existe baseada na incapacidade e improdutividade destes indivíduos representam os principais constrangimentos.

2.2. BOAS PRÁTICAS NA FORMULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE PIT'S

Segundo Costa (2004), a escola exerce um papel fundamental no processo de transição para a vida ativa dos jovens em situação de incapacidade, tanto no desenvolvimento pessoal e social, como na sua formação profissional e integração na sociedade. Deste modo, a escola deve munir-se de meios para a implementação de respostas educativas eficazes, ao que subjaz a disponibilização de recursos humanos, materiais e espaciais de modo a responder a cada um dos seus alunos (Declaração de Salamanca, 1994). Neste sentido, Capucha (2008) considera que aos discentes com necessidades educativas especiais devem ser exigidas competências cognitivas e socio-afetivas, assentes em estratégias de aprendizagem flexíveis, ou seja adaptadas aos diferentes contextos e situações de vida, para que, ao saírem do estabelecimento escolar, se considerem membros independentes e ativos das suas comunidades. Assim, como Costa (2004) refere, cabe aos profissionais de educação alargar e diversificar os ambientes e redes de relações dos indivíduos em situação de incapacidade, através do desenvolvimento de atividades significativas, adaptadas às dificuldades e capacidades dos jovens.

Alguns dos pressupostos transversais às assunções atrás transcritas apontam para a necessidade de se constituírem equipas pluridisciplinares (Costa, 1996; Afonso, 2005), e de em envolvimento conjunto entre aluno, família, escola e empresas (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2001). Do mesmo modo, Fânzeres (2007), defende que a escola, deverá realizar, quanto possível, os projetos de vida de cada aluno, interligando-os com as entidades que permitem dar essa continuidade, antevendo a resolução de possíveis problemas que poderão advir futuramente. A este respeito, na Portaria n.º 201-C/2015 de 10 de julho – que já antes mencionamos – é enunciado como princípio fundamental na implementação dos PITs a “(...) colaboração de outros agentes da comunidade com a escola,

nomeadamente autarquias, serviços e empresas, entre outros(...)”. De acordo com esta portaria, deve ser proporcionado aos alunos em questão, a experiência direta em situações reais, relativamente ao mundo laboral, fora da escola, bem como programas específicos de transição direcionados para a preparação vocacional, tendo em vista uma maior independência pós-escolar.

São seis os princípios – enunciados na referida Portaria - que devem reger o PIT: (i) o princípio da *universalidade do direito* (acessibilidade aos apoios); (ii) o princípio da *autodeterminação* (implica a consideração pela autonomia pessoal – tendo em conta as necessidades, interesses e preferências dos alunos – dando oportunidades do aluno participar nas tomadas de decisão); (iii) o princípio da *inclusão* (colocação dos alunos no mesmo contexto escolar que os seus pares e participação em atividades comuns); (iv) o princípio da *individualização* (apoios personalizados); (v) o princípio da *funcionalidade dos apoios* (apoios de acordo com o contexto de vida do aluno); e (vi) o princípio da *transitoriedade das medidas de apoio* (medidas flexíveis).

Kohler e Field (2003) descrevem as práticas de transição eficazes em cinco áreas: o planeamento centrado no aluno, o desenvolvimento do aluno, a colaboração interinstitucional, o envolvimento da família e os programas estruturados (Kohler, 1996). Nesta linha de pensamento, revelam que a educação profissional, a experiência de trabalho remunerado, o envolvimento dos pais e ou colaboração interinstitucional têm um impacto positivo nos resultados dos alunos na transição (Hasazi et al, 1985; Mithaug et al., 1985; Sitlington, Frank & Carson, 1993, in Kohler & Field, 2003). Assim sendo, uma transição bem-sucedida requer o desenvolvimento de competências do aluno, através da educação e de outras experiências, suportes específicos que aumentam ou facilitam essas competências e oportunidades através das quais se podem aplicar essas mesmas competências (*e.g.*, através de atividades de planeamento centrado na pessoa, os alunos desenvolvem e reforçam as competências de autodeterminação, por meio da prática e da aplicação).

A expansão da rede de suportes, a individualização de apoios imersos na comunidade e a promoção de um processo de transição autodirigido parecem ser assim os pressupostos chave para uma transição bem-sucedida e que encontram abrigo conceptual no paradigma de suportes.

3. PARADIGMA DE SUPORTE: ENQUANTO REFERENCIAL TEÓRICO AO DESENVOLVIMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DOS PITs

A participação de um indivíduo em situação de incapacidade tem ligação direta às barreiras ou facilitadores proporcionados pelo ambiente (Silveira-Maia et al., 2012), sendo exigido à sociedade que responda com intervenções que se concentrem naquilo que o indivíduo é capaz de fazer e nos suportes a implementar para melhorar o seu funcionamento e participação (Wehmeyer, M., Buntinx, W., Lachapelle, Y. et al., 2008). Inscrita nesta ideologia, Sanches-Ferreira (2007, in Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos & Santos, 2012) retrata a funcionalidade como uma equação, em que quanto maior for a limitação da pessoa (como denominador), maior terá que ser o nível de apoio (como numerador), para que a funcionalidade se sustente num determinado nível.

Como sublinhado por Silveira-Maia, Lopes-dos-Santos et al. (2012), inequivocamente, será a partir do melhor ajustamento entre o indivíduo e o ambiente, que tornar-se-á exequível responder, às causas éticas que clamam que todo o indivíduo tem o direito a um papel social e a participar dentro da comunidade em que se encontra. As pessoas com incapacidade intelectual têm a oportunidade de participar em atividades da comunidade quando os contextos estão munidos dos suportes adequados (Thompson et al., 2009; Schalock et al., 2010). Assim sendo, salienta-se a necessidade de ajustamento e individualização dos suportes às características das pessoas e à flexibilidade na sua implementação respeitando as expectativas do próprio e da sua família (Thompson et al., 2002).

Assim, tal como enunciado por Thompson, Hughes, et al. (2002) o paradigma de suportes sublinha a importância da avaliação se centrar na determinação das necessidades e aspirações dos indivíduos. Outra premissa que subjaz este paradigma, é a necessidade de expandir o foco tradicional nos apoios que abarcam os cuidados pessoais básicos e manutenção, a outros que incluam o reforço do desenvolvimento pessoal, as competências e a valorização dos papéis sociais. Com base nestas

premissas, Thompson et al. (2002) abordam quatro componentes no planeamento de um plano de suportes: (i) identificar as experiências e objetivos de vida desejados; (ii) determinar o nível de intensidade de suportes, através de uma ampla gama de atividades e ambientes; (iii) desenvolver um plano de suporte individual e (iv) monitorizar os resultados e avaliar a eficácia do plano. No processo de avaliação das necessidades de suporte, as equipas devem ter em consideração os diferentes valores, expectativas e crenças que influenciam a vida das pessoas. A avaliação dessas necessidades de suporte, requerem uma análise sistemática do que os indivíduos querem fazer (*e.g.*, interesses, preferências) no seu dia-a-dia e os tipos de assistência de que precisam para participarem nas atividades que desejam.

A promoção de um processo autodirigido onde o próprio individuo orienta os objetivos de intervenção em função das suas aspirações é uma peça central neste processo – e é nesta linha de pensamento, que surgem os conceitos de autodeterminação, o planeamento centrado na pessoa e a constituição de redes sociais de suporte como elementos conceptuais indissociáveis do paradigma de suportes.

3.1. PLANEAMENTO CENTRADO NA PESSOA: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS

Segundo os princípios avançados numa abordagem/ planeamento centrado na pessoa, o indivíduo é visto, não como um objeto do sistema, mas como um ser humano com potenciais e realidades diárias que devem ser apoiadas e encorajadas. Os profissionais são desafiados a valorizarem o indivíduo na sua unicidade, nos seus talentos, possibilidades e a trabalhar para construir um plano de vida, onde as suas competências possam ser partilhadas com os outros (Mount, 1992). O Planeamento Centrado na Pessoa revela-se importante no processo de transição, visto que devem ser construídos planos para o futuro centrados na pessoa e nas suas necessidades, estabelecendo de forma clara, os objetivos a alcançar, como os alcançar e quais os programas de suportes necessários para esse fim. Simultaneamente, devem ser construídos planos de ação, que sempre que necessário, devem ser alterados e

adequados para a promoção de um processo o mais eficaz quanto possível para o indivíduo (Renzaglia et al., 2003; O'Brien, 2004, citado por Rasheed, Fore & Miller, 2006).

Segundo O'Brien et al. (1997, citado por Rasheed et al., 2006), um dos objetivos do Planeamento Centrado na Pessoa é o de reunir todos os recursos disponíveis na comunidade para apoiar os indivíduos. A pragmatização desta abordagem implica assim o desenvolvimento de reuniões, também elas, centradas na pessoa. As informações obtidas nas mesmas, permitem desenvolver o apoio de estratégias para promover o sucesso destas pessoas, quer no ensino geral, quer na comunidade (Kennedy et al., 2001, citado por Rasheed et al., 2006). Estas reuniões devem focar-se nos pontos fortes e nas capacidades do aluno (Flannery, Slovic, & Bigaj, 2001; Heller, Miller, Hsieh, & Sterns, 2000, citado por Rasheed et al., 2006).

Para Hagner et al. (1996, citado por Rasheed et al., 2006), existem cinco passos determinantes para o sucesso no Planeamento Centrado na Pessoa. São eles: (i) organizar hora, data e local para reunir todos os participantes no planeamento; (ii) desenvolver um perfil pessoal; (iii) elaborar uma perspectiva de futuro; (iv) desenhar um plano de ação; e (v) apoiar a implementação através da sua rede social. A implementação deste Plano é um desafio que exige o envolvimento de vários elementos (*e.g.*, professores, auxiliares, agências de apoio da comunidade, e família), bem como o uso de estratégias de promoção da autodeterminação (baseando todo o processo na identificação de opiniões, necessidades e esperanças dos alunos) (Rasheed, 2006).

Agran & Wehmeyer (2000) referem que existe uma maior probabilidade dos jovens terem sucesso na transição para a vida adulta, nomeadamente no que se refere ao emprego e à vida social, quando apresentam competências de autodeterminação. A autodeterminação é entendida por alguns autores como um conjunto de atitudes que permitem que cada pessoa defina metas e seja capaz de, por iniciativa própria, conseguir alcançar os seus objetivos (Field & Hoffman, 1996; Wehmeyer, 1998, 2007). Neste âmbito, Wehmeyer (2001) sublinha a importância de serem usadas estratégias de apoio que melhor propiciem a autodeterminação.

A promoção da autodeterminação é assim vista como essencial a uma participação ativa dos indivíduos no planeamento do seu processo de transição. No entanto, existe mais a inclinação para impor medidas, do que a de proporcionar a participação no planeamento e implementação dessas medidas, o que pode justificar o insucesso de alguns programas que são elaborados do exterior para o interior (McDonnel & Hardman ,2009). De facto, na pesquisa de Ward, Mallett, Heslop & Simons (2003), é referido que 42% dos alunos com planos de transição considera ter uma pequena participação neste processo, e 25% afirmou não ter tido qualquer participação. Grande parte dos professores não possuem percepção dos recursos disponíveis para apoiar a participação dos alunos que continuam a ser colocados à margem, quanto ao processo de transição (Mason, McGahee-Kovac, Johnson & Stillerman, 2002). Martin et al. (2006) elaboraram um estudo, em que as reuniões de planeamento de PEI foram observadas, bem como o tipo de participação de cada elemento da equipa. Os investigadores chegaram à conclusão que apesar de aproximadamente 40% dos professores de Educação Especial alegarem que os alunos participaram bastante na reunião, a observação possibilitou constatar que os alunos participaram somente em 3% do tempo total da reunião. Sendo que, 51% do tempo foi conduzido e as discussões subjugadas pelos professores. E ainda que menos de 50% dos estudantes falou dos seus interesses e meramente um terço apresentou as suas opiniões ou discutiu objetivos.

3.2. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO ALINHADOS COM O PARADIGMA DE SUPORTES: A ESCALA DE INTENSIDADE DE APOIO (SIS E SIS-C)

A Supports Intensity Scale (SIS) foi desenvolvida por Thompson et al., em 2004, sendo designada em português como Escala de Intensidade de Apoio. Trata-se de uma medida padrão criada para determinar a intensidade do apoio que um indivíduo precisa. Desenhada para indivíduos com incapacidades intelectuais e desenvolvimentalmente afins, esta Escala centra-se na avaliação do padrão e da

intensidade de apoios que esta população necessita para participar nas atividades do quotidiano (Thompson et al., 2004; Thompson et al., 2009).

A SIS-C, versão para crianças e jovens foi desenvolvida pela AAIDD, em 2012. Esta escala é composta por 2 secções: a secção I, Necessidades Excepcionais de Apoio Médico e Comportamental, concerne 18 condições médicas e 13 problemas do comportamento que requerem, normalmente, níveis maiores de apoio, independentemente das necessidades identificáveis nos outros domínios. E a secção II, Escala de Necessidades de Apoio, referencia 61 atividades da vida do quotidiano, que estão agrupadas em 7 subescalas. Quando se administram as subescalas das secções II, as necessidades de apoio para cada atividade são examinadas em referência a três parâmetros: (a) Frequência, (b) Tempo Diário de Apoio e (c) Tipo de Apoio.

Em contraste com outros instrumentos de avaliação tradicionais – focados na medição da inteligência e do comportamento adaptativo -, a SIS-C centra-se na avaliação do perfil e da intensidade das necessidades de apoio que permitem à pessoa participar nos contextos e atividades que valoriza (Thompson, Hughes, et al., 2002). Constituindo uma medida mais direta sobre as medidas de suporte necessárias, os dados resultantes da SIS poderão servir como suporte para a elaboração e implementação dos planos de intervenção ajustados à intensidade da necessidade de apoio de crianças/ jovens com incapacidade intelectual.

Para além de possibilitar a determinação de um perfil de necessidades de apoio, os resultados da SIS, podem ainda ser úteis para fazer a projeção dos custos dos suportes e a justificação do acesso a serviços/programas financeiros (Thompson, Hughes, Schalock, et al., 2002). Fortuna e Lovell (2008), referem que a alocação de recursos é uma das questões mais complexas enfrentadas por todas as partes interessadas neste domínio de atuação. Os autores acima referenciados, consideram que o desafio reside em determinar exatamente as necessidades de apoio para o financiamento de serviços à comunidade. Estas são algumas das razões /utilidades, que fazem com que a validação da SIS-C seja um processo extensível a vários países do mundo. A versão portuguesa da Escala de Intensidade de Apoios para Crianças (SIS-C) encontra-se em processo de validação por Sanches-Ferreira e colegas.

CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO

1. OBJETIVOS DE ESTUDO

Tendo por base a importância de se verem estabelecidas redes de suporte vastas e constituídas por vários indivíduos (*e.g.*, família, amigos, vizinhança) no apoio à inclusão de pessoas em situação de incapacidade (Thompson et al., 2004), é hoje premente que os processos de avaliação e intervenção das equipas educativas tenham como alvo a identificação e capacitação dos elementos que se encontram e apoiam o indivíduo nos seus diversos contextos de participação.

Valorizando a importância do estabelecimento das redes sociais de suporte, Blakeslee (2012) destaca a necessidade de analisar a interligação entre as diferentes pessoas e entidades relevantes no apoio ao indivíduo como o serviço dos assistentes sociais, pais ou outros prestadores de cuidados. Ao avaliar os padrões de relacionamentos, os investigadores podem identificar as características das redes sociais associadas a subpopulações específicas de jovens. No momento da transição, sabemos que o ambiente social oferece diferentes graus de serviços formais e de suportes informais cuja natureza pode influenciar o sucesso com que esta mudança se processa. Assim, segundo este mesmo autor, a avaliação das redes de suporte dos jovens, permite a retenção de padrões estruturais de apoio à transição, e a descrição do fluxo de recursos, bem como, o estabelecimento de conjeturas sobre a funcionalidade das estruturas de suporte associadas (ou não) a resultados positivos na transição.

Tendo por base a necessidade de entender estes padrões de apoio, bem como, promover mecanismos de avaliação que possibilitem a adequação dos suportes e a ampliação das experiências na comunidade no processo de transição para a vida pós-escolar de indivíduos em situação de incapacidade, este estudo será desenvolvido sobre dois planos de análise: (i) um colocado sobre uma perspetiva caracterizadora do processo, onde procuraremos analisar as redes de suporte e experiências na comunidade estabelecidas no processo de transição, considerando o ponto de vista dos profissionais, bem como a perspetiva do próprio e sua família; e (ii) um outro

imerso no plano das práticas, onde, através de um estudo de caso pretendemos documentar o desenvolvimento de um plano de suportes formulado com base nos resultados obtidos através da Escala de Intensidade de Apoios para Crianças (SIS-C) (AAIDD, 2012).

Três questões de investigação traduzem estes objetivos: (i) quem são as pessoas implicadas no processo de suporte à transição e qual a conectividade estabelecida entre si? ; (ii) quais as experiências na comunidade desenvolvidas no âmbito dos PITs e aquelas destacadas como sendo necessária expansão? (iii) em que medida o perfil de intensidade de necessidades de apoio oferecido pela SIS-C, poderá basear a elaboração de planos individualizados tendo em vista a promoção da adequação dos suportes, a expansão da rede social e das oportunidades de participação na comunidade?.

2. MÉTODO

2.1. 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, concorrente, procurando obter:

- i. Indicadores quantitativos – através de uma pesquisa por inquérito dirigida aos professores de educação especial - 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-escolar;
- ii. Indicadores qualitativos – através de uma entrevista semiestruturada -, referentes à perspetiva da família e do jovem acerca das redes de suporte e experiências na comunidade desenvolvidas no processo de transição.

A documentação do desenvolvimento de planos individualizados de suporte elaborados com base nos resultados da SIS – e a análise da sua utilidade -, enquadrar-se-á num estudo de caso centrado sobre o processo de transição para a vida pós-escolar de dois alunos com necessidades adicionais de suporte.

2.2. PARTICIPANTES

2.2.1. 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 adicionais de suporte, deram resposta ao questionário 50 professores de educação especial. De um modo congruente com os objetivos do estudo, todos os respondentes prestavam apoio a alunos com necessidades adicionais de suporte e cujas respostas educativas incluíam um PIT; e foi com referência a um aluno nessas circunstâncias que foi solicitado, a cada professor, a resposta ao questionário.

Assim, as respostas referiram-se a alunos com idades compreendidas entre os 14 e os 20 anos, com média situada nos 16 anos ($DP=1.14$). A maioria (48%; $n=24$) pertencia ao 3º ciclo, com particular incidência sobre o 9º ano de escolaridade ($n=11$), seguindo-se o ensino secundário (36%; $n=18$) e o 2º ciclo de escolaridade (16%; $n=8$). No que respeita ao diagnóstico clínico, as informações relativas aos alunos incluíam situações diversas, nomeadamente: incapacidade intelectual (58%; $n=29$), paralisia cerebral (6%; $n=3$), síndrome do espectro do autismo (8%; $n=4$), síndrome alcoólica fetal (4%; $n=2$), síndrome de down (4%; $n=2$), outras síndromes (10%; $n=5$), quadros de multideficiência (6%; $n=3$), encefalopatia (2%; $n=1$), e espinha bífida (2%; $n=1$).

Conforme mostra a tabela 1, a maioria dos jovens a que se reportaram as respostas dos professores, apresentam restrições severas a completas ao nível da aprendizagem e aplicação do conhecimento ($n=40$) e ao nível das tarefas e exigências gerais ($n=30$). Todos os jovens referidos neste estudo (100%, $n=50$) apresentavam restrições em mais do que um domínio – com uma média do grau de restrição situada entre o moderado e o severo (entre 2.17 e 2.86).

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 (nenhuma)	1-2 (ligeiro-moderado)	3-4 (severo-completo)	
Aprendizagem e Aplicação de conhecimentos	0%, n=0	20%, n=10	80%, n=40	2.86 (DP=0.49)
Tarefas e exigências gerais	0%, n=0	40%, n=20	60%, n=30	2.64 (DP=0.56)
Comunicação	6%, n=3	56%, n=28	38%, n=19	2.64 (DP=0.82)
Mobilidade	44%, n=22	32%, n=16	24%, n=12	2.36 (DP=0.99)
Auto cuidados	22%, n=11	38%, n=19	40%, n=20	2.62 (DP=1.14)
Vida doméstica	12%, n=6	40%, n=20	48%, n=24	2.59 (DP=1.04)
Interações e relacionamentos interpessoais	4%, n=2	64%, n=32	32%, n=16	2.17 (DP=0.81)
Principais áreas da vida	6%, n=3	44%, n=22	50%, n=25	2.49 (DP=0.83)
Vida comunitária, social e cívica	0%, n=0	52%, n=26	48%, n=24	2.34 (DP=0.87)

Relativamente ao período de implementação do PIT, a maioria das respostas do questionário (40%, n=20) correspondia a situações em que a preparação para a transição se havia iniciado há um ano (no ano letivo de 2013/2014). As restantes respostas diziam respeito a PITs implementados há menos de 1 ano (24%, n=12), há cerca de 2 anos (22%, n=11), há 3 anos (6%, n=3), há 4 anos (4%, n=2) e há 5 anos (4%, n=2).

No que concerne ao cariz das respostas procuradas no âmbito da transição, 22 (44%) correspondiam a situações de preparação para Centros de Atividades Ocupacionais, 15 (30%) para Centros de Formação Profissional, 5 (10%) para situações de Estágio/Emprego e 8 (16%) outras situações (incluindo 7 para Centros de reabilitação e 1 para Instituição onde vive).

2.2.2. Estudo de caso

Relativamente ao estudo de caso foi considerado – por conveniência - o processo de transição para a vida pós-escolar de 2 alunos com necessidades adicionais de

suporte – a que passaremos a designar V e C -, incluídos numa escola EB2/3, cujas respostas educativas incluíam um Currículo Específico Individual (CEI) e um PIT.

Nos processos de ambos os alunos havia registo do diagnóstico de incapacidade intelectual, associado a outras condições, nomeadamente no caso V à Perturbação do Espectro do Autismo e no caso da C à Paralisia Cerebral.

O jovem V e a jovem C têm 16 anos, um está no 7º ano de escolaridade e a outra no 9º ano de escolaridade. Os contextos de participação dos dois jovens incluem a Unidade de Ensino Estruturado (UEE) – onde são desenvolvidas competências específicas - e a sala de aula (em disciplinas como Educação Visual, Educação Física, TIC e Cidadania). O jovem V participa em algumas atividades extracurriculares, especificamente na oficina de artes, na oficina de música e na natação adaptada. Já a jovem C frequenta ainda, um Centro de Reabilitação protocolado com a escola, três dias por semana (manhãs e tardes), onde pratica atividades referentes aos domínios de Auto cuidados e Vida doméstica. A partir da consulta dos processos individuais de cada jovem e das informações recolhidas junto das professoras de educação especial e das mães, faremos de seguida uma descrição sumária das principais áreas de incapacidade e funcionalidade dos jovens – cujos perfis se encontram no anexo 1. Assim em relação ao jovem V destacam-se como principais áreas de restrição os auto cuidados, aprendizagem e aplicação de conhecimentos e a mobilidade (*i.e.*, deslocação na comunidade), que decorrem de deficiências nas funções mentais (nomeadamente, funções intelectuais e cognitivas de nível superior). Nas áreas de participação acima destacadas, o V apresenta alguma autonomia nos autocuidados (usando os talheres para comer, e vestindo algumas peças de roupa largas) e é capaz de escrever o seu primeiro e último nome. Como circunstâncias ambientais facilitadoras, destaca-se o apoio das professoras e auxiliares de educação, dos pares, dos pais e familiares próximos, bem como, a utilização do computador com softwares adaptados.

Relativamente à jovem C as principais áreas de restrição situam-se ao nível da aprendizagem e aplicação do conhecimento e da mobilidade (utilização da mão e do braço e andar), que decorrem de deficiências nas funções mentais (nomeadamente, funções da memória, e cognitivas de nível superior) e neuromusculoesqueléticas

(funções do tónus muscular e relacionadas com o padrão da marcha). A C é capaz: de ler e escrever frases simples; de se deslocar na comunidade autonomamente (quando o transporte público é previamente conhecido); e de utilizar diversos dispositivos (computador, telemóvel). A disponibilização de tais recursos (computador, telemóvel, máquina de calcular), bem como o apoio emocional e físico da família, dos professores, dos monitores e das amigas revela-se facilitador.

As equipas educacionais que apoiavam estes dois jovens – e que foram também chamadas a participar no estudo – eram constituídas por duas professoras de educação especial, pelos professores da turma em que se inseriam, por três auxiliares de educação, e pelas mães dos dois jovens.

2.3. INSTRUMENTOS

2.3.1. Pesquisa por Inquérito

Tendo por base os objetivos de estudo, foi construído um questionário (Anexo 2) dirigido aos professores de educação especial, cujos itens foram organizados em torno de 5 dimensões: (i) pessoas envolvidas e grau de participação no apoio ao jovem; (ii) frequência de comunicação estabelecida entre si; (iii) necessidade de expansão da rede de suportes (quem deveria participar mais); (iv) experiências de participação na comunidade e (v) necessidade de expansão dessas experiências.

Na primeira parte do questionário constavam questões de natureza demográfica relativas ao aluno a que se referiam às respostas dos professores, nomeadamente: idade, ano de escolaridade, 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 segunda parte do questionário, foram 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), 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 era graduada numa escala de 1 a 4 (onde 1 significa nenhuma e 4 bastante), bem como, a necessidade de expandir essa participação. Com o propósito de determinar a conectividade entre o respondente (professor de educação especial) e os outros elementos, era ainda pedido que definisse o número de vezes por mês em que era estabelecida comunicação entre si.

A terceira e última parte do questionário era então dedicada à caracterização das atividades ou experiências na comunidade. Para o efeito, foram listadas atividades com base nas componentes da matriz curricular¹ enunciadas na Portaria n.º 275-A/2012 (excluindo aquelas referentes a português e matemática), 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). À semelhança da segunda parte, também aqui era pedido aos respondentes que graduassem o envolvimento atual dos jovens em cada uma das componentes e atividades, e que indicasse o grau em que considera necessário expandir esse envolvimento, usando uma escala de 1 a 4.

Este questionário foi objeto de análise por parte de um painel composto por 5 peritos no domínio da incapacidade e do processo de transição para a vida pós escolar, com o objetivo de avaliar a sua adequação em função dos objetivos de

¹ A matriz curricular aplicada no ensino secundário para a educação especial é constituída por seis componentes: (i) Comunicação – onde está inserido o Português, a segunda Língua/Língua Estrangeira e as Tecnologias de Informação e Comunicação; (ii) a Matemática, uma matemática mais virada para a vida; (iii) o Desenvolvimento pessoal, social e laboral – onde são abarcadas Atividades socialmente úteis, Experiências Laborais e Atividades de expressão; (iv) o Desporto e saúde – em que abrangem o Desporto, o Bem-estar e qualidade de vida e as Atividades de lazer e de tempo livre; (v) a Organização do mundo laboral – onde estão inseridas a Higiene e segurança no trabalho, o Conhecimento do mundo laboral e as Competências socioprofissionais e (vi) a Cidadania – cujos conteúdos a serem trabalhados são: a Cooperação e o associativismo; a Vivência Democrática, a Participação Cívica e a Solidariedade (como o voluntariado). Os docentes em educação especial estão responsáveis mais pela parte do planeamento, desenvolvimento e avaliação do currículo de Comunicação e de Matemática. E são os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) acreditadas pelo Ministério da Educação e Ciência, entre outras IPSS com valência de educação especial que trabalham as restantes áreas, em parceria com a escola.

estudo. Foi alvo de um processo de pilotagem, tendo sido experimentalmente preenchido por 5 professores de modo a aferir a clareza das questões. O questionário foi sujeito a reformulações e reajustamentos mediante os feedbacks obtidos.

2.3.2. Estudo de Caso

Para auscultar a perspectiva dos jovens e família relativamente às mesmas dimensões de análise – *i.e.*, rede de suportes e experiências na comunidade - foi desenvolvido um guião de entrevista semiestruturada (Anexo 3) – a aplicar aos jovens e famílias que constituíram o estudo de caso. Foi aliás este o ponto de partida na análise dos casos, cuja informação de avaliação compreendeu, também, uma entrevista semiestruturada aos próprios para conhecer os seus interesses e aspirações (Anexo 4) e o uso da Escala de Intensidade de Apoios – SIS-C (J. R. Thompson, M.L. Wehmeyer, C. M. Hughes, S. R. Copeland, R.L. Schalock, Tassé et al., 2012). Conforme descrito no enquadramento, esta ferramenta permite aferir o tipo, a frequência e o tempo diário de suporte necessário para que um indivíduo seja bem-sucedido nas atividades dos diferentes domínios de participação (agrupadas em 7 dimensões – Atividades da Vida Doméstica, Atividades na Comunidade e na Vizinhaça, Atividades para a participação educacional, Atividades de aprendizagem escolar, Atividades de Saúde e Segurança, Atividades Sociais e Atividades de auto advocacia). Para o efeito, socorremo-nos da versão em processo de validação por Sanches-Ferreira e colegas (projeto em desenvolvimento pela ESE-IPP e FPCEUP). O preenchimento da SIS-C foi feito pela autora deste estudo com base na resposta de pessoas que conheciam bem os jovens. No caso do V foi feita a entrevista de grupo a duas professoras de educação especial e posteriormente à mãe do aluno. Em relação à C, as entrevistas foram feitas separadamente à mãe e à professora de educação especial da jovem. Cada entrevista da SIS-C teve a duração de aproximadamente 45 minutos. Já as entrevistas semiestruturadas - concebidas para conhecer as suas aspirações e interesses dos jovens -, tiveram duração de cerca de vinte minutos.

Para examinar a utilidade dos dados obtidos com o uso da SIS-C bem como das propostas de adequação dos suportes que decorreram da análise dos perfis de necessidades de apoio, foi desenvolvido um guião de entrevista semiestruturado

(Anexo 5) para mediação de uma entrevista à equipa, onde se incluía as professoras de educação especial dos alunos e a família (Anexos 6 e 7).

2.4. DESENHO DO PLANO DE SUPORTES NO ESTUDO DE CASO

Para a elaboração de um plano de suportes para cada jovem, seguimos de perto o processo sequencial de avaliação e planeamento de apoios individualizados proposto por Thompson et al. (2009) – centrando-nos nas primeiras três etapas do processo (figura 1).

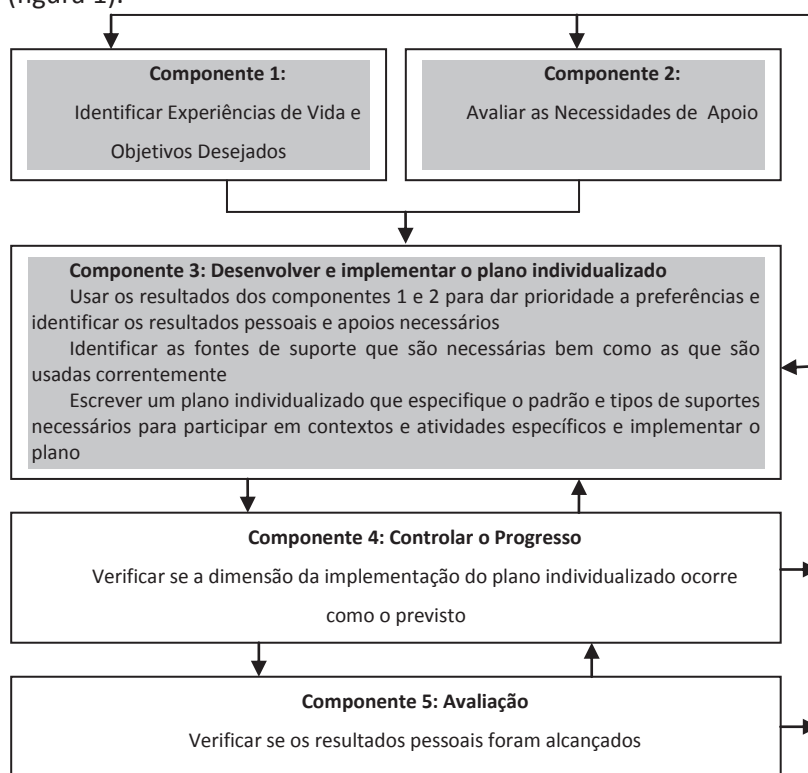


Figura 1. Um processo de avaliação, planeamento, monitorização e avaliação de suportes individualizados (Thompson et al, 2009, p. 140).

Assim, a partir do alinhamento entre as preferências e aspirações determinadas na voz do jovem, e o seu perfil de necessidades de apoios – determinado com base na SIS-C – foi definido conjuntamente, com a equipa educacional (incluindo

professora de educação especial, o próprio jovem e família), um plano de suportes (vd. exemplo em tabela 1; vd., planos de suporte completos no Apêndices 1 e 2). Seguindo de perto os princípios enunciados na componente 3 do processo enunciado por Thompson et al. (2009), mas também a estrutura dos PITs já formulados para os alunos em questão, os planos de suporte contemplavam a determinação dos objetivos de intervenção, das experiências na vida diária, doméstica e/ou comunitária cuja expansão fosse necessária e dos apoios a implementar para que o jovem fosse bem-sucedido em cada uma dessas experiências.

Tabela 2 – Trecho do plano de suporte elaborado para o V.

Objetivos	Como expandir a sua participação	Estratégias	Responsáveis
		(Suportes necessários)	
Promover o envolvimento na preparação de refeições simples/pequenos snacks	<ul style="list-style-type: none"> - Ajudar na elaboração de uma checklist com imagens/ fotografias de alimentos/ ingredientes a comprar; - Exploração de uma checklist reutilizável; - Ajudar a mãe/pai a preparar o pequeno-almoço; - Escolha dos alimentos a preparar/comprar com preenchimento da checklist e verificação da mesma; - Ajudar a mãe/pai a comprar/selecionar os alimentos necessários para o snack (ida à padaria e à mercearia) usando a checklist. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ajuda física parcial do adulto para o uso do computador; - Ajuda física parcial da mãe/pai para ir buscar os alimentos aos armários; - Modelagem para o uso do microondas; - Pistas verbais dos pais e exploração e verificação das imagens da checklist 	<ul style="list-style-type: none"> - Professora de educação especial; - Pais (mãe/ pai)

O plano de suportes foi projetado e reestruturado para um período letivo com a intenção de contribuir ou ser inscrito no PIT desses jovens. Para o efeito – *i.e.*, para a elaboração do plano de suportes e para a discussão de possíveis reajustamentos a levar a cabo nos PITs – ocorreram cerca de 14 reuniões (com duração variável) com a equipa educacional – durante um período de dois meses. Nestas reuniões, foram identificados domínios de funcionalidade e aspetos contextuais a acrescentar nos perfis de funcionalidade dos alunos, bem como, discutida a congruência entre os dados obtidos e aquelas constantes nos PITs – propondo possível expansão/reajustamento de objetivos e estratégias de intervenção.

2.5. ANÁLISE DE DADOS

2.5.1. Pesquisa por Inquérito

As respostas ao questionário foram analisadas estatisticamente com recurso ao SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) – procurando obter essencialmente medidas descritivas da rede de suportes e experiências na comunidade dos jovens em processo de transição. Procurou-se, também, explorar possíveis diferenças nas respostas em função de variáveis como o grau de restrição dos jovens e as respostas previstas para a sua transição (*i.e.*, CAO ou respostas relacionadas com a preparação para o trabalho). Dado se tratar de uma amostra relativamente reduzida – onde na globalidade das variáveis não se verificou o pressuposto de normalidade (verificado com o *teste de Kolmogorov-Smirnov*) e de, em muitas ocasiões, a comparação dos dados envolverem sub-amostras com dimensões diferentes, optámos por usar testes não paramétricos, especificamente o *teste de Mann-Whitney* para testarmos possíveis diferenças nas respostas em função das variáveis acima mencionadas, e o teste de Spearman para avaliar possíveis correlações entre variáveis (*e.g.*, extensão da rede de suportes e extensão das experiências na comunidade). Para analisar possíveis diferenças nas respostas aos itens, usamos a *Multianálise da Variância (MANOVA)* para medidas repetidas, usando *Correção de Greenhouse-Geisser* sempre que violado o pressuposto de esfericidade. Quando rejeitada a hipótese nula, com vista a localizar os efeitos significativos, foram testadas diferenças em cada par de variáveis através do *teste post hoc de Bonferroni*.

2.5.2. Estudo de Caso

Os dados obtidos através das entrevistas foram examinados, socorrendo-nos de técnicas de análise de conteúdo. Para tal, usamos um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos propostos por Bardin (1977), nomeadamente: (i) o recorte para a identificação das unidades de significado; (ii) a enumeração para contagem das unidades; (iii) e a classificação e agregação a fim de criar as categorias de análise. Nesta análise, tomamos a frase e ou holófrase, como unidade de registo, ou seja, como segmento de conteúdo a tomar como unidade base para significar a parte do

texto correspondente a uma categoria. O parágrafo foi considerado como unidade de contexto. Os temas – ancorados nos tópicos do nosso guião de entrevista (sistema de categorização dedutiva) e as categorias – decorrentes do discurso dos participantes (categorização indutiva) constituíram o sistema de categorização usado para a nossa análise do discurso dos participantes das entrevistas às equipas.

Para aferir a confiabilidade desta análise, todas as notas e categorização feitas a partir das entrevistas foram devolvidos aos participantes de modo averiguar se o âmago das suas respostas se encontrava refletido nelas – *member checking*. Para além disso, parte da análise de conteúdo foi realizada de modo independente por um par para analisar a fiabilidade inter-observador. O acordo rondou os 90% e todos os pontos de análise discordante foram discutidos. A análise da utilidade dos dados oferecidos pela SIS-C no processo de transição de cada jovem, foi ainda analisada tendo por referência a contabilização das dimensões de informação acrescentadas no perfil de funcionalidade do aluno e nos objetivos e estratégias de intervenção constantes no CEI e PIT, respetivamente.

2.6. PROCEDIMENTOS

A fim de se pedir o preenchimento do questionário aos professores de educação especial, foi primeiramente obtida a autorização da DGE (DGIDC) (vd. Anexo 8). Após aprovação desta entidade, foi remetido aos diretores dos agrupamentos de escolas – da região norte de Portugal continental um pedido de colaboração no estudo solicitando o preenchimento do questionário por parte dos professores de educação especial. Para a implementação do estudo de caso, foi solicitada a participação dos 2 jovens e suas famílias no estudo. Para avançar com as entrevistas, foram previamente solicitadas as devidas autorizações, nomeadamente: aos pais, ao diretor da escola e seus professores de educação especial (vd. Anexos 9, 10 e 11). Durante e após as entrevistas foram tomadas notas sobre as respostas obtidas.

Para os 2 jovens entrevistados, foi proposto um plano de suportes baseado no perfil de necessidades de apoio oferecido pela SIS-C (vd. Apêndices 1 e 2). Os pais e professores de educação especial foram implicados – através do uso da SIS-C – na

construção de um perfil de suportes com base no qual foi discutida a adequação dos suportes. A análise da utilidade do uso da SIS-C neste processo foi aferida através do desenvolvimento de uma entrevista à equipa educacional – novamente, aqui, usou-se o registo escrito das respostas dos participantes (vd. Anexos 6 e 7).

3. RESULTADOS

Em confluência com os dois planos de análise que compõem este estudo, a apresentação dos resultados estará dividida em duas partes. Uma referente à pesquisa por inquérito e outra relativa ao estudo de caso.

3.1. PESQUISA POR INQUÉRITO

A estratégia para apresentação dos resultados passará primeiramente por fazer uma análise descritiva das respostas a cada uma das secções do questionário, especificamente em relação à caracterização da rede de suportes e à caracterização das experiências na comunidade; seguida de uma análise inferencial, onde estarão em foco possíveis diferenças nas respostas em função de variáveis como o grau de severidade das incapacidades experienciadas e o contexto para o qual está a ser planeada a transição do aluno (*i.e.*, Centro de Atividades Ocupacionais ou Centro de Formação Profissional/Estágio/Emprego).

Redes de suporte

Como antes referido a fim de se caracterizar a rede de suportes, utilizou-se uma escala de 1 a 4 para graduar a intensidade de participação de cada elemento, bem como, a necessidade de expandir esse envolvimento.

Um dos primeiros aspetos que quisemos caracterizar diz respeito ao número de elementos que em média compõem a rede social de apoio dos jovens. Para o efeito, dicotomizámos as respostas em participa (para valores entre 2 e 4) e não participa na rede (para valores iguais a 1). Assim, em média as redes são compostas – dos 22 elementos considerados no questionário - por 10 elementos ($DP=4.19$), sendo que os elementos presentes numa maior percentagem de casos são os pais (90%), os

colegas (74%), os amigos (64%), o diretor de escola (82%), diretor de turma (88%), psicólogo (60%). Já no que respeita ao grau de participação, como se pode verificar na Tabela 3, 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. Esta perceção é confirmada estatisticamente, onde - através do *teste de MANOVA* - se verifica uma global diferença na intensidade de participação dos diferentes elementos ($F(9.83, 29)=15.74, p \leq .001, \eta^2=.24$). Quando comparados par-a-par – através do *teste de Bonferroni* – verifica-se que as diferenças se encontram localizadas precisamente na diferença de intensidade de participação da mãe/ pai, colegas de turma, diretor de escola, diretor de turma e psicólogo relativamente aos restantes elementos. Aqueles em que se regista menor intensidade participação são os colegas de trabalho, pessoas dos serviços culturais/ centros de recreação e vizinhos. Quanto à necessidade de expansão destas participações, os colegas de turma são os elementos que com mais frequência são destacados como sendo importante expandir o seu envolvimento, seguindo-se do contexto familiar, escolar e comunitário. Estas diferenças globais, $F(10.09, 29)=4.65, p \leq .001, \eta^2=.87$, têm sobretudo expressão na perceção de ser mais necessário aumentar a participação de colegas de turma, família alargada, pais e irmãos, serviços da comunidade e diretor da escola e de turma, comparativamente aos outros elementos. As diferenças significativas foram encontradas sobretudo quando contrapostas as respostas relativas a estes elementos comparativamente com a necessidade de expandir a participação do professor titular de turma ou do terapeuta da fala.

Redes de Suporte em função do grau de restrição e da orientação das respostas (CAO & Atividades Relacionadas com o Trabalho)

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 da mãe/pai ($r_{\text{spearman}}=.28; p=.046$), do terapeuta da fala ($r_{\text{spearman}}=.34; p=.02$), do terapeuta ocupacional ($r_{\text{spearman}}=.44; p=.002$) e dos profissionais dos CAOs ($r_{\text{spearman}}=.46; p=.001$).

Tabela 3 – Grau de participação atual e de expansão necessária (de 1 a 4) de diferentes elementos na implementação das respostas de apoio

Contextos	Identificação dos elementos	Grau de participação Atual		Mediana	Grau de necessária expansão de participação		Mediana	Média em que comunica (Desvio Padrão)	
		1-2 Nenhuma-Pouca	3-4 Alguns-Bastante		1-2 Nenhuma-Pouca	3-4 Alguns-Bastante			
Familiar	Mãe/Pai	40%, n=20	60%, n=30	3	44%, n=22	56%, n=28	3	3.78	(4.30)
	Irmão/Irmã	74%, n=37	26%, n=13	1	48%, n=24	52%, n=26	3	0.04	(0.28)
	Família alargada	82%, n=41	18%, n=9	1	48%, n=24	52%, n=26	3	0.08	(0.56)
Escolar	Colegas de turma	62%, n=31	38%, n=19	2	42%, n=21	58%, n=29	3	6.12	(9.21)
	Amigos	68%, n=34	32%, n=16	2	50%, n=25	50%, n=25	2.50	2.98	(7.26)
	Diretor da escola	36%, n=18	64%, n=32	3	52%, n=26	48%, n=24	2	2.9	(6.42)
	Diretor de turma	28%, n=14	72%, n=36	3	56%, n=28	44%, n=22	2	4.32	(6.17)
	Professor Titular	68%, n=34	32%, n=16	1	82%, n=41	18%, n=9	1	1.4	(4.21)
	Psicólogo	56%, n=28	44%, n=22	2	60%, n=30	40%, n=20	2	0.98	(1.74)
	Terapeuta da Fala	78%, n=39	22%, n=11	1	74%, n=37	26%, n=13	1	1.3	(2.77)
	Terapeuta Ocupacional	78%, n=39	22%, n=11	1	68%, n=34	32%, n=16	1	1.68	(2.85)
	Médico de família	72%, n=36	28%, n=14	1.50	64%, n=32	36%, n=18	1	0.28	(0.57)
	Outros	84%, n=42	16%, n=8	1	90%, n=45	10%, n=5	1	1	(4.35)
Comunitário	Assistente Social	88%, n=44	12%, n=6	1	72%, n=36	28%, n=14	1	0.16	(0.55)
	Serviços da comunidade	86%, n=43	14%, n=7	1	54%, n=27	46%, n=23	2	0.98	(1.84)
	Pares da vizinhança	94%, n=47	6%, n=3	1	60%, n=30	40%, n=20	2	0	(0)
	Vizinhos	96%, n=48	4%, n=2	1	72%, n=36	28%, n=14	1	0.02	(0.14)
	Centros recreação local	92%, n=46	8%, n=4	1	62%, n=31	38%, n=19	1	0.24	(0.82)
	Serviços culturais comunitários	92%, n=46	8%, n=4	1	64%, n=32	36%, n=18	1	0.30	(0.86)
	Outros	94%, n=47	6%, n=3	1	96%, n=48	4%, n=2	1	0	(0)
Formação Profissional	Especialistas: emprego e formação profissional	84%, n=42	16%, n=8	1	50%, n=25	50%, n=25	2.50	0.64	(1.27)
	Empregadores	80%, n=40	20%, n=10	1	56%, n=28	44%, n=22	1	1.14	(2.31)
	Profissionais dos CAO	84%, n=42	16%, n=8	1	56%, n=28	44%, n=22	1	1.08	(1.96)
	Colegas de trabalho	86%, n=43	14%, n=7	1	72%, n=36	28%, n=14	1	1.14	(3.48)
	Outros	96%, n=48	4%, n=2	1	96%, n=48	4%, n=2	1	0	(0)
Outros	Outros	88%, n=44	12%, n=6	1	94%, n=47	6%, n=3	1	0.38	(1.42)

Correlação negativa é encontrada entre a severidade da incapacidade e a participação dos especialistas de emprego ($r_{\text{spearman}}=-.31$; $p=.03$), significando naturalmente uma menor intensidade de participação destes elementos no caso dos jovens com níveis mais severos de incapacidade.

A necessidade de expandir a participação dos elementos parece ter também associação positiva com o grau de restrição geral, nomeadamente no que concerne ao envolvimento da irmã/irmão ($r_{\text{spearman}}=.28$; $p=.047$), psicólogo ($r_{\text{spearman}}=.31$; $p=.027$), terapeuta ocupacional ($r_{\text{spearman}}=.38$; $p=.006$), pessoas dos centros de recreação ($r_{\text{spearman}}=.29$; $p=.04$), pessoas dos serviços culturais ($r_{\text{spearman}}=.34$; $p=.02$) e profissionais dos CAOs ($r_{\text{spearman}}=.30$; $p=.03$).

Pressupõe-se que estas correlações encontrem reflexo em possíveis diferenças encontradas entre o grupo de jovens cuja transições incluem atividades relacionadas com o trabalho com aqueles cuja transição se prevê ao nível ocupacional, já que naturalmente entre os dois grupos (tabela 4) se encontram diferenças significativas no grau de restrições apresentadas ($Z=-3.26$; $p=.001$), com o primeiro grupo a apresentar uma mediana de 2.56 e o segundo de 1.55 em termos de severidade das incapacidades. As diferenças na severidade das incapacidades experienciadas estão colocadas de modo significativo sobre os domínios das Tarefas e Exigências Gerais ($Z=-3.20$; $p=.001$), Mobilidade ($Z=-2.39$; $p=.02$), Autocuidados ($Z=-3.26$; $p=.001$), Vida Doméstica ($Z=-3.53$; $p\leq.001$), Principais Áreas de Vida ($Z=-3.77$; $p\leq.001$) e Vida Comunitária ($Z=-3.53$; $p=.002$).

Tabela 4 – Mediana das restrições nos domínios de participação dos grupos de jovens cuja transição incluem atividades de carácter ocupacional ou de trabalho.

Domínios de participação da CIF	Atividades de carácter ocupacional (Mediana)	Atividades relacionadas com o Trabalho (Mediana)
Aprendizagem e aplicação dos conhecimentos	3.00	3.00
Tarefas e exigências gerais	3.00	2.00
Comunicação	2.00	2.00
Mobilidade	2.00	0.00
Auto cuidados	3.00	1.00
Vida doméstica	3.00	1.00
Interações e relacionamentos interpessoais	2.00	2.00
Principais áreas da vida	3.00	2.00
Vida comunitária, social e cívica	3.00	2.00

Assim, dividindo a amostra em dois grupos – aqueles cujo planeamento do processo de transição inclui atividades (de formação/ preparação ou estágio) relacionadas com o mundo laboral e aqueles cujas respostas se orientam predominantemente para atividades de carácter ocupacional – fomos verificar se existem diferenças significativas entre estes dois grupos no que se refere à presença e à intensidade de participação dos diferentes elementos (vd. anexo 12, figura 4.). Apesar de se observar uma ligeira superioridade na média de pessoas envolvidas na transição de jovens cujas respostas incluem a preparação para um trabalho ($M=11$; $DP=4.28$), não existem diferenças estatisticamente significativas entre este grupo e o grupo de jovens cuja transição inclui o CAO ($M=9.67$; $DP=4.12$). De modo congruente com estes dados, também não se observa uma correlação significativa entre o grau de incapacidade e o número de pessoas implicadas no processo de transição.

Contudo, com recurso ao teste de U de Mann-Whitney verificámos que existem diferenças estatisticamente significativas na intensidade de participação das pessoas do centros de recreação ($Z=-2.02$; $p=.004$), dos especialistas de emprego ($Z=-3.19$; $p=.001$), dos empregadores ($Z=-2.80$; $p=.005$) e dos colegas de trabalho ($Z=-2.21$; $p=.03$) - havendo maior intensidade de participação desses elementos relativamente a jovens cujo processo de transição inclui atividades relacionadas com o trabalho, quando comparado com aqueles cuja transição se dará para atividades predominantemente ocupacionais. Naturalmente, verifica-se tendência inversa no que respeita à participação dos profissionais do CAO, onde se observa uma intensidade de participação significativamente superior ($Z=-2.15$; $p=.03$) no grupo de jovens cuja inserção se prevê em atividades predominantemente ocupacionais comparativamente àqueles onde se antevê possível inserção em atividades laborais.

Já no que concerne à necessidade de expansão da participação, esta verifica-se com maior intensidade no grupo de jovens cuja transição prevê a preparação para atividades predominantemente ocupacionais – comparativamente aqueles cuja inserção inclui atividades relacionadas com o trabalho – em relação ao irmão/irmã ($Z=-2.49$; $p=.01$), à assistente social ($Z=-2.13$; $p=.03$) e aos profissionais dos CAOs ($Z=-2.49$; $p=.01$).

Não existe qualquer correlação com significância estatística que associe a idade e o tamanho da rede (numero de pessoas envolvidas), a intensidade de participação atual dos diferentes elementos ou a necessidade da ampliação da sua participação.

Conectividade da Rede

Relativamente à frequência com que o respondente (*i.e.*, o professor de educação especial) comunica por mês com os restantes elementos implicados no processo de transição, destaca-se, como podemos ver na figura 2 - com uma média superior de ocorrências - a comunicação estabelecida com os colegas de turma, diretor de turma, mãe/pai, amigos, diretor da escola. Com médias mais reduzidas de contacto surgem elementos da comunidade. Esta variação é confirmada estatisticamente $F(4.25,30)=10.64$, $p \leq .001$, $np^2=.18$, com a diferença localizada precisamente na mais expressiva conectividade dos elementos acima citados comparativamente aos restantes.



Figura 2 – Média do número de vezes por mês em que o professor de educação especial comunica com os diferentes elementos.

O grau de conectividade (*i.e.*, o somatório de comunicações entre o professor e os restantes elementos) relaciona-se positivamente com o grau de restrição apresentado pelos jovens ($r_{\text{spearman}}=.38$; $p=.007$), especificamente o número de contactos com a mãe/pai ($r_{\text{spearman}}=.31$; $p=.03$), com os colegas de turma ($r_{\text{spearman}}=.33$; $p=.002$), com o terapeuta da fala ($r_{\text{spearman}}=.42$; $p=.003$), com o terapeuta ocupacional

($r_{\text{spearman}}=.52$; $p\leq.001$) e com o profissional do CAO ($r_{\text{spearman}}=.52$; $p\leq.001$). Apesar desta correlação, não se verifica uma diferença estatisticamente significativa da conectividade entre o grupo de jovens cuja transição inclui atividades relacionadas com o trabalho com aquelas onde se prevê a inserção num CAO. A idade não se relaciona também de modo estatisticamente significativo com as medidas de conectividade entre os elementos.

Experiencias na comunidade

O segundo tópico em análise era o espectro de atividades/ experiências levadas a cabo no âmbito dos PITs e aquelas vivenciadas pelo jovem na comunidade. 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 determinado domínio/ atividade. Como podemos verificar na tabela 5. Assim, um dos primeiros aspetos a analisar foi o número médio de atividades/ domínios em que os jovens se encontram envolvidos (dentro do espectro de domínios em análise). Novamente, aqui dicotomizamos a escala de resposta em não participa (para o valor 1)/ participa (para os valores de 2 a 4). Assim dentro dos 11 domínios da matriz curricular em média os jovens estão envolvidos em 8/9 domínios de atividade ($M=8.52$; $DP=2.76$).

Em relação aos domínios da matriz curricular, parece existir uma global diferença na intensidade de participação em cada um, $F(4.84,40)=7.78$, $p\leq.001$, $np^2=.14$. A partir do *teste de Bonferroni*, observa-se que as diferenças residem essencialmente na maior intensidade de participação em atividade socialmente úteis e de bem-estar comparativamente a experiências laborais, ao conhecimento do mundo laboral, e às atividades relativas à cooperação e à solidariedade. Quanto à necessidade de expandir a participação nestes domínios da matriz curricular, existe uma global diferença entre os domínios $F(5.49, 40)=3.23$, $p=.006$, $np^2=.06$, localizada sobretudo na maior expressão da necessidade de expansão das atividades de expressão ($p=.04$), das competências socioprofissionais ($p=.03$) e da participação cívica ($p=.04$) comparativamente às atividades relacionadas com a cooperação. A par das atividades de cooperação aquelas cuja intensidade de expansão registam valores menos expressivos são as atividades de solidariedade e as de vivência democrática.

Tabela 5 – 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 que consideraram necessário expandir essas experiências		Mediana
		1 – 2	3 – 4		1 – 2	3 – 4	
		Nada-Pouco	Algum-Bastante		Nada-Pouco	Algum-Bastante	
Componentes da matriz curricular	Atividades socialmente úteis	32%, n=16	68%, n=34	3	30%, n=15	70%, n=35	3
	Experiências laborais	56%, n=28	44%, n=22	2	36%, n=18	64%, n=32	3
	Atividades de expressão	32%, n=16	68%, n=34	3	30%, n=15	70%, n=35	3
	Bem-estar e qualidade de vida	32%, n=16	68%, n=34	3	38%, n=19	62%, n=31	3
	Higiene e Segurança no trabalho	38%, n=19	62%, n=31	3	34%, n=17	66%, n=33	3
	Conhecimento do mundo laboral	56%, n=28	44%, n=22	2	34%, n=17	66%, n=33	3
	Competências socioprofissionais	50%, n=25	50%, n=25	2.50	38%, n=19	62%, n=31	3
	Cooperação e associativismo	54%, n=27	46%, n=23	2	50%, n=25	50%, n=25	2.50
	Vivência democrática	52%, n=26	48%, n=24	2	44%, n=22	56%, n=28	3
	Participação cívica	42%, n=21	58%, n=29	3	26%, n=13	68%, n=34	3.50
	Solidariedade (voluntariado)	66%, n=33	34%, n=17	2	30%, n=15	56%, n=28	3
Outra	100%, n=50	0%, n=0	1	100%, n=0	0%, n=0	1	
Algumas Atividades na comunidade	Frequentar cafés, parques	60%, n=30	40%, n=20	2	42%, n=21	58%, n=29	3
	Ir a cerimónias, festas sociais	74%, n=37	26%, n=13	2	44%, n=22	56%, n=28	3
	Participar em jogos e desportos	70%, n=35	30%, n=15	2	36%, n=18	64%, n=32	3
	Participar em atividades culturais (ir ao cinema, teatro...)	82%, n=41	18%, n=9	2	32%, n=16	68%, n=34	3
	Visitar amigos, parentes...	56%, n=28	44%, n=22	2	34%, n=17	66%, n=33	3
	Ocupar-se de passatempos	54%, n=27	46%, n=23	2	30%, n=15	70%, n=35	3
	Outra	100%, n=50	0%, n=0	1	100%, n=50	0%, n=0	1

No que concerne às outras 6 atividades comunitárias consideradas, em média os jovens participam semanalmente em 4 atividades ($M=4.06$; $DP=2.10$). A intensidade de participação nas atividades difere globalmente $F(5, 45)=4.07$, $p=.001$, $np^2=.08$ – estando as diferenças localizadas no maior grau de participação em “ida ao café” ($p=.02$) e “passatempos” ($p=.002$), comparativamente ao envolvimento em atividades culturais. A par desta última, também a participação em cerimónias regista uma baixa participação.

Experiências na comunidade em função do grau de restrição e da orientação das respostas (CAO & Atividades Relacionadas com o Trabalho)

A média de atividades da matriz curricular em que se encontram envolvidos não difere significativamente entre os grupos de jovens cuja transição é orientada para atividades ocupacionais daqueles envolvidos em atividades de preparação para o trabalho, muito embora a média do primeiro grupo ($M=8.10$; $DP=2.95$) seja ligeiramente inferior à do segundo ($M=9.15$; $DP=2.39$).

A intensidade de participação nestas atividades correlaciona-se com o grau de restrição, havendo uma associação negativa no caso das experiências laborais ($r_{\text{spearman}}=-.43$; $p=.002$), atividades de higiene ($r_{\text{spearman}}=-.40$; $p=.004$), de solidariedade ($r_{\text{spearman}}=-.32$; $p=.02$), conhecimento do mundo laboral ($r_{\text{spearman}}=-.51$; $p\leq 001$) e competências socioprofissionais ($r_{\text{spearman}}=-.39$; $p=.005$). Consonante com estes dados, quando comparados os grupos de jovens cuja transição inclui atividades ocupacionais com aqueles envolvidos na preparação para o trabalho, verificamos uma diferença estatisticamente significativa na intensidade de participação em experiências laborais ($Z=-2.49$; $p=.01$). A participação cívica e as atividade socialmente úteis são outros dois domínios muito presentes na rotina de transição destes jovens, sem se verificar, contudo, diferença estatisticamente significativa com o outro grupo de jovens. Aliás as atividades socialmente úteis têm maior expressão no caso dos jovens cuja transição está orientada para atividades ocupacionais, a par de domínios como o bem-estar, e atividades de expressão.

Quando analisada a associação entre o grau de incapacidade e a necessidade de expansão destes domínios de participação, foi encontrada uma correlação negativa, estatisticamente significativa, com as atividades relativas às competências

socioprofissionais ($r_{\text{spearman}}=-.34; p=.02$) e à solidariedade ($r_{\text{spearman}}=-.34; p=.02$). Nesta secção de respostas não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de jovens com transição orientada para atividades de carácter ocupacional daqueles envolvidos em atividades de preparação para o trabalho.

A premência de expansão de um ou outro domínio de atividade parece não se relacionar (pelo menos com significância estatística) com a idade do jovem. No que concerne ao envolvimento atual, existe contudo uma associação estatisticamente significativa e de teor positivo entre a idade e o envolvimento na componente de higiene ($r_{\text{spearman}}=.37; p=.008$). (vd. figura 3).

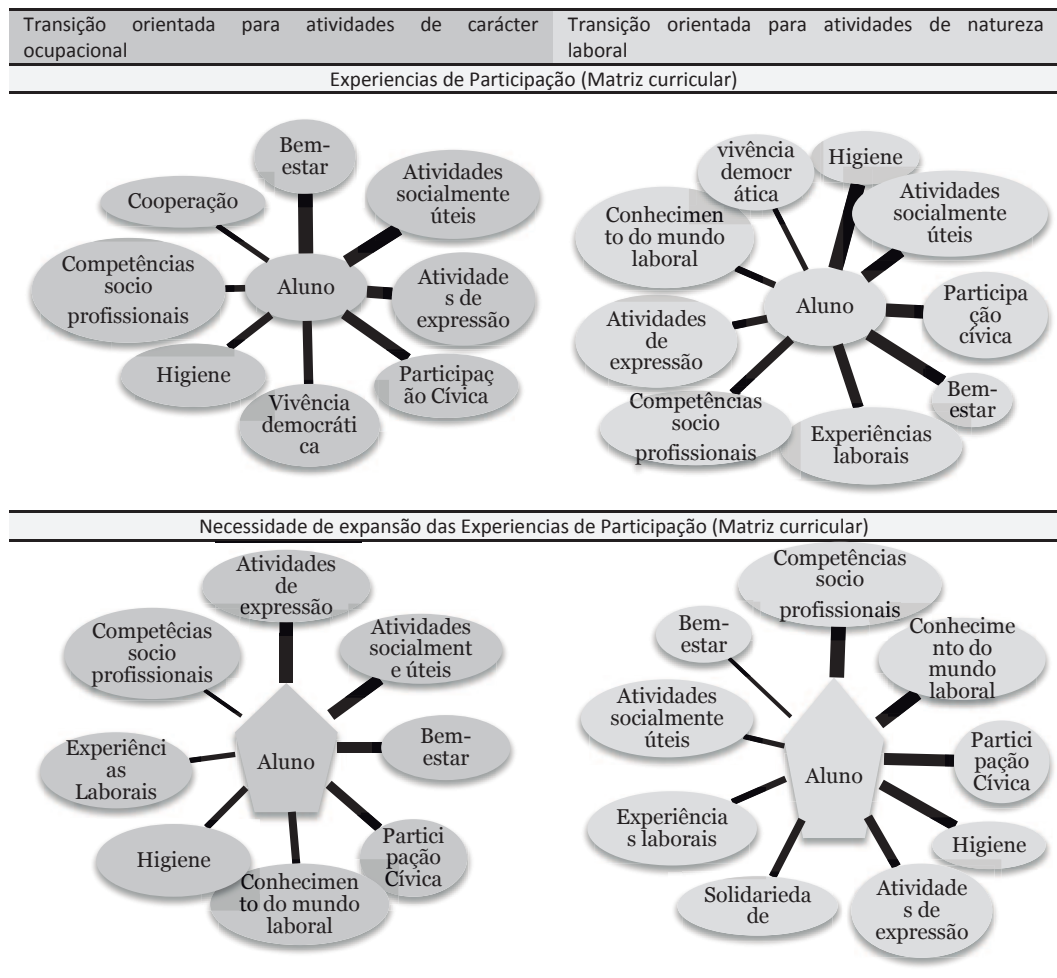


Figura 3 - Intensidade de participação graduada por traços (quanto mais forte, mais intensa) das experiências estudadas pertencentes à matriz curricular.

No que concerne às outras atividades na comunidade, a média de atividades em que participa não difere, de modo estatisticamente significativo, entre o grupo de jovens orientado para atividades ocupacionais daqueles envolvidos em atividades de preparação para o trabalho, ainda que o primeiro grupo registre uma média ligeiramente superior ($M=4.20$; $DP=2.06$) comparativamente ao segundo ($M=3.85$; $DP=2.21$). Nesta seção de atividades não se encontram correlações, estatisticamente significativas, entre o grau de participação e o nível de severidade das incapacidades. Não existem, também, diferenças estatisticamente significativas quando comparado o grau de participação de jovens cuja transição está orientada para atividades de carácter ocupacional daqueles envolvidos em atividades relacionadas com o trabalho. A idade parece também não se correlacionar com o grau de participação nas atividades em análise.

Em relação à necessidade de expansão da participação, não existem diferenças que coloquem em evidência uma ou outra atividade em relação às restantes. Apesar da importância de expansão se situar em valores muito próximos, as três atividades onde se registam valores superior são os passatempos, o visitar amigos e as atividades culturais. Não foram também observadas correlações, estatisticamente significativas, entre a necessidade de expansão destas atividades e variáveis como o grau de incapacidade e a idade dos jovens. Contudo, quando analisada a necessidade de expansão em função dos grupos - jovens orientados para atividades ocupacionais e jovens envolvidos em atividades relacionadas com o trabalho – verifica-se uma diferença estatisticamente significativa ao nível da “ida ao café” ($Z=-2.24$; $p=.03$), das atividades artísticas ($Z=-2.29$; $p=.02$), do visitar amigos ($Z=-2.47$; $p=.01$), e do envolvimento em passatempos ($Z=-3.08$; $p=.002$) – verificando maior intensidade nas respostas relativas ao primeiro grupo.

O envolvimento nas atividades relativas à matriz curricular está associado positivamente à participação nas atividades na comunidade ($r_{\text{spearman}}=.39$; $p=.005$). Não existe associação estatisticamente significativa entre o quão larga é a rede de suportes (o número de pessoas implicadas na rede) e a extensão de atividades de participação (número de domínios em que está envolvido).

3.2. ESTUDO DE CASO

Nesta secção organizar-se-ão os resultados em três partes: (i) dados da entrevista ao jovem e família acerca da rede de suportes e experiências/ atividades em que se envolve na comunidade; (ii) dimensões de informação acrescentadas pela SIS-C em confronto com a informação previamente constante no perfil de funcionalidade e plano de intervenção desenhado para os 2 alunos; (iv) opinião da equipa educacional acerca da utilidade dos dados oferecidos pela SIS-C e do plano de suportes desenhado para o processo de transição dos alunos.

Entrevista ao jovem e família: caracterização da rede de suportes e das experiências na comunidade

Conforme antes mencionado a caracterização das redes de suporte e das experiências na comunidade contou com uma componente qualitativa – imersa já no âmbito do estudo de caso – onde se levou a cabo uma entrevista dirigida aos 2 jovens, com a participação também das suas mães. Foram identificadas no corpo de texto 131 unidades de significado, das quais 51 referentes ao V e 80 à C. Inscritas nos 6 temas do guião de entrevista, foram identificadas 28 categorias (tabela 6).

Dentro dos temas presentes, aquele onde se identificou maior número de unidades de significado foi nos temas redes de suporte e experiências na comunidade. Nas redes de suportes, destacou-se no discurso dos jovens a categoria Família (7 unidades de significado para V e 10 para o C), seguindo-se a menção aos professores como elementos apoiantes. Relativamente às *Experiências*, assumem destaque aquelas proporcionadas pelos contextos escolar e de reabilitação – com um total de 20 unidades de significado. Relativamente às *preferências e interesses*, assumiu destaque a *Música e Passear/conviver* no caso do V e o *Desenho/Pintura* para a C. Abordando o tema *Expansão das Atividades*, as categorias *Fora da Escola e Dentro da Escola* foram referidas de igual forma no discurso do V. No caso da C, todas as categorias deste tema foram mencionadas. Sendo a categoria mais evidenciada como necessário expandir a sua participação a categoria *Fora da Escola* e de seguida de forma equivalente as categorias: *Casa e Dentro da escola*.

Tabela 6 – Temas, categorias, número de unidades de significado e exemplos do discurso – resultantes da análise de conteúdo da entrevista ao jovem e família.

Tema	Categoria	Unidades de significado		Total de Unidades	Exemplos de discurso
		V	C		
Rede de suportes	Família	7	10	29	“Vou às compras com a minha família” / [Pessoas com quem vive] “Pai mãe irmã”
	Amigos	3	1		[Pessoas consideradas mais importantes] “Amigos”
	Colegas/ Pares	1	0		[Com quem faz atividades] “Com (...) os colegas de turma”
	Professores	4	1		[Com quem faz as atividades] “Com as professoras (...)”
	Outros Profissionais	2	0		[Com quem faz as atividades] “Com (...) as funcionárias”
Experiências	Familiares	1	6	36	“Às vezes vai ao domingo a casa da avó”
	Escolares	8	2		[Ter] “Música, música” [O que faz na escola] “vou à piscina (...)”
	Centro de Reabilitação	0	10		“(...) faço limpeza autocuidados tecelagem e culinária”
	Comunidade	3	6		“Vai comigo à Igreja levar a irmã à catequese” / “Vou às compras sozinha”
Preferências/ interesses	Desenho/Pintura	0	7	26	“Gosto de pintar flores e de pintar animais”
	Música	3	0		[Local e Atividade preferida] “Escola Música”
	Jogos	0	1		[O que mais gosta de fazer] “Jogo Mega Man X4 (...) com o meu primo”
	Informática	0	1		“Gosta muito de estar (...) sempre no computador (...)”
	Alimentação	1	4		“Bolo hum hum” / “Gosta de (...) comer”
	Passear/conviver	3	4		“Gosto de conviver” / “Gostava de sair com os meus amigos”
	Procurar informação	1	0		“Gosta de fazer muitas perguntas”
Expansão da participação	Ver filmes	1	0	9	[O que gosta de fazer] “Filmes”
	Casa	0	2		[Local onde gostaria de estar mais vezes] “Gosto de estar em casa” / “(...) no computador (...)”
	Fora da Escola	1	3		“Ir (...) e para a piscina” / “Gostaria de sair com os meus amigos”
Aspirações	Dentro da escola	1	2	26	[Atividades que gostaria de fazer com mais frequência] “Desenho e Informática”
	Autonomia	4	7		“Aprender a fazer coisas sozinho” / “Aprender a cozinhar (...) Vestir e despir sozinho”
	Lazer/ocupação	3	3		“Para um centro para poder brincar” / “(...) ocupar o tempo livre com pequenos ofícios”
	Aprender atividades profissionais	1	0		“(...) aprender um ofício”
	Continuar na escola	1	0		[Local que aspira ir após a escola é a própria escola] “Para aqui”
	Curso de Artes	0	5		“Seguir o curso de Artes, tudo o que tem a ver com desenho”
Participação no PIT	Culinária (Cozinhar)	0	2	6	“Aprender a cozinhar”
	Participação ausente	2	0		“Não participa” / “O V. não consegue”
	Participação ativa	0	4		“Vou pedir para trocar a atividade” / “Eu escolho”

Quanto ao tema *Aspirações*, a categoria *Autonomia* teve mais ênfase no discurso dos participantes com 11 unidades de significado (4 do V e 7 da C). Seguindo-se a categoria *Lazer/ocupação* com 6 unidades de significado (3 do V e 3 da C). A *Participação no PIT* e *Expansão de participação* foram os temas menos focados nos discursos dos participantes.

Dimensões de informação acrescentada pela SIS-C

Através da análise da informação providenciada pela SIS-C e aquela constante nos perfis de funcionalidade dos dois alunos, pudemos identificar as dimensões de informação acrescentadas pela SIS-C (vd., apêndices 3 e 4 – Adaptação dos PITs da C e do V) – sob a hipótese de proporcionar um retrato mais completo da funcionalidade dos alunos. Conforme podemos ver na tabela 7 (com descrição dos códigos no apêndice 5), em cada caso a SIS-C proporcionou a expansão da descrição da funcionalidade sobretudo em domínios referentes à d4 (Mobilidade), d7 (Interações e relacionamentos Interpessoais), d6 (Vida doméstica), d5 (Auto cuidados), d3 (Comunicação), d1 (Aprendizagem e aplicação de conhecimentos) e d9 (Vida comunitária social e cívica). Outras informações igualmente obtidas que permitiram complementar o perfil de funcionalidade dos jovens foram no domínio da auto advocacia (e.g., *“A jovem expressa as suas preferências sem nenhum tipo de ajuda (...) Contudo precisa da ajuda física total do adulto para tomar medidas e agir para alcançar os seus objetivos (...) como planejar/ inscrever-se em cursos de formação/emprego (...)”*), e atividades de saúde e segurança (e.g., *(...) num sangramento do nariz, é capaz de dizer “oh”, mas terá sempre que ser o adulto a implementar a rotina de primeiros socorros (...)*) – cujos conteúdos não se encontram linearmente transparecidos em nenhuma das categorias da CIF-CJ.

Tabela 7– Espectro de categorias presentes nos perfis de funcionalidade antes e após o uso da SIS-C

PERFIS DE FUNCIONALIDADE		
	Espectro de indicadores descritivos do aluno prévio à SIS-C	Informação acrescentada com a SIS-C
V	b117, b122, b176, b147, b140, b152, d160, d161, b164, b167, d220, d230, d310, d315, b320, d330, d350, d355, d435, d440, d445, d510, d540, d5404.	d4301, d4305, d4401, d460, d4601, d470, d5101, d5102, d520, d5202, d530, d5400, d5401, d5402, d5403, d550, d560, d570, d571, d620, d6300, d6302, d6405, d6406, d6608, d720, d750, d9103, d920.
C	b1441, b1642, b16711, b1672, b1720, b117, b140, b1400, b1520, b1521, b156, b1600b1640, b1641, b1642, b16701, b16710, b320, b3300, b7302, b7352, b7401, b755, b770, b7800, d170, d172, d175, d160, d163, d160, d220, b240, d2104, d2105, d170, d325, d345, d330, d3102, d166, d410, d420, d450, d455, d445.	d166, d2101, d175, d860, d210, d325, d163, d2102, d330, d355, d710, d571, d710, d571.

Para além desta expansão de teor quantitativo, a informação oferecida pela SIS-C permitiu adicionar informações que transparecem a interatividade entre o indivíduo e o meio - nomeadamente o tipo de suportes necessários à execução das atividades, como são exemplo as seguintes frases: *“Quando ocorre uma ocasião em que o jovem participa numa atividade de saúde e segurança, necessita sempre de ajuda física total para manter a sua saúde e segurança, à exceção de manter o bem-estar emocional, o qual necessita de apoio físico parcial, pois apresenta alguma calma face a um acontecimento que normalmente se esperaria alguma ansiedade ou outra reação (...).”*; *“A correção automática elaborada através do uso do computador, é um facilitador do seu desempenho. Como a frequência da necessidade deste apoio é muito frequente, através do computador a sua funcionalidade melhora avultadamente.”*

Quanto aos planos de intervenção desenhados para os dois jovens, a partir do processo de avaliação documentado - tendo por base a SIS-C e o apuramento das suas aspirações e interesses - foram acrescentados 9 objetivos congruentes com estas duas dimensões de informação, todos eles orientados para a componente das Atividades e Participação (vd. exemplo tabela 8).

Tabela 8– Informação – objetivos e estratégias – acrescentada nos PIT com base no perfil de necessidades de apoio de cada jovem e da entrevista focada nos seus interesses e aspirações

Objetivos		Estratégias	
Conteúdos compatíveis com as suas aspirações e maior intensidade de suporte		Número de objetivos acrescentados Pós SIS	Espectro de estratégias indicadas Pós SIS – quais as estratégias acrescentadas
V	<p>- Experiências na comunidade e vizinhança: (ouvir e fazer música; ver filmes; conversar e conviver; caminhadas, festas populares, saídas com o rancho folclórico, ida às compras (mercearia, padaria, farmácia,...);</p> <p>- Oportunidades de preparação de refeições (Ajudar na preparação de refeições simples, como lanches);</p> <p>- Oportunidades de expressão musical: (Exploração de diferentes instrumentos musicais; Tocar um instrumento musical);</p> <p>- Aceder a diferentes softwares educativos, escola virtual e plataformas virtuais;</p> <p>- Comunicar em diferentes contextos: escola, casa, comunidade ou vizinhança (Transmissão de recados de forma verbal; Ampliar o vocabulário relacionado com os transportes públicos, segurança rodoviária, instrumentos musicais, dinheiro).</p>	5	e310, e410, e330, e340, e310, e315, e325, e1200, e5400, e430,
C	<p>- Cozinhar e utilizar os utensílios e eletrodomésticos de uma cozinha;</p> <p>- Envolver-se em atividades da comunidade e vizinhança:</p> <ul style="list-style-type: none"> • de recreação com os amigos (as) ou familiares; • Participar nos serviços públicos presentes no meio envolvente; • Envolver-se em atividades de pintura ou desenho dinamizados na comunidade. 	4	e310, e420, e330, e585, e250, e1150, e1350, e330, e315, e320, e325, e330, e1301, e1251, e125, e310, e330, e320, e360, e130,

Os objetivos acrescentados centraram-se essencialmente nos domínios d9 - Vida comunitária, social e cívica (e.g., *Participar nos serviços públicos presentes no meio envolvente; Envolver-se em atividades de recreação com os (as) amigos (as) ou familiares*), e d6 - Vida doméstica (e.g., *Promover oportunidades e competências relacionadas com a preparação de refeições*).

Ocorreu, igualmente, uma expansão das estratégias enumeradas para atingir os objetivos propostos, na sua maioria no domínio dos *Apoios e Relacionamentos* e nos *Produtos e Tecnologias*.

Entrevista às Equipas: utilidade dos dados oferecidos pela SIS-C

A entrevista às equipas dos dois jovens tiveram como participantes: as professoras de educação especial e as suas mães. Conforme antes referido, procurou-se auscultar as suas opiniões sobre o processo de avaliação e de ajustamento da intervenção tendo por base a SIS-C. Com base nos 4 temas da entrevista, foram identificadas (tabela 9) 213 unidades de significado (121 pertencentes à entrevista da equipa do V e 92 à equipa da C) que foram organizadas em 16 categorias. Como podemos verificar, o tema no qual foram identificadas mais unidades de significado foi o da *Contribuição da SIS para o PEI e PIT*, onde se destacou a categoria *Planeamento da Intervenção* com 67 unidades de significado (33 na equipa do V e 34 na da C). Foi também salientada a importância da SIS-C na promoção de um maior envolvimento da família no processo (13 unidades de significado) bem como num maior alinhamento entre a avaliação e intervenção com práticas centradas na autonomia dos jovens (15 unidades de significado). O segundo tema mais abordado foi o contributo da SIS-C para a *Compreensão do jovem* (36 unidades de significado) nomeadamente no entendimento das suas *Necessidades*, (15 unidades de significado). No que concerne à *Contribuição na adequação dos suportes*, - foi mencionado o seu potencial em todos os contextos de participação dos jovens nomeadamente o *pessoal, escolar, social e familiar do aluno*. O tema menos mencionado no discurso das equipas foi o das *Dificuldades* no uso da SIS-C. Contudo, os resultados do nosso estudo, apontam para uma maior dificuldade a nível da categoria *Colaboração*, com 10 unidades de significado – destacando a dificuldade em conciliar horários para a realização conjunta desta avaliação.

Tabela 9 – Temas, categorias, número de unidades de significado e exemplos de discursos – resultantes da análise de conteúdo da entrevista às equipas educacionais dos dois jovens.

Tema	Categorias	Equipa do V	Equipa da C	Total de unidades	Exemplos de discurso
Compreensão do jovem	Rotinas	5	4	36	“Permitiu-me refletir sobre o quotidiano (...)”
	Necessidades	6	9		“A SIS permitiu (...) o conhecimento das suas necessidades de apoio”
	Suportes	9	3		[Compreender a necessidade do suporte] “o envolvimento da família e de outros intervenientes”
Contribuição da SIS para o PEI e PIT	Planeamento da Intervenção	33	34	138	“(...) ajuda a definir melhor os objetivos (...)/ ajuda com maior rigor a definir um programa para a vida, um PIT”
	Envolvimento da Família	11	2		“Ajuda a pensar no que a família poderá fazer (...)”
	Prática centrada nos interesses	4	7		“Permitiu ir ao encontro dos interesses e aos gostos dela”
	Prática centrada na autonomia	10	5		[A avaliação conduzida permitiu um aumento na autonomia] “Sobretudo na autonomia social e pessoal que não pode ser trabalhada na escola”
	Instrumento	10	9		“Utilizava-a como instrumento de avaliação (...) é muito completo”
	Alocação de serviços e recursos	2	4		[A determinação/alocação de serviços e recursos] “poderia ser apoiada pelo uso da SIS”
Contribuição na adequação dos suportes	Complemento da CIF	4	3	28	“(...) a SIS (...) pode servir como complemento da CIF”
	Contexto pessoal do aluno	3	6		“(...) tenho dado mais pistas verbais”
	Contexto escolar do aluno	3	0		“Já está a revelar mais autonomia (...) a deslocar-se dentro da escola”
	Contexto social do aluno	6	2		“É necessário (...) outros intervenientes da comunidade que não são abarcados pela escola”
Dificuldades	Contexto familiar	5	3	11	“É necessário o envolvimento da família (...)”
	Colaboração	10	0		“(...) é complicado reunirmo-nos por causa dos horários (...)”
	Formação	0	1		“Uma barreira pode ser a falta de ações de formação, para nós professoras também sabermos trabalhar com a SIS”

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Considerando que os objetivos deste estudo remetiam, não só, para a caracterização das redes de suporte e das experiências na comunidade estabelecidas na fase de transição para a vida pós escolar de alunos com necessidades adicionais de suporte, mas também, para a exploração de possíveis metodologias de avaliação e intervenção que contribuam para a implementação dos pressupostos avançados pelo paradigma de suportes – procuraremos discutir os resultados considerando conjuntamente a pesquisa por inquérito e o estudo de caso. Num exercício comum a qualquer discussão, tentamos nesta secção confrontar os resultados obtidos com o reportado na literatura, sendo, contudo, importante notar que – dada a escassez de indicadores passíveis de comparação – nem sempre foi possível fazê-lo, se não uma leitura dos dados à luz de princípios gerais enunciados teoricamente.

No que concerne à abrangência da rede de suportes, foram assinaladas pelo professor de educação especial uma média 10 elementos com participação no processo de transição, salientando-se (em maior percentagem de casos) 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. A rede de suporte parece, pois, encontrar maior densidade nos contextos familiar e escolar, com menor registo de participação de elementos do contexto comunitário. Esta perceção é reiterada nos dados do estudo de caso, onde os jovens destacam essencialmente o apoio da família e dos professores. Esta implicação dos contextos escolar e familiar no processo, pode, de certo modo, encontrar um reflexo nos resultados obtidos relatório de avaliação externa da implementação do Decreto-Lei n.º 3/ 2008 (Sanches-Ferreira et al., 2010), onde na globalidade dos PEIs elaborados se encontravam predominantemente envolvidos os pais e os profissionais da escola (nomeadamente, os professores e o psicólogo).

A dominância destes contextos face ao comunitário, é ainda evidente nos dados recolhidos a respeito da intensidade de participação, onde se registam como elementos com menor intensidade de participação: as pessoas dos serviços culturais/ centros de recreação, os colegas de trabalho e a vizinhança. Estes dados parecem

realçar a asserção de Thompson et al. (2004), quando sublinha a importância do estabelecimento de uma rede de suportes suficientemente abrangente (incluindo família, amigos, vizinhança) no processo dos jovens em situação de incapacidade. Ainda, face a estes resultados, são aqui chamadas as conclusões do projeto de avaliação externa da implementação do Decreto-Lei n.º 3/ 2008 (Sanches-Ferreira et al., 2010) onde é referida como barreira à implementação dos PIT o estabelecimento de parcerias com entidades da comunidade.

Em linha com estes dados, estão também os resultados referentes à conectividade entre o professor de educação especial (respondente) e os restantes elementos da rede. De facto, também aqui é transparecida uma maior envolvimento dos contextos familiar e escolar, notando-se maior frequência de comunicação com : os colegas de turma, o diretor de turma, os pais (mãe/pai), amigos, diretor da escola. Menor conectividade é documentada em relação aos elementos listados no contexto comunitário.

Apesar de não se verificar uma diferença significativa no tamanho da rede (*i.e.*, número e pessoas envolvidas no processo de transição) entre os jovens cujas respostas visam a integração num CAO e aqueles que integram atividades relacionadas com o trabalho (formação profissional, estágios, emprego), parece existir – no que concerne à intensidade da participação atual – um envolvimento maior dos pais, do terapeuta da fala, do terapeuta ocupacional e dos profissionais dos CAOs quando as incapacidades são mais severas. Por outro lado, os dados sugeriram uma maior intensidade de participação das pessoas dos centros de recreação, e (naturalmente) dos especialistas de emprego, empregadores e colegas de trabalho quando se refere aos jovens cujo processo de transição está direcionado para o mundo laboral.

No que diz respeito às experiências na comunidade, são destacadas como componentes onde se verifica maior necessidade de expansão as atividades de expressão, socioprofissionais e de participação cívica – no que se refere à matriz curricular – e o envolvimento em passatempos, atividades culturais e visitar amigos das atividades listadas na comunidade. A importância da expansão de atividades desta natureza, encontram reforço no estudo de caso, onde são destacados como

principais preferências e interesses “passear/ conviver”. O ênfase nas atividades de recreação e lazer encontra também reflexo nas aspirações dos jovens que constituíram o estudo de caso, assinalando - a seguir à autonomia – o desejo de se ver envolvido em atividades de lazer/ ocupações. À semelhança do sugerido na pesquisa por inquéritos, os resultados do estudo de caso indicam que a maioria das atividades são desenvolvidas na escola ou em centros de reabilitação, com pouca incidência sobre o contexto comunitário. A necessidade de mediar e promover o envolvimento em atividades na comunidade evidenciada nestes resultados é corroborada por King (2005), revelando que as experiências na comunidade favorecem de forma mais eficaz a aquisição de competências necessárias à vida adulta dos jovens.

A este respeito, importa ainda salientar que a média do número de atividades em que se encontram envolvidos não difere significativamente entre os jovens cujas respostas incluem a preparação para o trabalho e aqueles orientados para os CAO. Tal parece constituir um dado sugestivo de uma certa equidade no acesso às diferentes atividades entre os dois grupos, com exceção para as experiências laborais e socioprofissionais que tiveram, naturalmente, maior expressão no grupo de jovens cuja transição inclui a preparação para o trabalho.

De um modo congruente com os princípios enunciados no paradigma de suportes Thompson et al. (2002), no estudo de caso, pudemos confirmar a utilidade da SIS-C na orientação da avaliação e intervenção para aspetos relacionados com a participação e aspirações dos jovens. De facto, nos dois casos, os dados oferecidos pela SIS-C possibilitaram um retrato mais completo da funcionalidade dos jovens, acrescentando informação sobretudo nos domínios relacionados com os autocuidados (d5), vida doméstica (d6), interações interpessoais (d7), vida comunitária, social e cívica (d9) – bem como, noutros aspetos que não se encontram linearmente cobertos na CIF-CJ como são as competências de autoadvocacia, às quais tem sido reclamada importância no processo de transição por vários autores (*e.g.*, Agran & Wehmeyer, 2000).

É ainda de salientar que, para além desta expansão de carácter quantitativo (no número de indicadores de funcionalidade), a SIS-C possibilitou descrições mais

assentes na interatividade entre os componentes de atividade e participação e os fatores ambientais, através da discriminação dos suportes necessários à participação dos jovens em cada atividade do quotidiano. À semelhança do que é referido por autores como Silveira-Maia et al (2012), esta abordagem compreensiva sobre a natureza dinâmica dos processos de funcionalidade e incapacidade, tem valor preditivo sobre a qualidade das medidas interventivas desenhadas. De facto, como também se notou neste estudo de caso, o perfil de necessidades de apoio providenciado pela SIS-C possibilitou a identificação de outros objetivos (para além dos já constantes nos PIT) construídos com base no alinhamento entre os domínios em que se verificava maior necessidade de suportes e as aspirações dos jovens, bem como, a identificação de estratégias de intervenção nomeadamente nos domínios do apoio e relacionamentos (e3) e dos produtos e tecnologias (e1). Esta utilidade foi reconhecida pela equipa educacional – na entrevista realizada - que destacou o papel da SIS-C na promoção de uma maior compreensão das necessidades do aluno, bem como, no apoio à elaboração de planos de intervenção mais orientados para a autonomia e que de um modo mais efetivo envolvem a família. Como se sabe, a família assume um papel preponderante na planificação e implementação da transição (Stineman, Morningstar, Bishop & Turnbull, 1993; Trorin & Irvan, 1992 *cit. in* Wehman, 1996). Com base no discurso da equipa, foi possível também aferir dificuldades/ necessidades no uso desta escala, nomeadamente a colaboração em equipa e a formação para a utilização do instrumento.

CONCLUSÃO

Segundo a perspectiva dos professores, a estrutura mais comum das redes sociais suportes no processo de transição de alunos com necessidades adicionais de suporte é composta essencialmente por elementos referentes aos contextos familiar e escolar (pais, diretor de turma e escola, colegas/pares, amigos, psicólogo, médico, família alargada, irmão/irmã e profissionais do CAO). A partir da análise das necessidades de expansão da rede, bem como, da conectividade entre o professor e os outros elementos, neste estudo ficou evidenciada a necessidade de criar mecanismos que possibilitem uma maior envolvimento da comunidade no processo. A participação cívica, e o envolvimento em atividades de recreação (como visitar amigos, passear/ conviver) são experiências em necessidade de expansão segundo a perspectiva dos professores e dos próprios jovens. Com base nos dados obtidos no estudo de caso, a SIS-C parece possibilitar uma maior orientação dos processos de avaliação e intervenção para a Participação, bem como, uma identificação mais ampla de estratégias ambientais a implementar, com base na identificação dos suportes necessários à participação.

A ampliação da amostra, e a análise de variáveis indicativas da qualidade no processo de transição em estudos futuros, poderá revelar-se importante na determinação de padrões de suporte associados ao sucesso na transição. Ainda como limitação do estudo, salientamos - no estudo de caso -, a falta de tempo e espaço comum para a realização de reuniões/sessões para o envolvimento de mais intervenientes da rede social dos jovens, quer no contexto familiar, escolar, pares, laboral e comunitário.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso C. (2005). Inclusão e mercado de trabalho – Papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE. *Saber (e) Educar*. Porto: ESE de Paula Frassinetti. Nº10. Retirado de <http://purl.net/ese/f/handle/10000/26> em 10 de fevereiro de 2015.
- Afonso, C., & Santos, M. M. (2008). Transição para a Vida Activa de Jovens com Deficiência Mental. In Serra, H. (coord) *Estudos em Necessidades Educativas Especiais. Domínio Cognitivo* (pp. 71-102). Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais [AEDNEE]. (2002). *Transição da Escola para o Emprego: principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países europeus*. Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais.
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial [AEDNEE] (2009). *Princípios-Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva – Recomendações para Decisores Políticos*, Odense, Denmark: Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais.
- Agran, M. & Wehmeyer, M. (2000). Promoting Transition Goals and Self-Determination Through Student Self-Directed Learning: The Self-Determined Learning Model of Instruction. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(4), 351 - 364.
- Allen, S., Smith, A., Test, D., Flowers, C., & Wood, W. (2001). The Effects of Self-Directed IEP on Student Participation in IEP Meetings. *Career Development for Exceptional Individuals*, 24 (2), 107-120.
- Bardin, L. (1977) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreiro, E. & Gonçalves, F. (2005). Formar e Integrar – uma vocação. *Revista Diversidades*. Funchal. ISSN 1646-1819. Ano 2 - Abril, Maio e Junho, 2005 - n.º8.

- 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. doi: 10.1111/j.1365-2206.2011.00787.x.
- Capucha, L. (2008). *Educação Especial - Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: DGIDC
- Costa, A. M., Leitão, F. R., Santos, J., Pinto, J. V., & Fino, M. N. (1996). *Currículos Funcionais Vol. I: Sua caracterização*. Instituto de Inovação Educacional.
- Costa, A. (2004). *Educação e transição para a vida pós-escolar de alunos com deficiência intelectual acentuada: caracterização das respostas educativas proporcionadas aos alunos dos 2º e 3º ciclos com currículos alternativos ao abrigo do DL 319/91*. Lisboa, Ministério da Educação. Retirado de http://www.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Relatorio_transicao.pdf em 08 de janeiro de 2015.
- 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.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, alterado pela Lei 21/2008, de 12 de Maio. Ministério da Educação.
- European Commission (2000). *Labour Force Survey*. Brussels: European Commission.
- Equipa do serviço técnico de formação e integração profissional de deficientes [ESTFIPD] (2007). *Novos Rumos para a Formação e Emprego de Pessoas com Necessidades Especiais na RAM*. Revista Diversidades. Funchal. ISSN 1646-1819. Ano 5 - outubro, novembro e dezembro, 2007 - n.º 18.
- Eurostat (2002). *Labour Force Survey (Ad-hoc Module). População com deficiência e incapacidade na União Europeia: elevadas taxas de inactividade*. Retirado de <http://observatório-das-desigualdades.cies.iscte.pt> em 03 de maio de 2015.
- Fânzeres, L. (2007). Alunos com dificuldades de aprendizagem e a transição para o mercado de trabalho. Universidade do Minho, Portugal.
- Filler, C., & Rosenshein, M. (2012). *Age-Appropriate Transition Assessment Transition to Adulthood - Guidelines for individuals with autism spectrum disorders*. OCALI - Ohio Center for Autism and Low Incidence.

- Fortune, J., LeVelle, J., Meches, S., Severance, D., Smith, G. & Stern, J. et al. (2008). Resource Allocation and the supports Intensity Scale: Four Papers on Issues and Approaches. *AAIDD White Paper* (R. L. Schalock, J. R. Thompson, & M. J. Tassé.). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Getzel, E., & Fur, S. (1997). Transition Planning for Students with Significant Disabilities: Implications for Student-Centered Planning. *12*, 39-48.
- Halpern, A. (1994). A transição dos jovens com deficiência para a vida adulta: A declaração de posição da Divisão de Desenvolvimento de Carreira e de Transição. *Desenvolvimento de carreira para os indivíduos excepcionais*, *17*, 115-124.
- Keys, C., McDonald, K., & Balcazar, F. (2005). Youth with Disabilities. *Youth with Disabilities. Handbook of Youth Mentoring*. 493-504.
- King, P. B. J. Currie, M. Evans, J. (2005). Planning Successful Transitions from School to Adult Roles for Youth With Disabilities. *Thames Valley Children's Center, Children's Health Care*. *34*, 195-216.
- Kohler, P. (1996). Preparing Youths with Disabilities for Future Challenges: A Taxonomy for Transition Programming. In P. Kohler, *Taxonomy for Transition Programming: Linking Research and Practice*. Champaign: Transiiton Research Institute. 1-62.
- Kohler, P., Field, S. (2003). Transition-Focused Education. Foundation for the Future. *The Journal of Special Education*, *37*, 174-183.
- Martin, J., Van Dycke, J., Greene, B., Gardner, J., Christensen, W., Woods, L., et al. (2006). Direct Observation of Teacher-Directed IEP Meetings: Establishing the Need for Student IEP Meeting Instruction. *Exceptional Children*, *72* (2), 187-200.
- Martins, M. A. (1999). Deficiência Mental e Desempenho Profissional, Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Martins, M. (2001) *Deficiência Mental e Desempenho Profissional*. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

- Mason, C., McGahee-Kovac, M., Johnson, L., & Stillerman, S. (2002). Implementing Student-Led IEPs: Student Participation and Student and Teacher Reactions. *Career Development for Exceptional Individuals*, 25 (2), 171-192.
- McDonnell, John, & Hardman, Michael. (2009). *Successful Transition Programs - Pathways for Students With Intellectual and Developmental Disabilities* (1. SAGE Publications Ed. 2 ed.).
- Mendes, N. (2004). *Transição para a vida adulta: Percursos de vida*. Felgueiras: ISCE.
- Ministério do Trabalho e Emprego (2007). *A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho* (2. ed.). Brasília: MTE, SIT.
- Mount, B. (1992). *À procura de Caminhos para a Mudança usando a Planificação Centrada no Futuro da Pessoa*. Projeto Horizonte: Planificação Centrada na Pessoa.
- Pereira, M. C. & Ferreira, S. (2013). *O Planeamento Centrado na Pessoa: o seu potencial inclusivo*. Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade". Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. Almada/Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013.
- Portaria n.º 275-A/2012 de 11 de setembro. *Diário da República*, 1ª série, 176.
- Portaria n.º 201-C/2015 de 10 de julho. *Diário da República*, 1ª série, 133.
- Powers, L., Turner, A., Westwood, D., Matuszewski, J., Wilson, R., & Phillips, A. (2001). TAKE CHARGE for the Future: A Controlled Field-Test of a Model to Promote Student Involvement in Transition Planning. *Career Development for Exceptional Individuals*, 24 (1), 89-104.
- Rasheed, S. A., Fore, C., & Miller, S. (2006). Person-centered planning: Practices, promises and provisos. *Journal for vocational special needs education*, 28(3), 47-59.
- Renzaglia, A.; Karvonen, M.; Drasgow, E. & Stoxen, C. C. (2003). Promovendo Inclusão para Vida Toda. *Promoting a life time of Inclusion Focus on Autism and other Developmental Disabilities*. 18.(3).
- 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.

- Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., & Santos, M. (2012). A desconstrução do conceito de Deficiência Mental e a construção do conceito de Incapacidade Intelectual: de uma perspectiva estática a uma perspectiva dinâmica da funcionalidade. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18 (4), 553-568.
- Santos, S., Morato, P., Monteiro, A., Fiúza, R., Carvalho, R. & Nunes, S. (2008). Adaptação da Escala de Intensidade de Apoios. *Revista de educação especial e reabilitação*. 15, 43 – 63.
- Santos, S., Morato, P., Ferreira, S., Aniceto, H., Colaço, A., Nogueira, J., Pereira, J. & Rocha, C. (2009). Escala de Intensidade de Apoios. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*. 16, 39-56.
- Sanz, E. C. (2004). La transición a la vida adulta: alternativas actuales para las personas con necesidades educativas especiales. In C. J. Fernández (org.), *Pedagogía diferencial : diversidad y equidade*. Madrid: Pearson-Prentice Hall. 267-286.
- Schalock, R., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E., Gomez, S., Lachapelle, Y., Luckasson, R. & Reeve, A. (2010). *Intellectual Disability Definition, Classification, and Systems of Supports*. 11ª Edição, Washington, D.C.
- Schalock, R., & Verdugo, M. (2013). The Transformation of Disabilities Organizations. *Intellectual and Development Disabilities*, 51 (4), 273-286.
- Schalock, R. Lee, Verdugo, M., Swart, K., Claes, C., Loon, J., Lee, C. (2014). Evaluation and Program Planning. *Journal homepage: www.elsevier.com/locate/evalprogplan.*, 45, 110-118.
- Silveira-Maia, M. et al. The Use of the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) Framework on Educational Planning: Promoting an Environmental Approach. *International Journal of Cross-Disciplinary Subjects in Education*, Special Issue, 2 (1).
- Sousa, J., Casanova, J., Pedroso, P., Mota, A., Gomes, A., Seiceira, F. et al. (2007), *Mais Qualidade de Vida para as Pessoas com Deficiências e Incapacidades*, CRPG e ISCTE, Vila Nova de Gaia.

- Tanaka, E., & Manzini, E. (2005). *O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência?* Revista Brasileira educação especial. Marília. ISSN 1413-6538 maio – agosto 2005. 11 (2). Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v11n2/v11n2a8.pdf> em 14 de abril de 2015.
- Thompson, J.; Hughes, C.; Schalock, R.; Silverman, W.; Tassé, M.; Bryant, B.; Craig, E. & Campbell, E. (2002). Integrating Supports in Assessment and Planning. *Mental Retardation*. 40 (5), 390-405.
- Thompson, J., Bryant, B., Campbell, E., Craig, E., Hughes, C., Rotholz, D., Schalock, R., Silverman, W., Tassé, M., Wehmeyer, M. (2004). *Supports Intensity Scale – User Manual*. American Association on Mental Retardation.
- Thompson, J., Bradley, V., Buntinx, W., Schalock, R., Shogren, K., Snell, M. *et al.* (2009). Conceptualizing supports and the support needs of people with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47 (2), 135-146.
- 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 (SIS-C)*. Associação Americana de Incapacidade Intelectual e Desenvolvidamental (AAIDD). (Tradução e em validação da versão portuguesa por Ferreira, M., Santos, M., Maia, M., Alves, S., Martins, S., & Santos, P.).
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO.
- Ward, L., Mallett, R., Heslop, P., & Simons, K. (2003). Transition planning: how well does it work for young people with learning disabilities and their families? *British Journal of Special Education*, 30 (3), 132-137.
- Wehman, P. (1996). *Life Beyond the Classroom. Transition Strategies For Young People With Disabilities* (2ª ed.). London, Paul H. Brookes.
- 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., & Palmer, S. (2003). Adult Outcomes for Students with Cognitive Disabilities Three-Years After High School: The Impact of Self-Determination. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38 (2), 131-144.
- 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.
- Wehmeyer, M., Chapman, T., Little, T., Thompson, J., Schalock, R. & Tassé, M. (2009). Efficacy of the Supports Intensity Scale (SIS) to Predict Extraordinary Support Needs. *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*. 114(1), 3-14.
- Whetstone, M., & Browning, P. (2002). Transition: A Frame of Reference. *AFCEC Online Journal*.

ANEXO 1 - PERFIS DOS ALUNOS

(Retirado do PIT 2014/2015 da aluna C)

Caracterização da funcionalidade do aluno nos diferentes contextos de vida

Funções do corpo

Apresenta dificuldades graves nas funções de memória de longo prazo (b1441.3); nas funções mentais cognitivas de nível superior (na gestão do tempo (b1642.3) e na flexibilidade cognitiva (b1642.3), nas funções mentais da linguagem (na expressão da linguagem escrita - (b16711.3), nas funções da linguagem (b1672.3)) e nas funções do cálculo (cálculo simples (b1720.3)).

Revela dificuldades moderadas ao nível das funções mentais globais, nomeadamente, nas funções intelectuais (b117.2). Nas funções mentais específicas, apresenta dificuldades moderadas nas funções de atenção (b140.2); nas funções da memória (memória de curto prazo (b1440.2)); funções emocionais (adequação da emoção (b1520.2) e na regulação da emoção (b1521.2)); funções da percepção (b156.2); funções do pensamento (fluxo do pensamento (b1600.2)); funções cognitivas de nível superior (abstração (b1640.2); organização do pensamento (b1641.2) e resolução de problemas (b1642.2)); funções mentais da linguagem (recepção da linguagem escrita (b16701.2) e na expressão da linguagem oral (b16710.2)).

Nas funções da voz e da fala denota dificuldades moderadas nas funções da articulação (b320.2) e na fluência da fala (b3300.2).

Apresenta dificuldades moderadas nas funções neuromusculares e funções relacionadas com o movimento nas funções relacionadas com a força muscular (força dos músculos de um lado do corpo (b7302.2)); funções relacionadas com o tónus muscular (tónus dos músculos de um lado do corpo

(b7352.2)); funções relacionadas com a resistência muscular (resistência de grupos musculares (b7401.2)); funções relacionadas com reações motoras involuntárias (b755.2); nas funções relacionadas com o padrão de marcha (b770.2) e nas funções relacionadas com os músculos e funções dos movimentos (sensação de rigidez muscular (b7800.2)).

Atividade e participação

Ao nível cognitivo revela acentuadas dificuldades nas aprendizagens académicas em geral, sendo mais acentuadas ao nível da leitura (d166.3), da escrita (na escrita de frases, textos, descrição de gravuras e por iniciativa própria) (d170.3); do cálculo (d172.3) e na resolução de problemas (d175.3). Apresenta ainda, dificuldades moderadas na aquisição de competências (d155.2); na concentração da atenção (d160.2); na memorização de conteúdos (d163.2), na compreensão e na capacidade de raciocínio (d163.2).

Denota muitas dificuldades de participação nas suas aprendizagens, o tempo de concentração é curto, ficando mesmo parada e bloqueada sem saber o que fazer, pedindo constantemente ajuda (d160.2). A maior parte das tarefas conclui a tarefa, com a ajuda do adulto (pistas) ou por imitação de um modelo (d210.3). Dificilmente consegue realizar tarefas múltiplas (d220.3) e por vezes, demonstra dificuldades em lidar com o stress e outras exigências psicológicas (apresenta baixa autoestima) (b240.2) e fadiga (d2104.2) e (d2105.3).

No que concerne, à comunicação, a C demonstra muitas dificuldades em redigir palavras. Quando o faz sozinha, constrói frases, por vezes, pouco claras, repetindo palavras, usando enunciados agramaticais inventa letras ou escreve com muitos erros ortográficos, não conseguindo, a maior parte das vezes, decifrar o que redigiu (d170.3), (d325.3) e (d345.3). Oralmente apresenta algumas dificuldades na articulação de palavras, não reproduzindo claramente muitas palavras (d330.2). Apresenta muitas dificuldades na compreensão de mensagens faladas mais complexas (d3102.3), na interpretação de perguntas e no encadeamento de ideias, necessitando, por vezes, da mediação de um adulto para se organizar e na forma como expressa

o pensamento de forma a manter coerência no discurso (d163.3), (d2102.2), (d330.3) e (d355.2). A leitura é pouco fluente e mecanizada (d166.3).

Na mobilidade verifica-se uma dificuldade moderada em manter as posições básicas do corpo (d410.2); nas auto-transferências (d420.2); no andar (d450.2) e na deslocação (d455.2). Apresenta, ainda, uma dificuldade na utilização da mão e do braço esquerdo (d445.2).

Com os pares relaciona-se com alguns (d170.1). O seu comportamento oscila do estar triste, sonolento e inibido ao agitado e conversador (d240.2).

Fatores ambientais (onde se incluiu as expectativas da família)

Os pais são interessados no desenvolvimento físico e psíquico da C (e310+2). Todavia desde o nascimento do seu irmão, revela algumas birras para com os seus progenitores (e420.8).

Os colegas da escola são cooperantes com ela, tendo muitas vezes atitudes de interajuda (e420+2). Com os adultos é meiga, prestativa e conversadora (e330+3).

A intervenção com a aluna visa essencialmente a aquisição de um maior número de competências que lhe permitam adquirir autonomia nas atividades académicas (e585+2).

Fatores pessoais (onde se incluiu as expectativas do aluno)

A aluna apresenta capacidades para o desenho. É criativa, adora desenhar, pintar, recortar, decorar, dançar e ouvir música (e250+3).

Trabalha na área de informática com bom desempenho (e130+3).

A aluna gosta muito de estar na biblioteca e de utilizar alguns dos seus recursos. É um espaço a que recorre sempre que necessita. Atendendo às suas dificuldades na locomoção e ao facto de simpatizar com os adultos que trabalham na biblioteca, foi uma mais-valia para a elaboração do plano de transição para a vida ativa, na área de biblioteca.

Justificação da participação do aluno no Plano

A aluna foi um elemento fundamental no seu Plano Individual de Transição. Foi colaborante.

(Retirado do PIT 2014/2015 do aluno V)

Caracterização da funcionalidade do aluno nos diferentes contextos de vida

Funções do corpo

O V apresenta uma problemática que se enquadra nas Perturbações do Espectro Autista.

O V apresenta graves dificuldades na sua capacidade organizativa e de planeamento das suas atividades (b164.4). Esta incapacidade de flexibilizar o seu pensamento, de contextualizar informação e de a transferir para novos contextos, não permite ao V desenvolver e compreender de forma construtiva o seu saber no dia-a-dia (b117.3).

Relativamente à sua integração nos novos contextos não demonstra dificuldades, interagindo com adultos e pares com naturalidade e movimentando-se nos novos ambientes como se deles fizesse parte (b122.1).

Em relação às atividades de motricidade fina e coordenação óculo manual o aluno apresenta limitações graves (b176.3).

Revela alguma agitação psicomotora, que associada aos movimentos estereotipados se traduz na dificuldade de manter uma postura adequada na posição de sentado durante as atividades (b147.3). As dificuldades em manter, dirigir e focar a atenção são enormes (b140.3). No entanto, quando os assuntos são do seu interesse consegue focar voluntariamente a atenção, reproduzindo verbalmente mais tarde tudo o que ouviu.

O V utiliza frequentemente frases simples (b167.2) mas apresentando algumas substituições e omissões na articulação verbal (b320.2). Frequentemente, repete palavras e expressões descontextualizadas que ouve.

Manifesta défice na gestão das suas emoções, com variações e alterações significativas (b152.2).

Atividade e participação

Ao nível da aprendizagem e aplicação de conhecimentos, o V apresenta dificuldade em aprender a ler (d 140.4), aprender a escrever (d145.4), aprender a calcular (d150.3) e adquirir competências (d155.3) que lhe permitam utilizar a escrita. Escreve o seu primeiro e último nome e identifica todas as letras do abecedário em maiúsculas. Consegue reproduzir, com modelo, palavras e frases, sendo necessário recorrer ao ditado letra a letra quando não tem modelo.

O aluno não possui as competências básicas necessárias para trabalhar com números, o que faz com que não seja capaz de realizar operações matemáticas simples (d 150.3). Contudo, identifica os algarismos e escreve os números, com orientação.

Apresenta dificuldade em concentrar a atenção (d160.3) intencionalmente em estímulos específicos, ações ou tarefas durante um intervalo de tempo (d161.3), não sendo capaz de iniciar uma tarefa, organizar o tempo, espaço e os materiais necessários para a execução da mesma.

Tem dificuldade em levar a cabo ações coordenadas (d220 4), não é capaz de gerir o seu próprio nível de atividade em relação ao tempo e planear as atividades individuais ao longo do dia (d230 3), necessitando constantemente da orientação do adulto.

Ao nível da conversação (d350.3) e discussão (d355.3) o V não sabe iniciar manter e finalizar uma conversa com uma ou mais pessoas, quer em ambientes formais ou informais.

Não sabe gerir o seu comportamento, apresenta falta de atenção, movimento corporal excessivo, atenção dispersa e dificuldade em se concentrar nas tarefas que realiza, sendo necessária a orientação permanente de um adulto para realização das suas atividades e aquisição de competências complexas como por exemplo aprender jogos com regras.

Apresenta baixa auto-estima, o que leva frequentemente à recusa da tarefa proposta, dizendo: “não sou capaz”, “não sei fazer”.

O V não apresenta graves limitações ao nível da linguagem compreensiva, compreende ordens simples, (d310.1) contudo nem sempre é capaz de cumprir ordens ou regras estabelecidas (d230.3)

Comunica e produz mensagens verbais através de palavras e pequenas frases, (d315.1) mas não é capaz de contar uma história, (d350.3) canta canções sozinho ou em grupo, produzindo sons numa sequência, resultando numa melodia.

O V tem intencionalidade e iniciativas comunicativas, utilizando a fala como meio privilegiado de comunicação (d315.1; d330.1). Cumpre as funções comunicativas: instrumental, informativa, reguladora e de diálogo (responde e faz perguntas do contexto imediato). Contudo, não consegue manter um tópico de conversação nem alterar o tópico adequadamente (d350.3).

O aluno apresenta dificuldade em realizar ações coordenadas (d435.2) com o objetivo de mover objetos utilizando pernas e pés.

A utilização da mão para realização de movimentos finos é feita com muita dificuldade (d440.2) assim como a utilização da mão e do braço para a realização de ações coordenadas necessárias para mover objetos ou manipulá-los (d445.2)

No que se relaciona a auto-cuidados, o aluno depende do adulto para os cuidados básicos de higiene e limpeza (d510.2; d520.2; d540.2; d5404.3).

Fatores ambientais (onde se incluiu as expectativas da família)

O V é um aluno com dezasseis anos de idade, começou a frequentar a UEE no ano letivo 2004/2005 na Escola Básica X. Finalizou essa frequência no ano letivo de 2009/2010. Frequentou no ano letivo de 2010/2011 no Agrupamento de Escolas Y.

Há um ano que frequenta esta Unidade de Ensino Estruturado.

A família nuclear está sempre presente funcionando como um facilitador ao crescimento e desenvolvimento sócio emocional do aluno (e310+3; e410+3). A presença constante e assertiva dos professores e dos técnicos especializados (saúde) intervém como um facilitador moderado às aprendizagens do aluno.

Fatores pessoais (onde se incluiu as expectativas do aluno)

O V revela interesse por atividades de música, dança, jogos ao ar livre e vídeos no computador, brincadeiras com a bola, no entanto necessita de algum apoio individualizado para a sua segurança, orientação na concretização das atividades e persistência.

ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Escola Superior de Educação do Porto

Mestrado em Multideficiências e Problemas de
Cognição

Mestranda: Sandra Ribeiro

Orientadora: Prof.^a Doutora Mónica Silveira Maia

Consentimento Informado

Estamos a solicitar a vossa colaboração no projeto de investigação: *Sistemas de suporte no processo de transição para a vida pós-escolar de jovens com incapacidade*. Este projeto surge no âmbito da tese de mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição, em desenvolvimento na Escola Superior de Educação do Porto (ESE-IPP). Este questionário tem por objetivo identificar as pessoas e experiências relevantes no processo de transição.

Deste modo, solicitamos a sua participação, preenchendo as questões tendo por referência um aluno cujas respostas educativas incluam a implementação de um Plano Individual 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 (x) ou por email (x).

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

Muito obrigada pela sua cooperação.

Sandra Ribeiro.

A- Caracterização do(a) Aluno(a)

1. Idade do Aluno: _____ Ano de escolaridade: _____
2. Diagnóstico Clínico: _____
3. Caracterize a funcionalidade do aluno, indicando o grau de restrição em cada um dos domínios de participação (GRAU DE RESTRIÇÃO: 0- NENHUM; 1- LIGEIRO; 2- 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					

4. Ano letivo em que se iniciou a implementação do PIT: ____/____.
5. Após a escola, está a ser planeada a integração do aluno no:
 - Centro de Atividades Ocupacionais (CAO)
 - Centro de Formação Profissional
 - Estágio/Emprego
 - Outro: _____.

B- Caracterização da rede de suportes do aluno

1. A respeito da implementação do PIT, por favor assinala: (a) grau de participação dos diferentes elementos; (b) grau de expansão necessária: em que medida considera necessário aumentar o envolvimento de cada elemento tendo em vista uma implementação bem sucedida do PIT.
(GRAU DE PARTICIPAÇÃO ATUAL/GRAU EM QUE CONSIDERA NECESSÁRIO AUMENTAR A SUA PARTICIPAÇÃO: 1 – NENHUMA; 2 – POUCA; 3- ALGUM; 4-BASTANTE)

2. Indique com que frequência comunica (formal e/ ou informalmente) com os seguintes elementos no âmbito do planeamento e implementação das atividades e suportes relativas ao PIT.

CONTEXTOS	IDENTIFICAÇÃO DOS ELEMENTOS	Nº DE VEZES POR MÊS EM QUE COMUNICA COM ESSES ELEMENTOS	NÃO APLICÁVEL
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		
	Professor Titular de Turma		
	Psicólogo		
	Terapeuta da Fala		
	Terapeuta Ocupacional		
	Médico de família		
	Outro(s) (especifique: _____)		
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		
	Outro(s) (especifique: _____)		
Elementos da Formação Profissional	Especialistas de emprego e formação profissional		
	Empregadores		
	Profissionais dos Centros de Atividade Ocupacional		
	Colegas de trabalho		
	Outro(s) (especifique: _____)		
Outro(s) (especifique: _____)			

C- Caracterização das experiências na Comunidade

1. Considerando uma semana típica do aluno, indique: (a) o 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/ PARTICIPAÇÃO ATUAL				GRAU QUE CONSIDERA NECESSÁRIO EXPANDIR ESSAS EXPERIÊNCIAS			
		1	2	3	4	1	2	3	4
Algumas componentes da matriz curricular	Atividades socialmente úteis								
	Experiências Laborais								
	Atividades de expressão								
	Bem-estar e qualidade de vida								
	Higiene e Segurança no trabalho								
	Conhecimento do mundo laboral								
	Competências socioprofissionais								
	Cooperação e associativismo								
	Vivência democrática								
	Participação cívica								
	Solidariedade (voluntariado)								
	Outra (s) (especifique: _____)								
Algumas Atividades na comunidade (fora do perímetro escolar e / ou institucional)	Frequentar cafés, parques								
	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: _____)									

Obrigada pela sua colaboração!

ANEXO 3 - GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURA AOS JOVENS E FAMÍLIAS

GUIÃO DE ENTREVISTA

(dirigida ao aluno, com a participação do encarregado de educação/tutor)

Idade _____
Ano de escolaridade _____
Diagnóstico clínico _____
Ano de implementação do PIT _____/_____

1. Gostava que fizesses uma pequena apresentação de ti.
 - a. Quais achas que são as tuas principais características?
 - b. Com quem vives?

2. Conta-me o que fazes numa semana típica
 - a. Que atividades fazes, onde e com quem?
 - i. Que coisas fazes fora de casa?
 - b. O que mais gostas de fazer?
 - c. Que atividades gostarias de fazer com mais frequência?
 - d. Existem sítios/locais onde gostarias de estar mais vezes?

3. Que atividades achas que neste momento te estão a ajudar a conseguires ter uma vida adulta bem sucedida?

4. Que outras atividades/experiências – para além das que fazes – consideras que poderiam ser importantes neste processo?

5. O que te vês a fazer quando acabar a escola?
 - a. Onde?
 - b. Com quem?
 - c. Com que objetivos?

6. Costumas participar no planeamento das atividades em que vais participar?
 - a. Na escolha das atividades
 - b. Nos objetivos definidos do PIT

7. Quem consideras serem as pessoas mais importantes neste momento na tua vida e na tua preparação para a vida adulta?

Obrigada pela vossa colaboração!

ANEXO 4 - ENTREVISTAS AOS 2 JOVENS COM A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA

Entrevista à Jovem C

(Primeiramente a entrevista foi dirigida à C, com a presença da professora de educação especial, após apresentação dos elementos e explicação do objetivo da entrevista. Num segundo momento - posterior a esta reunião – a mãe participou na entrevista que foi feita à jovem.)

A numeração corresponde aos intervenientes: 1 – Mestranda Sandra; 2 – Jovem C)

ENTREVISTA

1. C, estás preparada para a entrevista?
2. “Sim” (.)
 8. Gostava que fizesses uma pequena apresentação de ti.
Quais são as tuas principais características?
 9. (silêncio. Olhos fixos)
1. Diz-me as tuas qualidades.
2. “Gosto de conviver
Às vezes chateio-me preocupo-me com os meus amigos
Estou sempre pronta para ajudar os meus amigos
Estou sempre lá para os ajudar”
1. Com quem vives?
2. “Pai mãe e irmão”
1. O que costumavas fazer numa semana?
Que atividades fazes, onde e com quem?

2. “De segunda a sexta arrumo a casa quando chego da escola
Ao sábado e domingo arrumo o meu quarto
Ao sábado faço de baby sitter do meu irmão”
1. E mais atividades que fazes ao longo da semana?
2. “Vou a casa dos meus tios e passear”
1. Onde mais gostas de passear?
2. “Passeio à beira de casa porque os meus pais são muito protetores
Eu passeio mas eles vêm atrás de mim São muito preocupados
Não querem que saia sozinha
Vou às compras com a minha família
Vou à piscina”
1. Que coisas fazes fora de casa?
2. “Compras” (pequena pausa) “vou às compras sozinha e vou à piscina
sozinha às vezes tenho na escola outras vezes vou praticar”
1. O que mais gostas de fazer?
2. “Jogo Mega Man X4, GTA com o meu primo
Pintar flores pintar animais”
1. Que atividades gostarias de fazer com mais frequência?
2. “Desenho a lápis e pintar com pincéis
Desenho e informática
A desenhar fico calma e relaxo
Gostava de estar mais tempo consigo e pintarmos juntas”
1. Tenho muito gosto em pintar contigo. Brevemente havemos de combinar essa atividade.
2. (Sorriu)
1. Existem sítios ou locais onde gostarias de estar mais vezes?
2. “Gosto de estar em casa (silêncio) Sair sou quase obrigada”
1. Não gostas de sair?
2. “Gosto
Gostava de sair com os meus amigos”

1. Que atividades achas que neste momento te estão a ajudar a conseguires ter uma vida adulta bem-sucedida?
2. “As do Centro eu faço limpeza autocuidados tecelagem e culinária”
1. Que outras atividades/experiências – para além das que fazes – consideras que poderiam ser importantes neste processo?
2. “Aprender a cozinhar E o desenho Ai o desenho tem que estar sempre”
1. O que te vês a fazer quando acabar a escola?
 - a. Onde?
 - b. Com quem?
 - c. Com que objetivos?
2. “Não sei ainda
Não sei logo que tenha desenho
Seguir o curso de Artes, tudo o que tem a ver com desenho”
1. Costumas participar no planeamento das atividades em que vais participar?
 - Na escolha das atividades?
 - Nos objetivos definidos do PIT?
2. “Eu escolho
Quero sair da limpeza Vou pedir à minha perceptora para trocar por outra atividade
Não gosto da limpeza faço coisas lá que já faço em casa e também tenho que comprar coisas”
1. Que coisas precisas de comprar?
2. “Pastas dos dentes e escova E estamos em crise Já faço em casa essas coisas Vou pedir para trocar a atividade”
1. Quem consideras serem as pessoas mais importantes neste momento na tua vida e na tua preparação para a vida adulta?
2. “Pai
X (nome do irmão)
Mãe

Amigos e os professores”

1. C, obrigada pela tua colaboração nesta entrevista.
2. (sorriu)

Participação da mãe da C face à entrevista dirigida à jovem

“A C é muito calada e isola-se muito

Vive com os pais e o irmão mais novo

A C vai para a escola e para o centro de reabilitação onde aprende a fazer uma série de coisas como cozinhar limpar e a arte que é o que mais gosta de fazer

A C é uma menina que diz saber fazer as coisas mas não tem iniciativa precisa de alguém de fora que a incentive

Acho muito importante ela tornar-se mais independente da mãe

Não é capaz de tomar iniciativa de fazer as coisas sem a mãe lhe dizer para fazer

Ela diz que sabe fazer mas faz tudo contrariada

Depois da escola acho que fazia bem a C. estar num sítio onde a ensinassem a cozinhar a arrumar a casa a ir às compras a fazer trocos enfim uma série de coisas que precisa aprender e que eu acho importante para a sua independência

A C. gosta muito de estar no quarto dela sempre no computador a falar com a amiga”

Entrevista ao Jovem V

ENTREVISTA

Dirigida ao V com a participação da sua mãe (M.) e da professora de educação especial. Entrevistadora: mestranda Sandra.

1. Gostava que fizesses uma pequena apresentação de ti.
 - a. Quais achas que são as tuas principais características?

(O jovem elaborou previamente a sua apresentação com ajuda da professora de educação especial com símbolos e frases simples escritas. Entregou-me a folha no momento da entrevista) Esta tinha as seguintes respostas:

“ Eu sou o V.
Tenho 16 anos
Moro em X.
Gosto de cantar e ouvir música da Ruth Marlene
Gosto do Austin Powers e do Mister Bean”

M. - “Divertido falador atento ao que se passa a volta
Memoriza bem assuntos do seu interesse pessoal
Alegre
Repete constantemente frases
Gosta de se meter com as pessoas Olá feitosa estás boa (?)
Tem muito boa memória ao que lhe interessa (:) nomes datas horário
carros
Gosta de fazer muitas perguntas
Gosta de conversar e de comer”

a. Com quem vives?

V. – “Pai”

E com quem mais?

V. – “Mãe irmã” (sorri, levanta os antebraços e abana as mãos)

2. Conta-me o que fazes numa semana típica

a. Que atividades fazes, onde e com quem?

V. - “carrinha (...) escola escola” (sorri, abana os braços frequentemente, serra parte do lábio)

M. – “Com as professoras as funcionárias e os colegas de turma”

O que fazes na escola?

V. (sorri e verbaliza um pequeno som) “*hum hú*”

Conta-me o que fazes na segunda-feira?

V. – “Música Música”

M. – “É o que mais gosta”

E o que fazes na terça-feira?

V. – (sorri e diz o nome da professora da disciplina de Moral)

O que fazes na quarta-feira?

V. – (sorri e diz o nome da professora de TIC)

Conta-me o que fazes na quinta-feira

V. – (sorri, balança o corpo e levanta os braços, mantem-se em silêncio)

O que fazes na sexta-feira?

V. – (silêncio)

Diz-me algo que gostes de fazer?

V. – “Almoço cantina

Filmes

Música Música” (sorri e abana os braços)

“Bolo *hum hum*” (sorri e abana o tronco)

i. Que coisas fazes fora de casa?

V. – (sorri, abana os braços e ergue o tronco)

M. – “Nada

Não sai muito

Vai comigo à Igreja levar a irmã à catequese

Às vezes vai ao domingo a casa da avó

Também vai à piscina pela escola”

b. O que mais gostas de fazer?

V. – “Música” (e começa a cantarolar)

c. Que atividades gostarias de fazer com mais frequência?

M. – “Aprender a fazer coisas sozinho”

d. Existem sítios/locais onde gostarias de estar mais vezes?

V.- “Escola Música”

3. Que atividades achas que neste momento te estão a ajudar a conseguires ter uma vida adulta bem sucedida?

M. – “Ir para a escola e para a piscina”.

4. Que outras atividades/experiências – para além das que fazes – consideras que poderiam ser importantes neste processo?

M. – “Vestir e despir sozinho

Tomar banho sozinho”.

5. O que te vês a fazer quando acabar a escola?

a. Onde?

V. – “Para aqui”

M.- “Para um centro para poder brincar”

b. Com quem?

M. – “Um CAO”

c. Com que objetivos?

M.- “Tornar-se útil, aprender um ofício e ocupar o tempo livre com pequenos ofícios”

6. Costumas participar no planeamento das atividades em que vais participar?

a. Na escolha das atividades

M.- “O V. não consegue”

b. Nos objetivos definidos do PIT

M.- “Não participa”

c. Quem consideras serem as pessoas mais importantes neste momento na tua vida e na tua preparação para a vida adulta?

V.- “X (nome da irmã), mãe”

M.- “A família, os professores, todos da escola Ele gosta de toda a gente, é muito sociável”

ANEXO 5 - GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA A EQUIPA, ONDE SE INCLUI A FAMÍLIA.

GUIÃO DE ENTREVISTA PARA A EQUIPA

Como é do vosso conhecimento, a presente reunião serve para avaliar de que modo os resultados da escala de intensidade de apoios (SIS) serviu ou foi útil para o planeamento de um programa de intervenção.

Para tal, agradeço a partilha do que pensam acerca das seguintes questões, de forma individual:

- 1- A entrevista conduzida com a SIS permitiu compreender melhor a vossa criança/ jovem? Se sim, em que dimensões?
- 2- A entrevista da SIS possibilitou reflexões sobre o quotidiano e necessidades de apoio – para além daquilo que já sabiam e conheciam da vossa criança/ jovem?
- 3- Consideram que a SIS poderá ajudar a pensar melhor as estratégias e suportes a implementar para as vossas crianças/ jovens?
- 4- Os dados providenciados pela SIS ajudam o planeamento dos PEIs e especificamente dos PITs? De que modo?
- 5- A avaliação conduzida permitiu uma aproximação a uma prática mais centrada nos interesses das crianças/ jovens?
- 6- A avaliação conduzida permitiu uma aproximação a uma prática mais centrada na autonomia (em áreas com mais significado para uma vida adulta autónoma)?
- 7- A determinação/ alocação de serviços e recursos pensam que poderia ser apoiada pelo uso da SIS?
- 8- A SIS teve efetivo impacto no modo/ intensidade com que dão suporte às vossas crianças/ jovens nas várias atividades/ domínios de vida? (por

exemplo, haviam áreas em que de facto consideram que estavam a dar mais ou menos suporte do que deveriam em função dos resultados obtidos com a SIS?)

- 9- Consideram que é um instrumento que pode ser útil para no processo de avaliação especializada por referência à CIF?
- 10- (mais dirigida a professores) Que métodos e instrumentos costumam usar na avaliação dos alunos? Na vossa perspetiva de que modo esta avaliação se distingue / ou complementa as outras?
- 11- (Só para os professores) Se tivesse a oportunidade de usar a SIS-C na sua vida profissional, utilizá-la-ia como instrumento de avaliação? Porquê?
- 12- (Só para os pais) Foi útil responder à SIS-C para o processo de apoio à transição do vosso filho?
- 13- Quais são as mais-valias no uso da SIS?
- 14- Que dificuldades/ barreiras antevêm na sua utilização enquanto instrumento de avaliação no contexto educativo?
- 15- Sentiu alguma utilidade na participação deste projeto de investigação? Justifique.

Obrigada pela vossa partilha e colaboração!

ANEXO 6 - ENTREVISTA À EQUIPA DA ALUNA C, ONDE SE INCLUI A FAMÍLIA.

ENTREVISTA À EQUIPA da aluna C

Mestranda Sandra (entrevistadora)

Professora de educação especial - respostas (a.)

Mãe da jovem C- respostas (b.)

Como é do vosso conhecimento, a presente reunião serve para avaliar de que modo os resultados da escala de intensidade de apoios (SIS) serviu ou foi útil para o planeamento de um programa de intervenção.

Para tal, agradeço a partilha do que pensam acerca das seguintes questões, de forma individual:

16- A entrevista conduzida com a SIS permitiu compreender melhor a vossa criança/jovem? Se sim, em que dimensões?

a. Sim. A entrevista com a SIS permitiu-me compreender melhor a minha aluna em todas as dimensões abordadas. Ajudou-me a questionar-me mais sobre algumas áreas. Itens que não tinham sido abarcados nos PITs e que até eram importantes. A SIS permitiu reformular as áreas a trabalhar com a C. em função do conhecimento das suas necessidades de apoio.

b. Sim, ajudou a compreender melhor a C. Eu conheço bem a minha filha. Mas ajudou. Ajudou a pensar nas dificuldades que ela tem e no que já é capaz de fazer sozinha. E no que é importante aprender.

17- A entrevista da SIS possibilitou reflexões sobre o quotidiano e necessidades de apoio – para além daquilo que já sabiam e conheciam da vossa criança/jovem?

a. Sim. A SIS possibilitou-me refletir sobre o quotidiano e as necessidades de apoio da C. A participação da jovem e da mãe permitiu-me ter conhecimento de assuntos que nunca tínhamos falado antes da entrevista com a SIS.

b. Sim. Ajudou-me bastante a conhecer as necessidades de apoio da C.

18- Consideram que a SIS poderá ajudar a pensar melhor as estratégias e suportes a implementar para as vossas crianças/jovens?

a. Poderá ajudar a pensar melhor as estratégias e suportes a implementar na minha aluna, sim. Na medida em que se faz uma maior abordagem das suas capacidades e das áreas que estão mais em défice. O que nos permitiu elaborar um PIT melhor, mais completo.

b. Sim. Ajuda bastante, porque ajuda a reconhecer o que ela precisa.

19- Os dados providenciados pela SIS ajudam o planeamento dos PEIs e especificamente dos PITs? De que modo?

a. Os dados providenciados pela SIS ajudam a planear os PEIs e PITs. No fundo, ajudam a definir melhor os objetivos, as áreas a traçar para trabalhar com os alunos.

b. Sim, ajudam a planear os PEIs e os PITs. Porque a SIS dá uma visão mais alargada das necessidades dela e ajuda a saber o que se tem a fazer mais por ela.

20- A avaliação conduzida permitiu uma aproximação a uma prática mais centrada nos interesses das crianças/jovens?

a. A avaliação conduzida permitiu uma aproximação a uma prática mais centrada nos interesses da aluna. As entrevistas que foram feitas aos vários intervenientes permitiram isso mesmo, um melhor conhecimento da aluna.

b. Permitiu ir ao encontro dos interesses e dos gostos dela.

21- A avaliação conduzida permitiu uma aproximação a uma prática mais centrada na autonomia (em áreas com mais significado para uma vida adulta autónoma)?

a. Sim, permitiu uma prática mais centrada na autonomia. A autonomia é um dos objetivos atingir na prática.

b. Sim. Uma das prioridades foi ajudá-la a ser mais autónoma.

22- A determinação/alocação de serviços e recursos pensam que poderia ser apoiada pelo uso da SIS?

a. Sim, servindo como instrumento para determinar esses serviços e recursos.

b. Sim. Penso que poderia ser apoiada pelo uso da SIS.

23- A SIS teve efetivo impacto no modo/intensidade com que dão suporte às vossas crianças/jovens nas várias atividades/ domínios de vida? (por exemplo, haviam áreas em que de facto consideram que estavam a dar mais ou menos suporte do que deveriam em função dos resultados obtidos com a SIS?)

a. Sim, nomeadamente nas áreas relacionadas com o contexto social. É necessário o envolvimento da família e de outros intervenientes da comunidade que não são abarcados pela escola.

b. Sim. Tenho participado mais. Por exemplo: tenho dado mais pistas verbais como havíamos falado para ajudar a C. a ter mais iniciativa.

24- Consideram que é um instrumento que pode ser útil para no processo de avaliação especializada por referência à CIF?

a. A SIS é um instrumento útil. É muito abrangente.

b. Acho que é útil.

25- (Dirigida à professora) Que métodos e instrumentos costuma usar na avaliação dos alunos? Na sua perspetiva de que modo esta avaliação se distingue ou complementa as outras?

a. A CIF, métodos formais outros criados por nós professores. Tendo em conta a idade dos alunos e o seu desenvolvimento. Entrevistas aos encarregados de educação e aos técnicos que trabalham com eles. A análise do historial do aluno, que também nos permite conhecer melhor o aluno. Conversas com a psicóloga da escola.

A SIS distingue-se por ter as áreas todas num só documento. Contempla várias áreas ao mesmo tempo. É bastante completa, não necessita de ir ao teste de psicomotricidade, por exemplo, ou a outros testes diferentes. Está tudo concentrado num só documento. Não obriga a procura de vários testes para avaliar o aluno.

26- (Só para a professora) Se tivesse a oportunidade de usar a SIS-C na sua vida profissional, utilizá-la-ia como instrumento de avaliação? Porquê?

a. Se tivesse a oportunidade para usar a SIS-C utilizava-a como instrumento de avaliação. Porque melhora a avaliação. É um instrumento muito completo.

27- (Só para a mãe) Foi útil responder à SIS-C para o processo de apoio à transição do vosso filho?

b. Sim. A SIS foi útil para apoiar o processo de transição da C. É uma grande ajuda.

28- Quais são as mais-valias no uso da SIS?

Que dificuldades/barreiras antevêm na sua utilização enquanto instrumento de avaliação no contexto educativo?

a. Mais-valias no uso da SIS, é que ajuda com maior rigor a definir um programa de transição para a vida, um PIT. Na aplicação, como envolve vários intervenientes, permite uma maior articulação, um melhor conhecimento dos alunos nos vários domínios. No fundo, ajuda a saber os interesses dos alunos, os seus gostos, sentindo-se mais valorizados. E permite trabalhar melhor as áreas deficitárias dos alunos.

Uma barreira pode ser a falta de ações de formação para nós professoras também sabermos trabalhar com a SIS.

b. No uso da SIS, uma mais valia foi ajudar a conhecer melhor as necessidades da C. Compreender o que é preciso fazer por ela.

Não senti dificuldades.

29- Sentiu alguma utilidade na participação deste projeto de investigação?

Justifique.

a. A participação neste projeto de investigação foi muito importante. Porque tomei consciência de áreas que não tinha refletido antes. Bem como todo o conhecimento que estas entrevistas aos vários intervenientes permitiram ter. Potenciou um aumento muito significativo no conhecimento da aluna.

b. Sim, foi muito útil. Para compreender melhor as necessidades da minha filha e saber o que há para melhorar.

Obrigada pela vossa partilha e colaboração!

ANEXO 7 - ENTREVISTA À EQUIPA DO ALUNO V, ONDE SE INCLUI A FAMÍLIA.

ENTREVISTA À EQUIPA DO JOVEM V

Entrevistadora: Mestranda Sandra Ferreira Ribeiro.

- a. Respostas dadas pela professora de educação especial do aluno V
- b. Respostas dadas pela mãe do jovem V

Como é do vosso conhecimento, a presente reunião serve para avaliar de que modo os resultados da escala de intensidade de apoios (SIS) serviu ou foi útil para o planeamento de um programa de intervenção.

Para tal, agradeço a partilha do que pensam acerca das seguintes questões, de forma individual:

30- A entrevista conduzida com a SIS permitiu compreender melhor a vossa criança/jovem? Se sim, em que dimensões?

- a. Sim. Na parte funcional. A entrevista ajudou-me a compreender melhor o V. Tomei consciência que os objetivos relativos à autonomia social e pessoal foram mais além. Mostrou a importância da transversalidade com a família.
- b. Sim. Fez-me pensar em situações que nunca me lembrei antes e que ele tem dificuldade. Agora compreendo melhor e estou mais atenta.

31- A entrevista da SIS possibilitou reflexões sobre o quotidiano e necessidades de apoio – para além daquilo que já sabiam e conheciam da vossa criança/jovem?

- a. Sim. Permitiu-me refletir sobre o quotidiano e necessidades de apoio. A SIS permite uma dinâmica que não estava contemplada no PIT inicial do meu aluno. Em especial o envolvimento com a família.
- b. Sim. Ajudou-me a pensar que eu e o pai, a família e até a senhora da loja, podemos ajudar mais o V. E agora sei que devo deixá-lo fazer coisas sozinho. Eu fazia tudo porque era mais rápido. Agora sei que tenho que esperar para ele aprender a fazer as coisas.

32- Consideram que a SIS poderá ajudar a pensar melhor as estratégias e suportes a implementar para as vossas crianças/jovens?

- a. Sim. Ao ajudar a reconhecer e compreender melhor as necessidades dele, permite-me saber as estratégias que devo aplicar.
- b. Sim.

33- Os dados providenciados pela SIS ajudam o planeamento dos PEIs e especificamente dos PITs? De que modo?

- a. Sim, ajudam. Mais na parte dos PITs, no cariz funcional. Ajudam a trabalhar com a família. Ajuda a pensar no que a família poderá fazer para além dos cinco dias da semana em que o aluno está na escola. Dando continuidade no período pós-escolar, nas férias e fins-de-semana. A família fica assim a ser também responsável pelo PIT.
- b. Sim. Como família ajudamos mais.

34- A avaliação conduzida permitiu uma aproximação a uma prática mais centrada nos interesses das crianças/jovens?

- a. Sim, permitiu. Vai mais ao encontro dos interesses do aluno. No entanto, existem casos em que o aluno não consegue ser tão cooperante na expressão dos seus interesses. A família pode ajudar mais.

- b. Sim. Tem em conta o que ele gosta mais.

35- A avaliação conduzida permitiu uma aproximação a uma prática mais centrada na autonomia (em áreas com mais significado para uma vida adulta autónoma)?

- a. Sim. Sobretudo na autonomia social e pessoal que não podem ser trabalhadas na escola. Todo o contexto escolar é trabalhado na escola. Agora os contextos fora da escola, como a comunidade e a família não eram abrangidos pelo nosso PIT e a partir da SIS estão a ser alargados à comunidade e à família. O PIT fica também da responsabilidade deles.
- b. Sim. Depois das nossas conversas estou a tentar que ele faça mais coisas sozinho.

36- A determinação/alocação de serviços e recursos pensam que poderia ser apoiada pelo uso da SIS?

- a. Penso que a SIS pode apoiar. A dificuldade aqui está na necessidade de elaborar um pré-acordo, um pré-trabalho com os serviços, com as diferentes entidades para aceitarem bem os nossos alunos. E os ajudarem a ultrapassar as suas dificuldades. Trabalhando connosco.
- b. Penso que sim. Acho que conhecendo as dificuldades do V é mais fácil saber o que se tem a fazer para ele melhorar.

37- A SIS teve efetivo impacto no modo/intensidade com que dão suporte às vossas crianças/jovens nas várias atividades/ domínios de vida? (por exemplo, haviam áreas em que de facto consideram que estavam a dar mais ou menos suporte do que deveriam em função dos resultados obtidos com a SIS?)

- a. Sim teve impacto. Posso falar a nível escolar. Ainda precisamos de mais tempo para continuar a aplicar o que planeamos através da SIS. Colocar em

prática todos os domínios da vida do aluno. Já iniciamos as novas atividades e estratégias. Está a surtir resultados positivos. Já está a revelar mais autonomia a preparar o lanche, a arrumar, a deslocar-se dentro da escola. Lá está, vamos continuar a implementar o que planeamos no próximo ano letivo. Foi muito útil ter-nos dado a conhecer a SIS.

- b. Sim, aliás eu não sabia que as áreas que me deu a conhecer através da SIS eram tão importantes para o desenvolvimento do meu filho. Só agora é que tenho essa consciência. Não é por nada, mas às vezes há coisas que a pessoa nem pensa. Fiquei a saber que não é só na escola que ele pode aprender. Em casa ele pode aprender. Para qualquer lado que se vá também pode aprender.

38- Consideram que é um instrumento que pode ser útil para no processo de avaliação especializada por referência à CIF?

- a. Sim. Considero que a SIS é um instrumento útil no processo de avaliação especializada com referência à CIF. Pode servir como complemento da CIF.
- b. Penso que é um instrumento útil para a avaliação.

39- (Dirigida à professora) Que métodos e instrumentos costuma usar na avaliação dos alunos? Na sua perspetiva de que modo esta avaliação se distingue ou complementa as outras?

- a. Os instrumentos que costumo usar na avaliação dos meus alunos são vários. Desde a observação direta a testes, baterias de testes validados e adaptados à deficiência característica de cada aluno. E ainda a CIF.
A SIS distingue-se dos outros instrumentos pela parte funcional. Muitos instrumentos que costumo usar, identificam as áreas de défice, definem a problemática. A SIS vai além das áreas de défice. A SIS complementa, no sentido em que permite avaliar as áreas em défice, mas também ajuda a programar as áreas a trabalhar, sobretudo na elaboração dos PITs. Para mim a SIS pode ser um complemento.

40- (Só para a professora) Se tivesse a oportunidade de usar a SIS-C na sua vida profissional, utilizá-la-ia como instrumento de avaliação? Porquê?

- a. Sim usaria a SIS como um instrumento de avaliação na minha vida profissional. Sobretudo para os alunos com PIT para definir os planos de suporte e os programas de intervenção. E articular com a família dos alunos com PIT.

41- (Só para a mãe) Foi útil responder à SIS-C para o processo de apoio à transição do seu filho?

- b. Sim, foi útil. Ajudou-me a tomar consciência das dificuldades do meu filho nas diferentes áreas da vida dele. E assim posso participar mais no apoio que precisa para a transição para ser mais adulto.

42- Quais são as mais-valias no uso da SIS?

Que dificuldades/barreiras antevêm na sua utilização enquanto instrumento de avaliação no contexto educativo?

- a. Definir objetivamente as áreas a trabalhar com os alunos com PIT, a nível funcional, tanto em casa como na escola é uma mais-valia. Criar um perfil da intensidade das necessidades de apoio é outra vantagem. Quanto a barreira, a meu ver, será a participação dos pais nos PITs. Nem sempre estão disponíveis.
- b. Concordo com a professora. Apesar de saber que é bastante útil. Por vezes é complicado reunirmo-nos por causa dos horários e também nem sempre tenho dinheiro para as senhas. Havia de haver algum apoio. O V anda em muitas especialidades e consultas e é complicado.

43- Sentiu alguma utilidade na participação deste projeto de investigação? Justifique.

- a. Senti muita utilidade em participar neste projeto de investigação. É um projeto muito interessante que tal como nos deu a conhecer, deveria ser alargado a outros professores de educação especial. Uma vez que os pais ainda participam muito pouco nos PITs dos seus filhos. Foi muito bom trabalharmos juntas. E elaborarmos em equipa o PIT que irá continuar a ser implementado para o próximo ano letivo. Um PIT mais alargado, mais completo e com a participação do aluno e da família.

- b. Foi muito útil. Ajudou-me a sentir que sou mais capaz de ajudar o meu filho do que pensava. E que não é só na escola que ele aprende. E que posso ajudá-lo aprender nas pequenas coisas do dia-a-dia.

ANEXO 8 - AUTORIZAÇÃO DA DGE PARA O QUESTIONÁRIO ESCOLAR

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0470900001



mime-noreply@gepe.min-edu.pt Adicionar aos contactos 26/03/2015

Para: sandra

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

O pedido de autorização do inquérito n.º 0470900001, com a designação *Sistemas de suporte no processo de transição para a vida pós-escolar de jovens com incapacidade*, registado em 10-03-2015, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Dr.(a) Sandra Clotilde Queirós Ferreira Ribeiro

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 melhores cumprimentos

José Vítor Pedroso

Diretor-Geral

DGE

Observações:

- a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização da Direção do Agrupamento 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 e bem assim inquirindo sobre matérias de alguma sensibilidade pessoal, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento.
- b) Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. No caso presente de inquirição de alunos menores (menos de 18 anos) este deverá ser atestado pelos seus representantes legais. As autorizações assinadas pelos Encarregados de Educação devem ficar em poder da Escola/Agrupamento ao qual pertencem os alunos. 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.
- c) Deve-se substituir no Anexo II, ponto 2.4: DGIDC, por DGE
- d) 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 atividades/programas em meio escolar/formação de docentes, dado ser competência da Escola/Agrupamento.

Podem 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 9 - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DOS PAIS

28 de janeiro de 2015

Exmo. Sr. Encarregado de Educação,

Serve a presente circular para solicitar a vossa colaboração no projeto de investigação: *Sistemas de suporte no processo de transição para a vida pós-escolar*. Este projeto surge no âmbito da tese de mestrado de Educação Especial: *Multideficiência e Problemas de Cognição* (Escola Superior de Educação do Porto) elaborada pela mestrandia Sandra Ferreira Ribeiro.

Um plano bem estruturado de transição para a vida pós escolar de jovens com PIT é fundamental para os dotar de competências essenciais para a vida quotidiana, perspetivando a sua plena inclusão social e profissional. Este projeto tem como objetivo: analisar as redes de suporte e experiências na comunidade estabelecidas no processo de transição para a vida pós escolar de jovens com um PIT e o impacte da implementação de um programa de intervenção formulado com base na SIS (um instrumento de avaliação que possibilita a determinação de perfis de suporte), na adequação das respostas/suportes providenciados. A implementação deste projeto implicará a realização de uma breve entrevista ao seu filho e a si – centrada na identificação de suportes e experiencias na comunidade – e partir desses dados discutir possíveis adequações para otimizar o processo de transição para a vida adulta.

Assim, vimos solicitar a vossa autorização para a participação do vosso educando ao longo deste projeto que terá a duração de aproximadamente dois meses. Todos

os registos efetuados para efeito deste projeto será garantido o anonimato e confidencialidade tanto do aluno como de todos os envolvidos.

A V/ participação no estudo é voluntária.

Para qualquer esclarecimento adicional por favor contacte via email: xxx ou por via telefónica, através do número: xxx.

Formulário de Consentimento Informado

Eu, _____,
encarregado de educação do
aluno _____, declaro que compreendi a
explicação que me foi fornecida da investigação que se tenciona realizar, para qual é
pedida a minha participação e decido livremente aceitar participar neste projeto de
investigação, tal como me foi apresentado pelo investigador(a) – estando ciente que
todos os registos efetuados ao longo do processo serão confidenciais e garantirão o
anonimato dos participantes.

Data: ____/_____/20____

Assinatura do Encarregado de Educação

Assinatura da Investigadora

ANEXO 10 - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DO DIRETOR DA ESCOLA

Porto,

27 de janeiro de 2015

Ao Agrupamento de Escolas de X

Exmo. Senhor Diretor X,

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 NEE.

É neste âmbito que venho solicitar uma vez mais, a Vossa Excelência a possibilidade de eu, mestrande Sandra Clotilde Queirós Ferreira Ribeiro, de acordo com a Vossa disponibilidade, deslocar-me ao Agrupamento que preside. Desta vez, para poder desenvolver um projeto de investigação: *Sistemas de suporte no processo de transição para a vida pós-escolar de jovens com incapacidade* – que será orientado pela Prof. Doutora Mónica Maia - e, nesse tempo, poder ser também um recurso para o Agrupamento. Este tempo pretende averiguar em que medida a Escala de Intensidade de Suportes – instrumento de avaliação desenvolvido pela AAIDD (2012) e em validação pela ESE-IPP- poderá providenciar dados úteis à equipa educacional no planeamento das respostas educativas. A concretização deste estudo

implicará a determinação de um perfil de suportes dos alunos em conjunto com os profissionais da equipa educacional.

Desde já, realço que todo este processo será sigiloso, estando claro, dependente da autorização da V/ Excelência, da equipa e dos encarregados de educação.

Para qualquer esclarecimento adicional por favor contacte via email: xxx_ ou por via telefónica, através do número: xxx.

Com os melhores cumprimentos,

A mestranda do Mestrado em Educação Especial

Sandra Ferreira Ribeiro

ANEXO 11 - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO E COLABORAÇÃO DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

28 de janeiro de 2015

Exma. Sra. Professora de Educação Especial,

Serve a presente circular para solicitar a vossa colaboração no projeto de investigação: *Sistemas de suporte no processo de transição para a vida pós-escolar de jovens com incapacidade*. Este projeto surge no âmbito da tese de mestrado de Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição (Escola Superior de Educação do Porto) elaborada pela mestranda Sandra Ferreira Ribeiro.

O desenvolvimento e implementação de sistemas de suporte que facilitem a transição para a vida pós escolar de jovens em situação de incapacidade tem assumido, nas últimas décadas, prioridade quer pela necessidade de se verem criadas estruturas/serviços que promovam a sua inclusão na sociedade em geral e em atividades de trabalho, em particular, quer pela necessidade de serem criadas ferramentas orientadoras dos processos de avaliação e intervenção, que tornem mais efetiva a elaboração e implementação dos Programas Individuais de Transição (PITs).

Versando a identificação e uso de instrumentos de suporte à avaliação e intervenção, este projeto tem como objetivo: analisar: (i) as redes de suporte e experiências na comunidade estabelecidas no processo de transição para a vida pós escolar de alunos com um PIT e (ii) o impacte da implementação de um programa de intervenção formulado com base na SIS (um instrumento de avaliação que possibilita a determinação de perfis de suporte – desenvolvido pela AAIDD (2012) e em processo de validação pela ESE-IPP) na adequação das respostas/ suportes providenciados.

A concretização deste estudo implicará a determinação de um perfil de suportes dos alunos, em conjunto com os profissionais da equipa educacional – aferindo, segundo a sua perspetiva, a utilidade dos dados.

Assim, vimos solicitar a vossa autorização para a participação ao longo deste projeto. Desde já, realço que todo este processo será sigiloso, estando, claro, dependente da autorização da V/ equipa e encarregados de educação.

A V/ participação no estudo é voluntária.

Para qualquer esclarecimento adicional por favor contacte via email: xxx ou por via telefónica, através do número: xxx.

Formulário de Consentimento Informado

Eu, _____,

professor(a) de educação especial, declaro que compreendi a explicação que me foi fornecida da investigação que se tenciona realizar, para qual é pedida a minha participação e decido livremente aceitar participar neste projeto de investigação, tal como me foi apresentado pelo investigador (a) – estando ciente que todos os registos efetuados ao longo do processo serão confidenciais e garantirão o anonimato dos participantes.

Data: ____/_____/20__.

Assinatura da Professora de Educação Especial

Assinatura da Investigadora

ANEXO 12 – ELEMENTOS MAIS PRESENTES NAS REDES DE SUPORTES DOS DOIS GRUPOS

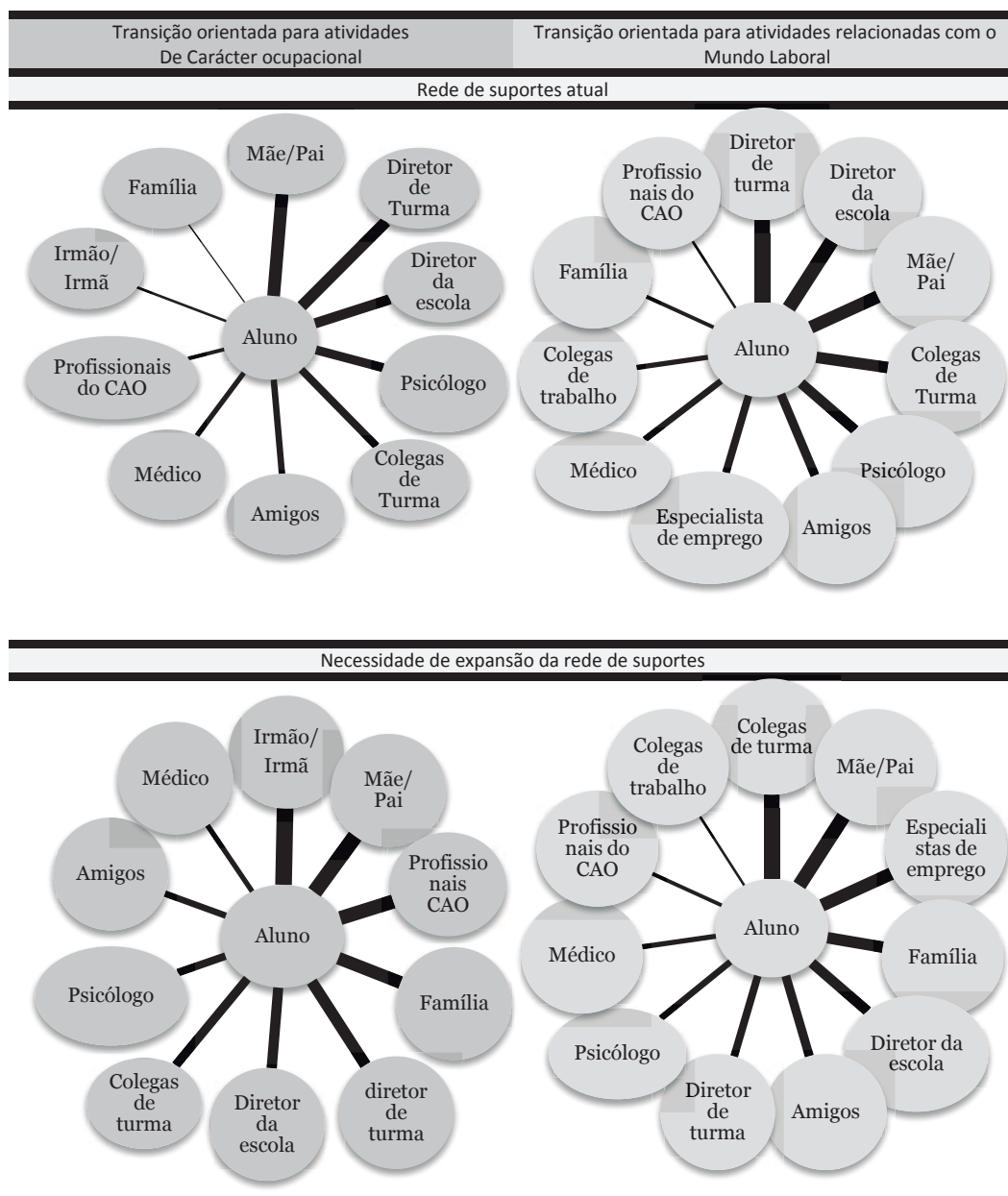


Figura 4 - Elementos mais presentes nas redes de suporte, com a intensidade de participação representada através da grossura da linha (quanto mais forte, mais intensa) e necessidade de expansão

APÊNDICE 1 - PLANO DE SUPORTE DA ALUNA C

Plano de Suportes

1. Sumário da entrevista

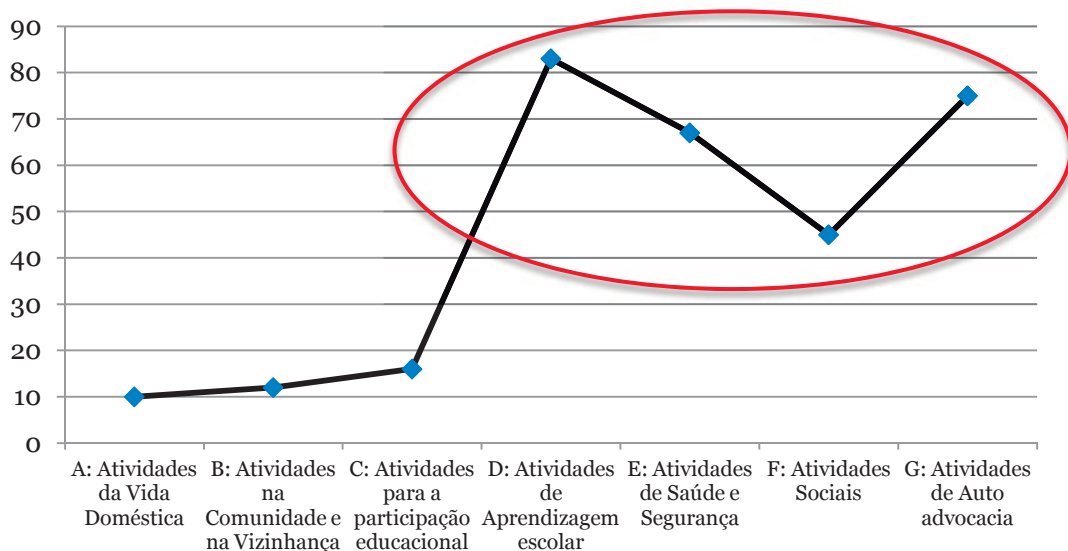
1.1 Aspirações e objetivos pessoais da C:

- Interagir com os outros;
- Ajudar os outros;
- Pintar e de desenhar;
- Passear de forma autónoma (sem a presença dos pais);
- Aprender a cozinhar.

2. Sumário da SIS

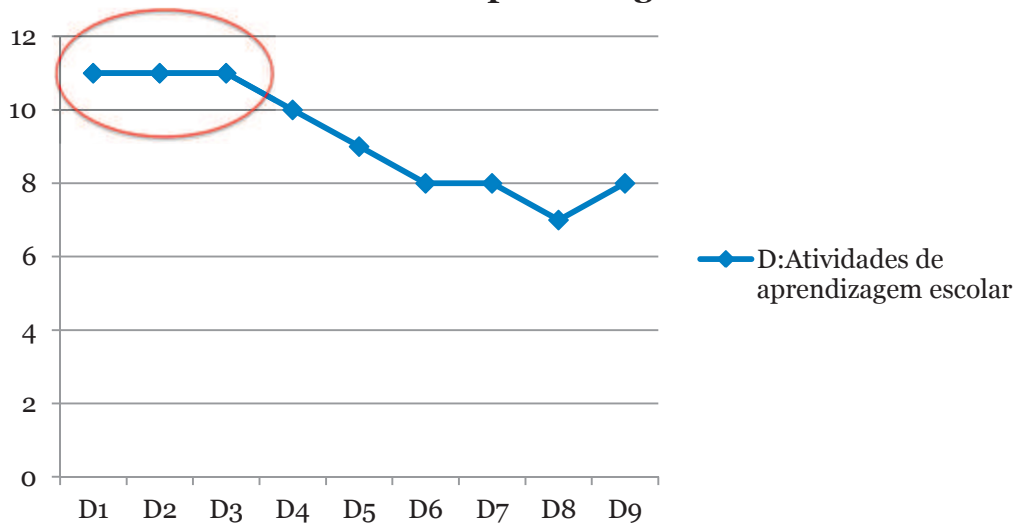
2.1 Somatório das necessidades de apoio em cada uma das secções da SIS-C

Necessidade de Suportes por secções



2.2 Existem quatro secções onde se verificam uma mais intensa necessidade de apoio: atividades de aprendizagem escolar, atividades de saúde e segurança; atividades sociais; e atividades de Auto advocacia. Verificaremos de seguida dentro destas secções, as necessidades de apoio em cada uma das atividades.

D:Atividades de aprendizagem escolar



Escala de 0-12 (onde zero significa que não necessita de apoio e 12 de que necessita de máximo suporte)

Legenda:

D1 – Aceder aos conteúdos curriculares do ano de escolaridade

D2 – Aprender competências académicas

D3 – Aprender e usar estratégias metacognitivas

D4 – Completar tarefas académicas

D5 – Aprender como usar e utilizar materiais, tecnologias e ferramentas educacionais

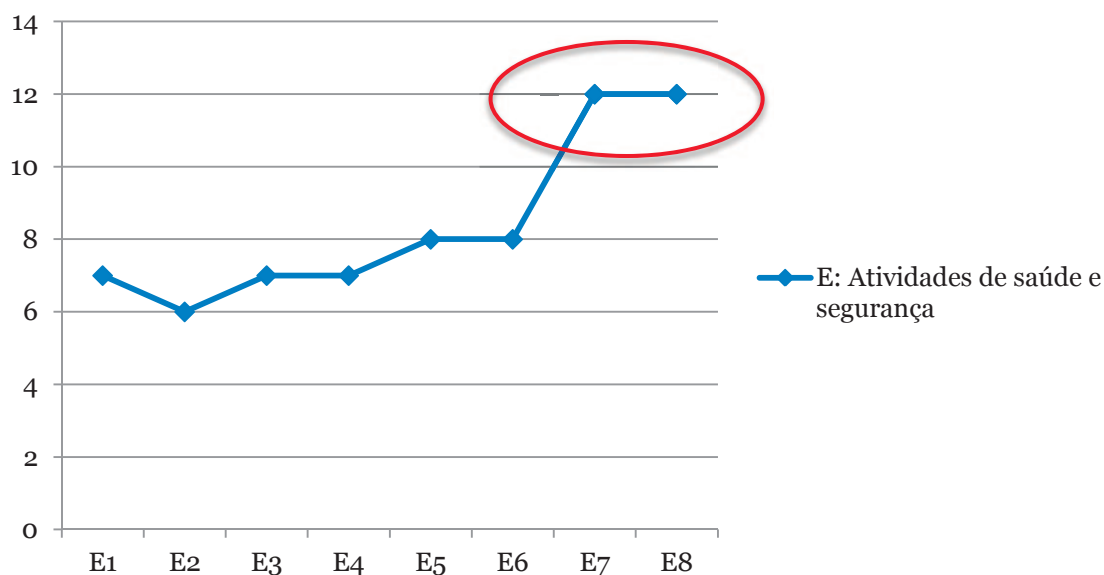
D6 – Aprender como usar e utilizar estratégias de resolução de problemas e de autorregulação na sala de aula

D7 – Participar nas avaliações levadas a cabo na sala de aula, como por exemplo testes

D8 – Aceder ao currículo de educação física e de saúde

D9 – Completar os trabalhos de casa

E: Atividades de saúde e segurança



Escala de 0-12 (onde zero significa que não necessita de apoio e 12 de que necessita de máximo suporte)

Legenda:

E1 – Comunicar questões ou problemas relacionados com a saúde, incluindo dores

E2 – Manter boa condição física

E3 – Manter o bem-estar emocional

E4 – Manter a saúde e o bem-estar

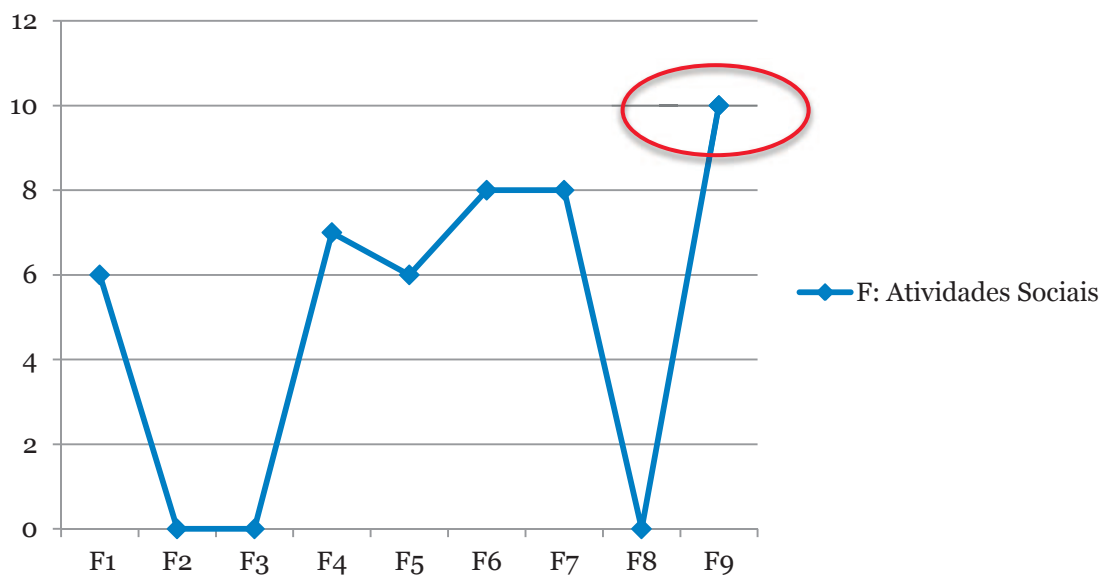
E5 – Implementar rotinas de primeiros-socorros na presença de pequenas lesões como um sangramento do nariz

E6 – Responder a situações de emergência

E7 – Proteger-se de abusos físicos, verbais e/ou sexuais

E8 – Evitar riscos para a sua saúde e segurança

F: Atividades Sociais



Escala de 0-12 (onde zero significa que não necessita de apoio e 12 de que necessita de máximo suporte)

Legenda:

F1 – Manter relações positivas com os outros

F2 – Respeitar os direitos dos outros

F3 – Manter conversas

F4 – Fazer ou responder a críticas construtivas

F5 – Lidar/ gerir mudanças nas rotinas e/ ou transições em diferentes situações sociais

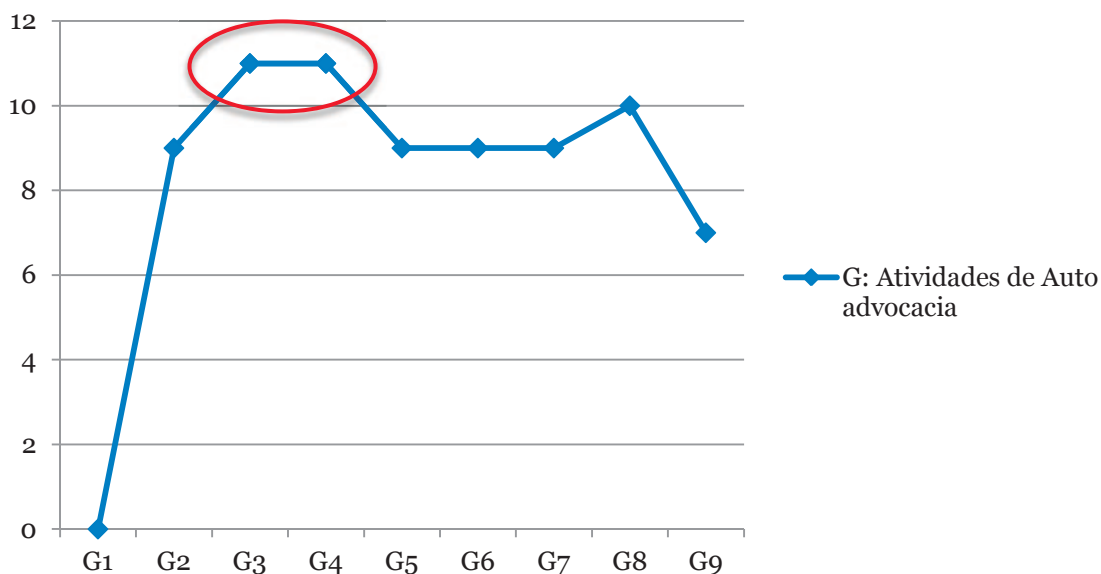
F6 – Fazer e manter amigos

F7 – Comunicar com outros em situações sociais

F8 – Respeitar o espaço/ propriedade dos outros

F9 – Proteger-se de exploração e bullying

G: Atividades de Auto advocacia



Escala de 0-12 (onde zero significa que não necessita de apoio e 12 de que necessita de máximo suporte)

Legenda:

G1 – Expressar preferências

G2 – Definir objetivos pessoais

G3 – Tomar medidas e agir para alcançar os objetivos

G4 – Fazer escolhas e decisões

G5 – Defender e ajudar os outros

G6 – Aprender e usar competências de auto advocacia

G7 – Comunicar desejos e necessidades pessoais

G8 – Participar nas tomadas de decisão relacionadas com a educação

G9 – Aprender e usar estratégias de resolução de problemas e de autorregulação em casa e na comunidade

3. PROPOSTA DE UM PLANO DE SUPORTES

Atividades que vão ao encontro das aspirações da jovem, os suportes de que precisa para as desenvolver e as estratégias a utilizar.

Objetivos:

1. Aprender a cozinhar;
2. Envolver-se em atividades de recreação com os amigos (as) ou familiares;
3. Envolver-se em atividades de pintura ou desenho dinamizados na comunidade.

Objetivos	SIS Atividades	Como expandir a sua participação	Estratégias (suportes necessários)	Responsáveis
1.	Secção D: Atividades de aprendizagem escolar: Ler uma receita; Fazer uma lista de compras com os ingredientes necessários para uma refeição simples no computador e imprimir; Determinar a quantidade de comida para a refeição selecionada; Calcular o custo estimado dos ingredientes da receita;	Casa/ Escola/ Centro Com ajuda de um adulto procurar uma receita num livro ou na internet; Ajudar a mãe, pai ou o irmão a cozinhar: . reunir os ingredientes necessários para a receita; . fazer a lista de compras dos ingredientes que estão em falta; . calcular os gastos na compra dos ingredientes.	Apoio de um adulto ou jovem para ler a receita em voz alta, identificar e sublinhar as palavras-chave, substituindo-as por imagens e imprimir a receita simplificada; Uso do computador para corrigir automaticamente as palavras ou colar as imagens correspondentes aos ingredientes da receita selecionada; Uso da máquina de	Pais e família próxima, Professora de educação especial ou Profissionais do Centro

	<p>Secção B: Atividades na Comunidade e na Vizinhaça: Comprar os ingredientes para uma receita culinária num supermercado da localidade próxima; Pagar as compras;</p> <p>Secção A: Atividades da Vida Doméstica: Separar e guardar no respetivo local (despensa e frigorífico) os alimentos comprados; Usar o micro-ondas para a preparação de pequenas refeições; Preparar uma salada, ou fazer uma receita preferida (<i>e.g.</i>, “arroz com panados e batatas fritas”); Usar o fogão, fritadeira e forno; Colocar a louça usada na máquina de lavar louça; Funcionar com a</p>	<p>Inicialmente ir ao supermercado com os pais/familiares próximos e posteriormente com o irmão/jovem familiar até ser capaz sozinha e de forma autónoma comprar os ingredientes em falta e efetuar o pagamento.</p> <p>Com a ajuda dos familiares ou de profissionais do Centro, usar o micro-ondas autonomamente para preparação do pequeno-almoço, lanche ou refeições simples, bem como descongelar ou aquecer alimentos.</p> <p>Cozinhar com ajuda de adultos (familiares/profissionais) e pares do Centro, funcionando com diferentes eletrodomésticos; Consultar os prazos</p>	<p>calcular para saber o custo dos ingredientes e troco a receber, ajuda de pistas verbais e visuais de um adulto através de página com correspondência entre imagens de produtos e moedas/notas; Pistas verbais e monitorização dos pais no supermercado face à escolha dos ingredientes e pagamento dos mesmos;</p> <p>Inicialmente serão privilegiadas as superfícies pequenas (pequenos mercados inseridos na comunidade) para facilitar a sua orientação no espaço;</p> <p>Para a preparação de refeições usar copos de medida com padrões previamente elaborados; descascador</p>	
--	---	--	---	--

	<p>máquina de lavar a louça; Arrumar a cozinha (balcão, banca, mesa e chão); Pôr a mesa. Secção E: Atividades de Saúde e Segurança: Identificar perigos e atuar em situações de emergência; Usar os utensílios / equipamentos de cozinha, cumprindo normas de segurança Verificar prazos de validade dos alimentos;</p> <p>Secção G: Atividades de auto advocacia: Escolha da receita e dos ingredientes.</p>	<p>de validade dos alimentos; Colocar e retirar louças da máquina de lavar louça (Inicialmente com ajuda da mãe/pai/irmão, depois sozinha com pistas verbais ou visuais a funcionarem como lembrete); Ajudar a mãe arrumar a cozinha (em casa). No Centro, ajudar os pares arrumarem uma cozinha, após terem elaborado uma receita. Ajudar os pais, os pares da Centro a porem a mesa para as refeições; A professora de educação especial ou outros profissionais do Centro poderiam dar uma palestra, passar um filme educativo, fazer uma pesquisa sobre perigos e como atuar</p>	<p>adaptado para o corte de frutas e legumes; Fogão com controlo de temperatura, para não deixar queimar os alimentos, Despertador de cozinha; Conversa temática/ Pesquisa na internet sobre o local onde são guardados os alimentos numa casa (despensa/frigorífico com o apoio da professora de educação especial da escola ou do Centro. Através de pistas verbais e visuais, dos familiares ou das profissionais do centro, utilizar o micro-ondas; Pistas verbais e visuais para cozinhar refeições simples e posteriormente apenas monitorizar; Uso do telemóvel ou da Tablet com</p>	
--	--	--	---	--

		em situações de emergência; Escola Virtual, PowerPoint de explicação e exercícios de autocorreção dos conhecimentos explorados.	internet para verificar os ingredientes necessários; Através da repetição e motivação da receita ser capaz de a memorizar; Ajuda física, pistas verbais e visuais e mais tarde monitorização para a arrumação da cozinha. Pistas verbais e monitorização para pôr a mesa.	
2.	<p>Secção F: Atividades sociais: Saber escolher os “amigos (as)”; Juntar-se a uma atividade que está a decorrer; Convidar outros amigos/ familiares para se juntarem à saída;</p> <p>Secção G: Atividades de auto advocacia: Saber ouvir um</p>	<p>Observação e verificação por parte dos professores, outros profissionais e pais se os amigos da jovem, são de facto seus amigos e se costumam combinar saídas juntos. Recomendações anteriores à ida ao cinema ou de outra saída, onde é explicado eventuais perigos.</p>	<p>Verificação se existe mesmo esses laços de amizade e eventuais saídas, através de conversas com os pares.</p>	<p>Pais, Professora de educação especial ou outros Profissionais do Centro.</p> <p>Jovem familiar ou uma das amigas.</p>

	<p>“não”; Saber dizer “não”;</p> <p>Secção E: Atividades de Saúde e Segurança: Pedir ajuda quando necessário; Saber estar em diferentes contextos (comportamento adequado); Saber lidar com o conflito, situações inesperadas ou de emergência; Evitar perigos;</p> <p>Secção B: Atividades na Comunidade e na Vizinhaça: Ida ao cinema/lanche/pizzaria; Consultar cartazes e escolher filme adequado à idade; Compra do bilhete; Leitura do bilhete (identificar hora, sala e lugar de cadeira); Cumprir horários (combinados com os pais e amigos/</p>	<p>Fazer uma lista de contactos a quem recorrer/telefonar em caso de urgência ou regresso a casa, com ajuda dos profissionais ou pais. Ter à mão ou no telemóvel e saber consultar essa mesma lista. Ida ao cinema (ou lanche); Consultar folhetos de cinema e pesquisa na internet de possíveis filmes a visualizar; Leitura e interpretação de horários de autocarros possíveis para o seu transporte. Leitura de bilhetes de cinema. (trabalho simulado na escola ou no Centro antes da ida ao cinema ou de outra saída e em contexto real).</p>	<p>Lista no telemóvel, agenda com números e imagens (caso seja necessário) e a ajuda verbal e visual de jovens familiares e das amigas.</p> <p>Ajuda da professora de educação especial ou outros profissionais para as diferentes consultas.</p> <p>Presença do irmão, outro jovem familiar ou das amigas.</p>	<p>Professora de educação especial ou outros profissionais (na simulação)</p> <p>Jovem familiar ou uma amiga em contexto real.</p>
--	--	---	---	--

	familiares, entrada do filme, gestão do tempo livre,...); Regressar a casa em transporte público ou telefonar aos pais para o seu transporte.			
3.	<p>Secção D: Atividades de aprendizagem escolar: Utilizar diferentes materiais de pintura e suas técnicas; Fazer uma lista de materiais necessários para um determinado trabalho;</p> <p>Secção G: Atividades de auto advocacia: Escolher um tema; Procurar iniciativas na comunidade de exposições ou feirinhas de artesanato; Consultar, inscrever-se e participar nesses eventos; Estimar um preço</p>	<p>Exploração de diferentes materiais de pintura e desenho, na escola e no Centro; Saber pintar e usar diferentes técnicas de expressão plástica (escola e Centro); Participar em exposições da escola, do Centro, salas de exposição da comunidade, feirinhas de artesanato. Recomendações anteriores às exposições, onde é explicado eventuais perigos do que possa acontecer nas mesmas, bem como no uso de alguns materiais de</p>	<p>Modelagem através do ver como se faz diretamente ou através da multimédia - visionamento de pequenos vídeos sobre técnicas plásticas; Ajuda física (colocando a mão por cima da mão da jovem para fazer os movimentos); Pistas verbais e visuais, demonstrando-lhe como se fazem os movimentos (gestos e dicas) para exploração e expressão plástica; Ajuda de um adulto para consultar agendas de eventos e inscrever-se nos que</p>	<p>Professora de educação especial, profissionais do centro, professor de expressão plástica.</p>

	<p>justo para as suas obras; Venda ou mera exposição de pinturas ou desenhos;</p> <p>Secção E: Atividades de Saúde e Segurança: Identificar perigos, situações inesperadas ou de emergência.</p>	<p>expressão plástica.</p> <p>Simulações e contexto real</p>	<p>lhe interessam. Participação em Workshop do centro, exposições da escola e do centro, tais como feirinhas do dia do pai/mãe; venda dos seus produtos e da turma; Conversas temáticas, filmes educativos e contexto real.</p>	
--	--	--	---	--

APÊNDICE 2 - PLANO DE SUPORTE DO ALUNO V

Plano de Suportes

1. Sumário da entrevista

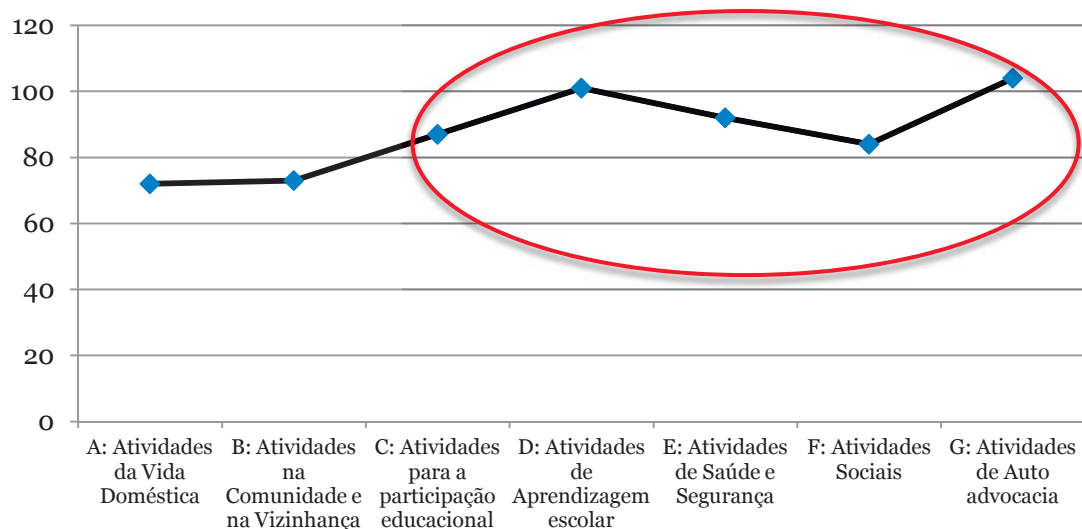
1.1 Aspirações e objetivos pessoais do V:

- Ouvir música; ver filmes; conversar;
- Comer (preparar refeições simples ou pequenos snacks);
- Memorizar e conhecer diferentes músicas;
- Ir a festas populares.

2. Sumário da SIS

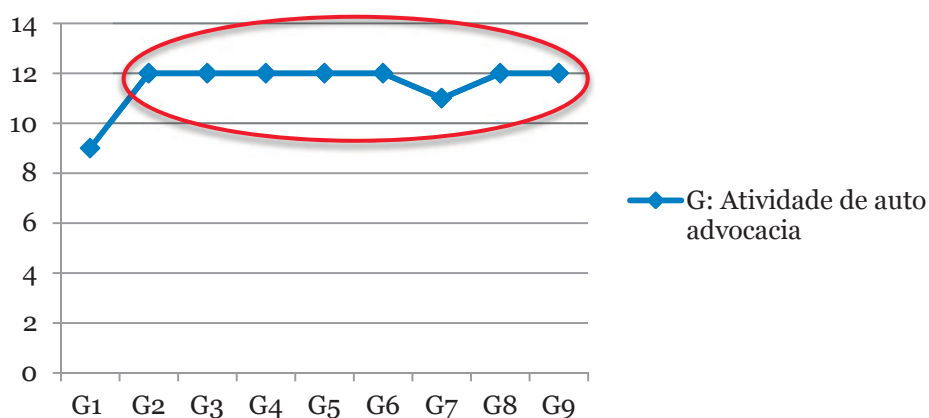
2.1 Somatório das necessidades de apoio em cada uma das secções da SIS-C

Necessidade de Suportes por secções



2.2 Existem quatro secções onde se verificam uma mais intensa necessidade de apoio: atividades de auto advocacia; atividades de aprendizagem escolar; atividades de saúde e segurança; atividades para a participação educacional. Verificaremos de seguida dentro destas secções, as necessidades de apoio em cada uma das atividades.

G: Atividade de auto advocacia



Escala de 0-12 (onde zero significa que não necessita de apoio e 12 de que necessita de máximo suporte)

Legenda:

G1 – Expressar preferências;

G2 – Definir objetivos pessoais;

G3 – Tomar medidas e agir para alcançar os objetivos;

G4 – Fazer escolhas e decisões;

G5 – Defender e ajudar os outros;

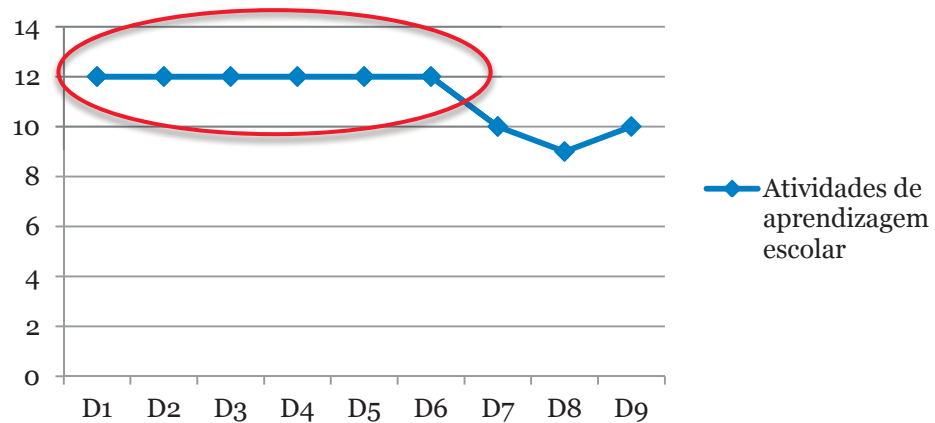
G6 – Aprender e usar competências de auto advocacia;

G7 – Comunicar desejos e necessidades pessoais;

G8 – Participar nas tomadas de decisão relacionadas com a educação;

G9 – Aprender e usar estratégias de resolução de problemas e de autorregulação em casa e na comunidade;

Atividades de aprendizagem escolar



Escala de 0-12 (onde zero significa que não necessita de apoio e 12 de que necessita de máximo suporte)

Legenda:

D1 – Aceder aos conteúdos curriculares do ano de escolaridade;

D2 – Aprender competências académicas;

D3 – Aprender e usar estratégias metacognitivas;

D4 – Completar tarefas académicas;

D5 – Aprender como usar e utilizar materiais, tecnologias e ferramentas educacionais;

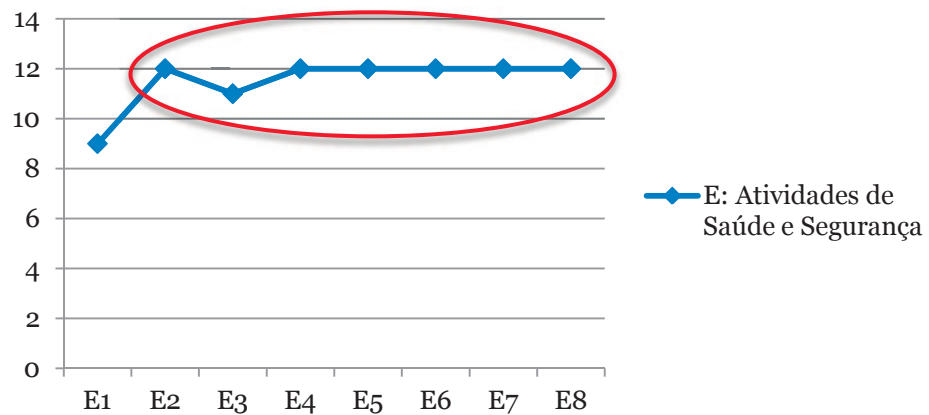
D6 – Aprender como usar e utilizar estratégias de resolução de problemas e de autorregulação na sala de aula;

D7 – Participar nas avaliações levadas a cabo na sala de aula, como por exemplo testes;

D8 – Aceder ao currículo de educação física e de saúde;

D9 – Completar os trabalhos de casa.

E: Atividades de Saúde e Segurança



Escala de 0-12 (onde zero significa que não necessita de apoio e 12 de que necessita de máximo suporte)

Legenda:

E1 – Comunicar questões ou problemas relacionados com a saúde, incluindo dores;

E2 – Manter boa condição física;

E3 – Manter o bem-estar emocional;

E4 – Manter a saúde e o bem-estar;

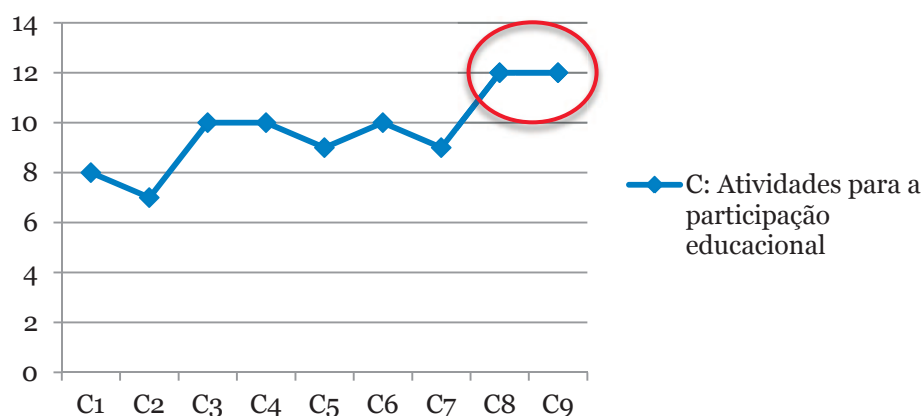
E5 – Implementar rotinas de primeiros-socorros na presença de pequenas lesões como um sangramento do nariz;

E6 – Responder a situações de emergência;

E7 – Proteger-se de abusos físicos, verbais e/ou sexuais;

E8 – Evitar riscos para a sua saúde e segurança.

C: Atividades para a participação educacional



Escala de 0-12 (onde zero significa que não necessita de apoio e 12 de que necessita de máximo suporte)

Legenda:

C1 – Estar incluído nas salas de aula do ensino regular;

C2 – Participar em atividades em áreas comuns da escola;

C3 – Participar em atividades co-curriculares;

C4 – Deslocar-se até à escola (incluindo uso de transportes);

C5 – Deslocar-se dentro da escola e transitar entre atividades;

C6 – Participar em atividades de avaliação (de larga escala), requeridas pelo sistema educativo nacional;

C7 – Cumprir regras da sala de aula e da escola;

C8 – Gerir/ organizar os objetos pessoais na escola;

C9 – Gerir os horários da escola.

3. PROPOSTA DE UM PLANO DE SUPORTES

Atividades que vão ao encontro das aspirações do jovem, os suportes de que precisa para as desenvolver e as estratégias a utilizar.

Objetivos:

1. Alargar experiências na comunidade relacionadas com os seus interesses, especialmente relacionados com ouvir e fazer música; ver filmes; conversar;
2. Favorecer oportunidades para a expressão musical;

3. Promover oportunidades e competências relacionadas com a preparação de refeições;

Objetivos	SIS Atividades	Como expandir a sua participação	Estratégias (suportes necessários)	Responsáveis
1.	Ida a um concerto (música popular, festas e romarias), a nível das:			
	<ul style="list-style-type: none"> Atividades de auto advocacia 	- Escolher o grupo musical a ouvir, pela sua preferência;	- Ajuda de um adulto para a seleção do concerto	- Professor de educação especial ou pais.
	<ul style="list-style-type: none"> Atividade de aprendizagem escolar 	- Literacia do nome do concerto e músicas a ouvir; - Pesquisa na internet das músicas, símbolo e imagem/fotografia do grupo musical; - Impressão e exploração das imagens e símbolos; - Associação e correspondência de fotografias/imagens a símbolos ou palavras;	- Com ajuda física parcial do adulto usar o motor de busca da internet e ou youtube; - Ajuda física total do adulto para a impressão das imagens/símbolos; - Modelagem e ajuda física parcial do adulto para a associação de fotografias/imagens das músicas à fotografia do grupo e posteriormente pistas verbais do adulto para corresponder uma fotografia/imagem da música ao seu respetivo nome;	- Professor de educação especial
	<ul style="list-style-type: none"> Atividades de saúde e segurança 	- Simulação na escola de eventuais incidentes ou acidentes que poderão ocorrer aquando uma ida ao concerto;	- Ajuda física total de um adulto no simulacro; - Pistas verbais e modelagem no uso de plataformas educativas virtuais, ou outras; - Apoio do adulto na resolução	- Professora de educação especial, auxiliar de educação ou pais.

		- Idas à comunidade para a exploração dessas possíveis situações, a que o aluno deverá responder;	das situações apresentadas, através da modelação e pistas verbais;	
	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades Sociais 	- Ajuda o adulto a comprar o bilhete (quando não é gratuito) e a manifestar a escolha do grupo musical a ouvir ou a festa/romaria a ir;	- Ajuda física total de um adulto;	- Pais ou auxiliar de educação;
1.	Colocação de música nos intervalos das aulas, a nível das: <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de auto advocacia • Atividade de aprendizagem escolar • Atividades de saúde e segurança • Atividades para a participação educacional • Atividades Sociais 			
		-Ajudar os colegas da associação de estudantes a escolherem as músicas;	- Tutoria de pares; - Ajuda física total de uma auxiliar de educação para o deslocamento;	- Estudantes da associação escolar e auxiliar de educação;
		- Ajudar os pares a usar e utilizar tecnologias educativas próprias para o efeito	-Tutoria de pares; - Monitorização da auxiliar de educação com pistas verbais;	- Pares da associação de estudantes (pares tutores) - Auxiliar de educação;
		- Pedir ajuda sempre que necessite;		
		-Participar nos recreios de forma ativa e em atividades proporcionadas pela associação de estudantes;		
		- Criação de novos laços de amizade e interajuda mútua;	- Tutoria de pares	- Pares

1.	Ida a visitas de estudo, tais como: teatro/ visionamento de um filme/ caminhada com a turma escolar, a nível das: <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de auto advocacia • Atividades de saúde e segurança • Atividades Sociais 			
		- Escolher as atividades em que deseja participar;	- Pistas verbais dos pais ou professora de educação especial	- Pais ou professora de educação especial
		-Lembretes de cuidados a ter e preservação da sua segurança;	- Constantes pistas verbais de cuidados a ter; - Ajuda física total de um adulto	- Auxiliar de educação
		- Conviver com os pares da turma do ensino regular; - Exploração de diferentes espaços sociais e o que eles oferecem; - Caminhada	- Prévio trabalho com o aluno e pares; - Monitorização do professor; -Ajuda física parcial da auxiliar de educação; -Autocarro de fácil acesso para uma eventual necessidade de adaptação do percurso;	-Professora de educação especial ou professor do ensino regular - Auxiliar de educação (para a ida no autocarro quanto à adaptação do percurso);
2. e 1.	Tocar um instrumento musical, a nível das: <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de auto advocacia • Atividade de aprendizagem escolar 			
		- Escolha de um instrumento possível de ser tocado (<i>e.g.</i> , numa banda filarmónica/ rancho folclórico - festa popular ou numa banda/grupo escolar para atuar em festas da escola);	- Prévia escolha de um grupo de instrumentos possíveis de serem tocados pelo aluno;	- Professora de educação especial ou musical; - Pais.
		- Exploração de diferentes instrumentos musicais; - Aprender a tocar um instrumento musical (<i>e.g.</i> , bombo, pandeireta) na	- Com ajuda de um adulto com competências musicais e com a presença do pai/mãe/amigo – para a banda musical;	- Adulto da banda filarmónica/ Pai/mãe/ Amigo; - Professor de educação

		comunidade ou na escola;	- Com ajuda da professora de educação musical ou professora de educação especial – para a escola	musical/ professora de educação especial.
	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de saúde e segurança 	- Lembretes de cuidados a ter e preservação da sua segurança;	- Ajuda física total para as deslocações;	- Pais/ auxiliar de educação
	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades para a participação educacional 	- Atuar em festas escolares; - Deslocar-se na escola	- Ajuda física parcial de um adulto; - Monitorização de um adulto	- Auxiliar de educação
	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades Sociais 	- Fazer parte de uma banda e atuar em festas populares (e.g., fanfarra); - Deslocar-se na comunidade	Ajuda física parcial de um adulto; - Monitorização de um adulto	- Pais/ um amigo;
3.	<p>Preparação de refeições simples/pequenos snacks, a nível das:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de auto advocacia 			
		<ul style="list-style-type: none"> - Ajudar na elaboração de uma checklist com imagens/ fotografias de alimentos/ ingredientes possíveis de serem comprados ou selecionados; - Exploração da checklist reutilizável; - Ajudar a mãe/pai a preparar o pequeno-almoço; <ul style="list-style-type: none"> - Escolha dos alimentos a preparar/comprar com preenchimento 	<ul style="list-style-type: none"> - Ajuda física parcial do adulto para o uso do computador e materiais de expressão plástica; - Ajuda física parcial da mãe/pai (e.g., para ir buscar o pão, a manteiga e o leite ao frigorífico, a faca e a caneca aos armários) e modelagem para o uso do microondas; - Pistas verbais dos pais e exploração e verificação das imagens da checklist; 	<ul style="list-style-type: none"> - Professor(a) de educação especial; - Pais (mãe/pai)

		da checklist e verificação da mesma; -Ajudar a mãe/pai a comprar/selecionar os alimentos necessários para o snack (ida à padaria e à mercearia) com a checklist;	-Pistas verbais e gestuais do adulto;	
	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade de aprendizagem escolar 	- Identificar e reconhecer os alimentos mais saudáveis	- Programas educativos no computador, com ajuda de um adulto;	- Professora de educação especial;
	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de saúde e segurança 	- Cuidados e precauções a usar diferentes utensílios de cozinha, como uma faca e micro-ondas, por exemplo. - Exploração do tema: Segurança rodoviária; -Andar sozinho na comunidade	Monitorização e pistas verbais de um adulto para o uso de diferentes utensílios de cozinha; Simulação e realização em contexto real (<i>e.g.</i> , casa e escola) de cozinha e de ida à padaria e à mercearia com o apoio de um adulto; Monitorização para andar sozinho, depois de muito bem conhecido o percurso, apenas quando este for familiar para o aluno; -Trabalhar a autoconfiança, para o aluno se sentir seguro na deslocação.	- Pais; - Professora de educação especial;
	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades na Comunidade e na vizinhança 	- Ajudar a mãe/pai a comprar o pão – ida à padaria; - Ajudar a mãe/pai a fazer compras na mercearia e a transportá-las;	- Apoio de um adulto para se sentir seguro e orientado na deslocação: casa/padaria e casa/mercearia e vice-versa; - Pistas verbais para a escolha entre	- Pais (mãe/pai);

			artigos do mesmo género; - Pistas verbais para carregar o saco do pão ou de leves sacos de mercearia;	
	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades da Vida Doméstica 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso do micro-ondas; - Colocar a mesa para o lanche/snack; - Levantar a mesa após o lanche; - Lavagem da louça e utensílios usados; - Limpeza da mesa após o lanche; - Colocação do lixo no balde e respetivo contentor; 	<ul style="list-style-type: none"> - Modelagem; - Pistas verbais de um adulto para o uso e limpeza do micro-ondas, diferentes utensílios de cozinha e mesa; - Ajuda de um adulto para a colocação e retirar do saco do lixo e despejo no contentor; 	<p>Em casa: Pais;</p> <p>Na escola: Professora de educação especial na sala da Unidade.</p> <p>Auxiliar de educação, na deslocação ao contentor.</p>
1.	<p>Andar de transporte público, a nível das:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de auto advocacia 	<ul style="list-style-type: none"> - Idas à paragem do autocarro para identificar e localizar a paragem; - Escolher o autocarro certo para o destino que pretende (<i>e.g.</i>, casa/escola/casa) com um cartão/folha com o número do autocarro a apanhar e uma imagem a identificar o local de referência a sair; - Comportamento a ter desde a entrada até à saída do autocarro (<i>e.g.</i>, compra do bilhete/passe, apresentação do 	<ul style="list-style-type: none"> - Ajuda física parcial do adulto para a deslocação até à paragem e posteriormente pistas verbais/monitorização; - Pistas verbais e visuais para a associação do número do cartão/folha ao número do autocarro a apanhar e da paragem a sair; - Modelagem do adulto 	<ul style="list-style-type: none"> - Pais/ auxiliar de educação

		mesmo na respetiva máquina, toque prévio de saída);		
	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades sociais 	<ul style="list-style-type: none"> - Respeitar a sua vez na fila de entrada para o autocarro; - Respeitar os lugares prioritários do autocarro; - Saudar o motorista, pedir o bilhete; - Conversar com os passageiros; 	<ul style="list-style-type: none"> - Modelagem do adulto; - Pistas verbais do adulto a indicar como deve atuar; 	<ul style="list-style-type: none"> - Pais/ auxiliar de educação
	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de saúde e segurança 	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração do tema: Segurança rodoviária; - Simulacros; - Idas à comunidade para aplicação dos conhecimentos (<i>e.g.</i>, atravessar a rua na passadeira, respeitar os semáforos,...); 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar o computador com pistas verbais do adulto em softwares educativos (<i>e.g.</i>, a escola virtual, entre outros), em atividades de simulação e contexto real; - Ajuda parcial e ou pistas verbais e visuais do adulto fora da escola; 	<ul style="list-style-type: none"> - Professor(a) de educação especial; - Pais, auxiliar de educação;
	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de aprendizagem escolar 	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração e Utilização de tecnologia: programa educativo ou plataforma virtual; - Exploração e manuseamento do dinheiro; - Atividades de compra e pagamentos simulados na sala da Unidade e na comunidade em contexto real; (<i>e.g.</i>, compra do bilhete/passe de autocarro); 	<ul style="list-style-type: none"> - Com ajuda de um adulto, através da modelagem e pistas verbais utilizar um programa educativo/ plataforma virtual educativa; - Ajuda física parcial nas simulações; - Ajuda física parcial do adulto nas idas à comunidade; 	<ul style="list-style-type: none"> - Professor(a) de educação especial - Auxiliar de educação

	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades para a participação educacional 	<p>- Deslocar-se sozinho nas áreas da escola, sem o apoio emocional do adulto;</p>	<p>- Neste momento é necessário a presença de um adulto para se sentir seguro, no entanto dever-se-á continuar a ideia do aluno conseguir deslocar-se sozinho sem medo: ir reduzindo gradualmente a presença do adulto nos espaços previamente conhecidos, mantendo a monitorização e o reforço positivo.</p>	<p>- Auxiliar de educação</p>
--	---	--	---	-------------------------------

APÊNDICE 3 - ADAPTAÇÃO DO PIT DA C

(Alteração escrita a cinza)

PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO

Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro

Ano letivo 2014/2015

1-IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Nome: C

CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO E DO SEU ENVOLVIMENTO (SITUAÇÃO ATUAL)

Caracterização da funcionalidade da aluna nos diferentes contextos de vida:

Funções do corpo

Apresenta dificuldades graves nas funções de memória de longo prazo (b1441.3); nas funções mentais cognitivas de nível superior (na gestão do tempo (b1642.3) e na flexibilidade cognitiva (b1642.3), nas funções mentais da linguagem (na expressão da linguagem escrita - (b16711.3), nas funções da linguagem (b1672.3)) e nas funções do cálculo (cálculo simples (b1720.3)).

Revela dificuldades moderadas ao nível das funções mentais globais, nomeadamente, nas funções intelectuais (b117.2). Nas funções mentais específicas, apresenta dificuldades moderadas nas funções de atenção (b140.2); nas funções da memória (memória de curto prazo (b1440.2)); funções emocionais (adequação da emoção (b1520.2) e na regulação da emoção (b1521.2)); funções da percepção (b156.2); funções do pensamento (fluxo do pensamento (b1600.2)); funções cognitivas de nível superior (abstração (b1640.2); organização do pensamento

(b1641.2) e resolução de problemas (b1642.2)); funções mentais da linguagem (recepção da linguagem escrita (b16701.2) e na expressão da linguagem oral (b16710.2)).

Nas funções da voz e da fala denota dificuldades moderadas nas funções da articulação (b320.2) e na fluência da fala (b3300.2).

Apresenta dificuldades moderadas nas funções neuromusculoesqueléticas e funções relacionadas com o movimento nas funções relacionadas com a força muscular (força dos músculos de um lado do corpo (b7302.2)); funções relacionadas com o tônus muscular (tônus dos músculos de um lado do corpo (b7352.2)); funções relacionadas com a resistência muscular (resistência de grupos musculares (b7401.2)); funções relacionadas com reações motoras involuntárias (b755.2); nas funções relacionadas com o padrão de marcha (b770.2) e nas funções relacionadas com os músculos e funções dos movimentos (sensação de rigidez muscular (b7800.2)).

Atividade e participação

Ao nível cognitivo revela acentuadas dificuldades nas atividades de aprendizagem escolar, nomeadamente no aprender competências académicas, tais como a leitura (d166.3), a escrita (na escrita de frases, textos, descrição de gravuras e por iniciativa própria) (d170.3); o cálculo (d172.3), a resolução de problemas (d175.3), o gerir o tempo para completar tarefas académicas (d2101.2), bem como aceder aos conteúdos curriculares do ano de escolaridade que frequenta. Reconhece as moedas e notas de 5, 10 e 20 euros. A C parece apresentar dificuldades em resolver situações do dia-a-dia e tem necessidade de apoio na perceção do valor do dinheiro e seu manuseamento (*e.g.*, calcular gastos, troco a receber após uma compra) (d175.3 e d860.3). O uso da máquina de calcular, incorporada no telemóvel ou outra,

permite-lhe colmatar esta dificuldade (e1150+3), (e1350+3), bem como as pistas verbais e monitorização dos pais, familiares ou amigos/pares, entre outros intervenientes, os quais são um facilitador para a jovem neste contexto (e310+3), (e315+3), (e320+3), (e325+3) e (e330+3). Apresenta ainda, dificuldades moderadas na concentração da atenção (d160.2); na memorização de conteúdos (d163.2), na compreensão e na capacidade de raciocínio (d163.2).

Denota muitas dificuldades de participação nas suas aprendizagens, o tempo de concentração é curto, ficando mesmo parada e bloqueada sem saber o que fazer, pedindo constantemente ajuda (d160.2). As pistas verbais do adulto promovem uma maior participação da jovem nas tarefas escolares (e330+3). Sendo a maior parte das tarefas concluída com a ajuda do adulto (pistas verbais e gestuais) ou por imitação de um modelo (d210.3) (e330+3), sendo muito frequente o uso do computador (e1301+3), o qual é um facilitador do seu desempenho (e1251+3). Dificilmente consegue realizar tarefas múltiplas (d220.3) e por vezes, demonstra dificuldades em lidar com o stress e outras exigências psicológicas (apresenta baixa autoestima) (b240.2) e fadiga (d2104.2) e (d2105.3).

No que concerne, à comunicação, a C demonstra muitas dificuldades em redigir palavras. Quando o faz sozinha, constrói frases, por vezes, pouco claras, repetindo palavras, usando enunciados agramaticais, inventa letras ou escreve com muitos erros ortográficos, não conseguindo, a maior parte das vezes, decifrar o que redigiu (d170.3), (d325.3) e (d345.3). A correção automática elaborada através do uso do computador, é um facilitador do seu desempenho, como a frequência da necessidade deste apoio é muito frequente, através do computador a sua funcionalidade melhora avultadamente (d325.3), (e125+3). Oralmente apresenta algumas dificuldades na articulação de palavras, não

reproduzindo claramente muitas palavras (d330.2). Apresenta muitas dificuldades na compreensão de mensagens faladas mais complexas (d3102.3), na interpretação de perguntas e no encadeamento de ideias. O apoio do adulto, através de pistas verbais, facilita a sua organização e expressão do pensamento, promovendo uma maior coerência no seu discurso (d163.3), (d2102.2), (d330.3) e (d355.2). A leitura é pouco fluente e mecanizada (d166.3).

Na mobilidade verifica-se uma dificuldade moderada em manter as posições básicas do corpo (d410.2); nas auto-transferências (d420.2); no andar (d450.2) e na deslocação (d455.2). Apresenta, ainda, uma dificuldade na utilização da mão e do braço esquerdo (d445.2).

Com os pares relaciona-se com alguns. A convivência na escola e no centro, bem como o uso do telemóvel e o Facebook, permite-lhe cultivar e manter algumas amizades (d710.1), (e320+2), estes meios de telecomunicação e informática favorecem as suas atividades sociais, no que diz respeito a manter relações positivas com os outros, respeitar os seus direitos, manter conversas, fazer e manter amigos. A fim de se proteger de exploração e bullying (d571.3) e de fazer ou responder a críticas construtivas (d710.2). Os pais (e310+2) e os professores/outros profissionais (e330+2), através de pistas verbais, orientam e recomendam cuidados a ter nestas situações proporcionando-lhe uma maior funcionalidade (e310+2), (e330+2). A resposta a situações de emergência, à proteção de abusos físicos, verbais e/ou sexuais ou ao evitar riscos para a sua saúde e segurança (d571.3), ainda necessita da ajuda física do adulto (e310+2), (e315+2), (e320+2), (e330+2), (e360+2).

Fatores ambientais (onde se incluiu as expectativas da família)

Os pais são interessados no desenvolvimento físico e psíquico da C (e310+2). Todavia desde o nascimento do seu irmão, revela algumas birras para com os seus progenitores (e420.8).

Os colegas da escola são cooperantes com ela, tendo muitas vezes atitudes de interajuda (e420+2). Com os adultos é meiga, prestativa e conversadora (e330+3).

A intervenção com a aluna visa essencialmente a aquisição de um maior número de competências que lhe permitam adquirir autonomia nas atividades académicas (e585+2).

Fatores pessoais (onde se incluiu as expectativas do aluno)

A C é uma jovem simpática, colaborante, com dezassete anos de idade. Tem as seguintes aspirações e interesses pessoais: interagir e ajudar os outros; pintar e desenhar, aprender a cozinhar. O que mais “queria fazer no futuro” era seguir as áreas de artes ou culinária. Outro gosto relevante é o de passear de forma autónoma com as amigas.

A aluna apresenta capacidades para o desenho. É criativa, adora desenhar, pintar, recortar, decorar, dançar e ouvir música (e250+3).

Tem bom desempenho a nível informático, o qual funciona como um suporte na sua funcionalidade (e130+3). Suporte esse que frequentemente substitui a necessidade de apoio de pistas verbais do adulto para a monitorização do mesmo, nomeadamente nas atividades de aprendizagem escolar (*e.g.*, na escrita: elaboração de uma lista de compras, uma receita de culinária com palavras e imagens dos ingredientes).

A aluna gosta muito de estar na biblioteca e de utilizar alguns dos seus recursos, como por exemplo: os computadores. É um espaço a que recorre sempre que necessita. Atendendo às suas dificuldades na locomoção e ao facto de simpatizar com os adultos que trabalham na

biblioteca, foi uma mais-valia para a elaboração do plano de transição para a vida ativa, na área de biblioteca. As atividades de auto advocacia são uma das áreas onde necessita de maior intensidade de apoio. A jovem expressa as suas preferências sem nenhum tipo de ajuda, quando estas lhe são questionadas (*e.g.*, “Eu gosto de desenho e culinária”). Contudo precisa da ajuda física total do adulto (e330+3), (e310+3) para tomar medidas e agir para alcançar os seus objetivos (*e.g.*, planear como fazer/inscrever-se nos cursos de formação, conhecer locais de formação/emprego, saber qual o transporte a utilizar para se deslocar a sítios novos).

Para participar nas tomadas de decisão relacionadas com a educação, a ajuda física parcial do adulto é suficiente (*e.g.*, “Vou falar com a minha precetora, pois não quero limpar no centro. Não preciso dessa atividade. Eu já limpo em casa.”).

Justificação da participação do aluno no Plano

A aluna foi um elemento fundamental no seu Plano Individual e Transição. Foi colaborante.

PLANO DE ESTUDO

Metas do plano

- Promover interesses e motivações, conhecimentos, capacidades e atitudes fundamentais numa prescritiva de educação e formação;
- Aumentar as hipóteses da jovem conseguir um trabalho sustentável;
- Preparar a jovem para um contexto laboral e de transição pós-escolar;

- Proporcionar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, para uma vida adulta o mais autónoma e independente quanto possível nos diversos contextos da vida da jovem.

Áreas curriculares académicas

- A aluna frequenta as áreas curriculares de Educação Visual, Música, Português, Educação Física, TIC e a área curricular não disciplinar Cidadania.

Áreas curriculares profissionais

- Auxiliar de biblioteca (biblioteca do Agrupamento).
- Culinária e Expressão Plástica no Centro de reabilitação que frequenta três vezes por semana, protocolado com a escola.

Objetivos gerais e específicos, conteúdos, estratégias e recursos

Objetivos gerais:

- Promover a orientação escolar e profissional;
- Desenvolver atitudes de responsabilidade pessoal e social;
- Promover a participação e reflexão, qualidade e avaliação que realce a responsabilidade de cada interveniente no processo;
- Desenvolver as competências associadas à conceção e desenvolvimento de experiências concretas e de qualidade relacionadas com as áreas de interesse pessoal e/ou vocacional;
- Utilizar metodologias de trabalhos adquiridas na prática quotidiana, articulando numa dimensão transdisciplinar, os saberes teóricos e os práticos;
- Desenvolver a capacidade de seleção de informação e a resolução de problemas;

- Desenvolver a capacidade de trabalhar em grupo, cooperando e respeitando os outros na organização e divisão de tarefas e a responsabilização pessoal.

Objetivos específicos:

- Conhecer as regras de saber estar numa biblioteca;
 - Conhecer a importância dos recursos de uma biblioteca;
 - Reconhecer os diferentes espaços presentes numa biblioteca;
 - Colaborar em algumas das atividades da biblioteca;
 - Conhecer a dinâmica de uma biblioteca, os recursos e a sua utilidade;
 - Auxiliar em trabalhos práticos dinamizados pelos responsáveis e intervenientes na biblioteca;
 - Conhecer os materiais existentes numa biblioteca;
 - Utilizar os métodos e as técnicas de limpeza do espaço, utensílios e ferramentas de trabalho.
- Aprender a cozinhar e a utilizar os utensílios e eletrodomésticos de uma cozinha;
- Envolver-se em atividades de recreação com os amigos (as) ou familiares;
- Participar nos serviços públicos presentes no meio envolvente;
- Envolver-se em atividades de pintura ou desenho dinamizados na comunidade.

Articulação entre as áreas curriculares

A articulação será feita com o professor de educação especial, nomeadamente na abordagem de competências específicas. Por outro lado, todos os docentes farão a mesma articulação sempre que lhes for possível.

Desenvolvimento do Plano Individual de Transição para a vida adulta nas diferentes áreas:

SIS Atividades	Como expandir a sua participação Casa/ Escola/ Centro	Estratégias (suportes necessários)	Responsáveis (supervisores dos apoios)	Período de tempo para o Plano
<p>Secção D: Atividades de aprendizagem escolar: Ler uma receita; Fazer uma lista de compras com os ingredientes necessários para uma refeição simples no computador e imprimir; Determinar a quantidade de comida para a refeição selecionada; Calcular o custo estimado dos ingredientes da receita;</p> <p>Secção B: Atividades na Comunidade e na Vizinhança: Comprar os ingredientes para uma receita culinária num supermercado da localidade próxima; Pagar as compras;</p> <p>Secção A: Atividades da Vida Doméstica: Separar e guardar no respetivo local (despensa e frigorífico) os alimentos comprados; Usar o micro-ondas para a preparação de pequenas refeições; Preparar uma salada, ou fazer uma receita preferida (e.g., “arroz com panados e batatas fritas”); Usar o fogão, fritadeira e forno; Colocar a louça usada na máquina de lavar louça; Funcionar com a máquina de</p>	<p>Com ajuda de um adulto procurar uma receita num livro ou na internet; Ajudar a mãe, pai ou o irmão a cozinhar: . reunir os ingredientes necessários para a receita; . fazer a lista de compras dos ingredientes que estão em falta; . calcular os gastos na compra dos ingredientes. Inicialmente ir ao supermercado com os pais/familiares próximos e posteriormente com o irmão/jovem familiar até ser capaz sozinho e de forma autónoma comprar os ingredientes em falta e efetuar o pagamento.</p> <p>Com a ajuda dos familiares ou de profissionais do Centro, usar o micro-ondas autonomamente para preparação do</p>	<p>Apoio de um adulto ou jovem para ler a receita em voz alta, identificar e sublinhar as palavras-chave, substituindo-as por imagens e imprimir a receita simplificada; Uso do computador para corrigir automaticamente as palavras ou colar as imagens correspondentes aos ingredientes da receita selecionada; Uso da máquina de calcular para saber o custo dos ingredientes e troco a receber, ajuda de pistas verbais e visuais de um adulto através de página com correspondência entre imagens de produtos e moedas/notas; Pistas verbais e monotorização dos pais no supermercado face à escolha dos ingredientes e pagamento dos</p>	<p>Pais e família próxima, Professora de educação especial ou Profissionais do Centro</p>	<p>Diário (sempre que possível)</p> <p>Uma vez por semana</p> <p>Sempre que for às compras</p> <p>Diário</p> <p>Duas vezes por semana</p>

<p>lavar a louça; Arrumar a cozinha (balcão, banca, mesa e chão); Pôr a mesa.</p> <p>Secção E: Atividades de Saúde e Segurança: Identificar perigos e atuar em situações de emergência; Usar os utensílios / equipamentos de cozinha, cumprindo normas de segurança Verificar prazos de validade dos alimentos;</p> <p>Secção G: Atividades de auto advocacia: Escolha da receita e dos ingredientes.</p>	<p>pequeno-almoço, lanche ou refeições simples, bem como descongelar ou aquecer alimentos. Cozinhar com ajuda de adultos (familiares/ profissionais) e pares do Centro, funcionando com diferentes eletrodomésticos; Consultar os prazos de validade dos alimentos; Colocar e retirar louças da máquina de lavar louça (Inicialmente com ajuda da mãe/pai/irmão, depois sozinha com pistas verbais ou visuais a funcionarem como lembrete); Ajudar a mãe arrumar a cozinha (em casa). No Centro, ajudar os pares arrumar uma cozinha, após terem elaborado uma receita. Ajudar os pais ou os pares do Centro a pôr a mesa para as refeições; A professora de educação especial ou outros profissionais do Centro poderiam dar uma palestra, passar um filme educativo, fazer uma pesquisa sobre perigos e como atuar em situações de emergência; Escola Virtual, PowerPoint de explicação e</p>	<p>mesmos; Inicialmente serão privilegiadas as superfícies pequenas (pequenos mercados inseridos na comunidade) para facilitar a sua orientação no espaço; Para a preparação de refeições usar copos de medida com padrões previamente elaborados; descascador adaptado para o corte de frutas e legumes; Fogão com controlo de temperatura, para não deixar queimar os alimentos, Despertador de cozinha; Conversa temática/ Pesquisa na internet sobre o local onde são guardados os alimentos numa casa (despensa/frigorífico com o apoio da professora de educação especial da escola ou do Centro. Através de pistas verbais e visuais, dos familiares ou das profissionais do centro, utilizar o micro-ondas; Pistas verbais e visuais para cozinhar refeições simples e posteriormente apenas monitorizar; Uso do telemóvel ou da Tablet com internet para verificar os</p>		<p>Diário</p> <p>Uma vez por semana (por temas)</p> <p>Diariamente</p>
---	---	--	--	--

	exercícios de autocorreção dos conhecimentos explorados.	ingredientes necessários; Através da repetição e motivação da receita ser capaz de a memorizar; Ajuda física, pistas verbais e visuais e mais tarde monitorização para a arrumação da cozinha. Pistas verbais e monitorização para pôr a mesa.		
<p>Secção F: Atividades sociais: Saber escolher os “amigos (as)”; Juntar-se a uma atividade que está a decorrer; Convidar outros amigos/familiares para se juntarem à saída;</p> <p>Secção G: Atividades de auto advocacia: Saber ouvir um “não”; Saber dizer “não”;</p> <p>Secção E: Atividades de Saúde e Segurança: Pedir ajuda quando necessário; Saber estar em diferentes contextos (comportamento adequado); Saber lidar com o conflito, situações inesperadas ou de emergência; Evitar perigos;</p> <p>Secção B: Atividades na Comunidade e na Vizinhança: Ida ao cinema/lanche/pizzaria; Consultar cartazes e escolher filme adequado à idade; Compra do bilhete; Leitura do bilhete (identificar hora, sala e lugar de cadeira); Cumprir horários</p>	<p>Observação e verificação por parte dos professores, outros profissionais e pais se os amigos da jovem, são de facto seus amigos e se costumam combinar saídas juntos. Recomendações anteriores à ida ao cinema ou de outra saída, onde é explicado eventuais perigos. Fazer uma lista de contactos a quem recorrer/telefonar em caso de urgência ou regresso a casa, com ajuda dos profissionais ou pais. Ter à mão ou no telemóvel e saber consultar essa mesma lista.</p> <p>Ida ao cinema (ou lanche);</p> <p>Consultar folhetos de cinema e pesquisa na internet de possíveis filmes a visualizar;</p>	<p>Verificação se existe mesmo esses laços de amizade e eventuais saídas, através de conversas com os pares.</p> <p>Lista no telemóvel, agenda com números e imagens (caso seja necessário) e a ajuda verbal e visual de jovens familiares e das amigas.</p> <p>Ajuda da professora de educação especial ou outros profissionais para as diferentes consultas. Presença do irmão,</p>	<p>Pais, Professora de educação especial ou outros Profissionais do Centro.</p> <p>Jovem familiar ou uma das amigas.</p> <p>Professora de educação especial ou outros profissionais (na simulação) Jovem familiar</p>	<p>Duas a três vezes por mês/ quando necessário</p> <p>Sempre que necessário</p> <p>Manter a lista diariamente</p> <p>Duas a três vezes por mês</p>

<p>(combinados com os pais e amigos/ familiares, entrada do filme, gestão do tempo livre,...); Regressar a casa em transporte público ou telefonar aos pais para o seu transporte.</p>	<p>Leitura e interpretação de horários de autocarros possíveis para o seu transporte. Leitura de bilhetes de cinema. (trabalho simulado na escola ou no Centro antes da ida ao cinema ou de outra saída e em contexto real).</p>	<p>outro jovem familiar ou das amigas.</p>	<p>ou uma amiga em contexto real.</p>	<p>30 minutos a hora (quando necessário)</p>
<p>Secção D: Atividades de aprendizagem escolar: Utilizar diferentes materiais de pintura e suas técnicas; Fazer uma lista de materiais necessários para um determinado trabalho; Secção G: Atividades de auto advocacia: Escolher um tema; Procurar iniciativas na comunidade de exposições ou feirinhas de artesanato; Consultar, inscrever-se e participar nesses eventos; Estimar um preço justo para as suas obras; Venda ou mera exposição de pinturas ou desenhos; Secção E: Atividades de Saúde e Segurança: Identificar perigos, situações inesperadas ou de emergência.</p>	<p>Exploração de diferentes materiais de pintura e desenho, na escola e no Centro; Saber pintar e usar diferentes técnicas de expressão plástica (escola e Centro); Participar em exposições da escola, do Centro, salas de exposição da comunidade, feirinhas de artesanato. Recomendações anteriores às exposições, onde é explicado eventuais perigos do que possa acontecer nas mesmas, bem como no uso de alguns materiais de expressão plástica.</p> <p>Simulações e contexto real</p>	<p>Modelagem através do ver como se faz diretamente ou através da multimédia - visionamento de pequenos vídeos sobre técnicas plásticas; Ajuda física (colocando a mão por cima da mão da jovem para fazer os movimentos); Pistas verbais e visuais, demonstrando-lhe/relembrando-lhe como se fazem os movimentos (gestos e dicas) para exploração e expressão plástica; Ajuda de um adulto para consultar agendas de eventos e inscrever-se nos que lhe interessam. Participação em Workshop do centro, exposições da escola e do centro, tais como feirinhas do dia do pai/mãe; venda dos seus produtos e da turma;</p>	<p>Professora de educação especial, profissionais do centro, professor de expressão plástica.</p>	<p>Duas horas por semana</p> <p>Uma a duas semanas por ano (quando necessário)</p>

		Conversas temáticas, filmes educativos e contexto real.		De 1h a 2h (quando necessário)
<p>Secção G: Atividades de auto advocacia:</p> <p>Definir objetivos pessoais e participar no Desenvolvimento do seu Plano Educativo Individual (Ajudante da bibliotecária na Biblioteca do Agrupamento).</p>	<p>Inicialmente através do modelo da professora de educação especial e posteriormente com ajuda da auxiliar (bibliotecária), através de pistas verbais e monitorização, cumprir:</p> <p>Regras de funcionamento da biblioteca;</p> <p>Reconhecer os diferentes espaços e sua funcionalidade;</p> <p>Limpar e arrumar os espaços;</p> <p>Atender os utilizadores;</p> <p>Tratar da requisição/empréstimo de livros e materiais;</p> <p>Ordenar livros (critérios pré-definidos);</p> <p>Carimbar documentos;</p> <p>Registar informaticamente os utilizadores;</p> <p>Organizar a biblioteca para atividades;</p> <p>Organizar estantes e</p>	<p>Através da modelagem/imitação</p> <p>Pistas verbais e monitorização</p>	<p>Professora de educação especial</p> <p>Auxiliar (bibliotecária)</p>	<p>Uma a duas horas, três vezes por semana (durante o ano letivo)</p>

	fundo documental; Tirar cópias, imprimir, plastificar, encadernar.			
--	---	--	--	--

APÊNDICE 4 - ADAPTAÇÃO DO PIT DO V

(Alteração do PIT escrita a cinza)

PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro Ano letivo 2014/2015

CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO E DO SEU ENVOLVIMENTO (SITUAÇÃO ATUAL):

O V tem dezasseis anos de idade e frequenta a Unidade de ensino Estruturado, está presente nas aulas do ensino regular de Educação Visual, TIC, Educação Física, Educação Tecnológica, Cidadania, EMRC e tem como áreas extracurriculares: oficina de artes, oficina de Música e natação adaptada.

Caracterização da funcionalidade do aluno nos diferentes contextos de vida

- Funções do corpo -

O V apresenta uma problemática que se enquadra nas Perturbações do Espectro Autista.

O V apresenta graves dificuldades na sua capacidade organizativa e de planeamento das suas atividades (b164.4). Esta incapacidade de flexibilizar o seu pensamento, de contextualizar informação e de a transferir para novos contextos, não permite ao V desenvolver e compreender de forma construtiva o seu saber no dia-a-dia (b117.3).

Relativamente à sua integração nos novos contextos não demonstra

dificuldades, interagindo com adultos e pares com naturalidade e movimentando-se nos novos ambientes como se deles fizesse parte (b122.1). Na deslocação de um espaço para o outro (por exemplo, sair da sala da Unidade e chegar à casa de banho ou deslocar-se para fora da casa de banho e voltar à atividade anterior; deslocar-se da sala da Unidade para a sala do ensino regular) necessita do acompanhamento do adulto, por vezes apenas monitorizando-o ou dando uma pista verbal (“Vamos por aqui!”). A necessidade de ajuda física parcial é frequente (por exemplo, colocar-lhe o braço, tocar-lhe no ombro), para o voltar a direcionar para a sala (d460.2).

Em relação às atividades de motricidade fina e coordenação óculo manual o aluno apresenta limitações graves (b176.3).

Revela alguma agitação psicomotora, que associada aos movimentos estereotipados se traduz na dificuldade de manter uma postura adequada na posição de sentado durante as atividades (b147.3). As dificuldades em manter, dirigir e focar a atenção são enormes (b140.3). No entanto, quando os assuntos são do seu interesse consegue focar voluntariamente a atenção, reproduzindo verbalmente mais tarde tudo o que ouviu.

O V utiliza frequentemente frases simples (b167.2) mas apresentando algumas substituições e omissões na articulação verbal (b320.2). Frequentemente, repete palavras e expressões descontextualizadas que ouve.

Manifesta défice na gestão das suas emoções, com variações e alterações significativas (b152.2).

- Atividade e participação -

Ao nível da aprendizagem e aplicação de conhecimentos, o V apresenta dificuldade em aprender a ler (d 140.4), aprender a escrever (d145.4), aprender a calcular (d150.3) e adquirir competências (d155.3)

que lhe permitam utilizar a escrita. Escreve o seu primeiro e último nome e identifica todas as letras do abecedário em maiúsculas. Consegue reproduzir, com modelo, palavras e frases, sendo necessário recorrer ao ditado letra a letra quando não tem modelo.

O aluno não possui as competências básicas necessárias para trabalhar com números, o que faz com que não seja capaz de realizar operações matemáticas simples (d 150.3). Contudo, identifica os algarismos e escreve os números, com orientação.

Apresenta dificuldade em concentrar a atenção (d160.3) intencionalmente em estímulos específicos, ações ou tarefas durante um intervalo de tempo (d161.3), não sendo capaz de iniciar uma tarefa, organizar o tempo, espaço e os materiais necessários para a execução da mesma.

Tem dificuldade em levar a cabo ações coordenadas (d220.4), não é capaz de gerir o seu próprio nível de atividade em relação ao tempo e planear as atividades individuais ao longo do dia (d230.3), necessitando constantemente da orientação do adulto. O aluno é capaz de referir/nomear as atividades que lhe são mais significativas, quando o adulto apoia/ estrutura o seu discurso nomeando os diferentes dias da semana e em cada um ir verificando com o V as atividades que costuma fazer para então apoiar a expressão de preferências por parte do V (e330+3).

Ao nível da conversação (d350.3) e discussão (d355.3) o V não sabe iniciar manter e finalizar uma conversa com uma ou mais pessoas, quer em ambientes formais ou informais.

Não sabe gerir o seu comportamento, apresenta falta de atenção, movimento corporal excessivo, atenção dispersa e dificuldade em se concentrar nas tarefas que realiza, sendo necessária a orientação permanente de um adulto para realização das suas atividades e

aquisição de competências complexas como por exemplo aprender jogos com regras.

Apresenta baixa autoestima, o que leva frequentemente à recusa da tarefa proposta, dizendo: “não sou capaz”, “não sei fazer”. Quando a tarefa vai ao encontro dos seus interesses – por exemplo, quando é para cantar uma canção, exploração de músicas em pequeno grupo ou individualmente, preparação para o almoço e almoço, o aluno mostra iniciativa em concretizar as tarefas e mantém-se envolvido.

O V não apresenta graves limitações ao nível da linguagem compreensiva, compreende ordens simples, (d310.1) contudo nem sempre é capaz de cumprir ordens ou regras estabelecidas (d230.3). Ainda assim, é capaz de melhorar o seu comportamento (d7203.1) quando o adulto repete qual o comportamento adequado a ter numa sala de aula, e quando faz uso de reforços positivos como a possibilidade de uma saída ao exterior/ visita de estudo com a turma) (e330+3), (e340+3).

Comunica e produz mensagens verbais através de palavras e pequenas frases, (d315.1) mas não é capaz de contar uma história, (d350.3) canta canções sozinho ou em grupo, produzindo sons numa sequência, resultando numa melodia.

O V tem intencionalidade e iniciativas comunicativas, utilizando a fala como meio privilegiado de comunicação (d315.1; d330.1). Cumpre as funções comunicativas: instrumental, informativa, reguladora e de diálogo (responde e faz perguntas do contexto imediato). Sabe iniciar uma conversa dizendo “olá”, “Tás boa?” e segue para uma sequência de cerca de três perguntas, repetindo-as. Consegue ter um diálogo, embora muito precário, quando o adulto lhe faz perguntas e orienta totalmente o diálogo. Fora isso, não consegue manter um tópico de conversação nem alterar o tópico adequadamente (d350.3).

O aluno apresenta dificuldade em realizar ações coordenadas (d435.2) com o objetivo de mover objetos utilizando pernas e pés.

A utilização da mão para realização de movimentos finos é feita com muita dificuldade (d440.2) assim como a utilização da mão e do braço para a realização de ações coordenadas necessárias para mover objetos ou manipulá-los (d445.2). Consegue segurar e transportar (e.g., o tabuleiro com o almoço na escola e sacas de mercearia, com peso adequado, para casa), acompanhado pelo adulto, tendo sempre pistas verbais no início e fim das atividades referidas (d4301.1) (d4305.1). No desenrolar das tarefas necessita de monitorização, visto que as faz por modelação. Caso não houvesse modelação, este necessitaria de mais pistas verbais no decorrer de algumas das tarefas, como por exemplo, para transportar as sacas e pousá-las no sítio destinado (d6608.2), (e310+3), (e315+3), (e325+2), (e340+3).

No que se relaciona a auto cuidados, o aluno é capaz de comer, segurando de forma adequada os talheres e pegar no copo da água, levando-o à boca sem nenhum tipo de apoio (d550.1), (d560.1).

O V depende do adulto para os cuidados básicos de higiene e limpeza (d510.2; d520.2; d540.2; d5404.3). Consegue segurar no chuveiro (d4401.0), tem dificuldade em se esfregar, por ter medo de tocar no seu próprio corpo e na água, por esse motivo necessita de ajuda física total de um adulto para tomar banho (d5101.3) e outros cuidados de higiene (d520.3), para se secar com uma toalha precisa da ajuda parcial do adulto (d5102.2), (e340+3), (e310+3).

Relativamente a vestir-se, com a ajuda física parcial de um adulto é capaz de vestir algumas peças de roupa, tais como camisolas largas ou calças, Contudo apresenta muita dificuldade em calçar as meias, sendo frequente a necessidade de apoio para esta atividade. E precisa sempre da ajuda física total do adulto para algumas tarefas, tais como: apertar

os cordões, cuidar das unhas ou fazer a barba. (d5400.3), (d5401.2), (d5402.3), (d5403.2), (d5202.4), (d5204.4), (e310+3), (e340+3).

Quanto à utilização da casa de banho, no que diz respeito aos cuidados a ter com os processos de excreção, o aluno não tem necessidade de apoio, é autónomo (d530.0). É capaz de puxar ou descer a sua roupa interior com monitorização, quando as calças não têm botões ou fecho. Necessita de pistas verbais do adulto para não se perder no caminho até à casa de banho, mas se for a mais próxima da sala da Unidade necessita de monitorização (d4601.3), (e340+3).

Relativamente ao preparar refeições simples (d6300.3) necessita de ajuda física parcial de um adulto e por vezes ajuda física total (como por exemplo, para cortar alimentos com uma faca e manuseá-la, organizar e cozinhar alimentos). A modelagem e a repetição constante das mesmas ações ajudam a reduzir gradualmente estas dificuldades. Já é capaz de distribuir o lanche, lavar a caneca do leite, limpar a mesa e recolher o lixo apenas com pistas verbais. Precisa ainda de ajuda de um adulto para trocar o saco do lixo usado por um novo (d6302.2), (d6406.2), (d6405.2), (e310+3), (e330+3), (e340+3).

Segundo os resultados da SIS, o jovem apresenta uma grande necessidade de apoio no domínio da auto advocacia, sendo necessária a ajuda física parcial do adulto para expressar as suas preferências pessoais, assim como reconhecer e comunicar desejos e necessidades pessoais (e330+3), (e340+3), (e310+3). Quanto à capacidade de definir os objetivos pessoais, tomar medidas e agir para os alcançar, fazer escolhas e decisões, defender e ajudar os outros, aprender e usar competências de auto advocacia, participar nas tomadas de decisão relacionadas com a educação, aprender e usar estratégias de resolução de problemas e de autorregulação em casa e na comunidade, mesmo em relação ao gerir o tempo, usar técnicas de autoinstrução e de

autorreforço, quer seja em contexto da sala da Unidade ou fora, necessita sempre de ajuda física total do adulto. (e310+4), (e330+4), (e340+4).

Quando ocorre uma ocasião em que o jovem participa numa atividade de saúde e segurança, necessita sempre de ajuda física total para manter a sua saúde e segurança, à exceção de manter o bem-estar emocional, o qual necessita de apoio físico parcial, pois apresenta alguma calma face a um acontecimento que normalmente se esperaria alguma ansiedade ou outra reação. Por exemplo, quando tem uma dor aguda, é capaz de comunicar “dói”, mas só quando quase não suporta a dor. Num sangramento do nariz, é capaz de dizer “Oh!”, mas terá sempre que ser o adulto a proceder à implementação de rotina de primeiros-socorros, ligar o número e responder a situações de emergência, caso necessário. Se um par lhe bater, fica a olhar para ele, sem reagir. Por vezes é outro par ou adulto que tem que interferir (d570.3), (d571.3), (e330+3), (e340+3), (e325+3).

- Fatores ambientais (onde se incluiu as expectativas da família) -

O aluno começou a frequentar a UEE no ano letivo 2004/2005 numa Escola Básica. Neste momento frequenta uma Unidade de Ensino Estruturado (UEE) numa Escola EB2,3.

A família nuclear está sempre presente funcionando como um facilitador ao crescimento e desenvolvimento sócio emocional do aluno (e310+3; e410+3). O apoio físico parcial e por vezes total dos seus familiares são fulcrais para a sua higiene e segurança, como foi dito anteriormente nos auto cuidados (e310+3).

Com a ajuda física parcial de um familiar (adulto), o aluno é capaz de participar em atividades na comunidade e na vizinhança, tais como: idas a festas populares, à mercearia, à padaria, ao café, ao rancho

folclórico, à farmácia entre outros serviços que lhe facilitam a sua autonomia pessoal e social, promovendo uma melhor transição para a vida adulta (d620.3), (d460.3), (d750.2), (d9103.2) (d920.2), (e310+3), (e315+3), (e325+2).

O aluno necessita do apoio de transporte (carrinha que transporta crianças/ jovens com incapacidades) no percurso casa-escola-casa. As pistas verbais do adulto são essenciais para o aluno se deslocar da sala da Unidade até à carrinha (d470.2), (e330+3), (e340+3), (e1200+3) ou (e5400+3).

A presença constante e assertiva dos professores e dos técnicos especializados (saúde) intervém como um facilitador moderado às aprendizagens do aluno. Com a atitude motivadora e o trabalho prévio na sala da Unidade (e430+3) e (e330+3), bem como as pistas verbais e recomendações dadas pelo caminho (e340+3), o aluno já consegue estar presente em algumas aulas com a monitorização do professor do ensino regular (e330+3), sem a ajuda física parcial do adulto (auxiliar de educação).

- Fatores pessoais (onde se incluiu as expectativas do aluno) -

O V é um jovem alegre, meigo, divertido, conversador com dezasseis anos de idade, com aspirações e objetivos muito próprios, tais como: ouvir música; ver filmes; conversar; comer (preparar refeições simples ou pequenos snacks); memorizar e conhecer diferentes músicas e ir a festas populares.

O aluno também revela interesse por atividades de música, dança, jogos ao ar livre e vídeos no computador, brincadeiras com a bola, no entanto necessita de algum apoio individualizado para a sua segurança, orientação na concretização das atividades e persistência.

1.2 - Justificação da participação do aluno no Plano

O aluno participou numa entrevista, na qual demonstrou alguns dos seus interesses e gostos.

Dado o perfil de funcionalidade do aluno, o mesmo não foi capaz de participar na definição do seu PIT.

2- PLANO DE ESTUDOS

2.1- Metas do plano

- Promover interesses e motivações, conhecimentos, capacidades e atitudes fundamentais numa perspetiva de educação e formação;
- Aumentar as hipóteses do jovem conseguir uma ocupação laboral;
- Proporcionar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, assim como a autonomia e independência, do jovem, nos diferentes contextos para a sua vida adulta.

2.2 - Áreas curriculares académicas

O aluno frequenta as áreas curriculares de Educação Visual, Educação Física, TIC, Educação Tecnológica, EMRC e Cidadania, estando sujeito a critérios específicos de avaliação em cada uma das disciplinas.

2.3 - Áreas curriculares profissionais

Conservação e limpeza de espaços escolares (limpeza e arrumação, recolha e separação do lixo);

- Auxiliar de jardinagem/hortofloricultura.

3- Objetivos gerais e específicos, conteúdos, estratégias e recursos

Objetivos gerais:

- Promover a orientação escolar e profissional;
- Desenvolver atitudes de responsabilidade pessoal e social;

- Desenvolver as competências associadas à conceção e desenvolvimento de experiências concretas e de qualidade relacionadas com as áreas de interesse pessoal e/ou vocacional;

- Utilizar metodologias de trabalho adquiridas na prática quotidiana;

- Desenvolver a capacidade de seleção de informação e a resolução de problemas;

- Desenvolver a capacidade de trabalhar em grupo, cooperando e respeitando os outros na organização e divisão de tarefas e a responsabilização pessoal.

Objetivos específicos:

- Conhecer a importância da manutenção, limpeza e higiene dos espaços escolares;

- Colaborar com o adulto na utilização de métodos e as técnicas de limpeza de espaços;

- Reconhecer e utilizar corretamente os utensílios e ferramentas de limpeza;

- Conhecer os materiais que podem ser reciclados;

- Aprender a fazer a separação do lixo;

- Colaborar em atividades de hortofloricultura;

- Identificar plantas e ervas aromáticas;

- Conhecer as principais fases de crescimento e manutenção de plantas e ervas aromáticas (preparar a terra, semear, regar, mondar, adubar, colher);

- Reconhecer e utilizar corretamente os utensílios e ferramentas de trabalho;

- Alargar experiências na comunidade relacionadas com os seus interesses (e.g., ouvir e fazer música; ver filmes; conversar);

-Promover oportunidades e competências relacionadas com a preparação de refeições;

-Favorecer oportunidades para a expressão musical;

Cronograma

Atividade	Novembro-dezembro	Janeiro-fevereiro-março	Abril-maio-junho
Colaborar na limpeza, arrumação e recolha de lixo no espaço da sala de atividades e em casa.	Ao longo do ano letivo		
Colaborar na limpeza e manutenção do espaço exterior		×	×
Realizar uma visita de estudo à Lipor, aprofundando a informação relativa à reciclagem.			×
Realizar atividades no exterior (comunidade e vizinhança); tais como: caminhadas, festas populares, saídas com o rancho folclórico, ida às compras (mercearia, padaria, farmácia,...), entre outras.	Ao longo do ano letivo		

Preparar os canteiros e primeiras sementeiras	×		
Acompanhar e cuidar do crescimento das ervas (regar, mondar...)		×	×
Exploração de diferentes instrumentos musicais; Tocar um instrumento musical;	Ao longo do ano letivo		
Colaborar na preparação culinária de receitas utilizando as ervas aromáticas. Ajudar na preparação de refeições simples, como lanches.		×	×

ANEXOS

Currículo Específico Individual

PLANO DE ESTUDOS

Disciplinas do currículo comum

Educação Visual

TIC

Educação Física

Educação Tecnológica

Cidadania

EMRC

Atividades funcionais/extracurriculares

Oficina de Artes

Oficina de música

Natação Adaptada

Áreas curriculares específicas

Desenvolvimento da autonomia na utilização dos meios de comunicação (TIC)

Desenvolvimento psicomotor

Desenvolvimento da sua Autonomia Social e Pessoal

Desenvolvimento de competências para integração na Vida Ativa

Currículo Específico Individual**PROGRAMAÇÃO – EDUCAÇÃO ESPECIAL****ÁREAS CURRICULARES ESPECÍFICAS****Áreas Desenvolventais Específicas a desenvolver****ÁREA: Desenvolvimento da autonomia na utilização dos meios de comunicação (TIC)**

COMPETÊNCIAS	OBJETIVOS GERAIS	AVALIAÇÃO		
		NA	EM	ADQ
Reconhecer e usar com funcionalidade as Tecnologias de Informação e Comunicação	Manipular o rato com destreza			
	Ligar e desligar o computador			
	Entrar e sair de um programa			
	Reconhecer e identificar os diferentes materiais – Leitor de CDs, CD, computador, rato, teclado.			
	Desenvolver a autonomia de escrita no computador e de praticar jogos didáticos			
	Selecionar vídeos e canções no <i>youtube</i>			
	Pesquisar imagens e <i>sites</i>			
	Aceder a diferentes softwares educativos, escola virtual e plataformas virtuais			

ÁREA: Desenvolvimento de Competências Linguísticas e Comunicacionais

COMPETÊNCIAS	OBJETIVOS GERAIS	AVALIAÇÃO		
Adquirir competências básicas linguísticas e comunicacionais numa perspectiva funcional e naturalista	Descrever acontecimentos da vida diária			
	Identificar personagens, locais, sentimentos e ações			
	Transmitir recados de forma verbal, previamente compreendidos;			
	Comunicar em diferentes contextos: escola, casa, comunidade ou vizinhança;			
	Desenvolver a autonomia grafomotora e a escrita no computador			
	Ampliar o vocabulário relacionado com os diversos temas explorados: identificação pessoal, higiene, vestuário, alimentação, limpeza, transportes públicos, segurança rodoviária, instrumentos musicais, dinheiro			
	Reconhecer palavras e legendar figuras / associar palavras a imagens ou símbolos			
	Responder assertivamente a questões colocadas			
Obter e interpretar informações de interesse em horários, ementas, folhetos, embalagens, cartazes...				

ÁREA: Desenvolvimento lógico-matemático

COMPETÊNCIAS	OBJETIVOS GERAIS	AVALIAÇÃO		
Desenvolver a capacidade de atenção, concentração, memorização e associação	Classificar objetos segundo uma determinada ordem			
	Seriar objetos a partir de atributos definidos			
	Quantificar organizando conjuntos			
	Identificar e localizar numa imagem elementos não pertencentes à mesma			
	Organizar sequências recorrendo à memória visual			
Desenvolver a noção de número natural e das relações numéricas	Classificar e ordenar de acordo com um dado critério			
	Realizar contagens progressivas e regressivas			
	Ler e representar números			
Operações com números naturais: Adição e Subtração	Compreender a adição nos sentidos combinar e acrescentar			
	Usar os sinais +; - na representação horizontal do cálculo			
	Utilizar a máquina de calcular			
Regularidades	Elaborar sequências de números segundo uma dada lei de formação			
Desenvolvimento da Orientação Espacial	Situar-se no espaço em relação aos outros e aos objetos, e relacionar objetos segundo a sua posição no espaço			
Interpretar a realidade do tempo através da discriminação dos conceitos temporais	Estabelecer relações entre factos e ações que envolvam noções temporais e reconhecer o carácter cíclico de certos fenómenos e atividades			
	Compreender e aplicar as unidades de tempo: dias, semanas, meses e estações do ano.			
	Identificar dias da semana e relacioná-los com as suas atividades diárias			
	Relacionar números com os meses do ano			

	Identificar símbolos e gráficos relacionados com o estado do tempo			
	Identificar/ler horas e minutos			
Estimular a capacidade para utilizar o dinheiro em situações práticas	Identificar moedas e notas do sistema monetário			
	Reconhecer números representativos do dinheiro			
	Efetuar contagens simples de quantias em dinheiro			

ÁREA: Desenvolvimento de autonomia social e pessoal

COMPETÊNCIAS	OBJETIVOS GERAIS	AVALIAÇÃO		
Capacidade para proceder de modo adequado nas suas relações interpessoais e sociais	Mostrar / reagir à compreensão e aceitação de comportamentos, de maneira contextual e socialmente apropriada			
	Demonstrar respeito e afeto nos relacionamentos			
	Agir de maneira independente nas interações sociais, de acordo com as regras e convenções sociais			
	Controlar emoções e impulsos			
	Comportar-se de forma socialmente adequada nos vários espaços da escola			
	Adotar posturas e comportamentos corretos à mesa			
Atuar de modo independente e eficiente quanto possível, em diversas situações de vida diária	Identificar produtos de consumo alimentar e de higiene			
	Consultar panfletos publicitários e localizar produtos necessários ao seu dia-a-dia			
	Identificar utensílios e instrumentos relacionados com a cozinha, com a limpeza e com a jardinagem			
	Identificar os eletrodomésticos mais comuns indicando a sua função			

	Reconhecer cuidados de segurança a ter com o manuseamento de alguns instrumentos de trabalho e eletrodomésticos			
	Identificar e associar tarefas domésticas às diferentes divisões da casa			
	Aprender as diversas etapas de preparação de uma refeição, desde a compra dos bens necessários, até à limpeza da louça e utensílios utilizados			
	Localizar serviços da comunidade e identificar produtos vendidos			
Adotar, de forma progressivamente autónoma, hábitos de higiene pessoal	Aprender a vestir-se, despir-se e calçar-se			
	Aprender a tomar banho sozinho			
	Selecionar e identificar os produtos de higiene pessoal necessários para tomar banho, lavar os dentes, nomeando a utilidade de cada um deles			
	Limpar-se e secar -se			

ÁREA: Desenvolvimento de Atividades de Intensidade de Apoios (SIS)

Objetivos:

4. Alargar experiências na comunidade relacionadas com os seus interesses, especialmente relacionados com ouvir e fazer música; ver filmes; conversar;
5. Favorecer oportunidades para a expressão musical;
6. Promover oportunidades e competências relacionadas com a preparação de refeições;

Objetivos	Domínios (SIS)	Metas	Atividades
1.			Ida a um concerto (música popular, festas e romarias):
	Atividades de auto advocacia	-Expressar preferências; -Fazer escolhas e decisões	- Escolher o grupo musical a ouvir, pela sua preferência;
	Atividade de aprendizagem escolar	- Aprender competências académicas; - Aprender como usar e utilizar materiais, tecnologias e ferramentas educacionais;	- Literacia do nome do concerto e músicas a ouvir; - Pesquisa na internet das músicas, símbolo e imagem/fotografia do grupo musical; - Impressão e exploração das imagens e símbolos; - Associação e correspondência de fotografias/imagens a símbolos ou palavras;
	Atividades de saúde e segurança	- Implementar rotinas de primeiros socorros; - Responder a situações de emergência; -Proteger-se de abusos; - Evitar riscos para a sua saúde e segurança;	- Simulação na escola de eventuais incidentes ou acidentes que poderão ocorrer aquando uma ida ao concerto; - Idas à comunidade para a exploração dessas possíveis situações, a que o aluno deverá responder;
	Atividades Sociais	- Manter relações positivas com os outros; - Comunicar com o outro em situações sociais; -Respeitar o espaço/ propriedade dos outros;	- Ajuda o adulto a comprar o bilhete (quando não é gratuito) e a manifestar a escolha do grupo musical a ouvir ou a festa/romaria a ir, respeitando a sua vez;
1.			Colocação de música nos intervalos das aulas
	Atividades de auto advocacia	-Expressar preferências;	- Ajudar os colegas da associação de estudantes a escolherem as

		-Fazer escolhas e decisões; -Aprender e usar estratégias de resolução de problemas e de autorregulação em casa e na comunidade;	músicas;
	Atividade de aprendizagem escolar	- Aprender como usar e utilizar materiais, tecnologias e ferramentas educacionais;	- Ajudar os pares a usar e utilizar tecnologias educativas próprias para o efeito
	Atividades de saúde e segurança	-Comunicar questões ou problemas relacionados com a saúde; - Responder a situações de emergência;	- Pedir ajuda sempre que necessite;
	Atividades para a participação educacional	-Participar em áreas comuns da escola; -Gerir os horários da escola;	- Participar nos recreios de forma ativa e em atividades proporcionadas pela associação de estudantes;
	Atividades Sociais	-Manter relações positivas com os outros; - Fazer e manter amigos;	- Criação de novos laços de amizade e interajuda mútua
1.			Ida a visitas de estudo, tais como: teatro/ visionamento de um filme/ caminhada com a turma escolar
	Atividades de auto advocacia	-Comunicar desejos e necessidades pessoais;	- Escolher as atividades em que deseja participar;
	Atividades de saúde e segurança	-Evitar riscos para a sua saúde e segurança;	- Lembretes de cuidados a ter e preservação da sua segurança;
	Atividades Sociais	-Manter relações positivas com os outros; - Fazer e manter amigos;	- Conviver com os pares da turma do ensino regular; - Exploração de diferentes espaços sociais e o que eles

			oferecem;
	Atividades na Comunidade e na Vizinhança	-Deslocar-se na vizinhança e na comunidade	- Caminhada
1. e 2.			Tocar um instrumento musical
	Atividades de auto advocacia	-Expressar preferências; -Fazer escolhas; -Participar nas tomadas de decisão relacionadas com a educação ou formação;	- Escolha de um instrumento possível de ser tocado (<i>e.g.</i> , numa banda filarmónica/ rancho folclórico - festa popular ou numa banda/grupo escolar para atuar em festas da escola);
	Atividade de aprendizagem escolar	- Aprender como usar e utilizar materiais, tecnologias e ferramentas educacionais; -Aceder aos conteúdos curriculares do ano de escolaridade;	- Exploração de diferentes instrumentos musicais; - Aprender a tocar um instrumento musical (<i>e.g.</i> , bombo, pandeireta) na comunidade ou na escola;
	Atividades de saúde e segurança	-Evitar riscos para a sua saúde e segurança;	- Lembretes de cuidados a ter e preservação da sua segurança;
	Atividades para a participação educacional	-Participar em atividades co-curriculares; -Deslocar-se dentro da escola; -Participar em atividades em áreas comuns da escola;	- Atuar em festas escolares; - Deslocar-se na escola
	Atividades Sociais	-Manter relações positivas com os outros; - Fazer e manter amigos; -Comunicar com os outros em situações	- Fazer parte de uma banda e atuar em festas populares (<i>e.g.</i> , fanfarra); - Deslocar-se na comunidade

		sociais;	
	Atividades na Comunidade e na Vizinhança	-Deslocar-se na vizinhança e na comunidade; - Participar em eventos especiais na comunidade ou na vizinhança;	
3.			Preparação de refeições simples/pequenos snacks
	Atividades de auto advocacia	-Tomar medidas e agir para alcançar os objetivos; -Fazer escolhas e decisões; - Ajudar os outros; -Expressar preferências; -Aprender e usar competências de auto advocacia; Comunicar desejos e necessidades pessoais;	- Ajudar na elaboração de uma checklist com imagens/ fotografias de alimentos/ ingredientes possíveis de serem comprados ou selecionados; - Exploração da checklist reutilizável; - Ajudar a mãe/pai a preparar o pequeno-almoço; - Escolha dos alimentos a preparar/comprar com preenchimento da checklist e verificação da mesma; -Ajudar a mãe/pai a comprar/selecionar os alimentos necessários para o snack (ida à padaria e à mercearia) com a checklist;
	Atividade de aprendizagem escolar	-Aceder ao currículo de educação para a saúde;	- Identificar e reconhecer os alimentos mais saudáveis
	Atividades de saúde e segurança	-Evitar riscos para a sua saúde e segurança;	- Cuidados e precauções a usar diferentes utensílios de cozinha, como uma faca e micro-ondas, por exemplo. - Exploração do tema: Segurança rodoviária; -Andar sozinho na comunidade
	Atividades na	-Ir às compras;	- Ajudar a mãe/pai a comprar o

	Comunidade e na vizinhança	<ul style="list-style-type: none"> - Deslocar-se na vizinhança e na comunidade; - usar serviços públicos da própria comunidade e vizinhança; 	<p>pão – ida à padaria;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ajudar a mãe/pai a fazer compras na mercearia e a transportá-las;
	Atividades da Vida Doméstica	<ul style="list-style-type: none"> -Completar tarefas domésticas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso do micro-ondas; - Colocar a mesa para o lanche/snack; - Levantar a mesa após o lanche; - Lavagem da louça e utensílios usados; - Limpeza da mesa após o lanche; - Colocação do lixo no balde e respetivo contentor;
			Andar de transporte público
1.	Atividades de auto advocacia	<ul style="list-style-type: none"> -Tomar medidas e agir para alcançar objetivos, -Fazer escolhas e decisões; -Aprender e usar estratégias de resolução de problemas e de autorregulação na comunidade; 	<ul style="list-style-type: none"> - Idas à paragem do autocarro para identificar e localizar a paragem; - Escolher o autocarro certo para o destino que pretende (<i>e.g.</i>, casa/escola/casa) com um cartão/folha com o número do autocarro a apanhar e uma imagem a identificar o local de referência a sair; - Comportamento a ter desde a entrada até à saída do autocarro (<i>e.g.</i>, compra do bilhete/passe, apresentação do mesmo na respetiva máquina, toque prévio de saída);
	Atividades sociais	<ul style="list-style-type: none"> -Manter relações positivas com os outros; -Respeitar os direitos dos outros; -Comunicar com outros em situações sociais; 	<ul style="list-style-type: none"> - Respeitar a sua vez na fila de entrada para o autocarro; - Respeitar os lugares prioritários do autocarro; - Saudar o motorista, pedir o bilhete; -Conversar com os passageiros;
	Atividades de	<ul style="list-style-type: none"> - Evitar riscos para a sua saúde e segurança; 	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração do tema: Segurança rodoviária;

	saúde e segurança		<ul style="list-style-type: none"> - Simulacros; - Idas à comunidade para aplicação dos conhecimentos (<i>e.g.</i>, atravessar a rua na passadeira, respeitar os semáforos,...);
	Atividades de aprendizagem escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender como usar e utilizar materiais, tecnologias e ferramentas educacionais; - Aprender competências académicas; - Aprender e usar estratégias metacognitivas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração e Utilização de tecnologia: programa educativo ou plataforma virtual; - Exploração e manuseamento do dinheiro; - Atividades de compra e pagamentos simulados na sala da Unidade e na comunidade em contexto real; (<i>e.g.</i>, compra do bilhete/passe de autocarro);
	Atividades para a participação educacional	<ul style="list-style-type: none"> - Deslocar-se dentro da escola e transitar entre atividades, - Deslocar-se até à escola; 	<ul style="list-style-type: none"> - Deslocar-se sozinho nas áreas da escola, sem o apoio emocional do adulto, bem como no percurso até à escola;

APÊNDICE 5 - DESCRIÇÃO DOS CÓDIGOS DA CIF UTILIZADOS NOS PITS DOS 2 JOVENS

Códigos da CIF utilizados	
b117 – Funções intelectuais	d4305 – Pousar objectos
b122 – Funções Psicossociais globais	d435 – Mover objectos com os membros inferiores
b140 – Funções da atenção	d440 – Utilização de movimentos finos da mão
b1400 – Manutenção da atenção	d4401 - Agarrar
b1441 – Memória de Longo Prazo	d445 – Utilização da mão e do braço
b147 – Funções Psicomotoras	d450 - Andar
b152 – Funções emocionais	d455 – Deslocar-se
b1520 – Adequação da emoção	d460 – Deslocar-se por diferentes locais
b1521 – Regulação da emoção	d4601 – Deslocar-se dentro de edifícios que não a própria casa
b156 – Funções da percepção	d470 – Utilização de transporte
b1600 – Fluxo do pensamento	d510 – Lavar-se
b164 – Funções cognitivas de nível superior	d5101 – Lavar todo o corpo
b1640 - Abstração	d5102 – Secar-se
b1641 – Forma do pensamento	d520 – Cuidar de partes do corpo
b1642 – Gestão do tempo	d5202 – Cuidar do cabelo e da barba
b167 – Funções mentais da linguagem	d530 – Cuidados relacionados com os processos de excreção

b16701 – Recepção da linguagem escrita	d540 – Vestir-se
b16710 – Expressão da linguagem oral	d5400 - Vestir roupa
b16711 – Expressão da linguagem escrita	d5401 – Despir roupa
b1672 – Funções da linguagem	d5402 - Calçar
b1720 – Cálculo simples	d5403 - Descalçar
b176 – Funções mentais para a sequência de movimentos complexos	d5404 – Escolha de roupa apropriada
b240 – Sensações associadas à audição e à função vestibular	d550 - Comer
b320 – Funções da articulação	d560 - Beber
b3300 – Fluência da fala	d570 – Cuidar da própria saúde
b7302 – Força dos músculos de um lado do corpo	d571 – Cuidar da própria segurança
b7352 – Tónus do músculo de um lado do corpo	d620 – Aquisição de bens e serviços
b7401 – Resistência de grupos musculares	d6300 – Preparar refeições simples
b755 – Funções de reacções motoras involuntárias	d6302 – Ajudar a preparar uma refeição
b770 – Funções relacionadas com o padrão da marcha	d6405 – Remover o lixo
b7800 – Sensação de rigidez muscular	d6406 – Ajudar no trabalho doméstico
d160 – Concentrar a atenção	d6608 – Ajudar os outros, outra especificada
d161 – Dirigir a atenção	d710 – Interações interpessoais básicas
d163 - Pensar	d720 – Interações interpessoais complexas

d166 - Ler	d750 – Relacionamentos sociais informais
d170 - Escrever	d860 – Transacções económicas básicas
d172 - Calcular	d9103 – Vida comunitária informal
d175 – Resolver Problemas	d920 – Recreação e lazer
d210 – Realizar uma única tarefa	e310 – Família próxima
d2101 – Realizar uma tarefa complexa	e315 – Família alargada
d2102 – Realizar uma única tarefa de forma independente	e1150 – Produtos e tecnologias gerais para o uso pessoal na vida diária
d2104 – Completar uma tarefa simples	e1200 – Produtos e tecnologias destinados a facilitar a mobilidade e o transporte pessoal em ambientes interiores e exteriores
d2105 – Completar uma tarefa complexa	e125 – Produtos e tecnologias para a comunicação
d220 – Realizar tarefas múltiplas	e1251 – Produtos e tecnologias de apoio para a comunicação
d230 – Executar a rotina diária	e130 – Produtos e tecnologias para a educação
d310 – Comunicar e receber mensagens orais	e1301 – Produtos e tecnologias de apoio para a educação
d3102 – Compreender mensagens faladas complexas	e1350 – Produtos e tecnologias gerais para o trabalho
d315 – Comunicar e receber mensagens não-verbais	e250 - som
d325 – Comunicar e receber mensagens escritas	e320 - Amigos
d330 - Falar	e325 – Conhecidos, pares, colegas,

	vizinhos e membros da comunidade
d345 – Escrever mensagens	e330 – Pessoas em posição de autoridade
d350 - Conversação	e340 - Prestadores de cuidados pessoais e assistentes pessoais
d355 - Discussão	e360 – Outros profissionais
d410 – Mudar a posição básica do corpo	e410 – Atitudes individuais de membros da família próxima
d420 – Auto transferências	e420 – Atitudes individuais dos amigos
d4301 – Transportar nas mãos	e430 – Atitudes individuais de pessoas em posições de autoridade
	e5400 – Serviços relacionados com os transportes
	e585 – Serviços, sistemas e políticas relacionados com a educação e formação profissional

Bibliografia

Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde: versão para Crianças e Jovens, versão experimental traduzida e adaptada, com base na CIF (2003) e ICF-CY (no prelo). Centro de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação da Criança. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

MM

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

Agosto 2015